Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

# Πρακτικά
## Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή

# Ανοιχτοί στοχασμοί για την παιδική ηλικία

Θεσσαλονίκη, 31-10 / 1-11 2014
Σε συνεργασία με την Παιδαγωγική Σχολή
και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΖΥΓΟΣ

**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**
**ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**
**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

# ΠΡΑΚΤΙΚΑ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Θεσσαλονίκη, **31/10/2014 - 1/11/2014**

---

# Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία

---

**Τ.Ε.Π.Α.Ε - Α.Π.Θ.**

**Αναφορά ως**

Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.). *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνέδριου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα- στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.

Ιστοσελίδα: http://www.nured.auth.gr/congress2014/

ISBN: 978-960-243-695-0

Copyright © 2014 ΤΕΠΑΕ & ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

*Για το περιεχόμενο της κάθε ανακοίνωσης, τη μορφή και τη βιβλιογραφία (εκτός της βασικής μορφής και ταξινόμησης των κειμένων) την ευθύνη φέρουν οι συγγραφείς.*

Οργάνωση ύλης: Ερατώ Γαζάνη

Τεχνική Επιμέλεια: Εκδόσεις Ζυγός _ Θεσσαλονίκη

Γραφιστική Επιμέλεια (Εξωφύλλου – εντύπου): Δημήτρης Γερμανός

Τεχνική Επιμέλεια Ιστοεσελίδας: Νίκος Πουρνάρας

## ΧΟΡΗΓΟΙ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Θεσμικοί Χορηγός**

Επιτροπή Ερευνών Α.Π.Θ.

**Χορηγοί**

Εκδόσεις GUTENBERG – ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Εκδόσεις ΖΥΓΟΣ

Αεροπορική Εταιρεία AEGEAN

Εκδόσεις ΓΡΑΦΗΜΑ

Εκδόσεις ΚΑΛΕΙΔΟΣΚΟΠΙΟ

Εκδοτικός Οίκος: ΑΔΕΛΦΩΝ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ Α.Ε.

**Υποστηρικτές**

Εκδόσεις ΔΙΑΠΛΟΥΣ

Εκδόσεις FAGOTTO

Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ

**Χορηγοί Επικοινωνίας**

TV100 – FM100 – Cityportal – Thessaloniki city guide – Star Walkers Radio – ΠΥΓΟΛΑΜΠΙΔΕΣ ΣΤΟ ΚΛΟΥΒΙ – ΝΟΗΣΗ, ευπαθείς κοινωνικές ομάδες

Το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ανακοινώνει τη διοργάνωση του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα: ***Ανα-Στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία***

Η παιδική ηλικία, όπως έχει δείξει η έρευνα και η εμπειρία, είναι η πιο κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη των ψυχικών, κοινωνικών και γνωστικών χαρακτηριστικών κάθε ανθρώπου. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση του παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της μετέπειτα ζωής του. Οι κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, καθώς και τα νέα επιστημονικά δεδομένα, μας καλούν να εξετάσουμε, σε νέο πλαίσιο, ζητήματα που αφορούν στην παιδική ηλικία και το ρόλο της εκπαίδευσης.

**Σκοπός** του Συνεδρίου είναι η πολυεπιστημονική και διεπιστημονική συνάντηση, για να «ανα-στοχαστούμε» την παιδική ηλικία, να προβληματιστούμε, να ανταλλάξουμε απόψεις, να διευρύνουμε/εμπλουτίσουμε τη γνώση σε ζητήματα που συνδέονται με την εκπαίδευση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Πιστεύουμε ότι στη συνάντηση αυτή θα εργαστούμε από κοινού, προκειμένου να υποστηρίξουμε το διάλογο επιστημών και τεχνών στην εκπαίδευση των παιδιών, ώστε να ανταποκριθούμε αποτελεσματικά στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους απαιτείται να συνοδεύουμε τα παιδιά σε όλες τις πτυχές της ανάπτυξής τους.

Το Συνέδριο πραγματοποιείται στη Θεσσαλονίκη, την Παρασκευή 31/10/2014 και το Σάββατο 1/11/2014, στον Πύργο της Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ.

Οι επίσημες **γλώσσες** του Συνεδρίου είναι η ελληνική και η αγγλική.

## ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Το παιδί στην τέχνη και τον πολιτισμό
- Το παιδί στην κοινωνία, την οικογένεια και το σχολείο
- Το παιδί στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Παιδί, παιχνίδι και δημιουργικότητα
- Μέσα επικοινωνίας και παιδί
- Διαπολιτισμικότητα και παιδική ηλικία
- Εγγραμματισμός στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία
- Θέματα ανάπτυξης στην παιδική ηλικία
- Ειδική αγωγή και παιδική ηλικία
- Τεχνολογία και παιδική ηλικία
- Παιδί και θετικές επιστήμες

# ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Επιστημονική Επιτροπή**

Όλα τα μέλη ΔΕΠ του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

**Οργανωτική Επιτροπή**

Μαριάννα Τζεκάκη (πρόεδρος)

Γερμανός Δημήτριος

Κωνσταντίνος Βουγιούκας

Σοφία Γαβριηλίδου

Μαρία Γκέκα

Νίκος Θεοδωρίδης

Μελπομένη Κανατσούλη

Αντώνης Λενακάκης

**Γραμματεία Συνεδρίου**

Ερατώ Γαζάνη, τηλ. 2130991294

Εύη Μπαλαμπέκου, τηλ. 2310995090

Επικοινωνία: congress2014@nured.auth.gr

## ΚΡΙΤΕΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Ακριτόπουλος Αλέξανδρος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Άννα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ανδρέου Ανδρέας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Αυγητίδου Σοφία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Βακαλόπουλος Κωνσταντίνος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Βουγιούκας Κωνσταντίνος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Βρύζας Κωνσταντίνος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γαβριηλίδου Σοφία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γερμανός Δημήτρης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γεωργόπουλος Αλέξανδρος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γιαννικοπούλου Αγγελική, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γκέκα Μαρία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γουργιώτου Ευθυμία, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Γραμματικόπουλος Βασίλειος, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Γρηγοριάδης Αθανάσιος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δάγκας Αλέξανδρος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δαμανάκης Μιχάλης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Δημάκη-Ζώρα Μαρία , Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Διδασκάλου Ελένη, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δογάνη Κωνσταντίνα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κακανά Δόμνα-Μίκα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Καλδρυμίδου Μαρία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κανατσούλη Μελπομένη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κανελλόπουλος Παναγιώτης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καρακίτσιος Ανδρέας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Καρτασίδου Λευκοθέα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κασβίκης Κώστας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κατσίκη-Γκίβαλου Άντα, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Καφέτσιος Κωνσταντίνος, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Καφούση Σόνια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κογκίδου Δήμητρα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κοντογιάννη Διονυσία, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κοντοπούλου Μελανθία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κουρκούτας Ηλίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κυπριωτάκη Μαρία, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κυρίδης Αργύρης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Λενακάκης Αντώνης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μαυροπούλου Σοφία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μουζάκη Αγγελική, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μουμουλίδου Μαρία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο

Μπακιρτζής Κωνσταντίνος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μπαμπλέκου Ζωή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μπάρμπας Γιώργος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μπίμπου Άννα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μπιρμπίλη Μαρία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μπότσογλου Καφένια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Νικολάου Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νικολουδάκη-Σουρή Ελπινίκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ντίνας Κωνσταντίνος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ντολιοπούλου Ελένη – Σοφία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Οικονομίδης Βασίλειος, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Οικονομίδου Αναστασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο

Παλαιολόγου Νεκταρία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Παντίδος Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παπαδάτος Γιάννης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Παπαληγούρα Ζαΐρα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παπανδρέου Μαρία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παπαντωνάκης Γιώργος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Παπαντωνίου Γεωργία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπαντωνίου Φωτεινή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παρούση Αντιγόνη, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Παυλίδου Εύα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Πεχτελίδης Γιάννης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Πλακίτση Κατερίνα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πνευματικός Δημήτριος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ρεκαλίδου Γαλήνη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο

Σακκά Δέσποινα, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο

Σακονίδης Χαράλαμπος, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο

Σαπουντζής Αντώνιος, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο

Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σοφός Αλιβίζος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σπανάκη Μαριάννα , Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σπαντιδάκης Ιωάννης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά Μαρίνα Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ταμπάκη Σαπφώ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Τάφα Ευφημία, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τζεκάκη Μαριάννα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Τζουριάδου Μαρία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Τριλίβα Σοφία, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τρούλη Καλλιόπη, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τσαπακίδου Αγγελική, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Τσελφές Βασίλης, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τσιλιμένη Τασούλα Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τσιούμης Κωνσταντίνος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Τσιρώνης Χρήστος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Τσιτουρίδου Μελπομένη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Τσοκαλίδου Πετρούλα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Χανιωτάκης Νικόλαος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Χατζηδάκη Ασπασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Χατζηνικολάου Κορίνα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Χατζησαββίδης Σωφρόνιος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Χρηστίδου Βασιλεία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

ΛΟΓΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ
Δήμητρα Μακρυνιώτη.....26
THE POWER OF EXPERIENCE AND CHILD DEVELOPMENT
Pr. Dr. F. Peterander.....42

## ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ

ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟΝ 21$^{Ο}$ ΑΙΩΝΑ: ΚΡΙΣΗ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
Δημήτρης Γερμανός
Η ΕΠΑΝΑΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΗ
Σοφία Αυγητίδου.....54
Η ΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΚΡΙΣΗ: ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΝΕΕΣ ΙΣΟΡΡΟΠΙΕΣ
Μελανθία Κοντοπούλου.....62
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΙ ΤΟΥ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΣΕ ΚΡΙΣΙΜΟΥΣ ΚΑΙΡΟΥΣ
Γιάννης Πεχτελίδης.....68
ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗ
Γιάννης Σπαντιδάκης.....77

## ΣΥΜΠΟΣΙΑ

**ΟΙ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΕΣ ΒΔΟΜΑΔΕΣ ΣΤΟ ΤΕΑΠΗ: ΜΙΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ** .....89
Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΘΕΒ
Αλεξάνδρα Ανδρούσου
ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Νέλλη Ασκούνη
ΣΥΝΔΕΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ: ΤΡΟΠΟΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΘΕΒ,
Χαρά Κορτέση-Δαφέρμου
Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ
Μαρία Σφυροέρα
Ο ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ
Βασίλης Τσάφος
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΑΠΟΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ**.....103
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: Η ΜΕΤΑΠΙΑΖΕΤΙΑΝΗ ΕΠΟΧΗ ΣΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Ξένια Βαμβακούση

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΝΟΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
Μαρία Καλδρυμίδου
ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ
Μαριάννα Τζεκάκη
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΙΣ ΜΙΚΡΕΣ ΗΛΙΚΙΕΣ
Σόνια Καφούση
ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
Άννα Κλωθου

**Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ ΚΡΙΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ** ..... 143
ΤΑ ΕΛΛΗΝΑΚΙΑ ΣΤΗΝ ΚΑΤΟΧΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΜΦΥΛΙΟ
Αλέξανδρος Ακριτόπουλος
ΥΠΑΡΞΙΑΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΈΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ.
Μένη Κανατσούλη
ΚΑΙ ΤΟΥΤΑ ΜΟΝΑ «ΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΠΟΛΛΟΥΣ ΜΟΝΟΥΣ»: Η ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΕΣΤΙΑΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΗΤΡΗ ΧΑΤΖΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
Ελπινίκη Νικολουδάκη-Σουρή
‘Ο ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΑΣ ΕΙΝΑΙ ΓΥΜΝΟΣ!’ Η ΠΑΙΔΙΚΗ ‘ΑΘΩΟΤΗΤΑ’ ΩΣ ΚΑΤΟΠΤΡΟ ΤΩΝ ΚΡΙΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ
Σούλα Οικονομίδου
Η ΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ
Γιάννης Σ. Παπαδάτος
ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΟΥΣ ΚΑΙ ΜΗ ΚΑΙΡΟΥΣ
Γεώργιος Παπαντωνάκης
*ΟΙ ΑΡΧΟΝΤΕΣ ΤΩΝ ΣΚΟΥΠΙΔΙΩΝ*, ΤΟΥ ΒΑΣΙΛΗ ΠΑΠΑΘΕΟΔΩΡΟΥ, Η ΟΤΑΝ Η ΜΥΘΟΠΛΑΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΕΤΑΙ ΤΗΝ ΚΡΙΣΗ
Δημήτρης Πολίτης
«ΓΙΑΤΙ ΜΠΑΜΠΑ;». «ΠΑΙΔΙΚΕΣ» ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ, «ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ» ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΡΙΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΚΑ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ ΒΙΒΛΙΑ.
Τασούλα Τσιλιμένη

**ΚΟΥΚΛΕΣ ΚΑΙ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ** ..... 148
Αντώνης Λενακάκης, Ιωάννα Αργυροπούλου, Μαρία Λουλα, Βασιλική Μπάλλη, Μαρία-Έμιλυ Παπαδημητρίου-Βογιτζή, Μαρία Πενκή, Χρυσάνθη Σιδηροπούλου, Ιφιγενεια Τσολάκη

**ΝΟΥΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ: ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΕ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ** ..... 167
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΜΝΗΜΗ, ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ, ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΜΕ

ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ
Ζωή Μπαμπλέκου, Ελισάβετ Χρυσοχόου, Σμαράγδα Καζά, Ελβίρα Μασούρα
Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΙΤΕΛΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΣΕ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ
Ελισάβετ Χρυσοχόου, Σμαράγδα Καζή, Ζωή Μπαμπλέκου, Ελβίρα Μασούρα
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
Σμαράγδα Καζή, Ζωή Μπαμπλέκου, Ελισάβετ Χρυσοχόου, Ελβίρα Μασούρα
**Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ & ΕΡΓΑΛΕΙΑ** ..... 180
ΜΥΘΟΙ ΚΑΙ ΑΝΤΙΝΟΜΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟ ΤΟ ΕΠΙΣΗΜΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΟ
Δόμνα -Μίκα Κακανά, Αναστασία Μαβίδου
Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
Μαρία Μπιρμπίλη
Η ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΥΛΙΚΩΝ ΣΤΟ ΝΕΡΟ
Αγγελική Βελλοπούλου
Η ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ‘ΣΧΕΔΙΟ’
Μαρία Παπανδρέου
ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΚΕΨΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ «ΣΚΕΛΕΤΟΣ»
Μαρία Καμπέζα, Ελένη Στρεμμένου

**ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ ΠΛΗΡΟΥΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ**

Η ΣΧΕΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΛΕΞΕΩΝ
Αθανάσιος Αϊδίνης ..... 203
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ – ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ
Αναστασία Αμπατζόγλου ..... 229
ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΈΝΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ
Ζωή Αμπραζη, Γεώργιος Μπάρμπας ..... 250
ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΑΠΗΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΑ ΕΦΗΒΑ ΑΔΕΛΦΙΑ ΤΟΥΣ
Ζωή Αναγνώστου ..... 275

ΟΙ ΕΜΦΥΛΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟΝ ΛΟΓΟ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Βιργινία Αρβανιτίδου ..... 305
ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
Ιφιγένεια Βαμβακίδου, Αναστασία Χριστοδούλου, Ζωή Βαζούρα, Ανδρομάχη Σολάκη ..... 330
ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: «ΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ ΜΕ ΤΟΝ ΗΛΙΟ»
Κωνσταντίνος Βλαστάρης, Τασούλα Τσιλιμένη ..... 354
BULLYING/VICTIMIZATION IN PRESCHOOL CHILDREN
Maria Vlachou, Kafenia Botsoglou, Eleni Andreou ..... 365
ΕΚΔΟΧΕΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
Στεφανία Βουβουσίρα, Αιμιλία Φακού ..... 386
ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ, ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
Κωνσταντίνος Βουγιούκας, Αφροδίτη Στοϊνίτση ..... 409
ΕΞΕΤΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΕΙΚΟΝΟΒΙΒΛΙΩΝ
Σοφία Γαβριηλίδου ..... 432
ΑΝΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΩΝ ΚΑΝΟΝΙΣΜΩΝ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ
Δημήτρης Γερμανός ..... 448
ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΤΟΥΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ
Παναγιώτης Γιαβρίμης, Εμμανουήλ Τσαγκάτος, Αθηνά-Ειρήνη Πολυχρόνη ..... 468
Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΤΙΚΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ
Σταύρος Γρόσδος ..... 485
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΙΑΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ
Χρυσάνθη Δαλάκλη, Αθανάσιος Αϊδίνης ..... 507
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ: ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
Δέσποινα Δεσλή, Αικατερίνη Κυριακορεΐζη ..... 528
THE AESTHETICS OF THE MACABRE IN CONTEMPORARY CHILDREN'S FICTION: A DEBATE OVER THE PEDAGOGICAL FUNCTION OF HORROR
Mary Drosopoulos ..... 548

ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΜΙΑΣ ΛΕΣΧΗΣ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΜΕ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ *ΓΝΩΣΗ – GNOSIS*
Χρύσα Ευθυμίου, Φανή Σέρογλου.....559
ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ
Αικατερίνη Ζαμπανιώτη, Ελένη Καρπουζά, Ανδρέας Καρακίτσιος .....580
Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ
Ελένη Ζησοπούλου .....602
Η ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ, ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΥ ΑΛΛΟΥ» ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
Βλαδίμηρος Ιασωνίδης, Κυριακή Σταύρου .....614
ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ
Ουρανία Ιατροπούλου .....630
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ
Μαρία Π. Ιωαννίδου.....642
ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟΥΣ 'ΕΧΘΡΟΥΣ': ΤΟ ΔΙΠΟΛΟ ΕΜΕΙΣ-ΑΥΤΟΙ ΣΤΟ ΑΝΤΙΠΟΛΕΜΙΚΟ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΒΙΒΛΙΟ ΓΙΑ ΜΙΚΡΑ ΠΑΙΔΙΑ
Ιωάννα Καλιακάτσου, Αγγελική Γιαννικοπούλου.....665
Η ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΟΥ ΔΑΣΟΚΟΥΝΕΛΟΥ: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΝΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΜΕ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΔΙΕΠΑΦΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΧΩΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
Γιώργος Καλμπουρτζής, Μαριάννα Τζεκάκη, Λ. Βρύσης.....681
Ο ΘΑΝΑΤΟΣ ΣΤΑ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ
Θεόδωρος Καρασαλίδης.....693
*«ΕΔΩ ΠΕΡΑ ΜΙΛΑΜΕ ΓΙΑ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΜΑΣ…»:* ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΛΟΓΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ, ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
Ελένη Καρπουζά, Ραχήλ Καλλιανίδου, Ιωάννα Μπίμπου-Νάκου, Αλέξανδρος Γεωργόπουλος.....711
Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΘΕΝΗ ΒΟΥΤΥΡΑ (1871-1958)
Αναστασία Κατσαφάρου .....733
ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΑΓΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΝΕΟΥΣ
Μαρία Κλαδάκη .....755
ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΥ - ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ
Μαρία Κλειδαρά, Βασιλική Γαλανού, Μαρίνα Λαγούρη, Σταυρουλα Μαστοροδήμου.....778
«ΚΟΡΙΤΣΙΣΤΙΚΑ /ΑΓΟΡΙΣΤΙΚΑ» Η «ΟΥΔΕΤΕΡΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ» ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ;
Δήμητρα Κογκίδου.....798

ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ
Ελένη Κολοκούρη, Κατερίνα Πλακίτση .....818
«ΕΝΑΣ ΓΑΤΟΣ ΜΙΑ ΦΟΡΑ»: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ
Θεοδώρα Κουτζιακουτζίδου.....842
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΗΨΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΖΩΗ
Στέλλιος Κ. Κρασσάς, Δέσποινα Σιδηροπούλου - Δημακάκου .....857
«ΤΣΑΝΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ
Θεοδωρα Κωνσταντινίδου.....868
ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΙΚΗ/ΝΕΑΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
Δέσποινα Κώτη-Παπαντωνάκη, Γεώργιος Παπαντωνάκης,.....895
ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ
Αναστασία Λαφάρα .....915
ΚΑΙ ΤΑ ΔΕΝΤΡΑ ΕΧΟΥΝ ΨΥΧΗ. ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
Λουκία Λιθοξοΐδου, Αλέξανδρος Γεωργόπουλος, Αναστασία Δημητρίου .....926
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ. ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ
Β. Μανταδάκης, Β. Παπαβασιλείου.....951
Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ: ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
Σούλα Μητακίδου, Δήμητρα Προβελεγγίου .....968
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΚΑΙ ΟΧΙ ΜΟΝΟ ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΑΡΧΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ
Θέκλα Μιχαλόγλου, Ελένη Ξεφτέρη .....990
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΜΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΤΟ ΛΑΘΟΣ ΚΑΙ Η 'ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ'
Μαρία Μουμουλίδου.....1009
ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΣΤΑΘΜΩΝ ΣΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ
Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου, Μιχαήλ Βιτούλης .....1031
Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΩΣ ΣΥΝΕΧΕΣ: ΜΙΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ
Ελένη Ξεφτέρη .....1044

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
Χρυσούλα Παπαβασιλείου .....1073
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕΣΩ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
Ιωάννης Παπαδέλης, Χρύσα Παπαδέλη.....1091
ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΜΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΑ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ
Ευαγγελία Παπαδοπούλου, Μαριάννα Τζεκάκη .....1103
ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΧΩΡΙΣ ΛΟΓΙΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ
Ελένη Πασχαλίδου.....1124
Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΑΓΓΛΟΦΩΝΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
Ελένη Σαμσάρη, Ελένη Μορφίδη.....1141
ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΩ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΤΑΙΝΙΩΝ SLOWMATION
Φανή Σέρογλου, Άννα Λέτσι, Ελένη Γέντζη, Κωνσταντίνα Δογάνη .....1161
Η ΣΥΡΡΙΚΝΩΣΗ ΤΟΥ «ΤΕΤΑΡΤΟΥ ΧΩΡΟΥ» ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ «ΑΝΕΠΑΙΣΘΗΤΩΣ Μ' ΕΚΛΕΙΣΑΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟΝ ΕΞΩ»
Πεφκούλα Στάγια.....1183
READING DISPOSITIONS OF PRESCHOOL AGED CHILDREN FROM TWO DIFFERENT SOCIO-CULTURAL BACKGROUNDS
Nektarios Stellakis, Gerasimos Koustourakis.....1204
ΓΟΝΕΙΣ ΣΕ ΔΡΑΣΗ: ΈΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ
Αικατερίνη Τζιώγα, Ευσταθία Τασοπούλου .....1218
ΣΕΙΣΜΟΙ- ΗΦΑΙΣΤΕΙΑ: ΈΝΑ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ
Ελένη Τσέου, Μ. Τσαλέρα, Ε. Σκρίμπα.....1244
ΑΝΔΡΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΚΑΙ Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ
Μένη Τσίγκρα.....1263
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΩΡΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΔΙΑΜΕΣΟΥ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ
Κυριακή Φαρδή.....1287
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ
Αριστέα Φύσσα, Αναστασία Βλάχου.....1307
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΥ ΠΙΝΑΚΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ
Σοφία Χατζηγεωργιάδου, Ιωάννα Καραγιώργου.....1333

ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΛΗΡΗ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟ ΤΟΥ ΕΝΝΟΜΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΑΓΑΘΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΗ ΣΤΑΔΙΑΚΗ ΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ ΤΟΥ
Άγγελος Χατζηνικολάου .....1351

**ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ ΜΕ ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΥΤΟΠΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΟΥ ΧΡΗΣΤΟΥ ΜΠΟΥΛΩΤΗ
Αλέξανδρος Ν. Ακριτόπουλος.....1371
ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Βασιλική Αλεξίου, Σοφία Αυγητίδου.....1374
«ΔΙΑΒΑΖΩ ΠΟΛΥ, ΚΟΙΜΑΜΑΙ ΠΟΛΥ ΚΑΙ ΤΑ ΞΕΧΝΑΩ!»: Η ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΑΠΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
Χαρίκλεια-Παναγιώτα Βαϊοπούλου.....1377
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΑΙΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ HAPPY FEET
Μαρία Βαρσαμά, Αναστασία Δημητρίου.....1381
Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ – ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΨΥΧΩΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ
Γεωργία Βασιλειάδου, Κωνσταντίνα Δόγανη .....1385
ΟΤΑΝ ΟΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΥΝΑΝΤΟΥΝ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΤΟΥ ΝΟΤΟΥΛΗ
Μάχη Γιαννακουδάκη .....1389
ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΩΝ ΠΥΓΟΛΑΜΠΙΔΩΝ
Βασιλική Γιαννοπούλου, Αγγελική Κατιφέ, Δέσποινα Μαραγκουδάκη .....1395
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΘΟΡΥΒΟ
Αναστασία Δημητρίου, Βασιλεία Χρηστίδου, Μαρία Παπαδοπούλου .....1399
ΚΙΝΗΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΣΤΑΣΕΙΣ, ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
Ευαγγελία Διαμαντόγλου, Εύα Παυλίδου.....1403
ΌΡΙΑ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΜΕ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗ
Κωνσταντίνα Δογάνη, Εύα Παυλίδου.....1408
ΜΟΡΦΕΣ ΜΝΗΜΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΚΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΕΡΓΑ
Ανδρέας Καρακίτσιος.....1411
ΤΟ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΟ ΧΡΗΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΗ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Παρασκευή Κερτεμελίδου.....1415
ΤΟ ΟΡΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
Ελπίδα Κόνια .....1419

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΨΥΧΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ
Μελανθία Κοντοπούλου, Μαρία Γκέκα ..... 1423
ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Παναγιώτα Κουντουριώτου, Μαρία Δημακοπούλου ..... 1426
ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΟΙ «ΧΩΡΟΙ» ΚΑΙ «ΧΡΟΝΟΙ» ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΙΔΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΟΙΝΟΥ: ΜΕΤΑΞΥ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΚΑΝΟΝΩΝ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ
Ευαγγελία Κούρτη ..... 1431
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ
Κατερίνα Κρουσοράτη, Ιωάννης Θωίδης, Αθανάσιος Γρηγοριάδης ..... 1434
Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΗΤΕΡΩΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
Μαρία Κτιστάκη, Ελένη Παπαδάκη-Μιχαηλίδη ..... 1438
«ΟΙ ΑΓΑΠΗΜΕΝΟΙ ΜΟΥ ΧΩΡΟΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» : ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
Μαρία Λεωνίδα ..... 1442
ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΑ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΤΑ ΚΑΚΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΚΑΙ ΤΑ ΜΗ ΚΑΚΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ
Π. Λυδάκη, Ε. Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, Ε. Βασιλάκη ..... 1445
ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Σόνια Λυκομήτρου, Σοφία Αυγητίδου ..... 1449
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ
Σταμάτη Μαγαλιού, Νίκος Χανιωτάκης ..... 1454
ΙΔΙΩΤΙΣΜΟΙ ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟ ΛΟΓΟ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
Ελένη Μότσιου ..... 1459
Η ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ
Χρύσα Νίτσιου ..... 1463
ΑΝΑ-ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΟΠΩΣ ΠΡΟΚΥΠΤΕΙ ΑΠΟ ΜΙΑ ΒΟΥΤΙΑ ΣΤΑ `ΑΔΥΤΑ ΤΟΥ ΜΥΑΛΟΥ ΤΟΥ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ`
Έλενα Ξένη ..... 1467
ΔΥΑΔΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΑΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ «ΧΑΪΔΕΜΕΝΟΥ» ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ
Ειρήνη Ρουφίδου, Αγνή Ζακοπούλου, Βαρβάρα Αγγέλη ..... 1472

Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΩΣ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΩΝ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ, ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ
Μαρία Τανακίδου, Σοφία Αυγητίδου.....1482
Η ΦΥΣΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.
Αικατερίνη Τζαβάρα, Γεώργιος Τζετζής, Εύα Παυλίδου .....1485
Η ΥΠΟΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΛΑΪΚΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΣΜΟ ΚΑΙ Η ΘΕΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ
Δήμητρα Τζημαγιώργη.....1489
ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ - ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (1934 - 2007)
Αναστασία Τσιομπάνου.....1492
'ΤΟ ΠΑΙΔΙ, Ο ΑΓΑΠΗΤΟΣ ΠΡΟΛΕΤΑΡΙΟΣ': Η ΠΡΟΦΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΑ ΕΠΙΚΑΙΡΗ ΡΗΣΗ ΤΟΥ ΜΙΛΤΟΥ ΚΟΥΝΤΟΥΡΑ
Στυλιανός Τσιπούρας, Αντώνης Λενακάκης.....1496
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΟΠΤΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ
Κικιλία Τσουκαλά, Βασιλεία Χρηστίδου.....1500
ΤΙ ΣΚΕΦΤΟΝΤΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΠΑΝΩ ΣΕ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΒΙΟΗΘΙΚΗΣ;
Όλγα Φωτακοπούλου, Τριανταφυλλιά Γεωργιάδου, Δημήτρης Πνευματικός.....1504

**ΑΦΙΣΕΣ**

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΤΠΕ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Παναγιώτης Γιαβρίμης, Ιωάννης Μπιτζιόπουλος.....1510
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ
Κωνσταντίνος Δημόλιος.....1512
ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ - Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ
Αθανάσιος Μαλέτσκος, Σταύρος Καμαρούδης.....1515
ΧΡΗΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ
Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου, Λωρένα Μεντή, Κατερίνα Παπαγιαννοπούλου, Μαρίνα Τσάκου,.....1518
ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ MUVIZU PLAY ΣΤΟΝ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ
Δήμητρα Σαρακατσιάνου .....1525

ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΘΕΜΑΤΑ ΥΓΕΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
Μαρία Χαριστού, Χρυσούλα Μελισσά-Χαλικιοπούλου, Τριανταφυλλια Νατσιοπούλου .....1531

**ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ**

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΑΝΤΙΚΑΤΟΠΤΡΙΣΜΟΙ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗΣ
Μαρία Βασιλειάδου.....1535
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΩΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ.
Ειρήνη Γεωργιάδου .....1537
ΑΠΟ ΦΥΛΗ ΣΕ ΦΙΛΙ ΜΕ ΟΧΗΜΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ: ΈΝΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΤΑΞΙΔΙ ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ
Νίκος Θεοδωρίδης.....1540
ΣΥΝΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ M. RAVEL ΚΑΙ C. DEBUSSY ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ
Ευαγγελία Κοψαλίδου.....1542
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
Κωνσταντίνος Α. Νικολάου.....1544
ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΕΝΑ ΧΑΡΤΙ ΠΕΡΙΤΥΛΙΓΜΑΤΟΣ
Μαρία Πετκανοπούλου .....1547
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΖΩΝΤΑΝΕΥΟΥΝ»
Γλυκερία Πλιάμπα-Φούντα .....1549
ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΔΙΑΖΥΓΙΟΥ ΣΕ ΕΝΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Βασιλική Πλιόγκου, Μαρία Πετκανοπούλου, Ελπινίκη Τσάμου.....1551
ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΧΑΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΑΡΔΙΑΣ»: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ
Παναγιώτα Σιάνου Χατζηκαμάρη.....1554
Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΝΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥ GARDNER
Ευαγγελία-Γιασμίνα Υμαί, Κλειώ Σέμογλου .....1556

# ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

# ΛΟΓΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ

**Δήμητρα Μακρυνιώτη**

**Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας, ΕΚΠΑ**

dmakrin@ecd.uoa.gr

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η ανακοίνωση αυτή επιχειρεί να ανιχνεύσει τους όρους κάτω από τους οποίους διατυπώνονται, με έμμεσο ή λιγότερο έμμεσο τρόπο, αφηγήσεις για την παιδική ηλικία και σκιαγραφείται το δομικό περίγραμμα της εμπειρίας του να είναι κανείς παιδί στις τρέχουσες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές συνθήκες όπως αυτές αποδίδονται με τον όρο "κρίση". Η έννοια της κρίσης προβληματοποιείται προκειμένου να υποστηριχθεί ότι αυτή προσφέρει ένα επεξεργασμένο άλλοθι για την εγκατάσταση και νομιμοποίηση νέων μορφών βιο-παιδαγωγικής που αποβλέπουν στην προώθηση συγκεκριμένων τρόπων ζωής, αντιλήψεων, δεξιοτήτων, διαπροσωπικών σχέσεων και υποκειμενικοτήτων. Το θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και ένα παράδειγμα από μια άτυπη μαθησιακή/γνωσιακή διαδικασία (ένα τηλεοπτικό παιχνίδι μαγειρικής με παιδιά), προσφέρουν τη βάση για να διερευνηθούν ορισμένοι άξονες πάνω στους οποίους οικοδομείται μια εικόνα της παιδικής ηλικίας και των γνωρισμάτων που οφείλουν να έχουν οι μελλοντικοί ενήλικοι.

Παιδική ηλικία και κρίση, η παιδική ηλικία στην κρίση, η κρίση της παιδικής ηλικίας; Ποιος άραγε από όλους αυτούς τους τίτλους θα μπορούσε να είναι ο πιο κατάλληλος ή ο πιο επίκαιρος για να μιλήσω σήμερα για τις πολυεπίπεδες, συχνά βίαιες και σίγουρα πρωτόγνωρες εμπειρίες του να είναι κανείς παιδί στην Ελλάδα του 21ου αιώνα και, αναπόφευκτα, για τις σύνθετες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες που συγκροτούν, (περι) ορίζουν και αναδιαμορφώνουν με πιεστικούς όρους το δομικό περίγραμμα της παιδικής ηλικίας; Μήπως το δίλημμα είναι ψευδές και στην ουσία ο ένας τίτλος εμπεριέχει ή συμπληρώνει τον άλλο; Μήπως όλοι κρύβουν τον κίνδυνο να θεωρήσουν την κρίση και τις συνέπειές της ως δεδομένες και αυτονόητες άρα και αναγκαστικά αποδεκτές, κάτι που θα αφαιρούσε από τα δρώντα υποκείμενα τη δυνατότητα δράσης και αντίστασης αλλά και θα δικαιολογούσε ως απαραίτητα τα μέτρα για την αντιμετώπιση της;

Με αφορμή αυτές τις σκέψεις, προτίθεμαι με αυτή την παρέμβαση να επιχειρήσω να συνδέσω τρία ξεχωριστά, αλληλένδετα, όμως, όπως πιστεύω, ζητήματα. Αρχικά, θα προβληματοποιήσω τις σημερινές σύνθετες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που είθισται να σημασιοδοτούν μια κατάσταση κρίσης, υποδεικνύοντας ότι αυτές δεν περιγράφουν απλώς μια πραγματικότητα

αλλά κυρίως χρησιμοποιούνται ως αδιαμφισβήτητο άλλοθι για την εισαγωγή, παγίωση και νομιμοποίηση νεοφιλελεύθερων μορφών πολιτικής. Με αφετηρία αυτή τη θέση θα τοποθετήσω κοινωνικά την παιδική ηλικία, θα τη δω δηλαδή σε συνάρτηση με την περιρρέουσα κοινωνική κατάσταση, παίρνοντας ως ενδεικτικό παράδειγμα την εκπαίδευση, ένα πέδιο που κατεξοχήν σχετίζεται με τα παιδιά και διαμορφώνει εμπειρίες, στάσεις, δράσεις και αντιδράσεις άμεσα συνυφασμένες με το τι σημαίνει στην πράξη να είναι κανείς παιδί. Τέλος, παραμένοντας στο εκπαιδευτικό τοπίο θα αποπειραθώ ένα μικρό ακροβατικό άλμα: με βάση εμπειρικό υλικό από μια άτυπη (με την έννοια ότι επιτελείται εκτός επίσημου θεσμικού πλαισίου) μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας, ένα τηλεοπτικό διαγωνιστικό παιχνίδι μαγειρικής για παιδιά, το Τζούνιορ Μάστερ Σεφ (ΤΜΣ), θα ανιχνεύσω τις βασικές συντεταγμένες που συγκροτούν τους παιδαγωγικούς λόγους και τις παιδαγωγικές πρακτικές της εν λόγω εκπομπής και θα αναρωτηθώ στη συνέχεια για τις αντιλήψεις περί παιδικής ηλικίας που τις διέπουν καθώς και για τις αξίες, στάσεις, ικανότητες και δεξιότητες που υποδεικνύονται ως απαραίτητες για μια αποδεκτή και κυρίως παραγωγική εκδοχή της. Σε αυτά τα συμφραζόμενα, θα σταθώ κριτικά στην έννοια της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και της φαντασίας από τη μια πλευρά, και της απομνημόνευσης και αναπαραγωγής της γνώσης από την άλλη, που είναι στόχοι άλλωστε και της τυπικής εκπαίδευσης. Όπως θα δούμε, η διεξοδική ανάλυση του παιχνιδιού υπό το πρίσμα αυτών των εννοιών και μαθησιακών-γνωστικών βλέψεων, ανοίγουν το δρόμο για να αναστοχαστούμε όχι μόνο τους όρους συνύπαρξής τους αλλά κυρίως τις επιπτώσεις τους στη συγκρότηση συγκεκριμένων μορφών υποκειμενικότητας.

Η κοινωνική τοποθέτηση της παιδική ηλικίας προϋποθέτει μια σύντομη αναφορά στις τρέχουσες κοινωνικές και πολιτικές συγκυρίες, ώστε η πρόσεγγιση και κατανόησή της, όσο αυτό είναι δυνατόν, να γίνει σε άμεση συνάρτηση με αυτές. Με άλλα λόγια, είναι επιτακτική ανάγκη να δούμε την παιδική ηλικία σε σχέση με:

α) τις νεοφιλελεύθερες μορφές πολιτικής και τα νεοφιλελεύθερα προτάγματα που τις διέπουν όπως είναι η αποδοτικότητα, η βελτιστοποίηση, ο εξορθολογισμός, η εξυγίανση και το νοικοκύρεμα, η εξοικονόμηση και αξιοποίηση πόρων (οικονομικών και ανθρώπινων) στο έπακρο, η καινοτομία και η αναζήτηση της αριστείας. Η ένσταση προς τους εν λόγω στόχους είναι ότι ενώ θα μπορούσαν δυνητικά να συνθέτουν μια συγκροτημένη πολιτική πρόταση, στην πραγματικότητα, υπό το πρόσχημα της ανάπτυξης, μετατρέπονται στο μέσο για τη συρρίκνωση της δημόσιας σφαίρας και την ακύρωση χρόνια παγιωμένων ρυθμίσεων, αξιών, θεσμών και κατακτήσεων αναφορικά με το κοινωνικό κράτος, τα δικαιώματα και την πολιτική των πολιτών (βλ. ενδεικτικά Λιάκος 2011),

β) έναν εξαιρετικά επιθετικό καπιταλισμό που κινείται αποκλειστικά στους νόμους της ελεύθερης αγοράς και εκποιεί δημόσια αγαθά και κοινωνικά κεκτη-

μένα στο όνομα μεγάλων ιδιωτικών οικονομικών συμφερόντων,

γ) μια δημοκρατία που όλο και περισσότερο αποκτά γνωρίσματα ενός ολιγαρχικού καθεστώτος (Agamben, 2005), (να υπενθυμίσω τη μεθοδευμένη αποδόμηση της δημόσιας σφαίρας, την κατευθυνόμενη ενημέρωση σε συνδυασμό με την κενή επιχειρημάτων ρητορική των δημοσίων προσώπων, την εν κρυπτώ λήψη αποφάσεων, την αποφυγή κοινοβουλευτικού ελέγχου, την αδρανοποίηση της ίδιας της διαδικασίας διαβούλευσης που προβλέπεται για τη νομοθετική λειτουργία του συντάγματος),

δ) ένα κοινωνικό και πολιτικό σκηνικό που παράγει εσωτερικούς εχθρούς προκειμένου να συστήσει ένα φαντασιακό 'εμείς', οργανωμένο γύρω από κοινούς, ηθικά αδιαμφισβήτους στόχους, κοινές πεποιθήσεις, αξίες και μορφές δράσης που ευνοεί την ερμηνεία και διαχείριση κοινωνικών προβλημάτων με απλοϊκούς δυϊσμούς: όποιος δεν είναι μαζί μας, είναι εναντίον μας. Σε αυτή τη βάση επιστρατεύεται μια απέραντη ηθικολογία, δομημένη γύρω από μια νέα μορφή πατριωτισμού και νομιμοποιείται, αν δεν φυσικοποιείται, ένα φάσμα πρακτικών ρύθμισης, κρατικής βίας και καταστολής, ακριβώς επειδή ασκείται στο όνομα ενός υψηλού ηθικού στόχου,

ε) την έντεχνη καλλιέργεια του φόβου και της παθητικής αποδοχής, το διάχυτο αίσθημα απώλειας και επισφάλειας και την αναστολή, αν όχι δαιμονοποίηση της επιθυμίας. Σε αυτά τα συμφραζόμενα, κεκτημένα μοντέλα ζωής και ένα πλέγμα θεσμών που τα στήριζε και τα καθιστούσε πραγματοποιήσιμα, καταγγέλλονται, προκειμένου να αναδιαταχθούν στο όνομα του εξορθολογισμού. Παράλληλα αναδιατάσσεται ο τρόπος ζωής στο εσωτερικό της κοινωνίας, ο τρόπος κοινωνικής συμβίωσης (με σημείο αιχμής τις εργασιακές σχέσεις) και επιβάλλονται δραστικές αλλαγές στην τέχνη του κυβερνάν,

στ) τη δραματική άνοδο και κυρίως θεσμοποίηση νεοναζιστικών μορφωμάτων, πρακτικών και ιδεολογιών, όπως συμπυκνώνονται στη Χρυσή Αυγή, και τη μεθοδευμένη διείσδυση και παγίωσή τους στο δημόσιο χώρο και ειδικά στο χώρο του σχολείου (βλ. ενδεικτικά Κουζέλης, 2014) και τέλος

ζ) την εμφάνιση νέων μορφών δράσης και αντίστασης που οδήγησαν και οδηγούν στη συγκρότηση νέων συλλογικοτήτων και εναλλακτικών μορφών πολιτικού και κοινωνικού ανήκειν και πράττειν.

Υπό αυτό το πρίσμα στέκομαι κριτικά στις προσπάθειες να παρουσιαστεί η κρίση με όρους μιας παρατεταμένης κατάστασης έκτακτης ανάγκης και άρα οι συνέπειες και τα μέτρα αντιμετώπισής της ως αναγκαίο κακό, για τη θεραπεία του οποίου δεν υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις (βλ. Αθανασίου, 2012). Θεωρώ αντίθετα ότι υπό το πρόσχημα της κρίσης εισάγονται και εγκαθίστανται νέες μορφές βιοπολιτικής που με διάχυτο, άλλοτε ορατό και άλλοτε λιγότερο ορατό τρόπο, συστηματικά και μεθοδευμένα, όπως αναφέρει η Αθηνά Αθανασίου, εισάγουν νέα κριτήρια και νέους όρους για την ορθολογική πολιτική σχεδίαση της ζωής, στοχεύουν στην ενστάλαξη έξεων, στην εμπέδωση αξιών στο κοινωνικό

σώμα και στη συγκρότηση πειθαρχημένων και αυτοπειθαρχούμενων υποκειμένων με γνώμονα φυσικοποιημένες και εξιδανικευμένες νόρμες περί κανονικότητας και παρέκκλισης, περί αποδεκτής και μη αποδεκτής συμπεριφοράς (Αθανασίου, 2011, 13-88). Ενισχύονται, σε αυτό το πλαίσιο, μορφές πειθαρχικής άσκησης της εξουσίας μέσω νομικών εγκυκλίων και ρυθμίσεων, που στοχοποιούν και διώκουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και συμπεριφορές (διώξεις δημοσίων υπαλλήλων, καθεστώς διαθεσιμότητας κ.λπ.).

Συνοπτικά, το κράτος, επικαλούμενο την κατάσταση εκτάκτου ανάγκης, αποκτά μια επ' αόριστον εξουσία να αναστέλλει το νόμο ή να τον διαστρέφει προς όφελός του. Με τον τρόπο αυτό επεκτείνει το πεδίο της επιρροής του, την ίδια του την αναγκαιότητα καθώς και τα μέσα με τα οποία επιτυγχάνει την αυτοδικαιολόγησή του. Ο νόμος μετασχηματίζεται σε πεδίο τακτικών χειρισμών, αποκτά εργαλειακές χρήσεις και παύει να είναι κάτι δεσμευτικό, βάσει της υπόστασής του ως νόμου (Μπάτλερ, 2009, 112). Ενώ το ίδιο το κράτος κινείται στα όρια της νομιμότητας, αυξάνει την εξουσία του να εγκαλεί στη νομιμότητα. Αναδύεται έτσι μια εξουσία ταραξίας, όπως την αποκαλεί ο Μισέλ Φουκό, αναφερόμενος σε μια άνομη και προνομιακή εξουσία. Μια εξουσία που απαξιώνει το κοινωνικό ως έννοια και ως πολιτική και οδηγεί στη συρρίκνωση της δημόσιας σφαίρας, στον εξοβελισμό της κριτικής και της διαφωνίας από τη δημόσια συζήτηση, εξωθώντας στη σφαίρα του επικίνδυνου ή και του ευάλωτου όχι μόνο την ίδια τη διαφωνία αλλά και όσους και όσες διαφωνούν. Μια εξουσία που θέτει στο στόχαστρο την αξιοπιστία των διαφορετικών απόψεων και όσων τις υποστηρίζουν (Μπάτλερ, 2009, εισαγωγή).

Διαμορφώνονται, σε αυτή τη λογική, τα μάλλον προφανή για τη συζήτησή μας ερωτήματα: Πώς αυτό το καθεστώς των κυρίαρχων λόγων και πρακτικών προσλαμβάνει την παιδική ηλικία και ποιους κεντρικούς άξονες ανασύρει για την κοινωνική της συγκρότηση; Ποιες εκδοχές παιδικής ηλικίας αυτοί οι άξονες πριμοδοτούν και ποιους αποκλείουν ή παραμερίζουν και μέσω ποιων μηχανισμών ρύθμισης, ελέγχου και πειθάρχησης αυτό καθίσταται δυνατόν; Πώς χτίζεται, σε αυτό το κοινωνικο-οικονομικό νεοφιλεύθερο περιβάλλον, το οικοδόμημα ή το ιδεολόγημα περί μελλοντικού ενηλίκου; Ποιες νέες μορφές βιοπολιτικής αναδύονται και σε ποιες μορφές υποκειμενικότητας αποσκοπούν; Πώς, τέλος, τα παιδιά ως μια εσωτερικά ανομοιογενής κατηγορία ως προς την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη φυλή, την εθνότητα, την ηλικία, τη γεωγραφική περιοχή, την αρτιμέλεια και την υγεία υπο-δέχονται τις ευρύτερες κοινωνικές αναταράξεις και αναδιατάξεις; Πώς εν τέλει μπορεί να διασφαλιστούν στην πράξη τα δικαιώματα των παιδιών, να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη, η ικανότητα έλλογης διαφωνίας και η διαπαιδαγώγηση στη δημοκρατία, μέσα σε ένα κοινωνικό και πολιτικό καθεστώς που εξοβελίζει στο πυρ το εξώτερο τη διαφωνία και ροκανίζει κάθε έννοια δημοκρατίας;

Αυτός ο προβληματισμός εκκινεί από μια σαφή θεωρητική θέση. Προσλαμβάνει την παιδική ηλικία και τις ποικίλες και σύνθετες εμπειρίες που τη συ-

νοδεύουν σε συνάρτηση με αυτές τις παραμέτρους, θέση που αποσταθεροποιεί κάθε απόπειρα να μονωθεί η παιδική ηλικία από το κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι (βλ. ενδεικτικά James, Jenks και Prout, 1998, James και James, 2008, Prout, 2003, Μακρυνιώτη, 2003). Υπονομεύει ιδεολογήματα που την θεωρούν μια ανέμελη, χωρίς έγνοιες και βάσανα φάση της ζωής και απομυθοποιεί επιχειρήματα και πολιτικές που διατείνονται ότι αποβλέπουν στην εξασφάλιση κοινωνικών προϋποθέσεων για την ευημερία της τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον.

Αυτό που θέλω να πω είναι ότι η κρίση και οι επίσημοι/θεσμικοί τρόποι διαχείρισής της όπως συγκεκριμενοποιούνται με τις μειώσεις μισθών και συντάξεων, τις περικοπές κοινωνικών παροχών, τη δραματική αύξηση της ανεργίας και της εργασιακής επισφάλειας, τη συρρίκνωση, αν όχι διάλυση, της δημόσιας υγείας και εκπαίδευσης, την εξώθηση στα όρια ή κάτω από τα όρια της φτώχειας όλο και μεγαλύτερου τμήματος του πληθυσμού και τη διαρκή υποβάθμιση της ποιότητας ζωής, πλήττουν όλες τις ηλικιακές/κοινωνικές κατηγορίες. Τα παιδιά, όπως και οι ενήλικοι, βιώνουν και προσπαθούν να επεξεργαστούν τις έντονες και ξαφνικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί στη ζωή τους με διαφορετικούς ίσως, αλλά σίγουρα αδιερεύνητους ακόμη, τρόπους. Βλέπουν τις ζωές τους να ανατρέπονται, καθώς ό,τι μέχρι πρότινος έμοιαζε αυτονόητο και δεδομένο, κλονίζεται επικίνδυνα και ό,τι τους προσφέρεται να είναι και λιγότερο, και κατώτερης ποιότητας. Λιγότερος ελεύθερος χρόνος και μικρότερες δυνατότητες δημιουργικής αξιοποίησής του, κατώτερης ποιότητας ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και δημόσια εκπαίδευση, περιορισμός και έλεγχος των ευκαιριών ζωής. Μερικές μόνο αναφορές από τις συντελούμενες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης είναι περισσότερο από διαφωτιστικές (Κάτσικας, 2014, Τα Νέα, 2014): ο νέος νόμος για το Λύκειο και οι αλλαγές στο σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων για το πανεπιστήμιο, το μέτρο διαθεσιμότητας για τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς φύλακες, η κατάργηση ειδικοτήτων, η αλλαγή του τρόπου επιλογής μαθητών στα πρότυπα πειραματικά σχολεία, η κατάργηση, υποβάθμιση και συγχώνευση σχολείων, η εφαρμογή του νέου τρόπου προαγωγής και της τράπεζας θεμάτων, η αναζήτηση της αριστείας και ο εντοπισμός της μέσα από μια σύντομη εξεταστική διαδικασία, οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και ανθρώπινο δυναμικό (σε περίπου 24.000 ανέρχονται οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών, όπως αποκάλυψε ο υπουργός Παιδείας κ. Ανδρέας Λοβέρδος, λόγω παραιτήσεων, συνταξιοδοτήσεων, και δραματικής μείωσης των πιστώσεων για την πρόσληψη αναπληρωτών), η καθημερινή αποδόμηση πρωτοποριακών θεσμών, όπως είναι για παράδειγμα τα Μουσικά Σχολεία, οδηγούν στην απαξίωση της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης και των λειτουργών της, θεμελιώνουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που συνεχώς αποκλείει αντί να συμπεριλαμβάνει προτάσσοντας τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του και απαξιώνει την ιδέα μιας δημοκρατικά παρεχόμενης εκπαίδευσης στο όνομα της αριστείας, της βελτιστοποίησης, της αποδοτικότητας και της εξατομίκευσης. Το σκηνικό αυτό, αν και γνώριμο, αξίζει αναφοράς, και αυτό γιατί επιτρέπει το πέρασμα

από το ειδικό στο γενικό. Πιο συγκεκριμένα, ενώ θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι μπορεί και να διακατέχεται από κάποιες καλές προθέσεις, όπως π.χ. θα ήταν η συγχώνευση συστεγαζόμενων σχολείων για περιπτώσεις που ο πραγματικός αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών την καθιστούσε αναγκαία, ή όπως θα ήταν η αναζήτηση και προώθηση των καλών μαθητών χωρίς αυτό να θίγει τους υπόλοιπους, φαίνεται ότι επί της ουσίας οι καλές προθέσεις υποχωρούν. Στην πραγματικότητα τα μέτρα αυτά απορρέουν και ενισχύουν μια πολιτική επιλεκτικής λιτότητας και περικοπών (π.χ. η σχέση συγχώνευσης σχολείων με το πάγωμα προσλήψεων εκπαιδευτικών) και στερούνται των ασφαλιστικών εκείνων δικλείδων που θα εξασφάλιζαν ίσες ευκαιρίες για όλους και θα απέτρεπαν τη θεσμοθέτηση της διάκρισης των σχολείων σε σχολεία αριστείας και σε σχολεία για τους πολλούς και ασήμαντους. Προάγουν έτσι την ταξική φύση του σχολείου και επιβεβαιώνουν την όψιμη «ευαισθησία» του στα μηνύματα της ελεύθερης αγοράς.

Τα μέτρα ακόμη διατυπώνουν πίσω από τις γραμμές και μια αντίληψη περί παιδικής ηλικίας και μελλοντικών ενηλίκων. Μπορεί τα παιδιά, όπως δήλωσε ο πρώην υφυπουργός παιδείας κ. Κεδίκογλου με αφορμή τις συγχωνεύσεις συστεγαζόμενων σχολείων, να μην υποστούν δραματικές συνέπειες στην καθημερινότητά τους, να μην αντιληφθούν τίποτα, ωστόσο άλλοτε με αδιόρατο και άλλοτε με περισσότερο εμφανή τρόπο έχουν επιπτώσεις στις προοπτικές ζωής τους.

Τέλος, παίρνοντας ως παράδειγμα την εκπαίδευση, βλέπουμε ότι παρά το γεγονός ότι μαθητές και μαθήτριες αυτενεργούν και αναλαμβάνουν δράση, συμμετέχουν μαζί με την ΟΛΜΕ ή συλλόγους γονέων σε κινητοποιήσεις κατά της εφαρμογής των μέτρων με συγκεντρώσεις, πικετοφορίες, πορείες διαμαρτυρίας, επινόησαν συνθήματα και διαδήλωσαν («με τα νέα πρότυπα σχολεία σας θα δούμε φροντιστήρια και στα νηπιαγωγεία», «θέλουμε άριστα σχολεία και όχι σχολεία αριστείας»), αυτό όμως δεν αναιρεί ένα μάλλον αδιαμφισβήτητο δεδομένο: πίσω από την πλάτη τους και χωρίς κανείς να πάρει υπόψη του τη γνώμη τους, συντελούνται κρίσιμες για τη ζωή τους αλλαγές. Οι τρόποι μάλιστα που αυτές επιβάλλονται και τα επιχειρήματα που ενεργοποιούνται για να τις νομιμοποιήσουν ως αναγκαίες και αναπόδραστες, τα βάζουν μπροστά σε τετελεσμένες αποφάσεις. Κάτι τέτοιο υπογραμμίζει ότι σε θεσμικό επίπεδο όλο και περισσότερο τα παιδιά παραμερίζονται από τη δημόσια θέα και όλο και περισσότερο τους αφαιρείται μια φωνή που να έχει πιθανότητες να εισακουστεί χωρίς να χαρακτηριστεί ως παρεκτροπή, ως αναίτια ή υποκινούμενη αντίδραση. Αυτό με τη σειρά του ενισχύει το ρόλο των ενδιάμεσων, δηλαδή ατόμων ή ομάδων (γονείς, εκπαιδευτικοί, δημοτικοί φορείς, πολιτικά κόμματα) που θα αναλάβουν να μιλήσουν εξ ονόματος των παιδιών, είτε επειδή εκ των πραγμάτων γνωρίζουν ποιο είναι το καλύτερο συμφέρον τους, είτε επειδή μαζί με των παιδιών θίγονται και τα δικά τους συμφέροντα. Σε αυτά τα συμφραζόμενα η υπόσταση του παιδιού ως προσώπου θίγεται και τα δικαιώματά του καταπατώνται, αν δεν αναστέλλονται.

Συμπερασματικά, όπως για τους ενηλίκους έτσι και για τα παιδιά η κρίση πλήττει δικαιώματα και αναστέλλει τους όρους άσκησής τους, ενώ παράλληλα θέτει επιτακτικά και στις δύο κοινωνικές κατηγορίες την ανάγκη/ απαίτηση να αναζητήσουν νέες μορφές οργάνωσης, έκφρασης και αντίστασης.

Διαφαίνεται, λοιπόν, η προοπτική τα παιδιά, ως σύνθετη και ανομοιογενής στο εσωτερικό της κατηγορία, να χάσουν την αυτόνομη - χωρίς δηλαδή την αναγωγή τους στους ενηλίκους- πρόσληψη και υπόστασή τους, ή όταν αναγνωρίζονται ως πρόσωπα αυτόνομα, τούτο να γίνεται μόνο σε ακραίες περιπτώσεις. Πρόκειται, δηλαδή, για μια αναγνώριση που στηρίζεται και προωθεί την εξατομίκευση και τη μοναδικότητα. Τα «ξεχωριστά» λοιπόν παιδιά θα αναγνωρίζονται ως τέτοια με όρους υπεροχής, αριστείας (υπέρβασης του συνηθισμένου), ή τρωτότητας και θυματοποίησης. Το τελευταίο μάλιστα ενδεχόμενο ανασύρει στην επιφάνεια την παιδική ευαλωτότητα και εξάρτηση και προσφέρει το άλλοθι για να φυσικοποιηθεί και να κανονικοποιηθεί τόσο η εφαρμογή πρακτικών που θα ενισχύουν την πρόληψη, τον έλεγχο και τη ρύθμιση όσο και η μη προώθηση και εφαρμογή πρακτικών, λόγων και θεσμών που θα συνέβαλαν στη χειραφέτηση και κοινωνική τους ορατότητα.

Με αφετηρία το ενδεχόμενο η παιδική ηλικία να νοηματοδοτείται κυρίως μέσω εξαιρετικών, μεμονωμένων περιπτώσεων με βάση την υπεροχή, την αριστεία, ή την παρέκκλιση, θα επικεντρωθώ στη συνέχεια, υπό μορφή παραδείγματος, σε μια άτυπη εκπαιδευτική διαδικασία, όπως επιτελείται σε ένα διαγωνιστικό παιχνίδι μαγειρικής για παιδιά, το ΤΜΣ, που προβλήθηκε από την τηλεόραση του Mega από τις 27 Νοεμβρίου του 2011 έως τις 5 Φεβρουαρίου του 2012 (για μια αναλυτική παρουσίαση βλ. Μακρυνιώτη, 2014). Σκοπός του εγχειρήματος είναι να αναλύσω κριτικά την εφαρμογή στην πράξη παιδαγωγικών βλέψεων που αφορούν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την καινοτομία, από τη μια πλευρά, και την αναπαραγωγή και μίμηση από την άλλη, να τις συσχετίσω με αντίστοιχες μαθησιακές-γνωστικές διαδικασίες που χαρακτηρίζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές του μαζικού σχολείου και να θίξω το συσχετισμό τους με τρέχοντα νεοφιλελεύθερα προτάγματα και ιδεολογήματα.

Πριν ξεκινήσω δύο παραδοχές-διευκρινίσεις είναι απαραίτητες: α) ό, τι εμφανίζεται ως άτυπη εκπαίδευση ούτε κοινωνικά ουδέτερη είναι ούτε χωρίς στοχοθεσία. Στηρίζεται σε ένα φάσμα παιδαγωγικών λόγων και πρακτικών που συγκροτούν μια ιδιότυπη μορφή βιοπαιδαγωγικής, η οποία περι-ορίζει, ρυθμίζει, προάγει, ταξινομεί, κανονικοποιεί συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση ενός ορισμένου τύπου υποκειμένου β) η εκπαιδευτική διαδικασία του εν λόγω παιχνιδιού προϋποθέτει την εγκατάσταση τοπικών παιδαγωγικών πρακτικών, σύμφωνα με τις οποίες χτίζονται διαπροσωπικές σχέσεις, διαμορφώνονται κριτήρια για το τι συνιστά γνώση άξια ή ανάξια να μεταδοθεί και παγιώνονται μορφές διδασκαλίας και μάθησης, μηχανισμοί αξιολόγησης και αποκλεισμού και αναπόφευκτα πρακτικές πειθαρχίας. Όλα αυτά, όπως θα δούμε στη συνέχεια, βρίσκονται σε θαυμαστή εναρμόνιση με το ισχύον νεοφιλελεύθερο σκηνικό.

Όπως είπα και λίγο νωρίτερα, η επίκληση της δημιουργικότητας και της φαντασίας μαζί με τη μίμηση και την όσο γίνεται πιστότερη αναπαραγωγή βρίσκονται στην καρδιά του διαγωνιστικού παιχνιδιού αλλά αποτελούν και βασικούς άξονες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπου η δημιουργικότητα συνυπάρχει με την αποστήθιση και την απομνημόνευση. Στο όνομα της πρώτης, οι μικροί διαγωνιζόμενοι καλούνται να απελευθερωθούν από τα τετριμμένα και να παρασκευάσουν πιάτα «μοναδικά», «ευφάνταστα» και «ξεχωριστά» ενώ, στο όνομα της δεύτερης, να ακολουθήσουν κατά γράμμα τη συνταγή ή να αναπαραγάγουν το πιάτο υπόδειγμα των σεφ-κριτών, αποφεύγοντας ακόμα και τις ελάχιστες αποκλίσεις. Πώς λοιπόν μορφοποιείται η φαντασία/ δημιουργικότητα και η μίμηση στα μαθησιακά/γνωσιακά συμφραζόμενα του διαγωνισμού; Πώς η καθεμιά από αυτές τις παροτρύνσεις/επιταγές σχετίζεται με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών; Ποιες δεξιότητες προκρίνει και ποιες ακυρώνει; Είναι η δημιουργικότητα και η μίμηση κοινωνικά ουδέτερες διαδικασίες; Πόσο μηχανικά επιτελείται η αναπαραγωγή και η μίμηση;

Ας ξεκινήσω με την προτροπή για δημιουργικότητα και φαντασία. Και οι δύο στο ΤΜΣ στοιχειοθετούνται με άξονα την έκπληξη, το μη αναμενόμενο, ένα είδος προβλήματος προς επίλυση. Οι παίκτες καλούνται να το αναγνωρίσουν ως τέτοιο και να αναλάβουν την επίλυσή του, (παντρεύοντας φαινομενικά αταίριαστα υλικά), ώστε να φτιάξουν ένα καινούριο, ενιαίο σύνολο. Σε αντίθεση με ένα τυπικό σχολικό πρόβλημα, εδώ η λύση δεν είναι μια, και το τι θεωρείται σωστό ή λάθος δεν είναι ούτε σαφές ούτε και προκαθορισμένο. Η επίλυση του προβλήματος δεν είναι, λοιπόν, απλή αναπαραγωγή γνώσεων (Κουζέλης, 2006,135). Τα παιδιά έχουν μεν μια νοητική παράσταση για το τελικό προϊόν, χωρίς όμως να ξέρουν εκ των προτέρων τι μορφή θα έχει. Η γνώση αυτή διαμορφώνεται εν δράσει και δια του πράττει (Κουζέλης, Πουρνάρη, Τσελφές, 2005, εισαγωγή).

Η καλή χρήση της δημιουργικής τους ικανότητας απαιτεί να γίνει εγκαίρως αντιληπτό ότι και η πρωτοτυπία και η φαντασία δεν συνιστούν αυθύπαρκτες αξίες, μονωμένες από τον τοπικό πολιτισμικό και κοινωνικό περίγυρο αλλά ενσωματώνουν κανόνες και καθορισμένα κριτήρια (Vygotsky, 2004, 14-15, Moran και Johh-Steiner, 2003, 60-61, Burnard, 2006, 355, Κανελλόπουλος, 2012, 4). Η ελευθερία δράσης αποτελεί μεν βασική συνθήκη πειραματισμού και καινοτομίας αλλά είναι στην ουσία ελεγχόμενη. Το πλαίσιο απελευθερώνει μεν από τα κοινότοπα και τετριμμένα αλλά παράλληλα παραπέμπει διαρκώς στις τοπικές κανονιστικές συνθήκες υπαινισσόμενο ένα είδος προσαρμογής στο περιβάλλον, όπως αυτό ορίζεται στη συγκεκριμένη περίπτωση από τη μαγειρική κουλτούρα, τους κανόνες, τις αξίες και τα κριτήρια για τη θετική ή την αρνητική αξιολόγηση (τα υλικά πρέπει να δένουν μεταξύ τους, το πιάτο πρέπει να έχει ένταση, η κρέμα ωραία υφή, να βγαίνει ο συνδυασμός). Ή για το πάω λίγο πιο πέρα, η δημιουργική σύλληψη και εκτέλεση μοιάζει να ενέχει και μια διάσταση απειλής, μια ανατρεπτική ισχύ, η οποία πρέπει να ρυθμιστεί, να ενταχθεί στους υπάρχοντες κανόνες, ώστε η ισχύουσα τάξη πραγμάτων, αξιών και σημασιών να

μην υπονομευθεί.

Η επίκληση της τεχνικής, του πώς κάνουμε πράγματα, είναι εδώ κρίσιμη, γιατί περι-ορίζει την ενεργητικότητα και την περιπετειώδη διάθεση. Η τεχνική, ή με άλλα λόγια η μέθοδος, δεν υπαγορεύει μόνο πώς να κάνει κανείς κάτι αλλά και πώς να μη το κάνει. Το προσέχω όταν παίρνω ρίσκα, όπως επισημαίνει ο Ryle, σημαίνει ότι ανατρέχω σε μία μέθοδο και αναγνωρίζω σε αυτήν τόσο τις απαγορεύσεις της όσο και τις προτροπές της (Ryle, 2009, 472).

Παρά το γεγονός ότι η δημιουργικότητα μοιάζει να απευθύνεται σε όλους και επί ίσοις όροις, για να πάρει σάρκα και οστά, χρειάζεται μια δεξαμενή ευφάνταστων σκέψεων και δράσεων, προσωπικά κίνητρα, χιούμορ, φαντασία, ευελιξία, ρίσκο. Οι προϋποθέσεις όμως αυτές ούτε δεδομένες είναι ούτε και εγγενείς στην παιδική φύση. Εξαρτώνται από ένα πολιτισμικό φορτίο ταξικά προσδιορισμένο, το οποίο μάλιστα επιβεβαιώνεται ή απαξιώνεται στην καθημερινότητα, κυρίως όταν πρόκειται για γνώσεις και δεξιότητες που δεν έχουν διδαχτεί αλλά απαιτούνται και αξιολογούνται θετικά. Οι αποκλεισμοί, ή οι «αποχωρήσεις» για να χρησιμοποιήσω τη γλώσσα του διαγωνιστικού παιχνιδιού, σε αυτή τη λογική, δεν είναι απόρροια μόνο ελλιπών γνώσεων ή κακών τεχνικών αλλά και μιας πολιτισμικής έλλειψης (Κουζέλης, 1995, 176). Είναι, λοιπόν, όλα τα παιδιά εξίσου προετοιμασμένα για να αναλάβουν το ρίσκο του καινούριου και να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες για δημιουργική σκέψη και πράξη; Ή για να το αναδιατυπώσω: έχουν όλα τα παιδιά τα εφόδια να ριψοκινδυνεύσουν αφήνοντας την ασφάλεια της αποστήθισης; Το ερώτημα γειώνει κοινωνικά τη δημιουργικότητα, καθώς τη διασυνδέει με κοινωνικούς παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η εθνότητα, η οικογένεια, η εκπαίδευση κ.ο.κ. τονίζοντας τον επίκτητο χαρακτήρα της, το γεγονός δηλαδή ότι είναι αποτέλεσμα μάθησης, πρώιμης εξοικείωσης των παιδιών μέσα σε κοινωνικούς περίγυρους που όχι μόνο αφήνουν χώρο για την ανάπτυξή της, αλλά και την πριμοδοτούν. Ό, τι λοιπόν εμφανίζεται ως (δημιουργικό) χάρισμα δεν είναι παρά κοινωνική απόρροια ενός συνόλου επίκτητων προδιαθέσεων, μιας άρρητης αλλά ενσωματωμένης σχέσης προσωπικού τύπου με συγκεκριμένο γνωσιακό και μαθησιακό πλαίσιο και κατ' επέκταση με το είδος της γνώσης που το διέπει, είναι με άλλα λόγια απόρροια πλούσιων και ποικίλων προηγούμενων εμπειριών. Το habitus, σύμφωνα με τον Μπουρντιέ, συμπυκνώνει όσα μαθαίνει κανείς ως μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης, σφραγίζει την κοινωνική του ύπαρξη και καταλήγει στη διαιώνιση ατομικών στρατηγικών ακόμη και μετά το πέρας της παιδαγωγικής πράξης (Bourdieu, και Passeron, 1994, 106-7, Bourdieu, 1966, 338)..

Στην πράξη, η δημιουργικότητα σημαίνει τη σύλληψη και παρασκευή κάτι ξεχωριστού (ενός ιδιαίτερου ή πρωτότυπου πιάτου). Το τελικό προϊόν, έτσι, δεν συμπυκνώνει μόνο γνώσεις και τεχνικές αλλά και νοητικές διεργασίες: αποφάσεις για την πρόκριση ή απόρριψη μιας επιλογής, επίγνωση και διαχείριση του καινούριου, συνεχή έλεγχο της πορείας που ακολουθεί η διαδικασία και εστίαση της προσοχής και των δράσεων στο ζητούμενο στόχο («θέλω να φτιάξω ένα

καινούριο πιάτο, που δεν έχω ξαναφτιάξει», «προσπάθησα να βρω ιδέες, να διαλέξω υλικά για να δώσω άρωμα και γεύση τέτοια που θα έκαναν ένα πιάτο πιο δύσκολο, πιο φανταστικό», «αποφάσισα να κάνω κάτι διαφορετικό από τους άλλους, δεν θέλω να κάνω κάτι απλό, θέλω να κάνω τη διαφορά»). Αξίζει εδώ να τονίσω ότι, όπως φαίνεται στο ΤΜΣ, στο μυαλό το παιδιών, το δημιουργικό είναι συνώνυμο του δύσκολου και του ασυνήθιστου -απέχθεια για το τετριμμένο με όρους του Bourdieu (2006), κάτι που συχνά καταλήγει στην υπερβολή- με ό, τι αυτό συνεπάγεται, και ταυτόχρονα απαιτεί σαφή διαφοροποίηση από τις επιλογές των άλλων. Σε αυτά τα συμφραζόμενα η μοναδικότητα της επιλογής οδηγεί σε πρακτικές εξατομίκευσης και διαχωρισμού από τους υπόλοιπους. Τα παιδιά μοιάζει να χρειάζονται την ομάδα σε ένα βαθμό για να αποσκιρτήσουν από αυτήν, να στραφούν κατά κάποιο τρόπο εναντίον των υπόλοιπων μελών της, με στόχο την ατομική διάκριση και την ανάδειξή τους σε «μοναδική μονάδα». Η ομάδα έτσι ικανοποιεί το αίσθημα του ανήκειν αλλά τροφοδοτεί και το αίσθημα της εξατομίκευσης, της σύγκρισης και του ανταγωνισμού.

Αν δούμε τη δημιουργική δραστηριότητα σαν ένα παιχνίδι με ιδέες και δοκιμή πιθανοτήτων, τότε θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και το ενδεχόμενο λάθους, εμποδίων και αδιεξόδων (για την παιδαγωγική χρήση του λάθους βλ. Κουζέλης, 2009, 110). Η μη επιθυμητή έκβαση επιβάλλει μικρές ή μεγάλες αναθεωρήσεις και το συνεχή διάλογο ανάμεσα στην αρχική σύλληψη του δημιουργού με το δημιούργημά του. Ο δημιουργός καλείται να βγει έξω από τον εαυτό του, να κάνει πίσω για να δει τι κάνει, να αναστοχαστεί και ως εξωτερικός κριτής του δικού του έργου να επιδοθεί σε μια κριτική αποτίμηση. Η κριτική σκέψη εκ των πραγμάτων στρέφει την προσοχή από τη βεβαιότητα και σιγουριά γι' αυτό που κάνω, στο τι πάει καλά και τι όχι σε αυτό που κάνω, αφήνοντας ανοιχτή την πιθανότητα η μετατροπή μιας ιδέας σε πράξη να μην έχει πάντοτε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Υπό αυτό το πρίσμα ο αναστοχασμός ενέχει συχνά και μια προσαρμοστική διάσταση: ενσωματώνει τα «αντικειμενικά κριτήρια» , τις τοπικές αλλά και μεταβαλλόμενες συνθήκες, έτσι ώστε η ενδεχόμενη αναπροσαρμογή να συμπεριλάβει τα ισχύοντα κανονιστικά πρότυπα. Σε αυτή τη βάση ο αναστοχασμός μετατρέπεται και σε μέσο αυτο-λογοκρισίας, αυτοελέγχου, ακόμη και αυτο-αξιολόγησης, αλλά και μπορεί να αποκαλύψει στους δρώντες τους λόγους της αποτυχίας ή της επιτυχίας τους.

Η σημασία της αυτο-αξιολόγησης και του αυτο-ελέγχου είναι εξαιρετικά κρίσιμη μέσα σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον, όπου μαζί με το ρητό ανταγωνιστικό προφίλ με εξίσου ρητό τρόπο κυριαρχούν οι χαλαρές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ παικτών και κριτών (διασκεδάζοντας την εξουσία των τελευταίων) και το μέλημα να περνάμε καλά, να απολαμβάνουμε. Διακρίνουμε εδώ κεντρικά στοιχεία μιας αόρατης παιδαγωγικής (Bernstein, 1989, 109-158): αβεβαιότητα και ασάφεια για το τι είναι σωστό και τι λάθος, αδυναμία να συγκριθεί η μορφή του τελικού προϊόντος με ένα δοσμένο πρότυπο, ελευθερία του μαθητευόμενου να γεμίσει τον παιδαγωγικό χώρο με τη δική του αυτενέργεια. Κατά την τελική αξιολόγηση, ωστόσο, σημαντικό ρόλο παίζει και η ίδια η επιτέλεση του παιδιού,

το κείμενο που έχει παραγάγει, αλλά και οι ικανότητες που έχει επιδείξει. Η αποτίμηση της δημιουργικότητας, λοιπόν, όπως και κάθε πρακτική αξιολόγησης, κατανέμει και ιεραρχεί εισάγοντας, νομιμοποιώντας και κανονικοποιώντας ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων αλλά και μεταξύ ατόμων με λίγο-πολύ παρόμοιες γνώσεις και δεξιότητες. Για να το πω διαφορετικά: παρά το γεγονός ότι η βιωματική σχέση με τη γνώση και η προσήλωση στη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια των παιδιών παραπέμπει σε ένα πιο ελεύθερο και δημοκρατικό παιδαγωγικό πλαίσιο, σε καμία περίπτωση το πλαίσιο αυτό δεν είναι απαλλαγμένο από μηχανισμούς ελέγχου, ρύθμισης και πειθάρχησης των υποκειμένων, ούτε από πρακτικές κατάταξης και ιεράρχησής τους (βλ. Σολομών, 1994, 113 και 133 και Foucault, 1982, 212). Το ίδιο αυτό πλαίσιο, όπως είδαμε, καλλιεργεί και επιβραβεύει αξίες, στάσεις και ικανότητες/δεξιότητες, όπως ο ανταγωνισμός, η εξατομίκευση, η διαρκής ανάγκη για υπέρβαση των ατομικών ορίων, η αυτοαξιολόγηση και αέναη αναζήτηση του καινούριου, που γειτνιάζουν επικίνδυνα με νεοφιλελεύθερες προτροπές.

Ας δούμε τώρα τι μορφή παίρνει η μίμηση και η αναπαραγωγή (η αποστήθιση και η απομνημόνευση στην τυπική εκπαίδευση) και πώς συνδιαλέγονται με τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Ο παραλληλισμός θα αναδείξει δύο ξεχωριστές γνωσιακές/μαθησιακές διαδικασίες, το μαθαίνω ότι και το μαθαίνω πώς. Το μαθαίνω ότι αφορά γνώσεις-συνταγές, γνώσεις παγιωμένες με τη μορφή κανόνων που δηλώνουν ότι κάποια πράγματα είναι και θα είναι έτσι (Ryle, 2009). Με το μαθαίνω πώς το μέλημα αφορά την τεχνική, τη μέθοδο. Σύμφωνα με τον Ryle, αυτή η διάκριση υπογραμμίζει ότι το ένα δεν προϋποθέτει το άλλο, δηλαδή ότι, ενώ η θεωρητική γνώση μπορεί να μας πει τι είναι αλήθεια, δεν μπορεί να μας πει πώς να μετατρέψουμε αυτή την αλήθεια σε επιτυχημένη πρακτική (Ryle, 2009, 465-471).

Στο συγκεκριμένο διαγωνιστικό παιχνίδι η μίμηση/αναπαραγωγή υποστηρίζεται από το μάθημα, με τους όρους της τηλεοπτικής εκπομπής το junior master class ( που αφορά την παρουσίαση, ανάλυση και αποκωδικοποίηση ενός γνωστικού περιεχομένου, εν προκειμένω την παρασκευή ενός πιάτου) και την πιστή εφαρμογή μιας συνταγής, το αντίστοιχο του σχολικού εγχειριδίου, όπως αυτό συμπυκνώνεται στη δοκιμασία του ΤΜΣ με τον τίτλο «Η εκτέλεση της ίδιας συνταγής». Κατά τη διάρκεια του μαθήματος τα παιδιά μαγειρεύουν μαζί με τον σεφ-κριτή και ακολουθούν το βηματισμό και τις οδηγίες του. Το ζητούμενο εδώ είναι η διδασκαλία και εφαρμογή μιας τεχνικής. Η γνώση διαμεσολαβείται από το απτό παράδειγμα, τη μίμηση ενός υποδείγματος τεχνικής, και παγιώνεται με την εξάσκηση. Η τεχνική, δηλαδή το πώς να κάνω κάτι, συνοδεύεται από την παράθεση γνώσεων-συνταγών, δηλαδή γνώσεων δοκιμασμένων, με ισχύ καθολική, με την έννοια ότι η αλήθεια τους δεν έχει μόνο εντοπισμένη σημασία (πρόκειται για γνώση ότι). Στο μάθημα με άλλα λόγια μπορεί να εντοπίσει κανείς τη διάκριση και τη συνδιαλλαγή του διδάσκω ότι και του διδάσκω πώς καθώς και την έμμεση παραδοχή ότι η πρόοδος των μαθητευόμενων δεν

σημειώνεται μέσω της συσσώρευσης ακόμη περισσότερων κανόνων αλλά μέσω της επιτέλεσης. Επιτελώντας, δηλαδή μαγειρεύοντας, ο κάθε παίκτης αποδεικνύει τι ελέγχει, τι έχει μάθει, ανατρέχοντας και σε πληροφορίες που είναι δυνατόν να παρατεθούν. Η εξάσκηση έχει ως βάση τη διδαχή ή την επανάληψη, αλλά ιδανικά στοχεύει στην απελευθέρωση του διδασκόμενου: αν γίνει κάποιος ικανός να κάνει αυτόματα και χωρίς σκέψη κάποια «απλά» πράγματα, αναμένεται από αυτόν να προχωρήσει και να εφαρμόσει τους εγχαραγμένους αυτοματισμούς σε έργα «δυσκολότερα», που απαιτούν σκέψη και δεν γίνονται αυτόματα (Ryle, 2009, 234).

Η διδασκαλία μιας τεχνικής εκ των πραγμάτων αποκαλύπτει και μυστικά. Η δημοσιοποίηση των μυστικών αποδυναμώνει τη μονοπωλιακή κατοχή της ρητής και άρρητης γνώσης του πεδίου από τους ειδικούς, την εξουσία που τη συνοδεύει και σε κάποιο βαθμό αποτελεί και ένδειξη εκδημοκρατισμού της. Ταυτόχρονα αυτή η εκχώρηση φαίνεται πως είναι αναπόσπαστο σκέλος της διαδικασίας μύησης στην κουλτούρα των ειδικών. Από την άλλη πλευρά, η διάθεση αυτής της γνώσης παίρνει τη μορφή δοκιμασμένων αρχών/κανόνων. Το γεγονός αυτό την καθιστά υποδειγματική και της προσδίδει και μια πειθαρχική διάσταση. Με άλλα λόγια, νομιμοποιεί τη μίμηση και ταυτόχρονα την αναγνώριση και υποταγή σε μια αυθεντία: ακολουθεί κανείς τον επαΐοντα, γιατί έχει εμπιστοσύνη στο πώς αυτός κάνει τα πράγματα και γι' αυτό το λόγο και συναινεί στην υποταγή του σε αυτόν (Polanyi,1962, 55). Ο ειδικός βρίσκεται έτσι στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, από αυτόν απορρέουν όλες οι έγκυρες και χρήσιμες γνώσεις. Το ενδιαφέρον εδώ είναι ότι η αυθεντία των ειδικών χτίζει αρχικά μια σχέση εξάρτησης με τα παιδιά (όπως αυτή αποτυπώνεται στην ανάγκη τους να μιμηθούν τεχνικές για παράδειγμα), για να μετεξελιχθεί στη συνέχεια στο υπόβαθρο για τη χειραφέτηση και αυτονομία τους. Η «άσκηση» της αυθεντίας παίρνει έναν καθοδηγητικό χαρακτήρα, έτσι ώστε να επιτρέψει μελλοντικά την απομάκρυνση από το πρότυπο και την ανάδειξη ατομικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και επιλογών. Ο αναστοχασμός, η εκμετάλλευση του λάθους για αυτοβελτίωση, η αμφιβολία και η ικανότητα κρίσης, ως συστατικά της αυτονομίας και της αυτενέργειας, μοιάζει σε αρχικό στάδιο να έχουν ανάγκη το προστατευτικό δίχτυ της αυθεντίας για να καλλιεργηθούν.

Όπως ανέφερα και προηγουμένως, η αναπαραγωγή ως παιδαγωγικός στόχος βρίσκει ένα επιπλέον τρόπο έκφρασης μέσω της συνταγής. Τι είναι η συνταγή και πώς εντάσσεται σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο; Η συνταγή είναι ένα κείμενο συμπαγές και συγκεκριμένο, οργανωμένο σε σαφή στάδια, ένα κείμενο που υπόσχεται μια μάλλον ασφαλή πρόβλεψη του τελικού αποτελέσματος, με την απαράβατη προϋπόθεση ότι οι οδηγίες θα τηρηθούν ευλαβικά, αποκλείοντας πρωτοβουλίες, φαντασία, ενεργητική παρέμβαση. Υπό αυτή την έννοια η συνταγή επιβάλλει αλλά και περιορίζει, καθοδηγεί αλλά και ελέγχει, συμβουλεύει αλλά και ρυθμίζει. Η κλειστότητα του περιεχομένου της και οι κοινές

προς όλους οδηγίες, η παράθεση με άλλα λόγια αληθειών με ισχύ πέρα και πάνω από το τοπικό, της παρουσιάζουν μια δραστηριότητα όλο και περισσότερο ως ζήτημα τεχνικού ορθολογισμού παρά πρακτικών κρίσεων, ως «τέχνη» να κάνει κανείς κάτι (Warde, 1997,157). Παράλληλα όμως η συνταγή αποκρύπτει ότι η τήρηση των οδηγιών δεν συνεπάγεται απαραίτητα και επιτυχία. Και αυτό γιατί οι συνταγές δεν προσφέρουν γνώση για το πώς κάποιος θα μπορέσει να τις ακολουθήσει, ούτε και είναι δυνατόν να αναπαράγουν, και πόσο μάλλον να μεταδώσουν, τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση ενός επιτυχημένου έργου (πιάτου). Αποσιωπούν κινήσεις και προσωπικές πρακτικές του αρχικού δημιουργού, έτσι ώστε ήδη στη διαμόρφωση του κειμένου- συνταγή η αναπαραγωγή δεν είναι πιστή. Απέχει από το αρχικό δημιούργημα και η εφαρμογή της δίνει ένα νέο προϊόν. Με αυτή την έννοια εμπεριέχει τη διάσταση αναπαραγωγής-παραγωγής, η οποία και διαιωνίζεται με κάθε εκτέλεσή της (Τσελφές και Παρούση, 2012, 61-74 και 2009, 8-11).

Συνοψίζοντας, παίρνοντας ως παράδειγμα το συγκεκριμένο διαγωνιστικό παιχνίδι για παιδιά και την εσωτερική παιδαγωγική του οργάνωση μπορούμε να κάνουμε κάποιους συσχετισμούς με τις μαθησιακές-γνωστικές διαδικασίες της τυπικής εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη τους πρόσφατους θεσμικούς όρους αναδιαμόρφωσής της. Η βιωματική μάθηση, η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία σε συνδυασμό με τη μηχανιστική διδασκαλία και μάθηση και την αναπαραγωγή της γνώσης μέσω της αποστήθισης συνθέτουν ένα παιδαγωγικό νεφέλωμα που έχει επικαθίσει στο μαζικό σχολείο. Η δημιουργικότητα και η φαντασία εμφανίζονται σαν μια όαση ελευθερίας, στην οποία ξαποσταίνουν εκπαιδευτικοί και μαθητές για να ξαναγυρίσουν στην ασφάλεια, τη βεβαιότητα και την ανία του τετριμμένου. Η αποσπασματική, έτσι, υιοθέτηση «καινοτόμων» ή εναλλακτικών παιδαγωγικών ελάχιστα μπορεί να υπονομεύσει βαθιά ριζωμένες πρακτικές, όπως είδαμε και στο παράδειγμα του ΤΜΣ, αν δεν συνοδεύεται από τις ασφαλιστικές εκείνες δικλείδες που θα είχαν τη δυναμική να αποτρέψουν την επανάληψη και ενίσχυση παραδοσιακών εκπαιδευτικών προτύπων και στόχων. Με όλα αυτά δεν θέλω να υποτιμήσω τη σημασία της δημιουργικότητας και της φαντασίας στο σχολείο. Το αντίθετο μάλιστα. Θα ήθελα όμως να επισημάνω ότι η χρήση τους ως παιδαγωγικών εργαλείων από μόνη της δεν είναι πανάκεια, ούτε αποτελεί εγγύηση αλλαγής, πόσο μάλλον όταν χρησιμοποιούνται για να τονίσουν και κυρίως να νομιμοποιήσουν διακρίσεις και αποκλεισμούς. Όπως η αναπαραγωγή και η αποστήθιση έτσι και η δημιουργικότητα και η φαντασία είναι συστατικά μιας βιο-παιδαγωγικής που αποβλέπει στη ρύθμιση, στον έλεγχο και στη διαμόρφωση συγκεκριμένων παιδαγωγικών, και όχι μόνο, υποκειμένων. Το κρίσιμο και ίσως επιτακτικό ζήτημα, ειδικά στις σημερινές κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, είναι να σταθούμε κριτικά στο είδος της παιδικής ηλικίας, στην οποία το σχολείο προσβλέπει και κατά συνέπεια στα μέσα που χρησιμοποιεί για το σκοπό αυτό. Να αναρωτηθούμε για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εναλλακτικές καταρχήν μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, υπό το πρόσχημα φαινομενικά ανώδυνων δραστηριοτήτων, όπως είναι η μαγειρική, μετασχηματίζονται

σε οχήματα που πριμοδοτούν και αναπαράγουν ταξικά προσδιορισμένες αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, που συμβάλλουν στην κατάτμηση του συλλογικού σε άτομα-μονάδες (παρά την ομαδική και συνεργατική πρακτική), που καλλιεργούν την αναγνώριση και συμμόρφωση στην αυθεντία, που εγκαθιστούν τους δικούς τους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου και πειθάρχησης, που υπαγορεύουν την ανάγκη διαρκούς αυτο-βελτίωσης και αναμέτρησης με τον εαυτό και εξυμνούν ικανότητες όπως η διαχείριση απρόβλεπτων καταστάσεων, η αξιοποίηση των ευκαιριών, η συνεχής επινόηση του καινούριου, ο αναστοχασμός ως μέσον αυτοκριτικής και συμμόρφωσης κ.ο.κ. Είναι κρίσιμο με άλλα λόγια να σταθούμε κριτικά σε όσα το μαζικό σχολείο υπόσχεται καθώς και στους τρόπους που υιοθετεί για να τα υλοποιήσει. Να σκεφτούμε αν όντως προσφέρει ευκαιρίες ή αν προετοιμάζει μελλοντικούς εργαζόμενους εκπαιδευμένους να παράγουν σε συνθήκες επισφάλειας, ρευστότητας, ανταγωνισμού, σε ένα εργασιακό περιβάλλον που εξυμνεί την εξατομίκευση και αποκλείει κάθε έννοια συλλογικότητας και όπου οι «άριστοι» αναμένεται να δημιουργούν και να καινοτομούν, ενώ οι «ασήμαντοι» να μιμούνται και να εκτελούν

Το επιτακτικό μέλημα, λοιπόν, για όσους και όσες από εμάς κινούμαστε σε επιστημονικά συναφείς χώρους είναι διπλό: να αναστοχαστούμε τους όρους συγκρότησης και το περιεχόμενο που παίρνουν σε ένα νεοφιλελεύθερο περιβάλλον οι νεοαναδυόμενες μορφές βιοπαιδαγωγικής, το είδος των υποκειμένων στο οποίο προσβλέπουν και τι σημαίνει αυτό για την παιδική ηλικία. Και δεύτερον, να διαφυλάξουμε, με κάθε τίμημα, μια χειραφετητική παιδαγωγική, με την ευρεία έννοια της λέξης, που θα δίνει στα παιδιά το χώρο, το χρόνο, τη δυνατότητα, την ασφάλεια, τις ικανότητες/δεξιότητες και τα μέσα που απαιτούνται για να διατηρήσουν τη δική τους φωνή και να γίνουν πολίτες που θα αξιώνουν και θα αγωνίζονται για τη δημοκρατία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Agamben, G. (2005) *Γυμνή ζωή. Κυρίαρχη εξουσία και γυμνή ζωή*. Μετ. Παν. Τσιαμούρας. Αθήνα: scripta

Αθανασίου, Α. (2011) "Επιτελέσεις της τρωτότητας και του κοινωνικού τραύματος" στο Α. Αθανασίου (επιμ.) *Βιοκοινωνικότητες- Θεωρήσεις στην ανθρωπολογία της υγείας.* Αθήνα: νήσος (13-88)

Αθανασίου, Α. (2012) *Η κρίση ως κατάσταση έκτακτης ανάγκης*. Αθήνα:

νήσος

Benstein, B. (1989) "Κοινωνική τάξη και παιδαγωγικές πρακτικές" στο Β. Bernstein *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Μετ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια (109-158)

Bourdieu, P. και Passeron, J. - Cl. (1994) *Les heritiers.* Παρίσι: Minuit

Bourdieu, P. (1996) "L'ecole conservatrice, les inegalites devant l'ecole et devant la Dculture". *Revue Francaise de Sociologie*, VII, 3, (325-347)

Bourdieu, P. (2006) *Κοινωνική κριτική της καλαισθησίας*. Μετ. Κ. Καψαμπέλη. Αθήνα: Πατάκης

Burnard, P. (2006) "The individual and social words of children's musical creativity"στο G. E. McPerson (επιμ.) *The child as musician. A handbook of musical development*. Οξφόρδη: Oxford University Press (355-374)

Foucault, M. (1982) "The subject and power" στο H. Dreyfus και P. Rabinow (επιμ.) *Michel Foucault: beyong structuralism and hermeneutics*. Σικάγο: Chicago University Press

James, A., Jenks, Cr., Prout, A. (επιμ.) *Theorizing childhood*. Cambridge: Cambrigde Politiy Press

James, Al., James, A. (2008) *Key concepts in childhood studies*. Λονδίνο: Sage

Κανελλόπουλος, Π. (2012) "Προσεγγίσεις στην έννοια και την παιδαγωγική σημασία του μουσικού αυτοσχεδιασμού". *Μουσικός Λόγος*, τεύχος 9 (5-37)

Κάτσικας, Χρ. (2014) "Λείπουν 24.000 εκπαιδευτικοί" *Εφημερίδα των Συντακτών* 17 Ιουλίου

Κουζέλης, Γ. (1995) "Το επιστημολογικό υπόβαθρο των επιλογών της διδακτικής" στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.) *Η εξέλιξη της διδακτικής-Επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg (155-181)

Κουζέλης, Γ., Πουρνάρη, Μ., Τσελφές, Β. (2004) "Εισαγωγή" στο Γ. Κουζέλης, Μ. Πουρνάρη, Β. Τσελφές (επιμ.) *Γνώση χρήσης και νέες τεχνολογίες*. Αθήνα: νήσος

Κουζέλης, Γ. (2006) *Φιλική κοινωνία ή κοινωνία των χρηστών; γνώση, υποκειμενικότητα και πολιτισμός στον κόσμο των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: κριτική

Κουζέλης, Γ. (2014) *Φασισμός και δημοκρατία*. Αθήνα, νήσος

Λιάκος, Α. (2011) "Μερικές ιδέες για να σκεφτούμε διαφορετικά την κρίση". *Book's Journal*, τεύχος 6, Απρίλιος

Μακρυνιώτη, Δ. (2003) "Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες" στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα:Ε.Μ.Ε.Α.- νήσος

Μακρυνιώτη, Δ. (2014) *Μικροί μάγειρες στη μικρή οθόνη. Παίζοντας με τη γνώση, την απόλαυση και τον κοινωνικό έλεγχο*. Αθήνα: νήσος

Moran, S., John-Steiner, V. (2003) "Creativity in the making: Vygotsky's contemporaty contribution to the dialectic of creativity and development" στο K. Stayer (επιμ.) *Creativity and development*. Νέα Υόρκη: Oxford University Press, (61-90)

Μπάτλερ, Τζ. (2009) "Κράτηση επ'αόριστον" στο Τζ. Μπάτλερ *Οι δυνάμεις του πένθους και της βίας*. Μετ. Μιχ. Λαλιώτης-Κ. Αθανασίου. Αθήνα: νήσος

Μπάτλερ, Τζ. (2009) "Πρόλογος" στο Τζ. Μπάτλερ *Ευάλωτη ζωή. Οι δυνάμεις του πένθους και της βίας.* Μετ. Μιχ. Λαλιώτης-Κ. Αθανασίου. Αθήνα: νήσος

Polanyi, M. (1962) *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Λονδίνο: Routledge

Prout, A. (2003) "Participation, policy and childhood" στο Ch. Hallett και A. Prout (επιμ.) *Hearing the voices of children*. Λονδίνο: Routledge-Falmer

Ryle, G. (2009) *Collected papers, collected essays, 1929-1968*, τόμος 2. Λονδίνο: Routledge

Σολομών, Ι. (1994) "Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου" στο Ι. Σολομών, Γ. Κουζέλη (επιμ.) *Πειθαρχία και γνώση*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α., νήσος

Τα Νέα, 15-5, 2014

Τσελφές, Β., Παρούση, Α. (2009) "Η εικονικότητα της εκπαιδευτικής πράξης και η περίπτωση της διδασκαλίας και μάθησης των Φυσικών Επιστημών στην υποχρεωτική εκπαίδευση". *Επιστημολογική Επετηρίδα Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 22* (1-27)

Τσελφές, Β., Παρούση, Α. (2012) "Διδακτικές-μαθησιακές πρακτικές διαχείρισης επιστημονικού περιεχομένου στη Γενική Εκπαίδευση". *Θέματα επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 5, 1, (61-74)

Vygotsky, L. (2004) Imagination and creativity in childood" *Russian and East Europe Psychology*, 42, 1, (7-97)

Warde, A. (1997) *Consumption, food and taste: culinary antinomies and commodity culture.* Λονδίνο: Sage

## THE POWER OF EXPERIENCE AND CHILD DEVELOPMENT

**Prof. Dr. F. Peterander**

Department of Psychology

Ludwig-Maximilians University

In the course of life various individual experiences in terms of cognitive, emotional, social, motor, and language area are acquired with different intensity. They influence knowledge and insight of the individual from the beginning, they modify and determine personal beliefs and attitudes in a continuous process and lead to the question of how their own experiences are perceived, interpreted and processed. Ultimately, what conclusions can be drawn from individual experiences and which one insights resulting from such experiences.

An experience precedes any learning. Learning refers to the ability of living organisms to change its behavior on the basis of experience. This "experience" itself is a "diffuse" and unsolved term (Gadamer 1960), though the philosophy for centuries dealt thus (Walach 2013). With beginning of scientifically based psychological experience science of Wilhelm Wundt (1892) and William James (1890), the issue of the child´s subjective experience and the impressing term "experience" has largely disappeared in psychology and education. Thus the results of science and research with regard to extensive experience, which explicitly include individual, everyday experiences of people, have neither been used in educational institutions nor in the context of a systematic prevention, promotion and treatment of children or theoretical based concepts have been developed. This is incomprehensible from today's perspective given the outstanding importance of the experiences acquired by children daily for their development.

There are a number of different descriptions of development-conducive conditions and their short - and long-term impact on the child's development process in developmental psychology and education. Also, the mechanisms and concepts of child development, as well as useful constructs such as learning, bonding, interaction, parenting rearing styles, resilience, risk and protective factors have been identified. In the most cases this are correlative, statistical, epidemiological results and often general theoretical research knowledge such as for example the laws of learning like reinforcement and conditioning, whose meaning is only of limited potential to promote in the individual case the concrete action of educators. Each child is however through his biography, which runs individually in the highest degree and his individual way of interpreting the environment so unique, that even comparable environmental experiences of children lead to different development life courses. It is this high level of personal individuality of each child, that must draw attention by educators and therapists increasingly on the everyday, environmental life experiences of children,

taking into account development theories and research results. Children´s developmental changes are influenced significantly by a continuing “stream of experiences” from day to day, from situation to situation.

It is therefore with a view to optimize the child's development in the everyday life of the individual child to better understand this process of continuous developmental progress: in which way the environment offer experiences to the child; how and under what conditions can the child use this experience - or not; how the child does integrate the experiences into his mental system (cognitive and emotional schemata); and finally, under what specific conditions can the individual experiences of the child have action controlling effects.

Two aspects are to discuss in this text: on the one hand the importance of the contribution of parents and educators in the acquisition of self regulation ability of children will be discussed from the perspective of an enlarged concept of experience. It is the very early, from the birth of necessary support of children by parents and educators ("other-regulation") that children can acquire the ability to monitor and control their behavior independently. It is believed that self-regulation is one of the most important components to a positive and healthy child development. Of course, the children acquire many of their experiences in the daily communication and their relations with parents and educators, where the child´s ability to interpret his environment is often first learned by the support of their caregivers. This kind of indirect experience, as well as the respective insight gained for the child is to be regarded as an optimization of processes of obtaining experiences. The reason is that children often cannot acquire many new experiences by a direct confrontation with the reality and can often not directly acquire insight in their environment - but this important role of explaining the world is the task of parents and educators.

In the second part of the text the meaning of the advanced term of "experience" compared to the scientific concept of experience will be discussed. In a theoretical framework the construct of "experience" and the consequences for the individual child's development process in specific contexts of life are to be reflected - an attempt to gain a deeper understanding of the importance and effects of childhood experiences in the context of education and promotion.

Experience, self regulation and development

Parents and educators are in the promotion of children in a complex responsibility. In addition to a desirable sensitive and responsive parenting rearing style, that improves the development of the child, it is of importance to stress the individual abilities and competences of parents and educators to promote important dimensions of child development deliberately and purposefully in a very special way at the earliest age. The quality of the relationship with the child decides on building an optimum development of the child –self-regulation (persistence, concentration, motivation) is hereby a key point. It strengthens the self-

control of behavior in the interaction between nature and nurture. In this context the individual developmental progress build cumulatively each other, where the developmental dynamics are determined centrally by the preceding developmental processes. A significant feature is the self-regulation, because the child through this ability more and more takes over the self control of its own development. The reactions of the environment triggered by the child behavior represent a modified "new environment" for the child in a reciprocal, transactional interaction process, i.e. the children create themselves their own environment, which in turn determines the further process of individual experiences of the child.

From this point of view, the earliest experiences of children have an important influence to the long-term development of children and can determine the associated developmental pathways. From birth, the child acquires specific interpretation patterns about his experiences that help him to navigate in a complex world. This early - as well as the later based - experienced positive or negative experiences lead to the differentiation of cognitive and emotional patterns in a cumulative way. Therefore, the early acquisition of competences influences persistence and concentration, the self value experienced by the child, as well as the ability to control the environment which leads to consequences on later experiences and learning processes. Children with such early experiences can later experiences offered by school environments interpret and process in a way that further differentiation of cognitive and emotional patterns can be made easier. Persistence, intrinsic motivation, the independent control of attention, the concentrated attention to the solution of educational and extracurricular tasks is decisively determined by the mental skills acquired by the child at an earlier stage.

The role of parents and educators in promoting child development is extensive. Their support of the child in the acquisition of self regulation ability (experience of regulation provided by caregivers) makes visible the complexity and multidimensionality of parental conducive behavior (Peterander 1997). Parents and educators must first and foremost have a ´growing awareness ' with regard to the requirements and the corresponding competences and behavior skills, to offer from moment to moment, from situation to situation, from day to day and attuned on the individual level of development of the child to offer the tools which enable the child to develop independent thinking and acting as well as a positive self-experience. This can succeed when parents and educators encourage and value the child in his actions, quietly wait for problem solutions and integrate again and again "challenging" tasks in everyday life. To make new experiences which strengthen the child´s everyday actions allow him in different situations and settings to realize ´competences of self-regulation'. Sameroff (2010) in his "Unified Developmental Theory" pointed out the importance of such highly personal moments of experience, when he noticed that people due to their individual experience after a night wake up changed and are changed after each

day before go to bed: "Although this is a repetitive cycle, it becomes helical in that each day is different because of the experience of the previous night and each night is different because of the experience of the preceding day" (Sameroff 2010, p. 10).

In addition, parents and educators should give the child always action focused interpretation, i.e. explain relationships in his observable behavior with the environment as well as communicate with him about coping in the immediate interaction and relationship context. This can happen in everyday situations, but also in arranged learning situations when parents and the child watch and discuss a children book together. For the cognitive, emotional and social development are such "world explanations" of the figures depicted in the book, scenes and events conducive to the child´s development. By simulation of real and specific life situations world knowledge will be extended, cognitive and emotional schemata differentiated, and so in the future independent solutions by the children in comparable situations become more possible. While the children won experiences serve as feedback and change their cognitive and emotional schemata and thus their future behavior.

For the differentiation of the schemata not only the content of an action, the communication or the interpretation of the "world" are significant but in a special way also the form and quality of the interaction with the child. Model and imitation learning play a central role in the context of the everyday experiences of the child for its entire developmental process. Parental action and reaction patterns, strategies of thinking and dealing with the environment are integrated by children in the positive as well as the negative sense in the self. The verbal and non-verbal behavior, the patterns of interpretation of parents and educators, their observable emotional reactions such as joy, grief and anger will be experienced by the children and affect the differentiation of their schemata and thus the self-esteem and the confidence in themselves.

Prevention and intervention

To make transparent the meaning of experience in the context of developmental changes allows a dynamic and systemic view of the entire developmental process. The question arises in general according to the mechanisms to explain childhood development changes. In psychology and education, this question under the aspect of "gap between knowledge and action" is often discussed (Miller, Galanter & Pribram 1960). It requires the development of new concepts for a better understanding of central developmental mechanisms and concrete ways or methods for the realization of specific aims of promotion. The focus should be the individual child in its respective developmental dynamics. How does the child interpret his environment and especially his interaction and relationship experiences; is the child experiencing himself with increasing experiences as more competent or to what extent the child has learned through new experiences to regulate his behavior well by himself and to deal with his emotions in a more

relaxed way.

Also on the part of the educator is to question the suitability of the offered learning environments, taking into account the specific level of development of the child (Fit Concept, Vygotsky 1978). Many questions are connected to the promotion of the child: how does the child process certain episodes, situations and moments; how can therapists decode together with the child his experiences, open to him new spaces of experience and to be able to maximize the developmental potential.

In the here favored "Experience-based concept of promotion" educators should reflect their own interpretation of their relationship with the child. The daily experiences of the educator with a child being in a dynamic process of development, lead continuously also to new experiences by the educator himself. It is to understand this momentum to promote the development of children in an adequate way and to be able to support the parents. A prerequisite for this is the self-observation of the educator during the entire process of relationship with the child. The self-observation enables educator to recognize individual peculiarities of the child, his strengths and weaknesses to fit optimal in a complex experience and learning environments. Intense experiences of the educator with video analysis of processes of interaction with children represent a suitable method to strengthen his competences of self-observation also in life situations in promoting individual children (Peterander 1997). The ability of self-observation of professionals is in its general meaning not to under-estimate in the context of situated professional teaching, so to speak the pivot of a high quality in promoting children´s development. This core competence of educators, which is differentiated on the daily child promotion strengthens their expertise in this central area and can ultimately act as a form of supervision or of self-coaching. "Experience-based promotion" leads to important developmental changes not only in the individual child, but strengthens the quality of the mental and behavioral competences of educators.

The realization of an experience-based concept of development and promotion in everyday situations should be done at several levels. On the one hand there is an action-based theoretical framework needed using modern environment-oriented, systemic-ecological, transactional and attachment oriented well-founded developmental theories as well as research results about general principles, laws and mechanisms of child development. Of interest, in particular is the question according to the conditions and processes that significantly more frequently can lead to an unfolding of the individual developmental potential in children. In particular, results from the psychology of learning, risk and protective factors research, studies on the resilience of children, as well as to the form, content and quality of the child's interaction with attachment figures is of interest.

On the other hand an experience-based concept of promotion requires the elaboration of prior experiences underlying the observable situated acting of children. On the basis of the analysis of the directly observable interacting episodes and patterns of relationship, the individual prior experiences and motives of the child and thus his way of dealing with the reality should be carved out. In this way, the verbal and non-verbal signals of the child can be detected further, enables a better understanding of his behavior and thus an individual respond on the respective state of child development. This directly on the behavior of the child-oriented approach also often leads to more valid information, such as questioning parents or teachers about the determining factors of child's development. They often are based on an unresolved data, are selective, accidental and inaccurate.

The third step is closely related to the second step: in addition to a better understanding of the developmental processes prior to new experiences of the child applies to convey to the child which new resources of experience are in his developmental context available for him provided by the family, peers, kindergarten or school. The child is to recognize these new opportunities, to process and to use them.

Finally the experience-oriented approach is based on the empathic abilities of educators to merge all in the preceded three points collected information, to recognize and understand the emotional (self-) experience of the child. In this way, it is possible that the educator is more and more able to develop competences to assess the individual developmental progress in their meaning for the child. On this basis the educator offers the child about arranged environments developmentally appropriate new experiences. The field for educators promoting children is therefore extremely complex: description of new experiences offered by the environment, the interpretation of the experiences on the basis of prior experiences of the child, the effects on the (self-) experience of children and the resulting effects on the child behavior development, which in turn reciprocally and transactional influences the environment. Just the subjectivity of this phenomenological approach is the strength in the promotion process.

An experience-oriented concept in the promotion of children and the support of families represents important new "experiences" for educators and therapists. No doubt they gain with such an approach in their work on professionalism. They observe at specific moments with the individual child more systematically and more nuanced and derived from the new professional experiences, which change and strengthen - mostly through the reflected self-observation - their professional, educational and therapeutic actions. In this way, they are also their own supervisor and coach.

Environment and the power of experience

Given the great importance of environments, in which children accumulate

developmental formative experiences, researchers come finally to Word, who are engaged in connection with the experience-based concepts of promotion in the context of daily life of families. Sometimes experience and learning overlap in a special way. The purpose of adding these authors citations - which are summarized and attached like an appendix - is to get an idea for professionals and in general a more profound understanding about the power of an advanced experience in view of the development of an individual child.

Hans-Georg Gadamer - The Concept of Experience from a Philosophical View

If a new experience of an object occurs to us, this means that hitherto we have not seen the thing correctly and now know it better. We cannot, therefore, have a new experience of any object at random, but it must be of such a nature that we gain better knowledge through it. We saw that one's experience changes one's whole knowledge. Strictly speaking, we cannot have the same experience twice. But it is no Ionger a new experience when it is repeated and confirmed. The same thing cannot again become a new experience for us; only something different and unexpected can provide someone who has experience with a new one. The experiencer has become aware of his experience; he is experienced. He has acquired a new horizon within which something can become an experience for him. Insight is more than the knowledge of this or that situation. lf it is characteristic of every phase of the process of experience that the experienced person acquires a new openness to new experiences, this is certainly true of the idea of being perfectly experienced (Gadamer 2013, pp.355-370).

Arnold Sameroff - Transactional Development and Experience

Experience is still considered the driving force of development. The development of the child is a product of the continuous dynamic interactions of the child and the experience provided by his or her social settings. What is core to the transactional model is the analytic emphasis placed on the bidirectional, interdependent effects of the child and environment. The transactional model stresses the plastic character of the environment and of the organism as an active participant in its own growth. Developmental changes are defined by changes in the way the child interacts with experience. They (children) are driven by new complexities in either the individual or experience that require new adaptations in one or the other. In some areas the complexity already exists in the experience; in others it comes into play as the child reaches increasing levels of maturity. Education is an example of increasing complexity, as each step in formal or informal tuition is keyed to the child's ability to master the previous one (Sameroff 2009).

Uri Bronfenbrenner - Environment and Experience

A critical term in the definition of the microsystem is experienced. The term is used to indicate that the scientifically relevant features of any environment include not only its objective properties but also the way in which these properties are perceived by the person in that environment. Very few of the external influences significantly affecting human behavior and development can be described solely in terms of objective physical conditions and events; the aspects of the environment that are most powerful in shaping the course of psychological growth are overwhelmingly those that have meaning to the person in a given situation (Bronfenbrenner 1979).

Kurt Lewin - Environment and Experience

Lewin (1931, 1951) takes the position that the environment of greatest relevance for the scientific understanding of behavior and development is reality not as it exists in the so-called objective world but as it appears in the mind of the person; in other words, he focuses on the way in which the environment is perceived by the human beings who interact within and with it. An especially significant aspect of this perceived environment is the world of imagination, fantasy, and unreality (Bronfenbrenner 1979, p. 23).

Michael Rutter - Interpreting Environment and Experience

The impact of external factors comes primarily through individuals' processing of information offered by the environment. Of particular interest in the holistic-interactionistic model is the role played by the individual's interpretation of what happens in the proximal environment and expectations about possible outcomes of his or her own actions. The appraisal of external information guides thoughts and actions and evokes physiological systems that influence psychological events, thoughts, feelings, emotions, and actions (Rutter 2006).

Michael Rutter - Early age and processing Experiences

From an early age, individuals process their experiences cognitively and emotionally: the idea that babies were passive organisms on whom experiences impinged in a uniform way was clearly wrong. They seek to make sense of what is happening to them, they conceptualize what it is all about. Nevertheless, there are important ways in which children's ability to process their experiences goes through important transitions. With the increasing capacity to process experiences: children develop a set of self-concepts. Such self-concepts are multifaceted, include features such as self-esteem, self-efficacy and internal working models of relationships (Rutter 2011).

Lev Vygotsky - Zone of Proximal Development and Experience

From Vygotsky's perspective the environment is an active force in development, in that socialization and particularly education are based on fitting experience to the developmental status of the child, his zone of proximal development. Vygotsky's (1978) zone of proximal development is analogous to transac-

tional other-regulation in cognitive development. Successful socialization and particularly good education is based on fitting experience to the developmental status of the child. As children create their understanding of the world, the world is made more complex through steps in a curriculum to move them along toward some societal goal of mature thought (Sameroff 2010).

David Magnusson - Child Development and Previous Experience

How children respond to later experiences is likely to be shaped, to an important extent, by the cognitive set that they bring to the experiences. Each change in the process of human ontogeny is understandable in the light of the individual's previous life history. The perceptual-cognitive-emotional process of selecting and interpreting relevant information from the environment is largely affected by prior learning and experiences of similar past events' prior exposure has generated cognitive schemata, attitudes, and habitual ways of handling, coping with, and securing control of the environment (Magnusson 2006).

David Magnusson - Children´s individual Coping with Situations and Experience

Individual experiences are fundamental for the developmental socialization process. Individual differences in preceding person-environment interactions and the functioning of the individuals' mental systems, lead to individual differences in the interpretation of the stimuli and events of a current situation. Such individual differences account for the partly unique way in which individuals cope with situational conditions (Magnusson 2006).

Arnold Sameroff - Personality and Experience

On the experience side are acknowledgements of individual differences: Slow versus fast learners, more attentive versus less attentive students, and more anxious versus less anxious children will all respond differently to the same educational or social experiences. Developmental disabilities place restrictions on the range of contexts that can be experienced. This is most clear in sensory anomalies of blindness and deafness. Cognitive disabilities are a more complex situation, but low intelligence and autism are classic examples in which children cannot make meaning of the complexity of the environment, placing a ceiling on their functioning. In these circumstances there may be no transactions because the child is unable to differentially experience the environment or the environment is unable to differentially experience the child (Sameroff 2009).

Ross Parke - Resilience, Multiple Risks and Experience

Research on risk and resilience can help practitioners design effective prevention and intervention Programs. For example, as studies of resilience have shown that children typically experience multiple risks and resources in their lives, it is unlikely that a "magic bullet" for prevention or intervention will be found. Prevention and intervention efforts emerging from this realization de-

scribe cumulative protection efforts to target multiple risks rather than single risk factors (Parke 2004).

Ross Thompson - Optimal Relationship focused Experience

Relationship processes include the caregiver´s warmth, sensitivity, and contingent responding, the verbal richness of family interaction, incentives for exploratory competence, expectations for mature behaviour, imitative learning, catalysts in parent-child conversational discource, parent´s flexibility and adaptability, the use of proactive discipline, family routines and rituals, the dyad´s attachment security, emotional synchrony, and mutual responsiveness (Thompson 2006).

Robert McCall - Brain Development and Experience

When early experiences are nurturing, contingent, stable, and predictable, healthy brain development is promoted. Therefore, it should not be surprising that any experience that changes the behavior of an infant, child, or adult also produces a change in the brain of that individual. It is necessary to provide quality experiences that match the brain's stage of development at every age throughout life, which is the neurological basis behind the educational practice of developmentally appropriate practices. To match experience to an infant's or young child's abilities and motivations, parents and caregivers should respond to rather than stimulate their children. One of the best ways to respond appropriately is to imitate the child's action, perhaps with slight variations (McCall 2001).

Jack Shonkoff - Brain Development and Early Experience

After four decades of scientific advances and early childhood program development, we have solid evidence that underscores the role of positive, early experiences in strengthening brain architecture and a growing understanding of how significant adversity damages brain circuits and undermines lifelong experiencing, behavior, and both physical and mental health. Moreover, neurobiology tells us that the later we wait to invest in children who are at greatest risk, the more difficult the achievement of optimal outcomes is likely to be, particularly for those who experience the early biological disruptions of toxic stress (Shonkoff 2010).

## References

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University press, Cambridge.

Gadamer, H.G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebeck, Tübingen. Truth and Method, 2013, Bloomsbury, London.

Magnusson, D & Stattin, K. (2006). The person in context: A holistic-Interactionistic approach. In: W. Damon & R. Lerner. *Handbook of Child Psychology*, Vol. 1, pp. 401-464, Wiley, New Jersey.

McCall, R.B. & Plemons, B.W. (2001). The concept of critical periods and their implications for early childhood services. In: D.B. Jr. Bailey, J.T. Bruer, F.J. Symons & J.W. Lichtman (Eds.): *Critical thinking about critical periods*, pp. 267-287, Brooks, Baltimore.

Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K.H. (1960). *Plans and structure of behavior*. Adams-Bannister-Cox, N.Y.

Parke, R.D. (2004). The society for research in child development at 70: Progress and promise. *Child Development*, Vol. 25, pp. 7-24.

Peterander, F. (1997). Interaktions- und kommunikationszentrierte Gesprächsführung in Familien mit Problemkindern. *Kindheit und Entwicklung, 6*, 67-78.

Ruttter, M. (2006).The promotion of resilience in the face of adversity. In: A. Clark-Stewart & J. Dunn (Eds.). *Families count - Effects on child and adolescent*, pp. 26-51. Cambridge University Press, NY.

Rutter, M. (2011). Biological and experiential influences on psychological development. In: Keating, D.P. (Ed.): *Nature and nurture in early child development*, pp. 7-44, Cambridge, N.Y.

Sameroff, A. (Ed.) (2009). The transactional model of development - *How children and contexts shape each other,* pp. 3-21*,* American Psychological Association, Washington D.C.

Sameroff, A. (2010). A unified theory of development. *Child Development*, Vol. 81, pp.6-22.

Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development, 81*, 1, pp. 357 - 367.

Thompson, R.A. (2006). The development of the person: social understanding, relationships, conscience, self. In: *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3, pp. 24-98, Wiley, New Jersey.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge.

Walach, H. (2013). Spiritualität und Wissenschaft. In: G. Hüther, W. Roth & M. von Brück (Eds.). *Damit das Denken Sinn bekommt*, pp. 77-96, Herder, Freiburg.

# ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ

# Η ΕΠΑΝΑΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΗ.

**Σοφία Αυγητίδου**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

saugitidoy@uowm.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Στην εισήγηση αυτή ξεκινώ με τη διατύπωση τριών παραδοχών για την κατασκευή της παιδικής ηλικίας που αναδεικνύουν τις αντιφάσεις ανάμεσα στη θεωρητικοποίηση της παιδικής ηλικίας και στις βιωμένες εμπειρίες της. Οι παραδοχές αυτές αναδεικνύουν αντιφάσεις ανάμεσα α) στην έμφαση που δίνεται στον κοινωνικά κατασκευασμένο και τοπικό χαρακτήρα της παιδικής ηλικίας έναντι των επιπτώσεων της γενικευμένης κρίσης που βιώνουν τα παιδιά, β) στο λόγο περί δικαιωμάτων του παιδιού σε σχέση με την εξασφάλιση τόσο των παροχών για την ευημερία των παιδιών όσο και της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων λόγω των συνεπειών που επιβάλλουν οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές τόσο στο επίπεδο του κράτους-πρόνοιας όσο και στην ποιότητα των θεσμών που εξασφαλίζουν αυτά τα δικαιώματα και γ) στο σύγχρονο παιδαγωγικό λόγο για την αναγνώριση των παιδιών ως δρώντων προσώπων και την ενδυνάμωσή τους ως συμμέτοχων στη λήψη αποφάσεων έναντι των πρακτικών χειραγώγησης και παρέμβασης που βασίζονται στη θεώρηση των παιδιών ως ελλειμματικών και υπό διαμόρφωση πολιτων.*

*Στη συνέχεια, επικεντρώνομαι σε προτάσεις για την επανατοποθέτηση της παιδικής ηλικίας σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αφορούν τόσο στο θεσμικό επίπεδο εξασφάλισης της πρόσβασης των παιδιών στην εκπαίδευση όσο και στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών σε αυτήν. Οι προτάσεις για δράση αφορούν στον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την ενδυνάμωση των παιδιών ως δρώντων προσώπων. Οι προτάσεις βασίζονται σε δύο άξονες: τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης με τη διασφάλιση του ενεργού ρόλου όλων στη διαμόρφωσή της και την ενίσχυση των παιδιών ως πολιτών μέσα από την εξασφάλιση διαλογικών, συνεργατικών και συμμετοχικών εκπαιδευτικών διαδικασιών.*

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συζήτηση για την παιδική ηλικία τα τελευταία 25 χρόνια κατέδειξε ότι δεν αποτελεί απλώς μια ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν όλα τα παιδιά του κόσμου. Αντίθετα, αποτελεί μια κοινωνική κατηγορία που κατασκευάζουν οι ενήλικες μέσω των επιλογών τους αλλά και τα ίδια τα παιδιά που την βιώνουν (James, Jenks & Prout, 1998). Με άλλα λόγια η παιδική ηλικία τοποθετεί-

ται στη βάση των θεσμών, πρακτικών και πεποιθήσεων που κατασκευάζουν τόσο οι ενήλικες όσο και τα ίδια τα παιδιά σε συγκεκριμένα κοινωνιοπολιτισμικά πλαίσια. Υπό αυτή την έννοια, δεν υπάρχει μια παιδική ηλικία αλλά πολλές. Με αφορμή τη θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατασκευής που επηρεάζεται από το μακρο-πλαίσιο (Qvortrup, 1994a, 1994b) αλλά και τους τρόπους που τα ίδια τα παιδιά το βιώνουν και το διαπραγματεύονται, επικεντρώνομαι στην παρούσα εισήγηση σε τρεις αντιφάσεις ανάμεσα στη θεώρηση της παιδικής ηλικίας και τη βιωμένη της πραγματικότητα την εποχή της κρίσης.

Ξεκινώ με ορισμένες διαπιστώσεις αναφορικά με την κρίση. Η κρίση αποτελεί ένα καθολικό κοινωνικό γεγονός. Η πρώτη αυτή παρατήρηση σημαίνει ότι η κρίση επηρεάζει το σύνολο του πληθυσμού και κάθε πτυχή της κοινωνικής πραγματικότητας: τον πολιτισμό, την οικονομία, την πολιτική, τις δομές συγγένειας, τους ηλικιακούς και έμφυλους ρόλους κλπ. (Δουζίνας, κ.α., 2014). Η κρίση συνιστά μια διαδικασία κοινωνικής μεταβολής. Η δεύτερη αυτή παρατήρηση σημαίνει ότι η υπέρβαση της κρίσης δεν συνεπάγεται επιστροφή στην προ της κρίσης κατάσταση. Τουναντίον, όταν η κρίση θα έχει τελειώσει θα βρισκόμαστε ενώπιον μιας νέας κατάστασης πραγμάτων. Η διαμόρφωση αυτής της μελλοντικής κατάστασης είναι εν πολλοίς το αποτέλεσμα της δράσης μας στο παρόν. Υπό αυτή την έννοια, μετά τη διατύπωση των αντιφάσεων ανάμεσα στο θεωρητικό λόγο για την παιδική ηλικία και τη βιωμένη πραγματικότητά της, προχωρώ στη διατύπωση προτάσεων για την επανατοποθέτηση της παιδικής ηλικίας στο επίπεδο των εκπαιδευτικών πρακτικών. Συγκεκριμένα, αναπτύσσω μια πρόταση μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την ενδυνάμωση των παιδιών ως προσώπων στη βάση δύο αξόνων: τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης με τη διασφάλιση του ενεργού ρόλου όλων στη διαμόρφωσή της και την ενίσχυση των παιδιών ως πολιτών μέσα από την εξασφάλιση διαλογικών, συνεργατικών και συμμετοχικών εκπαιδευτικών διαδικασιών.

## 2. ΑΝΤΙΦΑΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΛΟΓΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΒΙΩΜΕΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ. ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΔΡΑΣΗ.

Η αναγνώριση του κοινωνικά κατασκευασμένου και τοπικού χαρακτήρα της παιδικής ηλικίας αποτελεί έναν λόγο (discourse) που έρχεται σε αντίθεση με τους λόγους που δίνουν έμφαση στην κοινωνική δομή ή τα βιολογικά χαρακτηριστικά ως παράγοντες που καθορίζουν την παιδική ηλικία (Μακρυνιώτη, 1997· James, Jenks & Prout, 1998). Η μετατόπιση στην θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατασκευής συνοδεύτηκε από την αναγνώριση των παιδιών ως δρώντων προσώπων στην ερμηνευτική αναπαραγωγή του κόσμου στον οποίον ανήκουν (James, 1994· Corsaro, 1997· Τσίγκρα, 2003). Παράλληλα, με τις σύγχρονες συζητήσεις για την παιδική ηλικία από το χώρο της Νέας Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, οι σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού από το χώρο της Εξελικτικής Ψυχολογίας (Woodhead, Faulkner & Littleton, 1999) καθώς και εφαρμοσμένα παραδείγματα

από το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης από όλον τον κόσμο (Clark 2010· Dahlberg &Moss, 2005· Edwards, Gandini, & Forman, 1993· Langsted, 1994· Moss, 2007· Rinaldi, 2006) έχουν αναδείξει τα παιδιά ως δρώντα πρόσωπα στην κατασκευή της ίδιας της παιδικής ηλικίας και ικανά να συνδιαμορφώσουν την καθημερινότητά τους ως συμμέτοχα στη λήψη αποφάσεων σε ποικίλα ζητήματα που τα αφορούν. Η πρακτική του να αφουγκραζόμαστε τα μικρά παιδιά (Dahlberg, 2010) αλλά και η ενδυνάμωσή τους ως πολίτες ανταποκρίνεται στο άρθρο 12 της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού που έχει υπογράψει και η χώρα μας (Αυγητίδου, Γεωργακοπούλου & Μουταφίδου, 2013).

Το ερώτημα είναι κατά πόσο η επανατοποθέτηση της παιδικής ηλικίας και των παιδιών ως δρώντων προσώπων συνάδει με τη γενικευμένη κρίση στην οποία υπόκεινται τα παιδιά; Το ερώτημα αυτό δεν ήταν ένα εύκολο ερώτημα για μία ερευνήτρια που μέχρι τώρα ανέδειξε τον ενεργό ρόλο των παιδιών στην κατασκευή του κόσμου στον οποίο ανήκουν (Avgitidou, 1997). Η παρούσα κατάσταση μας αναγκάζει όμως να ξανασκεφτούμε ευρύτερα θεωρητικά ζητήματα. Αναφέρομαι σε ότι εντοπίζουμε στη βιβλιογραφία των κοινωνικών επιστημών ως «σχέση δομής-δράσης». Από το Μάη του 1968 και μετά όλο και περισσότεροι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι στις μετανεωτερικές κοινωνίες της Δύσης – ή κοινωνίες της ύστερης νεωτερικότητας, σύμφωνα με τον Giddens, επικρατεί η «αποκέντρωση του υποκειμένου» (Hall κ.α., 2010). Οι ταυτοτικές κατηγορίες της νεωτερικότητας, όπως τις γνωρίζαμε μέχρι τα μέσα του 20$^{ου}$ αιώνα, χάνουν μέρος της ικανότητας τους να προσδιορίζουν καθοριστικά τη συγκρότηση του ατόμου. Αναφέρομαι εδώ σε κατηγορίες όπως το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, την εθνικότητα, την ταξική ταυτότητα κλπ. Η παιδική ηλικία ανήκει σε αυτές τις ταυτοτικές κατηγορίες. Η κρίση των ταυτοτικών κατηγοριών πρακτικά σημαίνει ότι τα υποκείμενα, οι ίδιοι οι άνθρωποι, γίνονται πιο «ελεύθεροι» να συγκροτήσουν τον εαυτό τους μέσα από τη δράση τους. Από την άλλη, η «ελευθερία» δράσης του ατόμου στις μετανεωτερικές θεωρίες έρχεται σε αντίθεση με τα δομικά ζητήματα που φαίνεται να επηρεάζουν τη δυνατότητα των ατόμων να επηρεάσουν ή να διαπραγματευτούν τις πρακτικές και τα βιώματα που συνδέονται με αυτές τις δομές. Για παράδειγμα, τα παιδιά υπόκεινται σε άνισες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας σε φτωχές χώρες που μαστίζονται από οικονομικές ανισότητες και αρρώστιες (Penn, 2005). Επιπλέον, σε έναν κόσμο που τόσες πολλές χώρες έχουν υπογράψει τη σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού δεν είμαστε σίγουροι για τη δυνατότητα των χωρών να παρέχουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την ευημερία των παιδιών. Τα ίδια τα κράτη δεν υποστηρίζονται αλλά και δεν υποστηρίζουν κοινωνικά δίκαιες πολιτικές που αφορούν στην παιδική ηλικία. Επιπλέον, η εισαγωγή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην εκπαίδευση επέβαλλε τους όρους αγοράς και στην προσχολική εκπαίδευση συνδέοντας τους οικονομικούς πόρους με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται τεράστιες αδικίες για τα παιδιά και τους γονείς τους που δεν μπορούν να παρέχουν υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση σ' αυτά λόγω του χαμηλού οικονομικού επι-

πέδου τους (Lloyd & Penn, 2012). Πώς μπορούν λοιπόν τα παιδιά να αντισταθούν στις δομές που επιβάλλονται και επηρεάζουν τις ζωές τους; Το ερώτημα αυτό είναι ανοικτό προς διερεύνηση.

Τέλος, όπως αναφέραμε σε σχέση με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, η θεώρηση των παιδιών ως ικανών να αρθρώνουν λόγο και να παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων μπορεί να καθοδηγήσει μία διαφορετική πρακτική από αυτή που προσεγγίζει τα παιδιά ως ελλειμματικά και υπό καθοδήγηση υποκείμενα. Όμως, γνωρίζουμε ότι τα σύγχρονα προτάγματα στην εκπαίδευση, παρά τον εφαρμοσμένο τους χαρακτήρα, βρίσκουν αντιστάσεις λόγω των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Σε μία έρευνα που κάναμε με προπτυχιακούς φοιτητές φάνηκε ότι η οντολογική και επιστημολογική θεώρηση που είχαν για την παιδική ηλικία αποτελούσε πιθανό εμπόδιο για την οργάνωση μιας συμμετοχικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης (Avgitidou, Pnevmatikos & Likomitrou, 2013). Συγκεκριμένα, η θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως μίας ομοιογενούς κοινωνικής κατηγορίας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που προσδιορίζονται από την ηλικία δυσχεραίνει τη δυνατότητα διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας ανάλογα με τις βιογραφίες των παιδιών σε ποικίλα επίπεδα (στόχοι, τρόποι μάθησης, θέματα, τρόποι αξιολόγησης) και άρα δε δίνει αρκετές ευκαιρίες για την ενίσχυση της συμμετοχής τους σ' αυτήν. Παρόμοια, παρά τις μικρές διαφορές που εντοπίστηκαν μεταξύ των απόψεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών, των νεοδιόριστων και των έμπειρων εκπαιδευτικών, η θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως ιδιαίτερης κατηγορίας είναι κοινή, έχοντας ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά την κοινή ηλικιακή ομάδα, τις μειωμένες ικανότητες και τη διαφοροποίησή της από την ενήλικη ζωή (Avgitidou & Likomitrou, 2011). Οι πεποιθήσεις αυτές επιδρούν στις πρακτικές των εκπαιδευτικών γιατί επηρεάζουν τις προσδοκίες τους από τα παιδιά αλλά και τις θεωρήσεις τους για το τι είναι εφικτό να επιτύχουν λόγω της ηλικίας τους.

Η ανάδειξη αυτών των αντιφάσεων δεν έχει στόχο να μας αποδυναμώσει. Αντίθετα έχει στόχο να ενεργοποιήσει πρακτικές ενδυνάμωσης των παιδιών ως ισότιμων πολιτών στην προσχολική εκπαίδευση. Όπως ανέφερα πριν η διαμόρφωση του μέλλοντος εξαρτάται από τη διαχείριση του παρόντος μας. Υπό αυτή την έννοια, έχει σημασία να ξανασκεφτούμε πέρα από την αναγκαιότητα διεκδίκησης των αυτονόητων δικαιωμάτων των παιδιών, τους τρόπους δημιουργίας συνθηκών ενδυνάμωσής τους μέσα από την απόκτηση κριτικών, συνεργατικών και διαλογικών δεξιοτήτων κατά την εκπαίδευσή τους. Η πρότασή μου είναι βέβαια περιορισμένη και αφορά στα παιδιά του δυτικού κόσμου που έχουν πρόσβαση στην δωρεάν και δημόσια προσχολική εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δημιουργήσουν ανοικτά πλαίσια επικοινωνίας, έκφρασης και λήψης αποφάσεων ή να καθορίσουν αυστηρά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να ελέγξουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες δίνοντας έμφαση στην πειθαρχία των παιδιών στους κανόνες (Bae, 2009). Η ενίσχυση των παιδιών στη λήψη αποφάσεων προϋποθέτει τη θεώρηση των παιδιών ως ικανών και

δρώντων προσώπων και τη θεώρηση της προσχολικής εκπαίδευσης ως μιας διαδικασίας συνδιαμόρφωσης και συνεργατικής κατασκευής νοημάτων. Η συνδιαμόρφωση νοημάτων και πρακτικών προϋποθέτει τη δημιουργία μιας κοινότητας στην οποία εξασφαλίζεται όχι μόνο η ακρόαση των απόψεων αλλά και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Αν θέλουμε λοιπόν να μιλούμε για μία συμμετοχική και δημοκρατική εκπαίδευση είναι απαραίτητη η ακρόαση των απόψεων των παιδιών με ποικίλες μεθόδους και τρόπους και η εμπλοκή τους σε συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Τρόποι ακρόασης των παιδιών είναι η συνομιλία μαζί τους σε ατομικό επίπεδο ή σε μικρές ομάδες, η παρατήρηση, η εικαστική αναπαράσταση, η φωτογράφηση, ο στοχασμός των παιδιών στη βάση των φωτογραφιών που επέλεξαν κ.ά. (Clark 2005a, 2005b).

Είναι σημαντικό να γνωρίσουμε τις εμπειρίες που έχουν τα παιδιά στο σχολείο, τις προτάσεις τους για βελτίωση της καθημερινότητάς τους, αλλά και το αίσθημα σεβασμού και κυριαρχίας που έχουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών μπορεί να είναι αποκαλυπτική για τον εκπαιδευτικό και να τον προβληματίσει αν συγκρίνει τη δική του εικόνα για το ρόλο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και το δικό του ρόλο μέσα στην τάξη με τις απόψεις των ίδιων των παιδιών.

Η προσπάθεια ενίσχυσης της φωνής των παιδιών για την καθημερινή εμπειρία τους στην τάξη είναι σημαντικό να είναι συστηματική και να παρουσιάζεται με διάφορες ευκαιρίες. Τα παιδιά μπορούν να προβληματιστούν για το πώς μπορούν να νοιώθουν οι συμμαθητές τους στην τάξη, να βρουν τρόπους να διερευνήσουν πως θα μπορούσαν να καταγράφουν τα συναισθήματά τους, πότε θα ήταν σίγουροι ποια συναισθήματα είναι κυρίαρχα στην τάξη και να αναλάβουν τα ίδια το ρόλο του ερευνητή στην τάξη. Η συμμετοχή των παιδιών ως ερευνητών μπορεί, με την κατάλληλη εκπαίδευση, να επεκταθεί σε πολλαπλές θεματικές (Σπύρου, 2008). Τα οφέλη από αυτή τη διαδικασία είναι πολλά και προκύπτουν αβίαστα λόγω του νοήματος που έχει η δράση αυτή για τα ίδια τα παιδιά, αλλά και λόγω των ευκαιριών που τους δίνονται να αναπτύξουν, εκτός από ερευνητικές, και γλωσσικές, γνωστικές, κοινωνικές και άλλες δεξιότητες μέσω της συμμετοχής τους στην έρευνα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αποφασιστικός για τη δημιουργία ευκαιριών συμμετοχής των παιδιών ακριβώς γιατί όλα τα παιδιά μπορεί να μην έχουν τις ίδιες ικανότητες επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης, ανάλυσης και σύνθεσης απόψεων αλλά και διατύπωσης προτάσεων για δράση. Άρα χρειάζεται υποστήριξη των παιδιών στην απόκτηση αυτών των ικανοτήτων μέσα από την εξασφάλιση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και την κυριαρχία των διαλογικών πρακτικών στην τάξη (Mercer, 2000· Μπιρμπίλη, 2008).

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διευκολύνει το διερευνητικό διάλογο μεταξύ των παιδιών και την ικανότητά τους να αφουγκράζονται, να συγκρίνουν τις απόψεις των άλλων με τις δικές τους, να επιχειρηματολογούν και να καταλή-

γουν σε μία κοινή αποδεκτή λύση (Mercer, 2000). Οι λιγοστές ευκαιρίες για εμβάθυνση στον τρόπο σκέψης του παιδιού και η βιαστική αποδοχή κάθε γνώμης του παιδιού ως δεδομένης, δεν ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν σε ουσιαστικό και αυθεντικό διάλογο. Όπως αναφέραμε και πριν, δεν αρκεί όμως να λέγεται η γνώμη των παιδιών θα πρέπει και να ακούγεται. Η χρήση πολυτροπικών και πολυμεθοδικών διαδικασιών μπορεί να εξασφαλίσει για όλα τα παιδιά τρόπους συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ύπαρξη ρουτίνας και ενός συγκεκριμένου τρόπου οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας όμως, είναι φανερό ότι θα ανταποκρίνεται σε ορισμένα παιδιά, ενώ άλλα θα τα αφήνει αμέτοχα.

Είναι κατανοητό ότι ο μετασχηματισμός της εμπειρίας των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση ως μελών μιας κοινότητας μάθησης αλλά και η ισχυροποίηση τους στο ρόλο τους ως πολιτών προϋποθέτει το μετασχηματισμό των πεποιθήσεων και των παραδοχών των εκπαιδευτικών (Mezirow, 2007). Η επανατοποθέτηση της παιδικής ηλικίας αποτελεί λοιπόν εν πολλοίς μία υποχρέωση των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς της πράξης και να υποστηρίξουν το μετασχηματισμό των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους αλλά και της πολιτείας να εξασφαλίσει θεσμικές διαδικασίες στήριξης των εκπαιδευτικών και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου .

Τίποτα από αυτά όμως δεν μπορεί να γίνει αν δεν υπάρξει μια ανατροπή των νεοφιλελεύθερων πρακτικών και της κοινωνικής αδικίας που οι επιλογές τους επιβάλλουν. Με άλλα λόγια, μια παιδαγωγική πρόταση μένει αδύναμη χωρίς τη θεσμική κατοχύρωση των όρων ευημερίας για τα παιδιά και τους γονείς τους. Η άποψή μου αυτή συνάδει με την αναγνώριση των επιπτώσεων των δομών που σχετίζονται με τη φτώχια, τη σίτιση, την ένδυση και την περίθαλψη των παιδιών και των οικογενειών τους. Συνοψίζοντας, οι προτάσεις αυτές φανερώνουν ότι, παρά την ύπαρξη διεθνών συμβάσεων, σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, επιστημονικών κειμένων για την παιδική ηλικία και μίας διαδεδομένης παιδοκεντρικής παιδαγωγικής, η ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων ως παιδαγωγική πρακτική προϋποθέτει μία κριτική προσέγγιση και αποτελεί επιλογή και πολιτική απόφαση όλων μας για τη θέση που επιθυμούμε να έχουν τα παιδιά στη σύγχρονη κοινωνία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Avgitidou, S., Pnevmatikos, D. & Likomitrou, S. (2013). Pre-service teachers' beliefs about childhood: challenges for a participatory early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 34* (4) , 390-404.

Αυγητίδου, Σ., Γεωργοπούλου, Ά. & Μουταφίδου, Α. (2013). Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη, 6,* 56-70

(http://www.pedagogy.gr/index.php/journal/article/view/59).

Avgitidou, S. & Likomitrou, S. (2011). Constructing Childhood in Educational Discourse. Ανακοίνωση στο Συνέδριο «Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, πολιτισμικές, ιστορικές και παιδαγωγικές διαστάσεις», Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Αθήνα, 11-14 Απριλίου.

Avgitidou, S. (1997). Children's play: An investigation of children's co-construction of their world within preschool settings». *Early Years, 17*(2), 6-10.

Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(3), 391-406.

Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. London: Routlege.

Clark, A. (2005a). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, Kjørholt & P. Moss (Eds.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29–49). Bristol: Policy Press.

Clark, A. (2005b). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early child Development and Care, 175*( 6), 489-505.

Corsaro, William (1997). *The Sociology of Childhood.* USA: Pine Forge Press.

Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education.* Oxfordshire, England: RoutledgeFalmer.

Δουζίνας, κ.α. (2014). *Το Ελληνικό Σύμπτωμα*. Αθήνα: Νήσος.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ:Ablex.

Hall S., Held, D. & McGrew, A. (2010). *Η Νεωτερικότητα Σήμερα*. Αθήνα: Σαββάλας

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

Langsted, O. (1994).Looking at quality from the child's perspective. In P. Moss & A. Pence (Eds.). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (pp. 43–60). London, England:Paul Chapman.

Lloyd E. and Penn, H.. (2012) *Childcare Markets: Can They Deliver an Equitable Service?* London: Policy Press.

Μακρυνιώτη, Δ. (1997). Παιδική Ηλικία. Αθήνα: Νήσος.

Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων* (μτφ. Παπαδοπούλου, Μ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (επιμ.) (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μία Παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5–20.

Qvortrup, J. (1994a). Macroanalysis of childhood. In P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with children* (pp. 77–97). London:Falmer Press.

Penn, H. (2005). *Unequal childhoods*. London: Routledge.

Qvortrup, J., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (Eds.). (1994b). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Avebury Aldershot, UK/Vienna, Italy: European Centre.

Rinaldi, C. (2006). *Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning.* London: Routledge.

Σπύρου, Σ. (2008) (Επιμ.). *Τα παιδιά ως κοινωνικοί ερευνητές. Οδηγός για δασκάλουςκαι άλλους ερευνητές.* Κύπρος: UNDP.

Τσίγκρα, Μ. (2003). *Φίλοι και Μαθητές στο Νηπιαγωγείο. Πρακτικές και διαδικασίες συγκρότησης.* Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Faulkner, D., Littleton, K. & Woodhead, M. (eds.) (1999). Making Sense of Social Development . London: Open University / Routledge.

# Η ΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΚΡΙΣΗ: ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΝΕΕΣ ΙΣΟΡΡΟΠΙΕΣ.

**Μελανθία Κοντοπούλου**

ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

melanthi@nured.auth.gr

Η αγωγή των παιδιών είναι ένα δύσκολο έργο αλλά και ένα «αναγκαίο κακό» όπως αναφέρει ο Φρόϋντ. Στόχος της είναι η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας και η ομαλή ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Βασίζεται επομένως τόσο στις αναπτυξιακές ανάγκες και δυνατότητες του όσο και στα εκάστοτε κοινωνικά δεδομένα.

Μια βασική συνθήκη για την δόμηση της προσωπικότητας είναι η αντιπαράθεση της αρχής της ευχαρίστησης που επικρατεί στην βρεφική ηλικία με την αρχή της πραγματικότητας (A. Freud, 1994). Το παιδί καλείται να εγκαταλείψει τη φαντασίωση παντοδυναμίας που βιώνει αρχικά και να έρθει αντιμέτωπο με την απαγόρευση για να μπορέσει να κοινωνικοποιηθεί. Η επιβολή ορίων και περιορισμών παρέχει τη δυνατότητα εναντίωσης και συγκρούσεων που είναι απαραίτητες για την ισχυροποίηση του Εγώ (Lebovici-Soulé, 1970). Οι γονείς υποστηρίζουν το παιδί στην προσπάθεια του να ελέγξει τις ενορμήσεις με την βαθμιαία επιβολή αποστερήσεων, εφόσον βέβαια αυτές δεν είναι υπερβολικές και δεν αφορούν ζωτικές του ανάγκες. Η ψυχική συγκρότηση των παιδιών επομένως διευκολύνεται με την σταθερή και υποστηρικτική παρουσία ψυχικά ώριμων και διαθέσιμων ενηλίκων που είναι σε θέση να ικανοποιούν αλλά και να αποστερούν, να οριοθετούν αλλά και να ενισχύουν την αυτονόμηση. Όσο καταστροφική μπορεί να είναι μια υπερβολικά αποστερητική κι αυταρχική στάση των γονιών, εξίσου αρνητική μπορεί να είναι η απουσία ματαιώσεων. Η ικανότητα τους να λειτουργήσουν ως «επαρκώς καλοί» γονείς εξαρτάται από τα προσωπικά τους βιώματα αλλά και από τις κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες που χαρακτηρίζουν την κάθε ιστορική εποχή.

Ένα πρόβλημα που διαπιστώνεται ολοένα και συχνότερα τα τελευταία χρόνια, τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στις υπηρεσίες στήριξης της ψυχικής υγείας, είναι η αύξηση του ποσοστού παιδιών με ψυχοκοινωνική ανωριμότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά. Το φαινόμενο αυτό φαίνεται να συνδέεται με τη δυσκολία των γονιών να αναλάβουν τον γονικό ρόλο στις ποικίλες διαστάσεις του και ιδιαίτερα σε ότι αφορά στην οριοθέτηση των παιδιών (Coen, 1998, Hurstel, 2004, Huerre, 2014). Το παιδαγωγικό αυτό «έλλειμμα» συνδέεται με ψυχικές αλλά και με κοινωνικές παραμέτρους.

## ΨΥΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ

Προτού γίνει αποδεκτό ως διαφορετικό άτομο, το παιδί αγαπιέται ως ανα-

παράσταση κι αντικείμενο εξιδανίκευσης των γονιών του. Η ενθάρρυνση του στην παραίτηση από την αίσθηση παντοδυναμίας και στον συμβιβασμό με μια ματαιωτική πραγματικότητα, προϋποθέτει την αντικειμενικοποίηση της γονικής σχέσης και την ικανότητα των γονιών να υιοθετήσουν μια θέση εξουσίας. Η συνθήκη αυτή προϋποθέτει την δική τους αντοχή στη ματαίωση, στην αμφισβήτηση και στη σύγκρουση που αυτά συνεπάγονται. Ο γονικός ρόλος επομένως είναι ένα σύνθετο και συχνά επώδυνο έργο όπου εμπλέκονται αμφιθυμικά συναισθήματα από το παρόν και το παρελθόν και προϋποθέτει την ικανοποιητική επίλυση εξωτερικών και εσωτερικών συγκρουσιακών καταστάσεων.

Οι γονείς στη σχέση τους με τα παιδιά, μέσω της προβολικής ταύτισης, επιδιώκουν την αναβίωση της δικής τους παιδικότητας που σε ένα πραγματικό ή συμβολικό επίπεδο παραπέμπει στην απόλυτη ναρκισσιστική ικανοποίηση. Όταν η ανάγκη αυτή είναι ιδιαίτερα πιεστική, αρνούνται να αναλάβουν τον ρόλο του ενηλίκου και έχουν ως αποκλειστικό μέσο ικανοποίησης την επένδυση στην απρόσκοπτη ευδαιμονία του παιδιού, στερώντας το έτσι από την ανάγκη σύγκρουσης η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ατομικοποίηση και την διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας.

Οι περισσότερες δυσκολίες ως προς τον γονικό ρόλο συνδέονται με την αναπόφευκτη αναμόχλευσης προηγουμένων συναισθημάτων στη σχέση των γονιών με τους δικούς τους γονείς. Εάν τα αμφιθυμικά συναισθήματα που έχουν βιώσει είναι ανεπεξέργαστα, είναι ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν εκ νέου συγκρούσεις και να ανταποκριθούν στον ρόλο που τους αντιστοιχεί. Μπορεί να επιδιώκουν μια ισότιμη, «φιλική» σχέση με τα παιδιά τους, αναιρώντας την εγγενή ανισότητα της σχέσης τους. Η «νευρωτική ανεπάρκεια» στο γονικό ρόλο είναι συχνά εμφανής στην δυσκολία διαπαιδαγώγησης των παιδιών και κυρίως επιβολής πειθαρχίας (Coen, 1998).

Στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για γονείς με ένα προσωπικό ναρκισσιστικό ρήγμα που επιδιώκουν την αναπλήρωση μιας μη ικανοποιητικής πρωταρχικής αντικειμενότροπης σχέσης ή γονείς που έχουν βιώσει τραυματικά γεγονότα ζωής (Vesely, 2012). Η ανάγκη τους να κατακτήσουν την αγάπη του παιδιού είναι τότε έντονη κι οι συγκρούσεις βιώνονται ως απειλητικές για τον ναρκισσισμό τους. Ο φόβος των γονιών μήπως δεν παρέχουν αρκετές ικανοποιήσεις ή μήπως χάσουν την αγάπη των παιδιών τους και η σύγχυση μεταξύ εξουσίας και αυταρχικότητας αναστέλλουν την επιβολή απαγορεύσεων.

Ακόμη η αναβίωση της οιδιπόδειας ενοχοποίησης μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την επιδίωξη μιας σχέσης γοητείας προς τα παιδιά. Οι απαγορεύσεις και οι περιορισμοί ενοχοποιούν τους γονείς γιατί θεωρούνται ως ασύμβατα με το ιδανικό της «άνευ όρων αγάπης». Αντίθετα αυτό που επιδιώκουν ασυνείδητα είναι η απόλυτη προστασία των παιδιών από ματαιωτικές εμπειρίες που τα καθιστούν όμως ανέτοιμα να διαχειρισθούν κάθε τι δυσάρεστο στη ζωή τους.

Πολλοί γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία της οριοθέτησης αλλά αδυνατούν

να την υλοποιήσουν. Συχνά αναζητούν παιδαγωγικές συνταγές σε ειδικούς ή στον τύπο. Ωστόσο η υλοποίηση πρακτικών, με ένα μηχανιστικό τρόπο δεν μπορεί να αλλάξει την ψυχική διάθεση απέναντι στα παιδιά και συνήθως είναι αναποτελεσματική.

## ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ

Οι τελευταίες δεκαετίες, από το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, χαρακτηρίζονται από μια ιδεολογία ευδαιμονισμού, ατομικισμού και καταναλωτισμού (PLeux, 2012, Lazartigues et al, 2003). Οι αξίες αυτές επηρέασαν τις απόψεις σχετικά με την αγωγή των παιδιών και τη θέση τους στην κοινωνία. Η σημασία που δόθηκε στο άτομο, εις βάρος συχνά του κοινωνικού συνόλου και η διακήρυξη της ελευθερίας του ως προς την αναζήτηση της απόλαυσης με έναν αβίαστο και άμεσο τρόπο, είχαν ως συνέπεια την αμφισβήτηση της εξουσίας (Vesesly, 2012). Η «απαγόρευση της απαγόρευσης» που ήταν ένα βασικό σύνθημα του Μάη του΄68, σε συνδυασμό με την παρανόηση επιστημονικών δεδομένων, όπως η παθογένεια της απώθησης των ενορμήσεων που υποστήριξε ο Φρόϋντ, επέφεραν σημαντικές αλλαγές στην αντιμετώπιση των παιδιών. Η άποψη της αυταρχικής αγωγής που επικρατούσε για πολλά χρόνια έχει αντικατασταθεί με μια φιλελεύθερη στάση και την ενοχοποίηση της απαγόρευσης που θεωρήθηκε ως μια μορφή βίας. Η αρχή της ελευθερίας ωθεί συχνά τους γονείς σε μια υπερβολική επιτρεπτικότητα. Ωστόσο η «ελευθερία» συνεπάγεται την ικανότητα για αυτορρύθμιση, κάτι για το οποίο δεν προετοιμάζονται τα παιδιά όταν η τήρηση κοινωνικών κανόνων και οι περιορισμοί των παρορμήσεων συγχέεται με την συναισθηματική βία.

Η ανάδειξη της ατομικότητας του παιδιού αλλά και η εξιδανίκευση της παιδικής ηλικίας έχουν ως αποτέλεσμα την παραχώρηση μιας προνομιούχας θέσης στα παιδιά μέσα στην κοινωνία και στην οικογένεια. Παράλληλα η αναγνώριση των δικαιωμάτων τους (δυστυχώς μόνο σε θεωρητικό και νομικό ή και θεσμικό επίπεδο) και η ποινικοποίηση της «συναισθηματικής κακοποίησης» μπορεί να ευνόησαν την προστασία και την υγιή ανάπτυξη τους, αλλά ο φόβος κατάχρησης της εξουσίας έκανε πιο εύθραυστη την στάση των ενηλίκων ως προς την άσκηση πειθαρχίας.

Η οικογένεια έχει αποκτήσει έναν παιδοκεντρικό χαρακτήρα. Η γενεαλογική σειρά συχνά ανατρέπεται και το παιδί γίνεται το κέντρο εξουσίας και ο μοχλός λειτουργίας της οικογένειας (Hurstel, 2014). Αποτελεί τον βασικό άξονα επιλογών, προτεραιοτήτων και οικονομικής διαχείρισης, γεγονός άλλωστε που επιβεβαιώνεται από την κυρίαρχη θέση του στον εμπορικό και διαφημιστικό χώρο. Το «παιδί-βασιλιάς» απολαμβάνει την αγάπη, αποκλειστικότητα και διαθεσιμότητα των ενηλίκων, που εκφράζεται κυρίως με την γενναιόδωρη παροχή υλικών αγαθών. Η παιδοκεντρική λειτουργία της οικογένειας σε συνδυασμό με την διακήρυξη της ισότητας στις σχέσεις προκάλεσαν την ανατροπή των σχέσεων μέσα στην οικογένεια, την αποδυνάμωση του κύρους των γονιών και κά-

ποιες φορές την «γονική παραίτηση» (Neyard, 2007). Έτσι συχνά το «παιδί βασιλιάς» γίνεται «παιδί τύραννος» με μια σαφή κυριαρχία στους ενηλίκους **(**Pleux, 2002**).** Η θέση αυτή ωστόσο δίνει μια ψευδαίσθηση εξουσίας στο παιδί και λειτουργεί αρνητικά στην ολοκλήρωση του.

Ο τρόπος που μεγαλώνει το παιδί έρχεται σε αντίθεση με την κατευθυντική και καταπιεστική στάση που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Μια βασική αξία στη σημερινή εποχή είναι η απόδοση («παραγωγικότητα») και το παιδί δοκιμάζεται με τη σχολική επίδοση και τις υπερβολικές προσδοκίες των ενηλίκων. Η φιλελεύθερη αγωγή επομένως ακυρώνεται με την ένταξη στη σχολική εκπαίδευση, ενώ το παιδί βρίσκεται ανέτοιμο να ανταποκριθεί στις κοινωνικές απαιτήσεις. Έτσι το «παιδί βασιλιάς», όταν απογοητεύει τους ενηλίκους, κινδυνεύει να βρεθεί σε μια κατάσταση «παιδιού θύματος» (De Becker & Lescalier-Grosjean, 2005).

## ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ «ΝΕΑΣ ΑΓΩΓΗΣ»

Οι σύγχρονοι γονείς αισθάνονται μεγάλη ανασφάλεια σχετικά με την ικανότητα τους στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Επιθυμούν να είναι καλοί γονείς αλλά ο μόνος τρόπος που ξέρουν είναι μέσω της παροχής, κυρίως καταναλωτικών αγαθών. Μεγαλώνουν παιδιά ως «άρχοντες» με δικαίωμα στην απόλυτη ευδαιμονία. Η δημιουργία όμως μιας ψευδούς κατάστασης ευδαιμονίας ενισχύει την αρχή της ηδονής και καλλιεργεί άτομα τα οποία είναι ιδιαίτερα ευάλωτα σε οποιαδήποτε αντιξοότητα και δεν είναι σε θέση να συνυπάρξουν αρμονικά με τους άλλους. Εξάλλου η καταναλωτική κοινωνία που προτείνει την απόλυτη ικανοποίηση των επιθυμιών ή την υποκατάσταση τους με υλικές παροχές, δεν κάνει τα άτομα πιο ευτυχή αλλά συναισθηματικά πιο ανώριμα, με δυσανεξία στις αποστερήσεις (Pleux, 2012).

Οι ιδιαίτερες οικονομικές-κοινωνικές δυσκολίες στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα μπορεί να αποτελούν ένα επιπλέον αγχογόνο παράγοντα, κυρίως όμως αποκαλύπτουν την δυσκολία των ενηλίκων να διαχειρισθούν αντιξοότητες και εντείνουν τα προβλήματα ως προς την αγωγή των παιδιών. Οι γονείς, όντας ανέτοιμοι οι ίδιοι να αντιμετωπίσουν τις ματαιώσεις και την ανασφάλεια που βιώνουν καθημερινά, προσπαθούν να προστατεύσουν τα παιδιά τους από παρόμοια συναισθήματα αντί να τα βοηθούν να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα. Ο κίνδυνος όμως εκδήλωσης προβλημάτων δεν συναρτάται με τις εξωτερικές αντιξοότητες αλλά με την αδυναμία του ατόμου να τις διαχειρισθεί.

Οι κοινωνικές μεταβολές και η ανατροπή που επέφεραν στις σχέσεις γονιών-παιδιών έχουν ως αποτέλεσμα την διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης δομής προσωπικότητας που ο Lazartigues (2007) αναφέρει ως «ναρκισσιστικοηδονιστική» (narcissicohedoniste), με βασικά χαρακτηριστικά την έκφραση ανεπεξέργαστων ενορμήσεων, την μείωση της δύναμης του Υπερεγώ, ένα ανεπαρκές ιδανικό του Εγώ, την απουσία ενοχοποίησης και την αυξημένη τάση εξάρτησης.

Στο χώρο της παθολογίας καταγράφεται η μετάβαση από μια νευρωτική συμπτωματολογία που ήταν αποτέλεσμα της υπερβολικής άσκησης εξουσίας σε μια ναρκισσιστική παθολογία, ως αποτέλεσμα της ανεπάρκειας εξουσίας. Η συμπτωματολογία ποικίλει και εντοπίζεται σε επίπεδο, συμπεριφοράς, ναρκισσιστικών διαταραχών και κατάθλιψης που παρουσιάζονται ολοένα και συχνότερα σήμερα.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι παραπάνω διαπιστώσεις δημιουργούν προβληματισμούς και θέτουν νέα ζητήματα σχετικά με την διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Παράλληλα, η κρίση στην αγωγή των παιδιών αποκαλύπτει την ευρύτερη κρίση που υπάρχει στη σύγχρονη δυτική κοινωνία: κρίση αξιών, σχέσεων, προτεραιοτήτων. Αν θέλουμε να διαμορφώσουμε μια κοινωνία πιο υγιή, είναι σκόπιμο να αναπροσδιορίσουμε τους στόχους της αγωγής έτσι ώστε να παρέχουμε στα παιδιά τα κατάλληλα εφόδια για να μπορούν να λειτουργούν ικανοποιητικά κι αποτελεσματικά στην εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα.

Στα πλαίσια της διαπαιδαγώγησης οι περιορισμοί είναι απαραίτητοι. Αυτοί όμως θα πρέπει να αφορούν τις μη αποδεκτές κοινωνικά συμπεριφορές και να μην αποβλέπουν στην απόλυτη καταστολή ικανοποίησης των ενορμήσεων. Η αναγνώριση της ελευθερίας των παιδιών επομένως, είναι εξίσου απαραίτητη με την αναγνώριση της αναγκαιότητας για οριοθέτηση. Στην εξεύρεση αυτής της ισορροπίας εντοπίζεται το βασικό «έλλειμμα» στην αγωγή των παιδιών. Η δυσκολία αυτή συνδέεται κυρίως με στοιχεία της προσωπικότητας των γονιών και την δυσκολία διάκρισης μεταξύ αναγκών και επιθυμιών που χαρακτηρίζει την σύγχρονη κοινωνία.

Απαραίτητο στοιχείο για την πρόληψη μελλοντικών προβλημάτων είναι η υποστήριξη των γονιών έτσι ώστε να διατηρήσουν την θέση ενηλίκου και να αναλάβουν τον ρόλο εξουσίας που τους αναλογεί. Ωστόσο τα νέα κοινωνικά δεδομένα επιβάλουν την αναζήτηση ενός νέου τύπου γονικής «εξουσίας» που δεν βασίζεται στην αυταρχική επιβολή της πειθαρχίας αλλά στην εκπαίδευση των παιδιών στον αυτοέλεγχο.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι ουσιαστική με παρεμβάσεις που προωθούν την ενδυνάμωση των παιδιών αλλά που παράλληλα εμπλέκουν και υποστηρίζουν τους γονείς στο ρόλο τους. Γι αυτό το λόγο και οι συγκεκριμένοι στόχοι έχουν ενταχθεί στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής. Η εφαρμογή τους βέβαια προϋποθέτει την σωστή κατάρτιση και ψυχική ωριμότητα και ανθεκτικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Coen, A. (1998). Boiter sur deux pieds. *La famiglia disgregata. Alternative alla famiglia e minori immigrati*. Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου, 2014, από http://www.iprs.it/docs/La%20famiglia%20disgregata.pdf#page=212

De Becker, E., & Lescalier-Grosjean, I. (2005). Comment comprendre et traiter l'«enfant-roi» et sa famille? *Journal de pédiatrie et de puériculture*, *18*(1): 1-7.

Freud A. (1994). Les conférences de Harvard. Paris: PUF.

Huerre, P. (2014). Le rôle des parents dans la socialisation de l'enfant. Στο D. Attias, L. Khaiat (eds). Enfants rebelles, parents coupables, σελ. 69-76. Paris: Eres.

Hurstel F. (2004). Quelles fonctions parentales d'autorite pour le jeune enfant? Dialogue, 3/165: 69-77.

Lazartigues A., Doukouré M., Saint-André S., Lemonnier E. (2003) Certains caractéristiques des nouvelles parentalités favorisent-elles la violence des enfants? Annales Medico Psychologiques, 161: 265-271.

Lazartigues A. (2007). Nouvelles familles, nouveaux enfants, nouvelles pathologies. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 55: 304-320.

Lebovici S., -Soulé M. (1972) La connaissanc ede l'enfant par la psychanalyse. Paris: PUF.

Neyard G. (2007). Évolution de la famille et rapport à l'enfant. Enfances & Psy. 2007, 34: 144-156.

Pleux D. (2002). De l' enfant roi l' à l'enfant tyran. Paris: Odile Jacob.

Pleux D. (2012). De l' adulte roi l' à l' adulte tyran. Paris: Odile Jacob.

Vesely N. (2012). L'autorité en souffrance: les difficultés d'exercise de l'autorité parentale. Dialogue, 198: 101-110.

# ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΙ ΤΟΥ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΣΕ ΚΡΙΣΙΜΟΥΣ ΚΑΙΡΟΥΣ

**Γιάννης Πεχτελίδης**

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Π.Ε.

pechtelidis@uth.gr

*Στο κείμενο αυτό με ενδιαφέρει η αναπαράσταση της «παιδικής ηλικίας» και του «κινδύνου» σε ποικίλους λόγους. Γίνεται αναφορά στις ισχυρές εικόνες της παιδικής ηλικίας που παράγουν οι διάφοροι λόγοι και στα μοντέλα εξουσίας που αντιστοιχούν σε αυτές. Στόχος μου είναι η κριτική προσέγγιση των σχέσεων ανάμεσα στη γνώση και την εξουσία, καθώς και των συνεπειών τους στον έλεγχο και την καθοδήγηση ή τη διακυβέρνηση των παιδιών προς καθορισμένους ηθικοπολιτικούς και οικονομικούς στόχους. Ειδικότερα, διερευνώ την αλλαγή της ρητορικής και της στοχοθεσίας των λόγων για τα παιδιά σε συνθήκες κρίσης και κατ' επέκταση την αλλαγή του μοντέλου διακυβέρνησης της παιδικής ηλικίας και τους κινδύνους που αυτό συνεπάγεται. Για την κριτική προσέγγιση αυτή αντλώ κυρίως από τη μεταδομιστική θεωρία του λόγου, τις «σπουδές της διακυβέρνησης», καθώς και από τη νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και την κοινωνιολογία του κινδύνου.*

## ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΙ ΤΟΥ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΣΕ ΚΡΙΣΙΜΟΥΣ ΚΑΙΡΟΥΣ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από μια κοινωνιολογική σκοπιά, η μελέτη της παιδικής ηλικίας συνδέεται καθοριστικά με μια σε βάθος κατανόηση της κοινωνίας στο σύνολό της. Επίσης, σύμφωνα με μία ισχυρή άποψη στο πλαίσιο των σύγχρονων σπουδών της παιδικής ηλικίας, χωρίς τη θεωρητικοποίηση της παιδικής ηλικίας δεν μπορεί να υπάρξει μια επαρκής εκτίμηση της ευρύτερης κοινωνικής ζωής. Αυτή η άποψη έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας, αν και στην πραγματικότητα ο συγκεκριμένος κλάδος δεν έχει αναγνωριστεί πλήρως στο πεδίο της κοινωνικής και πολιτικής θεωρίας, καθώς εξακολουθούν είτε να αγνοούνται παντελώς τα παιδιά είτε να τα προσλαμβάνουν ως μελλοντικούς ενήλικες. Δηλαδή η παιδική ηλικία συνεχίζει να γίνεται αντιληπτή ως προπαρασκευαστικό στάδιο για την ενήλικη ζωή. Πρόσφατα, στο πλαίσιο του ερευνητικού δικτύου της ευρωπαϊκής Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας, μία μεγαλύτερη επένδυση στη θεωρητικοποίηση της παιδικής ηλικίας κρίθηκε ως μια στρατηγική κίνηση προκειμένου οι σπουδές της παιδικής ηλικίας να συνομιλήσουν με τους συμβατικούς κλάδους της κοινωνικής και πολιτικής επιστήμης, και ειδικότερα με κλασικούς θεωρητικούς όπως ο Ντυρκάιμ, ο Βέμπερ, ο Μαρξ, ο Μπουρντιέ, ο Φουκώ, κ.ά., αλλά και θεωρίες που αφορούν τον πολιτικό ακτι-

βισμό και γενικότερα την πολιτική, τη διακυβέρνηση των σωμάτων, τα δικαιώματα, τον καταναλωτισμό, τον κίνδυνο και την κρίση (Alanen, 2013).

Η κρίση στην Ελλάδα, και γενικότερα τα αρνητικά γεγονότα όχι μόνον σε ευρωπαϊκή αλλά και σε παγκόσμια κλίμακα μας οδηγούν να εστιάσουμε στις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές διεργασίες που επηρεάζουν τη ζωή των ανθρώπων, και κυρίως των παιδιών. Η μετατόπιση της ανάλυσης της παιδικής ηλικίας στο κοινωνικο-πολιτικό επίπεδο συνεπάγεται ότι θα πρέπει να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σήμερα, ποιες είναι οι προοπτικές των παιδιών σε έναν κόσμο βαθιάς ύφεσης, επισφάλειας και αβέβαιου μέλλοντος, τις απόψεις των ίδιων των παιδιών για την κατάσταση που βιώνουν, τις συλλογικές στρατηγικές διαχείρισης των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν καθημερινά.

Σ' αυτό το πλαίσιο, ένα σημαντικό αντικείμενο της συζήτησης συνιστά η σχέση του λόγου (discourse) για τα «παιδιά σε κίνδυνο» με καθορισμένους τόπους «αλήθειας» ή λόγους που συνδέονται με την αγορά, η κοινωνία, η δημοκρατία, κλπ. Έχει πολιτική σημασία να καθορίσουμε τις συνθήκες υπό τις οποίες ασκείται μία αληθολογία, καθώς και τα αποτέλεσμα αυτής πάνω στα παιδιά.

Η παιδική ηλικία αποτελεί το κατεξοχήν πολιτικό διακύβευμα, διότι λειτουργεί ως μεταφορά για το μέλλον, το οποίο είναι εκ των πραγμάτων το σημείο αναφοράς κάθε πολιτικής ιδεολογίας. Ποικίλοι λόγοι γύρω από την παιδική ηλικία και την κρίση μάχονται για την ηγεμονία (Laclau & Mouffe, 1985), δηλαδή για την επικράτηση μιας ιδιαίτερης οπτικής για την παιδική ηλικία και τη σχέση της με την κρίση. Κάθε λόγος παράγει έναν ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης και κατανόησης της παιδικής ηλικίας και της κρίσης. Αυτό σημαίνει ότι οι διάφοροι λόγοι αποδίδουν διαφορετικές θέσεις εκφοράς στο υποκείμενο «παιδί», που ενδεχομένως αντιφάσκουν, ανταγωνίζονται ή και συνυπάρχουν μεταξύ τους.

Η κυρίαρχη ρητορική για την παιδική ηλικία λέει ότι τα παιδιά βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω της κρίσης και κατ' επέκταση και η κοινωνία. Αυτός ο κίνδυνος συχνά δικαιολογεί και νομιμοποιεί την παρέμβαση πάνω στα παιδιά για τη διακυβέρνησή τους προς όφελος της κοινωνίας, αλλά και των ίδιων των παιδιών. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς του κινδύνου (Lupton, 1999· Dean, 1999) όμως, ο κίνδυνος είναι μια κοινωνική κατασκευή, όπως και η παιδική ηλικία για τους σύγχρονους θεωρητικούς της παιδικής ηλικίας (James & Prout, 1990). Επομένως, έχει σημασία να δούμε πώς ορίζεται ο κίνδυνος, αλλά κυρίως η παιδική ηλικία, σε κάθε σχηματισμό λόγου.

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι σε ***τρία μοντέλα κοινωνικού ελέγχου*** ή τρία ευρύτερα πρότυπα κοινωνικών σχέσεων αντιστοιχούν ***τρεις λόγοι που παράγουν τρεις ισχυρές εικόνες για την παιδική ηλικία***: α) *του εγγενώς κακού ή επικίνδυνου παιδιού,* β) *του εγγενώς καλού και αθώου παιδιού*, και γ) *του εγγενώς ικανού παιδιού.* Οι τρεις εικόνες αυτές για την παιδική ηλικία μπο-

ρεί να θεωρηθούν ως συμβολικοί στόχοι συγκεκριμένων συναρθρώσεων μεταξύ εξουσίας και γνώσης, γύρω από τους οποίους οργανώνεται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την παιδική ηλικία και αντιμετωπίζουμε τα παιδιά. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά σε αυτές τις εικόνες της παιδικής ηλικίας και στα μοντέλα εξουσίας που αντιστοιχούν, ωστόσο η ανάλυση θα επικεντρωθεί κυρίως στο «ικανό παιδί» και στις διαφορές του από την εικόνα του «παιδιού ως κοινωνικού δρώντα» που παράγει η Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας.

## Α) ΤΟ ΕΓΓΕΝΩΣ ΚΑΚΟ Η ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟ ΠΑΙΔΙ

Στα χριστιανικά πουριτανικά δόγματα του 16$^{ου}$ αιώνα και του 17$^{ου}$ ένας μύθος αναπτύχθηκε γύρω από την εικόνα του παιδιού ως εγγενώς κακού, διεφθαρμένου, ηδονοθηρικού, ατίθασου και απείθαρχου. Από τα τέλη του 19ου αιώνα και ύστερα σημαντικό ρόλο στην παραγωγή και προβολή ή και επιβολή παρόμοιων αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας έχουν διαδραματίσει οι κλασικές λειτουργιστικές και δομολειτουργιστικές κοινωνιολογικές θεωρίες κοινωνικοποίησης, αν και σε τελείως άλλη βάση από τις χριστιανικές (Jenks, 1996). Σύμφωνα με αυτόν τον λόγο τα παιδιά εισέρχονται στον κόσμο ως μια πεισματάρικη υλική δύναμη που μπορεί να προξενήσει το κακό. Αυτή η ακατέργαστη δύναμη θα ενεργοποιηθεί αν η κοινωνία των ενηλίκων δώσει την ευκαιρία στο παιδί να αποκλίνει από την πορεία που έχει χαράξει ο πολιτισμός της ανθρωπότητας. Με άλλα λόγια, οι ενήλικοι πρέπει να φροντίσουν ώστε τα παιδιά να αποφύγουν τις "κακές" συνήθειες και επιρροές, διότι συνιστούν απειλή τόσο για τα ίδια όσο κυρίως για την κοινωνία. Το παιδί, λοιπόν, πρέπει να πειθαρχήσει ή καλύτερα να υποταχθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας, γιατί είναι επιρρεπές στις ηδονές και την αυτο-ικανοποίηση καθότι οι επιθυμίες του είναι ακόρεστες. Στο πλαίσιο αυτού του λόγου, η ανατροφή του «παιδιού» εξαρτάται από τον αυστηρό έλεγχο και την εξωτερική πειθαρχία που θα πρέπει να εσωτερικεύσει το παιδί. Αυτή η μορφή κοινωνικοποίησης συνδέεται με μια κοινωνική τάξη (social order) η οποία χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία, λίγη ατομικότητα και αυτονομία (Jenks, 1996· Πεχτελίδης και Κοσμά, 2012· Smith, 2012).

## Β) ΤΟ ΕΓΓΕΝΩΣ ΚΑΛΟ ΚΑΙ ΑΘΩΟ ΠΑΙΔΙ

Ο άλλος λόγος αναπτύσσεται γύρω από την εικόνα ενός παιδιού που είναι από τη φύση του καλό και αθώο σαν τους αγγέλους. Το παιδί αυτό υποτίθεται ότι προσεγγίζει τον κόσμο με ένα καθαρό και αμόλυντο βλέμμα και εκφράζει ό,τι καλύτερο έχει να επιδείξει η ανθρωπότητα. Επιπλέον, εξιδανικεύεται και αποτελεί αντικείμενο θαυμασμού από τους ενήλικους, οι οποίοι ενθαρρύνουν το παιχνίδι και τον αυθορμητισμό. Το κάθε παιδί θεωρείται φορέας μιας μοναδικότητας, την οποία θα πρέπει να ανακαλύψει με τη διακριτική βοήθεια των ενήλικων. Κατά συνέπεια, το παιδί δεν τιμωρείται ούτε συγκρατείται, αλλά ενθαρρύνεται και διευκολύνεται. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, αναπτύχθηκε η παιδοκεντρική εκπαίδευση. Σημαντική ήταν η επίδραση του Ρουσσώ, κυρίως με το διάσημο έργο του *Εμίλ*, στην ανάπτυξη της εικόνας ενός παιδιού με φυσικές α-

ρετές και θετικές προδιαθέσεις, που έχει την ικανότητα παραγωγής λόγου. Οι αναπαραστάσεις αυτές παραπέμπουν σε ένα ρομαντικό λόγο ο οποίος αναπτύχθηκε τον 18ο αιώνα. Ο λόγος αυτός αποσπά την παιδική ηλικία από την κοινωνική ζωή, αφού η παιδική ηλικία εμφανίζεται ως ένα φυσικό καθεστώς, ως μία περίοδος αθωότητας, ελευθερίας και ανεμελιάς. Κατά συνέπεια, αποσιωπάται η έμφυλη, εθνοτική και ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας και της παιδικής ηλικίας, καθώς και οι ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας που αυτή συνεπάγεται. Η άσκηση εξουσίας πάνω στα παιδιά δεν στηρίζεται στον εξαναγκασμό και την επιβολή, αλλά έχει έναν παιδοκεντρικό χαρακτήρα που δίνει την ελευθερία στο παιδί να αναπτύξει τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα του. Σε αυτό το ιδεώδες της παιδικής ηλικίας αντιστοιχεί η φιλελεύθερη καπιταλιστική τάξη της νεωτερικής βιομηχανικής κοινωνίας (Jenks, 1996· Πεχτελίδης και Κοσμά, 2012· Smith, 2012).

## Γ) ΤΟ ΕΓΓΕΝΩΣ ΙΚΑΝΟ ΠΑΙΔΙ

Η διατήρηση των σύγχρονων νεοφιλελεύθερων καθεστώτων και η επιτυχία σε αυτά προϋποθέτουν μια μορφή κοινωνικοποίησης διαφορετική από τα προηγούμενα μοντέλα ανατροφής (Ailwood, 2004, 2008). Στο πλαίσιο του ηγεμονικού νεοφιλελεύθερου λόγου αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στην εικόνα του ικανού παιδιού και αξίες όπως είναι η υπευθυνότητα και η αξιοπιστία (Rose, 1999, 1988). Η ατομική ευημερία συνδέεται στενά με την αυτονομία, έτσι το παιδί γίνεται αντιληπτό ως εταίρος στην κοινωνικοποιητική διαδικασία (Smith, 2012). Το αυτόνομο, ικανό, ενεργητικό και αναστοχαστικό παιδί αντιπροσωπεύει ένα νέο τρόπο διακυβέρνησης που δίνει έμφαση στη «φωνή» των παιδιών, στο δικαίωμα της επιλογής, στη συμμετοχή και άρα στη χαλάρωση του συνόρου που διαχωρίζει τα παιδιά από τους ενήλικες. Η ιδέα του ικανού και συμμετοχικού παιδιού ανοίγει νέες δυνατότητες για τα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνει νέες μορφές ελέγχου οι οποίες μεταθέτουν την ευθύνη στα παιδιά (Kampmann, 2004, σσ. 129-30).

Αυτή η φαινομενικά αντιφατική σύνδεση μεταξύ ελευθερίας και ελέγχου δημιουργεί τη δυναμική και το περιεχόμενο της σύγχρονης νεοφιλελεύθερης ιδέας διακυβέρνησης. Όχι μόνον η διακυβέρνηση λειτουργεί μέσω της ελευθερίας, αλλά η ατομική ελευθερία είναι μια μορφή ελέγχου και κυριαρχίας πάνω στον εαυτό (Rose, 1999). Η υποκειμενικότητα, δηλαδή η σχέση του ατόμου με τον εαυτό του, συγκροτείται από ποικίλες μορφές γνώσης και ενσωματώνεται σε συγκεκριμένες πρακτικές διακυβέρνησης (Rose, 1999, σσ. 86). Η ατομική αυτονομία γίνεται αντιληπτή αποκλειστικά και μόνον ως το δικαίωμα της επιλογής και αποδίδεται ολοένα και περισσότερο στα παιδιά, τα οποία γίνονται αντιληπτά ως πρόσωπα με επιθυμίες. Το δικαίωμα της επιλογής και η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών νοούνται κυρίως σε σχέση με τον καταναλωτικό κόσμο των αγαθών (Cool, 2004, σσ. 12). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι στα Μ.Μ.Ε. και ειδικότερα στις διαφημίσεις κυριαρχούν πλέον οι αναπαραστάσεις μιας ενεργητικής και σχετικά αυτόνομης και ικανής παιδικής ηλικίας.

Με αυτή την έννοια, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το *εγγενώς ικανό παιδί* είναι μια μορφή καθοδηγούμενου και ελεγχόμενου παιδιού, το οποίο συγκροτείται μέσω νεοφιλελεύθερων στρατηγικών που στοχεύουν να αναδείξουν τις ικανότητες των παιδιών για αυτορύθμιση και αυτοδιαχείριση (Smith, 2012). Η επένδυση στο μέλλον εξακολουθεί να είναι ένας σημαντικός στόχος της διακυβέρνησης των παιδιών, αλλά με τη διαφορά ότι σήμερα προσφέρεται στα παιδιά ένας ενεργητικός ρόλος στην ανάπτυξη του ατομικού τους ανθρώπινου κεφαλαίου (Hübenthal & Ifland, 2011).

Με τη μετατόπιση της ευθύνης της επιτυχίας ή της αποτυχίας από την κοινωνία στο άτομο, η νεοφιλελεύθερη ορθολογικότητα δημιουργεί την ανάγκη για αναστοχαστικά και προσαρμοστικά άτομα με επιχειρηματικό πνεύμα. Άτομα που θα έχουν την ικανότητα να εργάζονται συστηματικά και συνεχώς πάνω στον εαυτό τους. Αυτό προϋποθέτει ευέλικτες μορφές κοινωνικοποίησης που θα παράγουν «ευέλικες ψυχές», με απώτερο στόχο την οικονομική επιτυχία. Είναι σημαντικό να σκεφτούμε ότι, η καινοτομία, η ευθύνη, η ενεργητικότητα είναι πολύ σημαντικές ανθρώπινες ιδιότητες, ωστόσο στο πλαίσιο ενός επιχειρηματικού εαυτού όλες αυτές οι ιδιότητες γίνονται στενά αντιληπτές σε άμεση σχέση με τις σχέσεις ανταλλαγής της καπιταλιστικής αγοράς (Kelly, 2000).

Επιπλέον, η διακυβέρνηση των παιδιών λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής ανισότητας. Το ρίσκο της επιτυχίας ή της αποτυχίας είναι άνισα κατανεμημένο. Οι κοινωνικές θέσεις (της τάξης, του φύλου, της εθνότητας) δεν έχουν πάψει να επηρεάζουν τις ευκαιρίες και τις προοπτικές ζωής. Συγκεκριμένα, οι κίνδυνοι κατανέμονται άνισα και διευθετούνται με τρόπο συμβατό με τις ανισότητες μιας ταξικής κοινωνίας. Στην κορυφή της κοινωνικής πυραμίδας συγκεντρώνεται ο πλούτος και η ασφάλεια ενώ στον πάτο η φτώχεια και οι κίνδυνοι. Με άλλα λόγια, η φτώχια προσελκύει τους κινδύνους. Οι πλούσιοι είναι σε θέση να εξαγοράσουν ασφάλεια και σημαντική ελευθερία από τους κινδύνους. Η ευαλωτότητα απέναντι στον κίνδυνο εξακολουθεί να είναι ταξικά προσδιορισμένη (Beck, 1992, σσ. 35).

Επίσης, οι νόρμες της διαπραγμάτευσης, της συμμετοχής και της αυτονομίας πρόερχονται από την κουλτούρα της λευκής δυτικής μεσαίας τάξης. Οι γονείς και τα παιδιά ρυθμίζονται μέσω αυτών των κανόνων κοινωνικοποίησης. Αυτές οι νόρμες ευνοούν κάποιους και περιθωριοποιούν κάποιους άλλους. Η ιδέα της υπεύθυνης συμμετοχής του παιδιού χρησιμοποιείται στρατηγικά περισσότερο ως εργαλείο για τη συγκρότηση συγκεκριμένων μορφών εαυτού παρά ως μέσο για την ενίσχυση της θέσης των παιδιών στην κοινωνία (O'Malley, 1996). Η στρατηγική της υπευθυνότητας μαζί με νέες μορφές (αυτο)επιτήρησης επεκτείνονται σε όλο και πιο μικρές ηλικίες (Kelly, 2000, σσ. 468).

Έχει μεγάλη σημασία να διακρίνουμε τις διαφορές του νεοφιλελεύθερου λόγου για την παιδική ηλικία από το λόγο της *νέας κοινωνιολογίας της παιδικής*

*ηλικίας*, διότι σε ένα πρώτο επίπεδο δημιουργείται η εντύπωση ότι οι δύο λόγοι συγκλίνουν ιδεολογικά. Συνοπτικά να υπενθυμίσω ότι η νέα κοινωνιολογία είχε και έχει ως στόχο την ενίσχυση του στάτους των παιδιών μέσω της δυναμικής προώθησης της εικόνας των παιδιών ως «ικανών κοινωνικών δρώντων» που συμμετέχουν στην κοινωνία ως άτομα με δικαιώματα παρά ως μαθητευόμενοι ενήλικες (Alanen, 1998· Roche, 1999· Mayall, 2000). Επίσης, αποφυσικοποιεί με συστηματικότητα την παιδική ηλικία και αμφισβητεί τον βιολογικό ντετερμινισμό της λαϊκής κουλτούρας και της επιστημονικής σκέψης (Holloway and Valentine, 2000). Το άρθρο 12 της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού απηχεί αυτό τον κοινωνιολογικό λόγο προσδιορίζοντας το δικαίωμα του παιδιού συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών εμφανίζεται πιο δημοκρατική, καθώς βασίζεται στην επικοινωνία και την αμοιβαία διευθέτηση των καθημερινών ζητημάτων (Beck, 1998· Cunningham 1995· Vandenbroeck, 2006). Οι σχέσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων μετατοπίζονται λόγω των αλλαγών τόσο στην ενηλικότητα όσο και στην παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τον Nick Lee (2001, σσ. 7-8), ζούμε σε μια εποχή ρευστότητας όπου ούτε τα παιδιά θεωρούνται ατελείς ενήλικες ούτε και η ενηλικότητα μια ολοκληρωμένη περίοδος.

Η διαφορά της *νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας* από το *νεοφιλελεύθερο λόγο* του *εγγενώς ικανού παιδιού* είναι ότι ο τελευταίος δεν αντιμετωπίζει τα παιδιά ως πραγματικά αυτόνομα και υπεύθυνα άτομα. Αυτό γίνεται φανερό από την κεντρική αντίφαση που διαπερνά αυτό τον λόγο. Συγκεκριμένα, σε ένα πρώτο επίπεδο αναγνωρίζεται η δυνατότητα εμπρόθετης δράσης για τα παιδιά, σε ένα δεύτερο επίπεδο όμως αυτή τίθεται υπό αίρεση και μετατίθεται στο μέλλον. Τα παιδιά φέρεται να έχουν μια δυναμική υπόσταση, η οποία όμως για να ενεργοποιηθεί χρειάζεται μια πειθαρχία, μια ρύθμιση και μια καθοδήγηση στο «μοναδικό» και «αληθινό» τόπο της επιχειρηματικότητας και της αγοράς. Με άλλα λόγια, το μέλλον προδιαγράφεται από κάποιους άλλους, από τις επιταγές της αγοράς, και όχι από τα ίδια τα παιδιά. Η παιδική ηλικία εμφανίζεται ως ένα μεταβατικό στάδιο και η δράση των παιδιών έχει καθορισμένα όρια. Η διαδρομή της μετάβασης στην ενήλικη ζωή είναι προκαθορισμένη από τους ενήλικες και από συγκεκριμένα ηγεμονικά πολιτικά σχέδια δόμησης του κοινωνικού.

Στόχος λοιπόν της ηγεμονικής νεοφιλελεύθερης εξουσίας είναι η διακυβέρνηση ή καθοδήγηση των παιδιών σε καθορισμένους ηθικο-πολιτικούς και οικονομικούς στόχους. Η διακυβέρνηση είναι ένας ορισμένος τρόπος άσκησης της εξουσίας που στόχο έχει τη διαμόρφωση, και όχι τον αποκλεισμό, της ανθρώπινης δράσης στη βάση καθορισμένων προδιαγραφών. Με άλλα λόγια, βασικό μέλημα είναι η παραγωγή κυβερνήσιμων υποκειμένων (Dean, 1999· Rose, 1999· Foucault, 2012). Ο φιλελευθερισμός στηρίζεται στην επιθυμία και την ικανότητα των αυτόνομων ατόμων να επιλέξουν να ασκήσουν υπεύθυνη διαχείριση και διακυβέρνηση του εαυτού τους. Η φιλελεύθερη διακυβέρνηση είναι κυρίως ζήτημα ενίσχυσης υπεύθυνων κυβερνήσιμων υποκειμένων (Rose, 1999). Η διαμόρφωση λαμβάνει χώρα κυρίως στο σχολείο και την οικογένεια όπου τα

παιδιά αντιπροσωπεύουν το ακατέργαστο υλικό το οποίο μπορεί να πάρει την πολιτικά επιθυμητή μορφή. Τα παιδικά σώματα και πνεύματα κανονικοποιούνται με βάση τις προδιαγραφές της «φυσιολογικής» παιδικής ηλικίας που διαμορφώνεται από τις κυρίαρχες οντολογικές και επιστημολογικές υποθέσεις, οι οποίες δεν μπορούν να θεωρηθούν προϊόντα καθαρής αντικειμενικής έρευνας ούτε και ουδέτερες στις συνέπειές τους (Jenks, 2005).

Στον αντίποδα και σε άμεση συνάφεια με το λόγο της *νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας* βρίσκεται ο *λόγος για τα δικαιώματα των παιδιών*, σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά που εμπλέκονται σε κοινωνικούς θεσμούς και δέχονται την επίδρασή τους θα πρέπει να έχουν συμμετοχή στη διαμόρφωση και τη διαχείρισή τους (Roche, 1999· Moss, 2008· MacNaughton, 2009). Δίνεται προτεραιότητα στις ανάγκες και την ευρύτερη εξέλιξη των παιδιών εντός των χώρων προσχολικής μέριμνας και όχι μόνο στην προετοιμασία των παιδιών για την αγορά εργασίας και την παραγωγική διαδικασία. Τα παιδιά γίνονται αντιληπτά όχι μόνον ως μελλοντικοί εργαζόμενοι σε μια παγκόσμια οικονομία της γνώσης, αλλά κυρίως ως ενεργά μέλη της κοινωνίας «εδώ και τώρα». Σε αυτό πλαίσιο είναι απαραίτητες οι δημοκρατικές δομές που θα δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν άμεσα στους χώρους προσχολικής μέριμνας ως άτομα με δικαιώματα και ως πολίτες του παρόντος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Ailwood, J. (2004). Genealogies of governmentality: Producing and managing young children and their education. *The Australian Educational Researcher,* 31(3), 19–33.

Ailwood, J. (2008). Learning or earning in the 'Smart State': Changing tactics for governing early childhood. *Childhood*, 15(4), 535–551.

Alanen, L. (2014). Theorizing childhood. *Childhood*, 21 (1), 3-6

Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. Κέιμπριτζ: Polity.

Beck, U. (1998). Democratization of the family. *Childhood*, 4 (2), 151–168.

Cook, D. (2004). *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Ντούρχαμ και Λονδίνο: Duke University Press.

Cunningham, H. (1995). *Children and Childhood in Western Society since 1500*. Λονδίνο: Longman.

Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. Λονδίνο: Sage.

Foucault, M. (2012). *Η Γέννηση της Βιοπολιτικής. Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1978-1979).* Αθήνα: Πλέθρον.

Holloway, S., και Valentine, G. (2000). Children's geographies and the new so-

cial studies of child- hood. Στο: S. Holloway και G. Valentine (Επιμ.) *Children's Geographies: Playing, Living, Learn- ing* (σσ. 1–26). Άμπινγκντον: Routledge.

Hübenthal, M., & Ifland, A.M. (2011). Risks for children? Recent developments in early childcare policy in Germany**.** *Childhood*, 18 (1), 114-127.

James, A., & Prout, A. (Επιμ.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Λονδίνο: Falmer Press.

Jenks, C. (1996). *Childhood*. Λονδίνο: Routldege.

Kampmann, J. (2004). Societalization of childhood: New opportunities? New demands? Στο: H. Brembeck, B. Johansson, και J. Kampmann (Επιμ.) *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies* (σσ. 127–152). Ροκσίλντ: Roskilde University Press.

Kelly, P. (2000). The dangerousness of youth-at-risk: The possibilities of surveillance and intervention in uncertain times. *Journal of Adolescence*, 23 (4), 463–476.

Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. Λονδίνο, Νέα Υόρκη: Verso.

Lee, N. (2001). *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty*. Μπάκινχαμ: Open University Press.

Lupton, D. (1999). *Risk*, Λονδίνο: Routledge.

Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights,* 8 (3), 243–259.

MacNaughton, G., & Smith, K. (2009). Children's rights in early childhood. Στο J. M. Kehily (Επιμ.), *An Introduction to Childhood Studies* (σσ.161-171). Open University Press.

Moss, P. (2008). *Markets and Democratic Experimentalism. Two Models for Early Childhood Education and Care.* Διαθέσιμο στην: www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_24015__2.pdf.

O'Malley, P. (1996). Risk and responsibility. Στο: A. Barry, T. Osborne, και N. Rose (Επιμ.) *Foucault and Political Reason* (189–208). Λονδίνο: Routledge.

Roche, J. (1999). Children: Rights, Participation and Citizenship. *Childhood*, 6 (4), 475-93.

Rose, N. (1989). *Governing the Soul*. Λονδίνο: Routledge.

Rose, N. (1999). *Powers of Freedom*. Κέμπριτζ: Cambridge University Press.

Smith, K. (2012). Producing governable subjects: Images of childhood old and new. *Childhood*, 19 (1) 24–37.

Uluorta, H., και Quill, L. (2009). In pursuit of the knowledge worker: educating for world risk society. *International Studies in Sociology of Education*, 19 (1), 37-51.

Vandenbroeck, M., και Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms: A tense negotiation. *Childhood*, 13 (1), 127–143.

# ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗ

**Σπαντιδάκης Γιάννης**

Αν. καθηγητής

ΠΤΔΕ

Παν. Κρήτης

Email:ispantid@edc.uoc.gr

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει τη σχέση του γραπτού λόγου με την πολύπλευρη κρίση που διανύουμε στη χώρα μας. Τι ιδιαίτερο θα μπορούσε να συνδέσει τη κρίση των ημερών μας με το γραπτό λόγο; Η απάντηση βρίσκεται άμεσα στην αμφίδρομη σχέση του γραπτού λόγου με το κοινωνικό γίγνεσθαι και έμμεσα στη σχέση του με τη γνωσιακή λειτουργία της σκέψης.

Ο γραπτός λόγος, όπως και η γλώσσα γενικότερα, από την κοινωνική θεώρηση αποτελεί κοινωνικό θεσμό, εκφράζει τις κοινωνικές λειτουργίες και δομές, παράγεται και ερμηνεύεται σε περικείμενα. Τα περικείμενα επιδρούν στα νοήματα, καθορίζουν το ύφος γραφής, τις μορφοσυντακτικές επιλογές, τη συνθετότητα του γενικού γλωσσικού μοτίβου, που είναι ιδεολογικά καθορισμένο και αντανακλά αναπαραστάσεις/θεωρήσεις της πραγματικότητας υπό την οπτική του γράφοντος, ο οποίος προβάλλει τα συμφέροντα μιας ιδιαίτερης ομάδας, κοινωνική τάξης, πολιτισμού, εξουσίας.

Στην εποχή της παγκόσμιας οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής κρίσης ο γραπτός λόγος βάζει «προσωπείο» στις αιτίες, τα συμφέροντα, τις δυνάμεις που την υποκινούν. Ταυτόχρονα, όμως, γίνεται και μέσο διερεύνησης της κρίσης και αποκάλυψης των υποκρυπτόμενων ιδεολογιών. Ως εκ τούτου, γίνεται εργαλείο για την επιβολή της εξουσίας αλλά και για την πρόσβαση σε αυτήν και περαιτέρω και εργαλείο δράσης για την αλλαγή των συνθηκών.

Αυτό αφορά την άμεση σχέση του γραπτού λόγου με το κοινωνικό γίγνεσθαι. Η έμμεση αφορά την επίδραση του γραπτού λόγου στην ποιότητα της σκέψης. Η πολυπλοκότητα του γραπτού λόγου (εννοιολογικά, γλωσσικά, γνωσιακά στοιχεία συμφύρονται δυναμικά σε ένα κείμενο) απαιτεί εμπρόθετη παρακολούθηση και καθοδήγηση του νοητικού έργου είτε της κατανόησης είτε της παραγωγής του από τον αναγνώστη και συγγραφέα αντίστοιχα, δεξιότητες δηλαδή μεταγνωστικές που προάγουν την κριτική σκέψη. Και τα σκεπτόμενα άτομα/πολίτες είναι η επιδίωξη σε εποχές κρίσης, γιατί αποτελούν και τη μόνη ελπίδα αντίστασης σε αυτήν (ή το αντίθετο για όσους ωφελούνται από αυτήν).

Επομένως, στοχαζόμενος πολίτης, κριτικά τοποθετημένος απέναντι στις νεοσυντηρητικές και τεχνοκρατικές λογικές της μαστίζουσας από την κρίση κοινωνίας είναι πρόκληση για την Εκπαίδευση, αν βέβαια η ίδια επιθυμεί να

επαναπροσδιορίσει τον ιδεολογικό και κοινωνικοπολιτικό της ρόλο. Μια από τις κύριες επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος δε θα πρέπει να είναι η μάθηση του γραπτού λόγου απλά ως μέσου επικοινωνίας, αυτοέκφρασης, γλωσσικής ανάπτυξης, προαγωγής της γνώσης, αλλά και, υπό το πρίσμα μιας διευρυμένης έννοιας του γραμματισμού, η ανάδειξή του ως εργαλείου κατασκευής νοημάτων και ιδεολογιών, δόμησης της κοινωνικής πραγματικότητας, προϋπόθεσης για την απόκτηση της ελευθερίας.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις 2-5 Σεπτεμβρίου του 2014 πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το διεθνές συνέδριο, της επιστημονικής ένωσης Human Development and Capabilities Association (HDCA) με θέμα «Η ανθρώπινη ανάπτυξη σε εποχές κρίσης: Επαναπροσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης». Στόχος του συνεδρίου ήταν να προσεγγίσει με φιλοσοφικό, οικονομικό και θεσμικό τρόπο τον ανθρώπινο παράγοντα και την ανάπτυξή του μέσα σε οικονομικά περιβάλλοντα ύφεσης (ww.uoa.gr/anakoinoseis-kai-ekdhloseis) στο πλαίσιο του γενικότερου σκοπού της HDCA που επικεντρώνει στην ιδέα της ανθρώπινης ανάπτυξης και επιχειρεί να ενεργοποιήσει το δημόσιο διάλογο προς την κατεύθυνση δημιουργικών πρωτοβουλιών και τη διαμόρφωση νέων προτάσεων.

Οι στόχοι αυτοί μας δίνουν το έναυσμα για τον εξής προβληματισμό: ποια είναι η προϋπόθεση που απαιτείται, ώστε οι πολίτες να μπορούν να αντιληφθούν, να ερμηνεύσουν, να δώσουν προτάσεις και να αναπτύξουν δημιουργικές πρωτοβουλίες, προκειμένου να αντισταθούν και να παρέμβουν σε τέτοιες συνθήκες, διεκδικώντας μια ανάπτυξη προς όφελος της κοινωνικής και ατομικής ευημερίας; Η απάντηση βρίσκεται κατά τη γνώμη μας σε μια Εκπαίδευση ικανή να δημιουργεί μαθητές και μετέπειτα πολίτες κριτικά σκεπτόμενους και ικανούς να κατανοούν τις κοινωνικές πραγματικότητες και να παρεμβαίνουν σ' αυτές κατασκευάζοντας νέες.

Ανάμεσα στους πολλούς τρόπους με τους οποίους η Εκπαίδευση μπορεί να φτάσει στο στόχο αυτό εξέχουσα θέση κατέχει ο γραπτός λόγος ως το κύριο εργαλείο κατασκευής νοημάτων και ιδεολογιών, δόμησης της κοινωνικής πραγματικότητας και προϋπόθεσης για την απόκτηση της πνευματικής και περαιτέρω κάθε άλλου είδους ελευθερίας.

Ο γραπτός λόγος αναφέρεται εδώ με δυο διαστάσεις: α) ως κοινωνικός θεσμός, που εκφράζει τις κοινωνικές λειτουργίες και δομές, παράγεται και ερμηνεύεται σε ποικίλα περικείμενα, τα οποία και αναδεικνύει, μαρτυρεί και β) ως νοητική διαδικασία που ενισχύει τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που προάγουν την κριτική σκέψη.

Στην εισήγηση που ακολουθεί θα παρουσιαστούν οι δύο αυτές όψεις του γραπτού λόγου και η σχέση τους με την δημιουργία εγγράμματων υποκειμένων, ικανών να αντιστέκονται και να παρεμβαίνουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι ειδικά

σε περιόδους οικονομικής, πολιτικής, κοινωνικής και ηθικής κρίσης, όπως τη σημερινή.

Καθεμιά από τις δύο αυτές όψεις αντιστοιχεί στις σύγχρονες παραδοχές για το γραπτό λόγο, οι οποίες αναπτύσσονται στα μέρη του άρθρου που ακολουθούν. Η πρώτη αναφέρεται στην *κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένη φύση του γραπτού λόγου* και το ρόλο του ως μέσου κοινωνικής παρέμβασης και η δεύτερη στο ρόλο του ως *μέσου ανάπτυξης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων.* Η εισήγηση ολοκληρώνεται με κάποιες διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου με τις παραπάνω ιδιότητές του.

## Ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΕΝΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Σύμφωνα με την κοινωνική θεώρηση το κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί το φυσικό πλαίσιο της γλώσσας, και επομένως δεν μπορεί να υπάρξει έξω από αυτό. Η γλώσσα αποτελεί κοινωνικό θεσμό που εκφράζει τις κοινωνικές λειτουργίες και δομές και αντανακλά την ποικιλία και την πολυπλοκότητά τους (Μήτσης, 1995). Από αυτή την οπτική και το κείμενο νοείται ως κοινωνικοπολιτισμικά ενταγμένη οντότητα που το νόημα ή η σημασία του αναδύεται από τη συσχέτισή του με τα τοπικά ή ευρύτερα κοινωνικά περικείμενα στα οποία εντάσσεται, με τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές πρακτικές των κοινοτήτων σχετικά με τη χρήση του γραπτού λόγου για την επίτευξη ποικίλων σκοπών (Κωστούλη, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, και υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής - κειμενοκεντρικής προσέγγισης του γραπτού λόγου η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κοινωνικο-σημειωτικό σύστημα αποτελεί πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων. Τα νοήματα κατασκευάζονται μέσω των λεξικογραμματικών δομών (της γραμματικής) που συνειδητά ή ασυνείδητα επιλέγει ο χρήστης της γλώσσας σε «πραγματικές» περιστάσεις επικοινωνίας (γραμματική επιλογών) (Λύκου, 2000). Οι επιλογές αυτές δεν είναι τυχαίες, αλλά ιδεολογικά καθορισμένες, μια και οικοδομούν διαφορετικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και αντανακλούν διαφορετικές οπτικές του κόσμου (Κωστούλη, 2010). Επηρεάζονται από το συγκειμενικό και περικειμενικό τους πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται ο λόγος. Ο όρος «συγκείμενο» αναφέρεται με την έννοια «του γλωσσικούλεκτικού περιβάλλοντος του κειμένου που καθορίζει τις νοηματικές αποχρώσεις και τις υποδηλώσεις τους» ή αλλιώς των «συμφραζομένων» του (Μπαμπινιώτης, 1986), του άμεσου κειμενικού περιβάλλοντος. Ο όρος «περικείμενο» αναφέρεται στο καταστασιακό περιβάλλον, τις επικοινωνιακές συνθήκες υπό τις οποίες δημιουργείται ένα κείμενο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Τρεις είναι οι περικειμενικοί παράγοντες, μεταβλητοί πάντα, που επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές και καθορίζουν το γλωσσικό μοτίβο του κειμένου κατά τον Halliday( 1985):

- το περιεχόμενο και ο σκοπός της επικοινωνίας, το «γιατί» και «για ποιο πράγμα» γίνεται (το πεδίο των κοινωνικών διαδικασιών)
- οι συμμετέχοντες σε μια περίσταση επικοινωνίας, οι ρόλοι και οι μεταξύ τους σχέσεις, η οικειότητα ή οι σχέσεις ισχύος (συνομιλιακοί ρόλοι).
- το κανάλι επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ των συμμετεχόντων , το «πώς» γίνεται η επικοινωνία (τρόπος).

Οι τρεις αυτοί παράγοντες αντανακλούν τις λειτουργίες που τελούνται κατά την παραγωγή ενός κειμένου: α) την αναπαραστασιακή, που εκφράζει την εμπειρία του δημιουργού για τον εξωτερικό και εσωτερικό του κόσμο, την κοινωνική, φυσική, πολιτισμική πραγματικότητα, κοντολογίς για τα φαινόμενα του περιβάλλοντος και της συνείδησής του, β) τη διαπροσωπική λειτουργία, που αναφέρεται στις σχέσεις των μετεχόντων, τους ρόλους τους και τις στάσεις τους, γ) την κειμενική λειτουργία, που αφορά στον τρόπο με τον οποίο ένα σύνολο εκφωνημάτων συνδέονται μεταξύ τους ώστε να συγκροτούν μια δομή με νόημα.

Το κείμενο, ως υλική εκφορά του λόγου, συνιστά κοινωνική κατασκευή και υπακούει σε κανόνες και συμβάσεις, ανάλογες με εκείνες τις οποίες επιβάλλει η χρήση του λόγου μέσα στα πλαίσια των εκάστοτε επικοινωνιακών περιστάσεων. Με κριτήριο τις συμβάσεις αυτές, που διαφοροποιούνται ανάλογα με τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα των κοινωνικών περιστάσεων, προκύπτουν κατηγορίες (είδη) κειμένων που η καθεμιά έχει τις δικές της συμβάσεις, τα δικά της δομικά, γλωσσολογικά και υφολογικά χαρακτηριστικά (Κουτσουλέλου-Μίχου, 1997).

Για να παραγάγει και να κατανοήσει κάποιος γραπτό λόγο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, δεν αρκεί να έχει γνώση των γλωσσικών δομών, αλλά επιβάλλεται να έχει γνώση των κανόνων και των συμβάσεων των κειμενικών ειδών που συνυφαίνονται με το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο και το ιδιαίτερο πλαίσιο της επικοινωνιακής περίστασης υπό την οποία παράγεται. Με δεδομένο μάλιστα ότι α) τα κείμενα μέσα από τις προτασιακές τους δομές κατασκευάζουν εκδοχές και θεωρήσεις του κόσμου που σχετίζονται με συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και πολιτισμικές, κοινωνικές και πολιτικές θέσεις και β) προβάλλουν τα συμφέροντα μιας ιδιαίτερης ομάδας ως προς την κοινωνική τάξη, το φύλο, τον πολιτισμό, κύριο μέσο γραμματισμού είναι η παραγωγή και η επεξεργασία κειμένων που είναι σημαντικά για τη μετάδοση της γνώσης, την πρόσβαση σε λόγους κοινωνικής-πολιτικής ισχύος και τη διαπραγμάτευση σχέσεων, ταυτοτήτων και θεμάτων στο πλαίσιο της κειμενικής κοινότητας (Κωστούλη, 2010). Η παραγωγή και κατανόηση των κειμένων δηλαδή έχουν ως στόχο την πρόσβαση του συγγραφέα σε περιοχές κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επιρροής και εξουσίας.

Υπό το πρίσμα της περισσότερο κριτικής, μετα-επικοινωνικής προσέγγισης

η παραγωγή ή η επεξεργασία/κατανόηση του γραπτού λόγου εκλαμβάνεται όχι απλά ως επικοινωνιακή δραστηριότητα ή μέσο πρόσβασης στην εξουσία αλλά ως εργαλείο διερεύνησης κρίσιμων κοινωνικών θεμάτων και εργαλείο δράσης για την αλλαγή των συνθηκών ζωής. Αποτελεί ένα νέο τρόπο διαπραγμάτευσης των κειμένων που παράγονται στο πλαίσιο μιας κειμενικής κοινότητας και αποβλέπει στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού μέσω του λόγου, ώστε τα άτομα να ελέγχουν το περιβάλλον τους και όχι απλά να παρεμβαίνουν σ' αυτό (Χατζησαββίδης, 2009· Prior, 2006).

Επιπλέον, η παραγωγή και κατανόηση ενός κειμένου δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της γνώσης και της εφαρμογής γραμματικών κανόνων και κειμενικών συμβάσεων· παράγοντες όπως οι εμπειρίες, το φύλο, η εθνικότητα, η φυλή, το κοινωνικό περικείμενο της ζωής των συγγραφέων, οι κοινωνικές διεπιδράσεις καθορίζουν αποφασιστικά τη συγγραφή και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας ανταποκρίνεται σε μια επικοινωνιακή περίσταση (Auerbach, 1999).

Οι συγγραφείς και οι αναγνώστες εντάσσονται σε ποικίλα και διαφορετικά μεταξύ τους επικοινωνιακά πλαίσια-πολιτισμικά περιβάλλοντα, εντός των οποίων (τοπικά) χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο, για να διαπραγματευτούν τις κοινωνικές δομές και τις σχέσεις που επικρατούν σ' αυτά. Το «κεφάλαιο» που φέρουν οι άνθρωποι από τη χρησιμοποίηση του γραπτού λόγου στα περιβάλλοντα – κοινότητες στις οποίες ανήκουν αποτελεί τη γέφυρα για τη δημιουργία νέων κειμένων και κειμενικών ειδών, μέσα από τα οποία επιβεβαιώνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και καταθέτουν την ιδεολογία και τη «φωνή» τους (Cervetti et al., 2001).

## Ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Ας ξεκινήσουμε την υποενότητα αυτή με τη παραδοχή που προαναφέρθηκε ότι ο λόγος δημιουργεί και κατασκευάζει πραγματικότητες και ιδεολογίες. Η αποδόμηση, ωστόσο των νοημάτων του και η παραγωγή άλλων μέσω της συγγραφής κειμένων αποτελούν σύνθετες νοητικές διαδικασίες που προσιδιάζουν στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, καθώς απαιτούν τη δυναμική αλληλεπίδραση πολλών επιμέρους υπο-δεξιοτήτων, των οποίων όμως ο συντονισμός υπερβαίνει τη δυναμικότητα της ούτως ή άλλως περιορισμένης δυνατότητας ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών εργαζόμενης μνήμης (Σπαντιδάκης, 2010).

Ας προσθέσουμε εδώ και τις εξελίξεις στο πεδίο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, οι οποίες συνιστούν ένα ισχυρό δίπολο όπου οι πόλοι του αλληλεπιδρούν συνεχώς και δυναμικά και επηρεάζουν τα προϊόντα που παράγονται, τις διαδικασίες και τις δραστηριότητες παραγωγής καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν. Οι εξελίξεις αυτές επηρεάζονται από το κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικο-ιστορικό πλαίσιο και με τη σειρά

τους επηρεάζουν τη διαμόρφωσή του (Βοσνιάδου, 2006). Νέα κειμενικά είδη, νέοι γραμματισμοί κάνουν την εμφάνισή τους παρέχοντας νέες δυνατότητες και θέτοντας νέες απαιτήσεις. Τα διαθέσιμα διαμεσολαβητικά εργαλεία επηρεάζουν και διαμορφώνουν όχι μόνο τα τελικά προϊόντα αλλά και τις γνωσιακές και τις άλλες εμπλεκόμενες διαδικασίες της παραγωγής κειμένων, τις κοινωνικές σχέσεις και το ίδιο το κοινωνικό γίγνεσθαι (Warschauer, 2005).

Τα υπερκείμενα και υπερμέσα συνδυάζουν εικόνα, ήχο και κείμενο και παρέχουν νέες δυνατότητες και θέτουν νέες απαιτήσεις (Μακράκης, 2000). Η δυνατότητα διαφορετικών συνδέσεων που παρέχονται στο συγγραφέα και στον αναγνώστη προϋποθέτουν διαφορετικό τρόπο δόμησης του κειμένου από ό,τι στο έντυπο, όπου ακολουθείται μια γραμμική οργάνωση, ιεράρχηση και ταξινόμηση των πληροφοριών σε κεφάλαια, σε παραγράφους, σε φράσεις και προτάσεις. Η χρήση υπερσυνδέσεων γίνεται δυναμική με τον αναγνώστη να ακολουθεί τη δική του πορεία ανάγνωσης και να δομεί τις αναπαραστάσεις του πιο δυναμικά (Σπαντιδάκης, 2010). Οι διαδικτυακές σελίδες και οι διαδικτυακές διευθύνσεις, blogs και οι άλλοι διαδυκτυακοί πόροι κάνουν την παραγωγή, την κατανόηση και ερμηνεία πολυτροπικών κειμένων μια δραστηριότητα προκλητική απαιτητική και δύσκολη. Ο Kress κάνει λόγο για τεκτονική αλλαγή, ισχυριζόμενος πως αν η μάθηση του γραπτού λόγου αποτελούσε κάποτε το ανέβασμα ενός βουνού, σήμερα οι μαθητές πρέπει να ανέβουν τις Άλπεις..

Τόσο, η φύση του γραπτού λόγου όσο και τα εργαλεία που τον υπηρετούν στη σημερινή εποχή απαιτούν ικανότητες από το χρήστη του, αναγνώστη ή συγγραφέα, μεταγνωστικές δεξιότητες και ειδικά σε εποχές, όπως τη σημερινή, που οι συνθήκες παράγουν μέσω των διαμεσολαβητικών εργαλείων περισσότερο ιδεολογικά φορτισμένο λόγο, για να χειραγωγήσουν, να αποπροσανατολίσουν ή να προκαλέσουν την κριτική τοποθέτηση και να οδηγήσουν σε ανάλογη δράση.

Με τον όρο «μεταγνώση» αναφερόμαστε γενικά στην ενημερότητα του ατόμου για τις διάφορες εκφάνσεις της σκέψης του (Berk, 2003). Ο Flavell, ειδικότερα, από τους πρώτους που χρησιμοποίησαν τον όρο αναφέρεται στη γνώση που έχει το άτομο για τις γνωστικές του διαδικασίες, τα προϊόντα τους και τα αποτελέσματά τους, στην ενημερότητα και τις εμπειρίες που διαθέτει το άτομο για το νου, τους τρόπους με τους οποίους επεξεργάζεται τη γνώση και την ικανότητά του να εκτιμά τις απαιτήσεις του γνωστικού έργου· περιλαμβάνει όμως στον ορισμό του και την ενεργό παρακολούθηση και ρύθμιση των γνωστικών δραστηριοτήτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Στο ίδιο περίπου πνεύμα η Brown (1987), της οποίας το όνομα επίσης συνδέθηκε με την έρευνα στη μεταγνώση, την ορίζει ως την ενημερότητα του ατόμου για τη γνώση που κατέχει αλλά και τον ενεργητικό έλεγχο και τις διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει, για να αποκαταστήσει προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της γνωστικής επεξεργασίας του έργου με το οποίο εμπλέκεται. Στους ορισμούς αυτούς εντοπίζουμε δύο συστατικά: το ένα, το θεωρητικό, αναφέρεται στη ενη-

μερότητα του ατόμου για τη γνώση που κατέχει (γνώση για τη γνώση) και το άλλο, το εκτελεστικό, μετουσιώνει τη γνώση σε δράση και ενεργητική καθοδήγηση των γνωστικών διεργασιών (γνωστική αυτο-ρύθμιση) (Livingston, 1997; Veenman et al., 2006). Η Koriat (1994 αναφέρεται στο Σπαντιδάκης, 2010) στους παραπάνω προσδιορισμούς περικλείει ρητά και το συναισθηματικό παράγοντα, εφόσον ορίζει τη μεταγνώση ως μια «νοητική-συναισθηματική διαδικασία, η οποία εμπλέκει τη νοητική επεξεργασία και τα συναισθήματα του ατόμου σχετικά με τη γνωσιακή του κατάσταση και τις γνωσιακές του διαδικασίες και δραστηριότητες».

Ο γραπτός λόγος δεν απαιτεί μόνο ως προϋπόθεση τη μεταγνώση αλλά αποτελεί και ένα μέσο ανάπτυξής της, όπως τονίστηκε από τα πρώτα γνωσιακά μοντέλα (Flower & Hayes, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 1996) και αργότερα από τα κοινωνιογνωσιακά (Flower, 1994; Hayes, 1996). Ο γραπτός λόγος, όπως ήδη έχει τονιστεί, παρέχει τη δυνατότητα εξωτερίκευσης, ακινητοποίησης και οπτικοποίησης της σκέψης παρέχοντας με τον τρόπο αυτό στο μαθητή – συγγραφέα να εργαστεί πάνω στη δομημένη και εξωτερικευμένη του σκέψη και να αναζητήσει αποτελεσματικότερους τρόπους διατύπωσης και οργάνωσής της (Ματσαγγούρας, 2000), ενώ αναγκάζει το συγγραφέα ή αναγνώστη στη σκόπιμη παρακολούθηση και έλεγχο των γνωσιακών διαδικασιών. Μαθητές με αναπτυγμένες μεταγνωσιακές δεξιότητες έχοντας σαφή επίγνωση του εαυτού τους ως συγγραφέων/αναγνωστών και του έργου με το οποίο εμπλέκονται είναι σε θέση να αναλύουν και να αξιολογούν τις επικοινωνιακές περιστάσεις, να θέτουν υψηλού επιπέδου στόχους, να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν, να ελέγχουν και να αξιολογούν τις στρατηγικές που επιλέγουν σε σχέση με το αποτέλεσμα που προκύπτει (Σπαντιδάκης 1998).

Επομένως, ο γραπτός λόγος γίνεται μέσο ενός ευρύτερου «μεταγνωστικού γραμματισμού»: το άτομο γνωρίζει τον εαυτό του ως γνωστικό ον και διαχειριστή των πληροφοριών, γεγονός που του επιτρέπει να:

- Να επεξεργάζεται αποτελεσματικά τις πληροφορίες που τον πλημμυρίζουν, να αποκωδικοποιεί και να κατανοεί τις υποκρυπτόμενες ιδεολογίες, την κοινωνική πραγματικότητα
- Να παρακολουθεί και να κατευθύνει τη σκέψη, τις νοητικές διαδικασίες για να κατανοεί και να επεξεργάζεται τηn πληροφορία
- Να κατανοεί πώς συνεργούν οι ποικίλοι σημειωτικοί πόροι, προκειμένου να περάσουν μηνύματα
- Να σχεδιάζει τη δική του παρέμβαση, μέσω του λόγου του, να δρα στην κοινωνική πραγματικότητα
- Να εφαρμόζει και να αξιολογεί το αποτέλεσμα της παρέμβασής του
- Να απευαισθητοποιείται από τα συναισθηματικά στοιχεία της πληροφορίας που τείνουν να επικρατούν της λογικής.

Με λίγα λόγια: εγγράμματα υποκείμενα, ικανά να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στην κοινωνία τους, στις ιδεολογίες της και σε όσους τις κατασκευά-

ζουν και να παρεμβαίνουν δυναμικά σ' αυτήν μέσω του λόγου τους, είναι ανάγκη να έχουν αναπτύξει ικανότητες μεταγνωστικές.

## ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ: ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Βάσει των παραπάνω η εκπαίδευση, ειδικά σε εποχές κρίσεων, οφείλει να διδάξει το γραπτό λόγο ως μέσο επικοινωνίας και εργαλείο κοινωνικοπολιτισμικό και ως μέσο ανάπτυξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, επιβάλλεται να θέσει ως στόχο:

- την ικανότητα του μαθητή να αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας, να εμβαθύνει στις δομές και τις λειτουργίες της ως μέρους της ζωής του· να αντιλαμβάνεται –μέσω της κριτικής διδασκαλίας- πώς οι σχέσεις εξουσίας αναπαράγονται από τη γλώσσα αλλά και πώς ο ίδιος θα μπορέσει μέσω της γλωσσικής του συμπεριφοράς να αμφισβητήσει και να παραγάγει νέες δικαιότερες κοινωνικά σχέσεις (λόγος χειραφέτησης) (Μπουτουλούση, 2001).
- τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του γραπτού λόγου και τη συγκατασκευή των νοημάτων του μέσω της κοινωνικής διεπίδρασης των κοινωνικών υποκειμένων, των συγγραφέων και των αναγνωστών, κυρίως μέσω της χρήσης των ΤΠΕ
- την καθοδήγηση των μαθητών να στοχάζονται, να κρίνουν και να αξιολογούν τις θεσμικά οριοθετημένες μορφές του κειμένου, τις συμβάσεις, τους περιορισμούς και κανόνες του κάθε είδους καθώς και το σκοπό που εξυπηρετούν σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις· να χρησιμοποιούν το κάθε είδος σύμφωνα με τις συμβάσεις του για να επιτύχουν ένα στόχο τους και για να ασκούν παράλληλα κριτική στο περιβάλλον τους.
- την ανάδειξη της νοητικής πολυπλοκότητας του συγγραφικού/αναγνωστικού έργου και την ανάγκη διαχείρισή της μέσω της εμπρόθετης παρακολούθησης και ελέγχου των νοητικών διαδικασιών
- ένα περιβάλλον υποστηρικτικό που θα παρέχει στους μαθητές την κατάλληλη «σκαλωσιά» προκειμένου να δομήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να μεταβούν από το επίπεδο του αρχάριου στο επίπεδο του έμπειρου αναγνώστη ή συγγραφέα, μέσω της παροχής των αναγκαίων διαδικαστικών διευκολύνσεων, τη δημιουργία περιβαλλόντων «γνωστικής μαθητείας» και τη συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης του γραπτού λόγου.
- Την καλλιέργεια των νέων γραμματισμών, οι οποίοι παρέχουν νέες δυνατότητες επικοινωνίας και απαιτούν άλλες δεξιότητες ανάγνωσης και συγγραφής κειμένων και ανάπτυξης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Γεωργακοπούλου Α. & Γούτσος Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κουτσουλέλου-Μίχου Σ. (1997). *Η γλώσσα της διαφήμισης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωσταρίδου - Ευκλείδη Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστούλη Τ. (2009). Η οικοδόμηση κοινωνικών νοημάτων μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας. Στο Τ. Κωστούλη (Επιμ.), *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Αθήνα: Επίκεντρο, 7-56.

Κωστούλη Τ. (2010, 19 Ιουνίου). Κριτικός γραμματισμός και επεξεργασία κειμένων. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην ημερίδα με θέμα : «*Κριτικός γραμματισμός και νέα αναλυτικά προγράμματα: θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος*». Κύπρος.

Λύκου Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday, *Γλωσσικός Υπολογιστής, 2(1-2)*, 57-71. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.

Μήτσης Ν. (1995). *Η διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης Γ. (1986). Από τη λέξη στο κείμενο. Σταθμοί και προβληματισμοί στη γλωσσολογική ανάλυση της γλώσσας. *Διαβάζω, 144*, 13-17.

Μπουτουλούση Ε. (2001). *Γλωσσική επίγνωση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/index.html.

Σπαντιδάκης Ι. (1998). *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ΄ τάξης με και χωρίς τη χρήση υπολογιστή («Προμηθέας» - «Κοινωνικογνωστική προσέγγιση»).* Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιογνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζησαββίδης Σ. (2009, 4-6 Σεπτέμβριου). Γλωσσοδιδακτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «*Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Φλώρινα.

Auerbach E. (1999). The Power of Writing, the Writing of Power Approaches to Adult ESOL Writing Instruction. *Focus on basics, 3(4)*. Available on http://www.ncsall.net/?id=341.

Bereiter C. & Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berk, L. E. (2003). *Child Development* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Brown A. (1987). Metacognition, executive control, self- regulation and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 65-116.

Cervetti G., Pardales M.J. & Damico J.S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online, 4(9).* Available on http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html

Flower L. & Hayes J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 31-50.

Flower L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A social Cognitive Theory of Writing.* Southern Illinois: University Press

Halliday M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

Hayes J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. theories, methods, individual differences and applications.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.

Kellogg R. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. E. Ransdell (Eds), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications.* Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 57-71.

Koriat A. (1994). Memory's knowledge of its own knowledge: The accessibility account of the feeling of knowing. In J. Metcalfe, A. P. Shimamura (Eds), *Metacognition: Knowing about knowing.* Cambridge, MA, US: The MIT Press, 115-135.

Livingston J. A. (1997). *Metacognition: An Overview*. Retrieved on 15-4-2012 from http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm

Prior P. (2006). A sosiocultural theory of writing. In A. MacArthur S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research.* New York: Guilford

Press, 54-66.

Veenman M. V. J., Wilhelm P. & Beishuizen J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction, 14(1),* 89–109.

Warschauer, M. (2005). Sociocultural perspectives on CALL. In J. Egbert & G.M. Pertie (Eds.) *Call Reseaech Perspectives* (pp. 41-51). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.

# ΣΥΜΠΟΣΙΑ

# ΣΥΜΠΟΣΙΟ

# «ΟΙ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΕΣ ΒΔΟΜΑΔΕΣ ΣΤΟ ΤΕΑΠΗ: ΜΙΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»

**Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Νέλλη Ασκούνη, Χαρά Κορτέση- Δαφέρμου, Μαρία Σφυρόερα, Βασίλης Τσάφος**

Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία

## 1. Η παιδαγωγική αντίληψη των ΘΕΒ,

**Α. Ανδρούσου**

alandr@ecd.uoa.gr

Στο συγκεκριμένο συμπόσιο θα παρουσιάσουμε την παιδαγωγική αντίληψη μιας εναλλακτικής διδακτικής πρακτικής στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και την αποτίμησή της στη βάση της συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης. Πρόκειται για τις Θεματικές Εργαστηριακές Βδομάδες (ΘΕΒ) που οργανώνονται στο ΤΕΑΠΗ από το 2005, ένα μάθημα υποχρεωτικά επιλεγόμενο, που απευθύνεται σε φοιτητές/φοιτήτριες του τρίτου έτους οι οποίες/οι υποχρεούνται να παρακολουθήσουν μία από τις προσφερόμενες ΘΕΒ. Στόχος των ΘΕΒ, που αναπτύσσονται σε ομάδες των 35 – 45 ατόμων[1] κατά τη διάρκεια μιας βδομάδας (κάθε μέρα ένα τρίωρο και το Σάββατο και Κυριακή από ένα 5ωρο) είναι οι φοιτητές/τριες να επεξεργαστούν σε εργαστήρια και μέσω ποικίλων εναυσμάτων (ταινιών, θεατρικών και καλλιτεχνικών δρώμενων, παιχνιδιών ρόλων και προσομοίωσης) μια παιδαγωγική πρόταση (π.χ. Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση) ή ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ζήτημα (πχ. Κοινωνικές Ανισότητες στην Εκπαίδευση).

Αφετηρία για την πρόταση μιας τέτοιας μορφής εκπαίδευσης ήταν η διαπίστωση, κοινή σε όσους διδάσκουμε σε παιδαγωγικά τμήματα, άρα σε τμήματα των οποίων το πρόγραμμα σπουδών αναπτύσσεται σε «διεπιστημονική» βάση, ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριές μας μπορεί να φτάνουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων σε επιμέρους τομείς, δυσκολεύονται όμως να συνδέσουν αυτές τις γνώσεις και κυρίως να τις χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία κατανόησης της εκπαιδευτικής πράξης (Cohran-Smith, 2005). Συνεπώς ένας από τους βασικούς στόχους της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που είναι η

[1] Ο αριθμός των φοιτητριών/των που παρακολουθούν κάθε ΘΕΒ διαμορφώνεται σε συσχέτιση του αριθμού των προσφερόμενων ΘΕΒ και του συνολικού αριθμού των φοιτητριών/των του 3ου έτους.

καλλιέργεια της ικανότητας «πολυπρισματικής» ανάλυσης και κατανόησης της εκπαιδευτικής πράξης, φαίνεται να παραμένει ανεκπλήρωτος (Kourti & Androussou, 2013).

Σε έναν τέτοιο προσανατολισμό οι ΘΕΒ επιχειρούν να ενισχύσουν τη δυνατότητα επιστημονικής ανάγνωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ως μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Με αυτή την έννοια υπηρετούν το διπλό στόχο ενός πανεπιστημιακού Παιδαγωγικού Τμήματος: τη διαμόρφωση επιστημόνων σε ποικίλα γνωστικά πεδία των επιστημών της εκπαίδευσης, οι οποίες αξιοποιούμενες επιτρέπουν την διεπιστημονική ανάλυση και την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης και των παραμέτρων που την προσδιορίζουν, παράλληλα με την καλλιέργεια επαγγελματικών δεξιοτήτων, δηλαδή την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Μέσα από μια τέτοια εκπαίδευση σε δύο πεδία, που λειτουργούν συμπληρωματικά και αλληλεπιδρούμενα, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα, κατανοώντας και αναλύοντας την εκπαίδευση σε όλες της τις εκφάνσεις, να σχεδιάσουν και να αποτιμήσουν την παρέμβασή τους στο εκπαιδετικό πλαίσιο (Nelson & Harper, 2006).

Το βασικό ζήτημα ωστόσο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, που συνήθως προσεγγίζονται αλλά και προσλαμβάνονται αντιθετικά (Korthagen & Kessels, 1999). Οι ΘΕΒ αποπειρώνται να δημιουργήσουν μια γέφυρα ανάμεσα στους δύο πόλους αυτού του συνήθως αντιθετικού διπόλου, καθιστώντας συστηματικά ορατές τις αναγωγές των θεωρητικών προσεγγίσεων στο επίπεδο της πράξης, αλλά και τις αναμορφωτικές και αναπλαισιωτικές διαδικασίες που προκύπτουν στο θεωρητικό πεδίο μέσα από την ανατροφοδότηση της πράξης (Gordon & O'Brien, 2007). Σε μια τέτοια προοπτική οι ΘΕΒ όχι μόνο σε επίπεδο περιεχομένου αλλά και από την ίδια τους τη μορφή, τον τρόπο δηλαδή που οργανώνονται και αναπτύσσονται, υποστηρίζουν έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης και στοχεύουν στο να δημιουργήσουν τις αναγκαίες γέφυρες ανάμεσα στη θεωρία και τη πράξη (Korthagen, 2007).

Ο συμπυκνωμένος χρόνος μιας πλήρους βδομάδας δημιουργεί ένα μαθησιακό/παιδαγωγικό πλαίσιο εντελώς διαφορετικό από αυτό των μαθημάτων στο πανεπιστήμιο: εναλλαγή ανάμεσα σε μικρές ομάδες και ολομέλειες, άμεση εμπλοκή των φοιτητών/τριών, βιωματικές διεργασίες δημιουργούν το κίνητρο για την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών/τριών (Dewey, 1986/1938). Οι φοιτητές/τριες δηλαδή βιώνουν στη διάρκεια της βδομάδας μια εντελώς διαφορετική συνθήκη από αυτή των μαζικών μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο. Η ποικιλία των παιδαγωγικών τεχνικών/πρακτικών που χρησιμοποιούνται, όπως παιχνίδια προσομοίωσης, εικαστικές και θεατρικές δραστηριότητες, που στη συνέχεια αναλύονται συστηματικά, δεν αποτελούν απλώς μέσα επεξεργασίας βιωμάτων και σταδιακής οικοδόμησης της γνώσης αλλά και διδακτικές προτάσεις, που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Διδακτικές μάλιστα προτάσεις των οποίων την αξία έχουν συνειδητοποιήσει μέσα από τη βιω-

ματική συμμετοχή τους σε αυτές ως εκπαιδευόμενοι/ες (Borko et al., 2007). Η άμεση εμπλοκή στους σε βιωματικά ολιγομελή εργαστήρια αποτελεί μια μαθησιακή εμπειρία που αξιολογείται από τους/τις ίδιες ως "αποκαλυπτική" στη διάρκεια των σπουδών τους .

Το γεγονός επίσης ότι στις ΘΕΒ συνεργάζονται διδάσκοντες από το Τμήμα, προσκεκλημένοι από άλλα πανεπιστήμια και εκπαιδευτικοί- εμψυχωτές, αποτελεί ένα ακόμη διδακτικό παράδειγμα (Barab et al., 2002). Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξία της συνεργασίας και της ανάδειξης των ποικίλων φωνών, καθώς και τη σημασία τους για την πολυπρισματική προσέγγιση των ζητημάτων που πραγματευόμαστε. Έτσι δεν οικοδομούν απλώς τη γνώση αλλά σε ένα μεταγνωστικό πεδίο εξοικειώνονται με τις μεθόδους οικοδόμησής της.

Στο συμπόσιο θα αναλύσουμε αρχικά το τρόπο με τον οποίο εντάσσονται οι ΘΕΒ στο πρόγραμμα σπουδών, τη λογική που διέπει αυτή τη συσχέτιση και την ανατροφοδοτική της διάσταση και τους λόγους για τους οποίους θεωρούμε ότι αποτελούν ένα λειτουργικό κομμάτι της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τους τρόπους οργάνωσης των ΘΕΒ, την παιδαγωγική λογική των συνεργασιών που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των ΘΕΒ, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους βλέπουμε τους φοιτητές και τις φοιτήτριές μας να προσλαμβάνουν την εναλλακτική αυτή οργάνωση ενός πανεπιστημιακού μαθήματος. Τέλος θα αναφερθούμε στα στοιχεία που προκύπτουν μέσα από τον αναστοχασμό των διδασκόντων και αφορούν ζητήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αλλά και πλαισίωσης και αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης στο συγκεκριμένο πεδίο.

## 2. Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών,

**Ν. Ασκούνη**

naskouni@ecd.uoa.gr

Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των ΘΕΒ αποτυπώνει τη σημασία που έχουν για το πρόγραμμα σπουδών του ΤΕΑΠΗ. Το κρίσιμο ζήτημα στο οποίο καλούνται να συμβάλουν είναι η σύνδεση θεωρίας και πράξης, δηλαδή η λειτουργική ενεργοποίηση των γνώσεων που μεταδίδονται στο πλαίσιο επιμέρους μαθημάτων και η αξιοποίησή τους ως εργαλείων κατανόησης του εκπαιδευτικού πεδίου και ερμηνείας των διαδικασιών που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό.

Αυτό που γενικά αποκαλούμε «σύνδεση θεωρίας και πράξης», που αποτελεί και τον βασικό στόχο κάθε διαδικασίας μάθησης, συνίσταται σε σύνθετες διεργασίες οι οποίες παραπέμπουν κατά κύριο λόγο σε ζητήματα μεθοδολογίας. Στο πρόγραμμα σπουδών του ΤΕΑΠΗ η σύνδεση αυτή επιχειρείται σε δύο διακριτούς αλλά τεμνόμενους άξονες, αφενός τη μεθοδολογία της έρευνας, αφετέρου τη διδακτική μεθοδολογία. Οι φοιτητές δηλαδή συμμετέχουν σε διαφορετικές εκπαιδευτικές

διαδικασίες που τους εξοικειώνουν και τους ασκούν στις πρακτικές τόσο της εκπαιδευτικής έρευνας (μαθήματα και πρακτικές ερευνητικής μεθοδολογίας) όσο και της εκπαιδευτικής πράξης (σεμινάρια και πρακτικές στα σχολεία). Κοινό στόχο πάντως αποτελεί η διαμόρφωση της ικανότητάς τους να διακρίνουν το όριο μεταξύ της αυθόρμητης πρόσληψης της πραγματικότητας και της επιστημονικής «κατασκευής» της, και να διατυπώνουν ερωτήματα αξιοποιώντας τα εργαλεία της επιστημονικής προσέγγισης. Σε αυτήν ακριβώς την επεξεργασία της εμπειρίας και της «κοινής λογικής» εστιάζουν οι ΘΕΒ, επιχειρώντας να φέρουν τους φοιτητές «αντιμέτωπους» με τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, αποστασιοποίηση που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την οικοδόμηση της γνώσης (Dewey, 1938 στο Χατζηγεωργίου, 1999: 70).

Θα λέγαμε λοιπόν ότι ο στόχος των ΘΕΒ είναι περισσότερο μεθοδολογικός παρά «γνωστικός», με την έννοια της μετάδοσης συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου. Δεν οργανώνονται για παράδειγμα με βάση την ανάλυση των διαφορετικών εκδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την επεξεργασία του εννοιολογικού πλαισίου της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ή την παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων για τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Αντίθετα ξεκινώντας από την ευαισθητοποίηση στα συγκεκριμένα ζητήματα (τις ανισότητες, την ετερότητα, τη σχολική ένταξη όλων των παιδιών), στόχος είναι να «δουν» οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μέσα από ένα άλλο πρίσμα τις σχολικές διαδικασίες, να κατανοήσουν ότι ο τρόπος που βλέπουμε την πραγματικότητα δεν είναι μια απλή αντανάκλασή της, αλλά εμπεριέχει ερμηνείες που κατασκευάζονται κοινωνικά. Επιδιώκουμε δηλαδή να συγκρουστούν με τα δικά τους αυτονόητα. Η ανάδειξη των ορίων, αλλά και της σχέσης ανάμεσα στο προφανές ή το αυτονόητο και τον επιστημονικό λόγο αποτελεί τον πυρήνα αυτού που ονομάζουμε καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Για να μπορέσει όμως ο επιστημονικός λόγος να λειτουργήσει κριτικά, χρειάζεται να συνδεθεί με ερωτήματα ή καταστάσεις που έχουν νόημα για τους ίδιους τους φοιτητές, που συναντούν δηλαδή προσωπικούς προβληματισμούς ή δημιουργούν κίνητρα.

Αυτή η σύνδεση πολύ συχνά απουσιάζει από την πανεπιστημιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι κοινή διαπίστωση, ιδιαίτερα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών ότι συχνά οι γνώσεις που αποκτούν οι φοιτητές παραμένουν σε μεγάλο βαθμό «ξένο σώμα» σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους, μοιάζουν δηλαδή κάτι εξωγενές, μια συμπαγής αντικειμενική «ύλη», την οποία πρέπει να αναπαράγουν στις διαδικασίες των εξετάσεων. Για μεγάλο μέρος των φοιτητών, ακόμη κι όταν κατανοούν τα ερευνητικά δεδομένα ή τις θεωρίες, δεν φαίνεται αυτή η κατανόηση να δημιουργεί ερωτηματικά για τον κόσμο που ζουν ή κάποιες ρωγμές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα. Οι γνώσεις που αποκτούν δεν συνδέονται με το δικό τους κόσμο, επομένως δύσκολα μπορούν να γίνουν λειτουργικές, να επιφέρουν δηλαδή αλλαγές στον τρόπο σκέψης ή δράσης (Raths, & McAninch, 1997).

Εδώ ακριβώς έγκειται και η ιδιαίτερη συμβολή των ΘΕΒ. Θέτοντας στο

κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το βίωμα και την προσωπική εμπειρία διαμορφώνουν μια παιδαγωγική συνθήκη που εμπλέκει συναισθηματικά τους συμμετέχοντες. Αυτή η συναισθηματική εμπλοκή είναι καταλυτική, γιατί κινητοποιεί το ενδιαφέρον, και επομένως δημιουργεί μια θεμελιώδη προϋπόθεση για τη μάθηση. Είναι το κρίσιμο εκείνο σημείο όπου η μαθησιακή διαδικασία αποκτά νόημα για αυτόν που μαθαίνει και παύει να είναι κάτι έξω από αυτόν.

Η παιδαγωγική λογική και το περιεχόμενο των ΘΕΒ θέτουν ένα ευρύτερο ζήτημα σχετικά με την παιδαγωγική της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, τις μεθόδους δηλαδή μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης, αλλά και εν τέλει τι συνιστά γνώση στο πανεπιστημιακό πλαίσιο. Η επιστημονική γνώση εξ ορισμού διαχωρίζεται από την εμπειρική γνώση, προκύπτει ως προϊόν αυστηρής ανάλυσης και θεωρητικής επεξεργασίας, είναι αφαιρετική, βασίζεται στο γραπτό λόγο, ενώ παράλληλα θεωρείται ως η κατ' εξοχήν γνώση, με γνώμονα την οποία ορίζεται τι αποτελεί και τι όχι γνώση (Κουζέλης, 1991). Η πανεπιστημιακή διδασκαλία βασίζεται κατά κύριο λόγο, αν όχι αποκλειστικά, σε έντυπα κείμενα και η μαθησιακή διαδικασία ταυτίζεται συχνά με την αναπαραγωγή τους από τους/τις φοιτητές/τριες. Το ζήτημα των μεθόδων μετάδοσης της γνώσης, ενώ είναι κομβικό για τις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, σπάνια τίθεται για το πανεπιστήμιο, με εξαίρεση ίσως τα παιδαγωγικά τμήματα, λόγω της συνάφειας του γνωστικού αντικειμένου. Μοιάζει σαν η επιστημονική γνώση, τουλάχιστον για τις κοινωνικές επιστήμες, να συνεπάγεται αυτόματα έναν ενιαίο τρόπο μετάδοσης, αυτόν της παραδοσιακής διδασκαλίας στο αμφιθέατρο από καθέδρας, βασισμένο στην αυθεντία των κειμένων και φυσικά του διδάσκοντος.

Όπως φάνηκε ήδη, ο σχεδιασμός των ΘΕΒ υιοθετεί μια άλλη παιδαγωγική η οποία εκκινεί από το βίωμα και την εμπειρία, χρησιμοποιεί ως διδακτικό υλικό άλλου τύπου «κείμενα» και αξιοποιεί τη συνεργασία και τη δυναμική της ομάδας. Μια τέτοια πρακτική αποσταθεροποιεί την ασφάλεια που δίνει ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας. Σε ένα κλασικό μάθημα η πορεία είναι πιο προβλέψιμη, ο έλεγχος από τη μεριά του δασκάλου πιο ισχυρός και επομένως η διαδικασία πιο σαφής. Μια συνθήκη όμως σαν αυτή των ΘΕΒ εμπεριέχει πολλές αβεβαιότητες, συνεπάγεται επαναπροσδιορισμό του τι σημαίνει «μαθαίνω» και «διδάσκω» και απαιτεί νέα εκπαιδευτικά εργαλεία και διαφορετικές διδακτικές ικανότητες από το δάσκαλο.

Είναι ωστόσο προφανές ότι οι ΘΕΒ δεν μπορούν να υποκαταστήσουν την κλασική πανεπιστημιακή διδασκαλία, ούτε τα εναλλακτικά παιδαγωγικά υλικά (όπως οι κινηματογραφικές ταινίες ή άλλα έργα τέχνης) τα επιστημονικά κείμενα. Πρόκειται για διαφορετικής κατηγορίας λόγους, επομένως δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά. Για να είναι όμως αποτελεσματική η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, όπως και κάθε εκπαίδευση, θα πρέπει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ενός διαλόγου, μιας διαπραγμάτευσης δηλαδή μεταξύ της υπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας των φοιτητών και της νέας γνώσης που τους παρέχεται. Και για να φτιαχτεί αυτή τη γέφυρα χρειάζονται κατάλληλες παιδα-

γωγικές προτάσεις, μια από τις οποίες φαίνεται ότι είναι οι ΘΕΒ.

**3. Σύνδεση θεωρίας και πράξης: τρόποι οργάνωσης και συνεργατικές πρακτικές στο πλαίσιο των ΘΕΒ,**

**Χαρά Κορτέση- Δαφέρμου**

hdafermou@ecd.uoa.gr

Η δομή των ΘΕΒ περιέχει κοινά στοιχεία, καθώς στις περισσότερες αξιοποιούνται οι ακόλουθες πρακτικές:

παρακολούθηση ταινιών ή θεατρικών παραστάσεων και ανάλυσή τους,

βιωματικά εργαστήρια που εμψυχώνουν εκπαιδευτικοί της σχολικής τάξης και που στηρίζονται στην αξιοποίηση εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων,

παραγωγικού χαρακτήρα δραστηριότητες, στο πλαίσιο των οποίων οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αποτυπώνουν ομαδικά αντιλήψεις, κατανοήσεις, ιδέες, συναισθήματα.

Το περιεχόμενο των παραπάνω συνδέεται με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ζήτημα που πραγματεύεται κάθε ΘΕΒ και ο σχεδιασμός της συνολικής δομής προϋποθέτει συστηματικές συνεργασίες ανάμεσα σε μέλη ΔΕΠ και εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης σε όλες σχεδόν τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτός ο συνεργατικός χαρακτήρας αναδεικνύεται από τις πρώτες συζητήσεις, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο κάθε Θεματικής Εβδομάδας.

Οι ταινίες και οι θεατρκές παραστάσεις, επιλεγμένες με κριτήριο ότι θίγουν ζητήματα που συνδέονται με κοινωνικές - εκπαιδευτικές πραγματικότητες αποτελούν εναύσματα προβληματισμού και διαλογικής διαπραγμάτευσης μέσα από κατάλληλα ερωτήματα (Ασκούνη, 2012). Το διαλογικό και στοχαστικό αυτό πλαίσιο ανάπτυξης των ΘΕΒ ενθαρρύνει τις φοιτήτριες και τους φοιτητές να αρθρώσουν – αλλά και να αναγνωρίσουν – κατ' αρχήν τη δική τους φωνή και συνακόλουθα τις φωνές των άλλων (McBeath, 2006). Οι φωνές μάλιστα αυτές συχνά αναδεικνύουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα, τις οποίες στη συνέχεια επιδιώκουμε να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας από τους/τις ίδιους/ες φοιτητές/τριες.

Τα βιωματικά εργαστήρια δίνουν τη δυνατότητα αναγνώρισης και επεξεργασίας των ποικίλων φωνών και των στερεότυπων αντιλήψεων που αυτές απηχούν, καθώς οι εκπαιδευτικοί που τα εμψυχώνουν υποστηρίζουν τους/τις φοιτητές/τριες στην επέκταση αυτού του στοχαστικού προσανατολισμού.

Τα βιωματικά εργαστήρια που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των ΘΕΒ είναι δύο ειδών:

εργαστήρια που αποσκοπούν να βάλουν τις φοιτήτριες και τους φοιτητές στη διαδικασία της κατάθεσης και επεξεργασίας προσωπικών βιωμάτων,

εργαστήρια που κάποιες φορές σχεδιάζονται μαζί με εκπαιδευτικούς της τάξης, τα οποία αναδεικνύουν τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν με τους μαθητές τους, στο πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών που διέπουν τη Θεματική Εβδομάδα.

Με αυτό τον τρόπο οι φοιτητές και οι φοιτήτριές μας δεν έχουν μόνο την ευκαιρία να ανακαλέσουν μνήμες και να έρθουν αντιμέτωποι/ες με παγιωμένες πεποιθήσεις τους, να τις αναγνωρίσουν και να τις επεξεργαστούν. Εμπλέκονται και σε δημιουργικές διαδικασίες, συνεργασίες και διεργασίες, προκειμένου να προσεγγίσουν βιωματικά εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επιτρέπουν και ενθαρρύνουν τη δημιουργική συμμετοχή όλων και την οικοδόμηση εμπλουτιστικού νοήματος, με στόχο να οδηγήσουν στην προσέγγιση της θεωρίας μέσα από τη συμμετοχική βίωση της πράξης (Androussou et al., 2012). Κατά την ανάπτυξή τους οι συνεργάτιδες/τες εκπαιδευτικοί έχουν συντονιστικό – εμψυχωτικό ρόλο, υποδεικνύοντας και αναδεικνύοντας με τρόπο έμμεσο τον ρόλο που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη τάξη (Ross, 2002).

Τα βιωματικά εργαστήρια λοιπόν και γενικότερα η αξιοποίηση και η επεξεργασία των εμπειριών, η εργασία σε ομάδες, η αξιοποίηση ποικίλων μέσων (ταινίες, εκπαιδευτικό δράμα, παιχνίδια ρόλων…), οι ανοικτές επικοινωνιακές διαδικασίες αναδεικνύουν διαφορετικούς και πιο αποτελεσματικούς δρόμους για τη διαμόρφωση ενός βιωματικού και διερευνητικού πλαισίου μάθησης (Tillema, 1997).

Στο παιδαγωγικό αυτό πλαίσιο και οι συνεργασίες με τους εκπαιδευτικούς της τάξης αποκτούν άλλο περιεχόμενο και διαφορετική στόχευση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί με τους οποίους έχουν αναπτυχθεί - συνήθως επί μακρόν – συνεργασίες με το Πανεπιστήμιο σε διαφορετικά επίπεδα (στο πλαίσιο της ανάπτυξης της πρακτικής άσκησης, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, ερευνητικά προγράμματα), αλλά και άλλοι που έχουν αναπτύξει πρωτοπόρες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις τάξεις τους, υποστηρίζουν την ανάπτυξη βιωματικών – δημιουργικών εργαστηρίων και δίνουν διευρυμένες δυνατότητες για την ενεργό εμπλοκή όλων των φοιτητών και των φοιτητριών. Παράλληλα παρουσιάζουν τις αντίστοιχες δράσεις εντός σχολείου και τους τρόπους με τους οποίους αξιοποιούν τις παιδαγωγικές αρχές στον εναλλακτικό αυτόν προσανατολισμό (Bakkenes et al., 2010). Η συνεργασία δηλαδή αυτή πανεπιστημίου και σχολείου στην πραγματικότητα αναδεικνύει από μόνη της την ανατροφοδοτική λειτουργία της παιδαγωγικής θεωρίας για την κατανόηση αλλά και βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Στοιχεία σημαντικά για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την οικοδόμηση μιας επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών ερευνητών του έργου τους (Parkinson, 2009).

## 4. Η προσέγιση της εναλλακτικής μορφής οικοδόμησης της γνώσης από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες.

**Μ. Σφυρόερα**

msfyroera@ecd.uoa.gr

Ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτήτριες/φοιτητές προσλαμβάνουν τις ΘΕΒ παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στοιχεία για αυτή την πρόσληψη προκύπτουν τόσο από τα σχόλια και τις αντιδράσεις των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της κάθε ΘΕΒ, από την αξιολόγηση των ΘΕΒ που πραγματοποιούν με διάφορους τρόπους σε ομάδες την τελευταία μέρα της διεξαγωγής τους, αλλά και μέσα από τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν και τις εργασίες που καταθέτουν στις οποίες αποτυπώνουν σε μορφή ημερολογίου τις κατανοήσεις και την εμπειρία τους, την οποία και αποτιμούν.

Μέσα από όλα τα παραπάνω οι φοιτητές αναφέρονται τόσο στη συναισθηματική πρόσληψη των ΘΕΒ όσο και σε δεξιότητες, γνώσεις και κατανοήσεις που θεωρούν ότι ανέπτυξαν και οικοδόμησαν μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτές. Ταυτόχρονα, όλα όσα με άμεσους ή έμμεσους τρόπους καταθέτουν, συναντάνε το κεντρικό ζήτημα της σύνδεσης θεωρίας και πράξης και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες αυτή τη σύνδεση μέσα από τις εναλλακτικές αυτές προσεγγίσεις.

Αρχικά εκείνο που αναδύεται έντονα είναι η συναισθηματική αποτίμηση της διαδικασίας. Οι ΘΕΒ αποτελούν για τις φοιτήτριες/ές «*μια συναρπαστική και ευχάριστη εκπαιδευτική διαδρομή*», «*ένα μικρό ταξίδι*», μια «*έντονη εμπειρία*» στη διάρκεια της οποίας «*συγκινήθηκαν, ενθουσιάστηκαν, διασκέδασαν, δημιούργησαν, συνυπήρξαν και δέθηκαν μεταξύ τους*». Τα παραπάνω για αρκετούς από αυτούς/ές «*ανέτρεψαν αντιλήψεις, πεποιθήσεις, προκαταλήψεις*», τους οδήγησαν να δούνε με διαφορετική ματιά τον ίδιο τους τον εαυτό μέσα στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν είχαν ξαναζήσει. Έτσι, παρόλο που στο πλαίσιο πολλών μαθημάτων στο ΤΕΑΠΗ προωθείται η δουλειά σε ομάδες, επιδιώκεται η ενεργός εμπλοκή στις διαδικασίες μάθησης, ο διάλογος και η αλληλεπίδραση, οι ΘΕΒ μοιάζουν να αποτελούν έναν προνομιακό χώρο έκφρασης και ανταλλαγών, αλλά και εκδίπλωσης εκφραστικών και δημιουργικών πτυχών των φοιτητών/τριών.

Εκείνο που είναι ιδιαίτερα σημαντικό είναι η αναγωγή που κάνουν ανάμεσα στην εκπαιδευτική συνθήκη που οι ίδιοι/οι ίδιες βιώνουν και στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συνθηκών που συζητιούνται σε άλλα μαθήματα ως επιδιωκόμενες στο πλαίσιο μιας σύγχρονης αντίληψης για τη μάθηση. Ενώ δηλαδή μέσα από άλλα μαθήματα επιχειρείται να προσεγγίσουν από την οπτική του εκπαιδευτικού έννοιες όπως αυτή της κινητοποίησης, της εμπλοκής, της συμμετοχής, της σημασίας της αξιοποίησης της ταυτότητας και των βιωμάτων των μαθητών, της συνεργασίας και της δουλειάς σε ομάδες, της αποδοχής, της ατομικής και συλλογικής οικοδόμησης της γνώσης κ.λπ., βρίσκονται τώρα στη θέση του εκπαιδευόμενου, που βιώνει και παράλληλα απολαμβάνει ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Εκείνο δε που φαίνεται να τους/τις εντυπωσιάζει ιδιαίτερα είναι ότι συνειδητοποιούν ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία απέκτησαν γνώ-

σεις και δεξιότητες μέσα από δικές τους διαδρομές, σταδιακά και μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Παράλληλα, λόγω του γεγονότος ότι βρίσκονται στην διαδικασία συγκρότησης της δικής τους επαγγελματικής ταυτότητας ως εκπαιδευτικών, όλη αυτή η εμπειρία λειτουργεί διττά, καθώς μέσα από όσα βιώνουν αλλάζουν θέσεις και οπτικές και μετακινούνται συνέχεια (Sachs, 2005). Από τη θέση του μαθητή του τότε (σχολικές εμπειρίες), στη θέση του μαθητή του τώρα, είτε στο πλαίσιο της ΘΕΒ είτε μέσα από τις αφηγήσεις των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών. Από τη θέση του εκπαιδευτικού των σχολικών τους χρόνων ή/και των εκπαιδευτικών που έχουν παρατηρήσει στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης στους εκπαιδευτικούς με τους οποίους έρχονται σε επικοινωνία κατά τη διάρκεια της ΘΕΒ, αλλά και στους ίδιους ως εκπαιδετικούς όταν καλούνται να σχεδιάσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Darling-Hammond, 2006: 305). Αλλά και σε άλλους εκπαιδευτικούς, των οποίων τους ρόλους, τις πρακτικές, τις αντιλήψεις, τις σκέψεις έχουν αναλύσει είτε στο πλαίσιο της ΘΕΒ είτε στη διάρκεια άλλων μαθημάτων.

Μοιάζουν με αυτό τον τρόπο οι ΘΕΒ να αποτελούν ένα πεδίο ανάδυσης και ταυτόχρονα συνάντησης και σύνδεσης ακουσμάτων, διαβασμάτων και βιωμάτων σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τις παραμέτρους που την επηρεάζουν, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, κάτι που οδηγεί σε προβληματισμούς, σκέψεις αλλά και ανατροπές. Οι φοιτητές/τριες συχνά δηλώνουν ότι μέσα από τις ΘΕΒ μπόρεσαν με διαφορετικό τρόπο να «ξαναδιαβάσουν» και να επεξεργαστούν εκπαιδευτικές καταστάσεις και να έρθουν σε σύγκρουση με δικές τους πεποιθήσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις για πρακτικές, ρόλους και εκπαιδευτικές αξίες (Darling-Hammond, 2005).

Οδηγεί όμως αυτή η έντονη εμπειρία στη συνειδητοποίηση της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, κάτι που αποτελεί σήμερα κεντρικό ζήτημα στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και που επιδιώκεται πολύ συστηματικά στο πλαίσιο των σπουδών των φοιτητών του ΤΕΑΠΗ, οι οποίες στοχεύουν στη διαμόρφωση μιας επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού ερευνητή που αναστοχάζεται σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη με βάση τα θεωρητικά εργαλεία που διαθέτει (Day & Sachs, 2004). Πώς αντιλαμβάνονται τελικά οι φοιτητές τα εκπαιδευτικά εργαλεία και τις τεχνικές/πρακτικές, με τις οποίες έρχονται σε επαφή κατά τη διάρκεια της ΘΕΒ; Σε ποιο βαθμό τα συνδέουν με τις διαδικασίες μάθησης και οικοδόμησης της γνώσης αλλά και με τις πολιτισμικές και τις κοινωνικές παραμέτρους που ορίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο; Σε ποιο βαθμό καταφέρνουν να αξιοποιήσουν τον επιστημονικό λόγο στην επεξεργασία της εμπειρίας και της κυρίαρχης κοινής λογικής, δημιουργώντας ερμηνευτικά εργαλεία και αναμορφώνοντας τα ταυτόχρονα μέσα από αυτή τη διαδικασία; Μια διαδικασία που αλλάζει και τους ίδιους ως υποψήφιους εκπαιδευτικούς εμπλέκοντάς τους σε στοχαστικές διαδικασίες που ανάγουν το ερώτημα και τη συστηματική επεξεργασία σε βασικές προϋποθέσεις σχεδιασμού και ανάπτυξης

της όποιας εκπαιδευτικής διαδικασίας (Adler, 1991).

Η απάντηση στα προηγούμενα ερωτήματα, με τα δεδομένα που διαθέτουμε, δεν είναι εύκολη ούτε μία και μοναδική. Γιατί κάποιοι από τους φοιτητές/τριες φαίνονται να κινούνται στο πλαίσιο της διχοτομικής αντίληψης θεωρίας και πράξης και αντιλαμβάνονται τα όσα βλέπουν «ως πρακτικούς τρόπους εφαρμογής της θεωρίας», Άλλοι/ες ωστόσο συνειδητοποιούν μέσα από αυτές τις διαδικασίες ότι ο συνεχής στοχασμός του εκπαιδευτικού με βάση τη θεωρία και η συγκρότηση μιας προσωπικής θεωρίας μέσα και από αναστοχαστικές διαδικασίες (Calderhead & Gates, 1993) είναι αυτά που οδηγούν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών συνθηκών, σαν αυτές τις οποίες βίωσαν και με τις οποίες ήρθαν σε επαφή κατά τη διάρκεια των ΘΕΒ

**5. Ο αναστοχασμός των διδασκόντων,**

**Βασίλης Τσάφος**

vtsafos@ecd.uoa.gr

Όλες αυτές οι διαδικασίες βέβαια αποτελούν αντικείμενο συνεχούς επεξεργασίας από τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες στην προοπτική των αναμορφώσεων και ανασχεδιασμών από χρονιά σε χρονιά. Ανατροφοδοτικά επίσης λειτουργούν και οι αξιολογήσεις από τους φοιτητές/τριες στις εργασίες τους αλλά και οι στοχαστικές αποτιμήσεις μετά το πέρας κάθε ΘΕΒ. Με αυτόν τον τρόπο οι ΘΕΒ συμβάλλουν στον αναστοχασμό των διδασκόντων σε πολλά επίπεδα και με πολλούς τρόπους.

Αρχικά ως μορφή εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τους εμπλέκει σε εναλλακτικές, περισσότερο βιωματικές, διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης. Σε ένα τέτοιο βιωματικό πλαίσιο στοχαστικής και σταδιακής αναζήτησης οι διδάσκοντες/ουσες αντιλαμβάνονται ότι μπορεί να βρει τον κατάλληλο χώρο να αναπτυχθεί τόσο η θεωρία όσο και η πράξη σε μια αλληλεπιδραστική συσχέτιση. Και είναι σημαντικό ότι οι διδάσκοντες/ουσες κατανοούν τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την ανάπτυξη των ΘΕΒ ότι η προσέγγιση της θεωρίας μπορεί να προκύψει από την στοχαστική βίωση της πράξης. Μιας πράξης μάλιστα μη συμβατικής, που δεν τροφοδοτείται από γενικευτικού τύπου θεωρητικά πορίσματα (Anderson & Freebody, 2012). Αντίθετα καθώς προκύπτει δυναμικά αναπτυσσόμενη η πράξη αναδεικνύει τη θεωρητική της βάση επεκτείνοντάς την παράλληλα μέσα από τη στοχαστική διερεύνηση των διαδικασιών που την συγκροτούν (Allsop et al., 2007). Ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο συμβάλλει στον αναστοχασμό των διδασκόντων/ουσών σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης και των υπολοίπων πανεπιστημιακών μαθημάτων. Και αυτό είναι εμφανές και στην αναμόρφωση που συχνά επιτελείται με βάση εναύσματα που δίνονται από τις ΘΕΒ.

Η δυνατότητα επίσης που δίνεται στους/στις φοιτητές/τριες μέσα από τέ-

τοιες βιωματικές, στοχαστικές και διαλογικές διαδικασίες να αρθρώσουν αλλά και να αναγνωρίσουν τη δική τους φωνή βοηθά τους διδάσκοντες/ουσες να συνειδητοποιήσουν ή και να επιβεβαιώσουν μια άλλη παράμετρο ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαίδευσή τους: τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με εκπαιδευτικά αλλά και κοινωνικά ζητήματα, πολλές από τις οποίες είναι στερεοτυπικές και βαθιά ριζωμένες (Pajares, 1992, Richardson, 2003). Η αναγνώριση από τη μεριά των διδασκόντων/ουσών της σημασίας αυτών των αντιλήψεων για την προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης και των αγκυλώσεων που δημιουργούν, αλλά και η συνειδητοποίηση της δυσκολίας με την οποία αυτές οι αντιλήψεις προβληματοποιούνται λειτουργεί αναστοχαστικά (Jay & Johnson, 2002). Οι στόχοι τους να δημιουργήσουν στους/στις φοιτητές/τριες ερεθίσματα και κίνητρα για την κατάκτηση νέας γνώσης ή να τους/τις εμπλέξουν στην προσέγγιση άλλων οπτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη δεν επιτυγχάνονται εύκολα. Πρέπει να λάβουν υπόψη τους αυτό το συγκροτημένο σώμα των αντιλήψεων και ευρύτερα την εκπαιδευτική μνήμη των φοιτητών/τριών, που αποτελούν τη βάση της προσωπικής εκπαιδευτικής τους θεωρίας (Lundenberg & Levin, 2003). Αντιλαμβάνονται λοιπόν ότι απαραίτητη προϋπόθεση είναι να διαμορφώσουν εκπαιδευτικά εκείνες τις συνθήκες που θα επιτρέψουν στους/στις φοιτητές/τριες να εκφράσουν προϋπάρχουσες αντιλήψεις, να τις αναγνωρίσουν και να τις επεξεργαστούν (Zeichner, 2007).

Η συνεργατική μορφή επίσης που προωθεί η ΘΕΒ όχι μόνο σε επίπεδο εκπαιδευομένων αλλά και διδασκόντων/ουσών και εμψυχωτών/τριών δεν αναδεικνύει μόνο έναν διαφορετικό τρόπο οργάνωσης της διαδικασίας. Βοηθά ακόμη τους/τις διδάσκοντες/ουσες να συνειδητοποιήσουν την αξία της διυποκειμενικής επικοινωνίας και της πολυπρισματικής προσέγγισης για τη διερεύνηση και την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης. Η συμβολή των ποικίλων φωνών (πανεπιστημιακοί διαφόρων ειδικοτήτων, εκπαιδευτικοί της πράξης, καλλιτέχνες, φοιτητές) και η διαλογική μορφή ανάπτυξης της διαδικασίας σε μια μη ιεραρχικού τύπου οργάνωση δεν λειτουργεί μόνο μορφωτικά για τους/τις εκπαιδευόμενες αλλά αναστοχαστικά και για τους διδάσκοντες/διδάσκουσες: η πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσα από τις ποικίλες οπτικές και τις αφηγηματικές πραγματώσεις τους (Katsarou & Tsafos, 2013). Η εκπαιδευτική μάλιστα διαδικασία ως σύνθετη, που ορίζεται από ποικίλες παραμέτρους, μπορεί να φωτιστεί μόνο μέσα από ένα τέτοιο διάλογο φωνών. Αμφισβητείται έτσι σημαντικά όχι μόνο η πρωτοκαθεδρία της θεωρίας αλλά και η κυριαρχία της μιας φωνής ως της μόνης έγκυρης.

Η μορφή τέλος που έχουν οι εργασίες που παραδίδουν οι φοιτητές/τριες που παρακολουθούν τις ΘΕΒ επιτρέπουν στους/στις διδάσκοντες/ουσες μια συνολική αποτίμηση όχι μόνο των διαδικασιών και του τρόπου οργάνωσης των ΘΕΒ αλλά και του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι/ες προσεγγίζουν τη διαδικασία. Τα ημερολόγια, που στις περισσότερες ΘΕΒ καλούνται να καταθέσουν οι φοιτητές/τριες, η συσχέτιση των διαδικασιών με θεωρητικά κείμενα και η επεξεργασία τους δίνουν πολλές πληροφορίες και παρέχουν πολλά στοιχεία στους/στις

διδάσκοντες/ουσες για να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι φοιτητές εμπλέκονται στην εναλλακτική αυτή πρακτική εκπαίδευσής τους, τα οφέλη που αποκομίζουν αλλά και τις δυσκολίες που συναντούν. Αντιλαμβάνονται όμως έμμεσα και τη δική τους οπτική απέναντι στη γνώση, τους τρόπους κατάκτησής της και τις μορφές διδασκαλίας που αξιοποιούν, στοιχεία σημαντικά για έναν συνολικό στοχασμό, που αφορά ευρύτερα την παρέμβασή τους στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι οι ΘΕΒ μπορούν να αποτελέσουν για τους διδάσκοντες ένα εργαστήριο έρευνας και στοχασμού, που παρέχει στοιχεία σημαντικά για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να οργανωθεί η εκπαίδευση των φοιτητών και των φοιτητριών μας σε ένα εναλλακτικό βιωματικό και στοχαστικό πλαίσιο.

Άλλωστε στο συμπόσιο αυτό οι 5 διδάσκοντες/ουσες του ΤΕΑΠΗ οργανώνουμε 3 διαφορετικές ΘΕΒ (Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Α. Ανδρούσου – Κοινωνικές Ανισότητες και Εκπαίδευση, Ν. Ασκούνη- Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, Χ.Κορτέση- Δαφέρμου, Μ. Σφυρόερα, Β. Τσάφος) αλλά συμμετέχουμε και στις ΘΕΒ των υπολοίπων. Αποτελεί για μας μια ευκαιρία να λειτουργήσουμε ως κριτικοί φίλοι και να ενισχύσουμε τη διεπιστημονική ματιά στα θέματα που πραγματεύεται κάθε ΘΕΒ. Ο χώρος των ΘΕΒ διαμορφώνει μια κοινότητα μαθητείας και πρακτικής (Anderson & Freebody, 2012), που ενισχύει τις δυνατότητες επιστημονικού διαλόγου, δίνοντας την ευκαιρία στους διδάσκοντες και διδάσκουσες να διασταυρώνουν τις ματιές τους και να αναμορφώνουν τις πρακτικές τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching,* 17, 2, 139-150.

Allsopp, D.H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton P. & Doone E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with Field Experiences, *Teacher Education Quarterly*, 33, 1, 19-35.

Anderson, M.J. & Freebody, K. (2012). Developing communities of praxis: Bridging the theory practice divide in teacher education, *McGill Journal of Education*, 47, 3, 359-378.

Androusou, A., Dafermou, Ch. & Tsafos, V.. (2012). Educating Teachers: Observation of a Classroom's Framework as Part of the Student Teachers' Education, *The International Journal of Learning*, 18, 8, 191–212.

Barab, S. A., Barnett, M. G., & Squire, K. (2002). Developing an empirical account of a community of practice: Characterizing the essential tensions. *The Journal of the Learning Sciences, 11,* 4, 489-542.

Ασκούνη, Ν. (2012). Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό μέσο: προκλήσεις και

αντιστάσεις στο παιδαγωγικό πεδίο. Στο Ε. Κούρτη (επιμ.) *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας,* Αθήνα: Εκδ. Ηρόδοτος/ΟΜΕΠ, 189-212.

Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers, *Learning and Instruction*, *20*, 533−548.

Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J.A. (2007). Genres of empirical research in teacher education, *Journal of Teacher Education*, 58, 1, 3–11.

Calderhead, J. & Gates, P. (Eds.) (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, London: Falmer Press.

Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: for Better or for Worse?, *Educational Researcher*, 34, 7, 3–17.

Darling-Hammond, L., Hammerness, K. Grossman, P. Rust, F & Shulman, L. (2005a). The Design of Teacher Education Programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 390-441.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education, *Journal of Teacher Education*, 57, 3, 300–314.

Day, C., & Sachs, J. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers.* Berkshire: Open University Press.

Dewey, J. (1986/1938). Logic: The Theory of Inquiry. In J.A.Boydston (ed.). *John Dewey: The Later Works, 1825-1953,* Vol. 12. Carbondale: Siu Press.

Gordon, M., & T. O'Brien, (eds.) (2007). *Bridging Theory and Practice in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Jay, J.K., & Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.

Katsarou, E. & Tsafos, V. (2013). Student-teachers as researchers: towards a professional development orientation in teacher education. Possibilities and limitations in the Greek university, *Educational Action Research*, 21, 4, 532-548.

Korthagen, F.A.J. (2007). The gap between the theory and practice revisited, *Educational Research and Evaluation*, 13, 3, 303-310.

Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A. (1999). Linking Theory and Practice: Chamging the pedagogy of teacher education, *Educational Researcher,* 28, 4, 4-17.

Κουζέλης, Γ. (1991). *Από τον βιωματικό κόσμο στον επιστημονικό κόσμο*. *Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης.* Αθήνα: Κριτική.

Kourti, E. & Androussou, A. (2013). Promoting critical awareness in the initial training of preschool teachers in Greece: resistance and perspectives, *International Journal of Early Years Education*, 1-15.

Lundeberg, M.A. & B. Levin (2003). Prompting the development of preservice teachers' beliefs through cases, action research, problem – based learning and technology. In J. Raths & A. McAninch (eds). *Teachers beliefs and classroom performance: the impact of teacher education*, USA, Information Age Publishing, Volume 6, *Advances in teacher education*, 23 - 42.

McBeath J. (2006). Finding a voice, finding self, *Educational Review*, 58: 2, 195-207.

Nelson, C. & V. Harper (2006). A Pedagogy of Difficulty: Preparing teachers to Understand and Integrate Complexity in Teaching and Learning, *Teacher Education Quarterly*, 33, 2, 7-21.

Parkison, P.T. (2009). Field-based preservice teacher research: Facilitating reflective professional practice, *Teaching and Teacher Education*, 25, 6, 798-804.

Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research,* 62, 3, 307-332.

Raths, J., and A. McAninch. (1997). *What Counts as Knowledge in Teacher Education.* Stamford: Ablex Publishing Corporation.

Richardson, V. (2003). Preservice teachers beliefs. In J. Raths and A. McAninch (eds) *Teachers beliefs and classroom performance: the impact of teacher education*, USA, Information Age Publishing, Volume 6, *Advances in teacher education*, 1-22.

Ross, D.L. (2002). Cooperating teachers facilitating reflective practice for student teachers in a professional development school. *Education*, 122, 4, 682-688 .

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (eds). *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities.* Oxford: Routledge, 5-21.

Tillema, H.H. (1997). Reflective dialogue in teams: a vehicle to support belief change in student teachers, *European Journal of Teacher Education*, 20, 3, 283-296.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Κείμενα Παιδείας. John Dewey.* Αθήνα: Ατραπός.

Zeichner, K.M. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 58, 1, 36–46.

## ΣΥΜΠΟΣΙΟ

# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΑΠΟΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

**Μαρία Καλδρυμίδου[1] & Μαριάννα Τζεκάκη[2]**

[1]Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, [2]Α.Π.Θ.

mkaldrim@uoi.gr, tzekaki@nured.auth

**Συμμετέχουν: Ξ. Βαμβακούση, Σ. Καφούση, Α. Κλώθου**

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών για τα Μαθηματικά είναι ένα πολυσύνθετο ζήτημα, ειδικά όταν αυτά απευθύνονται στα παιδιά κα τους εκπαιδευτικούς της πρώτης σχολικής ηλικίας (Νηπιαγωγείο, Α' & Β' Δημοτικού). Στη διαδικασία αυτή εμπλέκονται οι εκάστοτε επικρατούσες θεωρήσεις:

για τις ικανότητες μάθησης των παιδιών αυτής της ηλικίας

για τα Μαθηματικά

για τη διδασκαλία των Μαθηματικών

για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

για το ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη

Η εξέλιξη των θεωρήσεων αυτών σε συνδυασμό με την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό για τα ήδη εφαρμοσμένα Προγράμματα αντανακλάται στη συνεχή ανα-οργάνωση και αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών για την πρώτη σχολική ηλικία στις δύο τελευταίες δεκαετίες (NCTM, 2006, Perry & Dockett, 2013)

Αναθεωρήσεις όπως, - από την αντίληψη για τους περιορισμούς που επιβάλλει η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας στην ανάδυση της γνωστικής πρόκλησης ως βασικό στοιχείο για τη μάθηση των Μαθηματικών (Diezmann et als 2001, Kaldrimidou, 2002), από τη δομική αντίληψη των Μαθηματικών στην υιοθέτηση της σχεσιακής εννοιολογικής οργάνωσης τους (Sarama & Clements, 2009, Steinbring, 2005), από την αντίληψη της κυριαρχίας της διαδικαστικής μάθησης των Μαθηματικών σε αυτήν των Μαθηματικών ως ένα κοινωνικό-πολιτισμικό προϊόν (Lerman, 2006), από την ατομική κατάκτηση της γνώσης σε αυτήν ότι η μαθηματική γνώση προέρχεται μέσα από την κοινωνική διαπραγμάτευση και τα χαρακτηριστικά της αντίστοιχης δραστηριότητας μέσα στην τάξη (Yachel & Cobb, 1996), από την αντίληψη ότι η γνώση των εκπαιδευτικών αποτελείται από τη γνώση των μαθηματικών και την παιδαγωγική γνώση σε αυτήν της ενιαίας γνώσης μαθηματικών για διδασκαλία (Ball et als, 2008), από την αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός διδάσκει σε αυτή του εκπαιδευτικού ως διαχειριστή της μαθηματικής διαπραγμάτευσης που γίνεται στην τάξη, -

αντανακλώνται στην οργάνωση των Προγραμμάτων Σπουδών για τα Μαθηματικά που σχεδιάζονται στις μέρες μας (Kaldrimidou et als, 2011, 2010).

Τα παραπάνω θέματα θα αποτελέσουν τον πυρήνα των ζητημάτων που θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν στο Συμπόσιο με έμφαση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στην πρώτη σχολική ηλικία και την εφαρμογή του στην τάξη

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education, 59 (5)*: 389-407.

Diezmann, C. M., Watters, J. J., & English, L. D. (2001). Difficulties confronting young children undertaking investigations. In M. van den Heuvel-Panhuizen (Ed), *Proceedings of the 25th Conference of PME* (Vol. 2, pp. 253-260). Utrecht University, The Netherlands.

Kaldrimidou, M. (2002). Teacher's role in the management of mathematical knowledge: An analysis. of a problem solving process. In A. Cockburn & E. Nardi (Eds), *Proceedings of the 26th Conference of PME* (Vol. 3, pp. 3-169). East Anglia University, Norwich-UK.

Kaldrimidou, M., Sakonidis, C. & Tzekaki, M. (2011). Readings of the mathematical meaning shaped in the classroom: exploiting different lenses. In *Proceedings of 7th congress of the European Society of Researches in Mathematics Education*. Retrieved from: http://www.cerme7.univ.rzeszow.pl/WG/17a/CERME7_WG17A_Kaldrimidou_et_al..pdf

Kaldrimidou, M., Sakonidis, H. & Tzekaki, M. (2010). Teachers' Management of the Meaning Construction in the Mathematics Classroom. In G. Anthony & B. Grenvholm (eds.), *Teachers of Mathematics: Recruitment and Retention, Professional Development and Identity*, pp. Swedish Society for Research in Mathematics Education.

Lerman, S. (2006). Sociocultural Research in PME. In A. B. Gutierez, & P. Boero (Eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education. Past, Present, Future,* pp. 347-366. Sense Publishers.

NCTM. (2006). *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics: A quest for coherence*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Perry, B, & Dockett, S. (2013). Reflecting on Young Children's Mathematical Learning. In L. D. English & J.T. Mulligan, *Reconceptualizing Early Mathematics Learning*, pp. 149-162). Springer

Sarama, J. & Clements, D. H. (2009). *Early Childhood Mathematics Education Research. Learning Trajectories for Young Children*. Routledge.

Steinbring, H. (2005). *The construction of new mathematical knowledge in classroom interaction: An epistemological perspective* (Vol. 38). Springer.

Yackel, E. & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation and autonomy in maths. *Journal for Research in Mathematics Education, 27*: 458-477.

# ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΉ ΗΛΙΚΊΑ: Η ΜΕΤΑΠΙΑΖΕΤΙΑΝΗ ΕΠΟΧΗ ΣΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Ξένια Βαμβακούση**

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

xvambakousi@cc.uoi.gr

Στην αρχή της χιλιετίας εκδόθηκε ένας τόμος (National Research Council, 2000) στον οποίο συστηματικοποιούνται ευρήματα από χώρο της γνωσιακής επιστήμης που έχουν επηρεάσει τον τρόπο που βλέπουμε τη γνωστική ανάπτυξη, τη μάθηση και, επομένως, την εκπαίδευση. Καθόλου τυχαία, ένα κεφάλαιο αφιερώνεται στη νόηση των μικρών παιδιών, με σημαντική συνιστώσα τη μαθηματική τους σκέψη.

Πολλά έχουν αλλάξει από την εποχή που τα μικρά παιδιά θεωρούνταν «άδεια δοχεία», αλλά πολλά επίσης έχουν αλλάξει από την Πιαζετιανή εποχή, όταν επικρατούσε η αντίληψη ότι το στάδιο γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού θέτει ισχυρούς περιορισμούς στα μαθηματικά νοήματα που μπορεί να κατακτήσει. Σήμερα γνωρίζουμε ότι, υπό κατάλληλες συνθήκες, τα παιδιά είναι σε θέση να προσεγγίσουν μαθηματικές ιδέες σε πολύ μικρότερες ηλικίες, από αυτές που προέβλεπε η θεωρία του Piaget. Ταυτόχρονα, ερευνητές στο χώρο της πρώτης σχολικής εκπαίδευσης επιχειρούν τη συστηματική αξιοποίηση των νέων αυτών εμπειρικών δεδομένων σε προγράμματα σπουδών που βασίζονται στη λεπτομερή ανάλυση του μαθηματικού περιεχομένου σε συνάρτηση με μοντέλα για τον τρόπο που σκέφτονται και μαθαίνουν τα παιδιά σε κάθε άξονα περιεχομένου (π.χ., Clements & Sarama, 2013).

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για την υποστήριξη της ανάπτυξης της μαθηματικής σκέψης των μικρών παιδιών αντανακλώνται και στα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών για τα Μαθηματικά στην πρώτη σχολική ηλικία. Αυτό διαφαίνεται στη δομή τους, αλλά και στις αλλαγές στο περιεχόμενο (π.χ. η εισαγωγή του άξονα Ανάπτυξη της Αλγεβρικής Σκέψης ήδη από το Νηπιαγωγείο), καθώς και σε επιμέρους στόχους των παραδοσιακών αξόνων (π.χ. η άμεση αναγνώριση του πλήθους ως στόχος στον άξονα Αριθμοί και Πράξεις στο Νηπιαγωγείο, την Α΄ και τη Β΄ Δημοτικού).

Θα επιχειρήσω την ανίχνευση και καταγραφή τέτοιων αλλαγών, θέτοντας ταυτόχρονα ορισμένα ερωτήματα που θεωρώ σημαντικά, τόσο από την πλευρά της μάθησης (π.χ., πώς λαμβάνεται υπόψη η άτυπη γνώση των παιδιών και ιδιαίτερα ο περιοριστικός της ρόλος στην περαιτέρω μάθηση;), όσο και από την πλευρά της διδακτικής εφαρμογής (π.χ. τι είδους υποστήριξη χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αναγνωρίζουν και να μπορούν να διαπραγματευτούν στην τάξη τα νέα δεδομένα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών;)

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Clements, D.H., & Sarama, J. (2013). Rethinking early mathematics: What is research-based curriculum for young children? In L.D. English, J.T. Mulligan (Eds.), *Reconceptualizing early mathematics learning* (pp. 121-147). Dordrecht: Springer Science+Business Media.

National Research Council (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school (Expanded Edition)*. Washington, DC: The National Academies Press.

# ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΝΟΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Μαρία Καλδρυμίδου**

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

mkaldrim@uoi.gr

Οι αντιλήψεις για τη φύση των μαθηματικών εννοιών έχουν αντίκτυπο τόσο στο σχεδιασμό όσο και την εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών για τα Μαθηματικά (Artigue, 1998).

Οι πολλαπλές όψεις μιας μαθηματικής έννοιας, όπως και οι διαφορετικές επιστημολογικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις για τα Μαθηματικά έχουν δώσει διαφορετικές προσεγγίσεις της ανάπτυξης του νοήματός τους τόσο μέσα από την οργάνωση περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών, όσο και μέσα από την προτεινόμενη εφαρμογή στην τάξη.

Οι διαφορετικές επιστημολογικές προσεγγίσεις για τις μαθηματικές έννοιες οδηγούν σε διαφορετικές θεωρήσεις για τη μάθησή τους και κατ' επέκταση σε διαφορετικές θεωρήσεις για τα Προγράμματα Σπουδών και για τη διδασκαλία (Lerman & Sierpinska, 1996, Kaldrimidou & Tzekaki, 2005). Η δομική επιστημολογική για την οργάνωση του περιεχομένου των Μαθηματικών αποτέλεσε την υποκείμενη θεώρηση τόσο για την πιαζετιανή αντίληψη για τη σταδιακή ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών, όσο και για τη δομή και οργάνωσης της προσέγγισης των Μαθηματικών στο πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο (ΑΠΠΑ, 1989).

Την τελευταία δεκαετία, η εποικοδομιστική προσέγγιση συνυπάρχει με την κοινωνική-πολιτισμική (socio-cultural) θεώρηση, που θεωρεί ότι η μαθηματική γνώση είναι το αποτέλεσμα της διαδικασίας πολιτιστικής ενσωμάτωσης σε μια δεδομένη κουλτούρα (Lerman & Sierpinska, 1996), με την αλληλεπιδραστική (interactionism) προσέγγιση, όπου η ατομική κατασκευή του μαθηματικού νοήματος γίνεται σε αλληλεπίδραση με την (μαθηματική) κουλτούρα της τάξης στη διαμόρφωση της οποίας συμμετέχει το άτομο (Steinbring, 2006) και τη θεωρία της δραστηριότητας, όπου η έμφαση δίνεται στη δράση του ατόμου στις (μαθηματικές) καταστάσεις όπου αυτό εμπλέκεται σε σχέση με τη (μαθηματική) κουλτούρα (Boaler 2002, Nunez 2009, Roth &Thom 2009).

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, λοιπόν, κυριαρχεί η αντίληψη ότι το νόημα μιας μαθηματικής έννοιας αναπτύσσεται διαμέσου μιας συνεχούς πορείας επεξεργασίας μέσα σ΄ ένα σχεσιακό πλαίσιο με τις άλλες μαθηματικές έννοιες και τις διεργασίες και καταστάσεις όπου αυτές εμπλέκονται: είναι δηλαδή μια συνεχής τροχιά ανάπτυξης (Clements & Sarama 2004, 2014) από την πιο μικρή ηλικία μέχρι το τέλος των σπουδών, για να μην πούμε μέχρι το τέλος της ζωής.

Με βάση αυτή την πρωταρχική θεώρηση για την ανάπτυξη και ταυτόχρονα μάθηση των μαθηματικών εννοιών, οργανώθηκε το Πρόγραμμα Σπουδών σε ενιαίους κύκλους και λαμβάνοντας υπ ’όψιν το συνολικό περιεχόμενο από το Νηπιαγωγείο μέχρι τουλάχιστον το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Στην παρουσίαση θα δοθούν παραδείγματα ανάπτυξης μαθηματικών εννοιών όπως σχεδιάστηκαν και όπως θα μπορούσαν να εφαρμοστούν. Π.χ. η έννοια της συνάρτησης που συνήθως έμπαινε στα Προγράμματα Σπουδών στο Γυμνάσιο, στο Νέο Πρόγραμμα εισάγεται από τον πρώτο κύκλο (Νηπιαγωγείο, Α’ και Β’ Δημοτικού) μέσα από προσεγγίσεις σχεσιακών μεταβολών και ανάδειξης κανονικοτήτων, χωρίς βέβαια να αναφέρεται η τυπική ονοματολογία και ο μαθηματικός ορισμός του αντικειμένου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΠΠΑ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 208/26-9-1989, τχ Α

Artigue, M. (1998). Research in mathematics education through the eyes of mathematicians. In A. Sierpinska & J. Kilpatrick (Eds), *Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity* (pp. 477-489). Kluwer Academic Publishers: Great Britain.

Boaler, J. (2002). Exploring the Nature of Mathematical Activity: Using Theory, Research and ‘Working Hypotheses’ to broaden conceptions of Mathematics Knowing. *Educational Studies in Mathematics*, 51, 3-21.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematics education. *Mathematical thinking and learning*, *6*(2), 81-89.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.

Kaldrimidou, M., & Tzekaki, M. (2005). Theoretical issues in research of mathematics education: some considerations. In M. Bosch (Ed), *Proceedings of CERME 4*. (1244-1253) University of Barcelona:Spain.

Lerman, S. & Sierpinska, A. (1996). Epistemologies of Mathematics and of Mathematics Education. In A. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick & C. Laborde (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 827-876). Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.

Nunez, I. (2009). Activity Theory and the Utilization of the Activity System according to the Mathematics Educators Community. *Educate-Special Issue*, December 2009, 7-20.

Roth, W-M., Thom, J. S. (2009). Bodily experience and mathematical conceptios: from classical views to a phenomenological reconceptualization. *Educational Studies in Mathematics*, 70, 175-189.

Steinbring, H. (2006). What makes a sign a mathematical sign?—An epistemological perspective on mathematical interaction. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1/2), 133–162.

# ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟ-ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ

**Μαριάννα Τζεκάκη**

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

tzekaki@auth.gr

Η εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών επιδιώκει μια εκπαίδευση που θα επιτρέπει την ουσιαστική μαθηματική ανάπτυξη των μαθητών (ΠΣ, 2011). Το περιεχόμενο και οι διδακτικές προτάσεις που έχουν εισαχθεί για τον Α' και Β' κύκλο σπουδών στα Μαθηματικά, εκτός από το να αντιστοιχούν με τα σύγχρονα προγράμματα, δοκιμάζουν να αντικαταστήσουν τις χωρίς προσανατολισμό για τις μικρές ηλικίες ή τις τυπικές για τις μεγαλύτερες ηλικίες δράσεις, με προκλητικές και ενδιαφέρουσες *μαθηματικές δραστηριότητες* (Sarama & Clements, 2009; Tzekaki, 2014). Για το σκοπό αυτό είναι απαραίτητο να δοκιμάσει ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει το ΠΣ και την σταδιακή ανάπτυξη των εννοιών που εισάγει και να δοκιμάσει να διαρθρώσει μια διδασκαλία που να επιδιώκει τη σταδιακή ανάπτυξη νοημάτων αποφεύγοντας την απλή χρήση του (χωρίς σαφή προσανατολισμό και συγκεκριμένη διαδοχή) σχολικού βιβλίου.

Για πολλούς εκπαιδευτικούς το '*μαθαίνω μαθηματικά*' σημαίνει εξηγώ στα παιδιά κάποιες 'μαθηματικές' καταστάσεις. Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη για τη διδασκαλία, σε κάθε μάθημα, ο εκπαιδευτικός έχει να 'διδάξει' κάτι συγκεκριμένο στους μαθητές του, κατά συνέπεια ζητάει από τους μαθητές να κάνουν κάτι, βάζει ερωτήσεις, ζητάει κάποια αποτελέσματα, και ελέγχει ο ίδιος αν είναι τα αποτελέσματα αυτά είναι σωστά ή όχι (Brouseau, 1997). Με τον τρόπο αυτό μοιάζει να δεχόμαστε ότι τα παιδιά μαθαίνουν Μαθηματικά όταν είτε εμπλέκονται σε άτυπες μαθηματικές διαδικασίες, είτε *ασχολούνται με μαθηματικά αντικείμενα*, σχήματα και αριθμούς, κλπ. Ισχύει όμως αυτό;

Σύμφωνα με τις αναπτυξιακές θεωρίες που αναφέρονται προηγούμενα από τη Βαμβακούση, Ξ. για την στήριξη στην προηγούμενη και άτυπη γνώση των μαθητών και την κατασκευή νέων νοημάτων και τις αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις που αναφέρει η Καλδρυμίδου, Μ. για ατομική και συλλογική δραστηριοποίηση σε συνάρτηση με την ανάλυση των μαθηματικών εννοιών, η μάθηση των Μαθηματικών οδηγείται σε ένα νέο προσανατολισμό (Newton, & Alexander, 2013).

Τα στοιχεία αυτά οδηγούν σε βασικές αλλαγές στην τάξη των Μαθηματικών που εμφανίζονται και στη δομή και στο περιεχόμενο του νέου προγράμματος σπουδών. Οι αλλαγές αυτές αφορούν:

- Τα προτεινόμενα μαθηματικά έργα (δραστηριότητες, δράσεις, και περιεχόμενο ενασχόλησης των μαθητών)

- Τα διδακτικά μέσα και υλικά (υλικά, εξοπλισμοί, οργάνωση του χώρου, κλπ).

- Τη διδακτική πρακτική και τον τρόπο λειτουργίας της τάξης (δάσκαλοι, μαθητές, αλληλεπίδραση και επικοινωνία).

- Το ίδιο το κλίμα της τάξης (πλαίσιο, ρόλοι, προσανατολισμός).

Για το καθένα από τα στοιχεία αυτά θα εξηγηθούν οι διαστάσεις τους, θα παρουσιαστούν προτάσεις από το νέο ΠΣ και θα δοθούν σχετικά παραδείγματα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα Σπουδών: Μαθηματικά στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Αθήνα: ΠΙ.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early Childhood Mathematics Education Research. The learning trajectories for young children*. Routledge.

Tzekaki, M. (2014). Mathematical Activity in Early Childhood: Is it so simple? 2014. In Nicol, C., Oesterle, S., Liljedahl, P., & Allan, D. (Eds.) *Proceedings of the Joint Meeting of PME 38 and PME-NA 36*, Vol. 5, pp. 289-296. Vancouver, Canada: PME.

Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Kluwer.

Newton, K, J., & Alexander, P. A. (2013). Early Mathematics Learning in Perspective: Eras and Forces of Change. In L. D. English & J. T. Mulligan (Eds.), *Reconceptualizing early mathematics learning*, pp. 5-28. Springer.

Richard Lesh, R., & Bharath Sriraman, B. (2010). Re-conceptualizing Mathematics Education as a Design Science. In B.Sriraman & L. English (Eds.). *Theories of Mathematics Education. Seeking New Frontiers*, pp. 123-146. Springer.

# ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΙΣ ΜΙΚΡΕΣ ΗΛΙΚΙΕΣ

**Σόνια Καφούση**

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Kafoussi@rhodes.aegean.gr

Στα νέα προγράμματα σπουδών έχει εισαχθεί στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία η θεματική περιοχή των στοχαστικών μαθηματικών. Η εισαγωγή αυτή στηρίζεται στην παραδοχή ότι η ερμηνεία και η κριτική αξιολόγηση πληροφοριών με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων, την πρόβλεψη και τη λήψη αποφάσεων κάτω από αβέβαιες συνθήκες αποτελεί βασική δεξιότητα του μαθητή-μελλοντικού πολίτη του 21ου αιώνα στη σύγχρονη κοινωνία. Η ενασχόληση με τα στοχαστικά μαθηματικά από τις μικρές ηλικίες επιτρέπει τη σταδιακή ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης των μαθητών και μπορεί να εξασφαλίσει μία καλύτερη κατανόηση των στοχαστικών εννοιών στην πορεία της μαθηματικής τους εκπαίδευσης (ΠΣ, 2011). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία η απόκτηση εμπειριών των μαθητών στα στοχαστικά μαθηματικά μπορεί να ξεκινήσει μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες από την προσχολική ηλικία (βλ. ενδεικτικά Byrnes & Bellin, 1991; Kafoussi, 2004; Skoumpourdi et al., 2009).

Τα στοχαστικά μαθηματικά περιλαμβάνουν τη Στατιστική και τις Πιθανότητες. Με βάση το νέο ΠΣ στις μικρές ηλικίες (Α κύκλος, 2011) οι προτεινόμενοι μαθησιακοί στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

Στατιστική

-Θέτουν ερωτήματα που μπορούν να απαντηθούν με δεδομένα (κατηγορικά, διακριτά ποσοτικά)

-Συλλέγουν δεδομένα μέσω μικρών ερευνών και τα οργανώνουν

-Αναπαριστούν δεδομένα και κάνουν μετατροπές από μία μορφή αναπαράστασης δεδομένων σε μία άλλη (εικονογράμματα, ραβδογράμματα, σημειογράμματα)

-Διαβάζουν, συγκρίνουν πληροφορίες σε διαφορετικές μορφές αναπαράστασης δεδομένων και εξάγουν συμπεράσματα

Πιθανότητες

- Περιγράφουν ένα γεγονός ως βέβαιο, πιθανό, απίθανο, αδύνατο

-Περιγράφουν όλα τα δυνατά αποτελέσματα (δειγματικός χώρος) σε απλά πειράματα τύχης

-Χαρακτηρίζουν ένα παιχνίδι τύχης ως δίκαιο-άδικο

-Συγκρίνουν ενδεχόμενα ως προς την πιθανότητα εμφάνισής τους (λιγότερο πιθανό, περισσότερο πιθανό, ισοπίθανο)

Στο νέο ΠΣ παρουσιάζονται δραστηριότητες που μπορούν να στηρίξουν την επίτευξη αυτών των στόχων. Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα της Στατιστικής είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εμπλέξει τα παιδιά στην πραγματοποίηση μιας μικρής έρευνας στην τάξη τους με βάση ένα ερώτημα που προκαλεί το ενδιαφέρον τους (π.χ. «Ποια είναι τα αγαπημένα χρώματα των παιδιών της τάξης μας;») δίνοντάς τους έτσι ευκαιρίες για την απόκτηση εμπειριών που αναδεικνύουν το ρόλο της Στατιστικής στη λήψη αποφάσεων. Επίσης, στην ενότητα των πιθανοτήτων βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού είναι η μετάβαση της πιθανολογικής σκέψης των μαθητών από ένα υποκειμενικό σε ένα ποσοτικό τρόπο σκέψης. Για παράδειγμα, μπορούμε να προβλέψουμε ότι οι αρχικές απαντήσεις των νηπίων στην πρόβλεψη αποτελέσματος κατά την ρίψη ενός ζαριού θα στηριχθούν σε υποκειμενικές κρίσεις. Τα παιδιά μπορεί να απαντήσουν ότι ο μόνος αριθμός που θα προκύψει κατά τη ρίψη του ζαριού είναι το 6, διότι είναι ο τυχερός τους αριθμός ή γιατί είναι ο πιο μεγάλος. Η επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί στις πιθανότητες αποσκοπεί να μπορούν τα μικρά παιδιά να υπερβούν τις προσωπικές τους επιθυμίες ή κρίσεις και να προβαίνουν σε μια πλήρη καταγραφή όλων των δυνατών αποτελεσμάτων σε ένα πείραμα τύχης ή να προβλέπουν περισσότερο ή λιγότερο πιθανά γεγονότα στηριζόμενα σε άτυπες ποσοτικές κρίσεις (Jones et al., 1997).

Ωστόσο, μια μαθηματική δραστηριότητα καθίσταται πρόσφορη αν έχουμε προβλέψει πώς θα συμμετέχουν τα παιδιά σε αυτή, δηλαδή ποιες δράσεις τους μπορούν να τα βοηθήσουν στην επίτευξη του μαθησιακού στόχου που έχει τεθεί. Σε αυτή την προσπάθεια ο σχεδιασμός της διδακτικής διαχείρισης μιας στοχαστικής δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό παίζει καθοριστικό ρόλο. Ιδιαίτερα σημαντική θέση στο σχεδιασμό αυτό έχει η διατύπωση από τον εκπαιδευτικό κατάλληλων ερωτημάτων που προκαλούν τη δράση των μαθητών και εξασφαλίζουν την εξέλιξη της στοχαστικής τους δραστηριότητας. Στην εισήγηση θα παρουσιαστούν παραδείγματα διδακτικής διαχείρισης στατιστικών και πιθανολογικών δραστηριοτήτων που έχουν πραγματοποιηθεί μέσα σε τάξεις με σκοπό τη συζήτηση των ερωτημάτων που θέτουμε στα παιδιά και των πιθανών απαντήσεων που προκύπτουν.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Byrnes, P. and Beilin, H. (1991). The cognitive basis of uncertainty. *Human Development* 34, 189-203.

Jones, G., Langrall, C., Thornton, C. and Mogill, T. (1997). A framework for assessing and nurturing young children's thinking in probability. *Educational Studies in Mathematics*, 32, 101-125.

Kafoussi, S. (2004). Can kindergarten children be successfully involved in probabilistic tasks? *Statistics Education Research Journal*, 3(1), 29-39.

*Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (2011). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Skoumpourdi, C., Kafoussi, S. & Tatsis, K. (2009). Designing Probabilistic Tasks for kindergartners. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 155-174.

# ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

**Άννα Κλώθου**

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

aklothou@duth.gr

Στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών σε σχολική μονάδα της Θράκης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν επιχείρησαν να προσεγγίσουν την έννοια του κλασματικού αριθμού στο σύνολο των τάξεων και οργάνωσαν μαθήματα, τα οποία εστιάστηκαν στην πυκνότητα του συνόλου, στις κλάσεις ισοδυναμίας, στη σύγκριση κλασματικών αριθμών και στις πράξεις με κλασματικούς αριθμούς (van de Walle, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί, λειτουργώντας στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και αξιοποιώντας τεχνικές της προσέγγισης Lesson study, συνεργάστηκαν μεταξύ τους, καθώς και με ερευνητές του πεδίου της Διδακτικής των Μαθηματικών για να οργανώσουν τα μαθήματά τους προς την κατεύθυνση της κατανόησης της μαθηματικής έννοιας που είχε επιλεγεί για να μελετηθεί και να "διδαχθεί" σε συνθήκες πραγματικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, σε αυτό το πλαίσιο, επανεξέταζαν τον σχεδιασμό του μαθήματος και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, δίδασκαν και παρατηρούσαν το μάθημα και τους μαθητές (ένα μέλος της ομάδας δίδασκε και οι υπόλοιποι παρατηρούσαν χρησιμοποιώντας τα εργαλεία παρατήρησης που είχαν προαποφασιστεί), ενώ ως ομάδα οργάνωναν και ομαδοποιούσαν τα δεδομένα που προέκυπταν από την παρατήρηση των μαθητών. Τέλος, «μοιράζονταν» κατά ζεύγη τις παρατηρήσεις/ σημειώσεις τους, ανέλυαν και συζητούσαν τα πρώτα συμπεράσματα από τα δεδομένα που είχαν συλλέξει και αναστοχάζονταν σε σχέση με τη μάθηση που επιτεύχθηκε και τον αντίκτυπο που είχε στη δική τους διδασκαλία των Μαθηματικών (Taylor, 2005).

Για τους εκπαιδευτικούς, σημαντικά ζητήματα που αναδείχθηκαν ήταν η διαμόρφωση συνθηκών συζήτησης της εργασίας στην τάξη με άτομα της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και η προσέγγιση των μαθηματικών εννοιών μέσω δραστηριοτήτων διερεύνησης που προτείνονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών και ελάχιστα με βάση τις ενότητες του σχολικού βιβλίου. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι "άφησαν το βιβλίο στην άκρη" και πειραματίστηκαν με μαθηματικές δραστηριότητες. Για πρώτη φορά κλήθηκαν να λάβουν οι ίδιοι αποφάσεις για τη σειρά προσέγγισης των μαθηματικών εννοιών, καθώς και για τους πιθανούς τρόπους διαχείρισης της «ύλης», ενεργοποιώντας διεργασίες, όπως η δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των μαθηματικών εννοιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Taylor, A. et al. (2005). Lesson study: A professional Development Model for Mathematics Reform. *The rural educator*, 17-22.

Van de Walle, J. (2005). *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια εξελικτική διδασκαλία* (μετάφραση). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος.

## ΣΥΜΠΟΣΙΟ

# Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ ΚΡΙΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

**Μένη Κανατσούλη**

Καθηγήτρια

ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

menoula@nured.auth.gr

Συμμετέχουν: Α. Ακριτόπουλος, Ε. Νικολουδάκη-Σουρή, Σ. Οικονομίδου, Γ. Παπαδάτος, Γ. Παπαντωνάκης, Δ. Πολίτης, Τ. Τσιλιμένη.

Η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία και πολύ περισσότερο η λογοτεχνία τολμούν πλέον να προσεγγίζουν επώδυνα ζητήματα της υλικής, ψυχολογικής και συναισθηματικής ζωής και να τα μεταλλάσσουν σε λόγο λογοτεχνικό. Αυτό καθίσταται πολύ περισσότερο αφύσικο ή δύσκολο, όταν τα ζητήματα αυτά αφορούν, προσδιορίζουν, εμπλέκουν, ταράσσουν ή ταλαιπωρούν την παιδική ηλικία, τα παιδιά.

Η θεματική του συμποσίου επιδιώκει να εξερευνήσει, μέσα σε κείμενα λογοτεχνικά που θίγουν την παιδική ηλικία και τις καταστάσεις κρίσης, τους τρόπους, τις αφηγηματικές τεχνικές, αλλά και τις ιδεολογικές στοχεύσεις που ενυπάρχουν, περισσότερο ή λιγότερο μεταμφιεσμένα, σε κείμενα για ενηλίκους καθώς και σε κείμενα για παιδιά.

Το συμπόσιο θα κινηθεί σε δύο επίπεδα: ένα πρώτο, όπου θα εξερευνηθούν το είδος και το ύφος των προβλημάτων που απασχολούν τα παιδιά-λογοτεχνικούς ήρωες και ένα δεύτερο, που συνίσταται στη διαφοροποίηση ή τροποποιημένη προσέγγιση των προβλημάτων με βάση το γεγονός ότι εγγράφονται σε κείμενα για ενηλίκους ή σε κείμενα για παιδιά.

Η ιστορική εξέταση της παιδικής ηλικίας, σύμφωνα με τον Philippe Ariès, έχει δείξει ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας αποτελεί μια κατασκευή η οποία, μέσα στο ρου της ιστορίας, προκύπτει από τα ιστορικό-κοινωνικά συμφραζόμενα. Πάντως, το σίγουρο είναι ότι η παιδική ηλικία, όπως τη γνωρίζουν οι δυτικές κοινωνίες σήμερα, είναι μια κατασκευή του 20$^{ου}$ αιώνα: το παιδί που έχει δικαιώματα (στη μόρφωση, στην υγεία, στην προστασία, στο παιχνίδι) αποτελεί αντίληψη αυτού του αιώνα που προσδιορίζει με ένα συγκεκριμένο και σίγουρα διαφορετικό από το παρελθόν τρόπο τον όρο «παιδί».

Το ότι η παιδική ηλικία κατασκευάζεται είναι μια άποψη που ασπάζονται δύο πολύ σημαντικές μελετήτριες της παιδικής ηλικίας, μάλιστα αναφορικά με το πώς αυτή αναπαρίσταται ή αποτυπώνεται στη λογοτεχνία. Η Karen Lesnik-Oberstein, μιλώντας για το μυθοπλαστικό παιδί, και η Jacqueline Rose, επικαλούμενη την ουτοπία της αιώνιας παιδικότητας όπως υπάρχει στη λογοτεχνία, ουσιαστικά θεωρούν πως το παιδί, η παιδική ηλικία έτσι όπως καθιερώθηκαν να

νοούνται στις μέρες μας είναι μια δημιουργία φαντασιακή, λογοτεχνική. Η παιδική αθωότητα είναι το βασικό στοιχείο που προσιδιάζει σε αυτή την διαμορφωμένη αντίληψη για το τι σημαίνει «παιδί» και η συνήθης σύμβαση που τη συνοδεύει είναι ότι το παιδί πρέπει να προστατεύεται, να μην εκτίθεται στις τραυματικές ή οδυνηρές εμπειρίες. Η παιδική λογοτεχνία έχει ενσωματώσει και εσωτερικεύσει αυτή την άποψη και έχει καταστήσει περίπου ως δομικό στοιχείο του τρόπου γραφής της την ανάγκη να μην γίνεται λόγος για γεγονότα δύσκολα, σκληρά ή απάνθρωπα. Ή, όταν γίνεται, αυτά να παρουσιάζονται εξωραϊσμένα, με μια αισιόδοξη προοπτική που δεν αναιρεί ως τελική έκβαση της ιστορίας την ελπίδα.

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι παιδική ηλικία και περίοδοι ή καταστάσεις κρίσης αποτελούν αντίφαση ή τουλάχιστον η «συμβίωσή» τους είναι αδύνατη ή πολύ δύσκολη.

Έχει λοιπόν ενδιαφέρον ξεχωριστό να φανεί: κατά πόσο νεότεροι συγγραφείς που γράφουν βιβλία για παιδιά τολμούν πλέον να απεικονίσουν αυτή τη δύσκολη συνύπαρξη. Ή κατά πόσο, εφόσον υιοθετήσουμε μια αναθεωρητική ματιά, αναγνωρίζουμε ότι και σε παλαιότερα κείμενα γραμμένα για παιδιά αυτό συνέβαινε και στο παρελθόν. Ή επίσης, κατά πόσο επιλέγονται πλέον νέοι λογοτεχνικοί τρόποι για να απευθυνθούν με μια τέτοια θεματική σε παιδιά. Και βέβαια κατά πόσο βιβλία που απευθύνονται σε ενηλίκους αλλά αφορούν την παιδική ηλικία υιοθετούν μια διαφορετική προσέγγιση από αυτήν που βλέπουμε σε βιβλία για παιδιά. Ένα ακόμη πεδίο διερεύνησης των παραπάνω είναι επίσης η επιλογή της λογοτεχνικής φόρμας και του λογοτεχνικού είδους που επιλέγονται για να αναπαρασταθεί η κρίση κατά την παιδική ηλικία. Όπως φαίνεται, κείμενα με πιο έντονο αυτοβιογραφικό χαρακτήρα μπορεί να τη χρωματίζουν με άλλη ένταση από κείμενα περισσότερο μυθοπλαστικά.

Αυτές οι εκδοχές μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για να οικοδομηθεί ένας πολύ ενδιαφέρων διάλογος στο πλαίσιο του συμποσίου. Έτσι το τι είδους κρίση απασχολεί το παιδί μπορεί να επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο την παιδική ηλικία και κατά συνέπεια η μετεξέλιξή της σε λογοτεχνία να αλλάζει: η οικονομική κρίση, η υπαρξιακή κρίση, η απειλή ή ο εφιάλτης ενός πολέμου δημιουργούν διαφορετικές καταστάσεις και προκαλούν άλλου τύπου ψυχολογικές αντιδράσεις. Από την άλλη, εφόσον πρόκειται για το μετασχηματισμό τους σε λογοτεχνία, είναι επόμενο από τους συγγραφείς να προσεγγίζονται διαφορετικά. Η διηγηματογραφία του Δημητρίου Χατζή, παραδείγματος χάριν, ο οποίος γράφει έχοντας υπόψη του το ενήλικο κοινό ακολουθεί μια ρεαλιστική διαπραγμάτευση της παιδικής ηλικίας, όπως άλλωστε και η ποίηση για ενηλίκους. Αντίθετα, παρόλο που π.χ. η πολεμική παιδική λογοτεχνία παρουσιάζει ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια, αναπόφευκτα απαλύνει τον τρόπο βίωσης αυτής της κρίσης από τα παιδιά, καθώς φιλτράρεται από την άγνοια και αισιοδοξία των παιδικών λογοτεχνικών χαρακτήρων. Από την άλλη, επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα που γίνονται μάλιστα προβλήματα αιχμής παρατηρείται να υιοθετούνται βιαστικά

μέσα στη λογοτεχνική θεματική χωρίς να προλάβουν να ωριμάσουν ούτε για το αναγνωστικό κοινό ούτε καν για το συγγραφέα.

Η επικαιρότητα των (νέων ή των εμφανιζόμενων ως νέων) προβλημάτων μπορεί να είναι μόνο η αφορμή για να ανακαλύψουμε αυτό που η λογοτεχνία έχει δείξει ήδη ποικιλότροπα: η ανθρώπινη υπόσταση δονείται και διαμορφώνεται διαχρονικά από μια σωρεία προβλημάτων. Η παιδική ηλικία δεν απαλλάσσεται αυτών. Όμως η λογοτεχνία δείχνοντας τις πολλές παραμέτρους, συνθήκες και προϋποθέσεις μιας κρίσης που βιώνονται διαφορετικά από τα λογοτεχνικά υποκείμενα θέτει την αυτονόητη και ρεαλιστική αλήθεια: ότι η ενηλικίωση, η ανθρώπινη ωρίμανση είναι στενά συνυφασμένη με περιόδους ή καταστάσεις κρίσης. Αυτό μπορεί να αποτελέσει ίσως τη μόνη ευοίωνη προοπτική της ρεαλιστικής πραγματικότητας και της λογοτεχνικής πραγματικότητας που πραγματεύεται ζητήματα κρίσης της παιδικής ηλικίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ariès, P. (1973) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. Paris: le Seuil.

Lesnik-Oberstein, K. (1994). *Criticism and the Fictional Child*. Oxford: Clarendon Press.

Rose, J. (1984). *The Case of Peter Pan or: The Impossibility of Children's Fiction*, London: Macmillan.

# ΤΑ ΕΛΛΗΝΑΚΙΑ ΣΤΗΝ ΚΑΤΟΧΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΜΦΥΛΙΟ

**Αλέξανδρος Ν. Ακριτόπουλος**
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
aakritop@uowm.gr

Η δεκαετία 1940-1950 στάθηκε για την Ελλάδα μια τραγική περίοδος και διέγραψε την ιστορία της έως το τέλος του 20ού αιώνα. Τα πρώτα θύματα ήταν τα παιδιά. Κοινωνιολογικές και ιστορικές μελέτες είναι οι αδιάψευστοι μάρτυρες της φρίκης του πολέμου, της φτώχειας, της πείνας, της απειλής του θανάτου (Παπαγεράκης, 1956). Όλων αυτών ζωντανό ακόμα παράδειγμα ο αποποιηθείς το κρατικό βραβείο 2011 συγγραφέας Ντίνος Χριστιανόπουλος δήλωσε στη Βίκυ Φλέσσα: «*Περιμέναμε να πεθάνουμε* με τη μητέρα μου στο δρόμο, στην Εγνατία, αλλά μια γειτόνισσα μας βοήθησε και μας έφερε σπίτι», όταν παιδάκι στην Κατοχή, από πείνα, ούτε αυτός ούτε η μητέρα του είχαν δυνάμεις και περίμεναν το κάρο του Δήμου, όπως γινόταν κάθε πρωί, να τους μεταφέρει πτώματα την επομένη (Χριστιανόπουλος, 2012).

Ένα άλλο παράδειγμα για το τι επακολούθησε τον πόλεμο ως άμεση συνέπεια και συνέχεια είναι οι Παιδοπόλεις. Η ιστοριογραφική έρευνα έφερε στο φως διάφορες πλευρές της ζωής των παιδιών κατά την περίοδο αυτήν (Andreou, Iliadou-Tachou & Betsas, 2012, Καραγιαννακίδης, 2014).

Στις μέρες μας το φάντασμα της πείνας επανέρχεται στην ελληνική κοινωνία της οικονομικής κρίσης, όχι μόνον έξω στους δρόμους αλλά και μέσα στα Δημόσια Σχολεία.

Στην παιδική λογοτεχνία δεν είναι λίγοι οι λογοτέχνες που διέσωσαν μνήμες και βιώματα δικά τους ή άλλων που ήταν παιδιά την εποχή εκείνη. Μας είναι γνωστά και ως ειδολογική κατηγορία τα λογοτεχνήματα αυτά ως «Τα διηγήματα της Κατοχής». Περισσότερο στις πόλεις αλλά και στην ύπαιθρο υπέφερε όλος ο παιδικός πληθυσμός: στον Πόλεμο, ήταν ο φόβος του θανάτου, στην Κατοχή, η πείνα· στον Εμφύλιο, προστέθηκε σ’ αυτά και η κάθε είδους εκμετάλλευση των παιδιών.

Γραμμένα και δημοσιευμένα στην Κατοχή (Νάκου, 1944), τα δεκαεπτά διηγήματα του βιβλίου της Λιλίκας Νάκου είναι αφιερωμένα στη μνήμη των παιδιών που θέρισε η πείνα στην Ελλάδα τον χειμώνα του 1941-42 και αποτελούν το καθένα και μια ανθρώπινη περίπτωση ενδεικτική της ιδιόμορφης παιδικής ψυχολογίας που ζουν στην πείνα και τη δυστυχία. Η παιδική σκέψη, η παιδική φαντασία, η παιδική αγάπη δίχως σύνορα είναι το υπόβαθρο του βιβλίου. Αναφέρω ενδεικτικά: παράδειγμα συντροφικότητας ενός παιδιού προς τον αγαπημένο του σκύλο που δεν έχουν τίποτε άλλο από την αμοιβαία αγάπη τους (ο ήρωας Νίκος Ατζαμής, 11 χρονών, στο διήγημα «Σύντροφοι»), παράδειγμα αγάπης ενός παιδιού για ένα μουσικό όργανο που δεν το αποχωρίζεται, γιατί αυτό τού

προσφέρει τον τρόπο να ξεφύγει από τη δυστυχία του πολέμου και της πείνας (ο ήρωας Παντελής, 10 χρονών, «Η φυσαρμόνικα»), παράδειγμα παιδικής απροκατάληπτης και αμοιβαίας αγάπης για έναν ξένο στρατιώτη του κατοχικού στρατού (ο μικρός Σπύρος, «Ο Τζιοβάννι»), παράδειγμα παιδικής συμπαράστασης και συμπόνιας για τον δυστυχισμένο πατέρα του που έχει γυναίκα ψυχοπαθή από τα δεινά του πολέμου (η Βαγγελίτσα, κοριτσάκι 7 χρονών, «Η τρελή»), κ. ά.

Γραμμένες με την οπτική γωνία των παιδιών και (βραβευμένες από τον Κ. Ε. Π. Β.) με πρώτο βραβείο οι ιστορίες του βιβλίου *Νιότη χωρίς Τραγούδια* της Σοφίας Φίλτιση αποτελούν μια περήφανη απάντηση των παιδιών στην εποχή της σκλαβιάς (Φίλτιση, 1978). Το πνευματικό υπόβαθρο του βιβλίου είναι η καταδίκη του πολέμου και η συμβολή των παιδιών στην πολυπόθητη ελευθερία μέσα σε συνθήκες στέρησης, πίκρας και θανάτου. Αναφέρω ενδεικτικά: παράδειγμα παιδικής αυτοθυσίας σε υψηλή αποστολή αντίστασης στη σκλαβιά των Γερμανών κατακτητών (ο Σιδερής, 12 χρονών, «Μια καρδιά δώδεκα χρονώ»), παράδειγμα συμπαράστασης παιδιών, μικρών κοριτσιών στη μικρή αγέλαστη από τις στερήσεις εφτάχρονη αδελφή τους που γιορτάζει (κορίτσια 8-12 χρονών, «Το νυχτέρι»), παράδειγμα κατανόησης από παιδιά της έσχατης ένδειας και της μοναδικής προσφοράς το χειμώνα του 1943, όταν η νονά ενός κοριτσιού το οποίο αφηγείται την ιστορία βγάζει το μοναδικό σκουλαρίκι της για να το βάλει φλουρί στην πίτα από καλαμποκάλευρο την Πρωτοχρονιά («Το σκουλαρίκι της νόνας μου»), παράδειγμα ευθύνης της αποστολής του παιδιού, όταν ο δάσκαλος Μιχαλιός βγαίνοντας στο αντάρτικο, αναθέτει στο μεγαλύτερο παιδί («ο Θωμάς με το κοντό βρακί το γιομάτο μπαλώματα») να κάνει μαθήματα στα άλλα παιδιά και αυτό εκπληρώνει στο ακέραιο την αποστολή του, («Τα χαιρετίσματα»), παράδειγμα αγάπης παιδιού προς τη μητέρα, όταν, νομίζοντας πως είναι εκείνη, με κίνδυνο της ζωής του δίνει φαγητό σε φυλακισμένη γυναίκα στο Χαϊδάρι, θέλοντας έτσι να βοηθήσει τις φυλακισμένες γυναίκες από την απειλή του θανάτου λόγω πείνας (ο Χριστοφής, παιδί 10 χρονών, «Ο Χριστοφής»).

Τα διηγήματα του βιβλίου της Πιπίνας Τσιμικάλη, *Ιστορίες της Κατοχής*, αναπαριστάνουν με ρεαλισμό και ευαισθησία τα όσα συνέβαιναν στην ύπαιθρο της ηπειρωτικής Πελοποννήσου αλλά και στην πόλη της Αθήνας στις οικογένειες με μικρά παιδιά και εφήβους που προσπαθούν να επιβιώσουν (Τσιμικάλη, 1979). Αναφέρω ενδεικτικά: παράδειγμα εφηβικής τόλμης και αντοχής (δυο ξαδέλφες κάνουν επτά ώρες δρόμο για να φέρουν στο σπίτι από τέσσερα κολοκυθάκια η καθεμιά («Τα κολοκυθάκια»), παράδειγμα θάρρους εξάχρονου παιδιού που γεννήθηκε στην Πλάκα και κάνει τη δική του αντίσταση, πετροβολώντας μάταια τη σβάστικα, τη σημαία της Κατοχής στην Ακρόπολη («Ο Γιαννάκης»).

Τέλος, στο μυθιστόρημά της *Το διπλό ταξίδι* η Λίτσα Ψαραύτη θα αναπαραστήσει την τραγική μοίρα, τη μεταφορά στα στρατόπεδα προσφύγων της Μέσης Ανατολής μερικών οικογενειών της Σάμου μετά το βομβαρδισμό και την ιταλογερμανική κατοχή στο νησί. Και θα ξαναζωντανέψει μνήμες και θα υπο-

βάλει σκέψεις με το δεύτερο ταξίδι της στην Παλαιστίνη, όπου φιλοξενήθηκε μικρή αλλά στο μεταξύ ο τόπος άλλαξε εθνοφυλετικά με την ίδρυση του κράτους του Ισραήλ (Ψαραύτη, 1987).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Andreou, A., Iliadou-Tachou, S., Betsas, I. (2012). Redefining Social Justice: the educational projects of Greek Royal Institutions during the Cold War era. *34th International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE). Geneva, 27-30 June 2012.

Καραγιαννακίδης, Ν. Ε. (2014). *Παιδόπολη «Άγιος Γεώργιος» Καβάλας: η ίδρυση και ο πρώτος χρόνος της λειτουργίας της (1947-1948).* http://www.academia.edu, ανακτήθηκε στις 27/2/14.

Νάκου, Λ. ([[1]1944] 1974). *Η κόλαση των παιδιών*. Αθήνα: Εστία.

Παπαγεράκης, Ι. Π. (1956). *Οι μεταπολεμικοί ανήλικοι. (Μελέτη Κοινωνιολογική, Ψυχολογική και Παιδαγωγική)*, Θεσσαλονίκη: Δ.Υ.

Τσιμικάλη, Π. (1979). *Ιστορίες της Κατοχής*, Αθήνα: Κέδρος.

Φίλντιση, Σ. (1978). *Νιότη χωρίς Τραγούδια*, Αθήνα: Μίνωας.

Χριστιανόπουλος, Ν. Σας ευχαριστώ, αλλά αφήστε με ήσυχο. Δεν θέλω τα βραβεία σας, όπου και η συνέντευξη με τη Βίκυ Φλέσσα, στη ΝΕΤ, εκπομπή «Στα Άκρα». http://sxoliastesxwrissynora.wordpress.com/2012/01/27/, ανακτήθηκε στις 22/2/14.

Ψαραύτη, Λ. (1987). *Το διπλό ταξίδι*, Αθήνα: Πατάκης.

# ΥΠΑΡΞΙΑΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΈΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ.

**Μένη Κανατσούλη,**

Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ.

menoula@nured.auth.gr

Η σχέση του παιδιού με το αποκορύφωμα των υπαρξιακών ερωτημάτων και αναζητήσεων του ανθρώπου, δηλαδή με την ιδέα του θανάτου, φαίνεται πως δεν είναι κεντρικό σε μια θεωρητική προσέγγιση στο πλαίσιο των σπουδών για το παιδικό βιβλίο. Ούτε ακολουθείται διαχρονικά μια ενιαία γραμμή. Έτσι, αν πριν από τον 20ο αιώνα, ο θάνατος –και μάλιστα παιδιών- ήταν φυσικά ενταγμένος στα παιδικά αναγνώσματα, καθώς απεικονιζόταν η ρεαλιστική πραγματικότητα σχετικά με τη μεγάλη θνησιμότητα παιδιών, στον 20ο αιώνα η αναφορά στο θάνατο αποτέλεσε για μεγάλο διάστημα ταμπού (Gibson & Zaidman, 1991: 232).

Φαίνεται πως, καθώς η ανθρώπινη ζωή επιμηκύνεται αλλά και οι ιδέες περί αιώνιας νεότητας επικρατούν, ο θάνατος εξορκίζεται ως κάτι το αφύσικο ή πάντως ενοχλητικό. Βέβαια, στις υποθέσεις των παιδικών βιβλίων υπάρχουν θάνατοι των μεγαλύτερων σε ηλικία, θάνατοι των παππούδων ακόμη και των γονέων, αν και ειδικά ο θάνατος γονιών χρησιμεύει περισσότερο για την αναδίπλωση της πλοκής και τη δημιουργία των συνθηκών που θα ωθήσουν τα λογοτεχνικά παιδιά σε νέες συνθήκες ζωής. Ήδη όμως από την τελευταία δεκαετία του 20ου αιώνα μέχρι σήμερα, αλλάζει δραματικά η άποψη σχετικά με την αναφορά στο θάνατο, τόσο στην εξωκειμενική πραγματικότητα όσο και στην κειμενική: μάλλον διαχέεται η άποψη ότι τα παιδιά δεν πρέπει μόνο να μαθαίνουν από πού έρχονται, αλλά επίσης και το πού καταλήγουν. Αν και κάνουν την εμφάνισή τους ποικίλες προσεγγίσεις στη λογοτεχνική πραγμάτευση του θανάτου, αυτή που αναδύεται στα πιο σύγχρονα βιβλία είναι να εκτιμηθεί το δώρο της ζωής έστω και μέσα από το γεγονός του θανάτου. Από τα εικονογραφημένα βιβλία μέχρι τα εφηβικά, ο θάνατος ενός λογοτεχνικού ήρωα αποτελεί ενίοτε αφορμή για να φανεί ότι άλλα λογοτεχνικά πρόσωπα μαθαίνουν πώς να ζουν, να εκτιμούν τη ζωή, ποιες είναι οι βασικές προτεραιότητες και η αξία της, έτσι ο θάνατος ουσιαστικά σε μαθαίνει πώς να ζεις, ακόμη και διερχόμενος/η μέσα από τραυματικές καταστάσεις (Gibson & Zaidman, 1991: 233).

Ο θάνατος είναι αναπόσπαστα δεμένος με την ιδέα για μια ζωή μετά θάνατο, τουλάχιστον με αυτόν τον τρόπο υπάρχει σε πολλές θρησκευτικές παραδόσεις αλλά και στους μύθους. Αν και αυτή η μεταφυσική διάσταση της ζωής υπάρχει στη λογοτεχνία για παιδιά μόνο μέσα στους μύθους, όμως οι αφηγήσεις για μια μετέπειτα ζωή μπορεί να βοηθήσει τους αναγνώστες παιδιά να δομήσουν τους φόβους τους, τις ελπίδες τους, τα όνειρά τους γύρω από την αθανασία

και την επιθυμία τους για αθανασία. Οι μυθικές αφηγήσεις μπορούν να στηρίξουν μια τέτοια υπόθεση και σύμφωνα με τον Northrop Frye «το αίσθημα ότι ο θάνατος είναι αναπόφευκτος έρχεται από την εμπειρία, το αίσθημα ότι η μέλλουσα ζωή είναι αναπόφευκτη έρχεται από το μύθο και το παραμύθι. Αυτό είναι και πιο αληθινό και πιο σημαντικό» (Lenz, 1994: 3). Αλλά και ο πολύ σημαντικός θρησκειολόγος Mircea Eliade θεωρεί ότι το μυητικό μήνυμα των ιστοριών για την κάθοδο στον Άδη βρίσκεται στη δυνατότητά τους να απελευθερώνουν τον ήρωα από το φόβο του θανάτου (Lenz, 1994: 6).

Το βιβλίο του Wolf Erlbruch *Duck, Death and the Tulip* (2007/2008), όσο και αν φαίνεται παράδοξο καταφέρνει να συγκεράσει τις δύο αντιλήψεις: μολονότι διαχειρίζεται με ρεαλισμό το θάνατο, ταυτόχρονα δείχνει πόσο αλληλένδετα είναι ζωή και θάνατος, πόσο η ανθρώπινη ύπαρξη υπάρχει κυριολεκτικά μέσω του θανάτου.

Στην πλοκή της ιστορίας, ο Θάνατος συναντά την Πάπια. Η Πάπια ανατριχιάζει στη συνάντηση και αναρωτιέται αν ήρθε «για να την πάρει». Η απάντηση του Θανάτου είναι εύγλωττη: «Έτσι κι αλλιώς πάντα είμαι κοντά στη ζωή σου». Στη συνομιλία μεταξύ τους, η Πάπια –«αν ξεχνούσα για λίγο ποιος ήταν», λέει- αρχίζει και βρίσκει πραγματικά συμπαθή το Θάνατο, τόσο που, όταν πηγαίνουν στη λιμνούλα και ο Θάνατος νιώθει υγρασία, η Πάπια τον καλύπτει με το σώμα της για να τον ζεστάνει. Κάνοντας μια παρένθεση, θα έλεγα ότι είναι γεγονός ότι ο Erlbruch, αν και μεταφέρει στα βιβλία του μια σκληρότητα, αυτή που κατά την άποψή του έχουν στην πραγματικότητα τα παιδιά, καταφέρνει μέσα ακόμη και σε μια τέτοια θεματική όπως αυτή του θανάτου, να βάλει πινελιές τρυφερότητας και συντροφικότητας (Kunnemann, 2005: 18, Rosoff, 2009). Όλο το καλοκαίρι, οι δύο φίλοι πήγαιναν συνέχεια μαζί στη λιμνούλα και έπαιζαν, όμως προς το τέλος του καλοκαιριού άρχισαν να αραιώνουν. Σε έναν από αυτούς τους περιπάτους τους, η Πάπια νιώθει για πρώτη φορά ρίγος. Πιάνεται χέρι-χέρι με το Θάνατο και τον ρωτά: «Θα με ζεστάνεις;». Όμως δεν προλαβαίνει να ακούσει την απάντησή του, καθώς πέφτει νεκρή. Τότε ο Θάνατος την παίρνει στα χέρια του, την αποθέτει στο ποτάμι με τρυφερότητα, βάζοντας στο κορμί της μια τουλίπα. Την παρακολουθεί μέχρι να χαθεί και τότε αναφωνεί: «Έτσι είναι η ζωή».

Τόσο το κείμενο όσο και η εικονογράφηση συνεχώς περιγράφουν το θάνατο ως συνένωση και όχι ως αποχωρισμό, ως κίνηση και όχι στάση. Ο θάνατος υπάρχει συνεχώς, αλλά η σχέση του με τα ζωντανά πλάσματα παρουσιάζεται αναπόφευκτη μεν, φιλική δε. Η φιλία αυτή είναι αμφίδρομη και δεν είναι μόνο η πάπια που ζητά τη ζεστασιά του φίλου της, αλλά και ο θάνατος έχει την ανάγκη

της για να ζεσταθεί. Ο Θάνατος του Erlbruch μας θυμίζει ότι το να ξανασκεφτούμε για την ανθρώπινη φύση σημαίνει να ξανασκεφτούμε το βαθύ νόημα του ταξιδιού στη ζωή (Bauer, 1913: 7). Το ταξίδι προς το θάνατο βλέπεται μέσα από τέτοια βιβλία όχι ως το όριο ανάμεσα στην ύπαρξη και τη μη ύπαρξη, ανάμεσα στους ζωντανούς και τους νεκρούς, ανάμεσα στον εαυτό και στον άλλο, αλλά ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ τους. Έτσι, το παιδί, αν και μπορεί να μην εξοικειώνεται με την ιδέα του θανάτου, όμως αντιλαμβάνεται ότι δεν νοείται ζωή χωρίς θάνατο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Bauer, J. (2013). Grandpa's Angel. *Bookbird* 51, 4: 1-10.

Erlbruch, W. (2008). *Duck, Death and the Tulip*. Translated by Catherine Chidgey. New Zealand: Gecko Press (1η έκδοση στα γερμανικά 2007).

Gibson, L. R. & Zaidman, L. M. (1991). Death in Children's Literature: Taboo or Not Taboo. *Children's Literature Association Quarterly* 16, 4: 232-234.

Kunnemann, H. (2005). How Much Cruelty Can a Children's Picturebook Stand? The Case of Wolf Erlbruch's *Die Menschenfreisserin*. *Bookbird* 43, 1: 14-19.

Lenz, M. (1994). Archetypal Images of Otherworlds in Singer's "Menaseh's Dream" and Tolkien's "Leaf by Niggle". *Children's Literature Association Quarterly* 19, 1: 3-7.

Rosoff, M. (2009). Duck, Death and the Tulip by Wolf Erlbruch. *The Guardian* Saturday 19 December 2009, http://www.theguardian.com/books/2009/dec/19/wolf-erlbruch-children-picturebook-review

# ΚΑΙ ΤΟΥΤΑ ΜΟΝΑ «ΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΠΟΛΛΟΥΣ ΜΟΝΟΥΣ»: Η ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΕΣΤΙΑΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΗΤΡΗ ΧΑΤΖΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.

**Ελπινίκη Νικολουδάκη-Σουρή**

Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης

enikoloudaki@edc.uoc.gr

Ο Δημήτρης Χατζής οργανώνει την πλοκή των αφηγημάτων του μέσα σε ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, στην κρίσιμη καμπή των οποίων ζουν, ως επί το πλείστον ενήλικες, και δρουν για χάρη των αξιών που εγγυώνται τη συνοχή της κοινότητας. Ωστόσο η παιδική ηλικία υπάρχει στο έργο του με δύο μορφές, τη λανθάνουσα και τη φανερή. Στη συλλογή διηγημάτων *Το τέλος της μικρής μας πόλης* (1963) συναντούμε την πρώτη της μορφή. Εκεί, το τέλος των αρχετυπικών χαρακτήρων συμβαίνει στο δυσμενές ιστορικό περιβάλλον που είναι πιο κοντά στον ώριμο αφηγητή, εξαφανίζοντας δια μιας το παρελθόν· όπου η ασφαλής καθημερινότητα αυτών των χαρακτήρων συνέπιπτε με την παιδική ηλικία του ίδιου αφηγητή. Έτσι εμποτίζεται από τα βιώματα του «άλλου» που υποβάλλονται σε παλίμψηστη διεργασία, οργανώνονται σε ιστορίες και διατυπώνονται σε αφηγήματα με την ενηλικίωση του αφηγητή. Αυτός, ως μέλος της πόλης και φορέας της συλλογικής μνήμης, αποδίδει τη δικαιοσύνη και τον καλό λόγο σε όσους και όσες τον στερήθηκαν.

Με τη δεύτερη μορφή, τη φανερή, η παιδική ηλικία απασχολεί τον Δημήτρη Χατζή ως οντολογική και αισθητική κατηγορία σε άμεση ανταπόκριση με το ιστορικό και κοινωνικό γίγνεσθαι του *τότε* και του *τώρα*. Δυο κορίτσια, η Βεατρίκη στο ιστορικό διήγημα «Σάντα Μαρία» (1961) και η Ιφιγένεια στο δοκιμιακό αφήγημα «Μικρό σχόλιο για την *Ιφιγένεια εν Αυλίδι*» (1976), χάρη στη γρηγορούσα συνείδηση, στη γενναιοψυχία και στο αίτημα της αξιοπρέπειας, *εμπνέουν* τους συμπατριώτες των και τους βοηθούν να *αναλάβουν* δράση. Δυο αγόρια, επίσης, ο Κωσταντής στο πολύπλοκο κοινωνικό και υπαρξιακό διήγημα «Ώρα της φυρονεριάς» (1960) και ο Βαγγέλης στο ηθογραφικό «Το βάφτισμα» (1965), είναι βιοπαλαιστές και αντιστέκονται στις αντίξοες συνθήκες, δίνοντας λύσεις σε οικογενειακά αδιέξοδα.

Σε αυτά τα διηγήματα θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε τα εξής κοινά χαρακτηριστικά:

1. Η *ανάγκη*, με την έννοια ότι συνειδητοποιούνται εμπόδια διεξόδου ή στέρηση αγαθών, κινητοποιεί εσωτερικές δυνάμεις ικανές να εναντιωθούν στο ανθρώπινο πεπρωμένο.

2. Στην καθημερινή ζωή των ενηλίκων η επανάληψη ίδιων γεγονότων δημιουργεί ένα *τέλμα* που στοιχειοθετεί τη *δυστοπία* στον χωροχρόνο της πλοκής. Από αυτά τα πρόσωπα, αλλά και από το σύνολο, ξεχωρίζουν παιδιά, που ανα-

πτύσσουν διαφορετική από τους ενήλικες φιλοσοφία και αποφασίζουν την *έξοδο*.

3. Αυτή η *έξοδος* συνδέεται με την υπέρβαση του *εαυτού* και την προσφορά στον *άλλο*. Τα παιδιά, με τη συμπεριφορά τους και τη στάση τους, προβάλλουν το αίτημα *ηθικής τάξης*. Αυτά βιώνουν το *χάος*, το *κενό* και αυτά αναλαμβάνουν να το αποκαταστήσουν, παραδειγματίζοντας έτσι τον κόσμο των ενηλίκων.

4. Τα παιδιά προτείνουν ένα αποφασιστικό *τέλος* που το καθιστά και *ειρωνική* λύση, αφού η αλλοτρίωση («Ώρα της φυρονεριάς» και «Μικρό σχόλιο για την *Ιφιγένεια εν Αυλίδι*»), η αδυναμία του σκλάβου («Σάντα Μαρία») και οι βιοποριστικές ανάγκες («Το βάφτισμα») έχουν απομονώσει σε διαφορετικό πεδίο δράσης τους ενήλικες.

Μπορούμε να υποθέσουμε, λοιπόν, ότι ο Δημήτρης Χατζής εμπλουτίζει την έννοια *παιδική ηλικία* με αλληγορική ηθική. Γιατί τα παιδιά γίνονται προπομποί μιας αλλαγής, που δεν επαγγέλλεται τόσο ανατροπές πολιτικών συστημάτων, όσο την αναζήτηση και την αποκατάσταση του χαμένου κέντρου, πρώτα μέσα στον ίδιο μας τον εαυτό και έπειτα με το παράδειγμά μας μέσα στον εσωτερικό κόσμο των διπλανών μας. Η ειδοποιός διαφορά του συγγραφέα από ομοτέχνους του με ομόθεμα διηγήματα είναι «η τελική κατάφαση» υπέρ της ζωής με αξίες, έστω και τελειώνοντας, θυσιάζοντας αυτή τη ζωή· «να τον πεθάνει αυτή τον αναπότρεπτο θάνατο», λέει ο αφηγητής, κριτικός αναγνώστης της τραγωδίας *Ιφιγένεια εν Αυλίδι*, όταν αναλογίζεται την αυτοθυσία της ομώνυμης ηρωίδας. Αλλά και η *έξοδος* του Κωσταντή στον κόσμο του λιμανιού και η *ενηλικίωσή* του, παρά το γεγονός ότι εξελίσσεται μέσα σ' ένα κοινωνικό σύνολο που τον *αποκλείει* από το σχολείο, που τον περιπαίζει και τον απομονώνει από το σπίτι του, δεν τον καθιστούν αρνητικό ήρωα. Γιατί υπάρχουν στον ορίζοντα της δράσης του οι δυνάμεις που τον υποστηρίζουν, όπως ο Χαμάλαρος ως συνάνθρωπος και το ακρόπρωρο στο σαπιοκάραβο με το πρόσωπο της γοργόνας ως υποκατάστατο της μητέρας. Αυτό το *βλέμμα της γοργόνας* εισάγει μιαν αχτίδα μαγικού ρεαλισμού στο διήγημα, συντελεί στην αποκατάσταση της ηρεμίας στην οικογενειακή εστία και ωθεί τη μάνα να αλλάξει ζωή.

Τούτη η αποφασιστική συμπεριφορά των μικρών παιδιών γίνεται αντικείμενο παρατήρησης και αφήγησης από ένα πρόσωπο παντογνώστη που εκτιμά τον *αγώνα* τους και τις αξίες που υπερασπίζονται, όπως φαίνεται από τα σχόλιά του. Έτσι καθιστά τη δράση τους στην πλοκή υποδειγματική ιστορία· με την έννοια, δηλαδή, ότι το δράμα των προσώπων και η αναζήτηση μιας έντιμης *λύσης* παραδειγματίζουν, ενθαρρύνουν την αλλαγή νοοτροπίας. Ίσως ο Δημήτρης Χατζής βρίσκει στην *παιδική ηλικία* την «ελπίδα του έθνους» και τη διαμόρφωση μιας συνείδησης που διδάσκει τους μεγάλους «πέρα από την άρνηση και πέρα από το δογματισμό». Ίσως υπονοούνται και τα παιδιά, στις προσωπικές του απόψεις για την ευθύνη του πεζογράφου σήμερα: «Είμαι από κείνους που θέλουν να πιστεύουν στον άνθρωπο, να πιστεύουν, δηλαδή, πως ο άνθρωπος είναι

η χρυσή μας άγκυρα μέσα στη σημερινή κρίση και των κοινωνιών και των ιδεολογιών». Ίσως εκεί λανθάνει και ένα αίτημα της παιδείας μας για την οποία ο Χατζής είχε διαρκή έγνοια. Την αξιολογική αυτή θέση τη βλέπουμε να εκδηλώνεται στις αφηγηματικές τεχνικές των διηγημάτων. Η εστίαση, λ.χ., σε επαναλαμβανόμενες ενέργειες, που δηλώνονται μεν μια φορά, επιβάλλονται, όμως, μέσα στη ροή της αφήγησης, αποκαλύπτει ότι αυτές διαφεύγουν τα στενά όρια του γεγονότος και γίνονται παραδείγματα ζωής.

Στην ανακοίνωση αυτή εξετάζεται, επίσης, το φαινόμενο της *διακειμενικότητας* η οποία παρουσιάζεται με διαφορετικές όψεις εδώ· με την όψη της *παρωδίας* ή της *μεταγραφής*. Είναι ενδιαφέρον να δούμε πώς σχολιάζονται οι ήρωες του Τρωικού Πολέμου στο «Μικρό σχόλιο για την *Ιφιγένεια εν Αυλίδι*» και πώς παρωδούνται *επικαιροποιημένοι* τόσο ώστε να ανάγονται σε σύγχρονα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα. Επίσης, στο διήγημα «Ώρα της φυρονεριάς» ήρωες από διάφορα διηγήματα του Παπαδιαμάντη *μεταγράφονται* σε πρόσωπα του διηγήματος· ο Κωσταντής έχει στοιχεία από τον Κώτσο της «Φωνής του Δράκου», ο Χαμάλαρος είναι φτιαγμένος με τη σωματική ρώμη και την αίσθηση της δικαιοσύνης του Μανόλη του Ταπόη του διηγήματος «Γούτου Γουπατού», ο Στρατής συμπεριφέρεται όπως τον μικρό που ζητά μια στάξη λάδι στο διήγημα «Πατέρα στο σπίτι». Ωστόσο, ένας παλιότερος κόσμος ανέχειας και τραγικότητας βρίσκει μονοπάτια επιβίωσης σ' αυτά τα διηγήματα του Χατζή.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Παπαδιαμάντης Α. (1984). «Γούτου Γουπατού», στο Ν. Δ. Τριανταφυλλόπουλος (επιμ.). *Αλεξάνδρου Παπαδιαμάντη Άπαντα*, τόμος Γ΄. Αθήνα: Δόμος, σσ. 183-198.

Παπαδιαμάντης Α. (1984). «Η Φωνή του Δράκου», στο Ν. Δ. Τριανταφυλλόπουλος (επιμ.). *Αλεξάνδρου Παπαδιαμάντη Άπαντα*, τόμος Γ΄. Αθήνα: Δόμος, σσ. 607-621.

Χατζής Δ. (1999). *Το Τέλος της Μικρής μας Πόλης*. Αθήνα: Ροδακιό.

Χατζής Δ. (1974). «Μικρό Σχόλιο για την *Ιφιγένεια εν Αυλίδι*» στο *Σπουδές*. Αθήνα: Κείμενα, σσ. 73-91.

Χατζής Δ. (1974). «Σάντα Μαρία», στο *Σπουδές*. Αθήνα: Κείμενα, σσ. 121-131.

Χατζής Δ. (1974). «Η Ώρα της Φυρονεριάς», στο *Ανυπεράσπιστοι*. Αθήνα: Πλειάς, σσ. 51-81.

Χατζής Δ. (1974). «Το Βάφτισμα», στο *Ανυπεράσπιστοι*. Αθήνα: Πλειάς, σσ. 175-183.

# 'Ο ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΑΣ ΕΙΝΑΙ ΓΥΜΝΟΣ!' Η ΠΑΙΔΙΚΗ 'ΑΘΩΟΤΗΤΑ' ΩΣ ΚΑΤΟΠΤΡΟ ΤΩΝ ΚΡΙΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

**Σούλα Οικονομίδου,**

Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,

aikonomi@psed.duth.gr

Μια περιδιάβαση στον κόσμο της *σύγχρονης* παιδικής λογοτεχνίας μας δείχνει ότι οι αντιλήψεις περί της παιδικής αθωότητας που διαγράφονται στο παραμύθι του Άντερσεν «Τα καινούργια ρούχα του αυτοκράτορα», απ' όπου ο τίτλος της παρούσας εισήγησης, ισχύουν εν πολλοίς και σήμερα. Παρ' ότι «η έννοια της παιδικότητας είναι μεταβλητή και πολιτισμικά προσδιοριζόμενη και όχι στατική» (Hollindale, 1977: 48), τα παιδικά βιβλία όχι μόνον εξακολουθούν να κατασκευάζουν μία απεικόνιση της παιδικότητας ως συνώνυμης της αθωότητας αλλά εξακολουθούν να παρουσιάζουν την παιδική αθωότητα ως ένα κάτοπτρο στο οποίο αντανακλώνται οι κρίσεις που διέρχεται ο κόσμος των ενηλίκων.

Τα παρακάτω ενδεικτικά παραδείγματα βιβλίων διαφέρουν εντυπωσιακά μεταξύ τους αλλά συγκλίνουν ωστόσο στον τρόπο που κατασκευάζουν την αθωότητα του κεντρικού τους ήρωα – παιδιού και στον τρόπο που την χρησιμοποιούν ως κάτοπτρο των κακώς κειμένων του κόσμου των ενήλικων.

Στο *Καπλάνι της Βιτρίνας* (1963) της Ζέη, οι απορίες της Μέλιας και της Μυρτώς και η αδυναμία τους να καταλάβουν τα όσα συμβαίνουν γύρω τους στοιχειοθετούν την άγνοιά τους, δηλαδή, την αθωότητά τους. Ας μη ξεχνούμε ότι τα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας στερεοτυπικά παρουσιάζουν την αθωότητα και την γνώση με αντιθετικούς όρους (Nodelman, 2008: 230). Διαβάζουμε, λοιπόν, σχόλια της Μέλιας, όπως «Δεν ξέρω γιατί, μα αυτό, λέει ο Νίκος, το λένε *εκμετάλλευση*» ή «Ούτε καταλάβαμε τι είναι η οργάνωση της νεολαίας, που έλεγε ο παππούς πως θα είναι φοβερό να υποχρεώνουν τα παιδιά να πάνε». Στον καθρέφτη μιας τέτοιας άγνοιας, μιας τέτοιας αθωότητας αντικατοπτρίζεται μία πολιτειακού τύπου κρίση, η επιβολή, δηλαδή, της δικτατορίας του Μεταξά. Επειδή ακριβώς παρουσιάζονται μέσα από μία παιδική και, άρα, 'αθώα' οπτική, οι διώξεις των δημοκρατικών και των αριστερών πολιτών ή το κάψιμο των 'βλαβερών' βιβλίων δείχνονται ως παράλογες πράξεις, ακατανόητες και άδικες.

Σε ένα σύγχρονο βιβλίο, το *Ο Ισίδωρος και ο Ναυαγός* (2008) της Αμάντας Μιχαλοπούλου, που το χωρίζουν σαράντα περίπου χρόνια από το παραπάνω βιβλίο της Ζέη, η παιδική αθωότητα συγκροτείται και λειτουργεί με έναν παρόμοιο τρόπο. Στην αθωότητα του εννιάχρονου ήρωα αντανακλάται μία κρίση των καιρών μας: η αλλοτρίωση, η συναισθηματική αποξένωση και κατ' επέκταση η γονική ανεπάρκεια ενός πολυάσχολου κάτοικου της Αθήνας, όπως είναι ο πατέρας του. Ο μικρός Ισίδωρος εντοπίζει αλλά δεν μπορεί να εξηγήσει την μελαγχολία που είναι διάχυτη στη ζωή του πατέρα του: «Ο δικός μου μπαμπάς δεν

θυμώνει. Νομίζω όμως πως είναι στενοχωρημένος. Δεν ξέρω γιατί». Εντοπίζει ακόμη, 'ενστικτωδώς', την αλλοτρίωση ενός ανθρώπου που δεν κοιτάζει πια με ενδιαφέρον τον κόσμο γύρω του: «[Ο μπαμπάς μου] δουλεύει στο Φάληρο κι έτσι περνάει μπροστά από τη θάλασσα κάθε μέρα. Αλλά δε χαίρεται τόσο που τη βλέπει, την έχει συνηθίσει». Τέτοια σχόλια εκ μέρους του, ακριβώς επειδή αναφέρονται στα φαινόμενα και όχι στην σημασία τους, επειδή εντέλει δηλώνουν άγνοια, απορία και άρα 'αθωότητα', λειτουργούν ως ένας καθρέφτης που ορθώνεται μπροστά στα μάτια του ενήλικα και αντανακλώντας την θλιβερή του εικόνα τον βοηθά να συνέλθει.

Υπάρχουν, όμως, και πολλά παιδικά βιβλία στα οποία η αθωότητα των παιδιών-ηρώων δεν κατασκευάζεται μέσα από την ίδια την αφήγηση αλλά θεωρείται αυτονόητη. Σε πολλά από αυτά η αθωότητα παρουσιάζεται ως 'σωτήρια': *επειδή* οι ήρωες είναι παιδιά, de facto αθώα και επομένως 'αμόλυντα' και αδιάφθορα, επειδή έχουν καθαρό μάτι και μυαλό, μπορούν όχι μόνο να διακρίνουν τις κρίσεις που διέρχεται ο κόσμος των ενηλίκων αλλά και να δώσουν λύσεις σ' αυτές αφυπνίζοντας κάποιες φορές τους 'μεγάλους'. Σε κάποια από αυτά τα βιβλία πρωταγωνιστεί ένα αθώο παιδί, άλλοτε 'σοφό', άλλοτε προικισμένο με κάποια ιδιαίτερη ευαισθησία ή δύναμη, που αναλαμβάνει να αλλάξει τον κόσμο. Σε άλλα βιβλία, πάλι, όλα τα παιδιά μαζί πραγματώνουν όσα δεν μπορούν οι ενήλικες: αντιστέκονται στον ρατσισμό, προστατεύουν την φύση, αναλαμβάνουν να σώσουν τον πλανήτη από την ρύπανση ή σταματούν τους πολέμους. Η εξιδανίκευση της παιδικής ηλικίας και της αθωότητας γίνεται έτσι στα βιβλία αυτά ένα ιδεολογικό εργαλείο για την προώθηση σύγχρονων ιδεολογημάτων. Η εξίσωση, πάντως, που αναπαράγεται με συνέπεια είναι μεταξύ παιδικής αθωότητας και ελπίδας για έναν καλύτερο κόσμο.

Ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι το βιβλίο του Χρήστου Μπουλώτη *Ένα κορίτσι φτερουγίζει στον Κεραμικό* (2011). Καθόλου τυχαία, το αντι-πολεμικό μήνυμα του βιβλίου αρθρώνεται από την ενδεκάχρονη ηρωίδα του, την Μύρτιδα, που ζει στην Αθήνα των κλασικών χρόνων: παρότι είναι περήφανη για την Αθήνα και παρότι ακούει από τον μπαμπά της ότι στον πόλεμο με τους Σπαρτιάτες το δίκιο είναι με το μέρος των Αθηναίων, η Μύρτις βλέπει τα πράγματα του πολέμου με καθαρό μάτι, χωρίς φανατισμούς, και καταλαβαίνει ότι όταν πολεμούν Έλληνες με Έλληνες δεν υπάρχει νικητής. Ονειρεύεται, μάλιστα, να προσκαλέσει τα Σπαρτιατόπουλα για να παίξουν ομαδικά παιχνίδια με τα παιδιά της Αθήνας και να δείξουν έτσι στους μεγάλους τι θα πει ειρήνη.

Το ενδιαφέρον στοιχείο σε σχέση με την αθωότητα των παιδιών – ηρώων είναι ότι για να την αντιλαμβάνεται κανείς πρέπει ο ίδιος να μην είναι αθώος. Αυτή η 'μη αθώα' κατανόηση των όσων βιώνει και πράττει ο 'αθώος' πρωταγωνιστής είναι η βασική ένδειξη, κατά τον Nodelman, της ύπαρξης στα κείμενα για παιδιά ενός «σκιώδους κειμένου», μίας, δηλαδή, πιο σύνθετης και πιο πλήρους κατανόησης του κόσμου και των ανθρώπων, η οποία παραμένει ανείπωτη πίσω από την απλή επιφάνεια των κειμένων, αλλά η οποία κάνει αυτή την απλή

επιφάνεια να αποκτά νόημα. Αυτό, λοιπόν, το ανείπωτο, το «σκιώδες κείμενο, είναι εξ ορισμού μη 'παιδικό' (2008: 206).

Εάν, όμως, ένα 'αθώο' παιδί - αναγνώστης δεν μπορεί να αντιληφθεί την αθωότητα του ήρωα, τότε γιατί το θέμα της αθωότητας επανέρχεται συστηματικά στα βιβλία για παιδιά; Μία εξήγηση μας δίνει ο Fred Inglis όταν, εκ μέρους των ενήλικων αναγνωστών, υποστηρίζει ότι «τα καλύτερα παιδικά βιβλία ξυπνούν την αθωότητά μας» (1981: 8) Οι ιστορίες με αθώους πρωταγωνιστές, λοιπόν, ελκύουν, ασύνειδα ίσως, ενήλικες συγγραφείς αλλά και αναγνώστες, επειδή ακριβώς ενέχουν το στοιχείο της νοσταλγίας γι' αυτό που απώλεσαν. Υπό αυτήν την έννοια η παιδική λογοτεχνία είναι μία λογοτεχνία νοσταλγίας.

Μίαν άλλη εξήγηση μας προτείνει ο Nodelman όταν υποστηρίζει ότι η έννοια της παιδικής αθωότητας, και, γενικότερα, της παιδικότητας, είναι θεμελιώδης για τον ίδιο τον ορισμό του τι σημάνει 'ενήλικας'. Όλα τα έργα για παιδιά αναπαράγουν το ιδεολογικό δίπολο ενήλικας / παιδί: επιβεβαιώνοντας την παιδικότητα των παιδιών, της οποίας κύρια συνιστώσα είναι η αθωότητα, επιβεβαιώνουν ταυτοχρόνως την 'ωριμότητα', αλλά και την εξουσία, των ενηλίκων (2008: 169).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ζέη, Ά. (2011) [1963]. *Το Καπλάνι της Βιτρίνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μιχαλοπούλου, Α. (2008). *Ο Ισίδωρος και ο Ναυαγός*. Αθήνα: Πατάκης.

Μπουλώτης, Χ. (2011). *Ένα Κορίτσι Φτερουγίζει στον Κεραμικό*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Hollindale, P. (1977). *Signs of Childness in Children's Books*. Woodchester, U.K.: Thimble Press

Inglis, F. (1981). *The Promise of Happiness: Value and Meaning in Children's Fiction*. Cambridge U.K.: Cambridge University Press.

Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press

# Η ΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΜΥΘΙΣΤΟ-ΡΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

**Γιάννης Σ. Παπαδάτος,**

Επίκ. Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου

jpapadatos@aegean.gr

Σύμφωνα με διάφορους θεωρητικούς η παιδική ηλικία «κατασκευάζεται» σε ένα πλαίσιο κοινωνικών και άλλων πολιτισμικών δεδομένων (Κανατσούλη, 2000). Στην αναγκαστικά συνοπτική εισήγησή μου, θα εστιάσω στις εικόνες πολέμου, που αποτυπώνονται σε μυθιστορήματα και στο ρόλο που ανατίθεται στο παιδί-ήρωα, ιδιαίτερα, πώς αυτό αντιδρά εν μέσω της πολεμικής ατμόσφαιρας και πώς επηρεάζεται από αυτήν.

Αρχίζω από την *Αρχαία Ελλάδα* με το μυθιστόρημα της Φράνσης Σταθάτου *Το θαύμα της Ρόδου* (2007). Η πολιορκία του νησιού από το Δημήτριο, θέτει τα παιδιά μπροστά σε εικόνες πρωτόγνωρες. Ο πόλεμος ιδωμένος στο δοξαστικό πνεύμα της πόλης-κράτους «υπαγορεύει» στα παιδιά την αναγκαιότητα αντιμετώπισης του εχθρού μέσα από ένα πλαίσιο ένταξης του ατόμου στην κοινή ζωή του άστεως και της τόνωσης της κοινωνικής και πολιτιστικής του ταυτότητας.

Από την πλευρά της συμμετοχής δεν συμβαίνει το ίδιο σε μυθιστορήματα που αναφέρονται στο Βυζάντιο. Ανατίθεται στον ήρωα, από τη μικρή του κιόλας ηλικία, αποφασιστικός ρόλος στην εξέλιξη του ιστορικού γίγνεσθαι, παράλληλα με βαρύνουσα θέση για τον ίδιο πλάι στην εξουσία. Για παράδειγμα, στο μυθιστόρημα *Η φωτιά που δε σβήνει* του Χάρη Σακελλαρίου (2011), ο Καλλίνικος, από μικρός ετοιμάζεται για να ανακαλύψει το υγρό πυρ με το οποίο θα ηττηθούν οι Άραβες. Η γνωριμία του με τον αυτοκράτορα, το ενδιαφέρον και η προστασία που αυτός του παρείχε, θα τον πείσει ότι πρέπει να επιστρατεύσει τα πάντα για τη δόξα και τη διατήρηση της εξουσίας.

Εικόνες της *Ελληνικής Επανάστασης* αναδύονται από το μυθιστόρημα της Γ. Γρηγοριάδου Σουρέλη *Ο μικρός μπουρλοτιέρης* (1996). Ο μικρός Λευτέρης, συμμετέχει στον αγώνα, στο πλευρό του Μιαούλη και του Κανάρη. Εμπλέκεται στις μάχες θέτοντας τον εαυτό του κάθε στιγμή σε κίνδυνο. Ο ήρωας μπορεί να λυγίζει στη θέα του πολέμου, αλλά για χάρη της ιδέας και της ελευθερίας έχει αυταπάρνηση, με πίστη δε, υψώνεται ως ένα εθνικά ιδεατό σύμβολο.

Στον 20ό αιώνα, στα περισσότερα μυθιστορήματα διαγράφεται μια διαφορετική εικόνα. Αν, δηλαδή, τα παιδιά στα προηγούμενα κείμενα εμπλέκονταν ποικιλοτρόπως στον πόλεμο, με στόχο είτε την τόνωση του συναισθήματός τους ως πολίτες είτε τη διατήρηση της εξουσίας ή την ελευθερία της πατρίδας και της ιδέας της, στα επόμενα μυθιστορήματα δίχως να μειώνεται η αγάπη για την πατρίδα, παράλληλα αυτή αποκτά από τη μία αντιπολεμικό, προσωπικό περιεχό-

μενο σε σχέση με τη συλλογική έκφραση και από την άλλη ένα ευρύτερο, πιο οικουμενικό που ξεπερνά και τα σύνορά της. Οι Βαλκανικοί πόλεμοι είναι η περίοδος όπου ο Ι. Δ. Ιωαννίδης εκτυλίσσει την υπόθεσή του στο μυθιστόρημα *Τα τρία παιδιά* (από Ελλάδα, Βουλγαρία, Τουρκία) ([7]1996), τα οποία αντιμετωπίζουν τους κινδύνους που γεννά η παράνοια των πολέμων. Τα διλήμματα και η σύγχυση επαναλαμβάνονται ενόσω η ταυτότητα των ηρώων αλλάζει διαρκώς σφραγίδα. Η φιλία τους όμως, αν και δοκιμάζεται, υπερβαίνει τα τεχνητά σύνορα.

Η Μικρασιατική Καταστροφή αποτελεί ένα πεδίο βιβλίων όπου παιδιά-ήρωες ζουν το δράμα του βίαιου διωγμού από τις εστίες τους. Το βιβλίο μήτρα για τη συγκεκριμένη θεματική είναι το *Μέσα στις φλόγες* της Διδώς Σωτηρίου (1978). Ο ρεαλισμός του έργου που παρουσιάζει όλο το δράμα που συντελέστηκε υπό την «εποπτεία» των ξένων, αναδύεται μέσα από εικόνες, του φυσικού και κοινωνικού χώρου. Ο μόνιμος ξεριζωμός αποτελεί ένα διαρκές τραύμα στην παιδική ψυχοσύνθεση. Η αμφισβήτηση του πολέμου και η άδικη ταλαιπωρία των ανθρώπων περιγράφονται συχνά με ένα διαπολιτισμικό τρόπο.

Η κατηγορία μυθιστορημάτων που αναφέρεται στην Κατοχή και στην Αντίσταση είναι πολυπληθής. Ο πόλεμος περιγράφεται βιωματικά με τη ματιά των παιδιών που δεν έχουν ανάλογη εμπειρία. Ο «ορισμός» μιας τέτοιας συλλογιστικής είναι το μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* (2010). Ο Πέτρος αναζητά τρόπους επιβίωσης, συμμετέχει σε οργάνωση, δρα συνωμοτικά, στήνεται σε μπλόκο, γίνεται μάρτυρας της εξουθένωσης των ανθρώπινων ορίων, βλέπει το τέλος του πολέμου και την απελευθέρωση, αλλά και σιγά-σιγά μεγαλώνοντας αποκτά αυτογνωσία. Συμβολίζει στην περίοδο της κατοχής, μια εποποιία της παιδικής ηλικίας που συγκεντρώνει όλα τα χαρακτηριστικά του τραγικού ήρωα (Goldmann, 1979), με την έννοια ότι εκκινώντας από τη σημαίνουσα δομή του έργου που είναι η αντίσταση για τη διατήρηση της ανθρώπινης ύπαρξης, καταδεικνύει μια κοσμοθεωρία που είναι ένας κόσμος δίχως πολέμους, το ζητούμενο και σήμερα.

Στο μυθιστόρημα με θέμα τον Εμφύλιο Πόλεμο**,** της Μπίλι Οικονόμου-Ρόζεν *Ο πόλεμος της Αντιγόνης* (1991)*,* δυο παιδιά κινδυνεύουν κάθε φορά που μεταφέρουν μηνύματα. Βρίσκονται αντιμέτωπα με εκτελέσεις, μαθαίνουν για δολοφονίες συγγενών τους, γίνονται μάρτυρες της βιαιότητας των αρχών προκειμένου να πάρουν πληροφορίες από τα ίδια και καταλήγουν θύματα του κατευθυνόμενου όχλου.

Η Φιλίσα Χατζηχάννα στο μυθιστόρημα *Η Ντιντόν, ο Παβελάκης μου κι εγώ* (1995) αναφέρεται στα γεγονότα της Κύπρου. Ο μικρός Παύλος, ζώντας στην Κοντοτροζία, μια φαντασιακή χώρα που είναι χωρισμένη σε δύο φυλές, γίνεται φίλος με τον Τροντέζο Ντοσίρ και μάρτυρας των γεγονότων της εισβολής των Τρόντων. Η συγγραφέας δίνει μια ουτοπική/οραματική λύση, όπου τα δύο μέρη, συνεργαζόμενα, απαλλάσσονται από τους αληθινούς δυνάστες. Τα

παιδιά συμμετέχουν έμμεσα ή ενεργά στα πολεμικά γεγονότα.

Σύγχρονες εικόνες πολέμου στα μάτια των παιδιών παρουσιάζει το μυθιστόρημα του Γιώργου Χριστοδούλου *Ο λόφος της ειρήνης* (2005). Ο οχτάχρονος πρωταγωνιστής γίνεται μάρτυρας ενός πολέμου με παιδιά ακρωτηριασμένα, φυλακισμένα, πεινασμένα, ακόμη και άθελά τους θύτες, που παίρνουν τους δρόμους τής προσφυγιάς ή πολεμούν αναίτια, όπως και ο ίδιος, στο όνομα μιας παράξενα εννοούμενης ελευθερίας.

Στα προαναφερόμενα βιβλία παρουσιάζεται τελικά ένα «παράδοξο» που μεταφράζεται σε μια αναγκαία αλλά αμφισβητούμενη πραγματικότητα: από την οπτική του αναγνώστη η λογοτεχνία παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού μεταφέροντας πρότυπα και τρόπους ζωής, στην ουσία μέσα από την «ακύρωση» της παιδικής ηλικίας (Ariès, 1996, Postman,1994), αφού της προσδίδονται χαρακτηριστικά της ενήλικης ζωής ανάλογα με το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο και το κάθε φορά πολιτικό και ιδεολογικό του πρόταγμα.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ, ΠΡΩΤΟΓΕΝΗΣ:**

Γρηγοριάδου –Σουρέλη, Γαλάτεια (1996). *Ο μικρός μπουρλοτιέρης*. Αθήνα: Πατάκης.

Ζέη, Ά. (2010). *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιωαννίδης, Ι. Δ. ([7]1996). *Τα τρία παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Οικονόμου-Ρόζεν, Μ. (1991). *Ο πόλεμος της Αντιγόνης*. Αθήνα: Πατάκης.

Σακελλαρίου, Χ. (2011). *Η φωτιά που δε σβήνει*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σταθάτου, Φ. (2007). *Το θαύμα της Ρόδου*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Σωτηρίου, Διδώ (1978). *Μέσα στις φλόγες*. Αθήνα: Κέδρος.

Χατζηχάννα, Φιλίσα (1995). *Η Ντιντόν, ο Παβελάκης μου κι εγώ*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Χριστοδούλου, Γιώργος (2005). *Ο λόφος της ειρήνης*. Αθήνα: Κέδρος.

Βιβλιογραφία, δευτερογενής:

Ariès, P. (1996). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Μετ. Γ. Αναστοπούλου. Αθήνα: Γλάρος.

Goldmann, L. (1979) *Για μια κοινωνιολογία του μυθιστορήματος*. Μετ. Ε. Βέλτσου – Π. Ρυλμόν. Αθήνα, Πλέθρον.

Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Postman, N. (1994). *The Disappearance of childhood*. USA/NY: Vintage Books.

# ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΟΥΣ ΚΑΙ ΜΗ ΚΑΙΡΟΥΣ.

**Γεώργιος Παπαντωνάκης**

Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

gepaparho@gmail.com

Μολονότι και στην πεζογραφία ταλανίζεται σε δύσκολες καταστάσεις, επιλέξαμε να παρακολουθήσουμε σύντομα το παιδί στην ποίηση των Ρίτσου, Λειβαδίτη, Βρεττάκου. Όταν ο Ρίτσος γράφει «Ορκιστείτε νάχει το παιδί το ψωμί του και το βιβλίο του», γνωρίζει καλά ότι σε περιόδους κρίσης όλοι διέρχονται την επώδυνη ατραπό. Και το παιδί επιβάλλεται να προσεχτεί ως πλέον ευάλωτο. Οι ποιητές, χαρτογραφώντας την πνευματική-ποιητική γεωγραφία της Ελλάδας, το εντάσσουν στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικοικονομικό και πολιτισμικό σύστημα. Ένταξη πολλαπλά χρήσιμη στον μελετητή της λογοτεχνίας.

Ιδιαίτερα, στον Ρίτσο το παιδί είναι βασική συντεταγμένη ως αναμνησιακό ποιητικό υποκείμενο ή ως παροντική παρουσία με σκανδαλιές ή σε δύσκολες στιγμές, λόγω πολέμου και κατοχής. Αντίθετα, στον Λειβαδίτη το παιδί αποτελεί θύμα εμφύλιου σπαραγμού. Η χαρτογράφηση κρίσεων συναφών με το παιδί αποδίδει ευρύτατο φάσμα του ποιητικού χωρόχρονου του Ρίτσου. Η στέρηση των αναγκαίων για τα παιδιά συνθηκών εξωθεί σε διαμαρτυρίες για την ειρήνη, καθώς παρατηρείται βίαιη υφαρπαγή και αφαίρεση ζωτικών τους στοιχείων, καταρράκωση των πολιτισμικών αξιών και περιφρόνηση των οραμάτων τους, γι' αυτό επιχειρείται υπέρβασης της δυστοπίας και μετάβαση σε καταστάσεις πληρότητας/ευτοπίας.

Διεκδικεί σημαντικό κλάσμα του αγώνα κατά της κοινωνικής αδικίας και έκπτωσης των πολιτισμικών αξιών, μεταφέροντας προκηρύξεις, γράφοντας συνθήματα, διεξάγοντας ένοπλο αγώνα, καταστάσεις δυστοπίας που αντιμάχεται το παιδί/έφηβος. Αυτή η αντίσταση και ο αγώνας απέναντι στην κοινωνικοπολιτική δυστοπία αποκαλύπτει την παιδική ομορφιά και ιερότητα, την επιθυμία να μετασχηματίσουν τη δυστοπία σε ευτοπία/ουτοπία και να αναδείξουν ψυχική και ηθική ωραιότητα και ωριμότητα (Κατοχή, εμφύλιος, απριλιανή δικτατορία). Αρωγούς στον αγώνα οι ενήλικες που αγωνίζονται ώστε το παιδί/έφηβος να μη βιώσει αδικία, σκληρότητα-αγριότητα, κρίση πολιτιστικών αξιών. Βιώνει ωστόσο τη δυστοπία στο πολιτικοκοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Υπάρχουν αποσπάσματα όπου μπορούμε να διακρίνουμε τις συνέπειες της ανέχειας και της εξαθλίωσης, καθώς και την καταπίεση παιδιών από άλλα οικονομικά εύρωστα: *και νάναι τα παιδιά μας θεονήστικα χρονιάρες μέρες* (τομ. Β, 53) ή

*όταν τα τρία παιδιά του οικοδεσπότη υποχρεώνουν*

*τη μικρή κόρη του κηπουρού να μείνει ξαπλωμένη*

*πίσω από τα ψηλά χρυσάνθεμα κάνοντας τη νεκρή*

*ώσπου να βγει το φεγγάρι πάνω στο λόφο* (τομ. Ι, 35Ο).

Οι οικονομικοκοινωνικές συνθήκες εξωθούν σε διαμαρτυρίες. Αποδέκτες οι τοπικοί άρχοντες. Διακρίνουμε εμφανώς δυσφορία, εκμετάλλευση, αδιαφορία, απονιά, απελπισία, σκληρότητα, αγανάκτηση, διαμαρτυρία, καταστάσεις κρίσης, βιοπάλη. Η περιγραφή παραπέμπει σε κοινωνία, με αντιδιαστελλόμενους δύο διαφορετικούς πολιτισμικούς χώρους. Στον πρώτο κυριαρχεί η ευμάρεια. Στο δεύτερο, η κρίση. Εδώ, δεν αναπτύσσεται εμπορική δραστηριότητα, ενώ περιφρονούνται κοινωνικές και ανθρωπιστικές αξίες. Προέχουν τα συμφέροντα που αναπόφευκτα επιφέρουν απώλεια ανθρωπιάς, συναισθηματική απορφάνιση και ευτελισμό αξιών, με αποκορύφωση την παιδική θνησιμότητα (Παπαντωνάκης 1996).

Πληθωρική παρουσία έχει το παιδί στην ποίηση του Λειβαδίτη που συνδυαστικά με τα συμφραζόμενα επιτρέπει μια ενδιαφέρουσα χαρτογράφηση. Σε άλλους ποιητές (Αναγνωστάκης, Πατρίκιος, Αλεξάνδρου, Κατσαρός), αδυνατούμε να διερευνήσουμε την παρουσία του, λόγω ισχνής παρουσίας του. Ο Λειβαδίτης, *αντιστασιακός* και *ώριμος,* καταγράφει νατουραλιστικά τις σκληρές συνθήκες στρατοπέδου, εξορίας, καταπίεσης, διωγμών, τη διάψευση των ελπίδων των αγωνιστών και τις δυσμενείς κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της μετεμφυλιακής περιόδου. Κυριαρχούν μοτίβα στέρησης και ελπίδας για τη δημιουργία ενός κόσμου δικαίου, την πραγμάτωση των κοινωνικών οραμάτων των ηρώων- παιδιών και τη δικαίωση των αγωνιστών-παιδιών. Στο κοινωνικοπολιτικό αυτό κλίμα γεννιέται το παιδί που βιώνει αλλοτριωτικές καταστάσεις (μετεμφυλιακά χρόνια, απριλιανή δικτατορία). Βιώνοντας δυστοπικές συνθήκες, αναδεικνύεται μάρτυρας του ποιητικού μαρτυρολογίου. Αν στον αντιστασιακό Λειβαδίτη τα παιδιά έπεφταν θύματα πολιτικής δυστοπικής ιδεολογίας, στην ποιητική του ωριμότητα πέφτουν θύματα παραφροσύνης της διαρκώς αλλοιωνόμενης κοινωνίας. Η ανθρώπινη δυστυχία καλλιεργεί την κοινωνική παθογένεια. Έτσι, λόγω βιοτικών αναγκών, μικρά παιδιά στρέφονται στην πορνεία. Οι παγιωνόμενες καταστάσεις ευνοούν εκπόρνευση της τρυφερής παιδικής ηλικίας, εκφυλισμό των ηθικών αξιών, πολιτισμική υποβάθμιση.

Πολλά αποσπάσματα εμπεριέχουν αντιανθρώπινες συνθήκες στρατοπέδου απεικονίζοντας το παιδί-θύμα των πολιτικών παθών που ταλανίζουν τη μετακατοχική, εμφυλιακή, μετεμφυλιακή Ελλάδα. Η ποιητική μνήμη βρίθει παιδιών-θυμάτων της ανθρώπινης θηριωδίας. Με το θάνατό τους σκοτώνονται η ελπίδα, η αθωότητα, καλοσύνη, η τρυφερότητα, άνθρωποι χωρίς ευθύνη για όσα τεκταίνονται. Στον *Άνθρωπο με το ταμπούρλο,* οι κρατούμενοι, προτάσσοντας τα στήθη στους εκτελεστές τους προτρέπουν να μη σημαδέψουν στην καρδιά τους, αλλά σε άλλο σημείο, γιατί, σκοτώνοντας έναν αγωνιστή, σκοτώνουν παιδιά. Έτσι, το παιδί αναδεικνύεται φορέας αξιών, μετασχηματίζεται σε αξία. Οι οραματισμοί του λειτουργούν ως αόρατος συμπαραστάτης και καθοδηγούν ως παιδικά όνειρα ή ως κοινωνικά οράματα, στα οποία μυήθηκαν, συμβάλλοντας στη

δημιουργία προσωπικής ταυτότητας (Παπαντωνάκης 1997).

Η εμμονή και η νοσταλγική διάθεση στο ποιητικό σύμπαν του Λειβαδίτη αποτελεί βασική αλλά και μόνιμη κατάσταση, αναδημιουργώντας έναν κώδικα συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Βιώνονται οικονομικοκοινωνικοπολιτικές δυστοπικές καταστάσεις. Ωστόσο, η παιδικότητα δεν εξέλειψε παντελώς, καθώς αρνούνται να ενηλικιωθούν, απορρίπτοντας τον κόσμο των ενηλίκων και την κοινωνική ισχύ. Το παιδί αρνείται να μετεξελιχθεί σε αντιανθρώπινα στοιχεία του κοινωνικού και ηθικού κώδικα των ενηλίκων. Αθωότητα και αγνότητα της παιδικής ηλικίας ορθώνονται στην εκφυλισμένη ηθικά και κοινωνικά ώριμη ηλικία.

Στον Βρεττάκο, ο νόμος που διέπει τις ανθρώπινες σχέσεις ευθύνεται για τους πολέμους, την αδικία, την εκμετάλλευση και γενικότερα για την κακοδαιμονία της ανθρώπινης κοινωνίας. Αναδεικνύει την αγάπη σε νόμο, με το οποίο προφυλάσσεται από τις δολοφονικές επιθέσεις που δέχεται από το *Κακό*, προστατεύει τον άνθρωπο, εξαλείφει, τον ανθρώπινο πόνο, αντιμάχεται την αλλοτρίωση, αποκαθιστά την αρμονία κοινωνίας-φύσης, οδηγεί στην πληρότητα. Ο ποιητής μεταδίδει το ευαγγέλιο αγάπης, ελευθερώνοντας τον άνθρωπο από παντοίους καταναγκασμούς. Στον κόσμο αυτό τοποθετεί ο ποιητής το παιδί, δίνοντάς του αποφασιστικό ρόλο με ενεργή δράση αγωνιστή ή θύματος της στυγερότητας των καιρών (Παπαντωνάκης 1997).

Ο Βρεττάκος απεικονίζει σε πολύ λίγα ποιήματα τα παιδιά σε δύσκολους καιρούς, γι' αυτό και απεικονίζονται ως αγωνιστές και θύματα της ανθρώπινης θηριωδίας. Κάποια ενισχύουν το διεθνιστικό χαρακτήρα της ποίησής του, αποτυπώνουν μικρό κλάσμα της διεθνούς ατμόσφαιρας, απεικονίζουν τις συνέπειες της εγκληματικής υποκρισίας της παγκόσμιας διπλωματίας και την αποπνιχτική αίσθηση της σύγχρονης ζωής. Τα παιδιά-αγωνιστές αποτελούν τις ζωτικές-αναγεννησιακές δυνάμεις της ανθρωπότητας, συγκρουόμενα με αντιανθρώπινους καταπιεστές-εχθρούς. Διακρίνεται παραβίαση ηθικοκοινωνικών κωδίκων και αποκαλύπτεται μια γενικότερη κρίση. Τα λίγα σκόρπια ποιήματα του Βρεττάκου με ήρωα παιδί αποκαλύπτουν αδιαφορία και έλλειψη συγκίνησης των ισχυρών της Γης, που δεν σταματούν τις θηριωδίες του πολέμου. Καθώς η διεθνής πολιτική κοινότητα αδιαφορεί να αποκαταστήσει τη διασαλεμένη κοινωνικοπολιτική κατάσταση διαφαίνεται αγανάκτηση και απορία. Συνεχίζεται συνεπώς η υπάρχουσα κρίση των αξιών.

Ολοκληρώνοντας, με βάση όσα διαπιστώσαμε στα ποιητικά πράγματα των λίγων ποιητών που εξετάσαμε επισημαίνουμε ένα διπλό ιδεολογικό πρόσταγμα-διακύβευμα. Αρχικά, η αναγνωρισμένη θυσία των μικρών αγωνιστών να μεταστρέψει τους βολεμένους ενήλικες. Έπειτα, τα αθώα θύματα της ανθρώπινης αγριότητας και ωμότητας να προβληματίσουν τους Δυνατούς να αποτρέψουν και την καταπίεση και την υποταγή και να δημιουργήσουν συνθήκες καλύτερης ζωής.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Βρεττάκος, Ν. (1981-1991*). Ποιήματα.* Τόμοι Α, Β, Γ. Αθήνα: Τα Τρία Φύλλα.

Λειβαδίτης, Τ. (1983-1988). *Ποίηση.* Τόμοι Α, Β, Γ. Αθήνα: Κέδρος.

Λειβαδίτης, Τ. (1990). *Τα χειρόγραφα του Φθινοπώρου*. Αθήνα: Κέδρος.

Ρίτσος, Γ. (1961-1992). *Ποιήματα.* Τόμοι Α-ΙΓ. Αθήνα. Κέδρος.

Παπαντωνάκης, Γ. (1996). *Εισαγωγή στην παιδική ποίηση του Γιάννη Ρίτσου*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παπαντωνάκης, Γ. (1997). *Η παιδική ηλικία του ήλιου*. Αθήνα: Πατάκης.

# *ΟΙ ΆΡΧΟΝΤΕΣ ΤΩΝ ΣΚΟΥΠΙΔΙΩΝ*, ΤΟΥ ΒΑΣΙΛΗ ΠΑΠΑΘΕΟΔΩΡΟΥ, Η ΟΤΑΝ Η ΜΥΘΟΠΛΑΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΕΤΑΙ ΤΗΝ ΚΡΙΣΗ.

**Δημήτρης Πολίτης**

Επίκουρος Καθηγητής στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Παν/μίου Πατρών

dimpolitis@upatras.gr

Την εικόνα των απεγνωσμένων που περιδιαβαίνουν τις γειτονιές των πόλεων και ανασκαλεύουν τα σκουπίδια με ένα γάντζο, ψάχνοντας μέταλλα ή φαγώσιμα, ή των εξαθλιωμένων που σπρώχνουν κάθιδροι ένα καρότσι γεμάτο με ανακυκλώσιμα υλικά την έχουμε συνηθίσει, δυστυχώς. Είναι μια εικόνα που στοιχειώνει τις μέρες μας και ζωντανεύει τους αρχέγονους φόβους μας για τη στιγμή που δε θα εξουσιάζουμε τη ζωή μας, όταν όλα θα δείχνουν να καταρρέουν γύρω μας και μέσα μας. Ο Βασίλης Παπαθεοδώρου, συντροφιά με τους 'κολασμένους' των ημερών μας και τους «άρχοντές» του, ανασκαλεύει την καθημερινή μας δυστοπία με τη μελλοντολογική, μάλλον δυσοίωνα προφητική, μυθοπλασία του. Μεταβαίνει από το πραγματικό στην αναπαράστασή του, διεγείροντας την προσλαμβάνουσα συνείδηση και ματώνοντας το αμήχανο συναίσθημα.

Σαν ένας άλλος Στίβεν Κινγκ στήνει ένα 'σκουπιδοκρατούμενο' σκηνικό θρίλερ και τρόμου, εμπλέκοντας τους μοιραίους χαρακτήρες του σε μια πολυπρόσωπη αφήγηση: επιστήμονες κλεισμένους στις ιδέες τους, διεφθαρμένους αστούς και πολιτικούς που αντιμετωπίζουν το λιντσάρισμα από τους ζητιάνους και τους αστέγους των δρόμων, μισθοφόρους που φρουρούν την 'άνομη' τάξη και λειτουργούν σαν δολοφονικές μηχανές, τον άβουλο λαό που μετατρέπεται σε όχλο. Σε μια κατάσταση ανεργίας και αναρχίας, χάους και απελπισίας, πείνας και αποκτήνωσης, τα σκουπίδια αναδεικνύονται σε κεντρικούς πρωταγωνιστές και η διαχείρισή τους σε ρυθμιστικό παράγοντα εξουσίας. Με φόντο την αντίστροφη μέτρηση του πολιτισμού, τρεις ιστορίες συμπλέκονται με ευρηματικό τρόπο: αυτή του καθηγητή Πελεγκρίτι και του κόσμου του, η περιπέτεια της οικογένειας του υπουργού Τζέφερσον και η δράση των μισθοφόρων που προσωποποιούν κυριαρχούσες εξουσιαστικές δομές. Με τη φαντασίωση ενός νέου, καλύτερου κόσμου όλοι αυτοί οι ήρωες κάποια στιγμή συναντιούνται και αλλάζουν, ακολουθώντας ένα «ασιμοφικού τύπου» μοντέλο ιστορικής εξέλιξης που θέλει το ανθρώπινο γένος να πληρώνει στο μέγιστο βαθμό το τίμημα της κρίσης. Αναβιώνοντας με ταχύτητα όλα τα προηγούμενα, ήδη βιωμένα, στάδια της ιστορίας της, η ανθρωπότητα φτάνει στο «απόλυτο μηδέν», στην ολοκληρωτική καταστροφή που ως αναγκαία προϋπόθεση θα σηματοδοτήσει την ανάδυση του καινούργιου. Με την καταληκτική προτροπή: «Πάμε πάλι, ξανά από την αρχή», η μυθοπλασία του Παπαθεοδώρου μάς καλεί να επιστρέψουμε στην κοιτίδα της απεμπολημένης παιδικής μας ηλικίας και μας παροτρύνει να αναζητήσουμε τη χαμένη αγνότητά μας και τις ηθικές αξίες που θα ξαναχτίσουν τον κόσμο μας

από την αρχή.

*Οι Άρχοντες των Σκουπιδιών* μεταποιούν την καθημερινή εμπειρία της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης, της διαρκούς αγωνίας και της ανασφάλειας, μέσα από την ουτοπία της λογοτεχνικής γραφής. Η μυθοπλασία τους, αν και διαχειρίζεται μια απτή εμπειρική πραγματικότητα, δεν υπακούει στη δέσμευση του εκφωνήματος του πραγματικού. Ασφαλώς, η μυθοπλασία δεν είναι έξω από την καθημερινή πραγματικότητά μας, αφού όλες μας οι δραστηριότητες παραπέμπουν σε μυθοπλαστικές κατασκευές που στηρίζονται σε συμβάσεις και ακολουθούν κανόνες. Ωστόσο, η επινοημένη λογοτεχνική αφήγηση δημιουργεί έναν ολόκληρο κόσμο ανάλογο του πραγματικού που τον θέλει να λειτουργεί στο πλαίσιο της αφηγηματικής πράξης με βάση τα δικά του δεδομένα και σύμφωνα με τη δική του λογική. Ο Παπαθεοδώρου δεν ανασυνθέτει απλώς την καθημερινή μικροκλίμακα· επικαλούμενος ένα καθορισμένο εύρος της εμπειρίας του παρελθόντος και του παρόντος, την υπερβαίνει διαρρηγνύοντας την αρχική ρεαλιστική προοπτική. Ενσωματώνει μια συγκεκριμένη μόνο εξωτερική πραγματικότητα, εκθέτει κάποια ‘επίπεδα πραγματικότητας’, για να μας προσφέρει ένα σαφές πλαίσιο αναφοράς. Απώτερος στόχος του είναι να συνδέσει την ιδεολογική δραστηριότητά μας ως αναγνωστών με τις απαντήσεις που η μυθοπλασία του επιχειρεί να δώσει σε ένα υπαρκτό κοινωνικό πρόβλημα. Για να μας ενεργοποιήσει περισσότερο, ανοικειώνει λογοτεχνικές συμβάσεις και διαφοροποιεί κοινωνικές νόρμες. Αναιρεί ακόμη και το γνωστό λογοτεχνικό στερεότυπο που θέλει έφηβους ήρωες σε μυθιστορήματα για εφήβους, καθώς και την επακόλουθη ταύτιση των έφηβων-αναγνωστών του με τους ήρωες αυτούς. Αξιοποιώντας πρωταγωνιστές κάθε ηλικίας και επιστρατεύοντας ποικίλες οπτικές γωνίες ή αφηγηματικές δομές, επιτρέπει στην «crossover» μυθοπλασία του να αναδείξει τη δυναμική της σε/με όλους τους αναγνώστες.

Όπως συμβαίνει και με άλλες παρόμοιες μυθοπλαστικές, δηλαδή ουτοπικές, αναπαραστάσεις της πραγματικής δυστοπίας[2], κάθε αναφορά σε «επινοημένη αφήγηση» θίγει αναπόφευκτα την αντιπαράθεση μυθοπλασίας-αλήθειας, αναπαράστασης-πραγματικότητας, ενώ ελέγχει την κλασική αντίληψη για τη μιμητική λειτουργία του λογοτεχνικού κειμένου. Και στην περίπτωση των *Αρχόντων των Σκουπιδιών* του Παπαθεοδώρου, ανεξάρτητα από το βαθμό αναπαράστασης του εμπειρικού μας κόσμου, η οποία δε λειτουργεί ποτέ αναλογικά σε σχέση με την πραγματικότητα (είτε είναι μερική και προϋποθέτει διαδικασία επιλογής είτε είναι σύνθετη και στηρίζεται σε διαδικασία αποκωδικοποίησης), η μυθοπλαστική αφήγηση διεκδικεί τη δική της αλήθεια. Ο τόπος της μυθοπλασίας είναι ένας χώρος ανακατασκευής της πραγματικότητας, όπου το πραγματικό

[2] Για να μνημονεύσουμε απολύτως ενδεικτικά κάποια παραγνωρισμένα ή αγνοημένα κείμενα, αν και κλασικά, αναφέρουμε: *Οι Άθλιοι των Αθηνών* (1895), του Ιωάννη Κονδυλάκη· «Γλουμυμάουθ» (1848), του Α. Ρίζου-Ραγκαβή· *Όλιβερ Τουίστ* (1838), του Καρόλου Ντίκενς.

συγχωνεύεται με το φαντασιακό και συνυπάρχει με το επινοημένο σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι περιττή κάθε διάκριση ή σύγκριση. Το πώς, όμως, η μυθοπλασία επιβάλλει την 'ψευδαίσθηση' και αναστέλλει τη δυσπιστία μας, για να μας συμπαρασύρει στους κόσμους της, είναι κάτι που μας προσδιορίζει απέναντι στην αλήθεια. Η μυθοπλαστική λειτουργία συνίσταται όχι σε «δηλώσεις» πραγματικών αντικειμένων ή γεγονότων αλλά σε «ψευδοδηλώσεις», οι οποίες νομιμοποιούνται κυρίως από τις δυνατότητες που διαθέτουν ως ονοματοθετικές διαδικασίες να μας αποδεσμεύουν από τη συμβατική αντιστοιχία μορφής-περιεχομένου. Έτσι, οι μυθοπλαστικές αφηγήσεις δεν ελέγχονται σύμφωνα με τους κανόνες του μη μυθοπλαστικού λόγου, αφού δεν υπόκεινται στα κριτήρια αλήθειας ή ψεύδους που τον διέπουν, ενώ υιοθετούν συμβάσεις παρόμοιες με αυτές που συνάπτονται ανάμεσα στους συγγραφείς και στους αναγνώστες τους. Συνακόλουθα, τα λογοτεχνικά κείμενα, ως μυθοπλαστικά εκφωνήματα, δεν είναι υποχρεωμένα να λογοδοτούν σε δεδομένες εμπειρικές πραγματικότητες, εφόσον μπορούν να τις αναμορφώνουν ή, ακόμη, και να τις υπερβαίνουν. Χωρίς να καταργούν τη γραμματική των κειμένων, η οποία κάνει δυνατή τη νοηματοδότησή τους, τα εκφωνήματα αυτά αναστατώνουν τον εμπειρικό μας κόσμο, προσφέροντάς μας εναλλακτικούς τρόπους διεύρυνσης της θεώρησης της πραγματικότητας και ενεργοποίησης της βιωμένης εμπειρίας μας. Έτσι, η λογοτεχνική εμπειρία που μας προσφέρει ο Παπαθεοδώρου συσχετίζει αναγνωστικά τη μυθοπλαστική του ουτοπία με την πραγματικότητά μας, προσφέροντάς μας την ευκαιρία να αντιληφθούμε τη συνάντηση της συνείδησής μας με τον κόσμο και να επανερμηνεύσουμε "την παλιά αίσθηση των πραγμάτων", ώστε να διαχειριστούμε δημιουργικά τα εμπειρικά δεδομένα της δυστοπίας μας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Παπαθεοδώρου, Β. (2012). *Οι Άρχοντες των Σκουπιδιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.

# «ΓΙΑΤΙ ΜΠΑΜΠΑ;». «ΠΑΙΔΙΚΕΣ» ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ, «ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ» ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΡΙΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΚΑ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ ΒΙΒΛΙΑ.

**Τασούλα Τσιλιμένη**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΠΕ

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

tsilimeni@uth.gr , tsilimeni@gmail.com

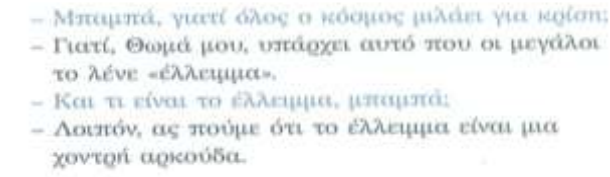
Τα παιδικά λογοτεχνικά αφηγήματα, μολονότι είναι προϊόντα της φαντασίας, απεικονίζουν την κοινωνική πραγματικότητα και συμβάλουν στη δημιουργία κοινωνικών αντιλήψεων. Αποτυπώνουν τις κυρίαρχες πεποιθήσεις και ως πολιτισμικά προϊόντα μπορούν να αποτελέσουν πηγές διερεύνησης των απόψεων για διάφορα ζητήματα. Ο αφηγηματικός λόγος μπορεί να φανερώσει την εικόνα της παιδικής ηλικίας και να δείξει τόσο την πλευρά της ισχύουσας κανονιστικής αντίληψης όσο και τις προσδοκίες για τις επιτελέσεις των παιδιών.

Τη σκιαγράφηση της παιδικής ηλικίας σε ένα σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο με θέμα την κρίση, επιχειρούμε στο παρόν άρθρο εξετάζοντας :

- το είδος των ερωτήσεων που υποβάλλει το παιδί, μέσα από τις οποίες διαφαίνεται η σχέση του με τον πατέρα και η παιδική σκέψη
- το είδος των απαντήσεων του πατέρα, που αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο ο ενήλικας ερμηνεύει και διαχειρίζεται την παιδική ηλικία

Ο τίτλος του βιβλίου είναι «*Τι φταίει για την κρίση μπαμπά;*» και ανήκει στην κατηγορία των upside-down books, βιβλία που ο αναγνώστης πρέπει να τα αναποδογυρίσει για να διαβάσει την δεύτερη ιστορία/εκδοχή. Ο υπότιτλος του βιβλίου, «η άποψη του δεξιού μπαμπά» και «η άποψη του αριστερού μπαμπά», αλλά και η χρωματική απόχρωση όχι μόνο των εξωφύλλων αλλά και της γραμματοσειράς κάθε κειμένου (γαλάζια και κόκκινη), στρέφουν την προσοχή του αναγνώστη στην ιδεολογία που απορρέει από το κείμενο και την εικονογράφηση.

Πρόκειται για την ίδια ιστορία με δυο όψεις. Πρωταγωνιστές σε κάθε ιστορία είναι ένα μικρό αγόρι (Θωμάς / Θέμος) και ο πατέρας τους. Η ιστορία αρχίζει με την ερώτηση του μικρού Θέμου/ Θωμά, η οποία είναι ίδια και στις δυο ιστορίες και διακρίνεται για την απλότητα και αμεσότητα του παιδικού λόγου: «Μπαμπά, γιατί όλος ο κόσμος μιλάει για την κρίση;» κόκκινη γραμματοσειρά στη μια περίπτωση, γαλάζια στην άλλη.


– Μπαμπά, γιατί όλος ο κόσμος μιλάει για κρίση;
– Γιατί, Θωμά μου, υπάρχει αυτό που οι μεγάλοι το λένε «έλλειμμα».
– Και τι είναι το έλλειμμα, μπαμπά;
– Λοιπόν, ας πούμε ότι το έλλειμμα είναι μια χοντρή αρκούδα.

Η ιστορία εξελίσσεται μέσω του διαλόγου παιδιού και ενήλικα. Οι ερωτήσεις των παιδιών είναι μόλις πέντε και πριμοδοτούν την εξέλιξη της ιστορίας. Ο πατέρας προκειμένου να απαντήσει επιλέγει την επιτυχημένη οδό της αφήγησης μια ιστορίας, γεγονός που δείχνει ότι αναγνωρίζει την παιδικότητα του αγοριού, ξέρει ότι τα παιδιά αγαπούν και κατανοούν καλύτερα όσα λέγονται με ιστορίες, μολονότι τα ερωτήματα αφορούν ζητήματα ενηλίκων. Επιλέγει δε ήρωες από το ζωικό βασίλειο (μέλισσες/αρκούδες). Το συγκεκριμένο ερώτημα του Θέμου/Θύμιου, αλλά και τα υπόλοιπα, φανερώνουν κατ' αρχάς την αντίληψη ότι τα παιδιά βρίσκονται σε ελλειπτικό στάδιο της γνώσης και απαιτείται εκ μέρους των ενηλίκων μια καθοδήγηση. Όμως το περιεχόμενο των ερωτήσεων σκιαγραφεί παιδιά ενεργά, κριτικά, με κοινωνικές δεξιότητες, που αποτελούν οντότητες, συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι και παίρνουν μέρος σε σοβαρά κοινωνικά και κατ' επέκταση ιδεολογικά ζητήματα (Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012: 252). Τα παιδιά δεν ανήκουν σε έναν αγνό παιδικό κόσμο, όπου τα ενδιαφέροντά τους είναι μόνο γύρω από το παιχνίδι, αλλά συνομιλούν με την πραγματικότητα που τα περιβάλλει. Δεν μένουν αδιάφορα σε αυτή, είναι ενεργητικά σε επίπεδο διερεύνησης των αιτίων που προκαλούν αυτόν τον παγκόσμιο προβληματισμό. Οι ερωτήσεις δείχνουν ένα παιδί γεμάτο περιέργεια και ενεργητικότητα που ζητά να ερμηνεύσει τον κόσμο που το περιβάλλει.

Στα σοβαρά ερωτήματα του παιδιού αντιπαρατίθεται με εικονογραφικό τρόπο μια παιδικότητα με την ανάλογη αφέλεια στο πρόσωπο του, αλλά και με το παιχνίδι που κρατά στο χέρι του. Η εικονογράφηση του παιχνιδιού αποκαλύπτει τις διαφορετικές ιδεολογίες για το θέμα της κρίσης. Στην «δεξιά» ιδεολογία ο μικρός κρατάει ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι, ενώ στην «αριστερή» ιστορία ένα κλασικό αριθμητήρι.

Το παιχνίδι εδώ είναι ταυτόσημο με την παιδική ηλικία και δείχνει την εξισορροπιστική δύναμη μεταξύ της αφέλειας της παιδικότητας και της ώριμης σκέψης μέσω των ερωτήσεων. Βλέπουμε ένα παιδί που δεν προστατεύεται από τα προβλήματα και τα άγχη των ενηλίκων, αλλά ότι υπάρχει μια ουσιαστική εμπλοκή των παιδιών στα ζητήματα των ενηλίκων, μας αποκαλύπτει το βιβλίο μια στάση ενήλικα προς το παιδί και προβάλλει μια αντίληψη για την ανατροφή του (Tatar, 1992: 20). Το παιχνίδι αντικείμενο στα χέρια των αγοριών αλλά και το παιχνίδι ως δραστηριότητα μεταξύ ενήλικα πατέρα και παιδιού, όπως παρουσιάζεται εικονογραφικά στην τελευταία σελίδα κάθε ιστορίας (στα γόνατα του πατέρα), δείχνει ότι είναι χαρακτηριστικό και δικαίωμα της παιδικότητας, χωρίς όμως να προβάλει ένα πρότυπο παιδιού που είναι αποκλειστικά σε μια περίοδο ανεμελιάς, μακριά από κάθε σοβαρή δραστηριότητα. Ο ενήλικας εξηγεί αλλά και παίζει μαζί του.

Η ερώτηση «Και εμείς τι μπορούμε να κάνουμε, μπαμπά, για να αντιμετωπίσουμε τις μέλισσες;» δείχνει ένα παιδί που είναι μέλος μιας κοινότητας και έχει συμμετοχική πρόθεση. Και η τελευταία «..γιατί ο φίλος μου ο Θέμος λέει ότι …», αποκαλύπτει μια παιδική ηλικία που ακούει και συζητά για κοινωνικά

θέματα. Είναι εμφανές ότι ο συγγραφέας κατασκευάζει μια παιδική ηλικία με την εξέλιξη της ιστορίας (Ariès 1973) και ότι ορίζει με ακρίβεια τι μπορεί να σημαίνει «παιδί» (Κανατσούλη, 2002: 20).

Αντίστοιχα έχουμε δυο τύπους μπαμπάδων, που περιγράφονται ανάλογα με την ιδεολογία τους: από το είδος της καρέκλας και του ντυσίματος μέχρι και το μέσο της ενημέρωσής τους (εφημερίδα /tablet).

Το κείμενο επεξεργάζεται την ιδεολογία και την μετατρέπει σε ενημέρωση. Οι απαντήσεις του ενήλικα χαρακτηρίζονται από απλό ύφος αλλά και με σαφή πρόθεση να κατανοήσει το παιδί τι ακριβώς συμβαίνει. Μέσα από τις απαντήσεις διαφαίνεται η αντίληψη των ενηλίκων για την παιδική ηλικία και για τα γνωρίσματα του παιδιού, προβάλλεται ένα συγκεκριμένο σύγχρονο μοντέλο αντιμετώπισης των παιδιών από τους ενήλικες. «Ας πούμε ότι …» αρχίζει η εξιστόρηση του ενήλικα έχοντας αγκαλιά το παιδί, σκηνή τρυφερότητας και παιχνιδιού.

Συμπερασματικά στο βιβλίο σκιαγραφείται ένα αφηγηματικό υποκείμενο που παίζει και ανησυχεί ταυτόχρονα. Η αφήγηση προβάλει μια παιδική ηλικία γεμάτη ρεαλισμό, μακριά από πρότυπα εξιδανικευμένης παιδικότητας. Δεν επιδιώκει να κατασκευάσει συγκεκριμένες ιδεολογικές, θέσεις αφού παρουσιάζει και τις δυο ισχύουσες αντιλήψεις. Συνεπώς αφήνει το συμπέρασμα στον ίδιο τον αναγνώστη. Το είδος βέβαια του βιβλίου επαναφέρει το ρόλο του διαμεσολαβητή ενήλικα αναγνώστη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*, Paris: le Seuil.

Κανατσούλη Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

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

Tatar, M. (1992). *Off with their Heads: Fairy Tales and the Culture of Childhood,* Princeton University Press.

Tavares J.M. (2013). *Τι φταίει για την κρίση μπαμπά;* Μετάφραση Κατερίνας Χτενελή και Λένας Ιωαννίδου) Αθήνα, Πατάκης

# ΣΥΜΠΟΣΙΟ

# ΚΟΥΚΛΕΣ ΚΑΙ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Λενακάκης Αντώνης[1]**

Συζητήτριες: Αργυροπούλου Ιωάννα[2], Λουλά Μαρία[2], Μπαλλή Βασιλική[2], Παπαδημητρίου-Βογιατζή Μαρία-Έμιλυ[2], Πένκη Μαρία[2], Σιδηροπούλου Χρυσάνθη[2], Τσολάκη Ιφιγένεια[2]

[1] Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, alen@nured.auth.gr

[2] Απόφοιτες Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ., μέλη της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας της Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ. *Paedagogus Ludens*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

- Η αισθητική αγωγή ως αγωγή των αισθήσεων

Ο ρόλος της αισθητικής αγωγής αλλά και της αγωγής εν γένει στο σχολείο είναι να δημιουργεί στο παιδί σχέσεις με τα αντικείμενα και εκφραστικά διάκενα. Η ενεργοποίηση των αισθητηριακών παρορμήσεων του παιδιού προκαλεί πολυαισθητηριακές εκφράσεις/αναπαραστάσεις, μια κίνηση που με τη σειρά της δρομολογεί αποκαλύψεις του ανθρώπινου στοιχείου ενώπιον των παιδιών και την έξοδό τους από το κλειστό κέλυφος της υποκειμενικότητάς τους, για να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους (Λενακάκης 2013). Γιατί το παιδί, για να γνωρίσει τον εαυτό του και τον κόσμο, θα πρέπει να τον φανταστεί. Οι ιστορίες, τα παραμύθια και τα αντικείμενα μπορούν να επιτελέσουν αυτό το έργο με τη μετατροπή του παιδιού σε πρωταγωνιστή, ώστε όλα αυτά να είναι πιο αληθινά στο μυαλό του (Rodari 1985). Επιπλέον, αυτή η μετάβαση στον κόσμο του φανταστικού ξεκουράζει και ανακουφίζει το παιδί από το διαρκή αγώνα του να ανακαλύψει τον κόσμο· το βοηθάει να μεταφέρει το περίσσευμα της ενέργειάς του, την αγάπη του από τον εαυτό του στους άλλους (Κοντοπούλου 2007). Μόνο έτσι το παιδί μεγαλώνει δημιουργικά, αφού στο χώρο του παιχνιδιού και της φαντασίας, το ίδιο υπερβαίνει τη μέση ηλικία του, την καθημερινή του συμπεριφορά και γίνεται ένα κεφάλι ψηλότερο, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Vygotsky (1997). Το παιχνίδι, τέλος, εμπεριέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις σε συμπυκνωμένη μορφή και αποτελεί αυτό καθεαυτό μια μείζονα πηγή ανάπτυξης (ό.π.).

- Η κούκλα ως μεταβατικό αντικείμενο

Στο εκπαιδευτικό και ερευνητικό πρόγραμμα που παρουσιάζουμε στη συνέχεια επικεντρωθήκαμε στην αξιοποίηση πρακτικών από το ρεπερτόριο της Θεατροπαιδαγωγικής (Λενακάκης 2008), ενώ εστιάσαμε στην κατασκευή και τη χρήση της κούκλας. Γιατί, μέσα από το παιχνίδι της κατασκευής και της χρήσης της κούκλας, το παιδί βιώνει το φανταστικό, το συμβολικό και το πραγματικό επίπεδο (Κοντογιάννη 2011). Μέσω αυτού του παιχνιδιού, το ίδιο οδηγείται από

την πραγματικότητα της καθημερινής ζωής του στον κόσμο της φαντασίας και του παραμυθιού και εξωτερικεύει τις δικές του σκέψεις. Αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να έρθει αντιμέτωπο με τις προσωπικές του δυσκολίες και να τις διαχειριστεί. Στο μεταβατικό αυτό πλαίσιο ενεργοποιούνται αυτόματα οι μηχανισμοί της ταύτισης, της αναπλήρωσης, της μετάθεσης και της μεταφοράς. Το ίδιο ταυτίζεται με τους ήρωες κουκλοθέατρου, προβάλλοντας σε αυτούς τον εαυτό του και διαφυλάσσοντας έτσι την ψυχική του υγεία και ισορροπία[3].

Το ζωντάνεμα της κούκλας αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους δύο κόσμους της κούκλας, εκείνου της φθοράς και της αφθαρσίας. Η ίδια κίνηση της δίνει πνοή, παλμό και ρυθμό (Αναστασόπουλος 1991).

Το παιχνίδι και η ενασχόληση με τις κούκλες, είναι κατάλληλο για να λάβει τον συνδετικό ρόλο μέσα στη σχολική τάξη (Zuljevic 2005), να ψυχαγωγήσει το παιδί, να απελευθερώσει τη φαντασία, να συντονίσει την κινητικότητα, να ενισχύσει τον πειραματισμό, την εξερεύνηση με το περιβάλλον και τα υλικά, την επικοινωνία και τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και να συνδυάσει την οπτική, ακουστική και κιναισθητική εμπειρία (Reidmiller 2012).

## 1. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ[4]

Στο πλαίσιο του παρόντος θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος[5], επιχειρήθηκε να γνωρίσουν τα παιδιά με βιωματικό τρόπο τον μαγικό κόσμο του κουκλοθέατρου. Η εκπαιδευτική διαδικασία ξεκίνησε με θεατροπαιδαγωγικές ασκήσεις και παιχνίδια και συνεχίστηκε με την κατασκευή και εμψύχωση κούκλας, τη συγγραφή σεναρίων και την παρουσίαση κουκλοθεατρικών δρώμενων σε κοινό.

- *Ταυτότητα του προγράμματος*

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στα Πρότυπα Εκπαιδευτήρια Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο Μαρτίου–Απριλίου 2013 και περιελάμβανε έξι (6) συναντή-

[3] Για την έρευνα στο Κουκλοθέατρο στην ελληνική βιβλιογραφία βλ. π.χ. Μαγουλιώτης 2006 & 2012, Meschke 2004, Παρούση 1998 & 2012.

[4] Την ευθύνη και την επιμέλεια του σύνολου κειμένου έχει ολόκληρη η ερευνητική ομάδα. Ωστόσο, η κάθε ενότητα-κεφάλαιο παρουσιάζεται χωριστά. Έτσι, την ενότητα αυτή εισηγούνται οι: Αργυροπούλου Ιωάννα και Λουλά Μαρία.

[5] Με τον όρο «θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα» ορίζεται στην εργασία μας η κάθε οργανωμένη παιδαγωγική δράση, στο πλαίσιο της οποίας αξιοποιούνται μέθοδοι και πρακτικές της Θεατροπαιδαγωγικής είτε ως βασικής αρχής διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων (π.χ. μια σειρά θεατροπαιχνιδιών και ασκήσεων στο μάθημα του γλωσσικού μαθήματος) είτε ως αυτοτελούς και ανεξάρτητου περιεχομένου στην προοπτική παρουσίασης ενός θεατρικού/πολύτεχνου δρώμενου στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης ή σε μια εκδήλωση πολιτισμού στο σχολείο (βλ. Λενακάκης 2014).

σεις. Συμμετείχαν εβδομήντα πέντε (75) μαθητές και μαθήτριες των τριών τμημάτων της Γ' τάξης Δημοτικού. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης.

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, δόθηκε προτεραιότητα στη διαδικασία, δηλαδή στην ερευνητική εργασία και στη δημιουργική δράση (Λενακάκης 2008), αφού το κουκλοθέατρο μέσα στην εκπαιδευτική πράξη αφορά όχι μόνο στην κουκλοθεατρική παράσταση μπροστά σε κοινό, αλλά ξεκινά με την κατασκευή της κούκλας και φτάνει μέχρι το στήσιμο του σκηνικού και την παρουσίαση του έργου μπροστά σε κοινό (Κουτσογιάννης 2001).

- *Οι επιδιώξεις του προγράμματος*

Βασικός σκοπός της παρέμβασής μας ήταν η πειραματική εφαρμογή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με εστίαση στην κούκλα και το κουκλοθέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία και η διερεύνηση των διαστάσεών του στη σχολική πράξη και ζωή. Στους στόχους του προγράμματος συμπεριλάβαμε τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χαράς και παιχνιδιού, που θα δημιουργούσε κίνητρα για μάθηση, καθώς και την εξοικείωση με τις επικοινωνιακές, αισθητικές και γνωστικές διαστάσεις του κουκλοθέατρου. Παράλληλα, επιδιώχθηκαν η ανάπτυξη της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και του σεβασμού, και η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, του αυτοελέγχου, της υπομονής και της επιμονής. Επιπλέον, θελήσαμε να διερευνήσουμε τη σχέση της κούκλας και του κουκλοθέατρου με την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, με τη βελτίωση του φωνητικού, οπτικού και κινητικού συντονισμού και με την καλλιέργεια δυνατοτήτων πολυαισθητηριακής επικοινωνίας και έκφρασης.

- *Το ερευνητικό προφίλ της παρέμβασης*

Η παρέμβασή μας βασίστηκε στο μεθοδολογικό παράδειγμα της *Θεμελιωμένης Θεωρίας* (Grounded Theory) των Glaser, Straus και Corbin[6]. Η παρούσα έρευνα έχει το χαρακτήρα μιας *έρευνας δράσης*[7], αφού εμψυχωτές και ερευνητές ήταν τα ίδια πρόσωπα.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν τα περιγραφικά-

[6] Οι βασικές θέσεις της *Grounded Theory* αντλήθηκαν από τα εξής τρία βασικά συγγράμματα: 1. Glaser B. G. & Strauss A. L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitative Forschung*. Bern/Göttingen/Tononto/Seattle: Huber [μετάφραση του πρωτότυπου: (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine]. Το παρόν σύγγραμμα δίνει τις πρώτες βασικές αρχές της εν λόγω μεθοδολογίας. 2. Strauss A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink [μετάφραση του πρωτότυπου: (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press]. Ο συγγραφέας γνωστοποιεί μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων τον τρόπο διενέργειας της μεθόδου του. 3. Strauss A. L. & Corbin J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Belz, Psychologie Verlags Union [μετάφραση του πρωτότυπου: (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage].

[7] Βλ. Περισσότερα γι' αυτό π.χ. στο Altrichter, Posch & Somekh 2001, Cohen, Manion & Morrison 2008.

αναστοχαστικά κείμενα των ερευνητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, το ποικίλο οπτικοακουστικό υλικό κατά τη διεξαγωγή όλων των φάσεων του προγράμματος, τα σημειώματα και οι επιστολές των μαθητών και μαθητριών, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών των τριών τμημάτων και οι ομαδικές συζητήσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες και τις εκπαιδευτικούς μετά από κάθε παρέμβαση.

Τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν συστηματικά, κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν, σύμφωνα με το μοντέλο της *Θεμελιωμένης Θεωρίας*. Η ανάλυση των δεδομένων, η οποία βασίστηκε περισσότερο στο περιγραφικό και λιγότερο στο ερμηνευτικό παράδειγμα, άρχισε κιόλας κατά τη διεξαγωγή συλλογής του υλικού, αφού ήδη από την πρώτη συνάντηση με τους μαθητές και μαθήτριες αναδύθηκαν οι πρώτες κατηγορίες, οι οποίες αξιοποιήθηκαν στην αμέσως επόμενη συνάντηση κ.ο.κ. Μετά τη ολοκλήρωση, απομαγνητοφώνηση και καταγραφή σε μορφή σημειώσεων (memos) της παρέμβασης και του συλλεχθέντος υλικού ακολούθησε η αρχική ανάλυση των δεδομένων μέσω της διαδικασίας της *ανοιχτής κωδικοποίησης*, της *κωδικοποίησης πάνω στον άξονα* και της *ανάπτυξης περιγραφικών και αναλυτικών κατηγοριών*[8].

Η παρουσίαση, στη συνέχεια, των αποτελεσμάτων βασίζεται στην αρχή της πολυμορφίας και της διαφορετικότητας που διακρίνει τις δράσεις και στάσεις των μαθητών και μαθητριών της έρευνάς μας, στη σύλληψη του ανομοιογενούς και όχι στην τυποποίηση και στην ομογενοποίηση, ώστε να μην υποτιμηθούν η υποκειμενική ματιά και οι προσωπικές διαφορές. Οι αναδυόμενες θεωρητικές έννοιες ταξινομήθηκαν σε βασικές κατηγορίες για λόγους παρουσίασης και οργάνωσης των δεδομένων, βρίσκονται όμως σε μια δυναμική, αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ τους.

- *Η φιλοσοφία, οι αρχές και η δομή της εκπαιδευτικής παρέμβασης*

Το πρόγραμμα βασίστηκε στη φιλοσοφία και τις αρχές του προγράμματος εκπαίδευσης στο κουκλοθέατρο, έτσι όπως υλοποιείται στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. με υπεύθυνο τον Αντώνη Λενακάκη. Οι βασικές αρχές της εν λόγω εκπαίδευσης είναι: (α) η έγνοια για το μικρό και «ασήμαντο», (β) η διασύνδεση των Τεχνών και (γ) η πίστη στις δημιουργικές δυνάμεις. Οι ίδιες αρχές βρίσκονται σε μια δυναμική σχέση με τη διαδικασία μύησης στο κουκλοθέατρο και αφορούν στην κατασκευή της κούκλας με απλά και ανακυκλώσιμα υλικά, την

[8] Η *ανοιχτή κωδικοποίηση* αναφέρεται στη δημιουργία εννοιών-κωδίκων και στην περιγραφή των διαστάσεών τους όπως εμφανίζονται στα δεδομένα. Μέσα από διαρκείς συγκρίσεις των δεδομένων αναζητούνται ομοιότητες και διαφορές των δημιουργηθέντων εννοιολογικών κατασκευών με σκοπό να μειωθούν οι πιθανότητες υποκειμενικών ερμηνειών του ερευνητή. Η *κωδικοποίηση στον άξονα* αφορά σε ένα επόμενο στάδιο στην εστίαση σε μία κατηγορία από αυτές που αναδύθηκαν στην *ανοιχτή κωδικοποίηση*, και στο διαχωρισμό της σε υποκατηγορίες ανάλογα με τις έννοιες που αναπαριστούν και τα περιστατικά που περιγράφουν. Τέλος, η ανάπτυξη κεντρικών κατηγοριών σχετίζεται με την ομαδοποίηση των επιμέρους κατηγοριών και την οργάνωσή τους σε ενότητες με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά έτσι όπως αναδύθηκαν στις προηγούμενες κωδικοποιήσεις. Οι κεντρικές κατηγορίες μπορεί να είναι είτε περιγραφικές (δηλ. σε εγγύτητα με τα αρχικά δεδομένα) είτε αναλυτικές (δηλ. σε ένα αφαιρετικό επίπεδο). (Πρβλ. Straus 1994, Straus & Corbin 1996, Glaser & Straus 1998, Kuckartz 1999).

επικοινωνία με την κούκλα, το βιογραφικό του ήρωα, το σώμα του κουκλοπαίχτη, την επικοινωνία των ηρώων, το σενάριο, την κίνηση-φωνή και την κουκλοθεατρική παράσταση.

Το πρόγραμμα που παρουσιάζουμε υλοποιήθηκε σε έξι (6) δίωρες συναντήσεις.

Στην πρώτη συνάντηση έγινε μια αρχική γνωριμία με τα παιδιά με ασκήσεις και παιχνίδια γνωριμίας, επικοινωνίας και δυναμικής. Η είσοδος της ομάδας των εμψυχωτών-ερευνητών στις τάξεις πραγματοποιήθηκε, επίσης, με τη χρήση γαντόκουκλας, η οποία λειτούργησε ως αφορμή για τη δημιουργία επικοινωνιακού πλαισίου. Ακολούθησε η κατασκευή «πουπινιού», μιας απλής κούκλας από εφημερίδα.

Στη δεύτερη συνάντηση πραγματοποιήθηκε η κατασκευή των βασικών μερών της γαντόκουκλας (κεφάλι, λαιμός, υποδοχές των χεριών και βάψιμο του κεφαλιού και των χαρακτηριστικών του προσώπου), ενώ με αφορμή την απουσία της κούκλας που είχε γίνει αγαπητή στα παιδιά από την πρώτη συνάντηση, δημιουργήθηκαν κίνητρα παραγωγής γραπτού λόγου και ειδικότερα συγγραφής επιστολών προς την κούκλα, οι οποίες συνοδεύονταν με εικαστικές απεικονίσεις.

Στο διάστημα της τρίτης συνάντησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες ολοκλήρωσαν την κατασκευή της γαντόκουκλας με την προσθήκη μαλλιών, τη δημιουργία χεριών και με την επιλογή ρούχων από υφάσματα, διαδικασία που «αναδύει πολλά εικαστικά και αισθητηριακά οφέλη» (Μαγουλιώτης 2006. Βλ. επίσης Epstein & Τρίμη 2005). Στη συνέχεια, προχώρησαν στη δημιουργία χαρακτήρων και στη συγγραφή του βιογραφικού της κούκλας τους.

Στην τέταρτη συνάντηση εφαρμόστηκαν ασκήσεις δαχτύλων, χεριών και τεχνικών κίνησης της κούκλας, με σκοπό τη μετάβαση στο κομμάτι της εμψύχωσης. Τα παιδιά έπαιξαν αυθόρμητα και αυτοσχεδιαστικά, ενώ ακολούθησε και η πρώτη παρουσίαση των ηρώων και των σύντομων αυτοσχέδιων ιστοριών τους, με κοινό τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους. Μέτα το πέρας της παρουσίασης, όλες οι ομάδες συγκεντρωμένες σε κύκλο, συζήτησαν και εμπλούτισαν τις ιστορίες τους.

Στην πέμπτη συνάντηση, τα παιδιά οργανώθηκαν σε ομάδες των 4-6 ατόμων και με αφορμή τις κούκλες που είχαν κατασκευάσει, παρήγαγαν αυτοσχέδια σενάρια, τα οποία και κατέγραψαν με τη μορφή διαλόγων. Μέσω της κούκλας, είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν βαθύτερους φόβους ή επιθυμίες, να περιγράψουν αγαπημένες τους ασχολίες και στοιχεία της καθημερινής τους ζωής, να απορρίψουν, να αποφασίσουν και ο ένας μαζί με τον άλλον να χτίσουν το «εγώ» τους (Κοντογιάννη 2008).

Στην τελευταία συνάντηση, οι μαθητές/μαθήτριες έκαναν πρόβες με σκοπό τη παρουσίαση των ιστοριών τους. Αφού συνέθεσαν το δικό τους σκηνικό με

χαρτόνια, παρουσίασαν τις ιστορίες τους στα παιδιά της Α' Δημοτικού. Μέσω των θεατροπαιδαγωγικών διαδικασιών, δόθηκε η δυνατότητα αφενός στα παιδιά που έπαιξαν αφετέρου στα παιδιά που παρακολουθούσαν την παράσταση, να αναφερθούν και να έρθουν αντιμέτωποι με στοιχεία και θέματα της καθημερινότητας, όπως επίσης και με αληθινά γεγονότα και προσωπικούς φόβους. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν να προκληθεί μία «ευεργετική» συγκίνηση και στις δύο πλευρές (Κοντογιάννη 2008), καθώς αυτή προσέφερε στα παιδιά εμπειρίες, γνώσεις, συναισθήματα, ψυχαγωγία και διασκέδαση.

- *Μια προσωρινή σημείωση*

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται στο εξής αναλυτικότερα. Μια πρώτη, ωστόσο, διαπίστωση από την έρευνά μας είναι ότι η κούκλα και το κουκλοθέατρο στο σχολείο δημιουργούν επικοινωνιακά πλαίσια, παρέχουν κίνητρα και διάθεση για δημιουργία, ενεργό συμμετοχή (βλ. επίσης Keogh et al. 2008) και για την ανάπτυξη δεσμών αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, ενώ ταυτόχρονα θεραπεύουν θεμελιώδεις γνωστικούς στόχους, λαμβάνοντας υπόψη και τις διαστάσεις παιδαγωγικού, αισθητικού και ψυχο-κοινωνικού χαρακτήρα.

## 2. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ, ΣΤΟ ΒΙΩΜΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ[9]

Ο όρος «ενδυναμώνω» δίνεται στα Λεξικά[10] ως συνώνυμος των όρων «δυναμώνω», «ενισχύω (ψυχικά)» και «ενθαρρύνω». Ο ίδιος όρος αφορά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης μέσα από την αναζήτηση και ανάδειξη θετικών συναισθηματικών εκφράσεων (Αθανασοπούλου 2012). Έτσι, η ενδυνάμωση μπορεί να οριστεί (α) ως *διεύρυνση την αυτοαντίληψης*, με την ανακάλυψη νέων πτυχών του εαυτού και ως *ενίσχυση της αυτοεκτίμησης,* ότι δηλ. αισθάνομαι καλύτερα με τον εαυτό μου.

Η ενδυνάμωση μπορεί να προκύψει μέσα από θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, καθώς τα παιδιά μέσα από τη δραματική φόρμα εκφράζουν λύσεις στα προβλήματά τους, πειραματίζονται χωρίς το φόβο των μελλοντικών επιπτώσεων και εξερευνούν τις δικές τους συμπεριφορές αλλάζοντας την αντίληψή τους (Heathcote D. στο: Αθανασοπούλου 2012). Συμμετέχοντας κανείς σε θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στο σχολείο τα παιδιά αποκαλύπτουν πτυχές της προσωπικότητάς τους και ψυχικές ανάγκες που ούτε καν γνώριζαν μέχρι εκείνη τη στιγμή (Μπακονικόλα 2002). Επιπλέον, η Θεατροπαιδαγωγική μπορεί να συνεισφέρει αποτελεσματικά στην ενδυνάμωση καθώς «το ειδικό βάρος των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων […] συνίσταται στο γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχο-

[9] Την ενότητα αυτή εισηγούνται οι: Σιδηροπούλου Χρυσάνθη και Τσολάκη Ιφιγένεια.

[10] Βλ. *Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής* 2008.

ντες (μιας ομάδας) βιώνουν ένα αίσθημα αποτελεσματικότητας ως συνέπεια της δικής τους συμβολής στην εξεύρεση μιας λύσης, μιας σκηνικής δράσης» (Λενακάκης 2014: 13). Ο Augusto Boal υποστηρίζει ότι η ενδυνάμωση των μαθητών και των μαθητριών μπορεί να ενισχυθεί όταν αυτοί/ές βρίσκονται σε ρόλο, αφού ο υποθετικός χώρος του παιχνιδιού μάς επιτρέπει να κατασκευάζουμε κόσμους με τα δικά μας μέτρα και σταθμά (ό.π. 2008).

Στοιχεία ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών παρατηρήθηκαν και στη δική μας ερευνητική παρέμβαση, καθώς τα παιδιά δήλωσαν ότι «ανακάλυψαν νέες πτυχές του εαυτού τους» και «ένιωσαν καλύτερα με τον εαυτό τους».

- *Τι ανακάλυψα για τον εαυτό μου;*

*Δημήτρης:* «(Ανακάλυψα) έναν θησαυρό»,

*Ραφαηλία:* «Ότι μπορώ να φτιάχνω κούκλες και να παίζω κουκλοθέατρο»,

*Πέτρος:* «Ότι είμαι καλός συγγραφέας»,

*Γιάννης:* «Ανακάλυψα ότι δεν μπορώ να φτιάχνω εύκολα μια ιστορία».

*Μαρία:* «Εγώ συνειδητοποίησα πως προσπαθώ πολύ και μου βγαίνει σε καλό».

- *Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης*

*Δήμητρα:* «Χάρηκα πολύ και συγχαίρω τον εαυτό μου για όσα κατάφερα να κάνω μέχρι τώρα. Ευχαριστώ!»,

*Παναγιώτα:* «Ένιωσα περήφανη που έφτιαξα κούκλες μόνη μου»,

*Θάνος:* «Ένιωσα να είμαι μικρός δημιουργός και το άλλο είναι ότι αυτή την κούκλα την έφτιαξα με πολλή αγάπη και είμαι πολύ ευτυχής»,

*Πλάτωνας:* «Σήμερα πέρασα ωραία, γιατί η κούκλα μου έγινε πολύ καλή»,

*Μαριλένα:* «Ένα πράγμα (το κουκλοθέατρο) που με κάνει να χαίρομαι για τον εαυτό μου».

- *Αποδοχή του έργου του παιδιού*

Στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών συνέβαλλε και η στάση αποδοχής που είχαμε ως εμψυχωτές κατά τη διάρκεια της κατασκευής των κουκλών. Συνειδητά επιβραβεύαμε κάθε δημιούργημα, χωρίς την απαίτηση αυτό να υπακούει σε μια πρότυπη αισθητικά μορφή. Αυτή μας η στάση αρχικά αντιμετωπίστηκε με έκπληξη από τα παιδιά, που είχαν συνηθίσει να επιδιώκουν πάντα ένα «άρτιο» αποτέλεσμα. Στη συνέχεια, όμως, και τα ίδια αντιλήφθηκαν την αξία της διαφορετικότητας κάθε έργου, και αντί να απογοητεύονται με τυχόν ατέλειες, επιβράβευαν τους εαυτούς τους για κάθε δημιούργημα που κατασκεύαζαν.

- *Η κούκλα ως «ασπίδα» για την έκφραση συναισθημάτων*

Έχει αποδειχτεί πως «το κουκλοθέατρο προσφέρει στα παιδιά ερεθίσματα που τα εμπλουτίζουν τόσο ψυχοσυναισθηματικά όσο και νοητικά» (Κοντογιάν-

νη 2011: 111). Η κούκλα λειτουργεί ως «προσωπείο» και παρέχει στους μαθητές-κουκλοπαίκτες ένα ασφαλές πλαίσιο συναισθηματικής ασφάλειας. Τα παιδιά νιώθουν ότι δεν εκτίθενται τα ίδια, αλλά η κούκλα την οποία εμψυχώνουν, και έτσι, προχωρούν σε μια αβίαστη έκθεση του ψυχικού τους κόσμου. Έτσι, οι κούκλες «γίνονται οι 'εξομολογητές' των παιδιών, δίνουν τη δυνατότητα στον δάσκαλο-εμψυχωτή να διεισδύσει στον εσωτερικό κόσμο των παιδιών, να ακούσει τα προβλήματά τους, τους προβληματισμούς τους, τις αγωνίες τους και γενικά τον τρόπο που βιώνουν τις καταστάσεις». (ό.π.: 114).

Η κούκλα λειτούργησε ως «προσωπείο» και στη δική μας παρέμβαση. Τα παιδιά ήταν ελεύθερα να ακολουθήσουν τις παρορμήσεις τους, απενοχοποιημένα, καθώς δεν «κρίνονταν» αυτά αλλά η κούκλα. Μάλιστα, η κουκλοθεατρική δράση παρείχε στους μαθητές ασφάλεια, ώστε και τα πιο συνεσταλμένα παιδιά εμψύχωσαν, μάλιστα, την κούκλα τους μπροστά σε κοινό. Το παραπάνω γίνεται εμφανές και στο γεγονός ότι οι μαθητές πρόβαλλαν στην κούκλα τους χαρακτηριστικά του δικού τους εαυτού:

- *Οι φόβοι της κούκλας μου*

«Φοβάται το σκοτάδι και τον αδερφό μου. Του αρέσει να παίζει μπάλα, δεν του αρέσει να μπλέκεται με τα κορίτσια», «Φοβάται τις αράχνες, τις μέλισσες και τις φωτιές», «Φοβάται άμα δεν έχει ποδόσφαιρο, γιατί άμα δεν έχει ποδόσφαιρο διαβάζει»: Αυτές είναι μόνο μερικές από τις καταθέσεις τον μαθητών/τριών για τους ήρωες που δημιούργησαν.

- *Οι επιθυμίες της κούκλας μου*

«Επιθυμία της είναι να δώσει δουλειά σε πολλούς ανθρώπους», «Η επιθυμία της είναι να γίνει δασκάλα», θα δηλώσουν άλλοι μαθητές για τα δημιουργήματά τους.

- *Εξωτερίκευση συναισθημάτων*

Επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος και κάθε διδακτικής παρέμβασης, ειδικότερα εκείνου που αξιοποιεί εργαλεία από τη Θεατροπαιδαγωγική, είναι «η ανάδυση και βίωση των συναισθημάτων των μαθητών, η αναγνώριση και αποδοχή τους καθώς και η διαχείρισή τους (συναισθηματική νοημοσύνη)» (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο 2011: 19). Στο ίδιο πλαίσιο, θεωρείται σημαντικό τα συναισθήματα αυτά να γεννιούνται αυθόρμητα μέσα από δράσεις, να ονοματοποιούνται και να εκφράζονται στην ολομέλεια της τάξης (ό.π.).

Στο κουκλοθεατρικό πρόγραμμα που υλοποιήσαμε τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να βιώσουν πληθώρα συναισθημάτων, τα οποία και εξωτερίκευσαν. Τα συναισθήματα των παιδιών κυρίως α) αφορούσαν τη σχέση τους με μία κούκλα, τον Λιούμπο, που υπήρχε στην τάξη ως φίλος και υποστηρικτής τους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και β) εκφράζονταν στο τέλος κάθε συνάντησης, στις ομαδικές συζητήσεις ανατροφοδότησης στην τάξη, όπου τα παιδιά μοιράζονταν τα συναισθήματα, τα βιώματα και τις εμπειρίες της ημέρας, καθώς και

σε γραπτές καταθέσεις τους.

- *Τι νιώθω για τον Λιούμπο*

*Νοσταλγία:* «Σε έχω επιθυμήσει», «Χωρίς εσένα η τάξη μας έχει μεγάλο κενό», «Σε περιμένω με μεγάλη περιέργεια».

*Στεναχώρια:* «Στεναχωρήθηκα που δεν ήσουν εδώ», «Έχω λυπηθεί πάρα πολύ που δεν ήρθες την Παρασκευή».

*Ανησυχία:* «Πώς είσαι; Αρρώστησες πολύ; Είσαι καλά;», «Έλειπες κι ανησύχησα».

*Συμπόνια:* «Γεια σου Λιούμπο. Περαστικά!», «Εύχομαι να γίνεις καλά!»

*Θαυμασμός:* «…εμείς οι θαυμαστές σου».

- *Τι νιώθω για το πρόγραμμα*

«Και την προηγούμενη φορά και αυτή τη φορά ένιωσα πολύ χαρούμενα…γιατί αν θες να φτιάξεις κάτι… να το φτιάχνεις εσύ, με τα ίδια σου τα χέρια και να το νιώθεις πώς το φτιάχνεις. Να δίνεις την αγάπη της ζωής σου σ' αυτό το αντικείμενο που εσύ δημιουργείς. Και θα νιώθεις όλη την αγάπη και στοργή όταν το 'φτιαχνες». (Φρέγια)

«Είμαι πολύ ευτυχής», «Χάρηκα πολύ», «Περάσαμε φανταστικά», «Νιώθω τέλεια», «(Νιώθω) χαρά, ενθουσιασμό, ευτυχία»: Αυτές είναι μερικές από τις γραπτές εντυπώσεις των μαθητών/τριών από το πρόγραμμα.

- *Σύνοψη*

Τα ευρήματα της παρούσας κουκλοθεατρικής παρέμβασης πιστοποιούν την συμβολή της Θεατροπαιδαγωγικής και του Κουκλοθέατρου στην ενδυνάμωση του ατόμου, στη δημιουργία βιωμάτων και στην έκφραση συναισθημάτων.

## 3. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ[11]

Στο κουκλοθεατρικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε οι μαθητές και οι μαθήτριες οργανώθηκαν και εργάστηκαν σε ομάδες.

Οι ορισμοί της ομάδας ποικίλουν ανάλογα με το πρίσμα από το οποίο αυτή εξετάζεται. Αυτό που κυρίως καθιστά ομάδα ένα άθροισμα ατόμων είναι η ύπαρξη και η δυναμική των σχέσεων αλληλεπίδρασης τόσο στο εσωτερικό του όσο και σε σχέση με το έμψυχο, άλλα άτομα, σύνολα ατόμων ή ομάδες, και άψυχο περιβάλλον. Η Ψυχοκοινωνιολογία αντιμετωπίζει τα μέλη μιας ομάδας ως

[11] Την ενότητα αυτή εισηγούνται οι: Μπαλλή Βασιλική, Παπαδημητρίου-Βογιατζή Μαρία-Έμιλυ και Σιδηροπούλου Χρυσάνθη.

«πρόσωπα που επικοινωνούν ‘συν-κατασκευάζοντας’ δι-υποκειμενικές πραγματικότητες, πραγματικότητες δηλαδή που δημιουργούνται διαρκώς εκ των ένδον, μέσα από το μοίρασμα κοινών βιωμάτων συμμετοχής στην ίδια ομάδα. Μέσα από αυτή τη δι-υποκειμενική κατασκευή της ομαδικής πραγματικότητας αναδομείται και η υποκειμενικότητα των συμμετεχόντων» (Ναυρίδης 2005: 37).

Χαρακτηριστικά στοιχεία της ομάδας είναι η αλληλεξάρτηση των μελών και η ατομική ευθύνη απέναντι στην ομάδα. Όταν η αλληλεξάρτηση βιώνεται θετικά, «προκαλεί ένα αίσθημα ανήκειν με συνέπεια όλα τα μέλη μιας ομάδας να αισθάνονται δεμένα, με τέτοιο τρόπο, που δεν μπορούν να φανταστούν τη δική τους επιτυχία, χωρίς την επιτυχία των άλλων και η προσωπική τους συμβολή είναι απαραίτητα για την επιτυχία της ομάδας» (Κακανά 2008: 28).

Ουσιαστικά, η ομάδα δεν είναι απλώς ένα άθροισμα ατόμων, αλλά «κάτι διαφορετικό, ποσοτικά και ποιοτικά» (Μπακιρτζής 1996: 21), ένα «νέο όλον». Αυτό το «νέο όλον» οι Blanchet & Trognon (1994), περιγράφουν γλαφυρά, λέγοντας: «μοιάζει να αισθάνεται, να σκέπτεται, να συμπεριφέρεται, να γεννιέται και να πεθαίνει σαν ένας άνθρωπος» (ό.π.: 9). Όσον αφορά στον αριθμό των μελών της, μια ομάδα αποτελείται από τρία ή παραπάνω άτομα, ενώ για τους Κανάκη και Johnson, Johnson & Holubec (στο: Κατσάνη 2010) ως ομάδα αναγνωρίζεται και η δυάδα. Σε κάθε περίπτωση, η πρακτική της ομάδας είναι συνυφασμένη τόσο με την ατομική όσο και με την δι-ατομική γνωστική, ψυχοσυναισθηματική, βιολογική και κοινωνική μάθηση και αλλαγή.

Στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμά μας οι μαθητές και οι μαθήτριες λειτούργησαν σε τέσσερις διαφορετικές μορφές ομάδας: α) στην ολομέλεια της ομάδας – τάξης, β) σε δυάδες, γ) σε μικρές ομάδες και δ) ως μέλη της εκάστοτε ομάδας κουκλοπαιχτών ή του κοινού. Το περιεχόμενο και η δομής της εκάστοτε ομαδικής εργασίας ήταν προσχεδιασμένα από εμάς, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες να λειτουργήσουν κατά βούληση, στο εκάστοτε, όμως, προκαθορισμένο πλαίσιο. Παρατηρήσαμε ότι υπήρχαν διαβαθμίσεις στην ποιότητα της λειτουργίας των ομάδων. Εμείς επιλέξαμε να έχουμε παρέμβαση με δική μας πρωτοβουλία μόνο στα σημεία όπου θεωρούσαμε αναγκαίο, ώστε οι ομάδες να δρουν, όσο το δυνατόν πλησιέστερα στον ορισμό της ομάδας που παραθέσαμε.

*α) Η ομάδα - τάξη*

Αρχικά, στην ολομέλεια υπήρχε ανταγωνισμός, δυσκολία ακρόασης και αποδοχής αντίθετων απόψεων καθώς και τάσεις επιβολής προσωπικών απόψεων στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Για να ενισχύσουμε την ομαδικότητα της ολομέλειας, δηλαδή τον ομαδικό τρόπο λειτουργίας, οργανώσαμε συζητήσεις αναστοχασμού στο τέλος κάθε συνάντησης. Σε αυτές ενθαρρύνονταν η ανταλλαγή απόψεων και συναισθημάτων για τις δραστηριότητες της ημέρας από όλους τους μαθητές. Έμφαση δίνονταν στη αποδοχή του συμμαθητή και της κάθε εκφραζόμενης άποψης. Προοδευτικά, η συζήτηση στην ολομέλεια βελτιωνόταν,

και στην τελευταία συζήτηση συμμετείχαν πολλοί μαθητές και πολλές μαθήτριες που στην αρχή του προγράμματος δεν ένιωθαν ασφάλεια να εκτεθούν και να μοιραστούν. Επιπρόσθετα, στοχεύοντας στην περαιτέρω ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» στην ομάδα-τάξη, αναζητήσαμε για την ολομέλεια ένα κοινό και ουσιαστικό συνεκτικό σκοπό που να ενώνει τους μαθητές. Τα παιδιά της κάθε τάξης ένωσαν τις δυνάμεις τους για να παρουσιάσουν ένα κοινό κουκλοθεατρικό θέαμα σε ένα τμήμα της Α' Δημοτικού. Παρόλο που το κάθε δρώμενο δημιουργήθηκε και εμψυχώθηκε από μικρότερες της ολομέλειας ομάδες, όλα τα παιδιά – κουκλοπαίχτες επιθυμούσαν ένα κοινό στόχο: να παρουσιάσουν και να μοιραστούν όλα όσα δημιούργησαν και βίωσαν σχετικά με το κουκλοθέατρο.

*β) Η δυάδα*

Κατά τη διάρκεια του κουκλοθεατρικού προγράμματος, οι μαθητές και οι μαθήτριες λειτούργησαν σε δυάδες, σύμφωνα με τον τρόπο που κάθονται στα θρανία, σε δύο κυρίως περιπτώσεις: Αρχικά, στο κατασκευαστικό στάδιο, καθώς μοιράζονταν ανά δύο ορισμένα από τα απαραίτητα υλικά, όπως την εφημερίδα, την χαρτοταινία ή και το ύφασμα. Αργότερα, στο στάδιο της εμψύχωσης της κούκλας καθώς αυτοσχεδίαζαν ανά δύο με τις κούκλες τους ως την πρώτη τους προσπάθεια να παίξουν κουκλοθέατρο και πριν από τον αυτοσχεδιασμό στη μικρή ομάδα. Παρατηρήσαμε πως σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές/τριες προχώρησαν στη δημιουργία ενός νέου κοινού μικρο-συνόλου, με χαρακτηριστικό παράδειγμα δύο συμμαθητές οι οποίοι κατασκεύασαν από κοινού μία κούκλα.

*γ) Η μικρή ομάδα*

Στην κουκλοθεατρική μας δράση τα παιδιά σχημάτισαν ομάδες των 3-5 ατόμων, ώστε να ξεκινήσουν να ετοιμάζουν την κουκλοθεατρική τους παράσταση. Η ομαδοποίηση βασίστηκε σε προϋπάρχουσες δομές συνεργασίας (ανά θρανίο) ή ήταν ανά παρέες. Ως προς το βιολογικό φύλο υπήρξαν ομάδες ετερογενείς και ομοιογενείς. Διαπιστώσαμε ότι η κάθε μικρο-ομάδα όντως έβλεπε τον εαυτό της ως ένα διακριτό σύνολο από τα άλλα σύνολα ή και άτομα εντός της ομάδας-τάξης. Συνήθως, τα μέλη συναποφάσιζαν την πορεία της ομάδας, εργάζονταν από κοινού ή καταμέριζαν την εργασία, με αλληλοβοήθεια. Χαρακτηριστική είναι επί τούτου η δήλωση της εκπαιδευτικού μιας τάξης: «Σ' αυτές τις ώρες τα παιδιά έμαθαν να δημιουργούν, να συνεργάζονται, άλλοτε συμφωνώντας και άλλοτε διαφωνώντας», ενώ μια μαθήτρια γράφει: «θα τα καταφέρουμε ομαδικά». Ακόμη, παρατηρήσαμε ότι σε κάποιες περιπτώσεις τα μέλη των ομάδων δεν λειτουργούσαν ισότιμα, δηλαδή χωρίς άτυπες ιεραρχίες. Επίσης, υπήρξαν περιπτώσεις ατομικιστικής και ανταγωνιστικής συμπεριφορά τόσο στο εσωτερικό των ομάδων όσο και ανάμεσά τους. Εμείς τονίζαμε στα παιδιά να λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη και τις επιθυμίες των άλλων μελών της ομάδας του και να εργάζονται βοηθώντας ο ένας την άλλη.

*δ) Η ομάδα κουκλοπαιχτών και η ομάδα του κοινού*

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η τελευταία μορφή ομαδοποίησης. Αυτή παρατηρήθηκε στην πρόβα και στην παρουσίαση των δρώμενων, όπου ο σχηματισμός των ομάδων έγινε με γνώμονα τον εκάστοτε ρόλο που έπαιρναν οι μαθητές/τριες: το ρόλο του κουκλοπαίκτη/δημιουργού ή το ρόλο των θεατών. Οι δύο αυτοί ομαδικοί ρόλοι είναι διακριτοί: οι εκάστοτε κουκλοπαίχτες λειτουργούν ενεργητικά και είναι τα δρώντα υποκείμενα, ενώ οι εκάστοτε θεατές έχουν ρόλο παρατηρητή μιας δράσης. Αξιοσημείωτη ήταν η εναλλαγή ρόλων: όλες οι ομάδες βρέθηκαν στον ενεργητικό ρόλο των κουκλοπαιχτών, και, ταυτόχρονα, παρακολούθησαν τα δρώμενα των υπόλοιπων ομάδων ως μέλη της ομάδας του κοινού, μιας ομάδας που άλλαξε και αυτή αρκετές φορές σύνθεση.

*Σύνοψη*

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας έδειξε ότι η χρήση του κουκλοθέατρου στη σχολική τάξη εξασφαλίζει πολλές ευκαιρίες για ουσιαστική ενίσχυση της ομαδικότητας. Και στις τέσσερις (4) περιπτώσεις που εκτέθηκαν παραπάνω για τη δημιουργία ομάδας, βελτιώθηκε η επικοινωνία, η συμμετοχικότητα, η από κοινού εργασία και η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών/τριών. Ακόμη, ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον παρουσιάζει για εμάς η τέταρτη ($4^{η}$) μορφή συνεργασίας, που έχει άμεση σχέση με τον θεατροπαιδαγωγικό χαρακτήρα του προγράμματος. Χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και εναλλαγές στη συμμετοχή (παίχτης-θεατής), ενώ ξεφεύγει από τις συνήθεις ομαδικές δομές. Προέκυψε από τη χρήσης του κουκλοθέατρου ως παιδαγωγικού εργαλείου, ενώ η ιδιαίτερη δυναμική που αναπτύσσει αξίζει να μελετηθεί πιο εστιασμένα σε μελλοντική έρευνα.

## 4. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ[12]

Στην θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση υπήρχε ιδιαίτερα έντονο το στοιχείου της ψυχαγωγίας. Στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε, επιδιώξαμε να συνδυάσουμε το παιχνίδι με την κατάκτηση γνωστικών στόχων, έτσι όπως αυτοί παρουσιάζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για το γλωσσικό μάθημα της Γ’ και τη Δ’ τάξης Δημοτικού. Ειδικότερα, όσον αφορά στον προφορικό λόγο επιδιώχτηκε η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητας με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ 2003). Παράλληλα, αναφορικά με τη γραφή και την παραγωγή γραπτού λόγου επιδώχτηκε η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά, με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίσταση επικοινωνίας. Να χαίρεται την ίδια τη γραπτή επικοινωνία

[12] Την ενότητα αυτή εισηγούνται οι: Πένκη Μαρία, Σιδηροπούλου Χρυσάνθη και Τσολάκη Ιφιγένεια.

(ό.π.).

Στα ερευνητικά ερωτήματα της παρέμβασής μας συμπεριλάβαμε τη σχέση που μπορεί να έχει η χρήση του κουκλοθέατρου στην τάξη με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Για τη διερεύνηση του ερωτήματος αυτού σχεδιάσαμε και αξιολογήσαμε πλήθος θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων με στόχο την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου από τους μαθητές.

*4.1 Παραγωγή γραπτού λόγου*

Στο πρόγραμμά μας, τα παιδιά κλήθηκαν να παραγάγουν τα κειμενικά είδη της επιστολής, του βιογραφικού σημειώματος και της ιστορίας με διαλογική μορφή.

- *«Γλώσσα είναι επικοινωνία»*[13]

Οι μαθητές συνέγραψαν επιστολές. Υπαρκτός αποδέκτης των επιστολών των παιδιών ήταν ο Λιούμπο, μια κούκλα που παρουσιάσαμε στους μαθητές και τις μαθήτριες ήδη την πρώτη μέρα του προγράμματος. Τα παιδιά αγάπησαν τον Λιούμπο και αδημονούσαν να τους επισκεφτεί στην τάξη, κάθε φορά που τα συναντούσαμε στο εξής. Ο ενθουσιασμός, η οικειότητα και η αγάπη που έδειχναν στην κούκλα αυτή τούς έκανε να θέλουν να επικοινωνήσουν αυθεντικά μαζί της και ανταποκρίθηκαν με προθυμία στη συγγραφή της επιστολής. Η πηγαία τους ανταπόκριση σχετίζονταν άμεσα με το γεγονός ότι για πρώτη φορά στο σχολείο συνέγραψαν επιστολή σε υπαρκτό για αυτούς αποδέκτη, με τον οποίο είχαν πράγματα να μοιραστούν, και όχι απλά να διεκπεραιώσουν μια ακόμη άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου. Εμείς ως εμψυχωτές, προτρέψαμε τα παιδιά να τηρήσουν τις βασικές αρχές συγγραφής μιας επιστολής, αφού τους μιλήσαμε για τις ιδιαιτερότητες του εν λόγω κειμενικού είδους.

- *«Γλώσσα είμαι εγώ»*

Τα παιδιά φτιάχνοντας τις κούκλες τους είχαν την ανάγκη να τους δώσουν ζωή και χαρακτήρα. Έτσι, συνέγραψαν για αυτές βιογραφικά σημειώματα, τα οποία ουσιαστικά αποτελούσαν την ταυτότητα της κούκλας τους, στην οποία καταγράφονταν γραπτά όλα όσα την χαρακτήριζαν. Τα βιογραφικά που έγραψαν τα παιδιά είχαν τη μορφή είτε ελεύθερου κειμένου είτε πίνακα με κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών της κούκλας τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα βιογραφικά προέκυψαν από τους μαθητές πηγαία, αφού απαντούσαν στην ανάγκη τους να ζωντανέψουν την κούκλα που κατασκεύασαν.

- *«Γλώσσα είναι να φαντάζεσαι, να σχεδιάζεις, να δημιουργείς, να καταστρέφεις»*

Τα παιδιά έγραψαν ιστορίες που προέκυψαν από τους αυτοσχεδιασμούς σε

[13] «Γλώσσα είναι…»: όλοι οι στίχοι που δανειζόμαστε για τους επιμέρους τίτλους στο κείμενό μας στο εξής προέρχονται από ποίημα του Μπρεχτ, στο οποίο πραγματεύεται «τι είναι γλώσσα και πώς πρέπει να διδάσκεται». (Πρβλ. Νουκάρη 2002: 23).

ομάδες τεσσάρων ή πέντε ατόμων. Οι ιστορίες τους είχαν αφηγηματικό μέρος και διαλογική μορφή. Έμφαση δόθηκε στο να υπάρχει καθαρή αρχή, μέση και τέλος στην ιστορία τους, καθώς και κάποια ανατροπή που θα δώσει ενδιαφέρον και κορύφωση στην ιστορία. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής των σεναρίων βγήκαν στην επιφάνεια στοιχεία του ψυχισμού των παιδιών, κάτι που θεωρείται σημαντικό στοιχείο της γλωσσικής επικοινωνίας. Επί τούτου, ο Μ. Τριανταφυλλίδης αναφέρει: «*Γλώσσα δεν είναι, καθώς φαντάζονται κάποιοι, αράδιασμα από λέξεις, τύπους και κανόνες, όπως αναγράφονται σε λεξικά και γραμματικές […] παρά η έκφραση του εσωτερικού μας κόσμου*». (Τριανταφυλλίδης, στο: Τσολάκης χ.χ.: 8)

*4.2 Παραγωγή προφορικού λόγου*

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι «ο προφορικός και ο γραπτός λόγος διαφέρουν πολύ ως προς την φύση τους, τη λειτουργία τους και ως επικοινωνιακές δραστηριότητες. Ο προφορικός λόγος είναι αυθόρμητος, εξυπηρετεί τις ανάγκες της καθημερινής ζωής, είναι ο λόγος της διαπροσωπικής επικοινωνίας». (Γρόσδος & Ντάγιου 2003: 23). Στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που υλοποιήσαμε, η παραγωγή του προφορικού λόγου εντοπίζεται με δύο (2) διαφορετικές μορφές:

- *«Γλώσσα είναι ο έλεγχος και η πειθώ»*

Στο τέλος κάθε συνάντησης του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, πραγματοποιούνταν ανατροφοδοτική συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Σε αυτή συμμετείχαν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχοντας την ευκαιρία να ελέγξουν το συναίσθημά τους, να λεξικοποιήσουν το βίωμά τους και να μοιραστούν την εμπειρία τους με την ομάδα.

- *«Γλώσσα είναι το ντύσιμο, η έκφραση του προσώπου, οι χειρονομίες, η ανταπόκριση»*

Η δεύτερη περίπτωση παραγωγής προφορικού λόγου έγινε μέσω της εμψύχωσης της κούκλας που κατασκεύασε κάθε παιδί. Ιδιαίτερα βοηθητικό για τα παιδιά ήταν η αίσθηση ότι δεν εκτίθενται τα ίδια, καθώς εκφράζονταν πίσω από το προσωπείο της κούκλας, το οποίο και τους προστάτευε.

Υπήρξαν τρεις (3) διαφορετικές περιπτώσεις παραγωγής προφορικού λόγου, στο πλαίσιο εμψύχωσης της κούκλας: α) οι κούκλες κουβεντιάζουν μεταξύ τους σε δυάδες και γνωρίζουν τη «γειτονική» τους κούκλα, διαμορφώνοντας αυτοσχεδιαστικά τα βασικά τους γνωρίσματα και χαρακτηριστικά στοιχεία, β) κάθε κούκλα συστήνεται στην ολομέλεια της τάξης. Τα παιδιά – κουκλοπαίχτες αυτή τη φορά δίνουν ιδιαίτερη σημασία και σε επιμέρους προφορικά στοιχεία της ομιλίας, όπως στη διάλεκτο, στη χροιά και στο λεξιλόγιο του προφορικού τους λόγου, γ) τα παιδιά, σε ομάδες, παρουσιάζουν τις ιστορίες που είχαν προηγούμενα καταγράψει γραπτώς. Το γεγονός ότι οι κούκλες τους πρωταγωνιστούν

και παρουσιάζουν την ιστορία τους σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, της Α' τάξης Δημοτικού, δίνει στους μαθητές επιπρόσθετο κίνητρο να δίνουν ζωντάνια στο λόγο τους, προσέχοντας τη γλωσσική τους συνέπεια και ευφράδεια.

Η ενότητα του προγράμματος που αφορούσε στην έμπνευση, τη συγγραφή και την παρουσίαση των κουκλοθεατρικών δρώμενων αποτελεί σύζευξη του προφορικού και του γραπτού λόγου. Ουσιαστικά, παρατηρήσαμε τη διαδοχική μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό και στη συνέχεια και πάλι σε προφορικό, με νέα αυτή τη φορά μορφή.

*Σύνοψη*

Όπως γίνεται φανερό και στο παραπάνω παράδειγμα, στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που υλοποιήσαμε οι μαθητές ασκήθηκαν στο να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας και «κάθε φορά κατάλληλα, ανάλογα με τις επικοινωνιακές προθέσεις, τις περιστάσεις και τους αποδέκτες» (Γρόσδος & Ντάγιου 2003: 7). Αξίζει να αναφερθεί ότι η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου προέκυψε αβίαστα, και ήταν αποτέλεσμα προσωπικού κίνητρου και όχι καταναγκασμού. Επιπρόσθετα, η χρήση του κουκλοθέατρου ως παιδαγωγικού εργαλείου στην τάξη εξασφάλισε ένα πλαίσιο για ολιστική μάθηση, που προσέφερε στους μαθητές και τις μαθήτριες χαρά, ενθουσιασμό, ψυχαγωγία αλλά και εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Η έρευνά μας έδειξε ότι η κούκλα και το κουκλοθέατρο συμβάλλει αποφασιστικά στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Κλείνοντας την παρουσίασή μας θα θέλαμε να αναφερθούμε στην πρόσκληση των Curto, Morillo & Teixido (1998) για καινοτομία στο γλωσσικό μάθημα και για πειραματισμούς «σ' ένα δρόμο που φαίνεται να υπόσχεται πολλά. Μαθαίνει κανείς πράττοντας και σκεπτόμενος» (ό.π.: 20).

## ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Με την παρουσίασή μας θελήσαμε να μοιραστούμε με τους θεατές, ακροατές και αναγνώστες μας το βίωμα, το συναίσθημα και τη γνώση που αποκτήσαμε από τη συμμετοχή μας σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα ως εμψυχωτές και ερευνητές ταυτόχρονα.

Οι καταγεγραμμένες διαστάσεις αλλά και τα ενδεχόμενα κενά της «αφήγησής» μας ευελπιστούμε να δημιουργήσουν γέφυρες στον καθένα και την καθεμιά εκπαιδευτικό, για να πλησιάσει τον μαγικό χώρο και χρόνο της κούκλας και του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Εμείς πάντως, έτσι ή αλλιώς, περάσαμε στην *άλλη όχθη* και το απολαμβάνουμε!

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασοπούλου Ε. (2012). *Ερευνητική εφαρμογή ενός προγράμματος θεατρικής αγωγής για την ενδυνάμωση παιδιών στο ορφανοτροφείο "Μέλισσα"* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεάτρου, Ψηφιοθήκη του Α.Π.Θ. (βλ. στο: http://invenio.lib.auth.gr/record/129340/files/GRI-2012-8774.pdf)

Αναστασόπουλος Χ. (1991). *Κουκλοθεατρικά και όχι μόνο*. Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις

Altrichter H., Posch P. & Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο

Blanchet A. & Trognon A. (1994). *Ψυχολογία ομάδων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές των ομαδικών μοντέλων* (μτφρ. Δ. Παπαδόπουλος). Αθήνα: Σαββάλας

Boal A. (2008). *Theater of the Oppressed* (μτφρ. C.A. McBride & M.L. McBride). London: Pluto Press

Γρόσδος Στ. & Ντάγιου Ευ. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη: Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο

Curto L. M., Morillo M. M. & Teixido M. M. (1998). *Γραφή και ανάγνωση: Βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών. Τόμος* ΙΙ: *Τρόπος διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης* (μτφρ. Μ. Παναγιωτίδου). Αθήνα: ΟΕΔΒ και Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας

*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για τη Γ' και τη Δ' Δημοτικού* (2003). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ανακτήθηκε στις 2-4-2014 από: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/)

Epstein A. S. & Τρίμη Ε. Α. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά, ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες* (επιμ. Ε. Α. Τρίμη, μτφρ. Π. Αυγουστίνου). Αθήνα: Τυπωθήτω

Zuljevic V. (2005). Puppets. A great addition to everyday teaching. *Thinking Classroom* 6 (1), σσ. 37-44

Glaser B. G. & Strauss A. L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitative Forschung*. Bern κ.α.: Huber

Κακανά Δ. Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές.* Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη

Κατσάνη Κ. (2010). *Η επίδραση των διαφόρων μορφών διδασκαλίας στη στρατηγική μάθησης των μαθητών της Β'βάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διατριβή στο ΤΕΦΑΑ ΑΠΘ). Θεσσαλονίκη (Ανακτήθηκε στις 13-4-2014 από: http://invenio.lib.auth.gr/record/126285/files/GRI-2011-6518.pdf)

Κοντογιάννη Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος

Κοντογιάννη Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος

Κοντογιάννη Α. (2011). *Κουκλο- θέατρο σκιών*. Αθήνα: Πεδίο

Κοντογιάννη Α. (2011). *Κουκλο-θέατρο σκιών.* Αθήνα: Πεδίο

Κοντοπούλου Μ. (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, μια ψυχοδυναμική οπτική*. Αθήνα: Gutenberg

Κουτσογιάννης Θ. (2001). Η αξιοποίηση του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία του προφορικού και γραπτού λόγου, στο: Γκόβας, Ν. (επιμ.). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 157-162

Keogh B., Naylor S., Manoley M. & Simon S. (2008). Puppets and engagement in science: a case study. *NorDiNa* (Nordic Studies in Science Education) 4 (2), Νοέμβριος 2008, σσ. 142-150 (βλ. http://www.naturfagsenteret.no/c1515377/tidsskrift/vis.html?tid=1519975)

Kuckartz U. (1999). *Computerunterstützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken*. Opladen: Westdeutscher Verlag

Λενακάκης Α. (2014). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού*, στο:* Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση (υπό έκδοση), σσ. 1-42

Λενακάκης Α. (2013). Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψηφίων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο* 6-7/2003, σσ. 1-12 (ηλεκτρονική έκδοση στο: http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/magazine.html)

Λενακάκης Α. (2008). *Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*, στο: Κουρκούτας Η. & Chartier J.-P. (επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τοπίο, σσ. 455-470

*Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής* (2008). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών

Σπουδών Α.Π.Θ., Ίδρυμα Μανόλης Τριανταφυλλίδης (ηλεκτρονική έκδοση στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)

Μαγουλιώτης Α. (2006). *Κουκλοθέατρο Ι. Κούκλες, σκηνικά, παίξιμο: Τρόποι, είδη, πατρόν: Προτάσεις για διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης

Μαγουλιώτης Α. (2006). *Κουκλοθέατρο Ι. Κούκλες, σκηνικά, παίξιμο: Τρόποι, είδη, πατρόν: Προτάσεις για διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης

Μαγουλιώτης Α. (2012). *Ιστορία του Νεοελληνικού Κουκλοθέατρου (1870-1938)*. Αθήνα: Παπαζήσης

Μπακιρτζής Κ. (1996). *Η Δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg

Μπακονικόλα Χ. (2002). *Η θεατρική σχολική δημιουργία* (Β' Τεύχος). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών

Meschke M. (2004). *Το θέατρο στ' ακροδάκτυλα* (επιμ. Α. Παρούση, μτφρ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Τυπωθήτω

Ναυρίδης Κ. (2005). *Ψυχολογία των ομάδων: Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήση

Νουκάρη Ε. (2002). *Δειγματικές διδασκαλίες για το γλωσσικό μάθημα: παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου με τη βοήθεια εποπτικού υλικού*. Θεσσαλονίκη: Αρχέτυπο

*Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο* (2011). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Παρούση Α. (1998). *Κούκλες κουκλοθέατρου*. Αθήνα: Πατάκη

Παρούση Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον

Reidmiller S. (2012). *The impact of puppets and types of puppets on student achievement in the learning of vocabulary in a secondary senior level English content class* (Dissertation – Robert Morris University). Parkway: ProQuest LLC

Rodari G. (1985). *Γραμματική της φαντασίας* (μτφρ. Μ. Βερτσώνη-Κόκολη, Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη). Αθήνα: Τεκμήριο

Strauss A. L. & Corbin J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Belz

Strauss A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse*

*und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink

Τσολάκης Χρ. (χ.χ.). Αντί προλόγου, στο: Κανδήμου Γ., Πασχαλίδης Δ. & Ρίζου Σπ. *Γλωσσικές Ασκήσεις για το Ενιαίο Λύκειο* (συντονισμός: Χρ. Τσολάκης). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 8-10 (Ανακτήθηκε στις 19-3-2014 από: http://www.pi-schools.gr/download/lessons/hellenic/lykeio/glosikes_askhseis/01.pdf)

Vygotsky L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg

## ΣΥΜΠΟΣΙΟ

# ΝΟΥΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ: ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΕ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

**Ζωή Μπαμπλέκου[1], Σμαράγδα Καζή[2], Ελισάβετ Χρυσοχόου[3]**

1. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
zoinka@nured.auth.gr
2. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
smakazi@otenet.gr
3. The University of Sheffield International Faculty, City College
echrysochoou@city.academic.gr

Στη σχετική βιβλιογραφία, μεγάλης σπουδαιότητας για την απόκτηση της γλώσσας θεωρούνται οι εξής λειτουργίες:

Η *εργαζόμενη μνήμη* (Baddeley, 2000· Chrysochoou & Bablekou, 2010· Chrysochoou, Bablekou, & Tsigilis, 2011),

Ο *επιτελικός έλεγχος*, και ιδίως οι λειτουργίες του *ανασταλτικού ελέγχου*, της *γνωστικής ευελιξίας*, και της *γνωστικής ενημέρωσης* (Bialystok & Viswanathan, 2009· Miyake et al., 2000),

Η *μεταγνωστική ενημερότητα* και οι *μεταγνωστικές εκτιμήσεις* του ατόμου (Demetriou, Spanoudis, & Mouyi, 2011), βάση για την ανάπτυξη των οποίων φαίνεται να είναι ο επιτελικός έλεγχος.

Αρκετά πρόσφατα, έχει προταθεί ότι η διγλωσσία επιδρά στις γνωστικές ικανότητες, υπό την έννοια ότι τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν αυξημένο ρυθμό ανάπτυξης των επιτελικών λειτουργιών (δηλ. του ανασταλτικού ελέγχου, της γνωστικής ενημέρωσης, και της γνωστικής ευελιξίας), της εργαζόμενης μνήμης, και της μεταγνωστικής ενημερότητας, σε σύγκριση με τον μονόγλωσσο πληθυσμό (Bialystok 2001· Bialystok et al 2005· Bialystok & Viswanathan 2009· Carlson & Meltzoff 2008). Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες, ωστόσο, αξιολογούν τις γλωσσικές ικανότητες των δίγλωσσων παιδιών μόνο με μετρήσεις λεξιλογίου. Χρησιμοποιούν, εξάλλου, ανομοιογενή πληθυσμό, έχουν εξετάσει δηλαδή ομάδες παιδιών, στις οποίες οι δίγλωσσοι συμμετέχοντες διαφοροποιούνταν μεταξύ τους ως προς τις γλώσσες που μιλούσαν.

Η παρούσα έρευνα έχει συγχρηματοδοτηθεί από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ. Στο Συμπόσιο παρουσιάζονται δεδομένα από το ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο *Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση: Η ανάπτυξη γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων σε διάφορους τύπους διγλωσσίας* (BALED). Μελετήσαμε ενδελεχώς την αλλη-

λεπίδραση μεταξύ διγλωσσίας, γνωστικών, και μεταγνωστικών λειτουργιών σε παιδιά 8-12 ετών, με δύο γλώσσες την Ελληνική και την Αλβανική. Οι ανακοινώσεις αφορούν τρεις άξονες: (α), τη συμβολή της εργαζόμενης μνήμης και τη σχέση της με τη γνωστική ενημέρωση και τη διγλωσσία, (β) τη σχέση των επιτελικών λειτουργιών (ανασταλτικού ελέγχου, γνωστικής ενημέρωσης, και γνωστικής ευελιξίας) με τη διγλωσσία, και (γ) τη σχέση των μεταγνωστικών λειτουργιών με τη διγλωσσία στον παραπάνω πληθυσμό.

Το ενδιαφέρον θεωρητικό ερώτημα είναι πώς ακριβώς οι επιτελικές λειτουργίες, η εργαζόμενη μνήμη και οι μεταγνωστικές εκτιμήσεις σχετίζονται με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Εξάλλου, παραμένει μέχρι στιγμής αναπάντητο το ερώτημα για την αλληλεπίδραση των παραπάνω μεταβλητών. Έχει μεγάλη σημασία, επίσης, να εξεταστεί κατά πόσον η χρήση των δύο γλωσσών, αντί μιας, από τα παιδιά συντελεί στην ταχύτερη ανάπτυξη και αποτελεσματικότερη χρήση των επιτελικών λειτουργιών, της εργαζόμενης μνήμης, και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε σύγκριση με μονόγλωσσο πληθυσμό ή αν η σχέση αυτή δεν υφίσταται. Συνεπώς, ο στόχος της έρευνάς μας είναι διττός: (1) η ανίχνευση της ηλικιακής διαφοροποίησης στις λειτουργίες της ΕΜ, της γνωστικής ενημέρωσης, της γνωστικής ευελιξίας, του ανασταλτικού ελέγχου, και της μεταγνωστικής ενημερότητας, καθώς και των μεταξύ τους σχέσεων, στα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά, και (2) η διερεύνηση της πιθανής επίδρασης της διγλωσσίας στις παραπάνω γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες.

Αναλυτικότερα, η εργαζόμενη μνήμη, γνωστικός μηχανισμός που συγκρατεί προσωρινά και ταυτοχρόνως επεξεργάζεται πληροφορίες με σκοπό την επιτέλεση γνωστικών δραστηριοτήτων (Baddeley, Papagno, & Vallar, 1988· Daneman, & Carpenter, 1983), φαίνεται ότι διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στην κατάκτηση της γλώσσας. Επιπλέον, συστατικά της ΕΜ, όπως οι επιτελικές λειτουργίες, η φωνολογική μνήμη, και η φωνολογική ενημερότητα φαίνεται ότι αναλαμβάνουν σημαντικό ρόλο κατά την απόκτηση της πρώτης και δεύτερης γλώσσας σε δίγλωσσα παιδιά, συνεισφέροντας με διακριτό τρόπο σε διαφορετικές πλευρές της γλώσσας (Chrysochoou, Bablekou, Masoura, & Tsigilis, 2013· Engel de Abreu & Gathercole, 2012· Dufva & Voeten, 1999· Masoura & Gathercole, 2005).

Από την άλλη πλευρά, η διερεύνηση των διεργασιών του επιτελικού ελέγχου κρίνεται σημαντική, καθώς φαίνεται ότι συμβάλλουν στην ικανότητα κατανόησης του γραπτού και του προφορικού λόγου (Σίμος, Μουζάκη, & Σιδερίδης, 2008). Τέλος, ο επιτελικός έλεγχος συνδέεται με τη *μεταγνώση* (Demetriou, Spanoudis, & Mouyi, 2011· Demetriou & Kazi, 2006). Όταν συγκρίνονται μεταξύ τους μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά σε έργα που απαιτούν την εφαρμογή συστατικών του επιτελικού ελέγχου, στις περισσότερες έρευνες (αν και όχι σε όλες, βλ., Kousaie, & Phillips, 2012), παρατηρείται συστηματική υπεροχή των δίγλωσσων. Προτείνεται ότι (Morales, Calvo, & Bialystok, 2013) η υπεροχή αυτή οφείλεται στη συνεχή εξάσκηση των δίγλωσσων παιδιών στην παρακολού-

θηση, τον έλεγχο και την κατεύθυνση της προσοχής τους στη γλώσσα-στόχο, ενώ είναι ταυτόχρονα ενεργοποιημένη και η δεύτερη γλώσσα. Καθώς οι διεργασίες παρακολούθησης της προσοχής απορρέουν, τουλάχιστον μερικώς, από το σύστημα του επιτελικού ελέγχου, η συνεχής τους ενεργοποίηση από τα δίγλωσσα άτομα για τη χρήση της κατάλληλης, σύμφωνα με το πλαίσιο, γλώσσας, υποθέτουμε ότι βελτιώνει και γενικεύει την αποτελεσματικότητα αυτών των διεργασιών και σε έργα τα οποία δεν είναι γλωσσικά.

Η πρώτη ανακοίνωση παρουσιάζει δεδομένα για τη σχέση εργαζόμενης μνήμης, γνωστικής ενημέρωσης και διγλωσσίας. Η δεύτερη ανακοίνωση συζητά τις διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών στις διαφορετικές ηλικίες της έρευνάς μας, ως προς τις λειτουργίες του ανασταλτικού ελέγχου, της γνωστικής ευελιξίας και της γνωστικής ενημέρωσης. Τέλος, η τρίτη ανακοίνωση αφορά τη σχέση της μεταγνωστικής ενημερότητας και των μεταγνωστικών εκτιμήσεων με τη διγλωσσία. Η πλήρης ανάλυση των δεδομένων βρίσκεται σε εξέλιξη στην παρούσα φάση.

# ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΜΝΗΜΗ, ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ, ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

**Ζωή Μπαμπλέκου[1], Ελισάβετ Χρυσοχόου[2], Σμαράγδα Καζή[3] & Ελβίρα Μασούρα[1]**

[1]Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, [2]The University of Sheffield International Faculty, City College, [3]Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, [1]Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Η *εργαζόμενη μνήμη* (ΕΜ) αναφέρεται σε έναν γνωστικό μηχανισμό που συγκρατεί προσωρινά και ταυτοχρόνως επεξεργάζεται πληροφορίες χρήσιμες για την επιτέλεση γνωστικών δραστηριοτήτων (Baddeley, Papagno, & Vallar, 1988· Daneman & Carpenter, 1983). Ο μηχανισμός αυτός φαίνεται ότι διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στην κατάκτηση της γλώσσας. Οι Chrysochoou και Bablekou (2011) εξέτασαν τη συμβολή της ΕΜ στην κατάκτηση της προφορικής γλώσσας από παιδιά 5.5-9.5 ετών. Οι μετρήσεις των επιτελικών λειτουργιών της ΕΜ προέβλεψαν τη συνολική επίδοση των παιδιών στην προφορική κατανόηση, καθώς και τις επιδόσεις τους σε σύνθετα πλευρές της κατανόησης αυτής. Η ισχυρή σχέση μειώθηκε με την αύξηση της ηλικίας, υποδεικνύοντας ότι οι επιτελικές λειτουργίες της ΕΜ διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση της γλώσσας κατά την πρώτη παιδική ηλικία. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι επιτελικές λειτουργίες της ΕΜ συνεισέφεραν στις σύνθετες διεργασίες κατανόησης της γραπτής γλώσσας (π.χ., συναγωγή συμπερασμών, κατανόηση παρομοιώσεων, έλεγχος της κατανόησης (Chrysochoou, Bablekou, & Tsigilis, 2011). Επιπλέον, συστατικά της ΕΜ, όπως οι επιτελικές λειτουργίες, η φωνολογική μνήμη, και η φωνολογική ενημερότητα φαίνεται ότι αναλαμβάνουν σημαντικό ρόλο κατά την απόκτηση της πρώτης και δεύτερης γλώσσας σε δίγλωσσα παιδιά, συνεισφέροντας με διακριτό τρόπο σε διαφορετικές πλευρές της γλώσσας (Chrysochoou, Bablekou, Masoura, & Tsigilis, 2013· Dufva & Voeten, 1999· Masoura & Gathercole, 2005).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η απόκτηση τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας αποτελεί πολύπλοκη γνωστική διαδικασία. Τα δίγλωσσα παιδιά πρέπει να επεξεργάζονται δύο γλωσσικά συστήματα ταυτοχρόνως. Για να κατακτήσουν τις δυο γλώσσες, καλούνται να συγκρατούν και, την ίδια στιγμή, να επεξεργάζονται εισερχόμενα λεκτικά ερεθίσματα δυο διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων, μέχρι να τα μάθουν. Έχει προταθεί ότι, για να το επιτύχουν, βασίζονται, πλην της ΕΜ, στο σύστημα επιτελικού ελέγχου και στις λειτουργίες του, όπως είναι η ενημέρωση των πληροφοριών (βλ. Engel de Abreu & Gathercole, 2012). Με τον όρο *γνωστική ενημέρωση* (updating), αναφερόμαστε στην ικανότητα να παρακολουθούμε τις εισερχόμενες πληροφορίες, αντικαθιστώντας αυτές που δεν χρειαζόμαστε πλέον με αυτές που είναι σχετικές με το

έργο που επιτελούμε σε δεδομένη στιγμή (Morris & Jones, 1990).

Οι επιδόσεις στα έργα γνωστικής ενημέρωσης φαίνεται να σχετίζονται πολύ στενά με επιδόσεις σε τυπικά έργα ΕΜ (St Clair-Thompson & Gathercole, 2006). Παρά τον περιορισμένο αριθμό των σχετικών μελετών, καταγράφεται υπεροχή των δίγλωσσων παιδιών ως προς την ΕΜ και τον έλεγχο της προσοχής (Adesope, Lavin, Thompson, & Ungerleider, 2010). Τουλάχιστον δύο αντικρουόμενες απόψεις υφίστανται στη σχετική βιβλιογραφία για τη σχέση διγλωσσίας και ΕΜ. Σύμφωνα με την πρώτη, η αναγκαιότητα για χειρισμό δύο γλωσσών ταυτοχρόνως πιθανώς απαιτεί αυξημένη συμμετοχή της ΕΜ. Η διγλωσσία, συνεπώς, ίσως παρεμποδίζει την επεξεργασία των πληροφοριών στην ΕΜ, εξαιτίας του γνωστικού φόρτου και του όγκου των δεδομένων προς μνημονική επεξεργασία, τον οποίον απαιτούν οι δυο γλώσσες (Lee, Plass, & Homer, 2006· van Merrienboer & Sweller, 2005). Σύμφωνα με τη δεύτερη, οι ανεπτυγμένες ικανότητες ανασταλτικού ελέγχου στο δίγλωσσο πληθυσμό, οι οποίες επιτρέπουν την ανάσχεση της μιας γλώσσας ενώ χρησιμοποιείται η άλλη, ίσως αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της ΕΜ επειδή ακριβώς αυτή η ικανότητα αναστολής των άσχετων πληροφοριών είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχημένη διαχείριση των πόρων της εργαζόμενης μνήμης (Bialystok, Craik, & Luk 2008· Just & Carpenter, 1992). Παραμένουν συνεπώς αδιευκρίνιστοι οι ακριβείς μηχανισμοί, με τους οποίους εμπλέκεται η ΕΜ στην ανάπτυξη της διγλωσσίας καθώς και η σχέση μεταξύ των μηχανισμών.

Στην ανακοίνωση εξετάζεται η φύση της σχέσης μεταξύ ΕΜ, γνωστικής ενημέρωσης, και διγλωσσίας σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Η πρώτη μας υπόθεση ήταν ότι οι επιδόσεις των παιδιών στα έργα ΕΜ θα συσχετιστούν με τις επιδόσεις τους στο έργο γνωστικής ενημέρωσης. Μια δεύτερη, ανιχνευτική, υπόθεση ήταν ότι οι επιδόσεις της ΕΜ θα είναι υψηλότερες στο δίγλωσσο παρά στο μονόγλωσσο πληθυσμό.

Στην έρευνα συμμετείχαν μονόγλωσσα (N=61) και δίγλωσσα παιδιά (N=65), με γλώσσες τα αλβανικά και τα ελληνικά, 8-12 ετών. Στα παιδιά χορηγήθηκε μια συστοιχία έργων αποτελούμενη από τα εξής: (α) μια δοκιμασία μη λεκτικής ευφυΐας (Raven's Coloured Progressive Matrices), (β) ένα έργο οπτικοχωρικής ΕΜ (Κύριος Χ, Alloway, 2007), το οποίο αξιολογεί την προσωρινή συγκράτηση και ταυτόχρονη επεξεργασία οπτικοχωρικών πληροφοριών, (γ) ένα έργο λεκτικής ΕΜ (αντίστροφη ανάκληση ψηφίων), το οποίο αξιολογεί την προσωρινή συγκράτηση και ταυτόχρονη επεξεργασία αριθμητικών πληροφοριών, και (δ) ένα έργο γνωστικής ενημέρωσης (2-προς-τα-πίσω, N-back Task, Kirchner, 1958), το οποίο αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να παρακολουθεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, αντικαθιστώντας αυτές που δεν χρειάζεται πλέον με αυτές που είναι σχετικές με το έργο που επιτελεί σε δεδομένη στιγμή

Η ανάλυση συσχετίσεων έδειξε συσχέτιση των επιδόσεων στα έργα ΕΜ και στο έργο γνωστικής ενημέρωσης, εύρημα που εναρμονίζεται με προηγούμε-

να και ερμηνεύεται με βάση τον κοινό μηχανισμό που υποστηρίζει την εκτέλεση των έργων γνωστικής ενημέρωσης και ΕΜ. Στην παρούσα φάση, οι λοιπές αναλύσεις βρίσκονται σε εξέλιξη. Οι αναλύσεις διακύμανσης αναμένεται να ρίξουν φως στο καίριο θεωρητικό ερώτημα, στο αν δηλαδή η γλωσσική υπεροχή των δίγλωσσων, η οποία απορρέει από την αναγκαιότητα να επεξεργάζονται δύο γλωσσικά συστήματα ταυτοχρόνως, ευνοεί την ανάπτυξη των γνωστικών τους λειτουργιών.

# Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΙΤΕΛΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΣΕ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

**Ελισάβετ Χρυσοχόου[1], Σμαράγδα Καζή[2], Ζωή Μπαμπλέκου[3], & Ελβίρα Μασούρα[3]**

[1]The University of Sheffield International Faculty, City College, [2]Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, [3]Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Τις τελευταίες δεκαετίες, σειρά μελετών στο χώρο της αναπτυξιακής–γνωστικής ψυχολογίας παρείχε σημαντικές πληροφορίες για την ανάπτυξη των επιτελικών λειτουργιών στην παιδική και εφηβική ηλικία (Best, Miller, & Jones, 2009· Zelazo, Carlson, & Kesek, 2008). Πρόκειται για νοητικές λειτουργίες ανώτερου επιπέδου που εξυπηρετούν την οργάνωση, τη ρύθμιση και το συντονισμό των γνωστικών μας λειτουργιών κατά την εκτέλεση απαιτητικών δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο μιας ερευνητικά τεκμηριωμένης προσέγγισης του γνωστικού αυτού συστήματος (Miyake et al., 2000), γίνεται αναφορά σε τρεις διακριτές επιτελικές λειτουργίες: την *αναστολή (inhibition), τη γνωστική ευελιξία (cognitive flexibility/ shifting), και τη γνωστική ενημέρωση (updating)*. Συγκεκριμένα, η αναστολή αφορά στην ικανότητα του ατόμου να εστιάζει την προσοχή του στις επιθυμητές και να αναστέλλει τις διασπαστικές ή άσχετες πληροφορίες κατά την εκτέλεση ενός γνωστικού έργου. Η γνωστική ευελιξία αφορά στην ικανότητα κάποιου να μετακινείται εύκολα από ένα γνωστικό έργο σε κάποιο άλλο, εναλλάσσοντας ανάλογα και τους κανόνες εκτέλεσης του έργου. Τέλος, μια τρίτη επιτελική λειτουργία αφορά στη συνεχή ενημέρωση των μνημονικών αναπαραστάσεων κατά την επιτέλεση του εκάστοτε γνωστικού έργου.

Οι επιτελικές λειτουργίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου, αλλά θεωρούνται ότι επηρεάζονται εξίσου από την εμπειρία του. Τα παιδιά που μιλούν δύο γλώσσες, για παράδειγμα, θεωρούνται ότι υπερέχουν έναντι μονόγλωσσων ως προς βασικές επιτελικές λειτουργίες (βλ. Barac & Bialystok, 2011· Bialystok, 2009· Carlson & Meltzoff, 2008), ενώ τα πλεονεκτήματα αυτά υποστηρίζεται πως συνοδεύουν το δίγλωσσο άτομο και στην ενήλικη ζωή (Adesope, Lavin, Thomson, & Ungerleider, 2010). Υπάρχουν ενδείξεις ότι και τα δύο γλωσσικά συστήματα ενός δίγλωσσου είναι συνεχώς ενεργοποιημένα, ανεξάρτητα από τις τρέχουσες γλωσσικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Francis, 1999· Thierry & Wu, 2007). Η παράλληλη αυτή συνθήκη ενεργοποίησης θεωρείται ότι θέτει ιδιαίτερες απαιτήσεις στο σύστημα επιτελικού ελέγχου του δίγλωσσου κατά την παραγωγή ή την κατανόηση της γλώσσας σε καθημερινό επίπεδο, εμπλέκοντάς τον και σε περισσότερη εξάσκηση των επιτελικών του λειτουργιών σε σχέση με τον χρήση μίας μόνο γλώσσας. Συγκεκριμένα, ο δίγλωσσος καλείται να εστιάσει την προσοχή του σε στοιχεία της γλώσσας που χρησιμοποιεί, αναστέλλοντας ενδεχόμενες παρεμβολές από το άλλο γλωσσικό

σύστημα (απαιτήσεις αναστολής), καθώς επίσης και να ρυθμίζει την αλληλεπίδραση και εναλλαγή των δύο γλωσσικών συστημάτων (απαιτήσεις γνωστικής ευελιξίας), ανανεώνοντας συνεχώς το περιεχόμενο της τρέχουσας μνήμης του κατάλληλα (απαιτήσεις γνωστικής ενημέρωσης). Μάλιστα, οι απαιτήσεις αυτές αναμένονται ακόμα υψηλότερες για τα μικρά παιδιά, που δεν έχουν ακόμα αυτοματοποιήσει τις γλωσσικές διεργασίες (βλ. Chrysochoou & Bablekou, 2011).

Αρκετές μελέτες δείχνουν την υπεροχή δίγλωσσων ατόμων σε έργα ανασταλτικού ελέγχου (Bialystok & Martin, 2004· Carlson & Meltzoff, 2008) και γνωστικής ευελιξίας (Bialystok & Viswanathan, 2009). Γνωρίζουμε λιγότερα, ωστόσο, για τις πιθανές επιδράσεις της διγλωσσίας στην ανάπτυξη της γνωστικής ενημέρωσης, ιδιαίτερα μάλιστα κατά την παιδική ηλικία. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συγκρίνει την ανάπτυξη των συγκεκριμένων επιτελικών λειτουργιών σε δίγλωσσα (N=65) και μονόγλωσσα παιδιά (N=61), 8-12 ετών. Σε αντίθεση με προγενέστερες μελέτες, στις οποίες οι δίγλωσσοι συμμετέχοντες διαφοροποιούνταν μεταξύ τους ως προς τις γλώσσες που μιλούσαν, εστιάσαμε σε δίγλωσσα παιδιά που μιλούν την ελληνική και αλβανική γλώσσα (σημαντικό μέρος πλέον των μαθητών του ελληνικού δημοτικού σχολείου), επιχειρώντας έτσι μια ακριβέστερη αποτύπωση της σχέσης της γλωσσικής εμπειρίας με την ανάπτυξη επιτελικών λειτουργιών στην παιδική ηλικία. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν ένα έργο μη-λεκτικής νοημοσύνης (Raven's *Coloured Progressive Matrices*), το έργο *ANT* (Fan et al., 2002· Rueda et al., 2004) ως μέτρηση του ανασταλτικού ελέγχου της προσοχής, το έργο *Πόσοι αριθμοί; Ποιός αριθμός;* (Cepeda, Cepeda, & Kramer, 2000) ως δοκιμασία γνωστικής ευελιξίας, και το έργο *2-προς-τα-πίσω με αριθμούς* (Kirchner, 1958) ως μέτρηση της ικανότητας συνεχούς ενημέρωσης των αναπαραστάσεων της τρέχουσας μνήμης.

Το αναμενόμενο πλεονέκτημα των δίγλωσσων παιδιών στην ανάπτυξη του συστήματος επιτελικού ελέγχου συζητείται σε σχέση με τα αποτελέσματα πολυμεταβλητών αναλύσεων διακύμανσης με ανεξάρτητες μεταβλητές την ηλικία (ηλικιακές ομάδες: 8-10 και 10-12) και τη γλωσσική κατηγορία (μονόγλωσσα/ δίγλωσσα παιδιά) και εξαρτημένες μεταβλητές τις επιδόσεις των παιδιών στα έργα του ανασταλτικού ελέγχου της προσοχής, της γνωστικής ευελιξίας και της γνωστικής ενημέρωσης. Τα ευρήματα συζητιούνται στο πλαίσιο θεωρητικών προσεγγίσεων του συστήματος επιτελικού ελέγχου, σε σχέση πάντα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας δίγλωσσων. Επιχειρείται τέλος να αναδειχθεί η σημασία σχετικών ερευνητικών δεδομένων για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η πλήρης ανάλυση των δεδομένων βρίσκεται σε εξέλιξη στην παρούσα φάση.

# ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΜΕΤΑ-ΓΝΩΣΗ: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

**Σμαράγδα Καζή[1], Ζωή Μπαμπλέκου[2], Ελισάβετ Χρυσοχόου[3], & Ελβίρα Μασούρα[2]**

[1]Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, [2]Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, [3]The University of Sheffield International Faculty, City College, [2]Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία, οι λειτουργίες του Επιτελικού Ελέγχου (ΕΕ) περιλαμβάνουν τουλάχιστον τρεις διακριτές ομάδες ικανοτήτων: (α) την ικανότητα *σχεδιασμού* και αποτελεσματικής διεκπεραίωσης δραστηριοτήτων, (β) την ευκολία *εφαρμογής* ενός σχεδίου δράσης ή, αλλιώς, τον έλεγχο της προσοχής και της συγκέντρωσης (βλ. Σίμος, Μουζάκη, & Σιδερίδης, 2008), και (γ) τη *γνωστική ευελιξία*, δηλαδή την ικανότητα εναλλαγής μεταξύ έργων (Bialystok & Viswanathan, 2009). Στις δύο τελευταίες ικανότητες, αναπόσπαστη διεργασία φαίνεται να είναι η *αναστολή*, η ικανότητα, δηλαδή, του παιδιού να αναστείλει μια αυτοματοποιημένη αντίδραση, ώστε να παραγάγει εκείνη την αντίδραση που απαιτείται από τη συνθήκη του έργου.

Η διερεύνηση των διεργασιών του ΕΕ κρίνεται σημαντική, καθώς φαίνεται ότι έχουν μεγάλη σημασία (α) για την απόκτηση της γλώσσας (Bialystok & Viswanathan, 2009· Miyake et al., 2000) και (β) της *μεταγνωστικής ενημερότητας,* κυρίως της *εργαζόμενης μεταγνώσης* (ΕΜ) (Demetriou & Kazi, 2006). Η ΕΜ περιλαμβάνει, εκτός από τη διεργασία *σχεδιασμού* του ΕΕ, αισθήματα (π.χ., για τη δυσκολία ενός έργου), αυτο-ενημερότητα κατά τη διάρκεια της επίλυσης γνωστικών προβλημάτων, και έλεγχο της παραγομένης λύσης. Επιπλέον, (γ) υπάρχουν ενδείξεις ότι διεργασίες του ΕΕ συμβάλλουν στην ικανότητα κατανόησης του γραπτού και του προφορικού λόγου (Σίμος και συν., 2008).

Όταν συγκρίνονται μεταξύ τους μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά σε έργα που απαιτούν την εφαρμογή λειτουργιών του ΕΕ, στις περισσότερες έρευνες (αν και όχι σε όλες, βλ., Kousaie, & Phillips, 2012), παρατηρείται μια συστηματική υπεροχή των δίγλωσσων ατόμων. Όπως αναφέρεται από τη Bialystok και τους συνεργάτες της (Morales, Calvo, & Bialystok, 2013), η υπεροχή αυτή οφείλεται στη συνεχή εξάσκηση αυτών των παιδιών στην παρακολούθηση, τον έλεγχο και την κατεύθυνση της προσοχής τους στη γλώσσα-στόχο, ενώ είναι ταυτόχρονα ενεργοποιημένη και η δεύτερη γλώσσα. Καθώς οι διεργασίες παρακολούθησης της προσοχής απορρέουν, τουλάχιστον μερικώς, από το σύστημα του ΕΕ, η συνεχής τους ενεργοποίηση από τα δίγλωσσα άτομα για τη χρήση της κατάλληλης, σύμφωνα με το πλαίσιο, γλώσσας, φαίνεται να βελτιώνει και να γενικεύει την αποτελεσματικότητα αυτών των διεργασιών και σε έργα τα οποία δεν είναι γλωσσικά.

Οι μέχρι τώρα έρευνες σε δίγλωσσα παιδιά έχουν επικεντρωθεί κυρίως στην *αναστολή* και στη *γνωστική ευελιξία*. Στα έργα αυτά ζητείται από τα παιδιά είτε να αγνοούν παρεισφρέοντα ή άσχετα ερεθίσματα είτε να εφαρμόζουν εναλλασσόμενους κανόνες. Μέχρι τώρα, όμως, δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς (1) ο *σχεδιασμός* της επίλυσης ενός γνωστικού έργου και η διασύνδεσή του με την ΕΜ, ούτε (2) αν η διγλωσσία επηρεάζει το επίπεδο της λειτουργίας τόσο του *σχεδιασμού* όσο και της ΕΜ. Οι σχετικά περιορισμένες έρευνες στις μεταγνωστικές ικανότητες των δίγλωσσων παιδιών (Adesope, Lavin, Thompson, & Ungerleider, 2010· Ransdell, Barbier, & Niit, 2006· Vorstman, De Swart, Ceginskas, & Van Den Bergh, 2009) έχουν δείξει ότι τα δίγλωσσα υπερέχουν συγκριτικά με τα μονόγλωσσα ως προς το επίπεδο της μεταγνωστικής τους ενημερότητας: δηλαδή, της ενημερότητάς τους για τις στρατηγικές μάθησης και τις νοητικές δράσεις που απαιτούνται ώστε να επιτευχθεί η αυτορρύθμιση κατά τη διαδικασία της μάθησης, χωρίς όμως να έχει μελετηθεί καθόλου η ΕΜ.

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, χορηγήθηκαν σε δίγλωσσα (N=65, με γλώσσες την Ελληνική και την Αλβανική) και μονόγλωσσα παιδιά (N=61), 8-12 ετών, τα ακόλουθα έργα: (1) το Έργο Σχεδιασμού της Δράσης (Planning) από το *Cognitive Assessment System* (CAS-Papadopoulos, Georgiou, Kendeou, & Spanoudis, 2008), το οποίο μετρά την ικανότητα του παιδιού να σχεδιάζει τη λύση ενός λεκτικού προβλήματος, και (2) η Δοκιμασία του Πύργου του Εργαλείου Αξιολόγησης Επιτελικών Λειτουργιών στο Δημοτικό (Σίμος και συν., 2008), το οποίο μετρά την ικανότητα σχεδιασμού, άσκησης γνωστικού ελέγχου και επίλυσης προβλημάτων σε μη λεκτικά πλαίσια. Για τη μέτρηση της ΕΜ χορηγήθηκε στα παιδιά (3) ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο μετρά τις εκτιμήσεις δυσκολίας και επίδοσης στο έργο της Δοκιμασίας του Πύργου, σε δύο συνθήκες, πριν και μετά την εμπλοκή των παιδιών με την επίλυση του έργου.

Τα αρχικά ευρήματα επιβεβαίωσαν την ερευνητική υπόθεση για την υψηλή συσχέτιση μεταξύ του *σχεδιασμού* και της ΕΜ. Στην παρούσα φάση, οι λοιπές αναλύσεις βρίσκονται σε εξέλιξη. Μέσω της σύγκρισης, με αναλύσεις διακύμανσης, μεταξύ των ομάδων των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων παιδιών, αναμένεται να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, αν, δηλαδή, η διγλωσσία επηρεάζει και βελτιώνει τη διεργασία του *σχεδιασμού* και της ΕΜ.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research, 80,* 207–245.

Alloway, T. P. (2007). *Automated Working Memory Assessment*. Pearson.

Baddeley, A. D., Papagno, C., & Vallar, G. (1988). When long-term learning depends on short-term storage. *Journal of Memory and Language, 27(5),* 586-595.

Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, *29*(3), 180-200.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*(1), 3-11.

Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the Dimensional Change Card Sort task. *Developmental Science, 7,* 325–339.

Bialystok, E., & Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures. *Cognition*, *112*(3), 494-500.

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *34*, 859–873.

Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science, 11,* 282–298.

Cepeda, N. J., Cepeda, M. L., & Kramer, A. F. (2000). Task switching and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(3), 213-226.

Chrysochoou, E. & Bablekou, Z. (2011). Phonological loop and central executive contributions to oral comprehension skills of 5.5 to 7.5 years old children. *Applied Cognitive Psychology, 25,* 576-583.

Chrysochoou, E., Bablekou, Z, Masoura, E., & Tsigilis, N. (2013). *Working memory and vocabulary development in Greek preschool and primary school children. European Journal of Developmental Psychology, 10,* 417-432. DOI:10.1080/17405629.2012.686656.

Chrysochoou, E., Bablekou, Z., & Tsigillis, N. (2011). Working memory contributions to reading comprehension components in middle childhood children. *American Journal of Psychology, 124*, 275-289.

Daneman, M., & Carpenter, P.A. (1983). Individual differences in integrating information between and within sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 9,* 561-584.

Demetriou, A., & Kazi, S. (2006). Self-awareness in g (with processing efficiency and reasoning). *Intelligence, 34,* 297– 317.

Demetriou, A., Spanoudis, G., & Mouyi, A. (2011). Educating the Developing Mind: Towards an Overarching Paradigm. *Educational Psychology Review, 23,* 601–663.

Dufva, M., & Voeten, M. J. M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics, 20,* 329-348.

Engel de Abreu, P. M. J., & Gathercole, S. E. (2012). Executive and Phonological Processes in Second-Language Acquisition. *Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1037/a0028390

Fan, J., McCandliss, B. D., Sommer, T., Raz, M., & Posner, M. I. (2002). Testing the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of Cognitive Neuroscience, 14,* 340–347.

Francis, W. S. (1999). Analogical transfer of problem solutions within and between languages in Spanish–English bilinguals. *Journal of Memory and Language, 40,* 301–329.

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review, 98,* 122–149.

Kirchner, W. K. (1958). Age differences in short-term retention of rapidly changing information. *Journal of Experimental Psychology, 55*(4), 352-358.

Kousaie, S., & Phillips, N.A. (2012). Conflict monitoring and resolution: Are two languages better than one? *Evidence from reaction time and event-related brain potentials.* Brain Research, 1446, 71-90.

Lee, H., Plass, J. L., & Homer, B. D. (2006). Optimizing cognitive load for learning from computer-based science simulations. *Journal of Educational Psychology, 98,* 902–913.

Masoura, E. V. & Gathercole, S. E. (2005). Phonological short-term memory skills and new word learning in young Greek children. *Memory, 13,* 422-429.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49-100.

Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology 114,* 187–202.

Morris, N., & Jones, D. M. (1990). Memory updating in working memory: The role of the central executive. *British Journal of Psychology, 81,* 111 -121.

Papadopoulos, T. C., Georgiou, G. K., Kendeou, P., & Spanoudis, G. (2008). Standardization in Greek of the Das-Naglieri Cognitive Asssessment System. Department of Psychology, University of Cyprus.

Ransdell, S., Barbier, M.-L., & Niit, T. (2006). Metacognitions about Language Skill and Working Memory among Monolingual and Bilingual College Students: When Does Multilingualism Matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 9, 728-741.

Raven J. C. (2008). *Coloured Progressive Matrices (revised): Sets A, $A_B$, B.* London: Pearson.

Rueda, M. R., Fan, J., McCandliss, B. D., Halparin, J. D., Gruber, D. B., Lercari, L. P., & Posner, M. I. (2004).Development of attentional networks in childhood. *Neuropsychologia, 42,* 1029–1040.

Σίμος, Π., Μουζάκη, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2008). Αξιολόγηση Επιτελικών Λειτουργιών στο Δημοτικό. ΕΠΕΑΕΚ, Μέτρο – Ενέργεια 1.1.3 – Κατηγορία Πράξεων $1.1.3^{\alpha}$ – Τίτλος Πράξης Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών – ανιχνευτικών εργαλείων (κριτηρίων) των μαθησιακών δυσκολιών.

St. Clair-Thompson, H. L., & Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements on national curriculum tests: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 59,* 746-759.

Thierry, G., & Wu, Y. J. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign-language comprehension. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 104*(30), 12530-12535.

van Merrienboer, J., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review, 17,* 147–177.

Vorstman, E., De Swart, H., Ceginskas, V., & Van Den Bergh, H. (2009). Language learning experience in school context and metacognitive awareness of multilingual children. *International Journal of Multilingualism, 6,* 258–280.

Zelazo, P. D., Carlson, S. M., & Kesek, A. (2008). The development of executive function in childhood. In C. A. Nelson & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (2nd ed., pp. 553–574). Cambridge, MA: MIT Press.

## ΣΥΜΠΟΣΙΟ

## Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ & ΕΡΓΑΛΕΙΑ

**Δόμνα -Μίκα Κακανά & Αναστασία Μαβίδου[1], Μαρία Μπιρμπίλη[2], Αγγελική Βελλοπούλου[3], Μαρία Παπανδρέου[4], Μαρία Καμπεζά & Ελένη Στρεμμένου[5]**

1.Καθηγήτρια & Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης , Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας dkakana@uth.gr & mavidou@uth.gr

2. Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ mmpirmpi@nured.auth.gr

3. Νηπιαγωγός ΠΕ Νομού Αχαΐας avellopoulou@gmail.com

4. Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ mpapan@nured.auth.gr

5. ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών kampeza@upatras.gr

Ίσως περισσότερο από άλλες βαθμίδες, στην προσχολική εκπαίδευση, δίνονται καθημερινά στα παιδιά αυθεντικές ευκαιρίες για να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη: στο παιχνίδι, στην αλληλεπίδραση τους με συνομηλίκους και υλικά, στους διαλόγους τους με τον εκπαιδευτικό, κατά την επεξεργασία θεμάτων και τη συμμετοχή τους σε διάφορες δράσεις. Οργανωμένες ή ελεύθερες, οι μαθησιακές ευκαιρίες που δίνει το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου εμπλέκουν τα παιδιά σε διάφορα είδη σκέψης: στην ανάκληση γεγονότων, στην επίλυση προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων, στην αναζήτηση λύσεων, στο σχεδιασμό δράσεων, στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στην ταξινόμηση προτεραιοτήτων κ.ά.

Το ισχύον πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ) ανήκει στην κατηγορία των προγραμμάτων σπουδών όπου η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης δεν αποτελεί υποχρεωτικό ή/και αυτόνομο στόχο του προγράμματος. Παρ' όλα αυτά πρόκειται για ένα πρόγραμμα το οποίο υιοθετεί μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική και προωθεί τη διαθεματικότητα της γνώσης, τη βιωματική μάθηση, τα σχέδια εργασίας και τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Με άλλα λόγια, αν και δεν διατυπώνεται ρητά, η ανάπτυξη της σκέψης ενθαρρύνεται μέσα από τις βασικές αρχές του προγράμματος.

Στόχος του συμποσίου που προτείνεται εδώ είναι να αναπτύξει μια συζήτηση σχετικά την καλλιέργεια της σκέψης στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση. Μέσα από τις παρουσιάσεις μεταφέρονται πρακτικές εκπαιδευτικών οι οποίες αντιμετωπίζονται κριτικά με στόχο να εντοπιστούν τόσο εκείνες που προωθούν την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών όσο και εκείνες που την εμποδίζουν. Επίσης, αναλύονται δράσεις και εμπειρίες παιδιών νηπιαγωγείου που αναδεικνύουν τις δυνατότητες που έχουν να παράγουν ανώτερες νοητικές διεργασίες, και προτείνονται στρατηγικές και εργαλεία που ενισχύουν την νοητική

τους δραστηριότητα.

Σύμφωνα με τις Δ. Κακανά και Α. Μαβίδου (1η παρουσίαση) στο ελληνικό νηπιαγωγείο φαίνεται να δίνεται έμφαση στη μετάδοση της γνώσης και να κυριαρχούν διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες βρίσκονται σε αναντιστοιχία με τις προτάσεις του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος και τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο των μαθησιακών δραστηριοτήτων και οι διδακτικές προσεγγίσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν μια επαναλαμβανόμενη και συγκεκριμένη θεματολογία, έναν σαφή γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό και τη χρήση δασκαλοκεντρικών μεθόδων. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σημασία μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο μετρά περισσότερα από 10 χρόνια εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ.

Τη δυσκολία των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας να ξεφύγουν από την πρακτική της μετάδοσης συγκεκριμένων γνώσεων επισημαίνει και η έρευνα της Μ. Μπιρμπίλη (2η παρουσίαση). Η ανάλυση των μαθησιακών στόχων και των ερωτήσεων που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί σε συγκεκριμένες 'μαθησιακές καταστάσεις' δείχνει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος επιχειρούν περισσότερο να 'διδάξουν' τα παιδιά παρά να τα ενθαρρύνουν να σκεφτούν. Για το σκοπό αυτό διατυπώνουν ερωτήσεις που στοχεύουν στην ανάκληση της μνήμης ή προσπαθούν να οδηγήσουν τα παιδιά στην απάντηση που έχει στο μυαλό του ο ενήλικας. Οι περιπτώσεις στις οποίες οι ερωτήσεις του δείγματος ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκεφτούν σε ανώτερα γνωστικά επίπεδα είναι πολύ λίγες.

Αναγνωρίζοντας τις Φυσικές Επιστήμες ως ένα πεδίο κατάλληλο για την προώθηση του ορθού λόγου και της επιστημονικής σκέψης, η έρευνα της Α. Βελλοπούλου (3η παρουσίαση) μελετά τις διδακτικές στρατηγικές που επέλεξαν 40 νηπιαγωγοί κατά το σχεδιασμό διδακτικής παρέμβασης για το φαινόμενο της διάλυσης υλικών στο νερό και εξετάζει τη δυνατότητα των στρατηγικών αυτών να προωθήσουν τη σκέψη των παιδιών με τρόπο κατάλληλο και σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο. Όπως διαπιστώνεται, οι περισσότερες από τις στρατηγικές που εντοπίστηκαν αντανακλούν μια παιδαγωγική άποψη όπου η μάθηση ταυτίζεται με την εμπειρία, δηλαδή με τις αισθητηριακού τύπου πληροφορίες που προσλαμβάνουν τα νήπια μέσα από επίδειξη πειραμάτων και την 'απλούστευση' των γνωστικών περιεχομένων. Οι διδακτικές στρατηγικές που υποστηρίζουν την έκφραση των ιδεών των παιδιών και την επεξεργασία τους, αυτές που προωθούν δηλαδή την επιστημονική σκέψη των παιδιών, είναι πολύ λιγότερες.

Στο πλαίσιο της 4ης παρουσίασης το παιδικό σχέδιο αναγνωρίζεται ως μια από τις γλώσσες που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να 'μιλήσουν' στους άλλους ή και στον εαυτό τους, η οποία όπως κάθε γλώσσα εμπεριέχει δυο βασικές λειτουργίες, την επικοινωνία και τη σκέψη. Η Μ. Παπανδρέου σε αυτή την παρουσίαση αρχικά αναδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους το σχέδιο, μια σχεδόν

καθημερινή δραστηριότητα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο σπίτι ή στο Νηπιαγωγείο, υποστηρίζει διαφορετικές νοητικές διαδικασίες ενισχύοντας την ανάπτυξη της σκέψης τους. Στη συνέχεια προτείνει στρατηγικές κατάλληλες για την ενίσχυση της σχεδιαστικής δραστηριότητας ως εργαλείο σκέψης και μάθησης στο χώρο του Νηπιαγωγείου.

Η παρουσίαση των τεχνικών και των διαδικασιών που διευκόλυναν τα παιδιά δυο τάξεων νηπιαγωγείου να αναπαραστήσουν, εκφράσουν και να μοιραστούν τις ιδέες τους για τον ανθρώπινο σκελετό σε διάφορα στάδια ενός σχετικού εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί το θέμα της τελευταίας εισήγησης. Οι Μ. Καμπεζά και Ε. Στρεμμένου παρουσιάζουν και σχολιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν στην ανταπόκριση των παιδιών στις προτεινόμενες τεχνικές (σχέδιο, κολάζ, κατασκευή μοντέλου), στους τρόπους που τις χρησιμοποιούν καθώς και στις δυνατότητες που τους δίνονται να εκφράσουν και να επεξεργαστούν, μέσω αυτών των τεχνικών, τη σκέψη τους για τον ανθρώπινο σκελετό.

# ΜΥΘΟΙ ΚΑΙ ΑΝΤΙΝΟΜΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟ ΤΟ ΕΠΙΣΗΜΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΟ

**Δόμνα -Μίκα Κακανά & Αναστασία Μαβίδου**

Καθηγήτρια & Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

dkakana@uth.gr & mavidou@uth.gr

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των κρατών για την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής και πρώτης παιδικής ηλικίας προφανώς υπό την επίδραση των πορισμάτων πολλών επιστημονικών ερευνών, που αποδεικνύουν τη ζωτική σημασία των πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού για την κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική & σωματική ανάπτυξη. Φαίνεται ότι υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση θεμελιώνει περισσότερα & μακροπρόθεσμα πλεονεκτήματα για τα παιδιά.

Τι είναι αυτό όμως που καθιστά «ποιοτική» την ΠΕ; Η σπουδαιότητα του ρόλου της υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης και επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών στην εξασφάλιση της παιδαγωγικής ποιότητας, αποτελεί πλέον κοινή πεποίθηση προκειμένου να είναι ικανοί να δημιουργήσουν ένα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον και να υποστηρίξουν την αναπτυξιακή και μαθησιακή πορεία του μικρού παιδιού. Μία άλλη σημαντική παράμετρος στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης είναι και το αναλυτικό πρόγραμμα. Το ισχύον ΑΠ για το ελληνικό νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) θέτει ως κεντρικό στόχο τη δημιουργία ενός ασφαλούς και πλούσιου σε ερεθίσματα μαθησιακού περιβάλλοντος για τα νήπια, όπου θα μπορούν να δομούν τις ταυτότητές τους, να υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους, αλλά και απέναντι στη μάθηση και την έκφραση. Επιπλέον τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ, 2003) όσο και ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006) αναφέρονται στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, στην ανακαλυπτική μάθηση, στη μάθηση με πειραματισμό, στη διατύπωση διερευνήσιμων ερωτημάτων που επιδέχονται ως απάντηση μια υπόθεση, μια πρόβλεψη ή ένα λειτουργικό ορισμό, στη σύνδεση των δράσεων με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, στη σύνδεση παιχνιδιού και μάθησης, στην αλληλεπίδραση, κλπ. Πίσω όμως από αυτές τις «διατυπώσεις» φαίνεται εντελώς ασαφές το **πώς** ένας εκπαιδευτικός για παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζει ή/και μπορεί να διαμεσολαβήσει τα περιεχόμενα ενός ευέλικτου και ανοιχτού ΑΠ στα νήπια της τάξης του! Η αυτονόητη ανάγκη για συνεχή εκσυγχρονισμό του **τι** και **πώς** «διδάσκεται» στα νηπιαγωγεία μας, φαίνεται να συνδέεται με το ερώτημα κατά πόσο οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών

κινούνται προς την κατεύθυνση που ορίζει το ΑΠ;

Δίνουν πράγματι οι νηπιαγωγοί έμφαση στη συγκρότηση ενός αναπτυξιακού μαθησιακού περιβάλλοντος όπως ορίζει το τρέχον ΑΠ για την προσχολική εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) αλλά και το πιο σύγχρονο πιλοτικό ΑΠ.

- Το εφαρμοσμένο πρόγραμμα και οι πρακτικές τους εστιάζουν περισσότερο στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης (έμφαση στη διαδικασία) και στην προώθηση θετικών στάσεων μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και με το κοινωνικό περιβάλλον;
- Αποφεύγουν να εστιάζουν σε ακαδημαϊκές γνώσεις και να τονίζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα;
- Παρέχονται σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες για την απόκτηση εμπειριών και την προσέγγιση γνώσεων με βιωματικό τρόπο;
- Υιοθετούν την εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων;

Τα παραπάνω ερωτήματα, θα διερευνηθούν από δεδομένα που έχουν συλλεχθεί κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2012-13 & 2013-14 από την εκπαιδευτική περιφέρεια Προσχολικής Εκπαίδευσης της Μαγνησίας. Η έρευνα αποσκοπεί να αναδείξει τα πιο συχνά επιλεγμένα από τις νηπιαγωγούς του δείγματος θέματα, το βασικό σχεδιασμό και μεθοδολογία προσέγγισης τους, καθώς και τα κριτήρια επιλογής αυτών, σε δείγμα **50** περίπου τμημάτων νηπιαγωγείων της πόλης του Βόλου. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του 2$^{ου}$ έτους σπουδών, με τη βοήθεια δομημένης σχάρας παρατήρησης, στο πλαίσιο του μαθήματος «Συστηματική Παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Το κάθε τμήμα αποτέλεσε αντικείμενο παρατήρησης από 1 έως 8 φορές κατά τη διάρκεια των 2 τελευταίων ακαδημαϊκών ετών.

Τα δεδομένα θα αναλυθούν με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Bos & Tarnai, 1999) με προκαθορισμένους άξονες μέσω του λογισμικού ποιοτικής ανάλυσης NVivo10.

Οι θεματικοί άξονες που θα χρησιμοποιηθούν, είναι:

- Επιλεγμένα θέματα
- Χρονολογική ακολουθία & Επαναληψιμότητα
- Κριτήρια επιλογής θεμάτων
- Περιεχόμενο των μαθησιακών δραστηριοτήτων
- Διδακτική προσέγγιση, μέθοδοι, τεχνικές
- Διερευνητικές ερωτήσεις των νηπιαγωγών
- Εποπτικό υλικό, βοηθήματα

Τα μέχρι τώρα αποτελέσματα αναδεικνύουν (α) μια κυριαρχία των θεματικών προσεγγίσεων, οι οποίες οργανώνονται γύρω από μια εξαιρετικά συγκεκριμένη θεματολογία που ακολουθεί την εποχική κατανομή, (β) η επεξεργασία των θεμάτων γίνεται αποκλειστικά στην «παρεούλα» και σχεδόν πάντα σε ολομέλεια μέσω δασκαλοκεντρικών προσεγγίσεων (ερωτο-απαντήσεις, επίδειξη και σύντομες Εισηγήσεις της εκπαιδευτικού), (γ) το Περιεχόμενο των μαθησιακών δραστηριοτήτων έχει ένα σαφή γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό με ιδιαίτερη έμφαση στη μετάδοση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών και στην κατάκτηση του μαθησιακού αποτελέσματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα συγκριθούν με προγενέστερη μελέτη (Κακανά, 2011) που διεξήχθη στο ίδιο δείγμα νηπιαγωγείων κατά τα έτη 2008-9 & 2009-10, προκειμένου να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό οι διδακτικές και παιδαγωγικές τους επιλογές διαφοροποιήθηκαν, δεδομένου ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. έχει πλέον πάνω από 10 έτη εφαρμογής ενώ παράλληλα παρέχεται ως υλικό αναφοράς και το πιο πρόσφατο πιλοτικό ΑΠ μαζί με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού (2011) που έχει αναπτυχθεί και εφαρμοστεί πιλοτικά και στο οποίο έχουν επιμορφωθεί σχεδόν το σύνολο των εν ενεργεία Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Τελικά φαίνεται στο ελληνικό νηπιαγωγείο να κυριαρχούν διδακτικές επιλογές και αντιλήψεις εμπειριστικού και πρακτικιστικού κυρίως χαρακτήρα που δε λαμβάνουν υπόψη τη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία αλλά βασίζονται σε άρρητες προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών ενώ το εφαρμοσμένο ΑΠ είναι σε πλήρη αναντιστοιχία με τα επίσημα ισχύοντα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Bos, W & Tarnai,C. (1999) Content analysis in empirical social research *International Journal of Educational Research*, 31(8), p. 659-671.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

Κακανά, Δ.-Μ. (2011) Θεματικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική Εκπαίδευση. Δημιουργικές δράσεις ή στερεότυπες επιλογές; Στο N. Stellakis & M. Efstathiadou (επιμ.) *Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρωτοσχολική ηλικία*. Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνέδριου της OMEP 2011. Type: CD-ROM ISBN: 978-9963-7377-0-3 (σ. 27-37) Ανακτήθηκε από http://www.omep.com.cy/

Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών: *Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική – Πρώτη Σχολική Ηλικία*, 1ο Μέρος. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

# Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

**Μαρία Μπιρμπίλη**

Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

mmpirmpi@nured.auth.gr

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημασία των πρώτων έξι χρόνων της ζωής για τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών υποδηλώνει ότι οι δράσεις της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων ατόμων πρέπει να ξεκινήσουν από νωρίς. Το ίδιο επισημαίνουν και οι συζητήσεις για τον πολίτη του 21ου αιώνα καθώς οι συνεχείς αλλαγές και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνία σήμερα απαιτούν άτομα τα οποία είναι σε θέση να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά τόσο στο άμεσο περιβάλλον τους όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ίσως περισσότερο από άλλες βαθμίδες, στην προσχολική εκπαίδευση δίνονται καθημερινά στα παιδιά αυθεντικές ευκαιρίες για να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη: στο παιχνίδι, στην αλληλεπίδραση τους με συνομηλίκους και υλικά, στους διαλόγους τους με τον εκπαιδευτικό, κατά την επεξεργασία θεμάτων και τη συμμετοχή τους σε διάφορες δράσεις. Οργανωμένες ή ελεύθερες, οι μαθησιακές ευκαιρίες που δίνει το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου εμπλέκουν τα παιδιά σε διάφορα είδη σκέψης: στην επίλυση προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων, στην αναζήτηση λύσεων, στο σχεδιασμό δράσεων, στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στην ταξινόμηση προτεραιοτήτων κ.ά.

Σε όλες τις στρατηγικές μάθησης που βοηθάνε να δημιουργηθεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στην τάξη του νηπιαγωγείου κυριαρχεί ο διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ανοιχτές ερωτήσεις, εμπλέκονται σε γνήσιες συζητήσεις με τα παιδιά και τους ζητάνε να εκφράσουν τη σκέψη τους, δημιουργούν ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται «έτοιμοι, πρόθυμοι και ικανοί να σκεφτούν» (Perkins & Tishman, n.d., στο Robson, 2006, σ. 165; Siraj-Blatchford, 2005).

## Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το ισχύον πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης ανήκει στην κατηγορία των προγραμμάτων όπου η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης δεν αποτελεί ‘υποχρεωτικό στόχο’ του προγράμματος (βλ. για παράδειγμα το Αγγλικό εθνικό πρόγραμμα ή προγράμματα των ΗΠΑ και της Αυστραλίας). Παρ’ όλα αυτά πρόκειται για ένα πρόγραμμα το οποίο υιοθετεί μια μαθητο-κεντρική παιδαγωγική και προωθεί, μεταξύ άλλων, τη διαθεματικότητα της γνώσης, τη βιωματική

μάθηση, τα σχέδια εργασίας και τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Με άλλα λόγια, αν και δεν διατυπώνεται ρητά, η ανάπτυξη της σκέψης ενθαρρύνεται μέσα από τις βασικές αρχές και τις προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις του προγράμματος.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ στόχο της είχε να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο οι έλληνες εκπαιδευτικοί προωθούν την καλλιέργεια της σκέψης στα παιδιά του νηπιαγωγείου μέσα από τους μαθησιακούς στόχους και τις ερωτήσεις τους.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην έρευνα πήραν μέρος 110 εκπαιδευτικοί ηλικίας 36-48 ετών, με διδακτική εμπειρία μεταξύ 7 και 22 χρόνια. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μεταξύ Οκτωβρίου 2010 και Απριλίου 2012 με ερωτηματολόγιο που φτιάχτηκε για τις ανάγκες της έρευνας (Birbili & Tsitouridou, 2005). Δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς 5 υποθετικές 'καταστάσεις' από την τάξη του νηπιαγωγείου και τους ζητήθηκε να σκεφτούν πως θα μπορούσαν να υποστηρίξουν ή να επεκτείνουν τη δράση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να σημειώσουν τους μαθησιακούς στόχους που θα έθεταν σε κάθε 'κατάσταση' και τις ερωτήσεις που θα διατύπωναν για την υλοποίηση των συγκεκριμένων στόχων. Οι καταστάσεις που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς αφορούσαν δράσεις της επιλογής των παιδιών, απρόβλεπτα γεγονότα και δραστηριότητες που οργανώνει ο εκπαιδευτικός.

Η ανάλυση των δεδομένων εξέτασε το είδος των μαθησιακών στόχων που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί, το είδος των προτεινόμενων ερωτήσεων και το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη γλώσσα της σκέψης (Tishman & Perkins, 1997).

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τόσο οι στόχοι όσο και οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν, δείχνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος ερμήνευσαν τις καταστάσεις που τους δόθηκαν ως ευκαιρίες να μεταδώσουν στα παιδιά συγκεκριμένες γνώσεις και/ή να ελέγξουν αυτά που γνωρίζουν ή θυμούνται. Μέσα από κλειστές ερωτήσεις που ζητούσαν σύντομες, προκαθορισμένες απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί επιχειρούσαν περισσότερο να 'διδάξουν' τα παιδιά παρά να τα ενθαρρύνουν να σκεφτούν. Η τάση αυτή των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ακόμα και σε 'καταστάσεις' οι οποίες χαρακτηρίζονται ως 'ανοιχτές', παιδοκεντρικές και κατάλληλες για την καλλιέργεια της σκέψης όπως η περίπτωση του παιδιού που αποφασίζει μόνο του να φτιάξει ένα 'γλυκό' από πλαστελίνη ή η 'κατάσταση' όπου δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να 'παίξουν' με το νερό και το σαπούνι. Και στις δυο αυτές περιπτώσεις τόσο οι στόχοι όσο και οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος δείχνουν έναν έντονο διδακτισμό και προσπάθεια να οδηγήσουν τα παιδιά στη μια και σωστή απάντηση (Kalantzis & Cope, 2012).

Οι περιπτώσεις στις οποίες οι ερωτήσεις του δείγματος ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκεφτούν σε ανώτερα γνωστικά επίπεδα είναι πολύ λίγες. Οι περισσότερες ερωτήσεις των εκπαιδευτικών στοχεύουν στην ανάκληση της μνήμης ή προσπαθούν να οδηγήσουν τα παιδιά στην απάντηση που έχει στο μυαλό του ο εκπαιδευτικός.

Η ταξινόμηση των 5 υποθετικών καταστάσεων, ανάλογα με το είδος των ερωτήσεων που διατυπώθηκαν, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο εξοικειωμένοι με ανοιχτές ή υποθετικές ερωτήσεις μέσα στα πλαίσια των φυσικών επιστημών και της παιδικής λογοτεχνίας. Οι απρόβλεπτες καταστάσεις και οι καταστάσεις όπου στο κέντρο της δράσης βρίσκεται το παιδί ήταν αυτές στις οποίες διατυπώθηκαν οι περισσότερες κλειστές ερωτήσεις. Επίσης, οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τη δημιουργική σκέψη και λιγότερο με αυτές που καλλιεργούν την κριτική σκέψη.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνας, θα λέγαμε ότι 12 χρόνια μετά την εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ οι έλληνες εκπαιδευτικοί ακόμα δυσκολεύονται να κάνουν τη μετάβαση από το ‘διδακτικό πρόγραμμα’ που έχουν συνηθίσει στο ‘μαθησιακό πρόγραμμα’ που προτείνει το επίσημο πρόγραμμα σπουδών (Lave & Wenger, 1992). Με άλλα λόγια, στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση μοιάζει να κυριαρχεί ακόμα το μοντέλο της μετάδοσης της γνώσης (Κακανά, 2011).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Birbili, M., & Tsitouridou, M. (2005). *Questioning strategies in preschool science activities: the case of Greek preschool teachers.* Paper presented at the 29th Annual ATEE Conference *"Teacher education between theory and practice. The end of theory - the future of practice?"* Agrigento, Sicily [CD].

Lave, J., & Wenger, E. (1992). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Κακανά Δ. Μ. (2011). *Θεματικές προσεγγίσεις στην προσχολική εκπαίδευση: δημιουργικές δράσεις ή στερεότυπες επιλογές.* Στα Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου της ΟΜΕΡ 2001 «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην πρωτοσχολική ηλικία» (σελ. 28-37). Ανακτήθηκε 4 Απριλίου 2014 από http://www.omep.gr/synedria.htm.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Didactic.* Ανακτήθηκε 4 Απριλίου 2014 από http://newlearningonline.com/learning-by-design/glossary/didactic/

***Lipman, M***. (***1991***). *Thinking in Education.* Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.

Robson, S. (2006). *Developing thinking & understanding in young children. An introduction for students*. London: Routledge.

Siraj-Blatchford, I. (2005). *Quality interactions in the early years.* Presentation at the TACTYC Annual Conference, 'Birth to Eight Matters! Seeking Seamlessness – Continuity? Integration? Creativity?' Cardiff. Ανακτήθηκε 6 Απριλίου 2014 από http://www.tactyc.org.uk/pdfs/2005conf_siraj.pdf

Tishman, S., & Perkins, D. (1997). The language of thinking. *Kappan*, 78(5), 368-374.

# Η ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΥΛΙΚΩΝ ΣΤΟ ΝΕΡΟ

**Αγγελική Βελλοπούλου**

Νηπιαγωγός ΠΕ Νομού Αχαΐας

avellopoulou@gmail.com

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας σχετικά με τον τρόπο αναπλαισίωσης του επίσημου Προγράμματος Σπουδών από τις νηπιαγωγούς, καθώς επιχειρούν να διδάξουν έννοιες και φαινόμενα από τον κόσμο των Φυσικών Επιστημών (Βελλοπούλου, 2011). Η παρουσίαση θα επικεντρωθεί στην ανάλυση δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά το σχεδιασμό από νηπιαγωγούς διδακτικής παρέμβασης για το φαινόμενο της διάλυσης υλικών στο νερό, προκειμένου να αναδειχθούν τα είδη διδακτικών στρατηγικών και πρακτικών που αξιοποιούνται από τις εκπαιδευτικούς.

Οι Φυσικές Επιστήμες, είτε ως ενότητες ενταγμένες σε επιμέρους τομείς ανάπτυξης του Προγράμματος του νηπιαγωγείου (βλ. τομέα νοητικής ανάπτυξης του Α.Π. του ’89), είτε ως υποενότητα ευρύτερης μαθησιακής περιοχής (βλ. «Παιδί και περιβάλλον» στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.), αποτελούν ένα πεδίο, το οποίο μπορεί κατ΄ εξοχήν να αξιοποιηθεί για την καλλιέργεια δεξιοτήτων διερεύνησης και πειραματισμού, για την προώθηση του ορθού λόγου και της επιστημονικής σκέψης. Είναι όμως κατάλληλες για την επίτευξη αυτού του σκοπού οι διδακτικές στρατηγικές που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί όταν σχεδιάζουν σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα;

Διαφορετικά ρεύματα της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, έχουν ασκήσει και ασκούν σημαντική επιρροή στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο καθώς και των εκπαιδευτικών. Επιχειρώντας τη διάκριση αυτών των επιρροών, ο Ραβάνης αναφέρεται σε διδακτικές προσεγγίσεις επηρεασμένες από: α) τον εμπειρισμό, σύμφωνα με τις οποίες κυρίαρχο ρόλο κατέχει η εμπειρία που αποκτάται μέσω των αισθήσεων (Ραβάνης, 1999), β) την Πιαζετική θεωρία, σύμφωνα με την οποία επιδιώκονται γνωστικές κατακτήσεις των παιδιών μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τα υλικά (Ravanis, 2010), και γ) των θεωριών που δίνουν έμφαση στο ρόλο κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων για τη μάθηση και την ανάπτυξη (οπ.π.).

Με στόχο να αναδειχθεί η σημασία που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στην προώθηση της επιστημονικής σκέψης των νηπίων εξετάσαμε: α) τις διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές που αξιοποιούν οι νηπιαγωγοί κατά το σχεδιασμό

διδακτικής παρέμβασης για τη διάλυση υλικών στο νερό και τις επιρροές που διακρίνονται στις μεθοδολογικές τους επιλογές, β) το συσχετισμό αυτών των μεθοδολογικών επιλογών με το Πρόγραμμα Σπουδών, τις βασικές σπουδές των νηπιαγωγών και την επιμόρφωσή τους στη Διδακτική Φ.Ε., τα έτη διδακτικής εμπειρίας τους και τη συμβατότητα του διδακτικού αντικειμένου που σχεδιάζουν να διδάξουν οι νηπιαγωγοί με ένα κατάλληλα μετασχηματισμένο επιστημονικό μοντέλο.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, ώστε να μελετηθούν εις βάθος τα σχετικά φαινόμενα. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, σε μια φάση της οποίας οι νηπιαγωγοί είχαν χρόνο να σχεδιάσουν επί χάρτου διδακτική παρέμβαση για το φαινόμενο της διάλυσης και στη συνέχεια να την παρουσιάσουν.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 νηπιαγωγοί που επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία, προκειμένου να συμπεριληφθούν στο δείγμα νηπιαγωγοί με βασικές σπουδές από Σχολή Νηπιαγωγών και από Πανεπιστημιακά Τμήματα. Από τις 40 νηπιαγωγούς της έρευνας βασικές σπουδές σε Σχολή Νηπιαγωγών είχαν οι 10, οι οποίες διέθεταν από 12 έως 32 έτη διδακτικής εμπειρίας. Σε Πανεπιστημιακό Τμήμα με βασικό εγχειρίδιο το ΑΠ του ΄89 εκπαιδεύτηκαν οι 21 νηπιαγωγοί, οι οποίες διέθεταν από 2 έως 16 έτη διδακτικής εμπειρίας, και με βασικό εγχειρίδιο το ΔΕΠΠΣ/Οδηγό Νηπιαγωγού εκπαιδεύτηκαν οι 9, οι οποίες διέθεταν από 3 έως 6 έτη διδακτικής εμπειρίας.

Η απομαγνητοφώνηση και κωδικοποίηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις κατέληξε στη σύνταξη 40 πινάκων, έναν για κάθε νηπιαγωγό. Σε κάθε πίνακα καταχωρήθηκαν ο γραπτός σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης της νηπιαγωγού και επιπλέον πληροφορίες που δόθηκαν προφορικώς, οι διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές που εντοπίστηκαν, καθώς και η κυρίαρχη, αυξημένη, περιορισμένη ή μηδενική επιρροή από τα τρία πλαίσια επιρροής που αξιοποιήθηκαν.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εντοπίστηκαν 57 διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές που οι νηπιαγωγοί της έρευνας αξιοποίησαν κατά το σχεδιασμό διδακτικής παρέμβασης για το φαινόμενο της διάλυσης υλικών στο νερό.-Αυτές αναλύθηκαν με βάση τα τρία πλαίσια επιρροής (εμπειρισμός, Πιαζετική θεωρία, κοινωνικοί-πολιτισμικοί παράγοντες) και σύμφωνα με τα συμφραζόμενα, ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος αξιοποίησής τους από τις νηπιαγωγούς και η δυνατότητα των στρατηγικών αυτών να προωθήσουν τη σκέψη των παιδιών με τρόπο κατάλληλο σε σχέση και με το διδακτικό αντικείμενο.

Από την ανάλυση αυτή προέκυψε ότι 12 διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές μπορεί να θεωρηθούν ότι αξιοποιούνται με τρόπο που αναδεικνύει συ-

γκρίσεις και συσχετισμούς, που προωθεί την έκφραση των ιδεών των παιδιών, τη συμβολική επεξεργασία τους με διάφορα μέσα αναπαράστασης**,** και γενικότερα την επιστημονική σκέψη των παιδιών. Ο πειραματισμός στηρίζεται σε μια αρχική αίσθηση προβληματισμού ή διατύπωσης ερωτήσεων/προβλέψεων, και στη συνέχεια σε έλεγχο και εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι 11 από αυτές τις μεθοδολογικές επιλογές εκφράζουν επιρροές από την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση και μία από την Πιαζετική.

Οι υπόλοιπες 45 μεθοδολογικές επιλογές παρουσιάζονται επηρεασμένες από το πλαίσιο του εμπειρισμού. Σε αυτές τις περιπτώσεις η μάθηση μάλλον ταυτίζεται με την εμπειρία, δηλαδή με τις αισθητηριακού τύπου πληροφορίες που προσλαμβάνουν τα νήπια. Συγκεκριμένα προτείνονται στρατηγικές όπου κυριαρχεί η επίδειξη πειραμάτων και μια ακαθόριστη 'απλούστευση' των γνωστικών περιεχομένων, σε συνδυασμό με διάφορες γενικές και αόριστες παιδαγωγικές αρχές όπως, μάθηση μέσω παιχνιδιού, κινητοποίηση ενδιαφέροντος και διαθεματική προσέγγιση.

Οι μεθοδολογικές επιλογές των νηπιαγωγών δεν φάνηκε να διαφοροποιούνται ανάλογα με το Πρόγραμμα Σπουδών που επέλεξαν ως οικείο, τις βασικές σπουδές τους και την επιμόρφωσή τους στη Διδακτική Φ.Ε. Ενδιαφέρουσες τάσεις προέκυψαν από το συσχετισμό των μεθοδολογικών επιλογών με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών, και με τη συμβατότητα του διδακτικού αντικειμένου που σχεδιάζουν να διδάξουν με ένα κατάλληλα μετασχηματισμένο επιστημονικό μοντέλο.

Συγκεκριμένα, οι πρακτικές των νηπιαγωγών με τα περισσότερα και εκείνες με τα λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας φαίνεται να επηρεάζονται κυρίως από το ρεύμα του εμπειρισμού και των γενικών παιδαγωγικών αρχών, ενώ το διδακτικό αντικείμενο όπως παρουσιάζεται στους διδακτικούς σχεδιασμούς τους, είτε είναι μη συμβατό με το επιστημονικό μοντέλο είτε παρουσιάζει αντιφάσεις ως προ αυτό. Αντίθετα οι διδακτικοί σχεδιασμοί που κυριαρχούνται ή επηρεάζονται σημαντικά από την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση για τη μάθηση συνδέονται με διδακτικό αντικείμενο συμβατό με ένα μετασχηματισμένο επιστημονικό μοντέλο για το φαινόμενο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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"* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων Nemertes του Πανεπιστημίου Πατρών (http://hdl.handle.net/10889/5202).

Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Ravanis, K. (2010). Représentations, Modèles Précurseurs, Objectifs-Obstacles et Médiation-Tutelle: concepts-clés pour la construction des connaissances du monde physique à l'âge de 5-7 ans. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, *5* (2), 1-11.

# Η ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ 'ΣΧΕΔΙΟ'

**Μαρία Παπανδρέου**

Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

mpapan@nured.auth.gr

Το σχέδιο αποτελεί μια καθημερινή δραστηριότητα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα περισσότερα παιδιά θέλουν να ζωγραφίζουν και αυτό συμβαίνει για να εξυπηρετήσουν ποικίλους σκοπούς στο παιχνίδι τους ή σε άλλες καθημερινές τους δραστηριότητες, στο σπίτι ή στο σχολείο (Brooks, 2009, Hall, 2009). Πρόκειται για μια ευρύτερα αποδεκτή δραστηριότητα για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Παρόλα αυτά, γονείς και εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα μείγμα αντιλήψεων για τη φύση και σημασία αυτής της δραστηριότητας, οι οποίες καθορίζουν εάν και πόσο υποστηρίζουν και ενισχύουν την ανάπτυξή της και τη χρήση της στο σπίτι ή στο σχολείο (Anning & Ring, 2004, Ring, 2006). Πράγματι, κάποιοι την αντιμετωπίζουν ως μια ευχάριστη 'προ-γραφική' δραστηριότητα, που υποστηρίζει την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Μπορεί επίσης να αναγνωρίζουν το σχέδιο ως μέσο έκφρασης, αλλά χωρίς να το θεωρούν τόσο σημαντικό και χρήσιμο όσο η γραφή και ο προφορικός λόγος (Hall, 2009). Κάποιοι άλλοι το αντιμετωπίζουν ως ένα είδος τέχνης και υιοθετούν την προοπτική του *'laisser faire'*, αποκλείοντας κάθε παρέμβαση όταν ένα παιδί ζωγραφίζει (Matthews, 2003), εκτός ίσως από παρεμβάσεις για τεχνικής φύσης θέματα (Anning, 1999, Hall, 2009). Σε αρκετές περιπτώσεις, κυριαρχεί η αντίληψη ότι, η κατασκευή ρεαλιστικών εικόνων από τα μικρά παιδιά είναι δείγμα *'εξυπνάδας'* και το σχέδιό τους χρησιμοποιείται κυρίως ως μέσο αξιολόγησης της ανάπτυξής τους, με βάση συγκεκριμένα αναπτυξιακά στάδια (Matthews, 2003). Όλες αυτές οι προσεγγίσεις, άσχετα με τον θεωρητικό προσανατολισμό τους, εξετάζουν κυρίως το τελικό αποτέλεσμα αυτής της δραστηριότητας, δηλαδή το ίδιο το σχέδιο (Ring, 2006). Το παιδί και τα σχέδιά του διαχωρίζονται και αναλύονται, αποκομμένα από το πλαίσιο μέσα στο οποίο έχουν δημιουργηθεί (Hall, 2009). Με άλλα λόγια, είτε διατυπώνεται ρητά είτε υπονοείται, το σχέδιο αντιμετωπίζεται ως προϊόν μιας μοναχικής διαδικασίας που οφείλεται στη φυσική ανάπτυξη των παιδιών. Αλλά όπως σημειώνει η Thompson (2002) αυτή η θέση έρχεται σε σύγκρουση με την πραγματική ζωή των παιδιών, όπου δεν υπάρχουν μοναχικές στιγμές.

Όταν λοιπόν ένας εκπαιδευτικός ή ερευνητής χρησιμοποιεί το σχέδιο των παιδιών είτε για την κατάταξη τους σε προαποφασισμένα αναπτυξιακά στάδια είτε για την ανίχνευση συγκεκριμένων καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, συναισθημάτων και άλλων εσωτερικών διεργασιών είτε ως ένα σκαλοπάτι για την ανάπτυξη της γραφής είναι σχετικά απίθανο να μπορέσει να διακρίνει την πραγματική φύση της σχεδιαστικής δραστηριότητας, τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά τη

χρησιμοποιούν, αλλά και τη δυναμική της ως εργαλείο μάθησης (Brooks, 2009, Hall, 2009).

Σε αυτή την παρουσίαση με βάση την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση (Vygotsky, 1978) καθώς και τη 'σημειωτική' προοπτική του Kress (2003), εξετάζεται η σχεδιαστική δραστηριότητα ως ένας τρόπος κατασκευής νοήματος, ως μια συμβολική δραστηριότητα που αναδύεται κάθε φορά σε συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, ενώ εξελίσσεται μέσα από διαδικασίες επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων (e.g. Brooks, 2009, Hooperstand, 2008; Papandreou, 2014). Οι εκπρόσωποι της παιδαγωγικής προσέγγισης του Reggio Emilia, καθώς και αρκετοί άλλοι (e.g. Kress, 2003, Katz & Chard, 2000, Wright, 2007), θεωρούν τα παιδικά σχέδια ως μια από τις γλώσσες που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να 'μιλήσουν' στους άλλους ή και στον εαυτό τους για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Με άλλα λόγια, η σχεδιαστική δραστηριότητα αποτελεί μια οπτική γλώσσα, ένα συμβολικό σύστημα, που σύμφωνα με την προσέγγιση του Vygotsky για τη γλώσσα, αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή μεταφέροντας τις εμπειρίες και τις σκέψεις μας στους άλλους και ως τέτοιο εμπεριέχει δυο βασικές λειτουργίες την επικοινωνία και τη σκέψη (Papandreou, 2014).

Στο πλαίσιο αυτής της παρουσίασης δίνεται έμφαση στη δεύτερη λειτουργία της και αναλύεται ο ρόλος της στην παραγωγή και στην μεταφορά της σκέψης των μικρών παιδιών. Καθώς αναγνωρίζεται ότι το σχέδιο δεν είναι απλά ένας καθρέπτης των νοητικών διεργασιών τους, αλλά ένα συμβολικό σύστημα που όπως η γλώσσα ενισχύει την ανάπτυξή της σκέψης, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο συμβαίνει αυτό κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.

Συγκεκριμένα μέσα από την επεξεργασία διαφορετικών σχεδιαστικών δραστηριοτήτων παιδιών νηπιαγωγείου που έχουν προκύψει στο οικογενειακό ή στο σχολικό περιβάλλον αναδεικνύονται διαφορετικές νοητικές διαδικασίες που μπορεί το σχέδιο να υποστηρίξει, όπως η ανάκληση γεγονότων, η οργάνωση και επανεξέταση παλιών και νέων πληροφοριών και γνώσεων, η διεξαγωγή συμπερασμάτων, ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση προηγούμενων διαδικασιών σκέψης.

Στο τέλος, προτείνονται συγκεκριμένες στρατηγικές που θα μπορούσαν ταυτόχρονα να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τη σημασία αυτής της δραστηριότητας για τη μάθηση, αλλά και να ενισχύσουν τη σχεδιαστική δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο ως εργαλείο μάθησης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Anning, A. (1999). Learning to draw and drawing to learn. Journal of Art & Design Education, 18(2), 163-172.

Anning, A., & Ring, K. (2004). Making sense of children's drawings. Maidenhead, England: Open University Press.

Brooks, M. (2009). Drawing to learn. In M. Narey (Ed.), Making meaning: Constructing multimodal perspectives of language, literacy, and learning through arts-based early childhood education (Vol. 2, pp. 9-30). New York, NY: Springer.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1993). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education. Norwood, NJ: Ablex Publishing Coorporation.

Hall, E. (2009). Mixed messages: The role and value of drawing in early education. International Journal of Early Years Education, 17(3), 179-190.

Hopperstad, M. H. (2008). Relationships between children's drawing and accompanying peer interaction in teacher-initiated drawing sessions. International Journal of Early Years Education, 16(2), 133-150.

Katz. L. G & Chard, C. (2000). Engaging children's minds: The project approach. Stamford/Connecticut: Ablex Publishing Corporation.

Kress, G. (2003). Literacy in the new media age. London, England: Routledge

Matthews, J. (2003). Drawing and painting: Children and visual representation (2nd ed.). London, England: Paul Chapman Publishing.

Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. Journal of Research in Childhood Education, 28(1), 85-100.

Ring, K. (2006). Supporting young children drawing: Developing a role. International Journal of Education Through Art, 2(3), 195-209.

Thompson, C. (2002). Drawing together: Peer influence in preschool-kindergarten art classes. In L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), The arts in children's lives: Context, culture, and curriculum (pp. 129-138). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wright, S. (2007). Graphic-narrative play: Young children's authoring through drawing and telling. International Journal of Education & the Arts, 8(8), 1-27.

# ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΚΕΨΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ «ΣΚΕΛΕΤΟΣ»

**Μαρία Καμπεζά & Ελένη Στρεμμένου**

ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών

kampeza@upatras.gr

Οι περισσότερες σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στις ιδέες και τον τρόπο που εκφράζονται τα παιδιά ως σημαντικά στοιχεία που πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός για τον σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών που έχουν νόημα για τα παιδιά και ανταποκρίνονται στις γνώσεις που ήδη έχουν αποκτήσει (Clark, 2005, Edwards, Gandini & Forman, 2001, Παπανδρέου, 2011, Robbins, 2009). Τα παιδιά κάθε τάξης νηπιαγωγείου διαφέρουν μεταξύ τους στον τρόπο που προσλαμβάνουν τη γνώση, κατανοούν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες που λαμβάνουν. Αυτό σημαίνει διαφοροποίηση και προσαρμογή της διδασκαλίας στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών κάθε τάξης μέσα από διαδικασίες συνεχούς αξιολόγησης η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τον τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας των παιδιών (Middendorf, 2008, Tomlinson & Imbeau, 2010, Wood, 2007, Σφυρόερα, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση οι ιδέες που διαμορφώνουν τα παιδιά αλλά και η ίδια η διαδικασία της μάθησης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη συμμετοχή των παιδιών σε πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον τους όπου διαμορφώνουν σχέσεις με άλλους, υιοθετούν πεποιθήσεις, χρησιμοποιούν εργαλεία κλπ. (βλ. Robbins, 2005, 2009, Rogoff, 2003, Papandreou & Terzi, 2011, Παπανδρέου, Καμπεζά & Βελλοπούλου, υπό δημοσίευση). Όσο περισσότερες είναι οι δυνατότητες που έχουν τα παιδιά σε μια τάξη να εκφράζουν τις ιδέες τους, τόσο περισσότερο φωτίζεται η οπτική κάθε παιδιού πάνω στο θέμα και αυτό διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να ερμηνεύσει τα δεδομένα και να αξιολογήσει τις υπάρχουσες ανάγκες, αλλά και να συνθέσει τις ιδέες των παιδιών της τάξης του σχεδιάζοντας κατάλληλες δραστηριότητες.

Στην παρουσίαση θα αναφερθούμε στην οργάνωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τον ανθρώπινο σκελετό, το οποίο περιλαμβάνει διδακτικές διαδικασίες που ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους γύρω από το θέμα σε διάφορα στάδια της οργανωμένης διδασκαλίας και παράλληλα προσφέρουν ευκαιρίες για τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τις επιλογές των παιδιών (πριν, κατά τη διάρκεια, μετά). Επιπλέον, σε ορισμένες διδακτικές δραστηριότητες επιχειρήσαμε να εφαρμόσουμε διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία (χρήση διαφορετικών εργαλείων και τεχνικών).

Πιο συγκεκριμένα, οι διδακτικοί στόχοι ήταν: α) να αντιλαμβάνονται τα

παιδιά την ύπαρξη του σκελετού στο εσωτερικό του σώματος και να περιγράφουν τα βασικά μέρη του, β) να μπορούν να προσδιορίζουν τις λειτουργίες του σκελετού (κίνηση, προστασία οργάνων, διατήρηση σχήματος σώματος). Για να δοθεί στα παιδιά η δυνατότητα να εκφράσουν τη σκέψη τους σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο υλοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες με 32 παιδιά από δύο τμήματα νηπιαγωγείου:

1) ατομικό ιχνογράφημα και ομαδική συζήτηση για την ανίχνευση των ιδεών και των γνώσεων των παιδιών

2) επεξεργασία πληροφοριών από βιβλία και εικόνες, ψηλάφηση οστών σε ζευγάρια, καταγραφή ομοιοτήτων και διαφορών του ανθρώπινου σκελετού με το σκελετό των ζώων, δημιουργία τρισδιάστατου μοντέλου του ανθρώπινου σκελετού, παιχνίδι γνώσεων με ερωτήσεις (σε αρχείο ppt), κίνηση με βάση το «τραγούδι» του σκελετού

3) ατομικό ιχνογράφημα, δημιουργία σκελετού από πλαστελίνη και δημιουργία αφίσας σε ομάδα με θέμα τον ανθρώπινο σκελετό.

Θα παρουσιαστούν συγκεκριμένα παραδείγματα από τις τεχνικές και τις διαδικασίες που εφαρμόστηκαν στις δραστηριότητες για να διευκολύνουν τα παιδιά να αναπαραστήσουν τη σκέψη τους όπως το σχέδιο, το κολάζ, η κατασκευή μοντέλου.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τις απομαγνητοφωνήσεις των συζητήσεων καθώς και από τα σχέδια και τις κατασκευές των παιδιών, ενώ εφαρμόστηκε ποιοτική προσέγγιση για την ανάλυσή τους. Τα σχέδια των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν σε επαρκείς, ενδιάμεσες και ανεπαρκείς παραστάσεις. Στις δραστηριότητες της καταγραφής ομοιοτήτων και διαφορών του ανθρώπινου σκελετού με το σκελετό των ζώων και της δημιουργίας μοντέλου του ανθρώπινου σκελετού δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα επιλογής ομάδας στην οποία θα συμμετείχαν καθώς και στον τρόπο καταγραφής των ομοιοτήτων και διαφορών (διαβάθμιση δυσκολίας) και χρήσης υλικών για το μοντέλο.

Στα ατομικά ιχνογραφήματα υπήρξε σημαντική μετακίνηση στην κατηγορία των επαρκών παραστάσεων στο τέλος του προγράμματος, ενώ παράλληλα μέσα από τα σχέδια των παιδιών γίνεται φανερή η χρήση διαφορετικών συμβόλων (γραμμές, κύκλοι, «ρεαλιστικές» απεικονίσεις) για τη σύνδεση και οργάνωση εμπειριών και γνώσεων. Η δυνατότητα επιλογής του τρόπου αποτύπωσης ομοιοτήτων και διαφορών του ανθρώπινου σκελετού με τον σκελετό των ζώων μέσω της τεχνικής του κολάζ (σε πίνακα, σε τεμνόμενους κύκλους) ή κυκλώνοντας τα σημεία αξιοποιήθηκε εξίσου και από τις 9 ομάδες που δημιουργήθηκαν, γεγονός που δείχνει την ανταπόκριση των παιδιών στις διαφορετικές απαιτήσεις κάθε επιλογής. Επίσης, η χρήση διαφορετικών υλικών για τη δημιουργία του τρισδιάστατου μοντέλου και τη σύνδεση των μερών μεταξύ τους διευκόλυναν τα παιδιά να διατυπώσουν τη σκέψη τους ως προς την κατανόηση των βασικών εννοιών, προσφέροντας πληροφορίες ή λύσεις σε προβληματισμούς, ενώ φάνη-

κε ότι η εναλλαγή και η ποικιλία των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος ενίσχυσε το ενδιαφέρον και την ενεργό συμμετοχή τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, *175*(6), 489–505.

Edwards, C. Gandini, L. & Forman, G. (2001). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Middendorf, C. (2008). *Differentiating instruction in kindergarten*. New York: Scholastic.

Παπανδρέου, Μ. (2011). «Η σκιά μου κι εγώ»: Το σχέδιο παιδιών στα πλαίσια μιας διδακτικής παρέμβασης για το σχηματισμό της σκιάς στο νηπιαγωγείο Στο Κ. Πλακίτση (επιμ.), *Κοινωνιογνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. (σσ. 362-375). Αθήνα: Πατάκης.

Papandreou, M. & Terzi, M. (2011). Exploring children's ideas about natural phenomena in kindergarten classes: designing and evaluating 'eliciting activities' *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, *5*(2), 27-47.

Παπανδρέου, Μ., Καμπεζά, Μ. & Βελλοπούλου, Α. (υπό δημοσίευση). Η ανίχνευση των ιδεών των παιδιών στο νηπιαγωγείο για αντικείμενα που σχετίζονται με τον φυσικό κόσμο: τεχνικές και σημαντικές διαδικασίες. Στο Π. Καριώτογλου & Π. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Τόμος επιλεγμένων εργασιών του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Robbins, J. (2005). Contexts, collaboration, and cultural tools: a sociocultural perspective on researching children's thinking. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *6*(2), 140-149.

Robbins, J. (2009). Analyzing young children's thinking about natural phenomena: a sociocultural/ cultural historical perspective. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, *3*(1), 75-97.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development.* Oxford: Oxford University Press.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. «Κλειδιά και Αντικλείδια». Διδακτική Μεθοδολογία, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Tomlinson, C. A. & Imbeau, M.B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Wood, E. (2007). Listening to young children: multiple voices, meanings and understandings. In A. Paige-Smith & A. Craft (eds) *Developing Reflective Practice in the Early Years* (pp 108-121). Berkshire, UK: Open University Press, McGraw-Hill.

# ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ ΠΛΗΡΟΥΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

# Η ΣΧΕΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

**Αθανάσιος Αϊδίνης**

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

aaidinis@eled.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει την πορεία ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας στα ελληνικά, την ύπαρξη επιπέδων φωνολογικής ενημερότητας και τη σχέση των διαφορετικών επιπέδων με την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων. Δόθηκαν 10 έργα φωνολογικής ενημερότητας και ένα έργο αναγνώρισης λέξεων σε 510 παιδιά των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φωνολογική ενημερότητα συνεχίζει να αναπτύσσεται ακόμη και μετά την Γ΄ δημοτικού κυρίως σε επίπεδο μεταγλωσσικής ενημερότητας. Οι αναλύσεις παλινδρόμησης έδειξαν ότι τα έργα φωνολογικής ενημερότητας που ανήκουν στο μεταγλωσσικό παράγοντα εξηγούν καλύτερα τη διακύμανση στο έργο αναγνώρισης λέξεων.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μεταφωνολογικές ικανότητες ή φωνολογική ενημερότητα ή επίγνωση αποτελούν μέρος της μεταγλωσσικής ικανότητας και αναφέρονται στην ικανότητα της αναγνώρισης των φωνολογικών συστατικών μερών των γλωσσικών μονάδων και ηθελημένου χειρισμού αυτών (Gombert, 1992. Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988). Η κατηγορία αυτή των μεταγλωσσικών ικανοτήτων έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στο επιστημονικό πεδίο της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας καθώς θεωρείται σημαντικός ή προβλεπτικός παράγοντας ή προαπαιτούμενη γνώση για την εκμάθηση του γραπτού λόγου. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει αν υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα και αν αυτά τα επίπεδα έχουν διαφορετική σχέση με την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων καθώς και την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Ο όρος φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στην αντίληψη της λέξης ως αντικειμένου και χρησιμοποιείται για να δείξει τόσο την ικανότητα συνειδητοποίησης των φωνολογικών μονάδων (φωνημάτων, ενδοσυλλαβικών μονάδων και συλλαβών) των λέξεων στον προφορικό λόγο όσο και τον συνειδητό χειρι-

σμό αυτών των μονάδων (Gombert, 1992). Οι Wagner και Torgesen (1987) υποστηρίζουν ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί ένα από τα τρία μέρη της έρευνας που διεξάγεται κάτω από την ομπρέλα της φωνολογικής επεξεργασίας. Τα άλλα δύο είναι η φωνολογική ανακωδικοποίηση στη λεξική πρόσβαση, όπου τα γραπτά σύμβολα μετατρέπονται σε έναν φωνολογικό κώδικα για την οπτική αναγνώριση της λέξης και η φωνητική ανακωδικοποίηση για τη συγκράτηση των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη, όπου τα γραπτά σύμβολα μετατρέπονται σε ένα φωνολογικό σύστημα αναπαράστασης με στόχο τη συγκράτηση των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη. Οι δύο τελευταίες διαδικασίες αναφέρονται στο γραπτό λόγο και στη διαδικασία αποκωδικοποίησης των λέξεων, ενώ μόνο η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται μόνο με τον προφορικό λόγο.

Είναι σημαντικό να διαχωριστεί η φωνολογική ενημερότητα από την αποκωδικοποίηση καθώς η δεύτερη αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων και μπορεί να επιτευχθεί είτε μέσω της ανακωδικοποίησης των γραφημάτων σε φωνήματα, είτε με την οπτική αναγνώριση της λέξης, είτε με τη χρήση της στρατηγικής της αναλογίας (Cain & Oakhill, 2004. Ehri, 1999). Στην ανάπτυξη της ικανότητας αποκωδικοποίησης εκτός από τη φωνολογική ενημερότητα συμβάλλει και η γνώση των γραμμάτων και η γνώση των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους αλλά και οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις των λέξεων που έχουν αποθηκευτεί στη μνήμη. Σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη γνώση των γραμμάτων και τη φωνολογική ενημερότητα έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφία (Αϊδίνης, 2006. Castle & Coltheart, 2004. Μανωλίτσης, 2004. Hulme et al., 2005) ενώ επισημαίνεται ότι έρευνες παρέμβασης για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας που δεν εμπλέκουν και τη διδασκαλία των γραμμάτων δεν είναι επιτυχείς ή είναι λιγότερο επιτυχείς από τις παρεμβάσεις που στοχεύουν ταυτόχρονα στη φωνολογική ενημερότητα και τη γνώση των γραμμάτων (Hulme et al., 2005).

Σε μία διαχρονική μελέτη, οι Manolitsis και Tafa (2011) προσπάθησαν να μελετήσουν την πορεία ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας και της γνώσης των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων στη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 παιδιά τα οποία μετρήθηκαν στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, στη γνώση των ονομάτων και των ήχων των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων και σε έργα φωνολογικής ενημερότητας σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος. Η γνώση των γραμμάτων βρέθηκε να σχετίζεται με την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, με την ανάπτυξη της συλλαβικής ενημερότητας να προηγείται της γνώσης των γραμμάτων κάτι που δείχνει ότι η ικανότητα χωρισμού του προφορικού λόγου σε συλλαβές προηγείται και μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη της γνώσης των γραμμάτων.

Η χρήση πληροφοριών από τις ορθογραφικές αναπαραστάσεις των λέξεων σε έργα φωνολογικής ενημερότητας έχει επιβεβαιωθεί από τα αποτελέσματα παλαιότερων και πρόσφατων ερευνών (Ehri, 1989. Morais, 1991. Wimmer,

Landerl, Linortner & Hummer, 1991). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται έρευνες όπου τα παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου απαντούν ότι η λέξη «pitch» έχει περισσότερα φωνήματα από τη λέξη «rich» (Ehri, & Wilce, 1980. Tunmer & Nesdale, 1985). Η επίδραση του ορθογραφικού συστήματος στη σχέση της φωνολογικής ενημερότητας και της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων επιβεβαιώνεται και από διαγλωσσικές μελέτες όπου, σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα παρατηρείται μικρότερη συσχέτιση της φωνημικής ενημερότητας με την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων σε αντίθεση με αδιαφανή ορθογραφικά συστήματα όπου η σχέση αυτή είναι ισχυρότερη (Mann & Wimmer, 2002). Επιπλέον, ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι τόσο γνώση των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους όσο και η φωνημική ενημερότητα είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες τόσο για την ανάγνωση όσο και για τη γραφή (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001. Cardoso-Martins, 1995. Μανωλίτσης, 2004. Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004. Seymour, & Evans, 1994).

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η μελέτη της φωνολογικής ενημερότητας και της σχέσης της με την κατάκτηση της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων δεν έχει καταλήξει σε ασφαλές συμπέρασμα για την πορεία ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας και για το αν αποτελεί μια μονοδιάστατη ή πολυδιάστατη ικανότητα (Bryant, 1998. Hulme, Muter, & Snowling, 1998). Οι αρχικές έρευνες για τη φωνολογική ενημερότητα παρουσίαζαν μόνο έναν παράγοντα που εξηγούσε τη διακύμανση στα έργα φωνολογικής ενημερότητας (Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984). Ο Gombert (1992), στη θεωρία του για την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, υποστηρίζει ότι τα παιδιά κατακτούν αρχικά κάποιες απλές φωνολογικές ικανότητες – επιφωνολογική ικανότητα και στη συνέχεια αναπτύσσουν τις πιο πολύπλοκες – μεταφωνολογικές ικανότητες ή φωνολογική ενημερότητα – με την έννοια του συνειδητού χειρισμού των φωνολογικών μονάδων. Οι επιφωνολογικές ικανότητες συνδέονται τόσο με την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων όσο και με την ανάπτυξη της ανάγνωσης καθώς η ενασχόληση με το γραπτό λόγο αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξή τους.

Εκτός από το διαχωρισμό που προτείνει ο Gombert (1992), η πιθανότητα να υπάρχουν περισσότεροι του ενός παράγοντες στη φωνολογική ενημερότητα εξετάστηκε και προτάθηκε από πιο σύγχρονες μελέτες (Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, 1997. Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994. Yopp, 1988.). Σε αυτές τις μελέτες διατυπώνεται η άποψη ότι υπάρχουν δύο ή περισσότεροι παράγοντες ή επίπεδα στη φωνολογική ενημερότητα που αντανακλούν είτε ποιοτικά διαφορετικές φωνολογικές ικανότητες είτε διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας της φωνολογικής ικανότητας. Οι Cataldo και Ellis (1988) επίσης υποστηρίζουν τη διάκριση της φωνολογικής ενημερότητας σε διάφορα επίπεδα θέλοντας να δείξουν τη διαβάθμιση της φωνολογικής ενημερότητας. Σύμφωνα με τη δική τους άποψη, η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να διακριθεί σε άδηλη και έκδηλη. Σύμφωνα με τις Muter και Diethelm (2001), υπάρχουν τρεις παράγοντες στη φωνολογική ενημερότητα, ο παράγοντας της ομοιοκαταληξίας και δύο πα-

ράγοντες ή δύο επίπεδα φωνολογικής κατάτμησης.

Οι Hoein, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid (1995) σε δύο έρευνες με παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης βρήκαν τρεις παράγοντες φωνολογικής ενημερότητας: έναν παράγοντα φωνημικής ενημερότητας, έναν παράγοντα συλλαβικής ενημερότητας και έναν παράγοντα ομοιοκαταληξίας. Από αυτούς τους παράγοντες η ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού των συλλαβών αποτέλεσε τον λιγότερο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων. Αντίθετα, τόσο ο παράγοντας της ομοιοκαταληξίας όσο και ο παράγοντας της φωνημικής ενημερότητας προέβλεπαν σημαντικά την ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων με τον τελευταίο να είναι ο ισχυρότερος. Ωστόσο, σε γλώσσες με πιο ξεκάθαρη συλλαβική δομή η ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού των συλλαβών αποτελούν σημαντικό στοιχείο της φωνολογικής ενημερότητας (Aidinis, & Nunes, 2001. Goikoextea, 2005).

Οι Durgunoglu και Oney (1999) σε μία διαγλωσσική μελέτη ανάμεσα σε παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης από την Τουρκία και τις Ηνωμένες πολιτείες βρήκαν ότι τα έργα αναγνώρισης και χειρισμού των συλλαβών ήταν ευκολότερα για τα παιδιά από την Τουρκία σε αντίθεση με τα παιδιά από τις Ηνωμένες Πολιτείες. Η επίδραση της συλλαβικής ενημερότητας στην ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων, ωστόσο, δεν είναι σημαντική καθώς η συλλαβική ενημερότητα αναπτύσσεται πολύ γρήγορα (Durgunoglu, 2006). Αντίθετα, η φωνημική ενημερότητα είναι ο παράγοντας που εξηγεί καλύτερα την ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων (Durgunoglu, 2006).

Έρευνες στην ελληνική γλώσσα δείχνουν την ύπαρξη διαφορετικών επιπέδων φωνολογικής ενημερότητας με διαφορετική σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή (Aidinis and Nunes, 2001. Μανωλίτσης, 2000. Παντελιάδου, Κωτούλας & Μπότσας, 1998. Πορποδας, 2002). Τα ευρήματα αυτών των ερευνών δείχνουν ότι τόσο η συλλαβική όσο και η φωνημική ενημερότητα συνδέονται με την κατάκτηση της ανάγνωσης και τη γραφής. Οι Aidinis και Nunes (2001) μελετώντας το ρόλο διαφορετικών επιπέδων φωνολογικής ενημερότητας στην απόκτηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής έδωσαν σε παιδιά νηπιαγωγείου, πρώτης και δευτέρας δημοτικού ένα έργο διάκρισης του διαφορετικού (oddity test). Στο έργο αυτό η διάκριση γινόταν τόσο σε επίπεδο συλλαβής όσο και σε επίπεδο φωνήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά είχαν καλύτερη επίδοση όταν η μονάδα ανάλυσης ήταν η συλλαβή σε σύγκριση με το φώνημα. Σύμφωνα με τους συγγραφείς τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν την ύπαρξη δύο τουλάχιστον επιπέδων φωνολογικής ενημερότητας, ενός συλλαβικού και ενός φωνημικού με διαφορετική σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο ένα έργο φωνολογικής ενημερότητας το έργο διάκρισης επικεντρώνοντας κυρίως στη διαφοροποίηση μεταξύ συλλαβικής και φωνημικής ενημερότητας, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη δυσκολία του έργου προς χρήση, παράγοντας που χρησιμοποιείται για τη διαφοροποίηση των επιπέδων φωνολογικής ενημερότητα (Muter

& Diethelm 2001).

Στην έρευνα των Παντελιάδου, Κωτούλα, & Μπότσα (1998) δόθηκαν σε παιδιά πρώτης δημοτικού μια σειρά από 13 έργα φωνολογικής ενημερότητας με σκοπό να διαπιστώσουν τον τρόπο που ιεραρχούνται οι δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας στην πρωτοσχολική ηλικία. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά της πρώτης δημοτικού είχαν καλύτερη επίδοση στα έργα που αφορούσαν στο χειρισμό συλλαβών σε σύγκριση με τα έργα που αφορούσαν χειρισμό φωνημάτων. Τα έργα συλλαβικής κατάτμησης και σύνθεσης ήταν τα ευκολότερα για τα παιδιά ενώ τα έργα αφαίρεσης και αντιστροφής φωνημάτων ήταν τα πιο δύσκολα. Αν και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εργασίας μας δίνουν σημαντικές πληροφορίες για την ιεράρχηση των έργων φωνολογικής ενημερότητας δεν διασαφηνίζουν αν στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν επίπεδα φωνολογικής ενημερότητας τα οποία συγκροτούνται τόσο με βάση τη μονάδα ανάλυσης (συλλαβή-φώνημα) όσο και με βάση το βαθμό δυσκολίας του έργου που χρησιμοποιείται.

Μια εικόνα για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας μας δίνει ο Kotoulas (2004), ο οποίος μελέτησε τη φωνολογική ενημερότητα σε παιδιά όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι η επίδοση των παιδιών χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες φτάνει στο 90% στο τέλος της τρίτης τάξης, ωστόσο οι διαφορές στην επίδοση των παιδιών των δύο πρώτων τάξεων δεν ήταν σημαντικές. Ωστόσο, η πορεία ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας δεν διασαφηνίζεται πλήρως στις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επιπλέον, η συνεισφορά του κάθε επιπέδου στην απόκτηση της ανάγνωσης και γραφής διαφοροποιείται στις διάφορες έρευνες με αποτέλεσμα να μην είναι σαφές ποιο επίπεδο είναι αυτό που καλύτερα μπορεί να προβλέψει την απόκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει η ενδοσυλλαβική μονάδα λήξης και κατά συνέπεια το ένα επίπεδο που προτείνεται από τις έρευνες στην αγγλική γλώσσα δεν υφίσταται.

Σε μια έρευνα του Αϊδίνη (2007) εξετάστηκε η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας από το Νηπιαγωγείο μέχρι την πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 340 παιδιά ισόποσα χωρισμένα στις δύο τάξεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας ήταν ραγδαία μετά την πρώτη χρονιά φοίτησης των παιδιών στο σχολείο, ωστόσο, το τέλος της πρώτης τάξης δε φαίνεται να σηματοδοτεί και την πλήρη ανάπτυξη της φωνολογικής αναπαράστασης. Στην παραγοντική ανάλυση που έγινε φάνηκε ότι τα έργα φωνολογικής μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις παράγοντες. Στον πρώτο παράγοντα, ο οποίος ονομάστηκε αρχικό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας, σημαντική φόρτιση είχαν τα έργα ομοιοκαταληξίας και συλλαβικής κατάτμησης. Στο δεύτερο παράγοντα, που ονομάστηκε επιγλωσσικό επίπεδο, σημαντική φόρτιση είχαν τα έργα επιγλωσσικής ενημερότητας και το έργο σύνθεσης συλλαβών αλλά και το έργο ομοιοκαταληξίας αν και η φόρτιση ήταν μικρότερη σε σχέση με το αρχικό επίπεδο. Τέλος, στον τρίτο

παράγοντα, που ονομάστηκε μεταγλωσσικό επίπεδο, σημαντική φόρτιση είχαν τα έργα μεταγλωσσικής ενημερότητας αλλά και το έργο σύνθεσης συλλαβών.

Υπάρχουν, ωστόσο, έρευνες που δείχνουν ότι η φωνολογική ενημερότητα στα ελληνικά είναι μια μονοδιάστατη ικανότητα και όχι μια ικανότητα που αναπτύσσεται σειριακά, με διαφορετικά επίπεδα να αναπτύσσονται σε διαφορετικά σημεία της ανάπτυξης. Σε μία διαχρονική έρευνα για την ανάπτυξη των φωνολογικών ικανοτήτων οι Papadopoulos, Kendeou και Spanoudis (2012. Papadopoulos, Spanoudis & Kendeou, 2009) μέτρησαν τη φωνολογική ενημερότητα 280 παιδιών από την Κύπρο, αρχικά στο Νηπιαγωγείο και στη συνέχεια στην πρώτη και στη δευτέρα τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι το μοντέλο που παρουσιάζει τη φωνολογική ενημερότητα ως ενιαία δομή που παραμένει σταθερή στη διάρκεια της ανάπτυξης είναι αυτό που εξηγεί καλύτερα την ανάπτυξη και τη δομή της φωνολογικής ενημερότητας στα ελληνικά που θεωρούνται μία διαφανής γλώσσα.

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν τέσσερα είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που η παρούσα έρευνα στοχεύει να απαντήσει: α) Υπάρχουν στα ελληνικά επίπεδα ή παράγοντες φωνολογικής ενημερότητας; β) Ποια είναι η πορεία ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου; γ)Ποιο επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας θεωρείται απαραίτητο για να μπορεί το παιδί να αναπτύξει την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων; και δ) ποια είναι η συσχέτιση ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα φωνολογικής ενημερότητας και την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων;

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στην έρευνα συμμετείχαν 510 παιδιά, 250 αγόρια και 260 κορίτσια, από την πρώτη (N=170, Μ.Ο. ηλικίας 6 χρόνια και 9 μήνες), τη δευτέρα (N=190, Μ.Ο. ηλικίας 7 χρόνια και 8 μήνες) και την τρίτη (N=150, Μ.Ο. ηλικίας 8 χρόνια και 10 μήνες) τάξη του δημοτικού σχολείου. Όλα τα παιδιά φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία (12) που ανήκαν στο ευρύτερο πολεοδομικό συγκρότημα της πόλης της Θεσσαλονίκης. Τα σχολεία επιλέχθηκαν έτσι ώστε να καλύπτουν ένα εύρος κοινωνικοπολιτισμικών στρωμάτων. Όλα τα παιδιά ήταν άριστοι χρήστες της ελληνικής γλώσσας και κανένα από αυτά δεν είχε παραπεμφθεί για κάποιο μαθησιακό πρόβλημα. Η έρευνα διενεργήθηκε τον Μάρτιο, δηλαδή με την έναρξη του τρίτου τριμήνου του σχολικού έτους έτσι ώστε να ελεγχθεί η επίδραση της διδασκαλίας στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

## ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δόθηκαν 10 έργα φωνολογικής ενημερότητας και ένα έργο αναγνώρισης λέξεων. Τα έργα αυτά σχεδιάστηκαν με βάση τις αναφορές που υπάρχουν στη βιβλιογραφία και στηρίχτηκαν στο διαχωρισμό επιγλωσσικών και μεταγλωσσικών έργων όπως προτείνεται από τον Gombert (1992). Τα έργα δόθηκαν σε 11 διαφορετικές συνεδρίες . Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν είχαν απλή φωνολογική δομή και ήταν οικείες στα παιδιά. Όλα τα έργα αποτελούνται από 15 ερευνητικές προσπάθειες και 3 προσπάθειες που χρησιμοποιήθηκαν ως παραδείγματα για να κατανοήσουν τα παιδιά τις απαιτήσεις του έργου. Στην αρχή δίνονταν τα παραδείγματα στη διάρκεια των οποίων ο ερευνητής έδινε εξηγήσεις σε περίπτωση που το παιδί δεν καταλάβαινε τι έπρεπε να κάνει. Μετά τα παραδείγματα και αφού ο ερευνητής ήταν σίγουρος ότι το παιδί κατάλαβε τις απαιτήσεις του έργου, ακολουθούσαν οι 15 ερευνητικές προσπάθειες στη διάρκεια των οποίων δεν υπήρχε παρέμβαση του ερευνητή.

*Έργα επιγλωσσικής ενημερότητας*

Σύμφωνα με τον Gombert (1992) τα έργα επιγλωσσικής ενημερότητας δεν απαιτούν το συνειδητό χειρισμό των φωνολογικών μονάδων. Χρησιμοποιήθηκαν 2 έργα επιγλωσσικής ενημερότητας, ένα έργο διάκρισης της διαφορετικής λέξης σε επίπεδο συλλαβής και ένα αντίστοιχο σε επίπεδο φωνήματος καθώς στην έρευνα του Αϊδίνη (2007) το έργο ομοιοκαταληξίας, τα έργα ομοιότητας-διαφοράς συλλαβής και φωνήματος και τα έργα σύνθεσης συλλαβών και φωνημάτων φάνηκε ότι είναι ιδιαίτερα εύκολα ήδη για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου και έτσι θεωρήθηκε ότι θα ήταν εύκολα έργα για τα παιδιά των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου από τη στιγμή που η επίδοση των παιδιών της πρώτης τάξης στα έργα αυτά στην έρευνα του Αϊδίνη (2007) ήταν αρκετά καλή.

Έργο διάκρισης της διαφορετικής λέξης

Το έργο διάκρισης του διαφορετικού ή ηχητικής ταξινόμησης (Πόρποδας, 2002) περιλαμβάνει ακολουθίες τριών λέξεων δύο εκ των οποίων αρχίζουν ή τελειώνουν με την ίδια συλλαβή ή το ίδιο φώνημα. Το παιδί ακούει τις τρεις λέξεις και πρέπει να επαναλάβει τη λέξη που δεν ταιριάζει. Το έργο αναπτύχθηκε από τους Bradley και Bryant (1983). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο έργα διάκρισης του διαφορετικού: α) ένα έργο όπου η διαφορά βρισκόταν στη συλλαβή, αρχική και τελική (π.χ. δόση-δώρο-μύτη, κερί-μήλο-σφυρί) και β) ένα έργο που η διαφορά βρισκόταν στο φώνημα, αρχικό και τελικό, (π.χ.σε-σο-τι, δεν-φας-πως)

*Έργα μεταγλωσσικής ενημερότητας*

Σε αντίθεση με τα έργα επιγλωσσικής ενημερότητας τα έργα μεταγλωσσικού επιπέδου απαιτούν σαφή γνώση και συνειδητό χειρισμό των φωνολογικών μονάδων (Gombert (1992)). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν 10 έργα μεταγλωσσικού επιπέδου, δύο έργα κατάτμησης, δύο έργα απαλοιφής, δύο έργα

αντιστροφής και δύο έργα αντικατάστασης. Αναλυτικότερα:

Έργο κατάτμησης

Στο έργο αυτό τα παιδιά ακούν μία λέξη την οποία αφού την επαναλάβουν πρέπει να τη χωρίσουν σε συλλαβές ή φωνήματα. Το έργο βασίστηκε σε παρόμοια έργα που έχουν χρησιμοποιηθεί από τον Yopp (1988) και τους Lundberg, Frost, & Peterson (1988). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν δύο έργα κατάτμησης: α) ένα έργο κατάτμησης των λέξεων σε συλλαβές (π.χ. νερό, νε-ρό) και β) ένα έργο κατάτμησης των λέξεων σε φωνήματα (π.χ. τα, τ-α. γάτα, γ-α-τ-α). Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν και στα δύο έργα ήταν κλιμακούμενης δυσκολίας σε σχέση με τις φωνολογικές μονάδες.

Έργο απαλοιφής

Στο έργο απαλοιφής τα παιδιά ακούν μία λέξη και πρέπει να την επαναλάβουν έχοντας αφαιρέσει μία συλλαβή ή ένα φώνημα που βρίσκεται σε διάφορες θέσεις μέσα στη λέξη (αρχική, μεσαία, τελική). Το έργο αυτό βασίστηκε σε παρόμοια έργα που έχουν χρησιμοποιηθεί από τον Stuart (1990) και τους Muter et al. (1997). Δύο έργα απαλοιφής χρησιμοποιήθηκαν: α) ένα έργο απαλοιφής συλλαβής, αρχικής, μεσαίας, τελικής (π.χ. ψάρι – ψα, σύκο – κο, καμήλα – καλά) και β) ένα έργα απαλοιφής φωνήματος, αρχικού και τελικού (π.χ. ρα – α, τι – τα, εγώ – γω). Το αποτέλεσμα της αφαίρεσης άλλοτε ήταν πραγματική λέξη και άλλοτε όχι.

Έργο αντιστροφής

Σε αυτό το έργο τα παιδιά ακούν μία λέξη και πρέπει να την επαναλάβουν έχοντας αντιστρέψει τη σειρά των συλλαβών ή των φωνημάτων. Το έργο κατασκευάστηκε με βάση αντίστοιχο έργο που χρησιμοποιήθηκε από τους Alegria, Pignot, & Morais (1982). Δύο έργα αντιστροφής χρησιμοποιήθηκαν: α) ένα έργο αντιστροφής συλλαβών (π.χ. μαζί – ζιμα, ψέμα – μαψε) και β) ένα έργο αντιστροφής φωνημάτων (αν – να) (πες – σεπ).

Έργο αντικατάστασης

Στο τελευταίο έργο που χρησιμοποιήθηκε τα παιδιά άκουγαν μία λέξη και έπρεπε να την επαναλάβουν έχοντας αφαιρέσει και αντικαταστήσει μία συλλαβή ή ένα φώνημα με μία άλλη συλλαβή ή ένα φώνημα που τους δίνεται από τον ερευνητή. Το έργο αυτό βασίστηκε σε παρόμοιο έργο που έχει χρησιμοποιηθεί από τον Lewkowicz (1980). Δύο έργα αντικατάστασης χρησιμοποιήθηκαν: α) ένα έργο αντικατάστασης συλλαβής, αρχικής, μεσαίας και τελικής (π.χ. βόδι – μύδι, μέσα – μένω) και β) ένα έργο αντικατάστασης φωνήματος, αρχικού και τελικού (π.χ. αν – αχ, τι – κι). Το αποτέλεσμα της αντικατάστασης άλλοτε ήταν πραγματική λέξη και άλλοτε όχι.

Έργο αναγνώρισης λέξεων

Το έργο αναγνώρισης λέξεων υιοθετήθηκε και εφαρμόστηκε όπως ακριβώς

προτάθηκε από τους Aidinis και Nunes (2001). Το έργο αυτό αποτελείται από 100 λέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας τόσο ως προς τη φωνολογικής τους δομή και την έκταση (δισύλλαβες αρχικά πολυσύλλαβες στη συνέχεια) όσο και ως προς το νόημά τους (λέξεις που δεν χρησιμοποιούνται από τα παιδιά αυτών των ηλικιών. Πριν από την εφαρμογή του έργου ο ερευνητής ζητούσε από τα παιδιά να διαβάσουν όσο πιο καλά και πιο γρήγορα μπορούν τις λέξεις που είχαν μπροστά τους. Ο χρόνος που χρειάστηκε κάθε παιδί για να ολοκληρώσει το έργο καταγράφονταν από τον ερευνητή.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

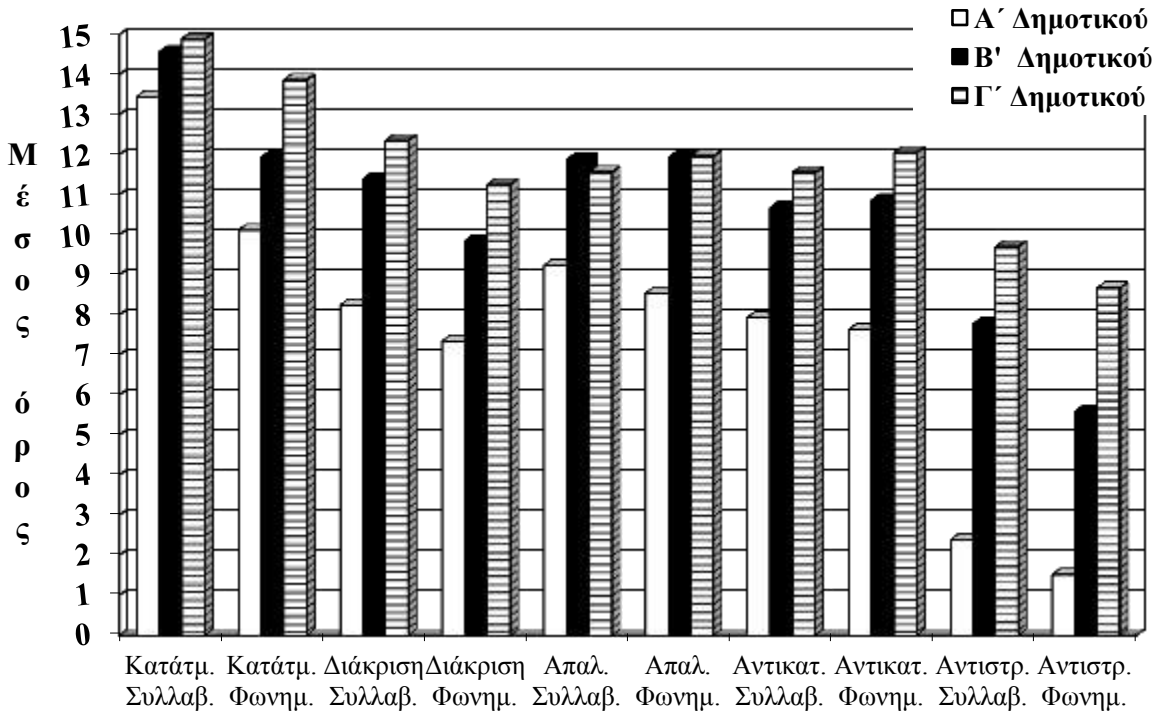
*Επίδοση στα έργα φωνολογικής ενημερότητας και ιεράρχηση των δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας*

Η επίδοση των παιδιών στα έργα φωνολογικής ενημερότητας παρουσιάζεται στο Γράφημα 1. Προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορές ανάμεσα στα έργα που χρησιμοποιήθηκαν πραγματοποιήθηκε μια ανάλυση διακύμανσης με το είδος του έργου (14) και τη φωνολογική μονάδα (2) ως ενδοϋποκειμενικούς παράγοντες και την ηλικία (3) ως παράγοντα μεταξύ των υποκειμένων. Η κύρια επίδραση του παράγοντα είδος έργου ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,507) = 3621,55$, $p < .001$) που σημαίνει ότι υπήρχαν διαφοροποιήσεις στην επίδοση των παιδιών στα διαφορετικά έργα. Επιπλέον αναλύσεις έδειξαν ότι στο σύνολο του δείγματος η συλλαβική κατάτμηση ήταν το ευκολότερο από όλα τα έργα που χρησιμοποιήθηκαν ενώ η αντιστροφή φωνημάτων ήταν το δυσκολότερο. Οι διαφορές ανάμεσα στα έργα φαίνονται στον Πίνακα 1. Η κύρια επίδραση του παράγοντα φωνολογική μονάδα ήταν σημαντική ($F(1,507) = 451,3$, $p < .001$) δείχνοντας ότι οι επίδοση των παιδιών στο σύνολο του δείγματος ήταν καλύτερη στα έργα συλλαβικής ενημερότητας (Μ.Ο. 52,36) σε σχέση με τα έργα φωνημικής ενημερότητας (Μ.Ο. 47,38). Η κύρια επίδραση του παράγοντα τάξη ήταν στατιστικά σημαντική ($F(2,507) = 15078,54$, $p < .001$) με τα παιδιά κάθε μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας να έχουν καλύτερη επίδοση από τα παιδιά των μικρότερων ηλικιακών ομάδων.

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο είδος έργου και την τάξη ήταν στατιστικά σημαντική ($F(2,507) = 130,879$, $p < .001$). Επιπλέον αναλύσεις έδειξαν ότι οι διαφορές ανάμεσα στα έργα που χρησιμοποιήθηκαν δεν ήταν ίδιες και για τις τρεις ηλικιακές ομάδες. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 για τα παιδιά και των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου η ανάλυση και σύνθεση των λέξεων σε συλλαβές είναι τα ευκολότερα έργα ενώ τα έργα αντιστροφής συλλαβών

## Γράφημα 1

### Μέσοι όροι σωστών απαντήσεων για τα έργα φωνολογικής ενημερότητας ανάλογα με την ηλικία




## Πίνακας 1

### Κατάταξη των έργων φωνολογικής ενημερότητας ανάλογα με την τάξη

| Σύνολο δείγματος | | Α΄ Δημοτικού | | Β΄ Δημοτικού | | Γ΄ Δημοτικού | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Συλλαβική κατάτμηση | 14,28 1,12* | 1. Συλλαβική κατάτμηση | 13,44 1,42* | 1. Συλλαβική κατάτμηση | 14,56 0,70* | 1. Συλλαβική κατάτμηση | 14,89 0,31* |
| 2. Φωνημική κατάτμηση | 11,89 2,62* | 2. Φωνημική κατάτμηση | 10,11 2,65* | 2. Φωνημική κατάτμηση | 11,93 2,31* | 2. Φωνημική κατάτμηση | 13,86 1,09* |
| 3. Απαλοιφή συλλαβής | 10,9 2,81* | 3. Απαλοιφή συλλαβής | 9,23 2,83* | 2. Απαλοιφή φωνήματος | 11,92 2,21* | 3. Διάκριση συλλαβής | 12,35 2,20* |
| 3. Απαλοιφή φωνήματος | 10,8 2,87* | 4. Απαλοιφή φωνήματος | 8,54 2,88* | 2. Απαλοιφή συλλαβής | 11,87 2,27* | 3. Αντικατάσταση 4. φωνήματος | 12,05 1,88* |
| 3. Διάκριση συλλαβής | 10,62 2,88* | 4. Διάκριση συλλαβής | 8,24 2,51* | 3. Διάκριση συλλαβής | 11,39 2,17 | 3. Απαλοιφή 4. φωνήματος | 11,96 1,85* |
| 4. Αντικατάσταση | 10,13 | 4. Αντικατάσταση | 7,93 | 4. Αντικατάσταση | 10,86 | 4. Απαλοιφή | 11,56 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| φωνήματος | 2,96* | 5. συλλαβής | 2,69* | φωνήματος | 2,17* | 5. συλλαβής | 2,61* |
| 4. Αντικατάσταση συλλαβής | 10,02 2,80* | 5. Αντικατάσταση φωνήματος | 7,63 2,81* | 4. Αντικατάσταση συλλαβής | 10,67 2,34* | 5. Αντικατάσταση συλλαβής | 11,55 1,93* |
| 5. Διάκριση φωνήματος | 9,42 2,62* | 5. Διάκριση φωνήματος | 7,34 2,20* | 5. Διάκριση φωνήματος | 9,84 2,10* | 5. Διάκριση φωνήματος | 11,25 1,95 |
| 6. Αντιστροφή συλλαβής | 6,54 3,92* | 6. Αντιστροφή συλλαβής | 2,38 2,13* | 6. Αντιστροφή συλλαβής | 7,77 2,60* | 6. Αντιστροφή συλλαβής | 9,70 2,63* |
| 7. Αντιστροφή φωνήματος | 5,13 3,94* | 7. Αντιστροφή φωνήματος | 1,51 1,60* | 7. Αντιστροφή φωνήματος | 5,58 3,33* | 7. Αντιστροφή φωνήματος | 8,67 2,86* |

* τυπική απόκλιση

** Στα έργα με τον ίδιο αριθμό κατάταξης δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μετάξύ τους. Στα έργα με δύο αριθμούς κατάταξης δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτό το έργο και στα έργα που έχουν ίδιο τον έναν από τους δύο αριθμούς.

και φωνημάτων είναι τα δυσκολότερα με τα παιδιά της πρώτης τάξης να έχουν ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση σε αυτό το έργο. Στα υπόλοιπα έργα, ωστόσο, η επίδοση των παιδιών στις τρεις τάξεις διαφοροποιείται. Τα παιδιά της πρώτης τάξης εμφανίζουν καλή ή μέτρια επίδοση στα έργα απαλοιφής, διάκριση και αντικατάστασης χωρίς, όμως, να παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα απαλοιφής φωνήματος, διάκρισης συλλαβής και αντικατάστασης συλλαβής, καθώς και στα έργα αντικατάστασης συλλαβής, αντικατάστασης φωνήματος και διάκρισης φωνήματος.

Αντίθετα τα παιδιά της δευτέρας τάξης εμφανίζουν καλές έως πολύ καλές επιδόσεις σε πολλά από τα έργα ενώ δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα έργα φωνημικής κατάτμησης, απαλοιφής φωνήματος και απαλοιφής συλλαβής καθώς και ανάμεσα στα έργα αντικατάστασης συλλαβής και αντικατάστασης φωνήματος. Επίσης οι διαφορές στις επιδόσεις ανάμεσα στα έργα δεν είναι τόσο μεγάλες για τα παιδιά της δευτέρας σε αντίθεση με τα παιδιά της πρώτης. Οι διαφορές αυτές μειώνονται ακόμη περισσότερο για τα παιδιά της τρίτης τάξης, τα οποία δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα έργα διάκρισης συλλαβής, απαλοιφής φωνήματος και αντικατάστασης φωνήματος, ανάμεσα στα έργα αντικατάστασης φωνήματος, απαλοιφής φωνήματος και απαλοιφής συλλαβής καθώς και ανάμεσα στα έργα απαλοιφής συλλαβής, αντικατάστασης συλλαβής και διάκρισης φωνήματος. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων ίσχυαν για όλα τα έργα, εκτός από τα έργα απαλοιφής συλλαβής και φωνήματος στα οποία δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά της δευτέρας και της τρίτης τάξης.

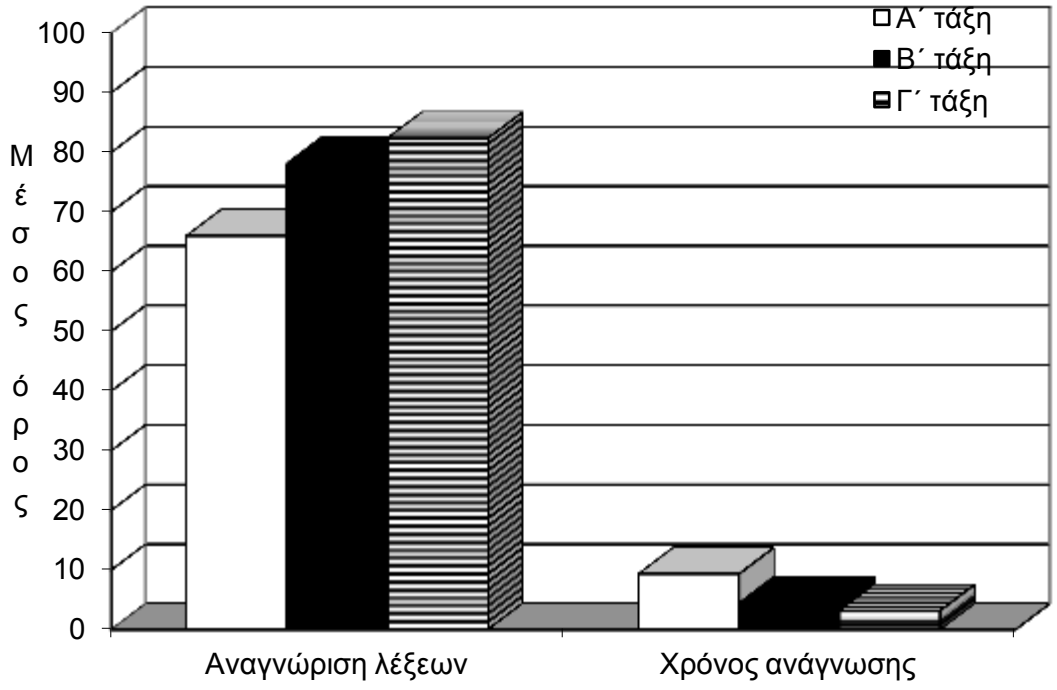
Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη φωνολογική μονάδα και την τάξη ήταν στατιστικά σημαντική ($F(2,507) = 29,998$, $p < .001$) που δείχνει ότι τα έργα που απαιτούσαν το χειρισμό των συλλαβών ήταν ευκολότερα από τα έργα που απαιτούσαν το χειρισμό των φωνημάτων και τις τρεις ηλικιακές ομάδες. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο είδος του έργο, τη φωνολογική μονάδα και την τάξη ήταν στατιστικά σημαντική ($F(2,507) = 13,715$, $p < .001$).

## ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών στο έργο αναγνώρισης λέξεων και οι χρόνοι που χρειάστηκαν για να διαβάσουν τις 100 λέξεις από τις οποίες αποτελούνταν το συγκεκριμένο έργο. Η επίδοση των παιδιών στο συγκεκριμένο έργο μπορεί να χαρακτηριστεί από καλή έως πολύ καλή κυρίως για τα παιδιά της Γ΄ τάξης. Η Ανάλυση Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε ότι η κάθε μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα είχε στατιστικά σημαντικά καλύτερη επίδοση από τις μικρότερες ηλικιακές ομάδες ($F(2, 507) = 135,939$, $p < .001$). Το ίδιο αποτέλεσμα είχε και η ανάλυση για τους χρόνους που χρειάστηκαν τα παιδιά για να ολοκληρώσουν το έργο αναγνώρισης λέξεων ($F(2, 507) = 218,690$, $p < .001$). Τα παιδιά της πρώτης τάξης χρειάστηκαν κατά μέσο όρο 10 λεπτά για να ολοκληρώσουν το έργο, τα παιδιά της δευτέρας 4,5 λεπτά και τα παιδιά της τρίτης 3,2 λεπτά κάτι που δείχνει τη ραγδαία ανάπτυξη της ταχύτητας αναγνώρισης λέξεων μεταξύ της πρώτης και της τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου.

**Γράφημα 2**

**Μέσοι όροι σωστών απαντήσεων και χρόνων ανάγνωσης στο έργο αναγνώρισης λέξεων ανά τάξη**



*Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές τις έρευνας και παραγοντική ανάλυση*

Στον Πίνακα 2 δίνονται οι συσχετίσεις ανάμεσα σε όλα τα έργα που χρησιμοποιήθηκαν στην δεύτερη έρευνα. Όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές και αρκετά υψηλές. Είναι σημαντικό να τονιστεί η αρνητική συσχέτιση που παρατηρήθηκε ανάμεσα στο χρόνο ανάγνωσης και όλα τα έργα φωνολογικής ενημερότητας αλλά και την αναγνώριση λέξεων. Η ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων αλλά και της φωνολογικής ενημερότητας φαίνεται να αυξάνουν την ταχύτητα ανάγνωσης απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση. Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο του Πίνακα 2 είναι οι σημαντικές

## Πίνακας 2

## Δείκτες συνάφειες (Pearson's r) για όλες τις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ανά ηλικία

| | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 κατάτ. συλ. | .546**<br>.333**<br>.469**<br>.431** | .377**<br>.188*<br>-.063<br>-.181* | .383**<br>.088<br>.118<br>.044 | .361**<br>.235**<br>.131<br>.240** | .428**<br>.334**<br>-.103<br>.133 | .412**<br>.225**<br>.079<br>.143 | .439**<br>.254**<br>-.024<br>.055 | .507**<br>.315**<br>.014<br>.125 | .419**<br>.134<br>.032<br>.051 | .539**<br>.414**<br>.271**<br>.-207** | -.600**<br>-.445**<br>-.107<br>.153 |
| 2. κατάτ. φων. | | .431**<br>.023<br>.368**<br>.102 | .440**<br>-.087<br>.468**.<br>054 | .321**<br>.107<br>.358**<br>.028 | .337**<br>.169*<br>-.067<br>.336** | .466**<br>.170*<br>.311**<br>.399** | .519**<br>.307**<br>.257**<br>.291** | .507**<br>.146<br>.180**<br>.228** | .487**<br>.195*<br>.123<br>.198* | .402**<br>-.006<br>.505**<br>-.121 | -.440**<br>-.065<br>-.389**<br>-.018 |
| 3. διάκρ συλ. | | | .743**<br>.600**<br>.643**<br>.549** | .286**<br>-.048<br>.274**<br>-.007 | .422**<br>.015<br>.228*<br>.267** | .450**<br>.111<br>.344**<br>.071 | .505**<br>.097<br>.310**<br>.292** | .638**<br>.396**<br>.321**<br>.308** | .555*<br>.292**<br>.149*<br>.360** | .533**<br>.233**<br>.348**<br>.313** | -.527**<br>-.211**<br>-.203**<br>-.388** |
| 4. διάκρ. φων. | | | | .387**<br>.162*<br>.350**<br>.160 | .441**<br>.206**<br>.109<br>.299** | .466**<br>.286**<br>.212**<br>.076 | .452**<br>.047<br>.104<br>.319** | .587**<br>.495**<br>.191**<br>.043 | .579**<br>.543**<br>.187**<br>.211** | .487**<br>.313**<br>.248**<br>-.039 | -.532**<br>-.284**<br>-.214**<br>-.130 |
| 5. απαλ. συλ. | | | | | .530**<br>.605**<br>.297**<br>.137 | .465**<br>.365**<br>.565**<br>-.039 | .507**<br>.598**<br>.342**<br>-.004 | .439**<br>.116<br>.438**<br>.134 | .467**<br>.287**<br>.400**<br>.351** | .478**<br>.447**<br>.424**<br>.051 | -.387**<br>-.220**<br>-.179*<br>-.088 |
| 6. απαλ. φων. | | | | | | .589**<br>.418**<br>.363**<br>.543** | .650**<br>.501**<br>.339**<br>.701** | .583**<br>.195**<br>.360**<br>.445** | .519**<br>.320**<br>.163*<br>.508** | .551**<br>.448**<br>.259**<br>.188* | -.479**<br>-.224**<br>-.099<br>-.148 |
| 7. αντικ. συλ. | | | | | | | .584**<br>.433**<br>.222** | .603**<br>.292**<br>.371** | .511**<br>.249**<br>.151* | .439**<br>.244**<br>.241** | -.445**<br>-.144<br>-.134** |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | .514** | .390** | .371** | -.073 | -.102 |
| 8. αντικ. φων. | | | | | | | | .641**<br>.090<br>.395**<br>.568** | .597**<br>.231**<br>.260**<br>.487** | .518**<br>.145<br>.495**<br>.201* | -.483**<br>-.037<br>-.376**<br>-.146 |
| 9. αντισ. συλ. | | | | | | | | | .794**<br>.717**<br>.518**<br>.559** | .644**<br>.248**<br>.430**<br>.569** | -.663**<br>-.316**<br>-.409**<br>-.528** |
| 10. αντισ. φων. | | | | | | | | | | .583**<br>.328**<br>.435**<br>.255** | -.558**<br>-.218**<br>-.260**<br>-.226** |
| 11. αναγ. λέξ. | | | | | | | | | | | -.771**<br>-.698**<br>-.442**<br>-.672** |
| 12. χρόν. ανάγ. | | | | | | | | | | | |

*p<.05, **p<.01, ο πρώτος αριθμός σε κάθε κελί αφορά στο σύνολο του δείγματος, ο δεύτερος στην Α΄ τάξη, ο τρίτος στη Β΄ τάξη και ο τέταρτος στη Γ΄ τάξη

συσχετίσεις ανάμεσα στο έργο αναγνώρισης λέξεων και όλα τα έργα φωνολογικής ενημερότητας. Το τρίτο στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί είναι η υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στα έργα φωνολογικής ενημερότητας που δείχνει την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των διαφορετικών δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας που οδηγούν στην ανάπτυξή της. Όταν, ωστόσο, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας χωριστά για κάθε ηλικιακή ομάδα εντοπίστηκαν διαφορές τόσο όσο προς τις σχέσεις ανάμεσα στα διαφορετικά έργα φωνολογικής ενημερότητας όσο και ως προς τη σχέση των διαφορετικών έργων με την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει τις διαφορετικές σχέσεις ανάμεσα στη φωνολογική ενημερότητα και την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων στα πρώτα στάδια ανάπτυξης και των δύο αλλά και στα μεταγενέστερα.

Για να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα της πρώτης έρευνας για την ύπαρξη τριών παραγόντων φωνολογικής ενημερότητας επαληθεύονται και στην παρούσα έρευνα όλα τα έργα φωνολογικής ενημερότητας που χρησιμοποιήθηκαν υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση. Για την εξαγωγή των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών με πλάγια περιστροφή των αξόνων. Το διάγραμμα παραγόντων ανέδειξε τρεις παράγοντες. Οι ιδιοτιμές των τριών αυτών παραγόντων είναι 5,518, 0,957 και 0,821. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Στον πρώτο παράγονται ο οποίος θα μπορούσε να ονομαστεί αρχικό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας σημαντική φόρτιση έχουν τα έργα συλλαβικής και φωνημικής κατάτμησης. Στον δεύτερο παράγοντα που θα μπορούσε να ονομαστεί επιγλωσσικό επίπεδο σημαντική φόρτιση έχουν τα έργα διάκρισης συλλαβής και φωνήματος τα οποία όμως εμφανίζουν σημαντική φόρτιση και στον τρίτο παράγοντα. Τέλος στον τρίτο παράγοντα που θα μπορούσε να ονομαστεί μεταγλωσσικό επίπεδο σημαντική φόρτιση έχουν τα έργα ότι τα έργα αντιστροφής είχαν σημαντική φόρτιση στο επιγλωσσικό και όχι στο μεταγλωσσικό επίπεδο.

## Πίνακας 3

## Τριπαραγοντική δομή των έργων φωνολογικής ενημερότητας ανά ηλικία

| Έργα | Αρχικό επίπεδο | | | | Επιγλωσσικό επίπεδο | | | | Μεταγλωσσικό επίπεδο | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Σύνολο | ΄ | ΄ | ΄ | Σύνολο | ΄ | ΄ | ΄ | Σύνολο | ΄ | ΄ | ΄ |
| Συλ. Κατάτμ. | .696 | *689* | 870 | 717 | | | | | | | | |
| Φων. Κατάτμ. | .706 | *842* | 694 | | | | | | | | | 579 |
| Διάκρ. Συλ. | | | | | .699 | *739* | 844 | 763 | .584 | | | |
| Διάκρ. Φων. | | | | | .636 | *842* | 837 | 731 | .613 | | | |
| Απαλ. Συλ. | | | | 805 | | | | | .760 | *866* | 728 | |
| Απαλ. Φων. | | | | | | | | | .842 | *808* | 601 | 799 |
| Αντικ. Συλ. | | | | | | | | | .776 | *619* | 606 | 787 |
| Αντικ. Φων. | | | | | | | | | .823 | *779* | 618 | 820 |
| Αντισ. Συλ. | | | | | | *805* | | | .795 | | 797 | 699 |
| Αντισ. Φων. | | | | | | *736* | | | .758 | | 659 | 612 |

Η δεύτερα τάξη είχε ακριβώς τις ίδιες φορτίσεις έργων στους τρεις παράγοντες χωρίς, όμως, τα έργα διάκρισης να έχουν φόρτιση και στο μεταγλωσσικό επίπεδο. Στην τρίτη τάξη στο αρχικό επίπεδο είχαν σημαντική φόρτιση τα έργα συλλαβικής κατάτμησης και απαλοιφής συλλαβής, στο επιγλωσσικό επίπεδο τα δύο έργα διάκρισης και στο μεταγλωσσικό επίπεδο το έργο φωνημικής κατάτμησης, το έργο απαλοιφής φωνήματος και τα έργα αντικατάστασης και αντιστροφής. Αυτά τα αποτελέσματα αποτέλεσαν πηγή προβληματισμού για εμάς και θα συζητηθούν αναλυτικά στα συμπεράσματα.

## ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ

Το τελευταίο ερώτημα που η παρούσα εργασία επιχείρησε να διερευνήσει ήταν η συμβολή των διαφορετικών επιπέδων φωνολογικής ενημερότητας στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων. Για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα πραγματοποιήθηκαν 13 αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης με την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων ως εξαρτημένη μεταβλητή και την ηλικία, τον χρόνο ανάγνωσης, τα έργα φωνολογικής ενημερότητας και τους παράγοντες φωνολογικής ενημερότητας ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι παράγοντες φωνολογικής ενημερότητας δημιουργήθηκαν με την πρόσθεση των επιδόσεων στα έργα φωνολογικής ενημερότητας που είχαν φόρτιση στον κάθε παράγοντα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 μετά την αφαίρεση της επίδρασης της ηλικίας και του χρόνου ανάγνωσης μόνο τα έργα της φωνημικής κατάτμησης και της διάκρισης φωνήματος δεν εξηγούν καθόλου από τη διακύμανση της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων. Τα έργα απαλοιφής συλλαβής και φωνήματος, το έργο αντιστροφής φωνήματος και το μεταγλωσσικό επίπεδο είναι οι καλύτεροι προβλεπτικοί παράγοντες της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων.

Όταν οι αναλύσεις παλινδρόμησης διενεργήθηκαν χωριστά για κάθε ηλικιακή ομάδα βρέθηκε ότι για την πρώτη τάξη τα έργα φωνημικής κατάτμησης και αντιστροφής συλλαβής και το πρώτο επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας δεν εξηγούσαν καθόλου από τη διακύμανση της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων. Για τα παιδιά αυτής της τάξης καλύτεροι προβλεπτικοί παράγοντες είναι η απαλοιφή συλλαβής και φωνήματος, η αντιστροφή φωνήματος και το μεταγλωσσικό επίπεδο. Αντίθετα όλα τα έργα και οι τρεις παράγοντες φωνολογικής ενημερότητα είχαν στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην εξήγηση της διακύμανσης της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων για τα παιδιά της Β΄ τάξης. Οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες για αυτή την ηλικία ήταν η φωνημική κατάτμηση, η απαλοιφή συλλαβής, η αντικατάσταση φωνήματος, η αντιστροφή φωνήματος, το αρχικό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας και το μεταγλωσσικό επίπεδο. Τέλος, για την Γ’ τάξη μόνο η φωνημική κατάτμηση, η διάκριση φωνήματος, η αντικατάσταση συλλαβής, η αντιστροφή συλλαβής και το αρχικό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας είχαν στατιστικά σημαντικές συνεισφορές στην εξήγηση της διακύμανσης της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων. Σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες ήταν η αντιστροφή συλλαβής, το αρχικό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας και η φωνημική κατάτμηση. Ίσως, οι στρατηγικές που αυτά τα παιδιά χρησιμοποιούν για την αναγνώριση λέξεων να μην επηρεάζονται από τη φωνολογική ενημερότητα.

**Πίνακας 4**

**Αποτελέσματα 13 αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης με την επίδοση στο έργο αναγνώρισης λέξεων ως εξαρτημένη μεταβλητή**

| Βήμα | B | SEB | Beta | R square change | F change |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Ηλικία | .646 | .045 | .541 | .293 | 210.552** |
| 2. Χρόνος ανάγνωσης | -2.065 | .102 | -.686 | .316 | 409.300** |
| 3α. Συλλαβική Κατάτμηση | .953 | .363 | .093 | .005 | 6.878* |
| 3β. Φωνημική Κατάτμηση | .139 | .147 | .032 | .001 | 0.893 |
| 3γ. Διάκριση Συλλαβής | .586 | .135 | .146 | .014 | 18.720** |
| 3δ. Διάκριση Φωνήματος | .292 | .154 | .066 | .003 | 3.606 |
| 3ε. Απαλοιφή Συλλαβής | .817 | .120 | .199 | .033 | 46.616** |
| 3στ. Απαλοιφή Φωνήματος | .874 | .124 | .217 | .035 | 49.481** |
| 3ζ. Αντικατάσταση Συλλαβής | .346 | .135 | .084 | .005 | 6.526* |
| 3η. Αντικατάσταση Φωνήματος | .628 | .133 | .161 | .017 | 22.441** |
| 3θ. Αντιστροφή Συλλαβής | .625 | .125 | .212 | .018 | 24.951** |
| 3ι. Αντιστροφή Φωνήματος | .590 | .114 | .201 | .020 | 26.965** |
| 3ια. Αρχικό επίπεδο | .204 | .123 | .059 | .002 | 2,776 |
| 3ιβ. Επιγλωσσικό επίπεδο | .285 | .080 | .126 | .009 | 12,567** |
| 3ιγ. Μεταγλωσσικό επίπεδο | .232 | .029 | .311 | .043 | 61.987** |

*p<.05, **p<.01

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει την πορεία ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, να εξετάσει πώς ιεραρχούνται τα διαφορετικά έργα που χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή της, να ερευνήσει την πιθανότητα ύπαρξης διαφορετικών παραγόντων ή επιπέδων φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα και να μελετήσει τη συσχέτιση ανάμεσα στα διαφορετικά έργα και τους πιθανούς παράγοντες φωνολογικής ενημερότητας τόσο μεταξύ τους όσο και με την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στην παρούσα εργασία μας δίνουν μια αρκετά καλή περιγραφή της αναπτυξιακής πορείας της φωνολο-

γικής ενημερότητας από το Πρώτη μέχρι την Τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας μετά από έναν χρόνο φοίτησης στο δημοτικό σχολείο είναι εξαιρετικά σημαντική. Μετά από ένα χρόνο συστηματικής διδασκαλίας του γραπτού λόγου τα παιδιά είναι σε θέση να αναλύουν και να συνθέτουν τις λέξεις όχι μόνο στις συλλαβές τους αλλά και στα φωνήματά τους. Η επίδραση της διδασκαλίας στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας είναι εμφανής στα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Η ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας στα παιδιά της πρώτης τάξης φαίνεται από την επίδοσή τους σε όλα τα έργα, επίδοση που σε μερικές περιπτώσεις ξεπερνά την επίδοσή τους στα έργα επιγλωσσικού επιπέδου. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα αντίστοιχα των Παντελιάδου et al. (1998). θα πρέπει όμως να τονιστεί ότι η δική τους έρευνα διερνεργήθηκε στην αρχή της πρώτης τάξης ενώ στην παρούσα έρευνα στο τέλος.

Αν και παρατηρούνται διαφορές στην επίδοση των παιδιών στα διάφορα έργα οι διαφορές αυτές σε αρκετές περιπτώσεις δεν είναι σημαντικές με αποτέλεσμα να υπάρχουν ομάδες έργων με παρόμοια επίδοση. Εκτός από τα έργα κατάτμησης που ήταν εύκολα για τα παιδιά αυτή της ηλικίας, τα έργα απαλοιφής συλλαβής ή φωνήματος φαίνονται αρκετά εύκολα για αυτά τα παιδιά σε αντίθεση με τα έργα διάκρισης, κυρίως του φωνήματος, που είναι πιο δύσκολα. Το δυσκολότερο έργο φαίνεται να είναι το έργο αντιστροφής. Τα αποτελέσματα δείχνουν ξεκάθαρα ότι ο χειρισμός των συλλαβών είναι ευκολότερος από το χειρισμό των φωνημάτων αν και η φωνημική ενημερότητα αναπτύσσεται ραγδαία στη διάρκεια της πρώτης τάξης βοηθούμενη και από τον τρόπο διδασκαλίας.

Στην Δευτέρα Δημοτικού φαίνεται να υπάρχει περαιτέρω ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας χωρίς όμως να αλλάζει η κατάταξη των επιμέρους έργων σε σύγκριση με την πρώτη τάξη. Καθώς, ωστόσο, η επίδοση των παιδιών στα έργα φωνολογικής ενημερότητας αυξάνεται οι διάφορες που παρατηρούνται μεταξύ τους μειώνονται και πολλές από αυτές εξαφανίζονται. Είναι σημαντικό ότι στο τέλος της Β΄ τάξης η επίδοση των παιδιών δε φτάνει σε επίπεδα οροφής κάτι που σημαίνει ότι η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας συνεχίζεται και μετά από αυτή την τάξη. Επίπεδα οροφής δεν παρατηρούνται ούτε και στην επίδοση των παιδιών στην Γ΄ τάξη αποτέλεσμα που συμφωνεί με τα ευρήματα του Κωτούλα (2004) που μελέτησε την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Το πλαίσιο ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας σε αυτή την τάξη δε διαφέρει σημαντικά από τη Β΄ τάξη. Ωστόσο, οι διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στα διάφορα έργα μειώνονται ακόμη περισσότερο και σε κάποια έργα η επίδοση των παιδιών της Β΄ και της Γ΄ τάξης δεν διαφέρουν σημαντικά.

Συμπερασματικά οι δεξιότητες κατάτμησης των λέξεων σε συλλαβές, αναγνώρισης της ομοικαταληξίας και διάκρισης της ομοιότητας ή της διαφοράς των

λέξεων ως προς τη συλλαβή και το φώνημα (αρχικό και τελικό) είναι οι πρώτες που αναπτύσσονται. Η συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου στη διάρκεια της πρώτης τάξης φαίνεται να συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη των μεταγλωσσικών κυρίως δεξιοτήτων οι οποίες, όμως, συνεχίζουν να αναπτύσσονται και στις μεγαλύτερες τάξεις. Η ικανότητα χειρισμού των συλλαβών είναι πιο αναπτυγμένη από την ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων η οποία αναπτύσσεται ιδιαίτερα στη διάρκεια της πρώτης τάξης όπου η διδασκαλία των γραμμάτων αποτελεί πρωταρχικό στόχο της μεθόδου διδασκαλίας που χρησιμοποιείται.

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορετικών παραγόντων φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν τρεις παράγοντες φωνολογικής ενημερότητας. Ο πρώτος παράγοντας που ονομάστηκε αρχικό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας συμπεριλαμβάνει την ικανότητα κατάτμησης των λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα και είναι σταθερός για την Α΄ και τη Β΄ τάξη, όχι όμως και για τη Γ΄. Οι αρκετά υψηλές επιδόσεις στη φωνολογική ενημερότητα που παρατηρούνται σε αυτή την τάξη μπορεί να ευθύνονται για την ένταξη της ικανότητας απαλοιφής της συλλαβής σε αυτόν τον παράγονται και την αφαίρεση της φωνημικής κατάτμησης.

Ο δεύτερος παράγοντας που ονομάστηκε επιγλωσσικό επίπεδο συμπεριλάμβανε όλα τα έργα επιγλωσσικού επιπέδου ενώ για τα παιδιά της Α΄ τάξης σημαντική φόρτιση σε αυτόν τον παράγοντα είχαν και τα έργα αντιστροφής συλλαβών και φωνημάτων. Η μόνη εξήγηση που μπορέσαμε να δώσουμε για αυτή τη διαφοροποίηση ήταν η ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση των παιδιών της Α΄ τάξης στα έργα αντιστροφής αν και τα έργα αυτά ήταν τα δυσκολότερα για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Ο παράγοντας αυτός φαίνεται να συνδέεται με μια άδηλη γνώση των φωνολογικών μονάδων των λέξεων που δεν απαιτεί το συνειδητό χειρισμό τους και αναπτύσσεται ήδη από το νηπιαγωγείο χωρίς να παρατηρείται ιδιαίτερα ραγδαία ανάπτυξη σε αυτόν τον παράγοντα με την έναρξη φοίτησης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Στον τρίτο παράγοντα εντάσσονται όλα τα έργα μεταγλωσσικού επιπέδου γι' αυτό και ονομάστηκε αντίστοιχα με διαφοροποιήσεις για την Α΄ τάξη όπου δεν εντάσσονται σε αυτόν τον παράγοντα τα έργα αντιστροφής και για την Γ΄ τάξη όπου δεν εντάσσεται σε αυτό τον παράγοντα η απαλοιφή συλλαβής αλλά εντάσσεται η φωνημική κατάτμηση. Ανεξάρτητα, όμως, από αυτές τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, όταν οι αναλύσεις αφορούσαν το σύνολο του δείγματος οι τρεις παράγοντας εμφανίστηκαν κάτι που ενισχύει την ύπαρξη αυτών των παραγόντων φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με την πρόταση των Muter και Dielthem (2001) για την ύπαρξη τριών παραγόντων φωνολογικής ενημερότητας, ομοιοκαταληξίας, άδηλης κατάτμησης και έκδηλης κατάτμησης. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Αϊδίνη (2007).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας έρχονται σε αντίθεση τόσο με τα αποτελέσματα των Aidinis και Nunes (2001) όσο και με τα αποτελέσματα των Παντελιάδου et al., (1998) που πρότειναν την ύπαρξη δύο παραγόντων φωνολογικής ενημερότητας, ενός χειρισμού των συλλαβών και ενός χειρισμού των φωνημάτων. Η διαφοροποίηση των ηλικιακών ομάδων που συμμετείχαν σε αυτές τις έρευνες καθώς και των έργων που χρησιμοποιήθηκαν μπορεί να συνέβαλαν σε αυτή τη διαφοροποίηση. Ωστόσο, η ύπαρξη τριών και όχι δύο παραγόντων που προτείνεται από την παρούσα εργασία μπορεί να εξηγεί καλύτερα τη δομή της φωνολογικής ενημερότητας καθώς δεν επικεντρώνεται μόνο στη φωνολογική μονάδα ανάλυσης αλλά και στο είδος της γνώσης που απαιτείται για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν τα παιδιά στα διαφορετικά έργα.

Η ομαδοποίηση των έργων φωνολογικής ενημερότητας φαίνεται και από τις συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν. Αν και υπήρχαν διαφορές στις συσχετίσεις ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα αυτό που γενικά διαπιστώνεται είναι οι υψηλές συσχετίσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στα έργα που ανήκουν στον ίδιο παράγοντα. Αξίζει να σημειωθεί ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσουν τη φωνολογική ενημερότητα κάποιες από τις συσχετίσεις ανάμεσα στα έργα μειώνονται ή και εξαφανίζονται. Αυτό δείχνει ότι η δομή της φωνολογικής ενημερότητας αλλάζει καθώς αναπτύσσεται καθώς και τη σημαντικότητα διαφορετικών δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας στα διάφορα στάδια ανάπτυξης. Οι διαφοροποιήσεις αυτές μπορούν να συσχετιστούν τόσο με την ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων και της αναγνωστικής ικανότητας γενικότερα όσο και με τις διαφορετικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για την ανάγνωση λέξεων και κειμένων, στις οποίες μπορεί να μη παίζει σημαντικό ρόλο η φωνολογική ενημερότητα.

Αυτό φαίνεται και από τα αποτελέσματα των αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης όπου σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας φαίνεται να είναι ο χρόνος ανάγνωση να και τα περισσότερα έργα φωνολογικής ενημερότητας έχουν σημαντική συνεισφορά στη εξήγηση της διακύμανσης στο έργο αναγνώρισης λέξεων, η οποία όμως μειώνεται σημαντικά στα παιδιά της τρίτης τάξης που ίσως χρησιμοποιούν περισσότερο την οπτική στρατηγική ή χρειάζονται πολύ λιγότερες φωνολογικές πληροφορίες για να αναγνωρίσουν τις λέξεις. Ωστόσο, το μεταγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας εξηγεί μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων δείχνοντας τη μεγάλη σημασία που έχει αυτή η γνώση στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίες παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την πορεία ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας, τη δομή της, τις σχέσεις ανάμεσα στις επιμέρους δεξιότητες που την απαρτίζουν καθώς και τη σχέση της με την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων. Είναι απαραίτητο, ωστόσο, να υπάρξουν παρόμοιες έρευνες που θα συμπεριλαμβάνουν και παιδιά μεγαλύτερων τάξεων έτσι ώστε να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας και να ολοκληρωθεί η εικόνα για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημε-

ρότητας. Διαχρονικές έρευνες που μελετούν τη φωνολογική ενημερότητα, την ανάγνωση αλλά και τη γραφή από την προσχολική ηλικία είναι επίσης σημαντικές ώστε να διευκρινιστεί πλήρως η πορεία ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων. Τέλος, μία λεπτομερής μελέτη των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων με άμεση καταγραφή των εμπειριών ανάγνωσης και γραφής που έχει το παιδί από το σπίτι και οι οποίες επηρεάζουν την κατάκτηση του γραμματισμού είναι απολύτως αναγκαία έτσι ώστε να εξηγηθούν πιο αποτελεσματικά οι ατομικές διαφορές που παρατηρούνται στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων και να διαμορφωθούν οι κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις για τη μείωση αυτών των διαφορών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη επιβεβαιώνοντας την σχέση ανάμεσα στη φωνολογική ενημερότητα και την ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης αλλά και της παραγωγής γραπτού λόγου. Η διευκρίνιση της δομής της φωνολογικής ενημερότητας αλλά και της πορείας ανάπτυξής της παρέχουν σημαντικές πληροφορίες τόσο για την επικέντρωση της διδασκαλίας σε συγκεκριμένες δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας όσο και για τη βοήθεια που είναι αναγκαία για τα παιδιά που μένουν πίσω στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων με κίνδυνο να μην μπορέσουν να κατακτήσουν επαρκώς την ικανότητα επεξεργασίας του γραπτού λόγου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Adams, M. (1990). Beginning to read. Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.

Αϊδίνης, Α. (2006). Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και η σχέση της με την απόκτηση του γραμματισμού. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος 4, 17-42

Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14, 145-177.

Alegria, J., Pignot, E., & Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. Memory and Cognition, 10, 451-456.

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorising sounds and learning to read – a causal connection. Nature, 301, 419-521.

Brady, S. & Shankweiler, D. (1991). Phonological processes in literacy. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bryant, P. (1998). Sensitivity to onset and rhyme does predict young children's reading: A comment on Muter, Hulme, Snowling and Taylor. Journal of

Experimental Child Psychology, 13, 61-68.

Cain, K. & Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & Bryant P. (eds), Handbook of children's literacy (pp. 313-338). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. Journal of Memory and Language, 45, 751-774.

Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. Reading Research Quarterly, 30, 808-828.

Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? Cognition, 91, 77-111.

Cataldo, S., & Ellis, N. (1988). Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills. Journal of Research in Reading, 11, 86-109.

Durgunoglu, A. Y. (2006). How language characteristics influence Turkish literacy development. In R. M. Joshi, & P. G. Aaron (Eds.), Handbook of orthography and literacy (pp 219-229). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Durgunoglu, A. Y., & Oney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. Reading and Writing, 11, 281-299.

Ehri, L.C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. Journal of Reading Disabilities, 22, 356-365.

Ehri, L.C. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. Oakhill & r. Beard (Eds.), Reading development and the teaching of reading (pp 79-108). Oxford: Blackwell.

Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1980). The influence of orthography on readers' conceptualisation fo the phonemic structure of words. Applied Psycholinguistics, 1, 371-385.

Goikoextea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking children. Reading and Writing, 18, 51-79.

Gombert, J. (1992). Metalinguistic Development. Chicago: University of Chicago Press.

Goswami, U., & Bryant, P. (1990). Phonological skills and learning to read. Exeter, UK: Erlbaum.

Hoein, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I. K. (1995). Components

of phonological awareness. Reading and Writing, 7, 171-188.

Hulme, C., Muter, V., & Snowling M. (1998). Segmentation does predict early progress in learning to read better than rhyme: A reply to Bryant. Journal of Experimental Child Psychology, 71, 39-44.

Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M. & Caroll, J. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. Scientific Studies Of Reading, 9, 351-365.

Karmiloff-Smith, A. (1987). Function and process in comparing language and cognition. In M. Hickmann (Ed.), Social and functional approaches to language and thought (pp. 185-202). Orlando: Academic Press.

Kotoulas, V. (2004). The development of phonological awareness through the school years: The case of a transparent orthography. L1 – Educational Studies in Language and Literature, 4, 183-201.

Lenel, J. C., & Cantor, J. H. (1981). Rhyme recognition and phonemic perception in young children. Journal of Psycholinguistic Research, 10, 57-68.

Lewkowicz, N. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. Journal of Educational Psychology, 72, 686-700.

Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Reading Research Quarterly, 23, 261-284.

Mann, V. A., & Wimmer, H. (2002). Phoneme awareness and pathways to literacy: A comparison of German and American children. Reading and Writing, 15, 663- 682.

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

Μανωλίτσης, Γ. (2004). Γνώση γραμμάτων και φωνολογική επίγνωση: μία έρευνα συσχέτισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη και Ε. Τάφα (επ.), Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Morais, J. (1991). Phonological awareness: A bridge between language and literacy. In D. Sawyer, & B. Fox (Eds.), Phonological awareness in reading: The evolution of curren perspectives (pp 31-71). New York: Springer-Verlag.

Muter, V., & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. Language Learning, 51, 187-219.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. Journal of Experi-

mental Child Psychology, 71, 3-27.

Muter, V., Hulme , C., Snowling, M., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes and language skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. Developmental Psychology, 40, 665-681.

Παντελιάδου, Σ., Κωτούλας, Β. & Μπότσας, Γ. (1998 Απρίλιος). Εσωτερική διάρθρωση και ιεράρχηση δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα. Ανακοίνωση στο 12ο Παγκόσμιο Συμπόσιο στη Θεωρητική και Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, Θεσσαλονίκη.

Perfetti, c., Beck, I., Bell, I., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first-grade children. Merill- Palmer Quarterly, 33, 283-319.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Seymour, P. K., & Evans, H. M. (1994). Levels of phonological awareness and learning to read. Reading and Writing, 6, 221-250.

Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological processes in kindergarten children: Issues of task comparability. Journal of Experimental Child Psychology, 38, 175-190.

Stuart, M. (1990). Processing strategies in a phoneme deletion task. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 42A, 305-327.

Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.), Phonological processing in literacy. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Tunmer, W.E., & Nesdale, A. R. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. Journal of Educational Psychology, 77, 417-427.

Wagner, R.K. & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acauisition of reading skills, Psychological Bulletin 101, 192-212.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). The development of reading-related phonological processing abilities: New evidenvce of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. Developmental Psychology,30, 53-266.

Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R. & Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acauisition: More consequence than precondition but still important. Cognition, 40, 219-249.

Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. Reading Research Quarterly, 23, 159-177.

# Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ - ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

**Αναστασία Αμπατζόγλου**

«*Μόνο η μάθηση δεν οδηγεί στην αγωγή,*
*αλλά η αγωγή δημιουργεί ευνοϊκούς όρους για μάθηση*»
(Γεωργούσης, 1965 από: Μερκούρη, 1991: 422).

Νηπιαγωγός, M.Ed «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων», Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

e-mail: anastasiaampa@hotmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Με την παρούσα εργασία επιχειρούμε να μελετήσουμε τις σχολικές εκδρομές (είδη, μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα, συχνότητα, απόψεις των εκπαιδευτικών) και το ρόλο που διαδραματίζουν στην ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών. Κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο σε 109 σε εκπαιδευτικούς και (υπό)διευθυντές/ -τριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις πόλεις της Ρόδου και της Θεσσαλονίκης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η σχολική εκδρομή μπορεί να αποτελέσει μία από τις πιο πολύτιμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (67,9%).*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος του σημερινού σχολείου είναι ιδιαίτερα πολύπλοκος και απαιτητικός αντικατοπτρίζοντας τις παιδαγωγικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και άλλες ανακατατάξεις, οι οποίες παρουσιάζονται Παγκοσμίως. Στην ελληνική πραγματικότητα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρώνεται στη σχολική επίδοση των μαθητών/ -τριών, παραβλέποντας τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής, ηθικής, κοινωνικής, νοητικής και σωματικής υγείας, καθώς και την ισχυρή σχολική αλληλεπίδρασή της, με τη σχολική επίδοση (Πυργιωτάκης, 2000 από Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006: 32-33), ενώ, πολλές πειραματικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η επιτυχία και η πρόοδος του/ της μαθητή/ -τριας εξαρτάται μεταξύ παραγόντων, της συναισθηματικής του/ της κατάστασης (Αραβανής, 1979: 38).

Το σχολείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή, την κοινωνικοποίηση και τη συναισθηματική μάθηση του ατόμου. Η ανάπτυξη της δυνατότητας αλληλεπίδρασης με αποτελεσματικούς και κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους θεωρείται απαραίτητη. Ο Howard Gardner (1983, 1993) ονόμασε αυτή τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης «διαπροσωπική νοημοσύνη». Η ανάπτυξη της βοηθά τους/ τις μαθητές/ -τριες να παρακολουθούν και να ρυθμίζουν τα συναι-

σθήματα και τη συμπεριφορά τους. Το σχολείο, λοιπόν, οφείλει να μεταδώσει ακαδημαϊκές γνώσεις, ώστε να αναπτυχθούν οι γνωστικές τους ικανότητες αλλά και να τους/ τις καταστήσει ικανούς/ -ές να κατανοούν και να εκτιμούν το εγώ τους, να διαθέτουν δηλαδή, αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση, να εργάζονται σε συνεργατικές ομάδες, να επιλύουν προβλήματα και να επικοινωνούν αποτελεσματικά ώστε να διαμορφώνουν φιλικές σχέσεις, ικανότητες αλληλεπίδρασης και κατανόηση του εαυτού τους (Μπαμπάλης, 2006: 89). Στο σχολικό σύστημα αναπτύσσονται δυναμικές σχέσεις μεταξύ των υποσυστημάτων. Όλες οι δυναμικές αλληλεπιδραστικές αυτές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών/ -τριών, εκπαιδευτικών-μαθητών/ -τριών δημιουργούν μια πολυπαραμετρική ψυχολογική και κοινωνική πραγματικότητα και επηρεάζονται από πολλούς και σύνθετους παράγοντες, όπως η προσωπικότητα και το έργο του/ της εκπαιδευτικού, η προσωπικότητα των μαθητών, η αυτοεικόνα τους, η αντίληψή τους για τον/ την άλλον/ -η, αλλά και αξίες προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις τους κτλ..

Οι μαθητές και οι μαθήτριες λοιπόν, θα πρέπει να φοιτούν σε ένα σχολείο χαρούμενο, ήρεμο, ασφαλές, ένα σχολείο στο οποίο θα χαίρονται να φοιτούν, ένα σχολείο που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους, την κριτική σκέψη, ένα σχολείο που δίνει χρόνο για αναστοχασμό, που δείχνει κατανόηση και αγάπη για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους στα μαθήματα, ένα σχολείο εργαστήρι της ζωής και της χαράς.

## 2. ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΚΔΡΟΜΕΣ

### 2.1 ΈΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ

Οι σχολικές εκδρομές αποτελούν σημαντικό κομμάτι των σχολικών εκδηλώσεων αφού η οργάνωση και η πραγματοποίησή τους αποτελεί σημαντικό μέρος της σχολικής ζωής των μελών της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, μαθητές/ -τριες, γονείς). Οι σχολικές εκδρομές διακρίνονται σε σχολικούς περίπατους και εκπαιδευτικές εκδρομές. Οι σχολικοί περίπατοι γίνονται μέσα στο διδακτικό ωράριο ενώ οι εκπαιδευτικές εκδρομές μπορεί να είναι μονοήμερες ή πολυήμερες ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/ -τριών και την ισχύουσα νομοθεσία. Ειδικότερα, σε μια πιο λεπτομερή προσέγγιση, οι σχολικές εκδρομές διακρίνονται σε ποικίλα είδη, σύμφωνα με τη νομοθεσία του Υπουργείου Παιδείας, σε περιπάτους, ημερήσιες και πολυήμερες:

- Σχολικοί περίπατοι
- Ημερήσιες και πολυήμερες εκδρομές
- Διδακτικές επισκέψεις
- Εκπαιδευτικές επισκέψεις- δραστηριότητες
- Επίσκεψη στη Βουλή
- Ευρωπαϊκά προγράμματα

- Προγράμματα ΓΓ Νέας Γενιάς, Βουλή των Εφήβων

## 2.2 ΣΚΟΠΟΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ

Οι σκοποί των σχολικών εκδρομών είναι κυρίως η επίτευξη ενός ή περισσότερων μορφωτικών αποτελεσμάτων, βίωμα της φύσης και αναψυχή. Οι σκοποί μπορεί να είναι κυρίως επιστημονικοί, μορφωτικοί, ψυχο-κοινωνικοί, φυσιολατρικοί-περιβαλλοντικοί, ψυχαγωγικοί και δημιουργικοί. Πιο αναλυτικά οι σκοποί είναι (Δρούγκας, 2006: 2-3):

- Επιστημονικοί.
- Μορφωτικοί.
- Ψυχο-κοινωνικοί.
- Φυσιολατρικοί- Περιβαλλοντικοί.
- Ψυχαγωγικοί.
- Δημιουργικοί.

## 2.3 ΣΤΌΧΟΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΏΝ ΕΚΔΡΟΜΏΝ

Κύριος στόχος των εκδρομών είναι η κοινωνικοποίηση, η ψυχαγωγία αλλά και η εκπαίδευση των μαθητών/ -τριών. Οι στόχοι των σχολικών εκδρομών αποτελούνται από τη συστηματική προετοιμασία και επιδίωξη για την επίτευξη ειδικών απαιτήσεων και αποτελεσμάτων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/ -τριες ως ελάχιστη προϋπόθεση επιτυχίας των σχολικών εκδρομών και που η επιλογή τους συνδέεται στενά και σταθερά με τη συγκεκριμένη, κάθε φορά, εκδρομή και τους σκοπούς που επιδιώκει (Δρούγκας, 2006: 3).

- Ασφάλεια μαθητών/ριών.
- Καλλιέργεια εκδρομικής αγωγής.
- Σεβασμός επισκεπτόμενων χώρων.
- Απόπειρα προσομοίωσης των κανόνων της κοινωνίας.
- Κατάκτηση μουσειακής αγωγής.
-

## 2.4 ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ

### 2.4.1 ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ

Η πραγματοποίηση των σχολικών εκδρομών έχει και τις «κακές» πλευρές της στους ίδιους τους συμμετέχοντες, αλλά και στους κατοίκους και τους τόπους που επισκέπτονται. Όλα αυτά οδηγούν στην αντίληψη και τη διαπίστωση ακόμα και της αμφισβήτησης για την αναγκαιότητά της. Παρακάτω αναφέρονται σημαντικά μειονεκτήματα που μπορεί να επιφέρει μία εκδρομή (Κολτσίδας, 1988: 155-160, The House of Commons, 2005: 9).

- Η φθοροποιός προετοιμασία.

- Η ανεξέλεγκτη συμπεριφορά
- Η αναστάτωση των αμοιβαίων σχέσεων.
- Τα ζητήματα ασφάλειας
- Η απώλεια χρόνου
- Το κόστος

### 2.4.2 ΠΛΕΟΝΕΚΤΉΜΑΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΊΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΏΝ ΕΚΔΡΟΜΏΝ

Η πραγματοποίηση των σχολικών εκδρομών μπορεί να έχει όχι μόνο αρνητικά αποτελέσματα αλλά και σημαντικά οφέλη στους/ στις ίδιους/ -ες τους/ τις συμμετέχοντες, αλλά και, στους/ στις κατοίκους και τους τόπους που επισκέπτονται. Παρακάτω αναφέρονται τα θετικά στοιχεία που μπορεί να παρουσιάσουν οι σχολικές εκδρομές (Bellson, 2010, Bellson, 2010 & How, 2008: 1, Γεωργίου, 2000: 72, Δρούγκας, 2006: 6-7, Devan, 2012: 1, Καμπουρίδης, 2002: 77, Κολτσίδας, 1988: 153-155, Kulas, 2011, Μπαδογιαννάκις, 1994 από Δρούγκας, 2006: 6, NEEFUSA: 1-2 από Archie, 2003, How, 2008: 1, Hudson, 2009, Φράγκος, 1983, Φρέιρε, 1970 Χολτ, 1998 από Δρούγκας, 2006: 6).

Αλλαγή από την καθημερινότητα- Ψυχαγωγία- Κατάκτηση ψυχικής ισορροπίας

- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης
- Υποκίνησης μάθησης.
- Μορφωτική καλλιέργεια.
- Ανάπτυξη ενδιαφερόντων.
- Έμπνευση για μάθηση στην τάξη
- Έλεγχος πάνω στη μάθηση.
- Επαφή με τη φύση- Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση
- Ανάπτυξη ικανότητας αντιμετώπισης ρίσκου
- Ευκαιρία άθλησης
- Ανάπτυξη συνεργατικότητας
- Ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων
- Σύνδεση με κοινότητα
- Ανάπτυξη πνεύματος εθελοντικής προσφοράς
- Συμβολή στην τουριστική- οικονομική ανάπτυξη
- Κοινωνικά οφέλη

## 3.ΈΡΕΥΝΑ

### 3.1 ΣΚΟΠΌΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΊΑΣ

Στη συγκεκριμένη εργασία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο ρόλος της οργάνωσης και πραγματοποίησης των σχολικών εκδρομών (περίπατοι, ημερήσιες ή πολυήμερες), που πραγματοποιούνται στις σχολικές μονάδες, καθώς και η συμ-

βολή τους στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών.

### 3.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο θα αποτελέσει το εργαλείο συλλογής πρωτογενών δεδομένων της. Τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν και διανεμήθηκαν, από την ίδια την ερευνήτρια με στόχο να υπάρξει μεγαλύτερη ανταπόκριση, σε 109 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε Ρόδο και Θεσσαλονίκη και το περιεχόμενο τους είναι οργανωμένο σε δυο μέρη (Δημογραφικά στοιχεία και απόψεις εκπαιδευτικών για την σημαντικότητα πραγματοποίησης σχολικών εκδρομών). Το ερωτηματολόγιο αρχίζει με μια σύντομη περιγραφή της έρευνας και παρέχει διευκρινιστικές πληροφορίες γι' αυτήν στους συμμετέχοντες. Στόχος είναι οι ερωτήσεις να ακολουθούν μια αποτελεσματική και λογική σειρά ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν χρειάζονται περισσότερα από 10-15 λεπτά για την συμπλήρωση του. Πέντε βαθμών κλίμακες Λίκερτ χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο σαν μέσο μέτρησης, με τις απαντήσεις να ποικίλουν από καθόλου (=1) βαθμό συμφωνίας έως μέγιστο/ πάρα πολύ (=5) βαθμό συμφωνίας καθώς, και, αρίθμηση των επιλογών από το πιο σημαντικό έως το λιγότερο σημαντικό.

### 3.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Το δείγμα, ως προς το φύλο, αποτελείται από 74 γυναίκες (67,9%) και από 35 άντρες (35,1%). Η ηλικία τους κυμαίνεται από 23 έως 60 και άνω έτη και εργάζονται ως εκπαιδευτικοί το λιγότερο 1 χρόνο. Από τους 109 εκπαιδευτικούς, οι 21 τουλάχιστον έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών και τρεις έχουν διδακτορικό δίπλωμα.

## 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 4.1 ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ

#### 4.1.1 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ.

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 που αναφέρεται στην ερώτηση: *«Θεωρείτε αναγκαία την πραγματοποίηση των σχολικών εκδρομών»,* διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (93,6%) θεωρούν ότι η πραγματοποίηση των σχολικών εκδρομών είναι αναγκαία, 25,7% θεωρούν ότι είναι αρκετά αναγκαία, 32,1% πολύ και 35,8% πάρα πολύ, ενώ, μόνο το 7,3% των εκπαιδευτικών δεν συμφωνεί με την αναγκαιότητα.

**Πίνακας 1:** Αναγκαιότητα σχολικών εκδρομών

| | **Συχνότητα** | **Ποσοστό (%)** | **Αθροιστικό Ποσοστό (%)** |
|---|---|---|---|
| **Καθόλου** | 1 | 0,9 | 0,9 |
| **Λίγο** | 6 | 5,5 | 6,4 |
| **Αρκετά** | 28 | 25,7 | 32,1 |
| **Πολύ** | 35 | 32,1 | 64,2 |
| **Πάρα πολύ** | 39 | 35,8 | 100,0 |
| **Σύνολο** | 109 | 100,0 | - |

## 4.1.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΗΜΕΡΗΣΙΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΥΗΜΕΡΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ

Παρατηρώντας προσεκτικά τον πίνακα 2, που αναφέρεται *«στη συχνότητα πραγματοποίησης των ημερήσιων εκδρομών σε ένα σχολικό έτος»,* διαπιστώνεται ότι μία με δύο (1-2) φορές το χρόνο πραγματοποιούνται σε ποσοστό 38,5% πέντε με έξι (5-6) φορές σε ποσοστό 34,9, τρεις με τέσσερις (3-4) φορές 18,3, από επτά (7) φορές και πάνω σε ποσοστό 5,5 ενώ, καμία σε ποσοστό 2,8.

Όπως παρατηρείται από τον πίνακα 3, ο οποίος αναφέρεται στη συχνότητα πραγματοποίησης *πολυήμερων εκδρομών*, παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (76,1%) υποστηρίζει ότι πραγματοποιούνται πολυήμερες εκδρομές μία με δύο (1-2) φορές σε ένα σχολικό έτος, τρεις με τέσσερις (3-4) φορές το 11% των εκπαιδευτικών, ποτέ το 10,1%, πέντε με έξι (5-6) φορές το 2,8%, και, από επτά (7) φορές και πάνω κανείς/ καμία των ερωτηθέντων.

**Πίνακας 2:** Συχνότητα ημερήσιων εκδρομών

| | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Αθροιστικό Ποσοστό (%) |
|---|---|---|---|
| **Ποτέ** | 3 | 2,8 | 2,8 |
| **1-2 φορές** | 42 | 38,5 | 41,3 |
| **3-4 φορές** | 20 | 18,3 | 59,6 |
| **5-6 φορές** | 38 | 34,9 | 94,5 |
| **Από 7 φορές και πάνω** | 6 | 5,5 | 100,0 |
| **Σύνολο** | 109 | 100,0 | - |

**Πίνακας 3:** Συχνότητα πολυήμερων εκδρομών

| | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | Μέση Τιμή |
|---|---|---|---|---|
| **Ποτέ** | 11 | 10,1 | 10,1 | **1-2 φορές** |
| **1-2 φορές** | 83 | 76,1 | 86,2 | |
| **3-4 φορές** | 12 | 11,0 | 97,2 | |
| **5-6 φορές** | 3 | 2,8 | 100,0 | |
| **Από 7 φορές και πάνω** | 0 | 0 | 100,0 | |
| **Σύνολο** | 109 | 100,0 | - | |

### 4.1.3 ΧΩΡΟΙ ΕΠΊΣΚΕΨΗΣ ΑΝΆ ΕΙΔΙΚΌΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΎ

Σύμφωνα με τον πίνακα 4, που αναφέρεται στους χώρους επίσκεψης ανά ειδικότητα των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ιδιαίτερη προτίμηση σε χώρους μουσειακούς- εκθεσιακούς, αθλητικούς, σε χώρους που υλοποιούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σε χώρους με ιστορικά κτίρια- θρησκευτικά μνημεία και στο θέατρο και κινηματογράφο, ειδικά από εκπαιδευτικούς Θεωρητικής, Θετικής και Τεχνολογικής κατεύθυνσης.

**Πίνακας 4:** Χώροι επίσκεψης εκδρομών ανά ειδικότητα εκπαιδευτικού

| | | | | | **Κατευθύνσεις ειδικοτήτων** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Νηπιαγωγός** | **Δάσκαλος/ -α** | **Θεωρητική** | **Θετική** | **Τεχνολογική** | **Φυσικής Α-γωγής** | **Οικονομική-Νομική** | **Καλλιτεχνική** |
| **Αθλητικοί χώροι** | Συχνότητα | 0 | 11 | 21 | 10 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 0,0 | 10,1 | 19,3 | 9,2 | 0,0 | 2,6 | 0,0 | 0,0 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 0,0 | 10,1 | 29,4 | 38,6 | 38,6 | 41,2 | 41,2 | 41,2 |
| **Βιβλιοθήκη** | Συχνότητα | 0 | 5 | 9 | 5 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 0,0 | 4,6 | 8,3 | 4,6 | 0,0 | 0,9 | 0,9 | 0,0 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 0,0 | 4,6 | 12,9 | 17,5 | 17,5 | 18,4 | 19,3 | 19,3 |
| **Θέατρο- Κινηματογράφος** | Συχνότητα | 3 | 12 | 29 | 14 | 4 | 6 | 1 | 2 |
| | Ποσοστό (%) | 2,6 | 11,0 | 26,6 | 12,8 | 3,7 | 5,5 | 0,9 | 1,8 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 2,6 | 13,6 | 40,2 | 53 | 56,7 | 62,2 | 63,1 | 64,9 |
| **Θεματικό πάρκο** | Συχνότητα | 4 | 4 | 14 | 12 | 0 | 4 | 1 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 3,7 | 3,7 | 12,8 | 11,0 | 0,0 | 3,7 | 0,9 | 0,0 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 3,7 | 7,4 | 20,2 | 31,2 | 31,2 | 34,9 | 35,8 | 35.8 |
| **Μουσειακοί – Εκθεσιακοί χώροι** | Συχνότητα | 4 | 14 | 33 | 16 | 4 | 6 | 2 | 1 |
| | Ποσοστό (%) | 3,7 | 12,8 | 30,3 | 14,7 | 3,7 | 5,5 | 1,8 | 0,9 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 3,7 | 16,5 | 46,8 | 61,5 | 65,2 | 70,7 | 72,5 | 73,4 |
| **Μουσικές εκδηλώσεις** | Συχνότητα | 1 | 2 | 10 | 7 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 0,9 | 1,8 | 9,2 | 6,4 | 0,0 | 2,6 | 0,0 | 0,0 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 0,9 | 2,7 | 11,9 | 18,3 | 18,3 | 20,9 | 20,9 | 20,9 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Χώροι όπου υλοποιούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες** | Συχνότητα | 2 | 7 | 23 | 14 | 2 | 2 | 0 | 1 |
| | Ποσοστό (%) | 1,8 | 6,4 | 21,1 | 12,8 | 1,8 | 1,8 | 0,0 | 0,9 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 1,8 | 3,6 | 24,7 | 37,5 | 39,3 | 41,1 | 41,1 | 42 |
| **Χώροι όπου υλοποιούνται συνέδρια- ημερίδες ενημερώσεις** | Συχνότητα | 0 | 0 | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 0,0 | 0,0 | 4,6 | 1,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 0,0 | 0,0 | 4,6 | 6,4 | 6,4 | 6,4 | 6,4 | 6,4 |
| **Ιστορικά κτίρια- Θρησκευτικά μνημεία** | Συχνότητα | 2 | 9 | 28 | 11 | 3 | 6 | 2 | 2 |
| | Ποσοστό (%) | 1,8 | 8,3 | 25,7 | 10,1 | 2,6 | 5,5 | 1,8 | 1,8 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 1,8 | 10,1 | 35,8 | 45,9 | 48,5 | 54 | 55,8 | 57,6 |
| **Εμπορικές- επιχειρησιακές εγκαταστάσεις** | Συχνότητα | 1 | 9 | 11 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| | Ποσοστό (%) | 0,9 | 8,3 | 10,1 | 3,7 | 0,9 | 1,8 | 0,9 | 0,9 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 0,9 | 9,2 | 19,3 | 23 | 23,9 | 25,7 | 26,6 | 27,5 |
| **Άλλο** | Συχνότητα | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 0,0 | 1,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 0,0 | 1,8 | 1,8 | 1,8 | 1,8 | 1,8 | 1,8 | 1,8 |

## 4.2 ΟΡΓΆΝΩΣΗ- ΔΙΑΧΕΊΡΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΏΝ ΕΚΔΡΟΜΏΝ

### 4.2.1. ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΜΙΑΣ ΗΜΕΡΗΣΙΑΣ ΚΑΙ ΜΙΑΣ ΠΟΛΥΗΜΕΡΗΣ ΕΚΔΡΟΜΗΣ ΑΝΑ ΦΥΛΟ

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 5, που αναφέρεται στη διάρκεια της *διαδικασίας της προετοιμασίας- οργάνωσης μιας ημερήσιας εκδρομής ανά φύλο,* οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος αφιερώνουν λιγότερο από ένα (1) μήνα σε ποσοστό (51,4%), καθώς παρόμοια λειτουργεί και η πλειοψηφία των αντρών (23,9%)

Σύμφωνα με τον πίνακα 6 που αναφέρεται στη διάρκεια της *διαδικασία της προετοιμασίας- οργάνωσης μιας πολυήμερης εκδρομής διαρκεί ανά φύλο,* η διάρκεια οργάνωσης και προετοιμασίας των πολυήμερων εκδρομών είναι ένα με τρεις (1-3) μήνες για τους εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων, γυναίκες σε ποσοστό 41,3 και άντρες σε ποσοστό 18,3.

**Πίνακας 5:** Διάρκεια οργάνωσης μιας ημερήσιας εκδρομής ανά φύλο

| | **Συχνότητα** | | **Ποσοστό (%)** | | **Αθροιστικό Ποσοστό (%)** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Γυναίκα** | **Άντρας** | **Γυναίκα** | **Άντρας** | **Γυναίκα** | **Άντρας** |
| **Λιγότερο από 1 μήνα** | 56 | 26 | 51,4 | 23,9 | 51,4 | 23,9 |
| **1-3 μήνες** | 14 | 9 | 12,8 | 8,3 | 64,2 | 32,1 |
| **4-6 μήνες** | 1 | 0 | 0,9 | 0,0 | 65,1 | 32,1 |
| **6-9 μήνες** | 1 | 0 | 0,9 | 0,0 | 66,0 | 32,1 |
| **9-12 μήνες** | 0 | 0 | 0,0 | 0,0 | 66,0 | 32,1 |
| **Περισσότερο από 12 μήνες** | 0 | 0 | 0,0 | 0,0 | 66,0 | 32,1 |
| **Σύνολο** | 74 | 35 | 66 | 32,2 | | |
| **Σύνολο** | 109 | | 100,0 | | 100,0 | |

**Πίνακας 6:** Διάρκεια οργάνωσης μιας πολυήμερης εκδρομής ανά φύλο

| | **Συχνότητα** | | **Ποσοστό (%)** | | **Αθροιστικό Ποσοστό (%)** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Γυναίκα** | **Άντρας** | **Γυναίκα** | **Άντρας** | **Γυναίκα** | **Άντρας** |
| **Λιγότερο από 1 μήνα** | 13 | 7 | 11,9 | 6,4 | 11,9 | 6,42 |
| **1-3 μήνες** | 45 | 20 | 41,3 | 18,3 | 53,2 | 24,8 |
| **4-6 μήνες** | 10 | 5 | 9,2 | 4,6 | 62,4 | 29,3 |
| **6-9 μήνες** | 0 | 0 | 0,0 | 0,0 | 62,4 | 29,3 |
| **9-12 μήνες** | 0 | 0 | 0,0 | 0,0 | 62,4 | 29,3 |
| **Περισσότερο από 12 μήνες** | 0 | 0 | 0,0 | 0,0 | 62,4 | 29,3 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Σύνολο** | 68 | 32 | 62,4 | 29,3 | 62,4 | 29,3 |
| **Αναπάντητες** | 9 | | 8,3 | | 100,0 | |
| **Σύνολο** | 109 | | 100,0 | | 100,0 | |

### 4.2.2 ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΔΡΟΜΩΝ ΑΝΑ ΦΥΛΟ

Σύμφωνα με τον πίνακα 7 που αναφέρεται *στον αριθμό εκδρομών που οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται προσωπικά ανά φύλο, οι* εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων εμπλέκονται προσωπικά στην οργάνωση της εκδρομής κυρίως καμία έως δύο φορές μέσα σε ένα σχολικό έτος. Μία με δύο (1-2) φορές εμπλέκεται το 25,7% των γυναικών και το 12, 8% των αντρών, ενώ το 21,1% των γυναικών δεν εμπλέκεται σε καμία, όπως και το 7,3% των αντρών.

**Πίνακας 7:** Αριθμός εκδρομών που εμπλέκονται εκπαιδευτικοί ανά φύλο

| | **Συχνότητα** | | **Ποσοστό (%)** | | **Αθροιστικό Ποσοστό (%)** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Γυναίκα** | **Άντρας** | **Γυναίκα** | **Άντρας** | **Γυναίκα** | **Άντρας** |
| **Καμία** | 23 | 8 | 21,1 | 7,3 | 21,1 | 7,3 |
| **1 με 2** | 28 | 14 | 25,7 | 12,8 | 46,8 | 20,1 |
| **3 με 5** | 10 | 2 | 9,2 | 1,8 | 56 | 21,9 |
| **6 με 9** | 8 | 3 | 7,3 | 2,8 | 63,3 | 24,7 |
| **10 και περισσότερες** | 1 | 3 | 0,9 | 2,8 | 64,2 | 27,5 |
| **Σύνολο** | 70 | 30 | 64,2 | 27,5 | 91,7 | |
| **Αναπάντητες** | 9 | | 8,3 | | 100,0 | |
| **Σύνολο** | 109 | | 100,0 | | 100,0 | |

### 4.2.3 ΠΗΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΗΜΕΡΗΣΙΑΣ/ ΠΟΛΥΗΜΕΡΗΣ ΕΚΔΡΟΜΗΣ ΑΝΑ ΦΥΛΟ

Σύμφωνα με τον πίνακα 8 που αναφέρεται στις πηγές που πληροφορούνται σχετικά με το προορισμό της εκδρομής ανά φύλο, οι γυναίκες και οι άντρες προτιμούν κυρίως ενημέρωση από το διαδίκτυο, από στόμα σε στόμα και επίσκεψη στο παρελθόν. Σε μικρότερα αλλά αρκετά μεγάλα ποσοστά είναι και οι εκπαιδευτικές δημοσιεύσεις, ο Οδηγός για εκπαιδευτικές επισκέψεις από περιφερειακούς φορείς του τουρισμού, η διαφήμιση σε εκπαιδευτικές εκδόσεις και οι εκπαιδευτικές δημοσιεύσεις κυρίως για τις γυναίκες. Η ενημέρωση από σχετικές εκθέσεις, από διαφημίσεις από τα Μ.Μ.Ε. και από το ταχυδρομείο Κυμαίνονται στα ίδια περίπου χαμηλά ποσοστά.

**Πίνακας 8 :** Πηγές πληροφόρησης για τον προορισμό της ημερήσιας/ πολυήμερης εκδρομής ανά φύλο

| | **Συχνότητα** | | **Ποσοστό (%)** | | **Αθροιστικό Ποσοστό (%)** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Γυναίκα** | **Άντρας** | **Γυναίκα** | **Άντρας** | **Γυναίκα** | **Άντρας** |
| **Επίσκεψη στο παρελθόν** | 55 | 24 | 12,3 | 5,4 | 12,3 | 5,4 |
| **Από στόμα σε στόμα** | 42 | 18 | 9,3 | 4,0 | 21,6 | 9,4 |
| **Διαδίκτυο** | 52 | 25 | 11,7 | 5,6 | 33,3 | 15,1 |
| **Διαφήμιση από το ταχυδρομείο** | 2 | 2 | 0,4 | 0,4 | 33,7 | 15,5 |
| **Σε εκπαιδευτικές δημοσιεύσεις** | 21 | 6 | 4,7 | 1,3 | 38,4 | 16,9 |
| **Διαφήμιση σε εκπαιδευτικές εκδόσεις** | 15 | 2 | 3,7 | 0,4 | 42,1 | 17,3 |
| **Διαφήμισεις από τα Μ.Μ.Ε.** | 5 | 2 | 1,1 | 0,4 | 43,3 | 17,7 |
| **Από σχετικές εκθέσεις** | 11 | 5 | 2,5 | 1,1 | 45,7 | 18,9 |
| **Οδηγός για εκπαιδευτικές επισκέψεις από περιφερειακούς φορείς του τουρισμού** | 29 | 9 | 6,5 | 2,0 | 52,2 | 20,9 |
| **Εγχειρίδιο διδακτικό/ εκπαιδευτικού** | 13 | 5 | 3 | 1,1 | 55,2 | 21,2 |
| **Άλλο** | 73 | 32 | 16,3 | 7,1 | 71,4 | 28,4 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Σύνολο** | 318 | 130 | | | 100,0 |
| **Σύνολο** | | 448 | | 100,0 | |

## 4.2.4 ΠΗΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΗΜΕΡΗΣΙΑΣ/ ΠΟΛΥΗΜΕΡΗΣ ΕΚΔΡΟΜΗΣ ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Σύμφωνα με τον πίνακα 9, που αναφέρεται στις πηγές πληροφόρησης ανά ηλικία, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο το διαδίκτυο, την από στόμα σε στόμα ενημέρωση (κυρίως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας σαράντα με πενήντα εννέα (40-59) ετών), και με βάση κάποια επίσκεψη στο παρελθόν, ειδικά από εκπαιδευτικούς πενήντα με πενήντα εννέα (50-59) ετών, και σε μικρότερο ποσοστό οδηγό για εκπαιδευτικές επισκέψεις από περιφερειακούς φορείς του τουρισμού και διδακτικό εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού από εκπαιδευτικούς ηλικίας σαράντα με πενήντα εννέα (40-59) ετών.

**Πίνακας 9:** Πηγές πληροφόρησης για τον προορισμό της ημερήσιας/ πολυήμερης εκδρομής ανά ηλικία

| | | **Συχνότητα** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **20-29** | **30-39** | **40-49** | **50-59** | **60 και άνω** |
| **Επίσκεψη στο παρελθόν** | Συχνότητα | 10 | 13 | 22 | 34 | 1 |
| | Ποσοστό (%) | 9,2 | 12 | 20,2 | 31,2 | 0,9 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 9,2 | 21,2 | 41,4 | 72,6 | 73,5 |
| **Από στόμα σε στόμα** | Συχνότητα | 6 | 4 | 18 | 17 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 5,5 | 3,7 | 16,5 | 15,6 | 0,0 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 5,5 | 9,2 | 25,7 | 41,3 | 41,3 |
| **Διαδίκτυο** | Συχνότητα | 4 | 19 | 26 | 22 | 2 |
| | Ποσοστό (%) | 3,7 | 17,4 | 23,9 | 20,2 | 1,8 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 3,7 | 21,1 | 45 | 65,2 | 67 |
| **Διαφήμιση από το ταχυδρομείο** | Συχνότητα | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 0,0 | 0,0 | 1,8 | 1,8 | 0,0 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 0,0 | 0,0 | 1,8 | 3,6 | 3,6 |
| **Σε εκπαιδευτικές δημοσιεύσεις** | Συχνότητα | 3 | 7 | 7 | 10 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 2,8 | 6,4 | 6,4 | 9,2 | 0,0 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 2,8 | 9,2 | 15,6 | 24,8 | 24,8 |
| **Διαφήμιση σε εκπαιδευτικές εκδόσεις** | Συχνότητα | 4 | 3 | 8 | 2 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 3,7 | 2,8 | 7,3 | 1,8 | 0,0 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 3,7 | | | | |
| **Διαφημίσεις από τα Μ.Μ.Ε.** | Συχνότητα | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 0,0 | 0,9 | 1,8 | 2,8 | 0,0 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 0,0 | 0,9 | 2,7 | 5,5 | 5,5 |
| **Από σχετικές εκθέσεις** | Συχνότητα | 3 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 2,8 | 2,8 | 3,7 | 4,9 | 0,0 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 2,8 | 5,6 | 9,3 | 14,2 | 14,2 |
| **Οδηγός για εκπαιδευτικές επισκέψεις από περιφερειακούς φορείς του τουρισμού** | Συχνότητα | 2 | 9 | 12 | 13 | 1 |
| | Ποσοστό (%) | 1,8 | 8,3 | 11,0 | 12,0 | 0,9 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 1,8 | 10,1 | 21,1 | 33,1 | 34 |
| **Εγχειρίδιο διδακτικό/ εκπαιδευτικού** | Συχνότητα | 3 | 1 | 7 | 6 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 2,8 | 0,9 | 6,4 | 5,5 | 0,0 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 2,8 | 3,7 | 10,1 | 15,6 | 15,6 |
| **Άλλο** | Συχνότητα | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | Ποσοστό (%) | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,9 | 0,0 |
| | Αθροιστικό Ποσοστό (%) | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,9 | 0,9 |

## 4.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΌΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΏΝ ΕΚΔΡΟΜΏΝ

### 4.3.1 ΑΝΤΑΠΌΚΡΙΣΗ ΑΡΧΙΚΏΝ ΣΤΌΧΩΝ

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 10 σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι στόχοι της σχολικής εκδρομής ανταποκρίνονται αρκετά (65,1%), λίγο σε ποσοστό 15,6%, πολύ σε ποσοστό 12%, πάρα πολύ σε ποσοστό 4,7%, και 2,6% καθόλου.

**Πίνακας 10:** Ανταπόκριση αρχικών στόχων

| | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Αθροιστικό Ποσοστό (%) |
|---|---|---|---|
| **Καθόλου** | 3 | 2,6 | 2,6 |
| **Λίγο** | 17 | 15,6 | 18,2 |
| **Αρκετά** | 71 | 65,1 | 83,3 |
| **Πολύ** | 13 | 12 | 95,3 |
| **Πάρα πολύ** | 5 | 4,7 | 100,0 |
| **Σύνολο** | 109 | 100,0 | - |

### 4.3.2 ΣΧΈΣΗ ΠΟΙΌΤΗΤΑΣ- ΕΚΔΡΟΜΉΣ

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 11, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχέση της εκδρομής με την ποιότητα της σχολικής ζωής είναι καλή έως πολύ καλή.

**Πίνακας 11:** Σχέση ποιότητας- εκδρομής

| | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Αθροιστικό Ποσοστό (%) |
|---|---|---|---|
| **Πολύ κακή** | 4 | 3,7 | 3,7 |
| **Κακή** | 3 | 2,8 | 6,5 |
| **Καλή** | 78 | 71,5 | 78 |
| **Πολύ καλή** | 23 | 21 | 100,0 |
| **Σύνολο** | 109 | 100,0 | - |

### 4.3.3 ΑΙΣΘΉΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

Όπως διαπιστώνεται από το πίνακα 12 σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές/ -τριες νιώθουν κυρίως ευχαρίστηση (23,6%) και χαρά (30%) κατά τη διάρκεια των σχολικών εκδρομών και λιγότερο αίσθημα δημιουργικότητας (5,5%), αισιοδοξία (4,5%), αίσθημα συλλογικότητας (3,6%), ηρεμία (1,8%) και σε ποσοστό 0,9% άγχος, απογοήτευση και οργή.

**Πίνακας 12:** Αισθήματα των μαθητών

| | **Συχνότητα** | **Ποσοστό (%)** | **Αθροιστικό Ποσοστό (%)** |
|---|---|---|---|
| **Άγχος** | 1 | 0,9 | 0,9 |
| **Αίσθημα δημιουργικότητας** | 6 | 5,5 | 6,4 |
| **Αίσθημα συλλογικότητας** | 4 | 3,6 | 10 |
| **Αισιοδοξία** | 5 | 4,5 | 14,5 |
| **Απογοήτευση** | 1 | 0,9 | 15,4 |
| **Ασφάλεια** | 0 | 0 | 15,4 |
| **Ευχαρίστηση** | 26 | 23,6 | 39 |
| **Ηρεμία** | 2 | 1,8 | 40,8 |
| **Κούραση** | 0 | 0 | 40,8 |
| **Μοναξιά** | 0 | 0 | 40,8 |
| **Οργή** | 1 | 0,9 | 41,7 |
| **Πίεση** | 0 | 0 | 41,7 |
| **Πλήξη** | 0 | 0 | 41,7 |
| **Χαρά** | 33 | 30,0 | 71,7 |
| **Σύνολο** | 78 | - | - |
| **Αναπάντητες** | 31 | 28,3 | 100,0 |
| **Σύνολο** | 109 | 100,0 | |

### 4.3.4 ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΔΡΟΜΗ

Όπως διαπιστώνεται από το πίνακα 13 σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ταιριάζουν περισσότερο με τη πρόταση «Η σχολική εκδρομή μπορεί να αποτελέσει μία από τις πιο πολύτιμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες» (67,9%) και πολύ λιγότερο με τις προτάσεις «Ανησυχώ για την πειθαρχία των μαθητών/ -τριών στις σχολικές εκδρομές» (17,4%), «Εύχομαι να είχα τη δυνατότητα α κάνω περισσότερες σχολικές εκδρομές» (10%) και, «Ο φόβος εάν κάτι πάει στραβά να μη μου επιτραπεί ξανά η οργάνωση σχολικής εκδρομής» (4,7%).

**Πίνακας 13:** Απόψεις εκπαιδευτικών για τις σχολικές εκδρομές

| | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Αθροιστικό Ποσοστό (%) |
|---|---|---|---|
| **Η σχολική εκδρομή μπορεί να αποτελέσει από τις πιο πολύτιμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.** | 74 | 67,9 | 67,9 |
| **Εύχομαι να είχα τη δυνατότητα να κάνω περισσότερες σχολικές εκδρομές.** | 11 | 10 | 77,9 |
| **Ανησυχώ για την πειθαρχία των μαθητών/ -τριών στις σχολικές εκδρομές.** | 19 | 17,4 | 95,3 |
| **Ο φόβος εάν κάτι πάει στραβά να μη μου επιτραπεί ξανά η οργάνωση σχολικής εκδρομής.** | 5 | 4,7 | 100,0 |
| **Σύνολο** | 109 | 100,0 | - |

## 5. ΣΥΜΠΕΡΆΣΜΑΤΑ

Οι σχολικές εκδρομές είναι ιδιαίτερης σημασίας για τους μαθητές/ -τριες γιατί τους δίνουν τη δυνατότητα να βρεθούν εκτός τάξης, σε τόπους έντονης μορφωτικής αξίας, μαζί με συμμαθητές/ριες τους και να ψυχαγωγηθούν ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν αναπτύσσοντας γνώσεις και δεξιότητες, κοινωνικοποιούνται και αποκτούν θετικές στάσεις απέναντι στη φύση και το περιβάλλον. Η υλοποίηση τους θεωρείται αναγκαία και από τη συντριπτική πλειοψηφία (93,6%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, θεωρώντας ότι αποτελεί μία από τις πιο πολύτιμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά και ότι υπάρχει σύνδεση των σχολικών εκδρομών με την ποιότητα της σχολικής ζωής. Βέβαια, οι εκδρομές,

αφενός θα πρέπει να είναι πολύ καλά εκ των προτέρων οργανωμένες, και αφετέρου να προσφέρεται η δυνατότητα σε όλους/ -ες τους μαθητές/ -τριες να συμμετέχουν ανεξάρτητα από την οικονομική τους δυνατότητα.

Όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, ο χρόνος που αφιερώνουν για την προετοιμασία μιας εκδρομής ποικίλει ανάλογα με το είδος της. Για την ημερήσια η διάρκεια είναι συνήθως λιγότερο από ένα μήνα και για την πολυήμερη ένας με τρεις μήνες κυρίως. Γενικά, 20,2% των αντρών και 4,3% των γυναικών έχει εμπλακεί προσωπικά έστω μία φορά μέσα σε ένα σχολικό έτος, ενώ, 7,3% των αντρών και 21,1% των γυναικών δεν έχει εμπλακεί καμία φορά.

Επίσης, οι μαθητές/ -τριες, αρχικά, θα πρέπει να έχουν ενημερωθεί για την αξία του τόπου, για την κάθε δυνατή πληροφορία και εμπειρία που θα μπορούν να αντλήσουν από την εκδρομή ώστε να είναι προετοιμασμένοι/ -ες. Ιδανική θα ήταν και η οργάνωση της εκδρομής με φύλλο εργασίας, μέσα από τις δραστηριότητες του οποίου θα αναδεικνύονται οι προτιμήσεις, η κρίση και οι απόψεις των μαθητών/-τριών.

Η σχολική εκδρομή προσφέρει, επίσης, μια παύση από τη μονοτονία και την κούραση των μαθητών/ -τριών που προέρχεται από το άγχος και το «φορτίο» όλης της σχολικής ζωής, συνδυάζοντας τη μορφωτική αξία τους. Όπως παρατηρείται από το ερευνητικό μέρος, οι μαθητές/ριες κατά τη διάρκεια των σχολικών εκδρομών νιώθουν κυρίως ευχαρίστηση, χαρά και αίσθημα δημιουργικότητας και συλλογικότητας. Πέρα λοιπόν, από τη ψυχαγωγία, ο θεσμός αυτός τους δίνει την ευκαιρία να γνωρίσουν τόπους και μέρη με ιστορική και αρχαιολογική σημασία, και να γνωρίσουν καλύτερα τη πατρίδα τους και τον κόσμο γενικότερα. Οι χώροι που προτιμούν να επισκέπτονται συνήθως, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι οι μουσειακοί-εκθεσιακοί χώροι, το θέατρο και ο κινηματογράφος, τα ιστορικά κτίρια και θρησκευτικά μνημεία, οι μουσικές εκδηλώσεις κ.ά.. Επιπλέον, η σχολική εκδρομή προσφέρει τη δυνατότητα επίσκεψης μακρινών τόπων στους ασθενέστερους οικονομικά μαθητές, που δεν θα μπορούσαν να το κάνουν με την οικογένειά τους. Ακόμη, δίνεται η ευκαιρία δημιουργίας ενός βαθύ και ειλικρινούς συναισθηματικού και ανθρώπινου δεσμού ανάμεσα στους/ στις μαθητές/ -τριες και τους/ τις εκπαιδευτικούς (Κολτσίδας, 1988: 142).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η ψυχοπαιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία της σχολικής εκδρομής είναι ενίοτε ισοδύναμη με την αξία της εκπαιδευτικής ώρας. Οι μαθητές/ -τριες μπορούν να μάθουν και έξω από το σχολείο, με την παράλληλη καθοδήγηση του/ της εκπαιδευτικού, να καλλιεργήσουν νέες ψυχοπνευματικές δυνατότητες και να καλύψουν εκπαιδευτικές ανάγκες (Δρούγκας, 2006: 8).

Εύκολα διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι μέσω των εκπαιδευτικών εκδρομών, ο/ η μαθητής/ -τρια καλλιεργείται πνευματικά και ψυχικά, οξύνεται η κρίση του/

της, ευαισθητοποιείται και προβληματίζεται. Παράλληλα, προωθείται η μάθηση σε διαφορετικά πεδία, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις του στην ιστορία, στην παράδοση, στη θρησκεία, στα ήθη και στα έθιμα κλπ.. Έτσι, ενισχύεται ο σεβασμός του/της απέναντι στον πολιτισμό, αλλά και η ηθική του διαπαιδαγώγηση και συγχρόνως, η επαφή με την Τέχνη διαμορφώνει το παιδί σε πολλά επίπεδα. Εξασκεί και αναπτύσσει τα νοητικά, ψυχικά και ηθικά στοιχεία του, αυξάνει τη δημιουργικότητά του, τρέφει τη φαντασία του και του δίνει μια διαφορετική άποψη, ένα εναλλακτικό πρίσμα θέασης των πραγμάτων και του κόσμου (Δρούγκας, 2006: 8).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αραβανής Γ. (1979). *Κοινωνιολογία και αγωγή.* Αθήνα: Ι. Φελέκη.

Γεωργίου Ι. (2000). *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού.* Αθήνα: ελληνικά γράμματα.

Δρούγκας Γ. Οι *εκδρομές στο Δημοτικό Σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις και μορφωτικό αποτέλεσμα.* http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/17Afises/througas/througas.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. *Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Δεκαέξι δείκτες ποιότητας*. Μάιος 2000.

Μπαμπάλης Θ. 5$^{Ο}$ Πανελλήνιο Συνέδριο. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά τόμος β΄Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006. Θεσσαλονίκη: αδελφών Κυριακίδη.

Πυργιωτάκης Ι. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Σταθάκης, Ι. (2011). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Εκπαίδευση και Πολιτισμός. http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1516/1/stathakis_ioannis.pdf

### ΞΕΝΌΓΛΩΣΣΗ

Archie, M. (2003). Advancing Education through Environmental Literacy. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Από *Benefits of Environmental Education* National Environmental Education Foundation http://www.eeweek.org/pdf/EE_Benefits.pdf

Gardner H. (1983). Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gardner H. (1993). *The mulitple intelligences: the theory of practice*. New York: Basic Books.

Haynes N. & Emmons C. et al. (1996). *The school development program evaluation process.* Στο: Comer J. et al. Rallyning the whole village: The comer process for reforming education. New York: Teachers Press.

Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.

UNICEF (2000). *Defining quality in education (Document no. UNICEF/PD/ED/00/02)*. New York: UNICEF.

The North American Association for Environmental Education (NAAEE) and The National Environmental Education and Training Foundation (NEETF). (2001). Using Environment-Based Education to Advance Learning Skills and Character Development. Washington, DC: NAAEE and NEETF. Από *Benefits of Environmental Education* National Environmental Education Foundation http://www.eeweek.org/pdf/EE_Benefits.pdf

The National Education and Environment Partnership. (2002). Environmental Education and Educational Achievement: Promising Programs and Resources. Washington, DC: National Foundation. Από *Benefits of Environmental Education* National Environmental Education Foundation http://www.eeweek.org/pdf/EE_Benefits.pdf

http://www.minagric.gr/greek/agro_pol/Perdikaris/ISO9000_HACCP.pdf Π*ροσπελάσθηκε*:18-04-2012

http://www.ehow.com/about_5032200_benefits-school-field-trips.html

Προσπελάσθηκε: 6-10-2011

Benefits of School Trips *By Michael Bellson 14-04-2010*

http://ezinearticles.com/?Benefits-of-School-Trips&id=4113614

Προσπελάσθηκε: 12-10-2011.

More school trips for pupils 5-2-2008.

http://www.direct.gov.uk/en/Nl1/Newsroom/DG_072529

Προσπελάσθηκε: 12-10-2011.

Benefits far outweigh risk. Martin Hudson. 7-7-2009. http://www.guardian.co.uk/schooltrips/risk Προσπελάσθηκε: 12-10-2011.

http://www.pi-

schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_197_240.pdf προσπελάσθηκε: 10-10-2011 :201

# ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΈΝΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ.

**Ζωή Αμπράζη**[*], **Γεώργιος Μπάρμπας**[**]

*Εκπαιδευτικός Τ.Ε., e-mail: zoi@sch.gr

** Επίκουρος καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ., e-mail: gbarbas@nured.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.), για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με νοητική ανεπάρκεια (ν.α) στο γενικό σχολείο και ειδικότερα το πρόγραμμα που υλοποιείται στο Τ.Ε και τον αντίκτυπο που έχει αυτό το πρόγραμμα στη βελτίωση της συμμετοχής στο μαθησιακό πρόγραμμα της τάξης, την ανάπτυξη των σχέσεων με τους συνομηλίκους και την συμμετοχή τους στην σχολική ζωή. Η ερευνητική μας υπόθεση ήταν a) ότι το πρόγραμμα στο Τ.Ε προσανατολίζεται κυρίως στην υποστήριξη των μαθητών/τριών με ν.α στην παρακολούθηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της τάξης, δίχως όμως οι μαθητές/τριες με ν.α. να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του και β) η φυσική παρουσία στο κοινό σχολείο δεν τους/τις βοηθά στην σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές/τριές τους. Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας για τους στόχους του προγράμματος των παιδιών με ν.α. στο τμήμα ένταξης, σε σχέση με την αντιμετώπιση των αναγκών τους και ευρύτερα τους στόχους της ένταξης, δείχνουν ότι οι όλες προσπάθειες επικεντρώνονται κυρίως σε γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες που υπαγορεύονται από το πλαίσιο φοίτησης της γενικής εκπαίδευση. Οι κοινωνικές σχέσεις και οι κοινωνική ταυτότητα του/της μαθητή/τριας με ν.α. μέσα στη σχολική ομάδα δεν αποτελούν στόχους της ειδικής εκπαίδευσης και το μαθησιακό πρόγραμμα στοχεύει στο να βελτιώσει τη μάθηση των παιδιών διδάσκοντας μια ύλη που είναι μακριά από τις πραγματικές ανάγκες τους.

**Λέξεις κλειδιά:** νοητική ανεπάρκεια, τμήμα ένταξης, πρόγραμμα σπουδών, κοινωνική ένταξη

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθητές με νοητική ανεπάρκεια (ν.α.) αποτελούν μια ετερογενή ομάδα με κάποια κοινά χαρακτηριστικά σε ό,τι αφορά την συμπεριφορά και τις μαθησιακές ικανότητες. Το πιο σημαντικό ίσως από αυτά είναι ότι έχουν μια βασική δυσκολία στις περιοχές της γνωστικής λειτουργίας, ως απόρροια της νοητικής ανεπάρκειας, σε σύγκριση με μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Η δυσκολία αυτή, η

οποία εκδηλώνεται με διάφορες μορφές, βρίσκεται ανάμεσα στα βασικά αίτια των σημαντικών περιορισμών στην μάθηση. Ακόμη παρατηρείται δυσχέρεια των παιδιών να προσαρμοστούν στα διαφορετικά περιβάλλοντα και συνεπώς να ενταχθούν σε αυτά. Οι αδυναμίες αυτές, μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. Η βασική τους έκφραση λαμβάνει χώρα κατά την είσοδο στην προσχολική εκπαίδευση όπου τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια ακόμη και ήπιας μορφής συνιστούν μια διακριτή ομάδα με δυσκολίες που διαφέρουν σημαντικά από αυτές των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Tzouriadou, Barbas, Vouyoukas, & Anagnostopoulou, 2013).

Η πλειονότητα των παιδιών με νοητικά προβλήματα στο γενικό σχολείο ταξινομείται στο επίπεδο της ήπιας νοητικής ανεπάρκειας. Η διάκριση αυτής της κατηγορίας βασίζεται κυρίως στη χρήση ψυχομετρικών κριτηρίων νοημοσύνης, τα οποία σήμερα δέχονται κριτική από πολλούς, κυρίως λόγω της αρνητικής κοινωνικής φόρτισης που φέρει ο χαρακτηρισμός της νοητικής ανεπάρκειας. Ανεξάρτητα, όμως, από τις διχογνωμίες που αφορούν στον δείκτη νοημοσύνης, η συσχέτισή του με τα μαθησιακά χαρακτηριστικά είναι πολύ υψηλή και φαίνεται ότι μπορεί να προβλέψει σε σημαντικό βαθμό την ικανότητα μάθησης και την απόκτηση δεξιοτήτων (Thomas, 1996:37). Η γνωστική ικανότητα, όπως αποτυπώνεται στα αντίστοιχα ψυχομετρικά κριτήρια, φαίνεται ότι είναι και ο πιο σημαντικός λόγος που διαφοροποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ν.α. από αυτές άλλων μαθητών που προσδιορίζονται ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και κυρίως των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι δυσκολίες στην ήπια νοητική ανεπάρκεια επηρεάζουν όλες τις περιοχές της γλωσσικής ανάπτυξης, τον προγραμματισμό, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της κρίσης του παιδιού (Oliver, 1996:34). Επίσης παρουσιάζονται προβλήματα στην ανάπτυξη στρατηγικών και μεθόδων επεξεργασίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς οι τελευταίοι αναπτύσσουν τις γενικές γνωστικές ικανότητες στο αναμενόμενο για την ηλικία τους επίπεδο και εκδηλώνουν αδυναμίες σε στρατηγικές σε ειδικές περιοχές της μάθησης. Για τη διάκριση των δυσκολιών των παιδιών με ν.α. από τις δυσκολίες των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν αναπτυχθεί ψυχομετρικά κριτήρια, τα οποία μπορεί να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τις γνωστικές και μαθησιακές ικανότητες. Συνεπώς η διάκριση ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες μαθητών που έχουν δυσκολίες στη μάθηση μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική, με σκοπό την πιο αποτελεσματική υποστήριξη των αναγκών τους και την ουσιαστικότερη ένταξη των παιδιών με ν.α.

Εκτός από το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων, ένας άλλος παράγοντας, που φαίνεται ότι επηρεάζει την ανάπτυξη των λειτουργικών ικανοτήτων των ανθρώπων με ν.α., είναι η ελλιπής εμπλοκή σε δραστηριότητες ανάπτυξης εσωτερικών κινήτρων. Αυτό σημαίνει ότι τα γνωστικά ελλείμματα και η έλλειψη

εσωτερικών κινήτρων επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την πρόσβαση στις ίδιες τις νοητικές δυνατότητες του ατόμου ώστε να τις αξιοποιεί αποτελεσματικά στην πρόσληψη και επεξεργασία των ερεθισμάτων, και την επίλυση καθημερινών προβλημάτων (Haywood, 2006). Το μαθησιακό πρόγραμμα του γενικού σχολείου συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων για τη λήψη αποφάσεων, ωστόσο στην πραγματική ζωή αυτή η ικανότητα δεν είναι αυτόνομη αλλά επηρεάζεται από τα κίνητρα, το συναίσθημα και τις γνωστικές διεργασίες. Τα κίνητρα αφορούν σε ψυχολογικές διεργασίες καθώς διεγείρουν, κατευθύνουν και διατηρούν μια συμπεριφορά προς ένα στόχο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Ο Kuhl (1992) παρουσίασε ένα μοντέλο λήψης αποφάσεων κατά το οποίο τονίζει την ισχυρή αλληλεξάρτηση γνώσης, κινήτρων και συναισθημάτων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι γνωστικές διεργασίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση των πληροφοριών που αναπαριστούν την πραγματικότητα. Τα κίνητρα καθορίζουν τους στόχους σε σχέση με τα αναμενόμενα αποτελέσματα μιας απόφασης και το συναίσθημα καθορίζει το νόημα που δίνει το άτομο στη λήψη μιας απόφασης. Όταν τα αποτελέσματα της απόφασης δεν είναι ορατά από το ίδιο το άτομο που πρέπει να λάβει την απόφαση, η λήψη απόφασης αφήνεται σε άλλους με την προϋπόθεση ότι, αυτοί ξέρουν από πριν τα αποτελέσματα. Έτσι το άτομο μαθαίνει να εξαρτάται από άλλους, για αυτό και το φαινόμενο αυτό αναφέρεται ως μαθημένη ανημπόρια (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Οι βασικοί λόγοι για τους οποίους οι μαθητές με ν.α. έχουν περιορισμένα κίνητρα, είναι οι γνωστικές τους ανεπάρκειες, η έκθεσή τους σε επαναλαμβανόμενες αποτυχίες, η χρόνια αποδοκιμασία από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον και η ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων, που επηρεάζουν στη συνέχεια αρνητικά και τα κίνητρα μάθησης (Βουγιούκας, 2008:28). Από την άλλη τα άτομα που θεωρούν ότι τα αποτελέσματα μιας απόφασης δεν αποτελούν τυχαίους και εξωτερικούς παράγοντες (εσωτερικευμένη πεποίθηση ότι οι ίδιοι αποτελούν παράγοντα ελέγχου της έκβασης μιας απόφασης) ή εξαρτώνται από αισθήματα που τρέφει το άτομο για τις ικανότητές του (αυτο-αποτελεσματικότητα), ενεργοποιούνται και ορίζουν τα ίδια το πλαίσιο δράσης. Κατά τον Vygotsky ένα φυσικό ελάττωμα δημιουργεί κάποιους περιορισμούς στο παιδί, αλλά αυτό που δημιουργεί το προφίλ του ειδικού ατόμου είναι οι δευτερογενείς κοινωνικοί και ψυχολογικοί περιορισμοί. «Η ανώτερη λειτουργία δεν χάνεται, αλλά υποκαθίσταται από μια χαμηλότερη, εξελικτικά πιο αρχαϊκή λειτουργία που έχει μικρότερο έλεγχο και προκαλεί αποκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς και γνώσης» (Τζουριάδου, 1995:24). Σε αντιδιαστολή με τις κατώτερες, στοιχειώδεις ψυχικές διαδικασίες (άμεση αντίληψη, ακούσια προσοχή, φυσική μνήμη κ.λπ.) που έχουν ακούσιο και αυθόρμητο χαρακτήρα, οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες έχουν εκούσιο, συνειδητό χαρακτήρα. Κατά τον Subbotsky (1996), στη θεωρία αυτή ο Vygotsky δεν καθορίζει ποια είναι η σχέση μεταξύ ανώτερων (HMF) και κατώτερων ψυχολογικών διεργασιών (LMF). Σε πολλές περιπτώσεις οι χαμηλότερες λειτουργίες καθορίζουν και την ανάπτυξη των υψηλότερων ή υπάρχουν σε διυποκειμενική μορφή (intersubjective form) που αποτελεί το κλειδί για τη διερεύ-

νηση του σχηματισμού της προσωπικότητας. Αντικείμενο έρευνας του Vygotsky έγινε όχι μόνο η ανοδική, αλλά και η καθοδική ανάπτυξη της προσωπικότητας, η διάσπαση των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών και οι διάφορες μορφές ψυχικής απόκλισης. Η γνωστική ικανότητα σύμφωνα με την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky, δεν είναι μια αφηρημένη έννοια, αλλά μια δραστηριότητα που περιορίζεται τόσο από τις πρακτικές όσο και από τις δυσλειτουργίες.

Η παρέμβαση στο χώρο του σχολείου κατά κύριο λόγο είναι παιδαγωγική με την έννοια ότι, δεν πρέπει μόνο να στοχεύει στο πώς θα ανταποκριθούν οι μαθητές στις ανάγκες του σχολικού προγράμματος, αλλά πώς θα αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις κοινωνικές τους δεξιότητες στο σχολικό περιβάλλον, πώς θα αναπτύξουν δεσμούς οι μαθητές με ν.α. με τους συνομηλίκους τους. Η συνύπαρξη αυτή είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά οι μαθητές με ν.α. σπάνια γίνονται αποδεκτοί στον κύκλο των συνομηλίκων. Η απόρριψη φαίνεται ότι επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ αντίθετα οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους θα μπορούσαν να παράσχουν στους μαθητές τις πολύτιμες πληροφορίες και πόρους, τη συναισθηματική υποστήριξη και την ενθάρρυνση και να συμβάλουν άμεσα στη γνωστική τους ανάπτυξη (Eriksson, Welander, & Granlund, 2007).

Η ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική προβάλλει ως προτεραιότητα για την ένταξη το ενιαίο για όλους αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (general curriculum) και προτείνει διάφορα μοντέλα διαφοροποίησης ή προσαρμογής της διδασκαλίας. Οι όροι διαφοροποίηση και προσαρμογή άλλοτε εκλαμβάνονται ως ταυτόσημοι και άλλοτε η διαφορά τους έγκειται στο επίπεδο διαφοροποίησης. Οι αρχές και οι οδηγίες που διέπουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν τις ρίζες τους στις διδακτικές θεωρίες που διατυπώθηκαν για την "ετοιμότητα" (readiness), που σημαίνει ότι η διαφορά συνίσταται στο ότι κάθε μαθητής διδάσκεται γνώσεις που μπορεί να κατακτήσει (Hall, 2002), καθώς και την «ανταπόκριση στην παρέμβαση» (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003). Κατά τους Mastropieri Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & Mcduffie (2005), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί ένα μίγμα θεωριών και πρακτικών που στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν παρέχει εμπειρικά δεδομένα.

Η ανάλυση 128 ερευνών από τον Browder και τους συνεργάτες του (2006:392-408), αναδεικνύει τις ανυπέρβλητες δυσκολίες της μάθησης των παιδιών με ν.α. στην ανάγνωση και τα μαθηματικά, όταν οι μαθητές διδάσκονται το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ ως διαφοροποίηση/προσαρμογή, αναφέρεται η άμεση διδασκαλία γνώσεων και η διάθεση περισσότερου χρόνου για να μπορούν να σκεφτούν αλλά και να κατακτήσουν τις διαφορετικές έννοιες σε μία ενότητα. Οι Freeman & Alkin (2000), ανέλυσαν 36 έρευνες που σύγκριναν τις επιδόσεις των μαθητών με ν.α. με αυτές των συμμαθητών τους και αναφέρουν ότι τόσο στην επίδοση στα μαθήματα όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν σημαντικά από τους

συμμαθητές τους. Επί πλέον αναφέρουν ότι στο ενταξιακό περιβάλλον με υποστήριξη (διδασκαλία σε ειδική τάξη), δεν βελτιώνεται σημαντικά ούτε η επίδοση ούτε οι κοινωνικές δεξιότητες, αλλά βρίσκονται σε καλύτερα επίπεδα από τα παιδιά με ν.α. που δεν εκπαιδεύονται σε ενταξιακό περιβάλλον. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας συνάγεται ότι η έρευνα των μαθησιακών χαρακτηριστικών των μαθητών με ν.α. είχε τρεις βασικές κατευθύνσεις: α) σύγκριση ομάδων παιδιών ίδιας χρονολογικής ηλικίας β) σύγκριση ομάδων ίδιας νοητικής ηλικίας γ) σύγκριση των μαθησιακών χαρακτηριστικών μαθητών των οποίων η νοητική ανεπάρκεια συνδέεται με οργανικά αίτια και μαθητών ίδιας ηλικίας χωρίς εμφανή οργανικά αίτια της νοητικής ανεπάρκειας (Thomas, 1996). Στην πρώτη κατηγορία οι παλιότερες έρευνες εστίαζαν στην διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης (Belmont & Birch, 1966). Αργότερα οι έρευνες αυτού του τύπου εστίασαν στη σύγκριση μαθησιακών έργων παιδιών με ν.α. και παιδιών με τυπική ανάπτυξη (Kirk, 1964. Heintz, 1969 όπως αναφέρονται από τον Thomas, ό.π.). Οι έρευνες αυτές είχαν το κοινό εύρημα ότι οι μαθητές με ν.α. όσο αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση υπολείπονται κατά πολύ από αυτή των συνομηλίκων τους σε όλα τα μαθησιακά έργα.

Οι Agran, Alper, και Wehmeyer (2002), ερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών των παιδιών με ν.α. που λάμβαναν εντατική υποστήριξη, για τις δυνατότητες τους να αυξήσουν τις επιδόσεις τους και να αξιολογούνται όπως οι συμμαθητές τους στο ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα. Για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ( 93% σε δείγμα 60 εκπαιδευτικών) οι απαντήσεις υπέδειξαν ότι δεν μπορούν (με την πλειοψηφία να εκφράζει ισχυρό βαθμό αντίθεσης). Οι εκπαιδευτικοί επίσης εξέφρασαν την άποψη ότι οι προσδοκίες τους για το τι μπορούν να μάθουν τα παιδιά, όταν διδάσκονται το αναλυτικό πρόγραμμα χαμηλότερων τάξεων, είναι μεγαλύτερες, αλλά παράλληλα δεν πρέπει να αξιολογούνται στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης τους. Όσο αφορά τους στόχους του προγράμματος υποστήριξης των μαθητών/τριών με ν.α. στα Τ.Ε. και την ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον τα ερευνητικά δεδομένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι λιγοστά και προέρχονται κυρίως από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο δημοτικό για τους περισσότερους μαθητές και μαθήτριες με ν.α. η διαδικασία σχολικής μάθησης και αποδοχής δεν φαίνεται να εξελίσσεται θετικά. Δεν είναι σε θέση να συμμετέχουν στο μαθησιακό πρόγραμμα της τάξης και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του, δεν αναπτύσσουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και αντιμετωπίζονται από το δάσκαλο μέσα στην τάξη με διαφορετικό διδακτικό και παιδαγωγικό τρόπο σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους (Τζουριάδου και άλλοι, 2007. Ζώνιου- Σιδέρη, 2006). Στην έρευνά της Vlachou (2006) για τον ρόλο των εκπαιδευτικών Τ.Ε. τα ευρήματα αφορούν στην έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών και την ελλιπή κατάρτιση προγραμμάτων παρέμβασης και αξιολόγησης των μαθητών. Στο Τμήμα Ένταξης οι μαθητές είναι πιο επικοινωνιακοί, προσπαθούν, συμμετέχουν σε δραστηριότητες, αλλά αυτό ελάχιστα βελτιώνει την εικόνα των μαθητών στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης αξιολογούν τους μαθητές βάσει της επίδοσης τους στο

αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης, στο οποίο πολλοί μαθητές δεν ανταποκρίνονται καθόλου. Ενώ οι εκπαιδευτικοί του Τ.Ε. αξιολογούν την προσπάθεια, οι εκπαιδευτικοί της τάξης αξιολογούν το αποτέλεσμα, κάτι που οι εκπαιδευτικοί του Τ.Ε. θεωρούν ότι αδικεί την εικόνα των μαθητών. Οι αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού τους έργου έχουν ιδιαίτερη σημασία. Η έρευνα των Τζιβινίκου και Κουτσοκώστα (2010) με τη μέθοδο ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς τμημάτων ένταξης και σχολικούς συμβούλους, ανέδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των παιδαγωγών τόσο στον τρόπο που δομούν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα όσο και στο ευρύτερο πλαίσιο εργασίας τους. Κάποια κοινά βασικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνονται δεν συγκροτούν ενιαία φυσιογνωμία για το σύνολο των τμημάτων ένταξης που ερευνήθηκαν.

Ο Wehmeyer (2003), θεωρεί ότι σύμφωνα με τον ορισμό της νοητικής ανεπάρκειας (Luckasson at al, 2002) οι περιορισμοί του ατόμου συνδέονται με το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται αυτοί οι περιορισμοί, συνεπώς το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί σημαντικό περιορισμό στην αξιολόγηση της μάθησής τους. Το λειτουργικό πρόγραμμα αποτελεί μια εξ ολοκλήρου διαφορετική προσέγγιση θεμάτων και δραστηριοτήτων εκπαίδευσης. Η Bouck (2009), θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου δεν αφήνει περιθώρια για την εφαρμογή ενός προγράμματος λειτουργικών δεξιοτήτων που βρίσκεται πιο κοντά στις ανάγκες των παιδιών με ν.α. Οι Patton, Cronin & Jairrels (1997), διευκρίνισαν ότι το λειτουργικό πρόγραμμα δεν αποτελεί μια μίξη στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος και κοινωνικών δεξιοτήτων ούτε αντανακλά χαμηλότερο επίπεδο τάξης, όπως η επιλογή των εκπαιδευτικών να διδάσκουν το αναλυτικό πρόγραμμα μικρότερων τάξεων. Έρευνα των Ee & Soh (2005) για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες των μαθητών με ν.α., καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής γνωρίζουν τι πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές αφού θέτουν πάνω από όλα τις δεξιότητες για ανεξάρτητη διαβίωση, τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ασκήσουν ένα επάγγελμα, να μπορούν να κάνουν συναλλαγές/αγορές, αλλά και να ακολουθούν τους ηθικούς κανόνες και ηθικές αρχές της κοινωνίας που ζουν, να λύνουν τα προβλήματα που ανακύπτουν και να παίρνουν αποφάσεις. Επίσης οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι περισσότερες προσπάθειες απαιτούνται ώστε αυτή η αναγνώριση από μέρους τους να κατευθύνει και το πρόγραμμα διδασκαλίας των παιδιών με ν.α.

Ένα μεγάλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ν.α είναι η κοινωνική αποδοχή και ένταξη. Σύμφωνα με την Τζουριάδου (1995:131) αυτό αποδίδεται στο ότι σήμερα η γραφειοκρατική προσέγγιση της ένταξης περιθωριοποιεί τα παιδιά μέσα στο χώρο του σχολείου. Στα τμήματα ένταξης η αρχή της ομαλοποίησης επηρέασε τους στόχους των ατομικών προγραμμάτων που αφορούν κυρίως την κάλυψη των γνωστικών κενών και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα προγράμματα αυτά βασίζονται στην κατά περίπτωση αντιμετώπιση των μαθησιακών ελλειμμάτων και της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών με ν.α. (Παντελιάδου, 1996), ωστόσο οι αξίες και οι προθέσεις που προσδιορίζονται

μέσα από τους σκοπούς της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ανεξάρτητες από τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για την εξειδικευμένη υποστήριξη των ατόμων με ν.α εστιάζουν στην ανάγκη ενδυνάμωσης, ώστε να έχουν καλύτερη ποιότητα ζωής. Μ' αυτό τον τρόπο διαμορφώθηκε η έννοια της ποιότητας ζωής, ως μια σύνθεση παραγόντων που αφορούν στην προσωπική ευημερία (Schalock, 2004). Η ποιότητα ζωής για τα άτομα με ν.α. σχετίζεται σημαντικά με την ποιότητα της υποστήριξης που δέχονται. Αυτό σημαίνει ότι η υποστήριξη έγκειται τόσο στην βελτίωση των λειτουργικών τους ικανοτήτων ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν, όσο και στην παροχή ευκαιριών από το περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτών των αντιλήψεων είναι αναγκαία τα λειτουργικά προγράμματα εκπαίδευσης ώστε να ξεπεραστούν οι ανεπάρκειες στη διαχείριση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής, καθώς επίσης και η προσαρμογή των ατόμων στην κοινωνική ζωή με την παροχή περισσότερων και αποτελεσματικότερων δραστηριοτήτων που έχουν νόημα γι' αυτά. Η προσέγγιση αυτή δημιουργεί και την ανάγκη οργάνωσης της υποστήριξης από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση, ως ένα συνεχές στόχων, μέχρι να αποκτήσουν τις απαιτούμενες ικανότητες να ζήσουν χωρίς ισχυρή εξάρτηση από άλλους (Mansell & Beadle-Brown 2012:447).

Συνοψίζοντας, τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν στηρίζουν την άποψη, ότι η ένταξη των ατόμων με ν.α. δεν μπορεί να αφεθεί σε περιορισμένες πρακτικές που αφορούν στην κοινή εκπαίδευση και την ένταξη στο ίδιο πρόγραμμα σπουδών, γιατί αυτά δεν αρκούν ώστε να εφοδιάσουν τα άτομα με ν.α. με αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες να ζήσουν σε μια κοινωνία η οποία ως σήμερα τα θέτει στο περιθώριο. Η άποψη αυτή διαμορφώθηκε αφενός μέσα από την ιστορική προσέγγιση της εκπαίδευσης των ατόμων με ν.α, από την οποία προέκυψαν ουσιαστικά συμπεράσματα για την ανάγκη εκπαίδευσής τους σε λειτουργικές δεξιότητες της καθημερινής ζωής, και αφετέρου μέσα από τις σύγχρονες προσεγγίσεις της ν.α για τους περιορισμούς που η κοινωνία θέτει στο άτομο ώστε να λαμβάνονται αυτοί υπόψη κατά την εκπαίδευσή του.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν αναμένεται ότι το πρόγραμμα στο Τμήμα Ένταξης προσανατολίζεται κυρίως στην υποστήριξη των μαθητών με ν.α στην παρακολούθηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της τάξης, δίχως όμως να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Παράλληλα αναμένεται να μην επωφελούνται ιδιαίτερα από την συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους για την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων, φιλικών σχέσεων και τελικά αποδοχής στις παρέες των συνομηλίκων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2012 – 2013.

## ΔΕΙΓΜΑ

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης Δημοτικών Σχολείων της Κεντρικής Μακεδονίας, από τους οποίους ζητήθηκε η αξιολόγηση ενός μαθητή τους με νοητική ανεπάρκεια με βάση τους άξονες του ερωτηματολογίου. Ο αριθμός των ανδρών ήταν 18 και των γυναικών 22 (πιν.1).

**Πίνακας 1.** Φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος

| Γυναίκα | Άνδρας | Σύνολο |
|---|---|---|
| 22 | 18 | 40 |

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ο καθένας στην περίπτωση ενός παιδιού με ν.α. Ο αριθμός των αγοριών ήταν 27 και των κοριτσιών 13. Ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών/τριών φοιτούσε στη Ε΄ και στη Β΄ τάξη (πιν. 2 & 3).

**Πίνακας 2.** Ηλικίες και τάξη των μαθητών

| Ηλικία μαθητή | Τάξη | | | | | | Σύνολο ανά η- |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Α’ | Β’ | Γ’ | Δ’ | Ε’ | Στ΄ | |
| 6- 7 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 8-9 | 1 | 9 | 7 | 3 | 0 | 0 | 20 |
| 10-12 | 0 | 0 | 0 | 6 | 7 | 4 | 17 |
| Σύνολο ανά τά- | 3 | 10 | 7 | 9 | 7 | 4 | 40 |

**Πίνακας 3**. Φύλο

| Αγόρι | Κορίτσι | Σύνολο |
|---|---|---|
| 27 | 13 | 40 |

## ΕΡΓΑΛΕΊΟ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

Οι παραπάνω υποθέσεις διερευνήθηκαν με δομημένη συνέντευξη που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Οι άξονες του ερωτηματολογίου της δομημένης συνέντευξης σχεδιάστηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και οι 55 ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες ως εξής:

### Α. Δημογραφικά στοιχεία

Α1. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικού (Φύλο Ομάδα ηλικίας, χρόνια υπηρεσίας, χρόνια υπηρεσίας σε Τ.Ε, Τίτλοι σπουδών)

Α2. Δημογραφικά στοιχεία μαθητή (Φύλο, Ηλικία, Τάξη)

**Β. Χαρακτηριστικά μαθητή/τριας με ν.α**

Β1. Μαθησιακά Χαρακτηριστικά

Β2. Κοινωνικά Χαρακτηριστικά

**Γ. Πρόγραμμα μαθητή/τριας στο Τ.Ε**

Γ1. Είδος προγράμματος

Γ2. Παράγοντες που συντελούν στην επιλογή προγράμματος

## Η ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με δομημένη συνέντευξη. Στο ερωτηματολόγιό μας επιλέξαμε ερωτήσεις κλειστού τύπου και δύο ανοιχτού τύπου ώστε να ξεπεραστούν αδυναμίες που περιορίζουν την ποικιλία των απόψεων (Silverman, 1993, Wellington, 2000). Κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης δόθηκαν μόνο διευκρινιστικές εξηγήσεις. Σε ό,τι αφορά τις απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι ερωτώμενοι εξέφρασαν τις απόψεις τους και κατόπιν έγινε ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων, τα οποία ταξινομήθηκαν και μετατράπηκαν σε ποσοτικά δεδομένα (Taylor & Bogdan, 1984).

## ΄ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

Ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (Internal consistency) έγινε με βάση τον δείκτη α του Cronbach ( $\alpha > 0,7$). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής για το σύνολο του ερωτηματολογίου βρέθηκε: Cronbach's a = 0,85. Η τιμή αυτή του δείκτη είναι μεγαλύτερη από 0,7 και δηλώνει ισχυρή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Clark & Watson, 1995:316).

## ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

α) ταξινόμηση των δεδομένων των δύο ανοιχτών ερωτήσεων

β) επεξεργασία των συχνοτήτων και των συσχετίσεων των μεταβλητών με βάση τους δείκτες Pearson $x^2$ και Spearman rho.

## ΕΥΡΗΜΑΤΑ -ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

## ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Το μαθησιακό επίπεδο ταξινομήθηκε σε τρεις διαβαθμίσεις ώστε να συσχετισθεί με τις μαθησιακές ικανότητες που διασφαλίζουν μια ελάχιστη ουσιαστική συμμετοχή στο πρόγραμμα της τάξης. Αν για παράδειγμα το παιδί φοιτά στην Γ΄ τάξη, αλλά διδάσκεται γνώσεις από την ύλη των μαθημάτων της Α΄ τάξης, τότε η απόκλιση είναι μεγαλύτερη από δύο χρόνια και η συμμετοχή στα μαθήματα της τάξης είναι ανέφικτη. Έτσι στην ερώτηση σχετικά με το μαθησι-

ακό επίπεδο των παιδιών είναι χαρακτηριστικό ότι κανείς δεν απάντησε ότι το επίπεδο ήταν ίδιο με το επίπεδο της τάξης, ενώ η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών είχε απόκλιση μεγαλύτερη από 2 χρόνια. Απόκλιση, μικρότερη των 2 χρόνων, παρουσίασαν μόνο 5 μαθητές οι οποίοι, κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, χρειάζονταν διαφορετικές στρατηγικές προσέγγισης ή διδασκαλίας για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του τυπικού αναλυτικού προγράμματος (Πιν. 4).

**Πίνακας 4**: Ποιό ήταν το μαθησιακό επίπεδο του παιδιού

| Επίπεδο | Συχνότητα |
|---|---|
| Απόκλιση μικρότερη από δύο χρόνια | 5 |
| Απόκλιση μεγαλύτερη από δύο χρόνια | 35 |
| Σύνολο | 40 |

Το μαθησιακό επίπεδο όλων των παιδιών είναι χαμηλότερο από αυτό της τάξης και για 35 από τους 40 η απόκλιση από το επίπεδο της τάξης είναι πάνω από 2 χρόνια. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με άλλα ευρήματα (Freeman & Alkin, 2000). Οι μαθητές με ήπια νοητική ανεπάρκεια παρουσιάζουν απόκλιση 2 ή και περισσότερα χρόνια από τους συμμαθητές της ίδιας ηλικίας στις κοινωνικές δεξιότητες, στη γλωσσική επάρκεια, την επίλυση προβλημάτων την αυτορρύθμιση στη συμπεριφορά και τις γνωστικές ικανότητές.

## ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Ν.Α ΣΤΟ Τ.Ε

Κατά την διερεύνηση του προγράμματος που ακολουθεί ο μαθητής/τρια με ν.α. στο Τ.Ε. και πώς αυτό το πρόγραμμα υποστηρίζει το Α.Π. της τάξης διαπιστώθηκε ότι: Μόνο 2 μαθητές επαναλαμβάνουν το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης και 38 ακολουθούν ένα πρόγραμμα ασαφές. Η υποστήριξη των 2 παιδιών στο μαθησιακό τομέα συνίσταται στην κατάκτηση γνώσεων του Α.Π της τάξης τους με άμεση διδασκαλία ή προσαρμογές της ύλης και πιο αργούς ρυθμούς εργασίας. Για τους 38 μαθητές δεν είναι πάντοτε ξεκάθαροι οι στόχοι του προγράμματος. Βασισμένο στο Α.Π χαμηλότερων τάξεων ακολουθούν 29 μαθητές. Από αυτούς οι 25 ακολουθούν το πρόγραμμα των τάξεων Α΄ και Β΄ ενώ 4 διδάσκονται γνώσεις που δεν κατακτήθηκαν από το Α.Π προηγούμενων ετών με την προσδοκία να έχουν επαφή με το πρόγραμμα της τάξης. Καθώς αυτό δεν είναι εφικτό το κύριο βάρος πέφτει σε γνώσεις προηγούμενων τάξεων που δεν κατακτήθηκαν. Πρόγραμμα Λειτουργικών και Κοινωνικών δεξιοτήτων ακολουθούν μόλις 9 μαθητές (πιν.5).

**Πίνακας 5**. Το πρόγραμμα στο Τ.Ε

| N=40 | Πρόγραμμα τάξης | | Διαφορετικό Πρόγραμμα | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Α.Π μικρότερων τάξεων | | Α.Π. Κοινωνικών και Λειτουργικών Δεξιοτήτων |
| | Με προσαρμογές | Χωρίς προσαρμογές | Γνώσεις που δεν κατακτήθηκαν | Α.Π. Α'&Β' τάξεων | |
| | 1 | 1 | 4 | 25 | 9 |
| Σύνολο | 2 | | 29 | | 9 |

Στο τμήμα ένταξης οι περισσότεροι μαθητές διδάσκονται κυρίως Γλώσσα και Μαθηματικά. Υποστηρικτικό της τάξης που είναι ενταγμένος ο μαθητής, είναι το πρόγραμμα μόνο για τα δύο παιδιά. Τα υπόλοιπα δεν έχουν επαφή με το πρόγραμμα της τάξης. Συνήθως η διδασκαλία γίνεται με βραδύτερους ρυθμούς από τα βιβλία των τάξεων Α&Β ή άλλο βοηθητικό υλικό. Το αίτημα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για αναλυτικά προγράμματα με προσαρμογή στόχων με μεγαλύτερη έμφαση σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων αν και ικανοποιήθηκε μερικώς, εντούτοις το αντίστοιχο υλικό «Αναλυτικά Προγράμματα για παιδιά με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004) είναι ενδεικτικό και φαίνεται ότι δεν καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Το πόσο συχνά εντάσσουν οι εκπαιδευτικοί τους στόχους των κοινωνικών δεξιοτήτων στο πρόγραμμα του παιδιού διερευνήθηκε με κατηγορική κλίμακα μέτρησης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, συζητήσεις με σκοπό την συναισθηματική ενδυνάμωση γίνονται πολύ συχνά 23 και συχνά 12 ενώ 4 σπάνια χρειάζεται να κάνουν συζητήσεις. Επίσης πολύ συχνά δηλώνουν 12 και συχνά 18 εκπαιδευτικοί όσο αφορά τις δραστηριότητες συμμετοχής στην ομάδα. Τα ομαδικά παιχνίδια εντάσσονται συχνά (18) και πολύ συχνά (5) στο πρόγραμμα, ενώ τα ομαδικά παιχνίδια σε συνεργασία με την τάξη στην οποία φοιτά ο μαθητής εντάσσονται σπάνια σύμφωνα με 24 εκπαιδευτικούς. Τέλος, τη συμμετοχή σε εκδηλώσεις εντάσσουν πολύ συχνά στο πρόγραμμα 12 εκπαιδευτικοί και συχνά 15 ενώ 13 δηλώνουν σπάνια. (πιν.6).

**Πίνακας 6**. Συχνότητα υποστήριξης

| N=40 | Συζητήσεις με σκοπό την συναισθηματική εμψύχωση | Δραστηριότητες συμμετοχής στην ομάδα | Ομαδικά Παιχνίδια στο Τ.Ε. | Ομαδικά παιχνίδια με την τάξη | Υποστήριξη συμμετοχής σε εκδηλώσεις |
|---|---|---|---|---|---|
| Σπάνια | 5 | 10 | 17 | 24 | 13 |
| Μερικές φορές | 12 | 18 | 18 | 13 | 15 |
| συχνά | 23 | 12 | 5 | 3 | 12 |
| Σύνολο | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 |

## ΠΡΌΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΌ ΣΤΟ Τ.Ε

Αναμφισβήτητα, η απόκτηση γνώσεων κυριαρχεί στο Α.Π. του τυπικού σχολείου το οποίο αποτελεί και σημείο αναφοράς για την διδασκαλία των μαθητών με ν.α. στο Τ.Ε. γι' αυτό και θεωρήσαμε σκόπιμο να ρωτήσουμε τους εκπαιδευτικούς για την ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στο Τ.Ε σε διάφορα μαθήματα και πώς η όποια ανταπόκριση ενισχύει τη θέση του παιδιού στο πρόγραμμα της τυπικής τάξης που φοιτά. Η ανταπόκριση των μαθητών στα μαθήματα στο Τ.Ε. ταξινομήθηκε σε τρία επίπεδα. Μη ανταπόκριση θεωρήθηκε από τον/την εκπαιδευτικό ότι παρά τη διδασκαλία ο μαθητής/η μαθήτρια δεν αποκτά τις γνώσεις που διδάσκεται, οριακή αν υπάρχει ουσιαστική έστω και μικρή συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία, επαρκής θεωρήθηκε η ανταπόκριση όταν ο μαθητής/η μαθήτρια κατακτά τους γενικότερους στόχους που τίθενται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τον πίνακα 7 συνάγεται ότι η ανταπόκριση στο εξατομικευμένο πρόγραμμα στο Τ.Ε για τους περισσότερους μαθητές είναι οριακή. Δεν ανταποκρίνονται στη γλώσσα 3 μαθητές και περισσότεροι (8) στα μαθηματικά. Επαρκής θεωρείται η ανταπόκριση στη γλώσσα για 15 μαθητές και για 7 μόνο είναι επαρκής η ανταπόκριση στα Μαθηματικά (πιν.7).

**Πίνακας 7.** Ανταπόκριση στα μαθήματα που διδάσκονται στο Τ.Ε

| | Γλώσσα | Μαθηματικά |
|---|---|---|
| Μη ανταπόκριση | 3 | 8 |
| Οριακή ανταπόκριση | 22 | 25 |
| Επαρκής ανταπόκριση | 15 | 7 |
| Σύνολο | 40 | 40 |

Στο τμήμα ένταξης οι στόχοι του προγράμματος διαμορφώνονται με βάση τις δυνατότητές τους ωστόσο παρατηρούμε ότι και σε αυτό το πρόγραμμα για τους περισσότερους μαθητές είναι οριακή όταν προσπαθούν να κατακτήσουν στόχους του αναλυτικού προγράμματος της τάξης. Όπως είναι αναμενόμενο, συναντούν μεγάλα εμπόδια στην απόκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης, της γραφής και των πρώτων μαθηματικών εννοιών που συνήθως διδάσκονται στο Τ.Ε.

Παράλληλα διερευνήσαμε την αποτελεσματικότητα υποστήριξης στο πρόγραμμα της τάξης και κατά πόσο βελτιώθηκαν οι ατομικές επιδόσεις του μαθητή στην τάξη και η συμμετοχή του στο κοινό Α.Π. στα διάφορα μαθήματα (πίν. 8). Από τους πίνακες διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι σε κανένα από τα μαθήματα δεν έχει παρατηρηθεί βελτίωσης στο πρόγραμμα της τάξης. Επίσης, παρόλο που αλλάζει και προσαρμόζεται το πρόγραμμα, οι περισσότεροι μαθητές ανταποκρίνονται οριακά ή καθόλου στο Τ. Ε. στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Το χάσμα που χωρίζει τις γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες αυτών των μαθητών από τις απαιτήσεις των μαθημάτων της γλώσσας και των μαθηματικών είναι πολύ μεγάλο (Μπάρμπας 2008:70).

**Πίνακας 8**. Αποτελεσματικότητα υποστήριξης του Τ.Ε. στο πρόγραμμα της τάξης

| | Γλώσσα | Μαθηματικά |
|---|---|---|
| Δεν παρατηρήθηκε βελτίωση | 28 | 33 |
| Βελτίωση της συμμετοχής | 5 | 2 |
| Βελτίωση της επίδοσης | 7 | 5 |
| Σύνολο | 40 | 40 |

Η μεγάλη αυτή δυσκολία στη συμμετοχή αφορά το σύνολο των παιδιών στα μαθηματικά και τα περισσότερα παιδιά στη γλώσσα. Η μεγάλη δυσκολία προκύπτει από την απόκλιση μεταξύ αναλυτικού προγράμματος και ικανοτήτων, που μεγαλώνει όσο ανεβαίνει το επίπεδο της τάξης.

Το πρόγραμμα στο Τ.Ε βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κυρίως των δύο πρώτων τάξεων. Σε λίγες περιπτώσεις (9) προστίθεται και η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (Agran, Alper, και Wehmeyer, 2002). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων βασίζεται κυρίως στη συζήτηση μέσα στο Τ.Ε για συναισθηματική υποστήριξη και δευτερευόντως μέσα από δραστηριότητες και συμμετοχή σε εκδηλώσεις. Η προσέγγιση αυτή φαίνεται ότι δεν βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν φιλίες, αλλά ούτε και να αποκτήσουν χρήσιμες κοινωνι-

κές δεξιότητες για τη ζωή τους. Αυτό αντανακλάται κυρίως στις έρευνες που αφορούν τη μετάβαση των ατόμων με ν.α. από το σχολείο στην ανεξάρτητη διαβίωση που δείχνουν ότι τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες είναι πολύ μεγάλα, συνεπώς δεν έχουν ωφεληθεί από τέτοιες παρεμβάσεις στο σχολείο. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν την ανάγκη επικέντρωσης σε άλλα προγράμματα παρά στους ακαδημαϊκούς στόχους των σημερινών προγραμμάτων (Bouck, 2010).

Τα μαθήματα που διδάσκονται στο Τ.Ε είναι κυρίως η γλώσσα και τα μαθηματικά. Στα μαθηματικά για 33/40 μαθητές η ανταπόκριση είναι οριακή ή καθόλου ανταπόκριση ενώ στη γλώσσα ο αριθμός των μαθητών που δεν ανταποκρίνονται ή ανταποκρίνονται οριακά μειώνεται στους 25/40. Συγκριτικά στοιχεία ερευνών για τις επιδόσεις των μαθητών με ν.α. που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο και μαθητών που φοιτούσαν στο τυπικό σχολείο αναφέρουν ότι οι μαθητές που ήταν ενταγμένοι στο τυπικό σχολείο παρουσίασαν μια μικρή υπεροχή στο γλωσσικό μάθημα ενώ καμία διαφορά δεν παρατηρήθηκε στην προσαρμοστική συμπεριφορά και στις επιδόσεις στα μαθηματικά (Dessemontet, Bless & Morin, 2012).

Από την ποιοτική ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων προέκυψε ότι τα μαθήματα στο Τ.Ε δεν βελτιώνουν τη συμμετοχή του μαθητή στην τάξη για 28 από τους 40 στη γλώσσα και τους 33 στα μαθηματικά. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι οι στόχοι του προγράμματος στο τμήμα ένταξης δεν συμβαδίζουν με τους στόχους του προγράμματος στην τάξη. Στο γλωσσικό μάθημα υπάρχουν κάποια περιθώρια συμμετοχής για μερικούς μαθητές όπως να απαντούν σε απλές ερωτήσεις κατά την επεξεργασία των κειμένων, να γράφουν αντιγραφή ή να αντιγράφουν τις ασκήσεις από τον πίνακα χωρίς ωστόσο να κατανοούν τα νοήματα των κειμένων. Στα μαθηματικά η συμμετοχή περιορίζεται κατά πολύ, ιδιαίτερα για τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων ενώ στις μικρότερες τάξεις μπορούν να συμμετέχουν σε απλές δραστηριότητες πχ να προσθέτουν και να αφαιρούν με τη χρήση υλικών όπως ξυλάκια, άβακες, δάχτυλα κλπ. Κατά τους Jordan & Stanovich (2003) οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ως προς το πώς αντιμετωπίζουν την έννοια της γνώσης. Όταν δίδεται περισσότερη έμφαση στους περιορισμούς που θέτει η κατάσταση του παιδιού και όχι του πλαισίου (δηλ. του αναλυτικού προγράμματος), η ευθύνη της διδασκαλίας μειώνεται για τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης πράγμα που σημαίνει μειωμένες ευκαιρίες συμμετοχής. Από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί που έχουν την ευθύνη της παρέμβασης, δημιουργούν προϋποθέσεις συμμετοχής και εκφράζουν θετικότερες προσδοκίες

## ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Παρατηρείται θετική συσχέτιση ανάμεσα στο πρόγραμμα του παιδιού στο Τ.Ε και τους στόχους του προγράμματος. Επίσης, αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο πώς υποστηρίζει το Τ.Ε την κοινωνική παρουσία και τις σχέσεις με συνομηλίκους και τις συζητήσεις στο Τ.Ε με σκοπό την συναισθηματική εμψύχωση.

Παράλληλα, παρατηρούμε ότι οι δραστηριότητες ενίσχυσης της συμμετοχής στην ομάδα συσχετίζονται θετικά με τα ομαδικά παιχνίδια στο Τ.Ε. και τα ομαδικά παιχνίδια σε συνεργασία με την τάξη στην οποία φοιτά ο μαθητής και τους στόχους του προγράμματος που καταρτίστηκε. Ακόμη, τα ομαδικά παιχνίδια σε συνεργασία με την τάξη στην οποία φοιτά ο μαθητής συσχετίζονται θετικά με την υποστήριξη για την συμμετοχή σε εκδηλώσεις και τους στόχους του προγράμματος που καταρτίστηκε. Επιπλέον η ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στη Γλώσσα παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την υποστήριξη για την συμμετοχή σε εκδηλώσεις και τους στόχους του προγράμματος, ενώ θετική είναι η συσχέτιση με την ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στα Μαθηματικά και την αποτελεσματικότητα υποστήριξης για το πρόγραμμα της τάξης στη Γλώσσα (πιν.9)

**Πίνακας 9.** Συσχέτιση μεταβλητών

| | Δείκτης Spearman R | P< |
|---|---|---|
| Πώς υποστηρίζει το Τ.Ε την κοινωνική παρουσία και τις σχέσεις με συνομηλίκους- Συζητήσεις στο Τ.Ε με σκοπό την ψυχική ενδυ- | -0,621 | 0,000 |
| Δραστηριότητες ενίσχυσης της συμμετοχής στην ομάδα- Ομαδικά παιχνίδια σε συνεργασία με την τάξη στην οποία φοιτά ο μαθητής | 0,567 | 0,000 |
| Δραστηριότητες ενίσχυσης της συμμετοχής στην ομάδα- Ποιοι είναι οι στόχοι του προγράμματος που καταρτίσατε για το παιδί στο | 0, 555 | 0, 000 |
| Ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στο Τ.Ε: Γλώσσα- Ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στο Τ.Ε: Μαθηματικά | 0,569 | 0,000 |
| Ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στο Τ.Ε: Γλώσσα- Ποιοι είναι οι στόχοι του προγράμματος που καταρτίσατε για το παιδί στο Τ.Ε | -0,526 | 0,000 |

Η επιλογή των στόχων βοηθάει την κατάρτιση προγράμματος πιο κοντά στις ανάγκες του παιδιού. Ανάλογα με τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, επιλέγουν και το πρόγραμμα. Φαίνεται ότι οι κοινωνικές δεξιότητες δεν αποτελούν μέρος του ατομικού προγράμματος όταν το πρόγραμμα είναι προσανατολισμένο στο Α.Π.

## ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ν.Α.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με τη συμπεριφορά των άλλων μαθητών τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην αυλή παρατηρούμε ότι στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές με ν.α. είναι απομονωμένοι ή απορριπτόμενοι από τους συμμαθητές τους ενώ σε πολύ μικρό ποσοστό έχουν διαπιστωθεί και θετικές συμπεριφορές αποδοχής στην ομάδα που συνήθως την απαρτίζουν άλλοι μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης.

**Πίνακας 10**. Συμπεριφορά των άλλων

| N=40 | Συμπεριφορά των άλλων Μέσα στην τάξη | Συμπεριφορά των άλλων στην αυλή στο διάλειμμα |
|---|---|---|
| Ανοιχτή απόρριψη (Αρνητικές εκφράσεις, χλευασμός εκφράσεις απόρριψης) | 11 | 6 |
| Τους αγνοούν (μη λεκτική απόρριψη) | 23 | 25 |
| Προστατευτισμός, (υπεράσπιση από επιθέσεις) | 3 | 5 |
| Ισότιμη συνεργασία, (όπως συμβαίνει και μεταξύ άλλων μαθητών) | 3 | 4 |

Από τις αντιδράσεις των άλλων μαθητών απέναντι στους μαθητές με ν.α. φαίνεται ότι είναι άμεσα ή έμμεσα απορριπτόμενοι από την πλειοψηφία. Η έρευνα της Taylor και των συνεργατών της (1987) για την μοναχικότητα των παιδιών στις δομές της τυπικής εκπαίδευσης έδειξε ότι το 74% των απορριφθέντων μαθητών ήταν μαθητές με ν.α. Ως αιτίες οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την δυσκολία επικοινωνίας με τους άλλους αφού έχουν βιώσει την απόρριψη σε πολλαπλούς τομείς, τη χαμηλή ανταπόκριση στα μαθήματα που τα κάνει να αισθάνονται διαφορετικά από τα άλλα. Τα συμπεράσματα άλλων ερευνών (Margalit, 2004. Semmel, Gottlied, & Robinson, 1979) καταλήγουν πώς τα παιδιά με ν.α. δέχονται μεγαλύτερη απόρριψη λόγω της έκθεσής τους σε καταστάσεις στις οποίες κυριαρχεί η ακαδημαϊκή και κοινωνική απογοήτευση. Οι στάσεις των άλλων φαίνεται εξαρτώνται και από τις ικανότητες που αναπτύσσουν τα ίδια τα άτομα με ν.α. Οι στάσεις αυτές διαμορφώνονται από την παιδική ηλικία και συνήθως μένουν αναλλοίωτες και στην ενήλικη ζωή (Brook, & Galili, 2000). Έτσι η απόρριψη των μαθητών με ν.α. έχει συσχετιστεί με τις στάσεις

των άλλων και την αποδοχή της διαφορετικότητας, θεωρώντας τον μαθητή ως ανεξάρτητη μεταβλητή και εξαρτημένες μεταβλητές τα αισθήματα αποδοχής που καλλιεργούνται μέσω της ένταξης στα κοινές τάξεις και στην κουλτούρα των συνομηλίκων, τις πρακτικές που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την αλλαγή των οργανωτικών δομών στην εκπαιδευτική πολιτική, τις στάσεις των εκπαιδευτικών, την απουσία κοινωνικής πολιτικής με στόχο την αποδοχή των διαφορετικών παιδιών (Vlachou 2004). Όμως η χωρική συνύπαρξη στο κοινό σχολείο δεν διαφοροποίησε σημαντικά τις στάσεις απέναντι στα παιδιά με ν.α. (Μπάρμπας, 2008).

## ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ

Όσο αφορά τις σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον αρκετοί μαθητές/τριες (13 μέσα στην τάξη και 10 στην αυλή) παραμελούνται ή αγνοούνται από τους συμμαθητές τους. Περίπου ανάλογο ποσοστό μαθητών φαίνεται ότι εντάσσονται ευκαιριακά και επιφανειακά σε λίγες δραστηριότητες. (16 & 17 αντίστοιχα). Ένας μαθητής έχει σχέσεις με πολλά παιδιά όπως και οι υπόλοιποι μαθητές, 4 μαθητές έχουν σχέσεις με άλλα παιδιά του ίδιου επιπέδου από Τ.Ε. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και για τις κοινωνικές σχέσεις έξω από την τάξη. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνει ότι ο μαθητής τους είναι παραμελημένος, αγνοημένος από τους άλλους ή εντάσσεται ευκαιριακά και επιφανειακά σε σχέσεις με 2, 3 παιδιά από το Τ.Ε. Μόλις 1 στους 40 μαθητές με ν.α. έχει κανονικά σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές στην αυλή και στο διάλειμμα (πιν.11).

**Πίνακας 11.** Κοινωνικές Σχέσεις

| N=40 | Σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον | Έξω από την τάξη στην αυλή στο διάλειμμα |
|---|---|---|
| Απόρριψη από το σύνολο των συμμαθητών | 6 | 7 |
| Παραμέληση, αγνόηση από το σύνολο των συμμαθητών | 13 | 10 |
| Εντάσσεται ή προσπαθεί να εντάσσεται ευκαιριακά και επιφανειακά | 16 | 17 |
| Έχει σχέσεις μόνο με 2,3 παιδιά ισότιμες όπως αυτές μεταξύ άλλων παιδιών | 4 | 5 |
| Έχει σχέσεις ισότιμες με πολλά παιδιά | 1 | 1 |
| Σύνολο | 40 | 40 |

Από τον πίνακα 11 φαίνεται ότι οι μαθητές δεν αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις ουσιαστικές. Με τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν πολλές έρευνες

(Semmel, Gottlied, & Robinson, 1979) που άλλοτε αποδίδουν τα αίτια στους περιβαλλοντικούς παράγοντες και άλλοτε στο ίδιο το παιδί ή οι δύο αυτοί παράγοντες συνεξετάζονται ως προς ποιο αποτελεί πρωτογενή και ποιο δευτερογενή παράγοντα. Στο παρελθόν πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες για τις φιλικές σχέσεις χωρίς τον παράγοντα αναπηρία. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αυτά δεδομένα τα παιδιά τείνουν να κάνουν φιλίες με παιδιά ίδιων ενδιαφερόντων και ικανοτήτων. Έτσι φιλίες συνάπτουν μεταξύ τους και τα παιδιά που έχουν απορριφθεί. Οι Rubin, et all (2007) μελέτησαν το υπόβαθρο των φιλικών σχέσεων και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι φιλίες μεταξύ μαθητών που βίωσαν απόρριψη από τους άλλους είναι υψηλού κινδύνου για μελλοντική απροσάρμοστη και αντικοινωνική συμπεριφορά. Η θέση αυτή άνοιξε ένα νέο πεδίο έρευνας με παρόμοια αποτελέσματα χωρίς ωστόσο να αναπτυχθούν προτάσεις αντιμετώπισης. Σε έρευνα του Μπάρμπα και των συνεργατών του (υπό δημοσίευση), για τις σχέσεις των παιδιών με ν.α. στο γυμνάσιο, η εικόνα των σχέσεων επιδεινώνεται με το μεγαλύτερο ποσοστό να εμφανίζεται ως απορριπτόμενοι από το σύνολο των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι δυσκολίες στη δημιουργία και διατήρηση φιλικού δικτύου είναι αποτέλεσμα της απόρριψης που δέχονται από συνομηλίκους, ως συνέπεια των γνωστικών ελλειμάτων τους, που εμποδίζουν την ανάπτυξη στρατηγικών.

## ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ

Η συμπεριφορά των άλλων μέσα στην τάξη παρουσιάζει έντονη θετική συσχέτιση με τη συμπεριφορά τους έξω από την τάξη και τις κοινωνικές σχέσεις τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην αυλή. Επιπλέον, η συμπεριφορά των άλλων έξω από την τάξη παρουσιάζει έντονη θετική συσχέτιση με τις κοινωνικές σχέσεις τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην αυλή, ενώ και οι κοινωνικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον και στην αυλή συσχετίζονται θετικά (πιν.12)

**Πίνακας 12**

| | Δείκτης Spearman R | P< |
|---|---|---|
| Συμπεριφορά των άλλων: Μέσα στην τάξη- Συμπεριφορά των άλλων: Έξω από την τάξη, στην αυλή, στο διάλειμμα | 0, 793 | 0, 000 |
| Συμπεριφορά των άλλων: Μέσα στην τάξη- Κοινωνικές σχέσεις: Οι σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον | 0, 483 | 0,002 |
| Συμπεριφορά των άλλων: Έξω από την τάξη, στην αυλή, στο διάλειμμα- Κοινωνικές σχέσεις: Οι σχέσεις στο | 0, 584 | 0, 000 |

| | | |
|---|---|---|
| σχολικό περιβάλλον | | |
| Συμπεριφορά των άλλων: Έξω από την τάξη, στην αυλή, στο διάλειμμα- Κοινωνικές σχέσεις: Έξω από την τάξη, στην αυλή, στο διάλειμμα | 0,534 | 0, 000 |
| Κοινωνικές σχέσεις: Οι σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον- Κοινωνικές σχέσεις: Έξω από την τάξη, στην αυλή, στο διάλειμμα | 0,781 | 0, 000 |

Σημαντική είναι η συσχέτιση μεταξύ συμπεριφοράς των άλλων μέσα και έξω με τις σχέσεις που έχουν τα παιδιά με ν.α. μέσα και έξω. Η εικόνα τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη είναι αρνητική. Οι έρευνες για τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών απέναντι στα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια έχουν δείξει ότι λόγω των ανεπαρκειών τους βρίσκονται πολύ χαμηλά στην κοινωνιομετρική κλίμακα και επίσης είναι συχνά και θύματα εκφοβισμού και βίαιων συμπεριφορών (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2013). Οι Nowicki & Brown (2013), ερεύνησαν τις απόψεις των παιδιών για την συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με ν.α. Οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν ότι αναγνωρίζουν τις στάσεις τους και προτείνουν τα ίδια λύσεις ώστε να εντάξουν τα παιδιά στις παρέες. Σημαντικό παράγοντα θεωρούν το ρόλο των εκπαιδευτικών ώστε να τα βοηθήσουν να έχουν καλύτερες δεξιότητες στο παιχνίδι, αλλά και στην τάξη.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν φαίνεται ότι ενισχύουν τις δύο υποθέσεις αυτής της έρευνας σύμφωνα με τις οποίες αφενός το πρόγραμμα στο Τμήμα Ένταξης προσανατολίζεται κυρίως στην υποστήριξη των μαθητών με ν.α στην παρακολούθηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της τάξης, δίχως όμως να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του, και αφετέρου οι μαθητές αυτοί δεν επωφελούνται ιδιαίτερα από την συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους για την σύναψη αμοιβαίων φιλικών σχέσεων.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης βρίσκονται αντιμέτωποι με δύο προβλήματα. Το πρώτο αφορά στους μαθητές που δεν έχουν κατακτήσει την δεξιότητες και την μαθησιακή ύλη μικρότερων τάξεων. Αυτό το πρόβλημα προσπαθούν να το καλύψουν διδάσκοντας το αναλυτικό πρόγραμμα μικρότερων τάξεων συνήθως Α΄ και Β΄ για να μάθουν ανάγνωση και τις βασικές μαθηματικές πράξεις. Το δεύτερο πρόβλημα αφορά στους μαθητές που διδάσκονται με προσαρμογές το πρόγραμμα της τάξης, αλλά πάλι το πρόγραμμα αυτό δεν βελτιώνει τη συμμετοχή τους στην τάξη. Ωστόσο οι κατευθύνσεις του Α.Π. για την παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών

στη μάθηση δίνουν έμφαση στις μεθόδους διδασκαλίας και στη διαφοροποίηση του Α.Π τόσο στο τμήμα ένταξης όσο και στην τάξη. Τα ευρήματα της έρευνάς μας για τους στόχους του προγράμματος των παιδιών με ν.α. στο τμήμα ένταξης, σε σχέση με την αντιμετώπιση των αναγκών τους και ευρύτερα τους στόχους της ένταξης, δείχνουν ότι οι όλες προσπάθειες επικεντρώνονται κυρίως σε γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες που υπαγορεύονται από το πλαίσιο φοίτησης της γενικής εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με έρευνα της Bouck (2008) που επιπλέον επισημαίνει ότι οι αντιλήψεις για το πρόγραμμα επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες στα τρία στάδια που είναι ο σχεδιασμός, οι ενέργειες του εκπαιδευτικού για την διδασκαλία του, δηλαδή το εποπτικό υλικό, τα βιβλία ή άλλες πηγές και η πρόσληψη του προγράμματος, δηλαδή αυτό που πραγματικά μαθαίνουν οι μαθητές. Για την έρευνα των παραγόντων που επηρεάζουν την επιλογή και υλοποίηση ενός λειτουργικού προγράμματος, η Bouck (ό.π.), ερεύνησε με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, το πρόγραμμα που εφάρμοσαν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, το οποίο οι ίδιοι προσδιόρισαν ως λειτουργικό πρόγραμμα. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε δεν ήταν αυτό που υλοποιήθηκε. Οι παράγοντες που επηρέασαν τη φυσιογνωμία αυτού του προγράμματος που προέκυψε αφορούσαν επιδράσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, από την ανταπόκριση των μαθητών και από την επιλογή υλικών και τη διάθεση άλλων πόρων. Οι κοινωνικές σχέσεις και οι κοινωνική ταυτότητα του μαθητή μέσα στη σχολική ομάδα δεν αποτελούν στόχους της ειδικής εκπαίδευσης (Μπάρμπας, 2011) καθώς η «κοινωνικοποίηση» φαίνεται να έχει μια πιο στενή έννοια, δηλαδή τη δυνατότητα του μαθητή να τηρεί τους κανόνες του σχολείου και να μην διαταράσσει τη σχολική κοινότητα. Το μαθησιακό πρόγραμμα στοχεύει στο να βελτιώσει τη μάθηση των παιδιών διδάσκοντας μια ύλη που είναι μακριά από τις πραγματικές ανάγκες τους.

Το γενικότερο συμπέρασμα που συνάγουμε είναι ότι, ο κύριος παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή του προγράμματος του παιδιού με ν.α. είναι το πλαίσιο φοίτησης τόσο στο στάδιο του σχεδιασμού όσο και αυτό της υλοποίησης, γι' αυτό και τα αποτελέσματα, δηλαδή αυτό που μαθαίνει ο μαθητής με ν.α. αντανακλάται τόσο στην γνωστική όσο και στην κοινωνική συμπεριφορά του.

Στο επίκεντρο λοιπόν τίθεται η παιδαγωγική αντιμετώπιση με τις κοινωνικές διαστάσεις να αποκτούν ολοένα και εντονότερη σημασία καθώς οι δυσκολίες των μαθητών με ν.α. εντείνονται όσο αυξάνονται οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και οι σχέσεις τους επιδεινώνονται όσο μεγαλώνουν. Σύμφωνα με τους Polloway, Patton, Smith & Roderique (1991), Bouck (2005, 2008, 2009) το πρόγραμμα των παιδιών με ν.α. πρέπει να ανταποκρίνεται στις τρέχουσες ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών, αλλά να έχει και την απαιτούμενη προοπτική για το τι θα απογίνουν όταν τελειώσουν το σχολείο. Η έμφαση που πρέπει να δίνει το πρόγραμμα είναι στην απόκτηση δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και τους μεγαλύτερους, έτσι ώστε να έχουν

τις δεξιότητες να ανταποκριθούν και σε περιβάλλον εργασίας ως ενήλικες. Καθώς απαιτείται πολύς χρόνος να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες και λόγο του αργού ρυθμού μάθησης, το λειτουργικό πρόγραμμα είναι απαραίτητο να διδάσκεται πολύ νωρίς στο σχολικό περιβάλλον.

Ιδιαίτερη, επίσης, σημασία για το λειτουργικό πρόγραμμα είναι η μεγιστοποίηση των δραστηριοτήτων με νόημα και η συσχέτισή τους με τους στόχους της διδασκαλίας παρόμοιων μαθησιακών έργων (Spooner, Knight, Browder & Smith, 2012). Για την περίπτωση των ατόμων με νοητική ανεπάρκεια το περιβάλλον ανάγεται σε σημαντικό παράγοντα που θα συμβάλει ή όχι στη βελτίωση της κατάστασής τους, καθώς μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις μπορεί να θέσει το πλαίσιο της ένταξης τους, μέσω των στόχων του λειτουργικού προγράμματος στην τυπική τάξη και στο τμήμα ένταξης, που είναι η δημιουργία δεσμών ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον. Η δημιουργία αυτών των δεσμών έχει ως βασικό στόχο την ομαλή ένταξη του ατόμου στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον καθ' όλη διάρκεια της ζωής του μέσα σε ομαλές συνθήκες.

Αν αυτές είναι οι πραγματικές κοινωνικές ανάγκες των ανθρώπων με νοητική ανεπάρκεια, τότε τα όσα διαπιστώθηκαν και σ' αυτή την έρευνα φανερώνουν ένα αγεφύρωτο χάσμα ανάμεσα σε αυτό που βιώνουν και αυτό που συμβαίνει καθημερινά στο σχολείο και υπόσχεται για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους η ρητορεία της ένταξης. Αυτό αναδεικνύει ως πρώτη ανάγκη την αναγνώριση αυτού του προβλήματος, μέσα από τη συστηματική διερεύνηση και αποτύπωση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας της ζωής αυτών των μαθητών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. Journal of abnormal psychology, 87(1), 49.

Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37, 123–133*

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs.*

Βουγιούκας, Κ. (2008). Νοητική καθυστέρηση και παρώθηση. «Έργο ΕΠΙΝΟΗΣΗ. Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών - Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση», *σελ.*

*25-43.* http://www.media.uoa.gr/epinoisi.

Belmont, L., & Birch, H. G. (1966). The intellectual profile of retarded readers. *Perceptual and Motor Skills, 22(3), 787-816.*

Bouck, C. E. (2010). Reports of life skills training for students with intellectual disabilities in and out of school. *Journal of Intellectual Disability Research, 54(12), 1093-1103.*

Bouck, C. E. (2009). No Child Left Behind, the Individuals with Disabilities Education Act and Functional Curricula: A Conflict of Interest? *Education and Training in Developmental Disabilities*, *44(1), 3-13.*

Bouck, C. E. (2009). Functional Curriculum Models for Secondary Students with Mild Mental Impairment. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 435-443.

Bouck, C. E. (2008). Factors Impacting the Enactment of a Functional Curriculum in Self-Contained Cross-Categorical Programs. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *2008, 43(3), 294–310*

Bouck, C. E. (2005). Impact of Factors on Curriculum and Instructional Environments for Secondary Students with Mild Mental Retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40(3), 309-319.*

Brook, U., & Galili, A. (2000). Knowledge and attitudes of high school pupils towards children with special health care needs: an Israeli exploration. *Patient Education and Counseling*, 40(1), 5-10.

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, *7*, 309-319.

Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 56(6), 579-587.

Ee, J. & Soh, K. C. (2005). Teacher perceptions on what a functional curriculum should be for children with special needs. *International Journal of Special Education, 20*(2), 6-18.

Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19(5), 485-502.*

Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. Remedial and Special Education, 21(1), 3-26.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities. Construct, Learning Disabilities Research & Practice, 18 (3), 157–171

Haywood, H. C. (2006). A Transactional Perspective on Mental Retardation. In Harvey, H. L., Switzky, N. & Robert S. L. (Eds.), *International Review of research in mental retardation.* Vol. 31, pp. 289-314: Academic Press.

Hall, T. (2002). Differentiated instruction. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum (Ανακτήθηκε από:

http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html).

Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1).

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). Ψυχολογία κινήτρων. Θεσσαλονίκη: Art of Text

Kuhl, J. (1992). A Theory of Self-regulation: Action versus State Orientation, Self-discrimination, and Some Applications. *Applied Psychology, 41*(2), 97-129.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., et al. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Mansell, J., & Beadle-Brown, J. (2012). Active support: Enabling and empowering people with intellectual disabilities: Jessica Kingsley Publishers. Kindle Edition.

Margalit, M. (2004). Loneliness and developmental disabilities: Cognitive and affective processing perspectives. In H. N. Switzky (Ed.), *Personality and Motivational Systems in Mental Retardation* (Vol. 28, pp. 225-253). San Diego: Elsevier Academic Press Inc.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.

Μπάρμπας, Γ. (2011). 30 χρόνια δημόσιας ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ένας δρόμος γεμάτος «δημοκρατικές» ψευδαισθήσεις. *Η ζωή πλαγίως, 2, 53-59.*

Μπάρμπας Γ. (2008). Η εκπαίδευση των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση στο ελληνικό σχολείο: Διαπιστώσεις – Προτάσεις. «Εργο *ΕΠΙΝΟΗΣΗ*. Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών - Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση», σελ. 65-98. http://www.media.uoa.gr/epinoisi

Nowicki, E. A., & Brown, J. D. (2013). "A Kid Way": Strategies for Including

Classmates With Learning or Intellectual Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(4), 253-262.

Oliver, M. (1996). Understanding Disability – From theory to practice. Hampshire: Palgrave, pp 30-43.

Patton, J. R., Cronin, M. E., & Jairrels, V. (1997). Curricular implications of transition life skills instruction as an integral part of transition education. *Remedial and Special Education*, 18(5), 294-306.

Polloway, E. A., Patton, J. R., Smith, J. D., & Roderique, T. W. (1991). Issues in Program Design for Elementary Students with Mild Retardation - Emphasis on Curriculum-Development. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 26(2), 142-150.*

Παντελιάδου, Σ. (1996). Η σχολική ένταξη των ατόμων με προβλήματα ακοής: δυνατότητες και προϋποθέσεις: *Πρακτικά του 1ου Συμπόσιου για την Παιδική Βαρηκοία και κώφωση, 86-89*. Θεσσαλονίκη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθηνών, (2004). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για Μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση

Rubin, H. K., Wojslawowicz, J., & Oh, W. (2007). The peer relationships and friendship of socially withdrawn children. In: LoCoco, AS., Rubin, K.H, & , Zappulla, C. (Eds). (2007). *L'isolamento sociale durante l'infanzia* (Social withdrawal in childhood). Milan, Italy: Unicopli.

Schalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research, 48(3),* 203-216.

Semmel, M. I., Gottlieb, J., & Robinson, N. M. (1979). Mainstreaming: Perspectives on Educating Handicapped Children in the Public School. *Review of Research in Education, 7,* 223-279.

Subbotsky, E. (1996). Vygotsky's distinction between lower and higher mental functions and recent studies on infant cognitive development. *Journal of Russian and East European Psychology, 34(2), 61-66.*

Spooner, F., Knight, F. V., Browder, M. D., & Smith, R. B. (2012). Evidence-based practice for teaching academics to students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(6), 374-387.

Τζιβινίκου, Σ., & Κουτσοκώστα, Β. (2010). Η αποτίμηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και η ανάδυση των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τη φυσιογνωμία τους, στο Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης Ε. (Επιμ.), *Έρευνα, Εικπαιδευτική πολιτική και πράξη στην ειδική αγωγή*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Taylor, A. R., Asher, S. R., & Williams, G. A. (1987). The Social Adaptation of Mainstreamed Mildly Retarded Children. *Child Development,* 58(5), 1321-

1334.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). Introduction to qualitative research methods: The search for meanings: Wiley (New York).

Thomas, E. G. (1996). Teaching students with mental retardation: a life goal curriculum planning approach: Merrill.

Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θεσσαλονίκη: *Προμηθεύς*.

Τζουριάδου Μ., Μπάρμπας Γ., Γαλάνη Θ., Ευκαρπίδης Χ., Μαρκίδου Ε., Παπαθανασίου Ε., Χαρίση Α., Χατζηβασιλειάδου Α. (2007). Η διαδικασία ενσωμάτωσης σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων, Πρακτικά του Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου «*Η ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής: Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας*», σελ. 64-76

Tzouriadou, M., Barbas, G., Vouyoukas, C., & Anagnostopoulou, E. (2013). The relationship between language and social competence in high-risk preschoolers. *Advances in mental health and intellectual disabilities, 7*(4), 6-6.

Wehmeyer, L. M. (2003). Defining Mental Retardation and Ensuring Access to the General Curriculum. *Education and Training in Developmental Disabilities,* 38(3), 271–282.

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education, 8*(1), 3-21.

Vlachou A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International journal of inclusive education* 10(1):39–58

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. In Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Ed.), Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις (Vol. Α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σπανδάγου, Η., (2004) «Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα» στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές,* Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα, σελ.189-201.

# ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΑΠΗΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΑ ΕΦΗΒΑ ΑΔΕΛΦΙΑ ΤΟΥΣ

**Αναγνώστου Ζωή**

Ειδική παιδαγωγός - ψυχολόγος zoianagnostou@hotmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι επιδράσεις ενός ανάπηρου/ης αδελφού/ής στην αδελφική σχέση και στην προσωπική ζωή των αδελφών του. Οι επιδράσεις διερευνήθηκαν με βάσει παιδιά με αδέλφια βαρήκοα και παιδιά με αδέλφια με σύνδρομο Down και σε σχέση με τις δομικές οικογενειακές μεταβλητές. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τι ο μόνος τομέας στον οποίο επιβαρύνονται τα αδέλφια των ανάπηρων παιδιών και μάλιστα περισσότερο η ομάδα των παιδιών με αδέλφια με σύνδρομο Down, είναι ο τομέας που αφορά το μέλλον τους. Οι έφηβοι της ομάδας των Αναπήρων και περισσότερο οι έφηβοι της ομάδας του συνδρόμου Down φαίνεται να αναπτύσσουν πιο θερμές και στενές αδελφικές σχέσεις από εκείνες των εφήβων της Τυπικής Ανάπτυξης, αλλά ταυτόχρονα βιώνουν και αισθήματα αντιζηλίας και ενοχών. Τέλος, διαφορές βρέθηκαν σε σχέση με τις δομικές οικογενειακές μεταβλητές.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχέση ανάμεσα στα αδέλφια είναι μια από τις στενότερες και πιο οικείες σχέσεις ενός προσώπου στη ζωή του, που μπορεί όμως να σημαδευτεί με αντιζηλία και σύγκρουση.

Αρκετοί ερευνητές έχουν αναγνωρίσει 4 διαστάσεις στις αδελφικές σχέσεις των παιδιών, που αναδύονται αξιόπιστα στις έρευνες, **θερμότητα/στενότητα, σύγκρουση, κύρος/δύναμη, αντιζηλία** (Cole & Keams, 2001, Furman & Buhrmester, 1985). Η θερμότητα/στενότητα δηλώνεται από ένα φάσμα ποιοτήτων, όπως η οικειότητα, οι προ-κοινωνικές συμπεριφορές, η φιλία, ο θαυμασμός, η φροντίδα, η ομοιότητα και η στοργικότητα, ενώ η σύγκρουση δηλώνεται από ένα φάσμα με καβγάδες, ανταγωνισμό, συναγωνισμό. Η διάσταση του κύρους/δύναμης αναφέρεται στο βαθμό και την κατεύθυνση της ασυμμετρίας στην αδελφική σχέση και τα ιεραρχικά στοιχεία που παρουσιάζονται συνήθως μέσα σ' αυτή είναι αποτέλεσμα της σειράς γέννησης. Τέλος, η αντιζηλία είναι η διάσταση που αφορά τη γονική εύνοια και μεροληψία.

Από μελέτες πάνω στην ποιότητα των αδελφικών σχέσεων σε οικογένειες που περιλαμβάνουν ένα ανάπηρο παιδί βρέθηκε μεγαλύτερη θερμότητα (Fisman κ.ά., 1996) για τα αδέλφια παιδιών με νοητική καθυστέρηση και ότι οι αδελφικές σχέσεις είναι λιγότερο συγκρουσιακές. Επίσης, βρέθηκε ότι τα αδέλφια των αναπήρων παιδιών έδειχναν λιγότερη επιθετικότητα (McHale & Gamble 1989)

λιγότερη διαφωνία, πείραγμα και φασαρία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Powell & Gallagher, 1993), ήταν λιγότερο ανταγωνιστικά και καβγάδιζαν λιγότερο (kaminsky & Dewey, 2001), με λιγότερες συγκρούσεις στις σχέσεις τους από ό,τι τα αδέλφια της ομάδας ελέγχου (Fisman κ.ά.,1996).

Όσον αφορά τη διάσταση του κύρους/δύναμης σε έρευνα των Eisenberg κ.ά. (1998) τα αδέλφια των παιδιών με καθυστέρηση ανέφεραν σημαντικά περισσότερη δύναμη στη σχέση, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου που ανέφερε ισάξια δύναμη/κύρος ανάμεσα στα αδέλφια. Η έρευνα του Dallas (1993) έδειξε ότι η αλληλεπίδραση ήταν ξεκάθαρα ιεραρχική, με τα αδέλφια των ανάπηρων να παίρνουν κατευθυντικούς ρόλους. Όμως, δεν υπάρχουν στοιχεία σύμφωνα με τα οποία οι ασύμμετρα αλληλεπιδραστικοί ρόλοι να βιώνονται από αυτά τα παιδιά με επιβλαβή τρόπο.

Σε ό,τι αφορά τις επιδράσεις που δέχονται τα αδέλφια των παιδιών με ειδικές ανάγκες, μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρέχει αντιθετικά αποτελέσματα. Μερικοί ερευνητές αναφέρουν αρνητικές επιδράσεις (Powell & Gallagher, 1993), ενώ άλλοι ισχυρίζονται ότι αυτά τα παιδιά δε διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά (McHale κ.ά., 1986) ή ακόμη ότι μερικά από αυτά τα παιδιά κερδίζουν πλεονεκτήματα από αυτή την κατάσταση ( Lobato κ.ά., 1987).

Τα πιο συνηθισμένα αρνητικά αποτελέσματα που αναφέρονται πάνω στα αδέλφια μπορούν να ομαδοποιηθούν στην *κατηγορία της δύσκολης προσαρμογής ή/και των προβλημάτων συμπεριφοράς*. Περιλαμβάνουν προβλήματα στο πλαίσιο του σχολείου, ζήλια, μειωμένη αυτο-εκτίμηση, κοινωνική μοναξιά (Wiliams, 1997). Μερικά παιδιά εξωτερικεύσουν τα αισθήματά τους με επιθετικότητα, ενώ άλλα εσωτερικεύουν τα αισθήματα με το να έχουν άγχος, κατάθλιψη και χαμηλή αυτο-εκτίμηση (Lobato κ.ά., 1987).

Μια άλλη ευρεία κατηγορία ευρημάτων σχετίζεται με τις *αλλαγές στην οικογενειακή λειτουργία, συμπεριλαμβάνοντας τις δουλειές στο σπίτι και τις ευθύνες φροντίδας του παιδιού* για τα αδέλφια (McHale & Gamble, 1989). Μια αυξημένη εμπλοκή στο σπίτι, μπορεί να συνεπάγεται μειωμένη εμπλοκή των αδελφών στο σχολείο και στις κοινωνικές δραστηριότητες (Dyson, 1989) περιορισμό των ευκαιριών επαφής με τους συνομηλίκους και συχνά χάσιμο φίλων (Siemon, 1984). Ενδέχεται να υπάρξουν αυξημένες αδελφικές συγκρούσεις και μείωση των πολλών οικογενειακών δραστηριοτήτων (Stoneman, κ.ά., 1988). Τα παιδιά από την άλλη πλευρά, μπορεί να αισθάνονται ένοχα στην προσπάθειά τους να ξεπεράσουν τα αισθήματά της αντιζηλίας, κακίας και θυμού προς ένα/μία αδελφό/ή με ειδικές ανάγκες (McHale & Gamble, 1989).

Σε αντίθεση όμως με αυτή τη δυσοίωνη εικόνα της προηγούμενης βιβλιογραφικής ανασκόπησης πολλές άλλες μελέτες έχουν αποτύχει να βρουν αρνητικές συνέπειες (Rotrigue, κ.ά., 1992) και σε αρκετές μελέτες εμφανίζεται να υπάρχουν και θετικά αποτελέσματα. Τα αδέλφια των ανάπηρων παιδιών είναι περισσότερο ευπροσάρμοστα στις δυσκολίες, παρουσιάζουν αύξηση της αυτο-

αξίας τους (Van Ripper, 2000) και αύξηση στις κοινωνικές ικανότητες (Ferrari, 1984). Συχνά είναι πιο ώριμα από τους συνομηλίκους τους και ενδεχομένως αυτή η ωριμότητα να οδηγεί στη βελτίωση της συμπεριφοράς, σε καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση, αυξάνοντας έτσι τη συνολική τους αυτο-αντίληψη.

Μια άλλη ευρεία κατηγορία ευρημάτων σχετίζεται με την ανάπτυξη *προ-κοινωνικών συμπεριφορών,* όπως η ανοχή, η ενόραση και η συμπόνια που μπορεί να οξύνονται στα αδέλφια των παιδιών με αναπηρία (Horwitz & Kazak, 1990) τα οποία γίνονται περισσότερο προστατευτικά με αυξημένη ενσυναίσθηση για τους άλλους και λιγότερο εγωκεντρικά (Faux, 1993).

Επίσης, έχουν παρατηρηθεί θετικές επιδράσεις, όπως αυξημένη εκτίμηση της δικής τους καλής υγείας, φιλοδοξίες για προσωπική ανάπτυξη, περισσότερη αποδοχή της διαφορετικότητας των ατόμων, συνειδητοποίηση των συνεπειών της προκατάληψης, αυξημένη κοινωνική ικανότητα (Ferrari, 1984).

Τέλος, υπάρχει ένας αριθμός μελετών που έχει εξετάσει την ποιότητα των αδελφικών σχέσεων και το πώς αυτές σχετίζονται με το οικογενειακό σύστημα. Οι μεταβλητές του οικογενειακού συστήματος, όπως είναι η ηλικία των παιδιών, η διαφορά ηλικίας των αδελφών, το φύλο τους, η σειρά γέννησής τους είναι από τους καθοριστικούς παράγοντες των ποιοτήτων της αδελφικής σχέσης και τα αποτελέσματα μελετών υποστηρίζουν αυτή την υπόθεση (Furman & Buhrmester, 1985).

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το *φύλο των παιδιών*, τα κορίτσια εμφανίζονται να είναι περισσότερο υποστηρικτικά, παρέχουν περισσότερη φροντίδα και εμπλέκονται στις δουλειές του σπιτιού (Breslau κ.ά., 1981), αλλά αισθάνονται ότι έχουν λιγότερη δύναμη στις αδελφικές σχέσεις από ό,τι τα αγόρια (Furman & Buhrmester,1992). Σε ό,τι αφορά το *συνδυασμό του φύλου* των δυάδων έχει δειχθεί ότι του ιδίου φύλου αδέλφια αισθάνονται κοντύτερα μεταξύ τους και βιώνουν συνήθως τη σχέση τους περισσότερο ως θετική και πιο θερμή από ό,τι τα αδέλφια του αντίθετου φύλου (Buhrmester & Furman, 1990, 1985).

Επίσης, η *σειρά γέννησης* επιδρά στην ποιότητα της αδελφικής σχέσης με τα μεγαλύτερα αδέλφια να δείχνουν περισσότερη ευθύνη και ωριμότητα και μια τάση να κυριαρχούν πάνω στα μικρότερα αδέλφια, (Buhrmester & Furman, 1990), όπως και μεγαλύτερη αντιζηλία και γονική μεροληψία όταν έχουν μικρότερα αδέλφια (Furman & Buhrmeste, 1985). Όμως, συχνά τα μεγαλύτερα αδέλφια τα οποία καλούνται από τις οικογένειές τους να φροντίσουν τα αδέλφια τους με αναπηρίες, βρέθηκε να βιώνουν περισσότερο θυμό και μνησικακία και να παρουσιάζουν περισσότερα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Rotrigue κ.ά., 1992, 1993), τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα υψηλότερα επίπεδα αδελφικής σύγκρουσης (Stoneman, κ.ά., 1988).

Σχετικά με τη *διαφορά ηλικίας των αδελφών,* η μεγάλη διαφορά ηλικίας ανάμεσα τους τείνει να συνδέεται με περισσότερη φροντίδα, προ-κοινωνικές

συμπεριφορές και στοργικότητα, αλλά και με καλύτερη προσαρμογή των αδελφών (Powell & Gallagher, 1993). Μια μικρή διαφορά ηλικίας επίσης κλίνει προς τη θετικότητα (<1 έτους διαφορά). Όμως, μια διαφορά ηλικίας περίπου 2-3 χρόνια είναι πιθανά η αιτία για περισσότερες συγκρούσεις και ανταγωνισμό ανάμεσα στα αδέλφια (Buhrmester & Furman, 1990).

Σε ό,τι αφορά το *οικογενειακό μέγεθος,* έχει δειχθεί ότι τα αδέλφια σε μια μεγάλη οικογένεια των 4 ή περισσότερων παιδιών είναι καλύτερα προσαρμοσμένα (Kaminsky & Dewey, 2002). Συνδέεται με λιγότερη αμηχανία για τα μη ανάπηρα αδέλφια, λιγότερο βάρος για παροχή φροντίδας (Gold, 1993) και πιο δίκαιες γονικές προσδοκίες, καθώς μειώνει τις πιθανότητες να φορτωθεί όλες τις προσδοκίες για επιτυχία ένα παιδί (Dyson, 1989).

Τέλος, τα στοιχεία που βρέθηκαν σχετικά με την επίδραση της σοβαρότητας της αναπηρίας στα αδέλφια είναι αντικρουόμενα. Οι Crnic κ.ά. (1983) ανέφεραν ότι η σοβαρότητα της αναπηρίας του παιδιού σχετίζεται θετικά με τα προβλήματα των αδελφών Gold (1993) ιδιαίτερα στις οικογένειες οι οποίες είναι κάτω της μέσης κοινωνικο-οικονομικής τάξης. Άλλοι όμως ερευνητές βρήκαν ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στη σοβαρότητα της αναπηρίας και το βαθμό με τον οποίο τα αδέλφια προσαρμόζονται (Gibbs, 1993).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της ποιότητας των αδελφικών σχέσεων στις οικογένειες που έχουν ένα ανάπηρο παιδί και των επιδράσεων της αναπηρίας στην προσωπική ζωή των μη ανάπηρων αδελφών. Ο στόχος αυτός της εργασίας εξετάζεται σε σχέση με τις δομικές μεταβλητές του οικογενειακού συστήματος (φύλο, σειρά γέννησης, διαφορά ηλικίας από τον/την αδελφό/ή και αριθμό παιδιών στην οικογένεια) και σε σχέση με το είδος της αναπηρίας (Κωφότητα/Βαρηκοΐα – Σύνδρομο Down).

Υποθέσαμε λοιπόν, ότι η ύπαρξη ενός ανάπηρου/ης αδελφού/ής έχει επιπτώσεις στην αδελφική σχέση και στην προσωπική ζωή των αδελφών του και ότι η επίδραση αυτή είναι διαφορετική, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας. Επίσης, υποθέσαμε ότι οι δομικές μεταβλητές του οικογενειακού συστήματος επιδρούν στην αδελφική σχέση.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### ΔΕΙΓΜΑ

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 128 έφηβοι ηλικίας 11-19 ετών, καθόσον τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είτε είναι μικρότερα είτε μεγαλύτερα από το ανάπηρο παιδί έχουν βιώσει και εδραιώσει την αδελφική σχέση. Από αυτούς τα 61 ήταν αγόρια και τα 67 κορίτσια.

Επιλέχθηκαν δύο ομάδες έρευνας που αφορούν δυο διαφορετικά είδη αναπηρίας, καθώς θεωρούμε ότι οι στάσεις των ανθρώπων διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος της αναπηρίας. Συνήθως, η αντίδραση απέναντι σε άτομα με

αισθητηριακές αναπηρίες είναι λιγότερο αρνητική από αυτή σε σχέση με άτομα που έχουν νοητική καθυστέρηση. Έτσι, η πρώτη ομάδα επιλέχθηκε με αδέλφια Κωφών/Βαρηκόων παιδιών με ακούοντες γονείς και η δεύτερη με αδέλφια παιδιών με σύνδρομο Down.

Μια τρίτη ομάδα ήταν η ομάδα ελέγχου με παιδιά τα οποία έχουν αδέλφια Τυπικής Ανάπτυξης και τα οποία αντιστοιχήθηκαν προς τα παιδιά των ομάδων έρευνας ως προς τις δομικές μεταβλητές του οικογενειακού συστήματος. Η διαφορά ηλικίας των εφήβων από τα αδέλφια τους επιλέχθηκε να μην ξεπερνά τα 6 έτη προκειμένου να περιορίσουμε τη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων λόγω μεγάλης ηλικιακής απόστασης.

Επίσης, οι 31 των εφήβων απάντησαν αναφερόμενοι στον κωφό/ή αδελφό/ή, οι 33 αναφερόμενοι στον αδελφό/ή με σύνδρομο Down και οι 64 αναφερόμενοι σε αδελφό/ή τυπικής ανάπτυξης.

**ΕΡΓΑΛΕΙΑ**

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δυο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερευνά τις αδελφικές σχέσεις ανεξάρτητα από την αναπηρία, ενώ στο δεύτερο ερωτηματολόγιο εμπεριέχονται καταστάσεις που αφορούν αποκλειστικά αδέλφια που έχουν ανάπηρο/η αδελφό/ή.

Α. Το **Sibling Relationship Questionnaire, (D. Buhrmester & W. Furman, 1990),** αποτελείται από 39 θέματα που αξιολογούν τις αντιλήψεις των παιδιών για τη σχέση τους με τον/την αδελφό/ή τους. Αυτά τα θέματα ομαδοποιούνται σε τέσσερις ενότητες: α) τη ***Θερμότητα/Στενότητα*** που αποτελείται από τις συνθέσεις ερωτήσεων που αφορούν την *προκοινωνική συμπεριφορά*, τη *φιλία* με τον/την αδελφό/ή, την *ομοιότητα*, το *θαυμασμό του αδελφού/ής,* το *θαυμασμό από τον/την αδελφό/ή* και τη *στοργικότητα* β) το ***Κύρος/Δύναμη***, που αποτελείται από τις συνθέσεις της *ικανότητας φροντίδας του/της αδελφού/ής* και της *κυριαρχίας επί του/της αδελφού/ής*, μείον της *ικανότητας φροντίδας από τον/την αδελφό/ή* και της *κυριαρχίας από τον/την αδελφό/ή* γ) τις ***Συγκρούσεις,*** που αποτελείται από τις συνθέσεις των *καβγάδων των αδελφών*, του *ανταγωνισμού* και του *συναγωνισμού* που υπάρχει μεταξύ τους και δ) την ***Αντιζηλία*** που αποτελείται από τις συνθέσεις της *μητρικής* και *πατρικής μεροληψίας.* Ο βαθμός αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου στην έρευνά μας βρέθηκε ότι ήταν 0,84 (Cronbach's Alfa).

**Β.** Το **Sibling Impact Questionnaire, (L. Eisenberg, B. Baker & J. Blacher, 1998)** αποτελείται από 40 θέματα με αυτοαναφορές μέτρησης για την αξιολόγηση των αντιλήψεων των αδελφών σχετικά με την επίδραση που μπορεί να έχει ένα παιδί με αναπηρία. Οι εννοιολογικές περιοχές του ερωτηματολογίου είναι πέντε: α) επίδραση στην οικογένεια, β) επίδραση στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, γ) επίδραση στα συναισθήματα σε σχέση με τον ίδιο και τον/την αδελφό/ή με ειδικές ανάγκες, δ) επίδραση στους μελλοντικούς στόχους και ε) επίδραση στην ατομική ανάπτυξη/θετική επίδραση. Ο βαθμός αξιοπιστίας του

ερωτηματολογίου στην έρευνά μας ήταν 0,75 (Cronbach's Alpha). Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν μονάχα οι δυο ομάδες έρευνας.

Σε ό,τι αφορά το πρώτο ερωτηματολόγιο έγιναν ξεχωριστά στατιστικές επεξεργασίες στις απαντήσεις των ερωτήσεων, στις συνθέσεις των ερωτήσεων, καθώς και στις ομαδοποιήσεις των συνθέσεων σε τέσσερις παράγοντες (Θερμότητα/Στενότητα, Κύρος/Δύναμη, Συγκρούσεις, Αντιζηλία) και αφορούσαν:

- Τις απαντήσεις ανάμεσα στο σύνολο των εφήβων του δείγματος που είχαν αδελφό/ή με αναπηρία και της ομάδας ελέγχου.
- Τις απαντήσεις ανάμεσα στην ομάδα των Κωφών/Βαρηκόων και την ομάδα ελέγχου.
- Τις απαντήσεις ανάμεσα στην ομάδα του συνδρόμου Down και την ομάδα ελέγχου.
- Τις απαντήσεις ανάμεσα στην ομάδα των Κωφών/Βαρηκόων και στην ομάδα του συνδρόμου Down.

Ο στατιστικός έλεγχος που επιλέχθηκε είναι ο $\chi^2$ – έλεγχος ανεξαρτησίας με επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Επίσης, ανάμεσα στην ομάδα των εφήβων με ανάπηρα αδέλφια και των εφήβων με αδέλφια τυπικής ανάπτυξης, έγιναν στατιστικές επεξεργασίες και με βάση τις δομικές μεταβλητές της οικογένειας και επιλέχθηκε η Διπλή Συσχετισμένη ANOVA.

Σε ό,τι αφορά το *δεύτερο ερωτηματολόγιο* έγιναν στατιστικές επεξεργασίες που αφορούσαν τις απαντήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες έρευνας (K/B – SD) σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά, καθώς και στις πέντε εννοιολογικές περιοχές του ερωτηματολογίου. Ο στατιστικός έλεγχος που επιλέχθηκε είναι ο $\chi^2$ – έλεγχος ανεξαρτησίας με επίπεδο σημαντικότητας το 5%.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΔΕΛΦΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

### 1.1. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΑΝΑΠΗΡΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Εδώ από τις 4 ενότητες βρέθηκε να απαντούν με στατιστικά σημαντική διαφορά μονάχα στην ενότητα της *Θερμότητας/Στενότητας* και της *Αντιζηλίας*.

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Θερμότητα / Στενότητα | 1,6 | 48,4 | 50 | 18,8 | 43,8 | 37,5 |
| Συγκρούσεις | 31,2 | 51,6 | 17,2 | 29,7 | 45,3 | 25 |

| | Εύνοια προς ανάπηρο/η | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς αδελφό/ή | Εύνοια προς αδελφό/ή Τ.Α. | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς έφηβο/η αδελφό/ή |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Αντιζηλία | 28,1 | 70,3 | 1,6 | 4,7 | 89,1 | 6,2 |

| | Κυριαρχία Αδελφού/ής | Ισοδυναμία | Κυριαρχία Ανάπηρου/ης | Κυριαρχία του Αδελφού/ής | Ισοδυναμία | Κυριαρχία Αδελφού/ής της Τ.Α. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Κύρος/ Δύναμη | 67,2 | 10,9 | 21,9 | 56,2 | 17,2 | 26,6 |

Στην ενότητα της **Θερμότητας/Στενότητα**ς ($X^2$=10,60 df=2 p< .050) βλέπουμε ότι οι αδελφικές σχέσεις για την ομάδα των αναπήρων στο σύνολό τους χαρακτηρίζονται ως περισσότερο θερμές από ό,τι της ομάδας της Τυπικής Ανάπτυξης, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Eisenberg κ.ά.,

1998, Fisman κ.ά., 1996, McHale & Gamble, 1989). Αξίζει να σχολιάσουμε, ότι στους εφήβους της ομάδας των Αναπήρων το ποσοστό που δεν έχει θερμές σχέσεις είναι μηδαμινό, ενώ στην ομάδα των εφήβων Τυπικής Ανάπτυξης, υπάρχουν αρκετοί έφηβοι που θεωρούν ότι οι σχέσεις τους δεν είναι καθόλου ή είναι ελάχιστα θερμές και στενές.

Πιο αναλυτικά, εξετάζοντας τις συνθέσεις από τις οποίες αποτελείται η ενότητα της **Θερμότητας/Στενότητα**ς διαπιστώνουμε ότι ως προς τις *Προκοινωνικές συμπεριφορές* οι έφηβοι και των δυο ομάδων φαίνεται ότι κάνουν πράγματα για να ευχαριστήσουν τα αδέλφια τους, ότι συνεργάζονται μεταξύ τους και μοιράζονται πράγματα σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό. Επίσης, και οι δυο ομάδες εμφανίζονται να έχουν *στοργικές σχέσεις* με τα αδέλφια τους και να είναι *φίλοι* μεταξύ τους. Στη σύνθεση που αφορά *την Ομοιότητα* ως προς *τα* ενδιαφέροντα και τα πράγματα που τους αρέσει να κάνουν, αλλά και στην *Οικειότητα* που έχουν μεταξύ τους, ώστε να μοιράζονται τα μυστικά τους, οι έφηβοι και των δυο ομάδων φαίνεται να απαντούν με παρόμοιο τρόπο και οι απαντήσεις τους κατανέμονται σε όλο τα φάσμα της 3/βάθμιας κλίμακας. Στη σύνθεση που αφορά το *θαυμασμό από τα αδέλφια τους* οι περισσότεροι έφηβοι και των δυο ομάδων θεωρούν ότι θαυμάζονται από τα αδέλφια τους. Φαίνεται λοιπόν ότι οι αδελφικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι έφηβοι της ομάδας των Αναπήρων δε διαφέρουν από εκείνες των εφήβων Τυπικής Ανάπτυξης.

Η μόνη σύνθεση που βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά είναι *του Θαυμασμού του/της αδελφού/ής* ($X^2$= 13,32 df=2 p< .050), όπου οι έφηβοι της ομάδας αναπήρων θαυμάζουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό τα ανάπηρα αδέλφια τους από ό,τι οι έφηβοι της ομάδας Τυπικής Ανάπτυξης, ενδεχομένως, γιατί αναγνωρίζουν το μέγεθος της απόκλισης των ανάπηρων αδελφών από τους ίδιους και θαυμάζουν οτιδήποτε τελικά καταφέρνουν αυτά τα παιδιά.

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Θαυμασμό αδελφού/ής | 3,1 | 9,4 | 87,5 | 15,6 | 25 | 59,4 |

Ως προς την ενότητα που αφορά το **Κύρος/Δύναμη,** δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες ($X^2$=1,79 df=2 p> .050). Οι έφηβοι και των δυο ομάδων αισθάνονται να επικρατούν σε κύρος και δύναμη απέναντι στον/στην αδελφό/ή τους.

Εξετάζοντας πιο αναλυτικά τις συνθέσεις από τις οποίες αποτελείται η ενότητα του *Κύρους/Δύναμης* διαπιστώνουμε ότι η μόνη σύνθεση που βρέθηκε με στατιστικά σημαντική διαφορά είναι η *Ικανότητα Φροντίδας του αδελφού/ής* ($X^2$=9,89 df=2 p< .050).

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Φροντίδα αδελφού/ής | 6,2 | 32,8 | 60,9 | 20,3 | 43,8 | 35,9 |

Είναι φανερό λοιπόν, ότι οι έφηβοι της ομάδας των Αναπήρων φροντίζουν τα ανάπηρα αδέλφια τους βοηθώντας τους γονείς τους να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες που θέτουν τα ανάπηρα παιδιά, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (McHale & Gamble, 1989, Stoneman κ.ά., 1988). Το ποσοστό μάλιστα που δε βοηθά στη φροντίδα είναι ελάχιστο σε σχέση με το ποσοστό των εφήβων της ομάδας της Τυπικής Ανάπτυξης.

Ως προς την ενότητα που αφορά τις **Συγκρούσεις,** δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες ($X^2$=1,21 df=2 p> .050), όμως εξετάζοντας πιο αναλυτικά τις συνθέσεις από τις οποίες αποτελείται αυτή η ενότητα διαπιστώνουμε ότι στη σύνθεση του *Συναγωνισμού*, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά($X^2$=6,25 df=2 p< .050).

| | ΑΝΑΠΗΡΑ % | | | ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ % | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | |
| Συναγωνισμός | 76,6 | 15,6 | 7,8 | 56,2 | 25 | 18,8 | sign **<.050** |

Εδώ, παρατηρούμε ότι το ποσοστό των εφήβων της ομάδας των Αναπήρων που δε συναγωνίζονται με τα αδέλφια τους είναι πολύ μεγαλύτερο από εκείνο των εφήβων της ομάδας της Τυπικής Ανάπτυξης και αυτό είναι φυσικό να συμβαίνει, καθώς αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα αδέλφια τους από μια πιο προνομιακή θέση και δε δέχονται να συναγωνιστούν μαζί τους.

Ως προς την ενότητα που αφορά την *Αντιζηλία,* εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες ($X^2$=13,92 df=2 p< .050).

| | ΑΝΑΠΗΡΑ % | | | ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ % | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Εύνοια προς τον/την ανάπηρο/η | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς τον/την αδελφό/ή | Εύνοια προς τον/την αδελφό/ή Τυπ.Αν. | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς τον/την έφηβο/η αδελφό/ή | |
| Μητρική Μεροληψία | 29,7 | 62,5 | 7,8 | 20,3 | 65,6 | 14,1 | sign >.050 |

Παρατηρούμε ότι αν και η πλειονότητα των εφήβων και των δυο ομάδων δηλώνει ότι οι γονείς συμπεριφέρονται περίπου το ίδιο στα αδέλφια, παρόλα αυτά το 1/3 περίπου των εφήβων της ομάδας των Αναπήρων δηλώνει ότι οι γονείς τους δείχνουν περισσότερη εύνοια προς τον/την ανάπηρο/η αδελφό/ή, ενώ αντίστοιχα κάτι τέτοιο δηλώνουν σε ελάχιστο ποσοστό οι έφηβοι της ομάδας της Τυπικής Ανάπτυξης, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (McHale & Gamble, 1989).

## 1.2. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ/ΒΑΡΗΚΟΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Εδώ παρατηρούμε ότι εκτός του *θαυμασμού προς τα ανάπηρα αδέλφια τους* ($X^2$=6,08 df=2 p< .050) και της *αναγνώρισης ότι οι γονείς τους δείχνουν μεγαλύτερη εύνοια προς τα αδέλφια τους* ($X^2$=7,26 df=2 p< .050), σε όλες τις άλλες διαστάσεις η αδελφική τους σχέση φαίνεται να μη διαφέρει από εκείνη των εφήβων της ομάδας της Τυπικής Ανάπτυξης.

| | Κ/Β (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Θαυμασμός αδελφού/ής | 3,2 | 12,9 | 83,9 | 15,6 | 25 | 59,4 |

| | Εύνοια προς ανάπηρο/η | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς αδελφό/ή | Εύνοια προς αδελφό/ή Τυπ. Αν. | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς έφηβο/η αδελφό/ή |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Αντιζηλία | 22,6 | 74,2 | 3,2 | 4,7 | 89,1 | 6,2 |

## 1.3. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ SD ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Εδώ οι αδελφικές σχέσεις των εφήβων της ομάδας του Συνδρόμου Down φαίνεται να διαφέρουν από εκείνες των εφήβων της ομάδας της Τυπικής Ανάπτυξης σε πολύ περισσότερα σημεία από ό,τι οι αδελφικές σχέσεις των εφήβων της ομάδας Κωφών/Βαρηκόων δείχνοντας την επίδραση της αναπηρίας στις αδελφικές σχέσεις. Πρώτα απ' όλα, φαίνεται οι αδελφικές τους σχέσεις να είναι περισσότερο θερμές και στενές ($X^2$=7,66 df=2 p<.050) αν και εδώ σταθερά εμφανίζεται η διάσταση της Αντιζηλίας ($X^2$=15,78 df=2 p< .050). Εμφανίζονται να είναι πολύ στοργικοί και να παρέχουν φροντίδα στα ανάπηρα αδέλφια τους, να τα θαυμάζουν και από την άλλη να νιώθουν αντιζηλία, κυρίως για την πατρική εύνοια προς τα ανάπηρα αδέλφια τους.

| | SD (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Θερμότητα / Στενότητα | 0 | 45,5 | 54,5 | 18,8 | 43,8 | 37,5 |
| Φροντίδα αδελφού/ής | 3 | 27,3 | 69,7 | 20,3 | 43,8 | 35,9 |
| Στοργικότητα | 0 | 3 | 97 | 6,2 | 17,2 | 76,6 |
| Συναγωνισμό | 81,8 | 12,1 | 6,1 | 56,2 | 25 | 18,8 |
| Θαυμασμό αδελφού/ής | 3 | 6,1 | 90,9 | 15,6 | 25 | 59,4 |

| | Εύνοια προς ανάπηρο/η | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς αδελφό/ή | Εύνοια προς αδελφό/ή Τυπ. Αν. | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς έφηβο/η αδελφό/ή |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Αντιζηλία | 33,3 | 66,7 | 0 | 4,7 | 89,1 | 6,2 |
| Πατρική Μεροληψία | 33,3 | 66,7 | 0 | 15,6 | 75 | 9,4 |

## 1.4 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ Κ/Β ΚΑΙ ΤΟΥ SD

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες στην ενότητα του *Κύρους/Δύναμης* ($X^2$=6,94 df=2 p< .050), και στην σύνθεση της *Ικανότητας Φροντίδας από τον ανάπηρο/ή αδελφό/ή* ($X^2$=10,07 df=2 p< .050) και της *Κυριαρχίας* του *ανάπηρου/ης αδελφού/ής*($X^2$=7,06 df=2 p< .050).

| | Κ/Β (%) | | | SD (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Ικανότητα Φροντίδας από αδελφό/ή | 22,6 | 35,5 | 41,9 | 48,5 | 42,4 | 9,1 |
| Κυριαρχία από αδελφό/ή | 48,4 | 32,3 | 19,4 | 78,8 | 9,1 | 12,1 |

| | Κυριαρχία Αδελφού/ής | Ισοδυναμία | Κυριαρχία Ανάπηρου/ης | Κυριαρχία Αδελφού/ής | Ισοδυναμία | Κυριαρχία Ανάπηρου/ης |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Κύρος/ Δύναμη | 58,1 | 6,5 | 35,5 | 75,8 | 15,2 | 9,1 |

Συγκρίνοντας τις δυο ομάδες αναπήρων, θα λέγαμε ότι η επίδραση του είδους και της σοβαρότητας της αναπηρίας του συνδρόμου Down στις αδελφικές σχέσεις φαίνεται από το γεγονός ότι οι έφηβοι της ομάδας των Κωφών/Βαρηκόων σε μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίζονται να δέχονται φροντίδα από τα ανάπηρα αδέλφια τους και ότι περίπου στο 1/3 φαίνεται να επικρατούν σε ισχύ τα ανάπηρα αδέλφια στη σχέση τους. Και τα δυο αυτά ευρήματα δεί-

χνουν ότι στην ομάδα των Κωφών/Βαρηκόων η αδελφική σχέση είναι περισσότερο ισότιμη όπως έχει δειχθεί ότι συμβαίνει ανάμεσα στα αδέλφια Τυπικής Ανάπτυξης.

## 1.5 ΟΙ ΔΟΜΙΚΕΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ

### Α. ΤΟ ΦΥΛΟ

Τα αγόρια της Ο.Α. παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά από τα αγόρια της Ο.Τ.Α. στις συνθέσεις του *Ανταγωνισμού* ($X^2$=9,97 df=2 p< .050) και του *Συναγωνισμού* ($X^2$=8,03 df=2 p< .050).

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Ανταγωνισμός | 6,7 | 23,3 | 70 | 0 | 61,3 | 38,7 |
| Συναγωνισμός | 76,7 | 16,7 | 6,7 | 41,9 | 32,3 | 25,8 |

Τα κορίτσια της Ο.Α. παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά από τα κορίτσια της Ο.Τ.Α. στις συνθέσεις των *Προ-κοινωνικών συμπεριφορών* ($X^2$=7,31 df=2 p< .050), *στην Ικανότητα Φροντίδας του αδελφού/ής* ($X^2$=10,06 df=2 p< .050), *στο Θαυμασμό του/της αδελφού/ής* ($X^2$=12,43 df=2 p< .050) και στην ενότητα της *Θερμότητας/Στενότητας* ($X^2$=9,12 df=2 p< .050).

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Θερμότητα/ Στενότητα | 0 | 44,1 | 55,9 | 21,2 | 45,5 | 33,3 |
| Προκοινωνική συμπεριφορά | 2,9 | 35,3 | 61,8 | 24,2 | 36,4 | 39,4 |
| Ικανότητα φροντίδας αδελφού/ής, | 0 | 32,4 | 67,6 | 18,2 | 45,5 | 36,4 |
| Θαυμασμό αδελφού/ής | 0 | 8,8 | 91,2 | 18,2 | 27,3 | 54,5 |

Όσον αφορά τα αγόρια της ομάδας των Αναπήρων εμφανίζονται να είναι πολύ περισσότερο ανταγωνιστικά από όσο τα αγόρια της Τυπικής Ανάπτυξης, αλλά και ταυτόχρονα να δηλώνουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τους τελευταίους ότι δε συναγωνίζονται καθόλου με τα ανάπηρα αδέλφια τους. Αυτό είναι ένα εύρημα που δύσκολα μπορεί να ερμηνευτεί. Ενδεχομένως, στα πλαίσια του ρόλου του φύλου να γίνονται ανταγωνιστικά προκειμένου να μη χάσουν τίποτα από τα προνόμιά τους, αλλά ταυτόχρονα να μη μπαίνουν στη διαδικασία του συναγωνισμού με τα ανάπηρα αδέλφια τους, καθώς αισθάνονται ότι υπερέχουν ως προς τις ικανότητες τους σε σχέση αυτά.

Θα πρέπει να σχολιάσουμε εδώ ότι τα περισσότερα κορίτσια από την ομάδα των Αναπήρων έχουν πολύ θερμές αδελφικές σχέσεις και προσφέρουν πολλά στα ανάπηρα αδέλφια τους και μάλιστα κάνουν αυτό σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια της ομάδας της Τυπικής Ανάπτυξης. Αυτό είναι ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα και μπορεί να ερμηνευτεί στα πλαίσια του ρόλου των φύλων.

Β. Η ηλικία

Οι μικροί έφηβοι ηλικίας 11-14 χρόνων της Ο.Α. παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά από τους αντίστοιχους εφήβους της Ο.Τ.Α. στις συνθέσεις της *Πατρικής Μεροληψίας* ($X^2$=7,53 df=2 p< .050) και του *Συναγωνισμού* ($X^2$=7,61 df=2 p< .050).

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Συναγωνισμός | 72,7 | 13,9 | 13,9 | 39,4 | 33,3 | 27,3 |
| Πατρική Μεροληψία | Εύνοια προς ανάπηρο/η | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς αδελφό/ή | Εύνοια προς αδελφό/ή Τυπ. Αν. | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς έφηβο/η αδελφό/ή |
| | 27,8 | 72,2 | 0 | 12,1 | 72,7 | 15,2 |

Οι μεγάλοι έφηβοι ηλικίας 15-19 χρονών της Ο.Α. παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά από τους αντίστοιχους εφήβους της Ο.Τ.Α. στις συνθέσεις της *ικανότητας φροντίδας του αδελφού/ής* ($X^2$=10,55 df=2 p< .050), της *οικειότητας* ($X^2$=6,38 df=2 p< .050), του *θαυμασμού του/της αδελφού/ής* ($X^2$=9,28 df=2 p< .050) και στην ενότητα της *Θερμότητας/Στενότητας* ($X^2$=9,03 df=2 p< .050).

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Θερμότητα/ Στενότητα | 3,6 | 50 | 46,4 | 32,3 | 45,2 | 22,6 |
| Ικανότητα Φροντίδας αδελφού/ής | 0 | 35,7 | 64,3 | 25,8 | 41,9 | 32,3 |
| Οικειότητα | 32,1 | 46,4 | 21,4 | 51,6 | 16,1 | 32,3 |
| Θαυμασμός αδελφού/ής | 3,6 | 10,7 | 85,7 | 19,4 | 32,3 | 48,4 |

Εδώ, αξίζει να σχολιάσουμε ότι οι μικροί έφηβοι της ομάδας των αναπήρων δέχονται λιγότερη εύνοια από τον πατέρα τους και δεν μπαίνουν σε συναγωνισμό με τα ανάπηρα αδέλφια τους. Αντίθετα, οι μεγάλοι έφηβοι της ομάδας των αναπήρων λειτουργούν περισσότερο προστατευτικά προς τα ανάπηρα αδέλφια τους και αναπτύσσουν πιο θερμές αδελφικές σχέσεις.

## Γ. Η ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΔΙΑΦΟΡΑ

Κατ' αρχάς οι έφηβοι της Ο.Α., οι οποίοι είναι 4-6 χρόνια μικρότεροι από τον/την αδελφό/ή τους, απαντούν με στατιστικά σημαντική διαφορά από την Ο.Τ.Α. στη σύνθεση της *Πατρικής Μεροληψίας* ($X^2$=7,20 df=2 p< .050), και στην ενότητα της *Αντιζηλίας* ($X^2$=6,15 df=2 p< .050).

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Εύνοια προς τον/την ανάπηρο/η | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς τον/την δελφό/ή | Εύνοια προς τον/την αδελφό/ή Τυπ. Αν. | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς τον/την έφηβο/η αδελφό/ή |
| Αντιζηλία | 31,2 | 62,5 | 6,2 | 0 | 80 | 20 |
| Πατρική Μεροληψία | 25 | 75 | 0 | 6,7 | 60 | 33,3 |

Οι έφηβοι της Ο.Α. που είναι 3-1 χρόνο μικρότεροι από τον/την αδελφό/ή τους ή είναι δίδυμοι, απαντούν με στατιστικά σημαντική διαφορά από την Ο.Τ.Α στη σύνθεση της *Ικανότητας Φροντίδας του/της αδελφού/ής* ($X^2$=7,31 df=2 p< .050) και στην ενότητα του *Κύρους/Δύναμης*($X^2$=7,11 df=2 p< .050).

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Ικανότητα Φροντίδας αδελφού/ής | 0 | 38,9 | 61,12 | 27,8 | 44,4 | 27,8 |

| | Κυριαρ-χία Αδελ-φού/ής | Ισοδυνα-μία | Κυριαρχία Ανάπη-ρου/ης | Κυριαρ-χία εφή-βου/ης Αδελ-φού/ής | Ισοδυνα-μία | Κυριαρ-χία αδελ-φού/ής Τυπ.Αν |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Κύ-ρος/ Δύνα-μη | 72,2 | 11,1 | 16,7 | 27,8 | 27,8 | 44,4 |

Οι έφηβοι της Ο.Α. που είναι 3-1 χρόνο μεγαλύτεροι από τον/την αδελφό/ή **τους,** απαντούν με στατιστικά σημαντική διαφορά από την Ο.Τ.Α. μονάχα στη σύνθεση της *Στοργικότητας,* ($X^2$=7,56 df=2 p< .050).

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθό-λου & Όχι τό-σο πολύ | Κά-πως | Πάρα Πολύ & Υπερβολι-κά | Καθό-λου & Όχι τό-σο πολύ | Κά-πως | Πάρα Πολύ & Υπερβολι-κά |
| Στοργικότη-τα | 0 | 0 | 100 | 6,7 | 40 | 53,3 |

Οι έφηβοι της Ο.Α. που είναι 4-6 χρόνο μεγαλύτεροι από τον/την αδελφό/ή του, απαντούν με στατιστικά σημαντική διαφορά από την Ο.Τ.Α. στη σύνθεση του *Θαυμασμού του/της αδελφού/ής* ($X^2$=6,47 df=2 p< .050) και στην ενότητα της *Αντιζηλίας* ($X^2$=6,47 df=2 p< .050).

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Θαυμασμός αδελφού/ής | 5,6 | 5,6 | 88,9 | 12,5 | 37,5 | 50 |

| | Εύνοια προς ανάπηρο/η | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς αδελφό/ή | Εύνοια προς αδελφό/ή Τυπ. Αν. | Περίπου ίδια συμπεριφορά | Εύνοια προς έφηβο/η αδελφό/ή |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Αντιζηλία | 33,3 | 66,7 | 0 | 0 | 100 | 0 |

Συνοψίζοντας, οι έφηβοι της Ο.Α. που είναι πολύ μικρότεροι από τα ανάπηρα αδέλφια τους εμφανίζονται να μην έχουν ποτέ την πατρική εύνοια. Εκείνοι που είναι πιο κοντά στην ηλικία με τα ανάπηρα αδέλφια τους, με διαφορά 0-3 χρόνια μεγαλύτεροι ή μικρότεροι, εμφανίζονται να φροντίζουν περισσότερο τα ανάπηρα αδέλφια τους και να είναι πιο στοργικοί από ό,τι είναι οι αντίστοιχοι έφηβοι της Ο.Τ.Α. Προφανώς, οι έφηβοι που είναι συνομήλικοι με τα ανάπηρα αδέλφια τους να ταυτίζονται περισσότερο με αυτά. Επίσης εμφανίζονται να επικρατούν σε δύναμη και κύρος απέναντι σε αυτά. Τέλος, οι έφηβοι της Ο.Α. που έχουν μεγαλύτερη διαφορά ηλικίας με τα αδέλφια τους δείχνουν να θαυμάζουν τα ανάπηρα αδέλφια τους πολύ περισσότερο από ό,τι οι αντίστοιχοι έφηβοι της Ο.Τ.Α. και να αναγνωρίζουν ότι ο/η ανάπηρος/η αδελφός/ή έχει την εύνοια των γονιών τους.

## Δ. Ο ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΑΔΕΛΦΩΝ

Οι έφηβοι της ομάδας των Αναπήρων οι οποίοι έχουν μονάχα τον/την ανάπηρο/η αδελφό/ή, απαντούν με στατιστικά σημαντική διαφορά, από τους αντίστοιχους της Ο.Τ.Α. στις συνθέσεις της *Ικανότητας Φροντίδας του αδελφού/ής* ($X^2$=10,02 df=2 p< .050) και στην ενότητα της *Θερμότητας/Στενότητας* ($X^2$= 8,37df=2 p< .050).

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| *Ικανότητα Φροντίδας αδελφού/ής,* | 0 | 37,5 | 62,5 | 24,2 | 39,4 | 36,4 |
| *Θερμότητα/ Στενότητα* | 0 | 50 | 50 | 21,2 | 48,5 | 30,3 |

Οι έφηβοι της Ο.Α. οι οποίοι εκτός από τον/την ανάπηρο/η αδελφό/ή, έχουν ακόμη έναν/μια αδελφό/ή φαίνεται να απαντούν με στατιστικά σημαντική διαφορά από τους αντίστοιχους εφήβους της Ο.Τ.Α. στις συνθέσεις του *Ανταγωνισμού* ($X^2$=7,33 df=2 p< .050) της *Οικειότητας,* ($X^2$=8,03 df=2 p< .050) και του *Συναγωνισμού.*

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Ανταγωνισμός | 9,1 | 22,7 | 68,2 | 0 | 57,7 | 42,3 |
| Οικειότητα | 36,4 | 50 | 13,6 | 42,3 | 15,4 | 42,3 |

Οι έφηβοι της Ο.Α. οι οποίοι εκτός από τον/την ανάπηρο/η αδελφό/ή, έχουν ακόμη δυο αδέλφια, φαίνεται να απαντούν με στατιστικά σημαντική διαφορά από τους αντίστοιχους εφήβους της Ο.Τ.Α. στη σύνθεση του *Θαυμασμού από τον/την αδελφό/ή* ($X^2$=7,80 df=2 p< .050).

| | ΑΝΑΠΗΡΑ (%) | | | Τ.Α. (%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά | Καθόλου & Όχι τόσο πολύ | Κάπως | Πάρα Πολύ & Υπερβολικά |
| Θαυμασμός από αδελφό/ή | 20 | 0 | 80 | 0 | 60 | 40 |

Συμπερασματικά, αξίζει να σχολιάσουμε ότι όταν οι έφηβοι δεν έχουν άλλα αδέλφια εκτός από τον/την ανάπηρο/η η σχέση τους είναι πιο θερμή και φροντίζουν πολύ αυτά τα αδέλφια, ενώ όταν έχουν και άλλα αδέλφια αρχίζουν να ανταγωνίζονται με αυτά και να μοιράζονται λιγότερο τα μυστικά τους ενδεχομένως προτιμώντας τα υγιή αδέλφια.

## 2. «ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΑ ΑΔΕΛΦΙΑ»

### ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ/ΒΑΡΗΚΟΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ DOWN

### ΣΤΙΣ ΠΕΝΤΕ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΔΕ ΒΡΕΘΗΚΑΝ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ Κ/Β ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ SD.

| | ΚΩΦΑ % | | | | ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN % | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Διαφωνώ | | Συμφωνώ | | Διαφωνώ | | Συμφωνώ | | Sig. |
| οικογένεια | 27 | 87,1 | 4 | 12,9 | 30 | 90,9 | 3 | 9,1 | p> .050 |
| συνομήλικοι | 28 | 89,2 | 3 | 10,7 | 30 | 90,4 | 3 | 9,5 | p> .050 |
| συναισθήματα | 28 | 90,3 | 3 | 9,7 | 31 | 93,9 | 2 | 6,1 | p> .050 |
| μέλλον | 17 | 54,8 | 14 | 45,2 | 11 | 33,3 | 22 | 66,7 | p> .050 |
| Ατομική ανάπτυξη | 3 | 9,7 | 28 | 90,3 | 1 | 3 | 32 | 97 | p> .050 |

Στην πρώτη εννοιολογική περιοχή ($X^2$=0,23 df=1 p> .05) οι έφηβοι και των δυο ομάδων με πολύ υψηλά ποσοστά θεωρούν *ότι* ***η ύπαρξη του/της ανάπηρου/ής αδελφού/ής δεν έχει δυσμενή επίδραση στην οικογενειακή τους ζωής***. Θεωρούν ότι οι γονείς τούς αφιερώνουν το χρόνο που χρειάζονται και ενδεχομένως, αυτή τους η άρνηση να εκφράζει την κατανόηση των παιδιών για την προτεραιότητα των αναγκών του ανάπηρου παιδιού. Ενδεχομένως όμως, να αντικατοπτρίζει την ψυχολογική μετάβαση, από την εξάρτηση που είχαν από την οικογένεια, στην επένδυση των σχέσεων με τους συνομηλίκους και στην αυτονομία τους. Για τον ίδιο λόγο ενδέχεται οι έφηβοι να μη δηλώνουν ότι περιορίζονται οι διακοπές τους και οι έξοδοι με την οικογένεια, καθώς έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν τις δικές τους εξόδους με τους συνομηλίκους, ανεξάρτητα από τους γονείς τους.

Επίσης, οι οικογένειες με ανάπηρο παιδί έχουν ανάγκη πολλών οικονομικών πηγών, που συχνά καλύπτονται ιδιωτικά, καθώς οι δημόσιες υπηρεσίες στήριξης και εξυπηρέτησης των ανάπηρων παιδιών και των γονέων τους στην

Ελλάδα είναι ανεπαρκείς. Παρόλα αυτά οι έφηβοι και των δυο ομάδων θεωρούν ότι δε στερούνται των οικονομικών πηγών της οικογένειας και αυτό έρχεται σε αντίθεση με την οικονομική πραγματικότητα των εφήβων, μια πραγματικότητα που δέχεται την επίταση των αναγκών της εφηβείας (φροντιστηρίων, εξόδων κ.ά.) και ενδεχομένως οι απαντήσεις τους να είναι στη λογική της κατανόησης της κατάστασης.

Όσον αφορά τις ευθύνες φροντίδας για δουλειές στο σπίτι αναμενόταν, οι έφηβοι να δηλώνουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε αυτές, αλλά στην έρευνά μας οι έφηβοι φαίνεται να διαφωνούν με κάτι τέτοιο. Ίσως να θεωρούν αυτονόητη την παροχή βοήθειας, καθώς κάτι τέτοιο είναι μέσα στην κουλτούρα της ελληνικής οικογένειας. Επιπλέον, ενδέχεται το πρότυπο των ψυχοκοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη των οικογενειών με ανάπηρα παιδιά να είναι διαφορετικό από τις άλλες οικογένειες.

Όμως, εδώ θα πρέπει να σχολιάσουμε ότι, ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των εφήβων και των δυο ομάδων αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των γονέων τους ως μεροληπτική υπέρ του/της ανάπηρου/ης αδελφού, στην πλειοψηφία τους τη δικαιολογούν.

Τέλος, όσον αφορά την πίεση από τους γονείς για την επίτευξη στόχων έχουμε επίσης ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εφήβων και των δυο ομάδων που δηλώνουν ότι δέχονται μια αυξημένη πίεση. Οι γονείς συχνά ζητούν από τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά τους να εκπληρώσουν το ναρκισσιστικό τους όνειρο για το ιδανικό παιδί, το οποίο έχουν απολέσει με τη γέννηση του ανάπηρου παιδιού.

Όλα αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα των ερευνών που αναφέρονται στην εισαγωγή μας (Dyson, 1989, Lobato, Barbour, Hall & Miller, 1987, Stoneman, Brody, Davis & Crapps, 1988).

Θα λέγαμε λοιπόν, ότι οι έφηβοι από τη μια εμφανίζονται να μην αναγνωρίζουν ότι ο/η ανάπηρος/η αδελφός/ή επιδρά στην οικογενειακή τους ζωή και καταγράφουν μια πραγματικότητα όπου αυτά δεν διαφέρουν από τους συνομηλίκους. Από την άλλη όμως αναγνωρίζουν ότι η συμπεριφορά των γονιών συχνά είναι μεροληπτική αν και δικαιολογημένη ή ότι πιέζονται από τους γονείς για την επίτευξη διάφορων στόχων. Η εργασία του Goffman πάνω στο «στίγμα» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να κατανοήσουμε την αξία αυτών των απαντήσεων. Ο Goffman ισχυρίζεται ότι τα αδέλφια των ανάπηρων ανθρώπων μπορεί να λειτουργούν ως μέλη μιας «στιγματισμένης οικογένειας». Έτσι, προκειμένου να δείξουν ως «φυσιολογική» την οικογένειά τους πιθανά να αρνούνται κάθε αρνητική επίδραση που μπορεί να έχει στη ζωή τους ένας/μια ανάπηρος/η αδελφός/ή.

Στη δεύτερη εννοιολογική περιοχή που αφορά την **Επίδραση στις σχέσεις με τους συνομηλίκους,** ($X^2$=2,19 df=1 p> .05) οι έφηβοι και των δυο ομάδων με πολύ υψηλά ποσοστά διαφωνούν *ότι ο/η αδελφός/ή με ειδικές ανάγκες έχει επίδραση στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους.* Σε όλες τις ερωτήσεις με πολύ υψηλά ποσοστά δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται αμήχανοι απέναντι στους φίλους

τους, ότι μπορούν να τους καλούν στο σπίτι όσο συχνά θέλουν και γενικά ότι δεν έχουν κανένα πρόβλημα στο να μιλήσουν στους φίλους τους για τα ανάπηρα αδέλφια τους, ευρήματα που έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Wiliams, 1997, Siemon, 1984).

Θα λέγαμε λοιπόν, ότι οι έφηβοι φαίνεται να μην αναγνωρίζουν ότι δέχονται λόγω των ανάπηρων αδελφών τους επιδράσεις στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους.

Στην τρίτη εννοιολογική περιοχή που αφορά την **Επίδραση στα συναισθήματα σχετικά με τον/την ίδιο/α και το παιδί με ειδικές ανάγκες** ($X^2$=0,29 df=1 p> .05) οι έφηβοι και των δυο ομάδων με πολύ υψηλά ποσοστά διαφωνούν ότι *η ύπαρξη ενός/μιας αδελφού/ής με ειδικές ανάγκες στην οικογένεια τους επηρεάζει αρνητικά*. Οι έφηβοι και των δυο ομάδων δηλώνουν ότι δε νιώθουν αμηχανία για τα ανάπηρα αδέλφια τους όχι μονάχα μπροστά σε φίλους τους, αλλά και μπροστά σε οποιοδήποτε άλλον, γεγονός που έχει να κάνει περισσότερο με την αποδοχή του/της ανάπηρου/ης αδελφού/ής, και δεν οφείλεται στην επιλογή ενός φιλικού περιβάλλοντος το οποίο τους αποδέχεται. Επίσης, δηλώνουν ότι απολαμβάνουν να περνούν το χρόνο με τον/την αδελφό/ή με ειδικές ανάγκες και δεν αναγνωρίζουν ότι τα ανάπηρα αδέλφια τούς δημιουργούν αρνητικά αισθήματα, όπως θυμό, απογοήτευση κ.ά. Αυτή η άρνηση ενδέχεται να συνδέεται με συναισθήματα ενοχών τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε άρνηση των δικών τους αναγκών.

Οι έφηβοι και των δυο ομάδων στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι δε νιώθουν λύπη όταν σκέφτονται τα ανάπηρα αδέλφια τους και ότι δεν αισθάνονται λιγότερο τυχερά από τους άλλους εφήβους εξαιτίας αυτών, δηλώνοντας εμμέσως έτσι ότι δε διαφέρουν από τους άλλους συνομηλίκους τους.

Επιπλέον, όσον αφορά την αυτο-αντίληψή τους για τις ικανότητές τους, οι έφηβοι εμφανίζονται σίγουροι για τις ικανότητές τους. Μια πιθανή εξήγηση για αυτό είναι, ότι οι περισσότερες υπευθυνότητες και η επίτευξή τους μπορεί να βοηθούν τους εφήβους να αναπτύξουν αυτο-σεβασμό και ανεξαρτησία. Επιπλέον, πιθανόν μεγαλώνοντας, μαθαίνουν να προσαρμόζονται καλύτερα. Αυτή η προσαρμογή με τη σειρά της μπορεί να συμβάλλει σε μια περισσότερο θετική αυτο-εικόνα και σε καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες.

***Βλέπουμε λοιπόν,*** ότι οι έφηβοι και των δυο ομάδων, αν και λυπούνται για την κατάστασή των ανάπηρων αδελφών τους, αναγνωρίζουν μόνο θετικά συναισθήματα για αυτά και για τον εαυτό τους δείχνουν σιγουριά για τις ικανότητές τους. Δηλαδή η αναπηρία των αδελφών τους φαίνεται ότι όχι μονάχα δεν τους δημιουργεί προβλήματα αλλά παρουσιάζουν το γεγονός να επιδρά και προς τη θετική κατεύθυνση γι' αυτά. Αυτά είναι ευρήματα που επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες οι οποίες (McHale & Gamble, 1989, Farrari, 1984, Gold, 1993, Van Ripper, 2000)

Η εννοιολογική περιοχή που αφορά την **Επίδραση στους μελλοντικούς**

**στόχους** ($X^2$=3,00 df=1 p> .05) είναι η μόνη εννοιολογική περιοχή στην οποία οι έφηβοι φαίνεται ότι αναγνωρίζουν την επίδραση της αναπηρίας των αδελφών τους στη ζωή τους και η επίδραση αυτή φαίνεται να είναι μεγαλύτερη για τους εφήβους της ομάδας του συνδρόμου Down. Τα παιδιά και των δυο ομάδων εξέφρασαν σε ένα μεγάλο ποσοστό τους φόβους και τις ανησυχίες τους για το μέλλον τους. Η επίδραση της σοβαρότητας της αναπηρίας σε αυτή την εννοιολογική περιοχή φαίνεται από τα επιμέρους θέματα αυτής στα οποία εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες των αναπήρων.

Συγκεκριμένα οι έφηβοι της ομάδας SD σε μεγαλύτερα ποσοστά από ό,τι οι έφηβοι της ομάδας των K/B θεωρούν ότι *μεγαλώνοντας θα ήθελαν να διαλέξουν μια καριέρα μέσα από την οποία θα βοηθήσουν τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες* ($X^2$=14,68 df=1 p< .05) ότι θα *είναι εκείνοι το πρόσωπο που θα είναι το πιο υπεύθυνο για τη φροντίδα του/της αδελφού/ής τους στο μέλλον* ($X^2$=6,02 df=1 p< .05) και ότι μπορεί *ο/η αδελφός/ή τους να επηρεάσει μερικές από τις αποφάσεις τους στο μέλλον* ($X^2$=5,29 df=1 p< .05).

Γίνεται φανερό λοιπόν, ότι λόγω της σοβαρότητας της αναπηρίας του SD οι γονείς μεγαλώνουν και προετοιμάζουν τα αδέλφια να αναλάβουν τη φροντίδα των ανάπηρων αδελφών, όταν εκείνοι θα έχουν φύγει. Αυτό τους κάνει να αισθάνονται λιγότερο ελεύθεροι να αποφασίσουν για το μέλλον τους, καθώς τα αδέλφια τους έχουν άμεση ανάγκη επιτήρησης και φροντίδας από τους άλλους, εύρημα που είναι συνεπές με την έρευνα των Eisenberg κ.ά. (1998).

## ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αδέλφια των ανάπηρων παιδιών φαίνεται να μην αναγνωρίζουν ότι η παρουσία του/της ανάπηρου/ης αδελφού/ής επιδρά στην *οικογενειακή ζωή* τους, παρουσιάζοντας την εικόνα μιας οικογένειας χωρίς προβλήματα. Όμως το γεγονός ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό από αυτούς αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των γονέων τους ως μεροληπτική υπέρ του/της ανάπηρου/ης αδελφού/ής και δικαιολογούν αυτή τη συμπεριφορά, μας κάνει να εικάσουμε ότι αισθήματα ενοχής για τη δική τους καλή υγεία και λύπης για την κατάσταση των ανάπηρων αδελφών, όπως άλλωστε αναγνωρίζει ότι νιώθει η πλειοψηφία αυτών. Επίσης, τα αισθήματα αντιζηλίας που συχνά βιώνουν και οι ενοχές που αισθάνονται, δημιουργούν μια αύξηση της κατανόησης απέναντι στους γονείς και μιας ενσυναίσθησης και συμπόνιας μέσα στις αδελφικές σχέσεις. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι οι έφηβοι με ανάπηρα αδέλφια ενώ στο ένα ερωτηματολόγιο αρνούνται ότι έχουν αυξημένες ευθύνες φροντίδας για δουλειές στο σπίτι, στο άλλο ερωτηματολόγιο αναγνωρίζουν ότι πολύ συχνά παρέχουν φροντίδα στα ανάπηρα αδέλφια τους και κυρίως κάνουν κάτι τέτοιο οι αδελφές. Βέβαια, την παροχή φροντίδας προς τα ανάπηρα αδέλφια δεν μπορούμε να τη συνδέσουμε αναγκαστικά με αρνητικές επιδράσεις. Ενδεχομένως, όμως να σημαίνει ότι θέλουν να παρουσιάσουν την οικογένειά τους ως «φυσιολογική» και ίσως γι' αυτό πιθανά

να αρνούνται κάθε αρνητική επίδραση που μπορεί να έχει στη ζωή τους έ-νας/μια ανάπηρος/η αδελφός/ή.

Ο μόνος τομέας στον οποίο αναγνωρίζουν ότι επιβαρύνονται τα αδέλφια των ανάπηρων παιδιών είναι ο τομέας που αφορά το μέλλον τους και η επίδρα-ση αυτή είναι μεγαλύτερη για τους εφήβους της ομάδας του συνδρόμου Down, καθώς στα μελλοντικά τους σχέδια θα πρέπει να συμπεριλάβουν τη φροντίδα του/της αδελφού/ής. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι στην Ελλάδα η οικογέ-νεια λειτουργεί περισσότερο προστατευτικά προς τα ανήμπορα μέλη της και «εκπαιδεύει» τα αδέλφια ώστε να προστατεύσουν τον/την ανάπηρο/η αδελφό/ή. Είναι όμως ένα μεγάλο βάρος για έναν έφηβο να καθορίζει το μέλλον του με βάση όχι τις δικές του ανάγκες και τα δικά του όνειρα, αλλά τις ανάγκες του α-νάπηρου/ης αδελφού/ής.

Σε όλους τους άλλους τομείς οι έφηβοι και των δυο ομάδων εμφανίζονται να δηλώνουν ότι δεν επηρεάζονται από την παρουσία των ανάπηρων αδελφών στην οικογενειακή ζωή τους, στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους όπως και στα συναισθήματά τους απέναντι για αυτά τα αδέλφια. Φαίνεται να θεωρούν ότι η αναπηρία τους ωριμάζει και ότι επιδρά θετικά στην προσωπική τους ανά-πτυξη. Οι οικογένειες των παιδιών με αναπηρίες συχνά έχουν έναν μοναδικό τρόπο να αναπλαισιώνουν τον ορισμό της αναπηρίας (ακόμη και όταν η κοινω-νία δεν το κάνει) και να βρίσκουν θετικό νόημα σε αρνητικές συνθήκες. Είναι ικανές να κτίζουν ομάδα εργασίας γύρω από τα οικογενειακά καθήκοντα και να διατηρούν μια αίσθηση ελέγχου σχετικά με το σπίτι τους. Το πιο σημαντικό εί-ναι ότι οι οικογένειες με ανάπηρο παιδί είναι οικογένειες με μια συνηθισμένη ιστορία, που μοιράζεται νοήματα και αξίες, πίστη και στοργή όπως οι άλλες οι-κογένειες.

Επίσης, οι έφηβοι της ομάδας των Αναπήρων φαίνεται να αναπτύσσουν πιο θερμές και στενές αδελφικές σχέσεις από εκείνες των εφήβων της Τυπικής Ανάπτυξης, αλλά ταυτόχρονα βιώνουν και αισθήματα αντιζηλίας, καθώς το 1/3 περίπου των εφήβων της ομάδας των Αναπήρων δηλώνει ότι οι γονείς τους δεί-χνουν περισσότερη εύνοια προς τον/την ανάπηρο/η αδελφό/ή.

Όσον αφορά την επίδραση των δομικών μεταβλητών στις αδελφικές σχέ-σεις μπορούμε να σχολιάσουμε ότι ως προς τον παράγοντα του φύλου ότι ενώ τα αγόρια της ομάδας των Αναπήρων εμφανίζονται να είναι πολύ περισσότερο ανταγωνιστικά από όσο τα αγόρια της Τυπικής Ανάπτυξης, τα κορίτσια στα πλαίσια της κοινωνικοποίησής τους σύμφωνα με τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες φροντίδας και αναπτύσσουν πιο θερμές και στενές σχέσεις με τα ανάπηρα αδέλφια τους.

Σε ό,τι αφορά τον **παράγοντα της ηλικίας** αξίζει να σχολιάσουμε ότι οι μικροί έφηβοι της ομάδας των αναπήρων αν και δέχονται λιγότερη εύνοια από τον πατέρα τους, δεν μπαίνουν σε συναγωνισμό με τα ανάπηρα αδέλφια τους. Από την άλλη πλευρά οι μεγάλοι έφηβοι της ομάδας των αναπήρων λειτουρ-

γούν περισσότερο προστατευτικά προς τα ανάπηρα αδέλφια τους και αναπτύσσουν πιο θερμές αδελφικές σχέσεις. Ενδεχομένως, μεγαλώνοντας ωριμάζουν περισσότερο και αναλαμβάνουν ρόλους ενηλίκων.

Σε ό,τι αφορά τον **παράγοντα της διαφοράς ηλικίας** οι έφηβοι της ομάδας των Αναπήρων που είναι πολύ μικρότεροι από τα ανάπηρα αδέλφια τους παρά τη διαφορά ηλικίας δεν κερδίζουν τη γονική εύνοια αλλά η εύνοια των γονιών έχει αποδέκτη περισσότερο τα ανάπηρα παιδιά. Επίσης, οι έφηβοι της ομάδας των Αναπήρων που είναι πιο κοντά στην ηλικία με τα αδέλφια τους, με διαφορά 0-3 χρόνια μεγαλύτεροι ή μικρότεροι, εμφανίζονται να φροντίζουν περισσότερο τα ανάπηρα αδέλφια τους και να είναι πιο στοργικοί από ό,τι είναι οι αντίστοιχοι έφηβοι της ομάδας της Τυπικής Ανάπτυξης. Ενδεχομένως ως συνομήλικοι να ταυτίζονται περισσότερο με αυτά.

Σε ό,τι αφορά τον **παράγοντα του αριθμού των αδελφών** εκείνο που μπορούμε να σχολιάσουμε είναι ότι όταν οι έφηβοι δεν έχουν άλλα αδέλφια εκτός από τον/την ανάπηρο/η η σχέση τους είναι πιο θερμή και τα φροντίζουν περισσότερο, ενώ όταν έχουν και άλλα αδέλφια αρχίζουν να ανταγωνίζονται με αυτά και να μοιράζονται λιγότερο τα μυστικά τους, ενδεχομένως προτιμώντας τα υγιή αδέλφια.

Από τα ερευνητικά ευρήματα αυτής της μελέτης συμπεραίνουμε ότι η ύπαρξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες στην οικογένεια επηρεάζει τα αδέλφια και οι σχέσεις τους δεν είναι ίδιες με τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα τυπικής ανάπτυξης αδέλφια. Όμως, η διαφοροποίηση δεν σημαίνει απαραίτητα την ύπαρξη μιας προβληματικής κατάστασης. Οι σχέσεις με ανάπηρα άτομα μπορούν να είναι προσαρμοστικές και μπορούν να επιτρέπουν την αγάπη και τη φιλία να αναπτυχθεί παρόλα τα επιβαλλόμενα εμπόδια από την αναπηρία.

Αυξάνεται λοιπόν η συνειδητοποίηση και η αναγνώριση από τους ειδικούς ότι τα αδέλφια των ανάπηρων παιδιών έχουν ανάγκη υποστήριξης. Η δημιουργία ομάδων αδελφικής υποστήριξης θα μειώσει την πιθανότητα για άρνηση των αναγκών των αδελφών. Θα πρέπει λοιπόν να υπάρξει υποστήριξη μέσα στα σχολεία και τις υπηρεσίες φροντίδας προκειμένου να αναπτύξουν τις σχέσεις τους με τις οικογένειες και να δεσμεύσουν τα αδέλφια ως μέρος του συνολικού πλαισίου του σχεδιασμού προγράμματος, έτσι ώστε η υποστήριξη για τα αδέλφια να μπορεί να συνεχιστεί καθώς το παιδί με ειδικές ανάγκες κινείται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και πέρα από αυτό.

Περαιτέρω έρευνα στο χώρο αυτό θα βοηθούσε να κατανοήσουμε πληρέστερα τις αδελφικές σχέσεις, ιδιαίτερα μελετώντας τις δυναμικές οικογενειακές μεταβλητές, όπως είναι η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Επίσης, το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο έρευνας θέτει κάποιους περιορισμούς καθώς είναι περισσότερο ένα ποσοτικό εργαλείο. Ο συνδυασμός των ερωτηματολογίων με μια συνέντευξη θα μας επέτρεπε να μελετήσουμε σε βάθος το θέμα. Ελπίζουμε η πρόταση αυτή να αποτελέσει αφορμή νέας επιστημονικής αναζήτησης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Breslau, N., Weitzman, M. & Messenger, K. (1981). Psychologic functioning of siblings of disabled children. *Pediatrics,* 67, 344-353.

Buhrmester, D. & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationship during middle childhood and adolescence. *Child Development,* 61, 1387-1398.

Cole, A. K. & Kearns, K. A. (2001). Perceptions of sibling qualities and activities of early adolescents. *Journal of Early Adolescence,* 21, 204-227.

Dallas, E., Stevenson, J. & McGurk, H. (1993a). Cerebral-palsied children's interactions with siblings- I. influence of severity of disability, age, and birth order. *Journal Child Psychology Psychiatry,* 34, 621-647.

Dyson, L. L. (1989). Adjustment of siblings of handicapped children: A comparison. *Journal of Pediatric Psychology,* 14(2), 215-229.

Eisenberg, L., Baker, B. & Blacher, J. (1998). Siblings of children with retardation living at home or in residential placement. *Journal of child Psychology and Psychiatry,* 39(3), 355-363.

Faux, S. A. (1993). Siblings of children with chronic physical and cognitive disabilities. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing,* 8(5), 305-317.

Ferrari, M. (1984). Chronic illness: Psychosocial effects of siblings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 459-476.

Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D., Gillis, B., Freeman, T. & Szatmari , P. (1996). Risk and protective factors affecting the adjustment of siblings of children with chronic disabilities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 35, 1532-1541.

Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. *Child development,* 56, 448-461.

Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of network of personal relationships. *Child development,* 63, 103-115.

Gibbs, B. (1993). Providing support to sisters and brothers of children with disabilities. In G.H.S. Singer, & L.E. Powers (Eds.), *Families, disability and empowerment* (pp. 343-363).

Gold, N. (1993). Depression and social adjustment in siblings of boys with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 23(1), 147-157.

Horwitz, A. & Kazak, A. (1990). Family adaptation to childhood cancer: Siblings and family system variables. *Journal Child Psychology,* 19, 221-118.

Kaminsky, L. & Dewey, D. (2001). Siblings relationships of children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 31(4), 399-410.

Kaminsky, L. & Dewey, D. (2002). Psychosocial adjustment in siblings of children

with autism. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 43(2), 225-232.

Lobato, D., Barbour, L., Hall, L. & Miller, C. T. (1987). Psychosocial characteristics of preschool siblings of handicapped and nonhandicapped children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(3), 329-338.

McHale, S. & Gamble, W. (1989). Sibling relationships of children with disabled and nondisabled brothers and sisters. *Developmental Psychology*, 25(3), 421-429.

McHale, S. M., Sloan, J. & Simeonson, R. J. (1986). Sibling relationships of children with autistic, mentally retarded and nonhadicapped brothers and sisters *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(4), 399-413.

Powell T. H. & Gallagher, P. A. (1993). *Brothers and sisters: A special part of exceptional families (2nd ed).* Baltimore: Paul H Brookes.

Rodrigue, J. R., Geffken, G. R. & Morgan, S. B. (1993). Perceived competence and behavioral adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(4), 665-674.

Rodrigue, J. R., Morgan, S. B. & Geffken, G. R. (1992). Psychosocial adaptation of fathers of children with Autism, Down Syndrome, and Normal development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(2), 249-263.

Siemon, M. (1984). Siblings of chronically ill or disabled children: meeting their needs. The *Nursing Clinics of North American*, 19, 295-307.

Stoneman, Z. Brody G. H., Davis, C. H. & Crapps, J. M. (1989). Role relations between children who ate mentally retarded and their older siblings: Observations in three in –home contexts. *Research in Developmental Disabilities*, 10, 61-76.

Stoneman, Z., Brody, G.H., Davis, C. H. & Grapps, J. M. (1988). Childcare responsibilities, peer relations and sibling conflict: Older siblings of mentally retarded children. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 174-183.

Van Riper, M. ( 2000). Family variables associated with well-being in siblings of children with Down Syndrome. *Journal of Family Nursing*, 6(3), 267-286.

Williams, P. D. (1997). Siblings and pediatric chronic illness: A review of the literature. *International of Nursing Studies*, 34, 312-323.

# ΟΙ ΕΜΦΥΛΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟΝ ΛΟΓΟ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Βιργινία Αρβανιτίδου**

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

virginiapolitismos@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εκκινώντας από την παραδοχή ότι τα σχολικά βιβλία λειτουργούν τόσο ως παιδαγωγικοί όσο και ως ιδεολογικοί πόροι και η μελέτη τους μας βοηθά να προσδιορίσουμε το είδος των πολιτών που θα εξελιχτούν οι αποδέκτες και οι αποδέκτριές τους, η παρούσα μελέτη στοχεύει στην ανάλυση του λόγου και του περικειμένου του σχολικού βιβλίου Φυσικής Αγωγής για τον α' κύκλο του Δημοτικού Σχολείου. Με εργαλεία την Κριτική Ανάλυση Λόγου και την Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού μελετώνται επιλεγμένα κείμενα του βιβλίου αναφορικά με ζητήματα φύλου και έμφυλων ταυτοτήτων. Από τις αναλύσεις αναδεικνύονται δύο διακριτές έμφυλες ταυτότητες, καθώς αποδίδεται μια καθολική ταυτότητα στους άνδρες, αυτή του ισχυρού ανθρώπου, με βασικό επιχείρημα τη δυναμική φύση τους και αντίστοιχα μια καθολική ταυτότητα στις γυναίκες, αυτή του ευαίσθητου ανθρώπου με κυρίαρχο επιχείρημα τη συναισθηματική φύση τους.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Κατά το σχολικό έτος 2006-2007 εισήχθησαν στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση νέα σχολικά βιβλία που στόχευαν στην αναπροσαρμογή στόχων και μεθόδων διδασκαλίας και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (http://www.fa3.gr/arthra/21-%20Diathemati ko-alaxiotis.htm ).

Στο πλαίσιο αυτού του εγχειρήματος υλοποιήθηκε και η συγγραφή βιβλίων για τη Φυσική Αγωγή (http://www.pi-schools.gr/programs /depps/), ένα κατεξοχήν βιωματικό μάθημα. Το γεγονός αυτό εκτός από εκπαιδευτική καινοτομία αποτέλεσε και ερευνητική πρόκληση, καθώς, όπως επισημαίνει ο Fairclough (1989), η μελέτη του λόγου του σχολείου και της σχολικής τάξης μας βοηθά να προσδιορίσουμε το είδος των πολιτών στο οποίο θα εξελιχτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες που είναι αποδέκτες και αποδέκτριές του. Και είναι ευρέως αποδεκτό ότι το σχολικό βιβλίο σημαντικότατο μέσο άρθρωσης αυτού του λόγου.

## ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΚΑΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΟΡΟΣ

Το σχολικό βιβλίο είναι ένα μέσο διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και τις εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές και τις μαθήτριες και αφενός ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Αναλυ-

τικού Προγράμματος σχετικά με τη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος μιας συγκεκριμένης τάξης της εκπαιδευτικής βαθμίδας και αφετέρου είναι γραμμένο έτσι ώστε να συνεπικουρεί στη μάθησή τους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, Μπονίδης, 2004).

Συνιστά το κυριότερο μέσο αναπλαισίωσης της γνώσης που παράγεται στο σχολείο, καθώς αποτελεί θεμελιώδες και αναπόσπαστο συστατικό του σχολικού θεσμού. Συνεπώς, αποτελεί το μέσο αναφοράς και προσανατολισμού και την κύρια πηγή πληροφόρησης σε πολλά γνωστικά αντικείμενα (Τσιάκαλος, 1990, Κελεπούρη, 2007, Αλχασίδης & Δημητριάδου, 2009).

Η επίδραση που ασκούν τα σχολικά βιβλία αν και δεν είναι μετρήσιμη θεωρείται πολύ μεγάλη, καθώς το κοινό τα θεωρεί εξουσιοδοτημένα, ακριβή και φορείς νομιμοποιημένης γνώσης. Ισχυροποιείται δε, από το γεγονός ότι τα κείμενά τους συνιστούν αντικείμενο συζήτησης, μελέτης, ανάλυσης, ακόμη και αποστήθισης σε καθημερινή βάση, ενώ παράλληλα λειτουργούν ως μέσο άτυπης επιμόρφωσης των ενηλίκων, ως γονείς, αλλά και των εκπαιδευτικών (Apple, 1993, Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997, Κανταρτζή, 2003).

Ειδικότερα στην ελληνική πραγματικότητα όλα τα σχολικά βιβλία εκδίδονται αποκλειστικά από το κράτος, αντικατοπτρίζοντας την κρατική βούληση για την εκπαίδευση, ενώ η χρήση τους είναι αποκλειστική και υποχρεωτική για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, γεγονός που τα καθιστά μοναδικά και τους προσδίδει ιδιαίτερη σπουδαιότητα (Φρειδερίκου 1995, Σιούτας, 2009).

Επιπροσθέτως, λειτουργούν ως φορείς ενός ιδεολογικού πλέγματος, το οποίο αντικατοπτρίζει το επίσημο σύστημα ιδεολογιών, αξιών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας αναφοράς και αναφέρεται ρητά στα επίσημα κρατικά έγγραφα (Μπονίδης & Χοντολίδου 1997, Κελεπούρη, 2007, Apple, 2008). Έτσι, παράλληλα προς τον ρόλο τους ως μέσων διδασκαλίας προβάλλει και αυτός ως φορέων σκοπών και περιεχομένων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Καθώς δε, με το περιεχόμενο και τη μορφή τους δηλώνουν συγκεκριμένες κατασκευές της πραγματικότητας και συγκεκριμένους τρόπους επιλογής και οργάνωσης των υπαρχουσών γνώσεων που νομιμοποιούν την κουλτούρα ορισμένων κοινωνικών ομάδων, συμβάλλουν στην κατασκευή ιδεολογιών και οντολογιών (Apple, 2008) και στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών διδασκομένων και διδασκόντων και διδασκουσών (Χατζησαββίδης, 1997). Με άλλα λόγια λειτουργούν τόσο ως παιδαγωγικοί όσο και ως ιδεολογικοί πόροι.

## Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Αφετηρία της έρευνας των σχολικών βιβλίων αποτέλεσε η διαπίστωση ότι συνιστούν ένα από τα μέσα μετάδοσης γνώσης εντός και εκτός σχολείου και η

πεποίθηση ότι επιδρούν στους αποδέκτες και στις αποδέκτριές τους σε γνωστικό, συναισθηματικό και κανονιστικό επίπεδο.

Η έρευνα είχε καταρχάς πραγματιστικό χαρακτήρα, παρέμενε αδιάφορη για την πολιτική της κουλτούρας και είχε στόχο τη βελτίωση ή αναθεώρηση των βιβλίων. Από τη δεκαετία του 1970 η θεώρηση του σχολικού βιβλίου ως μέσου πολιτικού, πληροφοριακού και παιδαγωγικού και ως προϊόντος και παράγοντα κοινωνικών διαδικασιών σηματοδότησε μια μετάβαση στη συστηματική έρευνά του ως μέσου επικοινωνίας στο πλαίσιο μιας επιστήμης, ή διεπιστημονικά με τη χρήση δόκιμων μεθοδολογικών εργαλείων των κοινωνικών επιστημών (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997, Χατζησαββίδης, 1997, Μπονίδης, 2004, 2009, Apple, 2008).

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάλυσης των σχολικών βιβλίων ακολουθούν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά παραδείγματα. Στην ποσοτική προσέγγιση εντάσσεται η Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου, ενώ στην ποιοτική η Ερμηνευτική Μέθοδος, η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, η Ανάλυση Λόγου και η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Μπονίδης & Χοντολίδου 1997, Μπονίδης, 2004).

Τα σύγχρονα σχολικά βιβλία γίνονται αντιληπτά ως πολυτροπικά κείμενα αφού εκτός από τη γλώσσα περιέχουν και άλλους τρόπους επικοινωνίας, όπως: εικόνες, χάρτες, σχεδιαγράμματα, πίνακες. Η Οπτική του Γραμματικού Σχεδιασμού είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που προτείνουν οι Kress και van Leeuwen (1996 & 2010) και απαντά σε αυτήν την ανάγκη.

## Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η έρευνα σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα ξεκίνησε μόλις τη δεκαετία του 1980 λόγω ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών, ενώ η πρώτη συστηματική μελέτη εκπονήθηκε από την Α. Φραγκουδάκη (Φραγκουδάκη, 1979), η οποία μελέτησε την ιδεολογία των Αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου.

Ώθηση προς την κατεύθυνση της συστηματικής μελέτης σχολικών εγχειριδίων έδωσε αφενός η ίδρυση της Ομάδας Γυναικείων Σπουδών στο ΑΠΘ και αφετέρου η σύσταση στο ίδιο Πανεπιστήμιο το 1986 του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης της Ειρήνης που το 1992 μετονομάστηκε σε Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για την έρευνα των σχολικών βιβλίων πανελληνίως. Η θεματολογία των ερευνών σχετίζεται με την ειρήνη, το φύλο, την ιδεολογία, τις αξίες και τα πρότυπα, τον εθνοκεντρισμό, την παιδική ηλικία κ.λπ.. και οι ερευνητές και οι ερευνήτριες την προσεγγίζουν με διαφορετικές γνωσιοθεωρητικές παραδοχές και ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία (Μπονίδης & Χοντολίδου 1997, Μπονίδης, 1998, 2004). Ενδεικτικά αναφέρω τις διατριβές που εκπονήθηκαν από την Φωτεινή Τολούδη, (2004), τον Θεοφάνη Καψωμένο, (2004), τον Νικόλαο Λιάζο, (2006), τον

Ευάγγελο Τσιανάκα, (2007), την Καλλιόπη Πούλιου (2012), τον Σωτήρη Παλάσκα, (2012).

## ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η Φυσική Αγωγή ως σχολικό αντικείμενο «είναι μέρος της αγωγής των παιδιών, που συγκεντρώνει, με τη μορφή σχολικού μαθήματος, όλα τα εντελώς ξεχωριστά μέσα και τις ιδιαίτερες μεθόδους επίδρασης στη φυσική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών» (Χατζηχαριστός, 2003:58).

Σκοπός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, όπως ορίζεται από το Π.Δ. υπ΄ αριθμ. 377 του 1995 «είναι μέσα από ποικίλες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες να βοηθήσει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και να συμβάλλει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και την αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία».

Αν και τα πρώτα σχολικά βιβλία Φυσικής Αγωγής εισήχθησαν στην υποχρεωτική εκπαίδευση το σχολικό έτος 2006-2007, κάποια εξ αυτών έχουν ήδη αποτελέσει αντικείμενο έρευνας.

Συγκεκριμένα, το βιβλίο Φυσικής Αγωγής Ε’ & Στ’ τάξης του Δημοτικού Σχολείου συμπεριλήφθηκε στο ερευνητικό υλικό ευρύτερης μελέτης που εκπονήθηκε υπό την επιστημονική εποπτεία της Ελένης Μαραγκουδάκη (2007), ενώ τα αντίστοιχα βιβλία Α’ & Β’ και Γ’ & Δ’ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και το βιβλίο για το Γυμνάσιο αποτέλεσαν το ερευνητικό υλικό της διδακτορικής διατριβής της γράφουσας (Αρβανιτίδου, 2013).

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η εξέταση ζητημάτων φύλου και έμφυλων ταυτοτήτων τόσο στον λόγο όσο και στο περικείμενο του βιβλίου Φυσικής Αγωγής για τον α’ κύκλο (Α’ & Β’ τάξης) του Δημοτικού Σχολείου.

## Η ΔΟΜΗΣΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ

Το σύνολο των χαρακτηριστικών που ταυτίζουν έναν άνθρωπο με τους άλλους ανθρώπους της ομάδας στην οποία ανήκει νοηματοδότησε την ταυτότητα στο πλαίσιο της ψυχαναλυτικής θεωρίας, όπου και χρησιμοποιήθηκε ως αναλυτικός όρος για πρώτη φορά (Brown, 1987). Η ψυχανάλυση μάλιστα πρεσβεύει ότι «η διαδικασία των ταυτοτήτων συνιστά σημείο εκκίνησης για την οικοδόμηση του ψυχισμού των υποκειμένων» (Δεμερτζής, 1994:79).

Σήμερα η ταυτότητα αποτελεί αντικείμενο έρευνας της Ψυχολογίας, της Κοινωνικής Ψυχολογίας και της Ανθρωπολογίας. Στο πλαίσιο της Ψυχολογίας ερευνάται η ατομική ταυτότητα, η Κοινωνική Ψυχολογία τις συλλογικές ταυτότητες, ενώ η Ανθρωπολογία ασχολείται με τις πολιτισμικές ταυτότητες (Βρύζας, 2005).

Το άτομο αποκτά μια συλλογική ταυτότητα τη στιγμή που τόσο στα δικά του μάτια όσο και στα μάτια των άλλων αναγνωρίζεται ως μέλος μιας συγκε-

κριμένης ομάδας. Οι κοινωνικές τάξεις ή οι ομαδικές κατηγορίες που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή όπως η τάξη, το κοινωνικό φύλο, η φυλή, η κοινότητα, η εθνικότητα κ.λπ.. και οι οποίες διαδραματίζουν ρόλο περιγράμματος ή φόρμας κατανόησης της κοινωνίας για την οργάνωση των ατομικών αντιλήψεων αναφορικά με τον εαυτό και τους άλλους δεν προκύπτουν αυθόρμητα, ούτε είναι ιδιοσυγκρασιακές. Αντίθετα είναι συναινετικές, τυπικές και κοινωνικά κατασκευασμένες. Κατά συνέπεια αποτελούν προϊόντα της ανθρώπινης δραστηριότητας σε συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια, τα οποία αφενός δημιουργούν κοινωνικές ταυτότητες και αλλάζουν τους αυτό-ορισμούς και αφετέρου δημιουργούν ένα αξιακό σύστημα (Trajfel, 1978, Worchel, Iuzzini, Coutant & Ivaldi, 2000, Brown & Capozza, 2000, Wetherell, 2005).

Ο προσδιορισμός της ταυτότητας γίνεται αντιληπτός μέσα από δύο αντίρροπες προσεγγίσεις: την ουσιοκρατία και την κοινωνική κατασκευή. Η ουσιοκρατική αντίληψη την προσεγγίζει εστιάζοντας σε «συγκεκριμένα κανονιστικά χαρακτηριστικά ή πρακτικές, ελέγχοντας τη διατήρηση της ομοιότητάς τους στον χρόνο», ενώ η θεώρηση της κοινωνικής κατασκευής υποστηρίζει ότι «η κατηγοριοποίηση και η ομαδοποίηση των ανθρώπων δεν αποτελούν διαδικασίες ανακάλυψης ή αναγνώρισης μιας προϋπάρχουσας ομοιότητας που εγκαθιστά ταυτότητα, αλλά συχνά συνιστούν το αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτικής επινόησης και επιβολής ομοιότητας» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011:29).

## ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΕΜΦΥΛΩΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ

Η ανισότητα των των ανθρώπων με βάση το φύλο τους είναι διαμορφωμένη ιστορικά (Αβδελά & Ψαρά, 1997), διατρέχει μεγάλο μέρος της ανθρώπινης ιστορίας και αφορά όλους τους τομείς της ζωής (Δημητρίου, 2001).

Η συνειδητοποίηση της υποδεέστερης θέσης των γυναικών στην κοινωνική ζωή και ο αγώνας για τη χειραφέτησή τους και την άρση των διακρίσεων σε βάρος τους έθεσε επί τάπητος το ζήτημα της σχέσεων των δύο φύλων. Η γυναικεία συνείδηση αιωρούμενη μέσα σε έναν ανδροκρατούμενο εχθρικό κόσμο «αναζήτησε απεγνωσμένα εκείνο που αποτέλεσε πάντα το πιο δυνατό κίνητρο των καταπιεσμένων: την πεποίθηση ότι η μοίρα τους δεν είναι απόρροια της φυσικής αναλλοίωτης τάξης των πραγμάτων, αλλά μια ιστορικά καθορισμένη κατάσταση που μπορεί να αλλάξει με τη συνειδητή επέμβαση των ανθρώπων» (Εκδοτική Ομάδα Γυναικών, 1982:viiii).

Ο φεμινισμός είναι ένα κίνημα με διαχρονικό στόχο την αντίσταση τις πατριαρχικές δομές της κοινωνίας (Αθανασιάδου, 2002) και «πηγάζει από την ανάγκη των γυναικών να διεκδικήσουν μια ισότιμη και αξιοπρεπή θέση σε όλους τους τομείς της ζωής» (Τσοκαλίδου, 1996:13). Εμφανίστηκε στα τέλη του 18ου αιώνα ενώ επεκτάθηκε και θεμελιώθηκε τον 19ο αιώνα και μαζικοποιήθηκε τον 20ο και ιδιαίτερα στο τέλος της δεκαετίας του ΄60. Η φεμινιστική θεωρία προσφέρει, ως πολιτική φιλοσοφία, το πλαίσιο για την ανάλυση των συνθηκών της έμφυλης κοινωνικής αδικίας (Παπαταξιάρχης 1992, Μαραγκουδάκη, 2005, Α-

θανασίου, 2006).

Οι κλασσικές φεμινιστικές θεωρίες ερείδονται στην επιστημονική παράδοση του στρουκτουραλισμού, ερμηνεύουν τις σχέσεις ανισότητας και εξουσίας ανάμεσα στα φύλα με όρους κοινωνικής δομής και οργάνωσης και αναφέρονται στην επαναλαμβανόμενη καταπίεση των γυναικών ως καθολικό φαινόμενο των σύγχρονων βιομηχανοποιημένων κοινωνικών του δυτικού πολιτισμού. Οι σημαντικότερες από αυτές τις προσεγγίσεις είναι η φιλελεύθερη θεώρηση, η μαρξιστική ανάλυση, η ριζοσπαστική άποψη και η σοσιαλιστική προσέγγιση (Αθανασιάδου, 2002).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα σημειώνεται μια μετατόπιση της επιστημολογικής έμφασης από την έννοια της ιδεολογίας και την ιδεολογική έγκληση του Althusser στις σχέσεις εξουσίας της φουκοϊκής προβληματικής, όπου καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι έννοιες του «λόγου», της «εξουσίας» και της «γνώσης». Από τα μέσα της δεκαετίας του ’80 γίνεται αισθητή η συνάντηση του φεμινιστικού στοχασμού με τον μεταδομισμό ενώ τη δεκαετία του ’90 συντελείται η κριτική αποδόμηση της διάκρισης βιολογικού και κοινωνικού φύλου και η φεμινιστική θεωρία παύει να είναι συνώνυμη της «οπτικής των γυναικών» (Enns, 1997, Αθανασίου, 2006).

Ο μεταδομιστικός φεμινισμός αντλεί τα ερείσματά του από ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών θέσεων από το έργο σύγχρονων διανοητών όπως ο J. Derrida, η J. Kristeva, ο J. Lacan, ο L. Althusser, ο M. Foucault που εστιάζουν στη γλώσσα, τα σύμβολα, τους εναλλακτικούς λόγους και το νόημα. Υποστηρίζουν ότι η γνώση βασίζεται στη γλώσσα και η γλώσσα δεν αντανακλά την πραγματικότητα. Αντίθετα, αναπαράγει έναν κόσμο που ποτέ δεν είναι καθορισμένος, αλλά πάντα υπό διαμόρφωση. Σ’ αυτό το πλαίσιο οι διαφορές ανδρών και γυναικών ερμηνεύονται ως αποτέλεσμα της άνισης πρόσβασης των δύο φύλων στο πεδίο των λόγων (discoursive field) (Forcey, 1991).

Και, όπως εύστοχα επισημαίνει η Δ. Κογκίδου, οι κυρίαρχοι/ηγεμονικοί λόγοι της μαζικής κουλτούρας, της πολιτικής και της επίσημης πολιτείας επηρεάζουν αυτά που συμβαίνουν και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η οποία ως θεσμός, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διαπραγμάτευσης και εξέλιξης των ταυτοτήτων μέσα από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και έχει και η ίδια φύλο

(http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou_emfyles_taftotites_doc.pdf).

## Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα μελέτη αναλύεται ο λόγος και το περικείμενο του σχολικού βιβλίου της Φυσικής Αγωγής για την Α’ & Β τάξη του Δημοτικού Σχολείου, το οποίο συνιστά ένα πολυτροπικό κείμενο. Για τις ανάγκες της ανάλυσης χρησι-

μοποιείται αφενός η Κριτική Ανάλυση Λόγου[14] που εστιάζει στο γλωσσικά καθορισμένο κείμενο και αφετέρου η «Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού» που ενδείκνυται για την ανάλυση σημειωτικών πηγών και χρησιμοποιείται τόσο για την ανάλυση του οπτικού όσο και για την εξέταση της σχέσης οπτικού και λεκτικού κειμένου (Μπονίδης, 2004, 2009).

## Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ

Ο όρος Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) περιλαμβάνει μια σειρά προσεγγίσεων «με ποικίλες θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές», οι οποίες «επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην εξέταση κειμένου-λόγου και ιδεολογίας» (Μπονίδης, 2009:92). Οι προσεγγίσεις αυτές που είναι εκλεκιστικές εντάσσονται στην κριτική-αποδομιστική επιστημολογικό παράδοση και αντλούν τα θεωρητικά τους ερείσματα από τον μαρξισμό, τη γλωσσολογική θεωρία του J. Halliday (1994), τις γλωσσολογικές και λογοτεχνικές μελέτες του M. Bakhtin καθώς και από κείμενα πολιτικού και κοινωνικού περιεχομένου του 20ου αιώνα (Fairclough & Wodak, 1997, Μπονίδης, 2009).

Σ' αυτό το πλαίσιο η κοινωνία αναγνωρίζεται ως πεδίο διαρκούς ή λανθάνουσας σύγκρουσης μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Ωστόσο, στη σύγχρονη πραγματικότητα η εξουσία ασκείται με συναινετικά μέσα και οι άνθρωποι δεν εξαναγκάζονται αλλά πείθονται να δράσουν ενάντια στο προσωπικό ή ταξικό τους συμφέρον. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ιδεολογίας και το όργανο που χρησιμοποιείται για την αναπαραγωγή της είναι η γλώσσα (Fairclough, 1992/2002), η οποία ως κατεξοχήν κοινωνικό φαινόμενο άπτεται οποιουδήποτε κοινωνικού ή/και πολιτικού γεγονότος, επηρεάζεται απ' αυτό και ταυτόχρονα επηρεάζει την εξέλιξή του (Σελλά-Μάζη, 1997). Στις λεξιλογικές, γραμματικές, συντακτικές επιλογές κάθε ομιλητή και ομιλήτριας εμπεριέχονται πολυάριθμες κοινωνικές πληροφορίες και ιδεολογικά μηνύματα. Συνεπώς, «η γλώσσα δεν είναι αθώα» (Φραγκουδάκη, 1987:24) καθώς δεν αντιστοιχεί απλά στην ανθρώπινη εμπειρία, αλλά τη δομεί και τη νοηματοδοτεί (Halliday & Martin, 2004).

Αφετηρία για την ΚΑΛ αποτελεί η παραδοχή ότι οι πρακτικές λόγου και οι ρητορικές των κειμένων διαμορφώνονται από σχέσεις εξουσίας και καθορίζονται από κοινωνικά συμφέροντα (Fairclough, 1992/2002, 2001α, 2001β). Τα γλωσσικά φαινόμενα είναι κοινωνικά φαινόμενα και η γλώσσα μια μορφή κοινωνικής πρακτικής (Fairclough 1989, 1992/2002).

Συνεπώς η ΚΑΛ είναι «ένας τύπος αναλυτικής έρευνας Λόγου που μελετά κυρίως τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική εξουσία, η εκμετάλλευση, η κυριαρχία και η ανισότητα θεσπίζονται, αναπαράγονται και ανθίστανται μέσω των κειμένων και της ομιλίας μέσα στα πολιτικά και κοινωνικά συγκείμενα» (van

[14] Στη σύχρονη πραγματικότητα όλο και περισσότερες φεμινίστριες ερευνήτριες χρησιμοποιο τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου, η οποία μεταθέτει την προσοχή από το υποκείμενο στον «λόγο» και τις συνέπειές του (Αθανασιάδου, 2002).

Dijk, 2001:352) και στοχεύει στη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις πρακτικές λόγου, στις ρητορικές των κειμένων, στα γεγονότα αναφοράς και στις ευρύτερες συναφείς κοινωνικές σχέσεις και διεργασίες.

Ο ρόλος του μελετητή και της μελετήτριας είναι πολύ σημαντικός, καθώς οφείλει να δηλώσει ρητά την τοποθέτησή του/της, να πάρει θέση και να συμμετέχει ενεργά προκειμένου να ξεσκεπάσει και να απομυθοποιήσει την ηγεμονία μέσω της ανάλυσης του/της (van Dijk, 1997).

Η ΚΑΛ μπορεί αφενός να συμβάλει στη χειραφέτηση των κυριαρχούμενων και καταπιεσμένων τάξεων της κοινωνίας και αφετέρου να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση της γλώσσας από τους μαθητές και τις μαθήτριες (Fairclough, 1992/2002, Μπονίδης, 2004, 2009). Μέσω της συνειδητοποίησης οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο για τους περιορισμούς των δικών τους πρακτικών, των πιθανοτήτων, των κινδύνων και των επιπτώσεων αυτών των περιορισμών για να συμμετάσχουν σε μια χειραφετητική γλώσσα (Fairclough, 1992/2002).

## Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΛΟΓΟΥ ΤΟΥ FAIRCLOUGH

Εκκινώντας από την παραδοχή ότι η γλώσσα είναι μια μορφή κοινωνικής πρακτικής, ο Fairclough την προσεγγίζει και την αναλύει ως συνεχή λόγο (discource) που αναφέρεται και στις διαδικασίες παραγωγής και ερμηνείας του κειμένου (Fairclough, 1992/2002, 1995),

Η συγκεκριμένη μέθοδος ανάλυσης αφορά τρία επίπεδα:

1.Την πρακτική του λόγου (σε μακροεπίπεδο), κατά την οποία αναλύονται οι διαδικασίες παραγωγής, διανομής και κατανάλωσης του κειμένου και οι κοινωνικοί παράγοντες μέσω των οποίων δύνανται να συγκροτούνται, να αναπαράγονται και να μετασχηματίζονται κοινωνικές ταυτότητες και κοινωνικές σχέσεις αλλά και συστήματα γνώσεων και πεποιθήσεων.

2.Την κειμενική ανάλυση, κατά την οποία, αναλύονται βάσει δύο διαφορετικών και συμπληρωματικών μορφών:

α. της γλωσσικής ανάλυσης, όπου εκτός της παραδοσιακής γλωσσολογικής εξέτασης, αναλύει την κειμενική οργάνωση και εξετάζει τη συνοχή, την ευγένεια στον λόγο, το ήθος, τη γραμματική και το λεξιλόγιο

β. της διακειμενικής ανάλυσης, όπου εξετάζει τις οριζόντιες και κάθετες διακειμενικές σχέσεις.

3.Την κοινωνική πρακτική, στο πλαίσιο της οποίας αναλύονται:

α. οι ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές του λόγου που συμβάλλουν στην παραγωγή, στην αναπαραγωγή και στη μεταβολή των κοινωνικών σχέσεων

β. οι μορφές ιδεολογίας ως κατασκευές της πραγματικότητας, του φυσικού

κόσμου, των κοινωνικών σχέσεων και των κοινωνικών ταυτοτήτων μέσω του λόγου και της ηγεμονίας, δηλαδή της κυριαρχίας επί του κοινωνικού συνόλου δια της οικονομίας, της πολιτικής του πολιτισμού και της ιδεολογίας (Fairclough, 1992/2002, Μπονίδης, 2004, 2009).

## Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΟΠΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ[15]

Με αφετηρία τη θέση ότι η οπτική επικοινωνία έχει τους δικούς της κανόνες και τη δική της γραμματική και είναι προϊόν των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών, οι G. Kress και T. van Leeuwen (1996 & 2010) προτείνουν ως μέσο ανάλυσης της εικόνας τη «Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού» (Grammar of Visual Design) στο πλαίσιο της κοινωνικής σημειωτικής. Πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο που ενδείκνυται για την ανάλυση σημειωτικών πηγών και χρησιμοποιείται τόσο για την ανάλυση του οπτικού όσο και για την εξέταση της σχέσης οπτικού και λεκτικού κειμένου (Μπονίδης, 2009), καθώς είναι σαφές ότι η εικόνα λειτουργεί αφενός σημειωτικά και αφετέρου συνδηλωτικά προς το λεκτικό κείμενο (Σέμογλου, 2005) και γι' αυτό απαιτείται η εξέταση της μεταξύ τους σχέσης μέσα στο ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο.

Η ΓΟΣ αποδέχεται τις τρεις μεταλειτουργίες που εισάγει ο γλωσσολόγος M. Halliday (1994) στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική: την αναπαραστατική μεταλειτουργία, τη διαπροσωπική μεταλειτουργία και την κειμενική μεταλειτουργία. Οι μεταλειτουργίες οργανώνουν τα επικοινωνιακά πλάνα της γλώσσας αλλά και των κοινωνικών συμφραζομένων και κάθε μια αναφέρεται σε έναν διαφορετικό τρόπο νοήματος (Halliday,1994, Halliday & Martin, 2004, Μπονίδης, 2004). Πιο συγκεκριμένα, η αναπαραστατική μεταλειτουργία: αναφέρεται στη φυσική και βιολογική πραγματικότητα, η διαπροσωπική μεταλειτουργία: αναφέρεται στην κοινωνική πραγματικότητα, ενώ η κειμενική μεταλειτουργία: αναφέρεται στη σημειωτική πραγματικότητα (Kress & van Leeuwen, 1996, Μπονίδης, 2004, Halliday & Martin, 2004, Μπονίδης, 2009, Kress & van Leeuwen, 2010).

## ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Το ερευνητικό υλικό της παρούσας μελέτης αποτελεί το σχολικό βιβλίο Φυσικής Αγωγής του α' κύκλου του Δημοτικού Σχολείου, πόνημα της συγγραφικής ομάδας των Π. Μπουρνέλη, Δ Κουτσούκη. Μ. Ζωγράφου, Μ. Μαριδάκη, Δ. Χατζόπουλου, Ολ. Αγαλιανού, το οποίο εκδόθηκε το 2006.

[15] Παρά το γεγονός ότι τα προηγούμενα χρόνια είχε γενικά επικρατήσει στα ελληνικά ως μετάφραση του τίτλου του βιβλίου των Kress, G. & Van Leeuwen. Th. (1996). Reading Images: The Grammar of Visual Design: «Η ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Κειμένου» στην μετάφραση του εν λόγω βιβλίου από την Γιώτα Κουρμεντάλα, με επιμέλεια της Φωτεινής Παπαδημητρίου (2010) επιλέχτηκε η μετάφραση: «Η ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού», την οποία αποδέχομαι κι εγώ για πρακτικούς λόγους.

Το βιβλίο αριθμεί 108 σελίδες απευθύνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και ξεκινά με μια σύντομη εισαγωγή όπου παρουσιάζονται οι ήρωες και οι ηρωίδες του.

Στη συνέχεια μέσα από μικρά κείμενα παρουσιάζεται συνοπτικά η ιστορία του αθλητισμού και του ολυμπισμού στην αρχαία Ελλάδα, πραγματοποιείται σύνδεση μεταξύ αρχαίων και σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων, παρουσιάζονται στοιχεία ψυχοκινητικής και μουσικοκινητικής αγωγής καθώς και παραδοσιακών παιχνιδιών και χορών και στο τέλος προτείνονται κάποιες κατασκευές με θέμα τους Ολυμπιακούς Αγώνες.

Η εικονογράφηση, η οποία υπερισχύει ποσοτικά του κειμένου, περιλαμβάνει κυρίως έγχρωμα σκίτσα που απεικονίζουν παιδιά σε κινητικές δραστηριότητες και λιγότερο φωτογραφίες, απεικονίσεις σε γραμματόσημα, και εικαστικά έργα Ελλήνων ζωγράφων που συνδέονται θεματικά.

## ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

- Πώς κατασκευάζεται η «ανδρική» ταυτότητα και η «γυναικεία» ταυτότητα μέσα από τον λόγο και το περικείμενο των εξεταζόμενων κειμένων; Ποια επιχειρήματα συμβάλλουν σε αυτήν την κατασκευή;
- Πώς διαχειρίζονται οι παραγωγοί των κειμένων την έμφυλη ετερότητα; Είναι ισότιμη αυτή η διαχείριση ή εντοπίζονται διακρίσεις σε βάρος του ενός ή του άλλου φύλου;
- Τι λόγος παράγεται μέσα από τα εξεταζόμενα κείμενα; Είναι αυτός ο λόγος προοδευτικός και ανανεωτικός και έχει ως στόχο τη χειραφέτηση των υποκειμένων ανεξαρτήτως φύλου ή αντίθετα είναι παραδοσιακός και προσανατολισμένος στη συντήρηση;
- Ποιες αντιλήψεις κατασκευάζονται αναφορικά με τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των δύο φύλων και σε τι είδους λόγο βρίσκουν τα ερείσματά τους;

## ΟΙ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

Κατά την ανάλυση των επιλεγμένων κειμένων του εξεταζόμενου βιβλίου διαπιστώνω τα εξής:

Το εισαγωγικό κεφάλαιο εστιάζει στην παρουσίαση των παιδιών-ηρώων και ηρωίδων του βιβλίου. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει δεκατέσσερα αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα έκτασης 4-15 στίχων, τα οποία αναφέρονται στους αρχαίους και στους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες, ενώ η υποενότητά της αναπτύσσεται γύρω από πέντε επιμέρους θεματικές, όπου προτείνονται ισάριθμες δραστηριότητες μέσα από μια διεπιστημονική προοπτική.

Τα προαναφερόμενα κείμενα απευθύνονται σε ένα συγκεκριμένο κοινό, τους μαθητές και τις μαθήτριες Α’ & Β’ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και πα-

ράγουν πληροφοριακούς και διδακτικούς λόγους, με τους οποίους δομούνται έμφυλες ταυτότητες στο πλαίσιο ενός παραδοσιακού, στερεοτυπικού πατριαρχικού λόγου.

Στο περικείμενο των κειμένων της ενότητας περιλαμβάνονται ο τίτλος του μαθήματος και της ενότητας που, καθώς τοποθετούνται αριστερά και δεξιά στις κεφαλίδες των σελίδων λειτουργούν αντίστοιχα ως Ιδεώδες Πραγματικό και ως Ιδεώδες Νέο μήνυμα. Το Ιδεώδες μήνυμα δηλώνει και ο τίτλος του εκάστοτε κεφαλαίου, ο οποίος τοποθετείται στο άνω κεντρικό μέρος της σελίδας. Στην πλειονότητά τους οι τίτλοι παρουσιάζονται με πεζά γαλάζια ευανάγνωστα γράμματα σε λευκό φόντο που παραπέμπουν στα ελληνικά χρώματα, όπως και οι αντίστοιχοι του βιβλίου για τους μαθητές και τις μαθήτριες του α' κύκλου. Ειδικά δε στους τίτλους των κεφαλαίων χρησιμοποιείται η τονισμένη (bold) εκδοχή της γραμματοσειράς. Ενώ με πράσινο χρώμα εμφανίζονται οι τίτλοι της υποενότητας.

Επιπροσθέτως στο περικείμενο του εισαγωγικού κεφαλαίου περιλαμβάνονται τέσσερα έγχρωμα πλαίσια κειμένου, μέσα από τα οποία η Μυρτώ, η αφηγήτρια του βιβλίου, παρουσιάζει τα παιδιά-ήρωες και ηρωίδες στους αναγνώστες και στις αναγνώστριες. Επίσης στο περικείμενο οκτώ κεφαλαίων της πρώτης ενότητας εμφανίζονται ισάριθμα έγχρωμα πλαίσια κειμένου, όπου κάθε φορά συνοψίζεται η πληροφορία αιχμής, στην οποία οι παραγωγοί των κειμένων επιχειρούν να εστιάσουν την προσοχή των αναγνωστών και των αναγνωστριών: «Ο κότινος είναι το βραβείο της νίκης και η μεγαλύτερη τιμή για έναν αθλητή», «Το σχολείο στην αρχαία εποχή καλλιεργούσε το σώμα και το πνεύμα των μαθητών» (Μπουρνέλη, κ.ά. 2006:17, 19).

Το υπό εξέταση περικείμενο ολοκληρώνουν τριάντα μία εικόνες, σε είκοσι δύο από τις οποίες απεικονίζονται ανθρώπινες φιγούρες, ενώ στις υπόλοιπες διάφορα αντικείμενα που σχετίζονται με τους Ολυμπιακούς Αγώνες, καθώς και ένα περιστέρι. Το σύνολο της εικονογράφησης των συγκεκριμένων κεφαλαίων πραγματώνεται με σκίτσο .

Οι αναπαριστώμενες μορφές αποδίδονται κατά κανόνα με μέσο μακρινό πλάνο και οριζόντια μετωπική οπτική γωνία, στο ύψος του ανθρώπου και από μπροστά. Κατ' αυτόν τον τρόπο αφενός υποδηλώνεται εμπλοκή των θεατών στα εικονιζόμενα και αφετέρου δημιουργείται η εντύπωση μιας φυσικοποιημένης και αντικειμενικής απεικόνισης, η οποία ενισχύεται από τη ρεαλιστική απόδοση των μορφών.

Ανδρικές και γυναικείες φιγούρες εμφανίζονται καλοφτιαγμένες, με λεπτό και αρμονικό σώμα, ανοιχτόχρωμο δέρμα και σε κάθε περίπτωση δεξιόχειρες ή δεξιόποδες. Απουσιάζουν εντελώς μορφές που αποκλίνουν από το «ιδανικό» σε επίπεδο βάρους, σωματικών αναλογιών ή χαρακτηριστικών, κατασκευάζοντας ένα πρότυπο ιδεατού ανθρώπου.

Αναφορικά με την αναπαράσταση των δύο φύλων εντοπίζονται στοιχεία

που παραπέμπουν σε έμφυλα στερεότυπα και αποτυπώνονται στην εξωτερική εμφάνιση, τις αθλητικές ενασχολήσεις ή τις κινητικές φόρμες των αναπαριστώμενων μορφών.

Κατά την απεικόνιση αρχαίων Ελλήνων αθλητών δεν εμφανίζεται καμιά γυναίκα σε αθλητική δραστηριότητα, ενώ επιπροσθέτως η απεικόνιση της Κολυμπίτσας, της μικρής ηρωίδας της αφήγησης σε τρεις από αυτές, δημιουργεί την εσφαλμένη αντίληψη της ελεύθερης και απρόσκοπτης πρόσβαση των γυναικών στην άθληση και τους αγώνες στην αρχαία Ελλάδα . Με αυτόν τον τρόπο αποσιωπάται ο αποκλεισμός των γυναικών από τον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή και αυτό συνιστά έμφυλη διάκριση.

Σημαντική είναι η απουσία γυναικείων μορφών στην απεικόνιση των Παραολυμπιακών Αγώνων, στο πρώτο πλάνο της οποίας αναπαρίστανται άνδρες αθλητές εξαιρετικά γυμνασμένοι και δυνατοί, ώστε να δείχνουν «αρρενωποί» παρά την αναπηρία τους. Η συγκεκριμένη απεικονιστική επιλογή ενδεχομένως κατασκευάζει την αντίληψη περί ασυμβατότητας αναπηρίας και γυναικείας ταυτότητας, ή πιο σωστά, στερεοτυπικής θηλυκότητας.

Η λειτουργία των εικόνων είναι γενικά συνδηλωτική, ενώ σε επίπεδο αναπαραστατικής μεταλειτουργίας κατά περίπτωση καταγράφονται τόσο αμετάβατες ενέργειες όσο και διαφορετικά είδη μεταβατικών ενεργειών.

Σε επίπεδο διακειμενικότητας τα κείμενα της ενότητας είναι αυθεντικά, πολυτροπικά και έχουν πληροφοριακό χαρακτήρα εμπλουτισμένο με αφηγηματικά στοιχεία που παραπέμπουν σε λαϊκή αφήγηση , όπως η τριτοπρόσωπη παντογνωστική αφήγηση, η γραμμική ροή στην παρουσίαση των γεγονότων, οι ξεκάθαρες οπτικές γωνίες (Καρακίτσιος, 2002). Μέσα από τη συγκεκριμένη επιλογή διαφαίνεται η προσπάθεια των παραγωγών του βιβλίου να καταστήσουν τα κείμενα ελκυστικά μέσα στα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, με ενδεχόμενο απώτερο στόχο την επιβολή μιας κυρίαρχης ανάγνωσης.

Ως προς τη διαδικασία παραγωγής και διανομής τα κείμενα εντάσσονται στην ύλη του εν λόγω σχολικού βιβλίου, παρουσιάζουν τους βασικούς ήρωες και τις βασικές ηρωίδες του, παρέχουν πληροφορίες για τους αρχαίους και τους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες και προτείνουν σχετικές δραστηριότητες.

Η πρώτη ενότητα εξαντλείται στην παρουσίαση στοιχείων για τους Ολυμπιακούς Αγώνες στην αρχαία και στη σύγχρονη εκδοχή τους.

Τα κείμενα παρουσιάζουν γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα και το ύφος τους είναι αφηγηματικό. Εντοπίζεται κυριαρχία του ευθέος λόγου έναντι του πλάγιου, στοιχείο που χρησιμοποιείται ως αποδεικτικό της αλήθειας αυτών που λέγονται (Holt, 1996). Επιπροσθέτως, μέσα από τη συχνή χρήση κυρίως του αναφορικού-πληροφοριακού και λιγότερο του αναφορικού-αφηγηματικού και του αναφορικού-περιγραφικού λόγου επιτελείται η αναφορική-πληροφοριακή λειτουργία της γλώσσας, η οποία στοχεύει στην πληροφόρη-

ση και συναντάται κατά κανόνα στον επιστημονικό λόγο και τα δοκίμια. Σημαντικά μικρότερη είναι η παρουσία της βουλητικής και της συγκινησιακής λειτουργίας της γλώσσας.

Αυτή η δηλωτική και λογική χρήση της γλώσσας υποδηλώνει την πρόθεση των παραγωγών των κειμένων να προσδώσουν αληθοφάνεια, αντικειμενικότητα και επιστημονικότητα στις παρεχόμενες πληροφορίες επιβάλλοντας την κυρίαρχη ανάγνωση. Το στοιχείο αυτό ενισχύεται και από την τροπικότητα των κειμένων, καθώς σε επίπεδο επιστημικής τροπικότητας εντοπίζεται κυριαρχία της βεβαιότητας και περιορισμένη χρήση της δυνατότητας και της υπόθεσης.

Σημαντικά μικρότερη είναι η παρουσία της δεοντικής τροπικότητας, η οποία εκφράζει κατά περίπτωση πρόθεση/βούληση, προσδοκία, επιθυμία, προτροπή/προσταγή και οδηγία.

Η τροπικότητα πραγματώνεται κυρίως με τη χρήση της οριστικής έγκλισης, η οποία συνάδει με τα προαναφερθέντα και λιγότερο της υποτακτικής και της προστακτικής. Οι χρόνοι που χρησιμοποιούνται είναι ο ενεστώτας, ο αόριστος, ο παρατατικός, ο παρακείμενος, ο συντελεσμένος μέλλοντας και το «θα+παρατατικός». Επιπροσθέτως εντοπίζονται οι δείκτες: «να», «για να», «γιατί», «πως», «θα», «όταν» και «σαν», τα προσωπικά ρήματα τροπικής σημασίας: «θέλουν», «Θέλεις», «μπορεί», «μπορείς» και το τροπικό επίρρημα: «προσεκτικά».

Αναφορικά με τη μεταβατικότητα κυριαρχούν οι διαδικαστικοί τύποι δράσης και γεγονότων έναντι των σχεσιακών και νοητικών διαδικαστικών τύπων και εκφράζονται κυρίως με ενεργητική σύνταξη και κυριολεξία. Τα στοιχεία αυτά συνάδουν με τον αφηγηματικό χαρακτήρα των κειμένων και τα όσα αναφέρθηκαν σχετικά.

Η κεντρική θεματική δομή του κάθε κειμένου της ενότητας εστιάζει κατά περίπτωση στην παρουσίαση των ηρώων και ηρωίδων του βιβλίου, επιμέρους ζητημάτων των αρχαίων και σύγχρονων των Ολυμπιακών Αγώνων και σχετικών προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

Ο αφηγητής της ενότητας φέρεται να κατέχει διδακτικό ρόλο, ο οποίος υποστηρίζεται από το ύφος του λόγου του, καθώς είναι ο μόνος που εκφράζει οδηγία και προτροπή/προσταγή προς τα άλλα παιδιά αλλά και από τις πρακτικές μετωπικής διδασκαλίας που εφαρμόζει: «Καλώς τους! Πάνω στην ώρα ήρθατε παιδιά. Καθίστε κοντά μου.». Εμφανίζεται ως αυθεντία, αφού είναι η μοναδική πηγή πληροφοριών, οι οποίες παρέχονται με μορφή διάλεξης μέσα από συνεχή και σχεδόν αδιάλειπτο μονόλογο: «Όποιος με ακούει προσεκτικά θα μπορεί να απαντάει και στις ερωτήσεις που υπάρχουν στο τέλος κάθε ιστορίας.». Είναι αυτός που εισάγει τα θέματα της συνομιλίας, δεν αναγνωρίζει πρότερη γνώση στα άλλα παιδιά-ήρωες και ηρωίδες, τους/τις δίνει τον λόγο και είναι ο μοναδικός αποδέκτης του λόγου τους, τους/τις επιβραβεύει, επαινεί, καθοδηγεί, παραινεί, ακόμη και αποδοκιμάζει: «Περίμενε Μυρτώ, μην είσαι ανυπόμονη! Πρέπει να

έρθουν και οι υπόλοιποι…Ελάτε παιδιά, καθίστε να αρχίσουμε γιατί όπως βλέπετε η Μυρτώ δεν μπορεί να περιμένει άλλο…». Εν κατακλείδι κατέχει ασύμμετρα τον έλεγχο της συνομιλίας αρθρώνοντας έναν παραδοσιακό παιδαγωγικό λόγο.

Τα παιδιά-ακροατές και ακροάτριες φέρονται να δέχονται παθητικά τις πληροφορίες υιοθετώντας την κυρίαρχη ανάγνωση χωρίς κριτική και αντιστάσεις. Τις λιγοστές φορές που παίρνουν τον λόγο είναι για να συνεισφέρουν στη συνομιλία προς την κατεύθυνση που έχει προκαθορίσει ο αφηγητής της ενότητας. Σε μία περίπτωση φέρονται να εκφράζουν «αφελείς» απορίες: «-Και τι θα κερδίζει κάθε σωστή απάντηση;» στις οποίες ο αφηγητής απαντά με στομφώδες και διδακτικό ύφος που ενισχύει την αυθεντία του: «Το να μπορείς Μυρτώ να ακούς, να καταλαβαίνεις, να θυμάσαι και να απαντάς είναι το καλύτερο δώρο για τον εαυτό σου!». Και βέβαια πέρα από το ύφος δεν πρέπει να διαφύγει της προσοχής το περιεχόμενο της απάντησης, καθώς προάγει ένα παιδαγωγικό μοντέλο που παραπέμπει στις αντιλήψεις της Ρεαλιστικής θεωρίας της αγωγής.

Τα προαναφερόμενα στοιχεία διαμορφώνουν ένα συντηρητικό παιδαγωγικό πλαίσιο, κατάλληλο για την έκφραση και προαγωγή παραδοσιακών αντιλήψεων και την αναπαραγωγή άνισων σχέσεων εξουσίας.

Η γλώσσα των κειμένων είναι γενικά μικροπερίοδη και το λεξιλόγιό τους απλό και καθημερινό, προσαρμοσμένο στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας. Μεμονωμένα ωστόσο χρησιμοποιούνται εκφράσεις ή λέξεις που ενδεχομένως χρήζουν επεξηγήσεων: «…καλλιεργούσε το σώμα και το πνεύμα…», «επιβράβευση». «σύμβολο» κ.λπ.

Η μορφή ευγένειας που υιοθετείται από τον αφηγητή είναι ανεπίσημη, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις υποδηλώνει σχέση εξουσίας προς τα παιδιά-ήρωες και ηρωίδες: «Περίμενε Μυρτώ, μην είσαι ανυπόμονη!» προάγοντας άνισες σχέσεις εξουσίας μεταξύ διδασκόντων–διδασκουσών και διδασκομένων.

Η κοινωνική μήτρα του λόγου των κειμένων είναι κανονιστική και συμβατική και προσανατολίζεται στη συντήρηση παραδοσιακών μορφών σχέσεων εξουσίας. Συγκεκριμένα σε παιδαγωγικό επίπεδο προάγονται παραδοσιακές μορφές αγωγής, οι οποίες παραπέμπουν στη Ρεαλιστική θεωρία της αγωγής και στο νεωτερικό σχολείο του Κομένιου. Εξαίρεση αποτελούν οι προτεινόμενες δραστηριότητες στη σχετική υποενότητα με τίτλο: «Κατασκευές», καθώς υιοθετείται μια διεπιστημονική προσέγγιση που συνδέεται με σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και μεθόδους όπως οι πραγματιστικές.

Τις άνισες έμφυλες σχέσεις προάγει και η απουσία «ενεργού» γυναικείου χαρακτήρα, καθώς η αφηγήτρια του βιβλίου Μυρτώ περιορίζεται στην παρουσίαση των παιδιών-ηρώων και ηρωίδων του βιβλίου, ενώ την αφήγηση της ενότητας πραγματοποιεί ένα αγόρι. Είναι χαρακτηριστική η διαφορετική παρουσία των δύο παιδιών τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Το αγόρι κατέχει τη μερίδα του λέοντος σε επίπεδο ποσοτικής παρουσίας καθώς μιλά κατ’ αποκλειστικότη-

τα στα έντεκα από τα δεκατρία κεφάλαια της ενότητας έναντι του κοριτσιού που περιορίζεται στην εισαγωγή. Ωστόσο είναι η διαφορά στην ποιοτική παρουσία τους αυτή με το μεγαλύτερο ειδικό βάρος, αφού είναι σαφής η ισχυρή θέση του αγοριού έναντι του κοριτσιού. Συγκεκριμένα σε μία περίπτωση το αγόρι εμφανίζεται να απαντά με συγκατάβαση στις μάλλον αφελείς απορίες του κοριτσιού:

«-Και τι θα κερδίζει κάθε σωστή απάντηση;

-Το να μπορείς Μυρτώ να ακούς, να καταλαβαίνεις, να θυμάσαι και να απαντάς είναι το καλύτερο δώρο για τον εαυτό σου!»,

ενώ σε άλλη να εκφράζει ήπια αποδοκιμασία και ελαφρά ειρωνεία προς αυτό: «Περίμενε Μυρτώ, μην είσαι ανυπόμονη! Πρέπει να έρθουν και οι υπόλοιποι… όπως βλέπετε η Μυρτώ δεν μπορεί να περιμένει άλλο…».

Επιπροσθέτως και ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις αθλητικές δραστηριότητες και στις αγωνιστικές προσδοκίες του αδελφού των ηρώων της αφήγησης Ιάσονα, δε γίνεται λόγος για ενδεχόμενες αντίστοιχες δράσεις γυναικών ούτε όμως και για τον αποκλεισμό τους απ’ αυτές. Αντίθετα μάλιστα μέσα από την αναφορά στη μικρή ηρωίδα Κολυμπίτσα κατασκευάζεται εσφαλμένη αντίληψη αναφορικά με τη δυνατότητα πρόσβασης των γυναικών της αρχαίας Ελλάδας σε αθλητικές δραστηριότητες.

Και ενώ μέσα από την αφήγηση δομείται ένας ενδιαφέρων ανδρικός ενήλικος χαρακτήρας, αυτός του Ιάσονα, ο οποίος απεικονίζεται νέος, με καλογυμνασμένο σώμα και αρμονικά χαρακτηριστικά και αναφέρεται ως συνεπής κοινωνός της αρχαίας ρήσης «Νους υγιής εν σώματι υγιή» αλλά και ένας εν δυνάμει ολυμπιονίκης, απουσιάζει εντελώς ένας αντίστοιχος γυναικείος χαρακτήρας. Αυτή η απουσία δεν αιτιολογείται από τους/τις παραγωγούς των κειμένων και δεν αξιοποιείται ως εφαλτήριο για μια αναφορά στην αδυναμία πρόσβασης των γυναικών στην άθληση.

Επιπλέον γίνεται λόγος για το σχολείο στην αρχαία εποχή και στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζεται και απεικονίζεται ένα σχολείο αγοριών. Οι συγγραφείς δεν αιτιολογούν την απουσία αντίστοιχου σχολείου κοριτσιών και αποφεύγουν να αναφερθούν στον αποκλεισμό από την εκπαίδευση που υφίσταντο τα κορίτσια σε πολλές πόλεις-κράτη της αρχαίας Ελλάδας.

Τέλος εντοπίζεται σεξισμός στη γλώσσα, καθώς οι συγγραφείς εμμένουν στη χρήση του αρσενικού τύπου του γραμματικού γένους ως αντιπροσωπευτικού του ανθρώπινου είδους. Οι προαναφερόμενες πρακτικές προάγουν τις άνισες σχέσεις εξουσίας σε έμφυλο επίπεδο.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι μέσα από τον λόγο και το περικείμενο των εξεταζόμενων κειμένων οι έμφυλες ταυτότητες κασκευάζονται με «διαφορετικά υλικά» και είναι απολύτως διακριτές μεταξύ τους, στοιχεία που εντοπίζονται από την Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και σε προγενέστερες έρευνες περί ζη-

τημάτων φύλου (http://www.aegean.gr/gender-postgraduate).

Θεμελιώδες επιχείρημα στην κατασκευή της ανδρικής ταυτότητας συνιστά η ανδρική υπεροχή αναφορικά με το σωματικό, το πνευματικό και το ψυχικό δυναμικό αλλά και το κοινωνικό status των ανδρών.

Τόσο μέσα από το κείμενο όσο και από την εικονογράφηση[16] οι άνδρες παρουσιάζονται ψηλοί, γεροδεμένοι, καλογυμνασμένοι, ρωμαλέοι, δυνατοί, φέρονται να ασχολούνται με δυναμικά και, κατά κανόνα ομαδικά αθλήματα[17], να επιτυγχάνουν εξαιρετικές αθλητικές επιδόσεις και διακρίσεις και να πραγματώνουν υψηλούς και απαιτητικούς στόχους[18].

Γένους αρσενικού είναι η πηγή γνώσεων και πληροφοριών του βιβλίου. Αγόρια φέρονται να προτείνουν τις δημιουργικές δραστηριότητες[19] αλλά και αυτά που τις εφαρμόζουν συμβάλλοντας στην κατασκευή της αντίληψης περί υπεροχής των ανδρών και στον πνευματικό τομέα, από τον οποίο κατά κανόνα απουσιάζουν οι αναφορές σε γυναίκες[20].

Επιπροσθέτως, μέσα από τα μυθικά πρόσωπα αλλά και τους ήρωες του βιβλίου οι άνδρες εμφανίζονται ως εργατικοί και επίμονοι[21], πολύπλευροι και πολυπράγμονες[22], φιλομαθείς, φίλαθλοι[23], πιστοί σε υψηλές ηθικές αξίες και ιδανικά[24], έντιμοι και δίκαιοι[25].

Τα παραπάνω αρθρώνουν έναν συντηρητικό πατριαρχικό λόγο με σαφείς σεξιστικές διαστάσεις που φυσικοποιεί τις άνισες σχέσεις εξουσίας ανδρών-γυναικών και τις διακρίσεις σε βάρος των τελευταίων που ασκούνται μέσα από τις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς.

## Η «ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ» ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Η ευαίσθητη και συναισθηματική φύση των γυναικών σωματικά, πνευματικά αλλά και αναφορικά με την ψυχοσύνθεσή τους και η κατώτερη κοινωνική τους θέση συνιστούν τα κυρίαρχα επιχειρήματα στην κατασκευή της έμφυλης ταυτότητάς τους.

Η αντίληψη αυτή κατασκευάζεται τόσο μέσα από τις «χαριτωμένες» αθλη-

[16] Βλ. Μπουρνέλλη, κ.ά., 2006: 8, 9, 10, 22, 24, 26, 31, 32 33, 36, 38, 40

[17] Βλ, Μπουρνέλλη, κ.ά., 2006: 7 - 9

[18] Βλ. Μπουρνέλλη, κ.ά., 2006: 11 - 21,

[19] Βλ. Μπουρνέλλη, κ.ά., 2006: 33 – 41

[20] Βλ. Μπουρνέλλη, κ.ά., 2006: 33 - 40.

[21] Βλ. Μπουρνέλη, κ.ά., 2006: 11, 18, 20.

[22] Βλ. Μπουρνέλη, κ.ά., 2006: 18

[23] Βλ. Μπουρνέλη, κ.ά., 2006: 14.

[24] Βλ. Μπουρνέλη, κ.ά., 2006: 16 - 17, 21

[25] Βλ. Θεοδωράκης κ.ά., 2006: 10.

τικές προτιμήσεις που συχνά τους αποδίδονται στα εξεταζόμενα κείμενα[26] όσο και μέσα από τη σχετική εικονογράφηση, όπου αναδεικνύονται η χάρη, η κομψότητα και η φινέτσα στη στάση και την κίνηση του σώματος αλλά ακόμη και στο στυλ και στα χρώματα των ενδυμάτων τους[27].

Ενδεικτική είναι και η απουσία γυναικείων μορφών από την αναπαράσταση Παραολυμπιακών Αγώνων, στοιχείο που υπόρρητα δηλώνει το ασυμβίβαστο της σωματικής αναπηρίας με τη γυναικεία ταυτότητα ή πιο σωστά με την εικόνα μιας ιδεατής, στερεοτυπικής θηλυκότητας[28].

Αναφορικά με τις πνευματικές ικανότητες των γυναικών η αντίληψη που κατασκευάζεται μέσα από τα εξεταζόμενα κείμενα είναι υποτιμητική. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ αποδίδεται στη Μυρτώ, την αφηγήτρια της Εισαγωγής του εξεταζόμενου βιβλίου, μια αφελής και απλοϊκή στάση και ένα γνωστικό έλλειμμα, στον Γιάννη, τον αντίστοιχο ανδρικό χαρακτήρα που κατέχει ρόλο αφηγητή στα εξεταζόμενα κείμενα του βιβλίου, αποδίδεται συγκροτημένη σκέψη, σοβαρότητα και εντυπωσιακός πλούτος γνώσεων και πληροφοριών[29].

Τα παραπάνω συμβάλλουν στην κατασκευή της αντίληψης περί ευαίσθητης και συναισθηματικής φύσης των γυναικών στον σωματικό και στον πνευματικό τομέα.

## ΕΝ ΚΑΤΑΚΛΕΙΔΙ

Η επιχειρηματολογία με βάση την οποία κατασκευάζονται οι έμφυλες ταυτότητες μέσα από τον λόγο των εξεταζόμενων κειμένων δεν επιτρέπει παρανοήσεις. Με κυρίαρχο επιχείρημα τη «δυναμική» φύση τους, αποδίδεται στους άνδρες μια καθολική ταυτότητα, αυτή του ισχυρού ανθρώπου, σε πλήρη αντιδιαστολή με την ταυτότητα του ευαίσθητου ανθρώπου που αποδίδεται στις γυναίκες και θεμέλιο λίθο αυτής της κατασκευής την «ευαίσθητη» φύση τους. Ο γλωσσικός σεξισμός που επανειλημμένως εντοπίζεται στα εξεταζόμενα κείμενα ως κυρίαρχη πρακτική των συγγραφέων τους, έρχεται να επικυρώσει την έμφυλη διάκριση, που έχει βαρύνουσα σημασία, καθώς «Η εκπαίδευση απτελεί στρατηγικό θεσμό κατασκευής, (ανα)παραγωγής και διαμόρφωσης πολλαπλών έμφυλων υποκειμενικοτήτων» (Κογκίδου & Τρέσσου-Φαρούρου, υπό έκδοση:5).

Συνεκδοχικά αναδεικνύεται η ουσιοκρατική υπεροχή και η ανωτερότητα των ανδρών έναντι των γυναικών και «η έμφυλη διαφορά χρησιμοποιείται για

[26] «Η Μυρτώ…ασχολείται με τη γυμναστική και το χορό….», «Η Δάφνη πηγαίνει στην Α΄ τάξη και της αρέσει να παίζει ‘σχοινάκι’ αλλά και να χορεύει.» (Μπουρνέλη, κ.ά., 2006α:9)

[27] Βλ. Μπουρνέλη, κ.ά., 2006α:7, 8, 10, 11, 14, 22, 24

[28] Βλ. Μπουρνέλη, κ.ά., 2006: 31

[29] Βλ. Μπουρνέλη, κ.ά., 2006: 10, 24.

την κωδικοποίηση νοημάτων που είναι άσχετα με το φύλο» (Scott, 2006). Όλα αυτά παραπέμπουν σε έναν σεξιστικό λόγο, ο οποίος «μπορεί να μείνει άτρωτος αν δεν γίνουν παρεμβάσεις στα πεδία από τα οποία αντλεί τα στοιχεία του» (Κογκίδου, 1998:8), καθώς, όπως επισήμανε ο Bourdie (1996:31) «Ο σεξισμός είναι μια ουσιοκρατία όπως ο ρατσισμός, εθνικός ή ταξικός που αποβλέπει στο να καταλογίζει τις ιστορικά θεσπισμένες κοινωνικές διαφορές σε μια βιολογική φύση η οποία λειτουργεί ως μια ουσία από όπου επάγονται κατά άτεγκτο τρόπο όλα τα ενεργήματα της ύπαρξης. Και ανάμεσα σε όλες τις μορφές ουσιοκρατίας, αυτή είναι χωρίς αμφιβολία δυσκολότερο να ξεριζωθεί

Οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν στη φυσικοποίηση και νομιμοποίηση των άνισων σχέσεων εξουσίας των ανθρώπων με καθοριστική παράμετρο το φύλο και συγκεκριμένα στην κοινωνική κυριαρχία των ανδρών στον δημόσιο και στον ιδιωτικό βίο.

Συνεπώς οφείλουμε να αυτοστοχαστούμε και να αναστοχαστούμε τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και ως κοινωνία τις αντιλήψεις και τις πρακτικές μας, πρωτίστως στον χώρο της παιδείας που, όπως επισημαίνει ο P. Freire (1977) δεν είναι ποτέ ουδέτερη, καθώς η παιδαγωγική πάντα έχει σχέση με την εξουσία (Giroux, 1992), με απώτερο στόχο να αναθεωρήσουμε εκείνες που γεννούν και αναπαράγουν τις άνισες σχέσεις εξουσίας των ανθρώπων.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά, Έ. & Ψαρρά, Αγ. (1997). Εισαγωγή: Ξαναγράφοντας το παρελθόν. Σύγχρονες διαδρομές της ιστορίας των γυναικών, στο Έ. Αβδελά, & Αγ. Ψαρρά (επιμ.) *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια, *σσ. 15-119*.

Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μορφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμημα Ψυχολογίας, ΑΠΘ.

Αθανασίου, Α. (2006). Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το «δεύτερο κύμα», στο Α. Αθανασίου (επιμ.) *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική.* Αθήνα: Νήσος.

Αλχασίδης, Ν. & Δημητριάδου, Κ. (2009). *Η λειτουργία της Εικόνας στα Σχολικά Εγχειρίδια: Η περίπτωση του «Ερευνώ & Ανακαλύπτω της Στ' Δημοτικού*. Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των Φυσικών Επιστημών, Φλώρινα 7-10/5/2009, στο http://www.uowm.gr/kodifeet/?q=el/node/ 161 (Ανακτήθηκε στις 12 -9- 2012 ).

Αρβανιτίδου, Β. (2013). *Η διαχείριση της ετερότητας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Μια προσέγγιση του λόγου των σχολικών εγχειριδίων υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.

Αρβανιτίδου, Β. & Παυλίδου, Ε. (2007). Η ατομική βελτίωση και η ανταγωνιστικότητα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο: Διερεύνηση του σχολικού εγχειριδίου (1997-2006), στο «*Πρακτικά του 3ου Forum για τη Φυσική Αγωγή: Ηθική – Διαπολιτισμικότητα-Ίσες-Ευκαιρίες*». Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη, σσ. 113-117 & 160.

Αρχάκης, Αρ. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Βρύζας, Κ. (2005). *Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες.* Αθήνα: Gutenberg.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. *Ταυτότητες φύλου και σχολείο: νέες προσεγγίσεις για τον παράγοντα ΄φύλο΄ στο σχολικό πλαίσιο και ερευνητικά ευρήματα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότηττα* στο http://www.aegean.gr/gender-postgraduate. (Προσπελάστηκε στις 11-8-2014).

Δεμερτζής, Ν. (1994). Ο εθνικισμός ως ιδεολογία, στο: *Έθνος-Κράτος-Εθνικισμός*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σσ. 67 – 116.

ΔΕΠΠΣ Φυσικής Αγωγής στο http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSDIM-A101/%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%A3-%CE%91%CE%A0%CE%A3/26deppsaps_FisikisAgogis.pdf (Προσπελάστηκε στις 20-3-2014).

Δημητρίου, Σ. (2001). *Ανθρωπολογία των φύλων*. (Εισαγωγή – επιμ. Σ. Δημητρίου). Αθήνα: Σαββάλας.

Εκδοτική Ομάδα Γυναικών. (1984). Εισαγωγή, στο *Στο περιθώριο της ιστορίας. 300 χρονιά γυναίκειας καταπίεσης και αγώνων*. (Μεταφρ. Ελ. Βαρίκα). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1995). Τεύχ. 1, αριθ. Φύλλ. 209.

Κανταρτζή, Ευ. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καψάλης, Αχ. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Καψωμάνης, Α. Θ. (2004). *Η εικόνα του Μεγάλου Αλεξάνδρου στη νεοελληνική βιβλιογραφία (19ος-20ος αι.): α) ιστορικά έργα, β) λογοτεχνικά κείμενα, σχολικά εγχειρίδια, βιβλία γνώσεων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ.

Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας.

Κελεπούρη, Μ. (2007). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και η συγκρότηση του εθνικού εαυτού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η εθνική διάσταση της κοινωνικής λειτουργίας του λογοτεχνικού φαινομένου.* Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή.

Καρακίτσιος, Αν. (2002). Παιδική Μικροαφήγηση, τάσεις και εξελίξεις των αφηγηματικών τύπων, στο Αντ. Κατσίκη – Γκίβαλου (επιμ.) *Η λογοτεχνία σήμερα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*, σσ. 105 – 115.

Κογκίδου, Δ. (1998). Ισότητα των Φύλων στην Εκπαίδευση – Δυνατότητες και Προβλήματα Ευαισθητοποίσης των Εκπαιδευτικών. Στο *Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας -ΚΕΘΙ (Επιμ.) Εκπαίδευση και Φύλο -Νέες Τεχνολογίες.* Πρακτικά Συνεδρίου, σσ. 41-47. Αθήνα: ΚΕΘΙ. (κείμενο απομαγνητοφωνημένης προφορικής εισήγησης).

Κογκίδου, Δ. *Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού».* Στο http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou_ emfyles_taftotites_doc.pdf (Προσπελάστηκε στις 11-8-2014).

Κογκίδου, Δ & Τρέσσου-Φατούρου, Ε. (υπό έκδοση). Δυνατότητες και όριο της φεμινιστικής παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο. Το ζήτημα της εξουσίας αυτών που διδάσκουν. Στο: Γαλάνη Γ. & Παπαδάτος Γ. *Ηγεσία, Προσωπικότητα και Πολτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Λιάζος, Α. Ν. (2006). *Τα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων στη Δυτική Θράκη*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ. Θεολογική Σχολή. Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας.

Μαραγκουδάκη, Ελ., Κογκίδου Δ., Κανταρτζή Ευ., Πλιόγκου Β. (2007). *Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια μαθημάτων θεωρητικής κατεύθυνσης. Δημοτικό.* Ιωάννινα.

Μαραγκουδάκη, Ελ. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο*. 4η ’ Έκδοση. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μπονίδης, Κ. (2010). Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία Και Πράξη. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Μπονίδης, Κ. (2009). *Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα»* ανάλυσης. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ. 13, σσ. 86-122.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογίας.* Αθήνα: Με-

ταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*. Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ. Διδακτορική διατριβή.

Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου Ελ. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας, στο *Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας, με θέμα: «Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές».* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 188-213.

Μπουρνέλη, Π., Κουτσούκη Δ., Ζωγράφου, Μ., Μαριδάκη, Μ., Χατζόπουλος, Δ., Αγαλιανού, Ολ. (2006). *Φυσική Αγωγή Α΄ & Β΄ Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Παλάσκας, Σ. (2012). *Η συγκρότηση του ελληνικού έθνους και η εκπαίδευση: έρευνα στα σχολικά βιβλία γεωγραφίας του ελληνικού κράτους (1834-1922).* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Παπαταξιάρχης, Ευθ. (1997). Το φύλο στην ανθρωπολογία (και την ιστοριογραφία): ορισμένες γνωστικές και μεθοδολογικές προεκτάσεις. *Μνήμων*, 19, σ.σ. 201-210.

Παπαταξιάρχης, Ευθ. (1992). Από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας, στο Ε. Παπαταξιάρχης, Θ. Παπαδέλλης (επιμ.), *Ταυτότητες και Φύλο στη Σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Πούλιου, Κ. (2011). *Συγκριτική μελέτη των θεσμών, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου 1993 και 2006.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ. Θεολογική Σχολή. Τμήμα Θεολογίας.

Σελλά-Μάζη, Ελ. (1997). Διγλωσσία και ολιγότερες ομιλούμενες στην Ελλάδα, στο Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Κριτική.

Σέμογλου, Ουρ. (2005). *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Π.Α.Ε.

Σιούτας, Αθ. (2009). Ιστορική ανασκόπηση του τρόπου συγγραφής και έγκρισης των διδακτικών βιβλίων. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 11, Φεβρουάριος 2009, σσ. 101 – 110.

Τολούδη, Φ. (2003). *Εκπαίδευση και εξωτερική πολιτική: το Μακεδονικό Ζήτημα στα βουλγαρικά σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας κατά την περίοδο 1944-1949.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Ιστο-

ρίας και Αρχαιολογίας.

Τσιάκαλος, Γ. (1990). Σχολικό βιβλίο και εξετάσεις, στο *Το Σχολικό Βιβλίο, Πρακτικά Διημέρου που οργάνωσαν οι εκδόσεις Πατάκη με το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σσ. 22-27.

Τσιανάκας, Ε. (2007). *Η εικόνα του "άλλου" στα σύγχρονα τουρκικά αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και πολιτικής αγωγής της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Τσοκαλίδου, Ρ. (1996). *Το φύλο της γλώσσας. Οδηγός μη – σεξιστικής γλώσσα για τον δημόσιο ελληνικό λόγο*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων.

Φραγκουδάκη, Άν. (1987/1999). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Φραγκουδάκη, Άν. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου.* Γιάννενα: Θεμέλιο.

Φρειδερίκου, Αλ. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φρόση, Λ. (2010). *Τα φύλα στο σχολείο και στο λόγο των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τόπος.

Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Η μονάδα έρευνας σχολικού βιβλίου του Τομέα Παιδαγωγικής του ΑΠΘ: Η έρευνα των σχολικών βιβλίων των βαλκανικών χωρών, στο *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία: 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο Πάτρα 3-5-Μαΐου, (Παντελή Γεωργογιάννης επιμέλεια)*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχαριστός, Δ. (2003). *Σύγχρονο σύστημα Φυσικής Αγωγής. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

***<u>ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΑΦΙΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ</u>***

Apple, M. (2008). *Επίσημα Γνώση*. (Μετάφρ. Μ. Μπατίλας). Αθήνα: Επίκεντρο.

Apple, M. (2001). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. (Μετάφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. (Μετάφρ. Φ. Κοκαβέσης). Αθήνα: Παρατηρητής.

Bourdie, P. (1996). *Η ανδρική κυριαρχία*. (Επιμ. – Επίλογος Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Δελφίνι.

Freire, P. (1977). Η αγωγή του καταπιεσμένου. (Μετάφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα:

Κέδρος.

Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (2004). *Η γλώσσα της Επιστήμης.* (Μετάφρ. Γ. Γιαννοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hall, St. (2009). Το ζήτημα της πολιτιστικής ταυτότητας, στο Hall, St., Held, D., McGreen, Ant. *Η νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός.* 3η έκδοση. (Μετάφρ. Θ. Τσακίρης & Β. Τσακίρης). Αθήνα: Σαββάλας.

Kress, G. & Van Leeuwen. Th. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού.* (Επιμ. Φ. Παπαδημητρίου). Αθήνα: Επίκεντρο.

Wetherell, M. (2005). Ομαδική σύγκρουση και η κοινωνική ψυχολογία του ρατσισμού, στο (M. Wetherell επιμ.) *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. (Μετάφρ. Ν. Μποζατζής). Αθήνα: Μεταίχμιο.

## ***ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ***

Brown, Rupert & Capozza, Dora. (2000). Social Identity Theory in retrospect and prospect, in Capozza, D. & Brown, R. (eds.), *Social Identity Processes. Trends in Theory and Research.* London, Thousands Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Confortini C. C. (1996). Galtung, Violence, and Gender: The Case for a Peace Studies / Feminism Alliance. *PEACE & CHANGE,* Vol. 31, No. 3, July 2006, pp. 333-367. Peace History Society and Peace and Justice Studies Association.

Enns, C.Z. (1997). *Feminists Theories and Feminist Psychotherapies.* New York: Harrington Park Press.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

Fairclough, N. (2001α). The discourse of New Labour: critical discourse analysis, in M. Wetherall, S. Taylor and S. Yates (eds), *Discourse as Data. A Guide for Analysis.* London: Sage, pp. 229-266.

Fairclough, N. (2001β). The dialectics of discourse, *Textus*, 14, pp. 231-42.

Fairclough, N. (1998). Political discourse in the Media: An analytical framework, in A. Bell & P. Garret (eds.), *Approaches to Media Discourse*. Oxford: Blackwell, pp. 142-162.

Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis, in van Dijk, Teum, Andrianu (eds), *Discourse as Social Interaction: Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction,* Vol 2. London: Sage, pp. 271-280).

Fairclough, N. (1995). Language, Ideology and Power, in Fairclough, N. (edit.),

*Critical discourse analysis: the critical study of language*. London and N. York: Longman.

Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse and Society*, 4, pp. 133-168.

Fairclough, N. (1992 / 2002). *Discourse and Social Change.* Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Forcey, L. R. (1991). Women as Peacemakers. *Peace & Change*, Vol. 16, No. 4, October 1991 pp. 331-354. Council on Peace Research in History and Consortium on Peace Research, Education and Development.

Giroux, H. (1992). Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education. New York: Routledge.

Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: E. Arnold.

Kress, G., Leite, G. & van Leeuwen, T. (1997). Discourse Semiotics, in van Dijk (edit.), *Discourse as structure and prosess. Discourse studies. A multidisciplinary introduction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Kress, G. & Van Leeuwen. Th. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. N. York: Goutledge.

Stoller, R. (1968). *Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity* N. York: Science House.

Trajfel, H. (1978). *Differentiation between Social Groups Studies in the social Psychology of Intergroup Relations.* London: Academic Press.

van Dijk, T., And. (2001). Critical discourse analysis, in Schiffrin, D., Tanner, D., Hamilton, E. H.(eds), *The Handbook of Discourse Analysis.* Oxford: Blackwell, pp. 352-371.

van Dijk, T., And. (1997). The Study of Discourse, in van Dijk (edit.), *Discourse as structure and prosess. Discourse studies. A multidisciplinary introduction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Worchel, S., Iuzzini, J., Coutant, D., & Ivaldi, M. (2000). A multidimensional model of identity: relating individual and group identities to intergroup behaviour, in D. Capozza & R. Brown (eds), *Social Identity Processes. Trends in Theory and Research, pp. 15-32).* London, Thousands Oaks, New Delhi: Sage Publications.

*Ιστοσελίδες*

http://www.fa3.gr/arthra/21-%20Diathematiko-alaxiotis.htm (ανακτήθηκε στις

27–10-2012).

http://www.pi-schools.gr/programs/depps/ (ανακτήθηκε στις 3-6-2012).

# ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

**Ιφιγενεια Βαμβακιδου[1], Αναστασια Χριστοδουλου[2],**

**Ζωη Βαζουρα[3], Ανδρομαχη Σολακη[4]**

1. Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΔΜ, ibambak@uowm.gr

2. Αναπλ. Καθηγήτρια, ΑΠΘ, nata@itl.auth.gr

3. Υποψ. Διδάκτωρ Ιστορίας , zvazour@sch.gr

4. Υποψ. Διδάκτωρ Ιστορίας, machisolaki@gmail.com

Στην έρευνα αυτή αναζητούμε τις οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στην εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου (Γ' Γενικού Λυκείου - Γενικής Παιδείας)*. Ειδικότερα αναζητούμε τις αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στα είδη της εικόνας που επιλέγονται με στόχο την ανάδειξη των σημαινομένων/κοινωνικών αξιών που προκύπτουν όσον αφορά: α) στις μεταβλητές του πομπού/προέλευσης της εικόνας: εθνικότητα καλλιτέχνη, β) στην αναφορά σε ιστορικό γεγονός/έννοια/ιδέα, γ) στο ρόλο της εικόνας στην ιστορική αφήγηση και σε συνάρτηση με τις θεματικές του εγχειριδίου. Μεθοδολογικά ακολουθούμε τα μοντέλα έρευνας και ανάλυσης για τα σχολικά εγχειρίδια και την διδακτική της ιστορίας.

«Ένας ολόκληρος κόσμος λοιπόν άπορων παιδιών, που είτε έχασαν τους γονείς τους κατά τη διάρκεια της καταστροφικής επιδημίας της χολέρας του 1854, ή εγκαταλείφθηκαν από την οικογένειά τους, είτε έφθασαν στην Αθήνα από τις πιο φτωχές περιοχές του ελληνικού κράτους με την ελπίδα αναζήτησης καλύτερων μέσων επιβίωσης, ή δούλευαν για να θρέψουν τους γονείς τους που ζούσαν σε συνθήκες εξαιρετικής εξαθλίωσης, ή ακόμη, στη χειρότερη περίπτωση, "πουλήθηκαν" ή "νοικιάστηκαν" από τους γονείς τους στους "εργολάβους της ενδείας" και μετατράπηκαν σε όργανα επαιτείας φρικτά παραμορφωμένα συνωστίζεται στους δρόμους της Αθήνας και αποτελεί μια πραγματικότητα που κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει» (Κόκκινος, 2012).

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Ο Philippe Ariès (1914-1984) στο πεδίο της ιστορίας των νοοτροπιών στη γαλλική ιστοριογραφία πρωτοστάτησε δημοσιεύοντας το 1948 το βιβλίο Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant la vie depuis le XVIIIe siècle (β΄ έκδοση: 1971) αλλά δεν αναγνωρίστηκε από τους ιστορικούς των Annales παρά μόνο όταν εκλέχθηκε το 1978 διευθυντής ερευνών στο EHESS. Το 1960 θεμελίωσε τη γνωστική περιοχή της παιδικής ηλικίας, με τη δημοσίευση του βιβλίου L' enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régime (επανέκδοση: 1973). Η ιδέα της παιδικής ηλικίας ως ξεχωριστής περιόδου στη ζωή του ανθρώπου αποτελεί κατασκευή των νεότερων χρόνων: η βασική θέση

του Aries είναι «ότι η παιδικότητα, ως ξεχωριστό κομμάτι ζωής εκτεινόμενο από τις άμεσα φοβικές ανάγκες βοήθειας του βρέφους και του μικρού παιδιού», «ανακαλύφθηκε μεταξύ του 16ου και 18ου αιώνα». Είχε εντυπωσιαστεί από την απεικόνιση παιδιών στην πρώιμη μεσαιωνική τέχνη *ως μικρογραφία ενηλίκων, υποδηλώνοντας ότι σε εκείνη την περίοδο της ιστορίας οι άνθρωποι δεν είχαν επίγνωση της παιδικής ηλικίας*. Στον μεσαιωνικό και νεώτερο κόσμο (12ος-16ος αιώνας) το παιδί θεωρείτο ένας ενήλικος σε μικρογραφία (homunculus). Στην Ευρώπη *ανατολικά του Έλβα η μεγάλη διευρυμένη οικογένεια ήταν πιο διαδεδομένη και οι μεγάλες γαιοκτησίες της νότιας Ευρώπης συνέβαλαν στην επιβίωση κοινοτικών μορφών εκμετάλλευσης της γης και ενθάρρυναν τη συμβίωση των διαφόρων κλάδων μιας οικογένειας στην ίδια ιδιοκτησία», οπότε οι συναισθηματικοί δεσμοί της πυρηνικής οικογένειας ήταν περιορισμένοι για την διαμόρφωση της ευδιάκριτης παιδικής ηλικίας* (Κόκκινος 2012, ό.π).

Με την εξαίρεση τον ανώτερων τάξεων, τα παιδιά είχαν ελάχιστη ή καμία ειδική διαπαιδαγώγηση, η παιδική θνησιμότητα ήταν υψηλή και οι ενήλικες συνήθιζαν να έχουν πολλά παιδιά για να καταφέρουν να επιβιώσουν κάποια από αυτά. Ο θάνατος ενός παιδιού ήταν τόσο συνηθισμένη υπόθεση, ώστε οι ενήλικες δεν επένδυαν συναισθηματικά στη σχέση με το παιδί. Σύμφωνα με τον Qvortrup (2011), η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας στηρίζεται σε δύο βασικές συνιστώσες: τη δομική και ατομική προσέγγιση. Αυτό που φαίνεται να επικρατεί είναι η μελέτη των παιδιών ως ατομικώς *δρώντων*. Με αυτόν τον τρόπο ο Qvortrup (2011) επαναφέρει την παλαιά διαμάχη της επιστημολογικής προσέγγισης στο χώρο της παιδικής ηλικίας. Όπως επισημαίνει, οι *έρευνες που διεξάγονται σήμερα μπορούν να μας πληροφορήσουν για τον ενεργό ρόλο των παιδιών μέσα στην ιστορία και την κοινωνία. Όμως, είναι λάθος να πιστέψουμε ότι τα παιδιά έχουν αποφασιστική επίδραση στην κοινωνική αλλαγή και με τον τρόπο αυτό, στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας.* Η Leena Alanen (1998) επιχειρεί μια προσέγγιση της παιδικής ηλικίας μέσα από τα ερμηνευτικά σχήματα των Durkheim, Foucault, Donzelot, Mitchell, ανασυγκροτεί την έννοια της *κοινωνικοποίησης* αποδομώντας την και έτσι η παιδική ηλικία κατασκευάζεται ως κοινωνική τάξη. Η Diana Gittins (1997) στηρίζεται σε συνδυασμό τριών διαφορετικών αναλύσεων: α) *μέσα από της έννοιες του φύλου, της τάξης, της εθνικότητας και του έθνους, β)* τις συμβολικές αναπαραστάσεις των 'παιδιών' στη φαντασία και τα κείμενα και γ) τις ιδέες, σκέψεις και αντιλήψεις από την προσωπική εμπειρία ως παιδιά. Ο Neil Postman (2011) εντοπίζει τη διαφορά μεταξύ των εννοιών «νέος» και «παιδί» και διαπιστώνει μια σημαντική διαφοροποίηση της έννοιας του παιδιού. Αναφέροντας παραδείγματα από τους αρχαίους κλασσικούς (Ηρόδοτος, Πλάτων, Πλούταρχος) θεωρεί ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας δεν ήταν προσδιορισμένη άμεσα στην αρχαιότητα, αλλά έμμεσα μέσω της έννοιας της «εκπαίδευσης».

Στο πεδίο αυτών των διεπιστημονικών προβληματισμών αναζητούμε στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας τις εικαστικές/οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας σε συνάρτηση με ιστορικά γεγονότα, ιστορικές έννοιες και κοινωνικές αξίες.

Στην περίπτωση που μελετούμε τα παιδιά (και όχι οι νέοι) αποτελούν τόσο τους δέκτες, αλλά και μία θεματική στο εγχειρίδιο της ιστορίας- ως μήνυμα. Η διαπίστωση που προκύπτει από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010) ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έχουν ιστορικές γνώσεις και δεν αγαπούν την Ιστορία αναδεικνύει την δυσκολία του συγκεκριμένου μαθήματος και την ανάγκη τόσο για την οπτικοποίηση της ιστορικής αφήγησης, αλλά και για την ανάδειξη της ιστορίας των παιδιών, της συμμετοχής τους στα ιστορικά γεγονότα.

Στη γενικότερη προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών που προσφέρονται στους μαθητές για την εκμάθηση της Ιστορίας περιλαμβάνονται οι αλλαγές των σχολικών εγχειριδίων από το 2002-2009. Ο Peter Burke στην μελέτη για την πολιτισμική Ιστορία (2009), ασκεί κριτική καλύπτοντας τις εξελίξεις του πεδίου έτσι όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά κύριο λόγο στον αγγλόφωνο κόσμο, στην ηπειρωτική Ευρώπη, στην Ασία, στη Βόρεια και στη Νότια Αμερική. Η πολιτισμική Ιστορία άρχισε να αναπτύσσεται με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου με την στροφή προς την διαμόρφωση του «πολιτισμού» και της «κουλτούρας» από τα κάτω: έτσι η πολιτισμική στροφή πραγματοποιήθηκε διεπιστημονικά με την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία, τα οικονομικά, τη ψυχολογία, την πολιτισμική γεωγραφία και τις πολιτικές επιστήμες. Η διεύρυνση για την έρευνα της κουλτούρας προς άλλες ομάδες πραγματοποιήθηκε παράλληλα με την ανάπτυξη του κλάδου των πολιτισμικών σπουδών - κατά την δεκαετία του ’60 στην Αγγλία με κύριο εκπρόσωπο την σχολή του Μπέρμιγχαμ - μέσα από τις οποίες επαναπροσδιορίστηκαν και εμπλουτίστηκαν έννοιες όπως είναι αυτές της κοινωνικής τάξης, της νεανικής κουλτούρας, του φύλου, του γένους, της εθνικότητας και της συμβολικής έκφρασης (Burke, 2009).

Στην πολιτισμική Ιστορία, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις νοοτροπίες, στις αντιλήψεις, στην κοινωνική τάξη, στο έθνος, στα αισθήματα, στη μνήμη, στο σώμα, στο φύλο, την τέχνη είτε ακόμη και στις αναπαραστάσεις (λογοτεχνικές, οπτικές ή διανοητικές, της γυναίκας, του άλλου), και στους τρόπους με τους οποίους αυτές οι κατηγορίες κατασκευάζονται. Όπως υποστηρίζει και ο Huizinga: «τί είδους ιδέα μπορούμε να διαμορφώσουμε για μια εποχή αν δεν βλέπουμε καθόλου ανθρώπους μέσα της; (βλ. στο Burke, 2009). Για τον λόγο αυτό οι νέοι πολιτισμικοί ιστορικοί επηρεασμένοι από την θεωρία της κοινωνικής κατασκευής δεν προσλαμβάνουν αυτές τις κοινωνικές κατηγορίες ως σταθερές και αμετάβλητες, αλλά ως και ρευστές.

Ο ιστορικός λόγος σύμφωνα με τον Barthes, δημιουργεί μια φαινομενική αναφορικότητα σε μια εξωτερική πραγματικότητα (βλ. στο Λιάκος, 1999).

Η ιστοριογραφία και το γενικότερο ενδιαφέρον στην Ιστορία, είτε εκφράζεται σε ιστορικά έργα είτε διαφορετικά, συνδέεται άρρηκτα με τις πολιτισμικές και κοινωνικές εξελίξεις. Όπως αναφέρεται και στο Ανδρέου, Κασβίκης (2008), η σχολική Ιστορία τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, εμφανίζει ένα νέο επιστημονικό χαρακτήρα, αποκομμένη από τα παραδοσιακά και ιδεολογικά μοντέλα του παρελθόντος. Οι μαθητές – δέκτες συνδιαλέγονται με το παρελθόν μέσα από ετερόκλητες, αλληλοσυμπληρούμενες γνωστικές πηγές, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση της διαδικαστικής πορείας της ιστορικής γνώσης.

Ο αναστοχασμός για την αναπαράσταση των παιδιών στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας θεωρούμε ότι συμβάλλει στην πρόσληψη του μαθήματος και στην ευαισθητοποίηση των κινήτρων για την ανάδειξη της ιστορίας της παιδικής ηλικίας.

Η Μαρία Ρεπούση, θέτει το ζήτημα του περιεχομένου της σχολικής ιστορίας καθώς και το καθεστώς του ελέγχου στο οποίο υπάγεται η ιστορική ύλη στα σχολεία. Ο Γιάννης Παπαθεοδώρου, ο οποίος ανήκει και στη συγγραφική ομάδα του βιβλίου, με ένα κείμενό του με τον τίτλο «Διδακτισμός» ή διδακτική της ιστορίας;». Για το νέο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου (Γενικής Παιδείας) υποστηρίζει ότι το νέο εγχειρίδιο αποφεύγοντας τον ελληνοκεντρισμό, εισάγοντας στη συγκριτική διεθνή οπτική, στην έννοια της διαμεσολαβημένης ιστορικής γνώσης και στην πολλαπλότητα των ερμηνειών για το παρελθόν συνιστά όπως αναφέρεται, μια επιστημολογική πρόκληση που κλονίζει το υπάρχον οικοδόμημα της σχολικής ιστορίας και γίνεται ως εκ τούτου αντικείμενο επικρίσεων των οπαδών του εθνικιστικού λόγου (Ρεπούση, 2002:77-107).

Ιδανικό για τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι η ποικιλία και η ελαστικότητα, σε ότι αφορά τις σχολικές δραστηριότητες, π.χ. τον τρόπο εργασίες, μικρές ή και μεγαλύτερες ομάδες, όπως επίσης και ατομικές εργασίες. Οι μαθητές πρέπει να εξοικειώνονται με τα διαφορετικά είδη πηγών και να είναι σε θέση να εκφράζουν τα συμπεράσματα και τις απόψεις τους όχι μόνο γραπτά, αλλά και προφορικά. Η ενασχόληση του μαθητή με τις πηγές και η ανάληψη του ρόλου του ιστορικού γίνονται ευκολότερα, όταν οι μαθητές αρχίσουν να λειτουργούν ως ομάδες και όχι μεμονωμένα. Οι διαφορετικές εμπειρίες που φέρουν οι μαθητές, οι διαφορετικές προοπτικές και τα ξεχωριστά μαθησιακά στυλ μπορούν να οδηγήσουν σε άριστα αποτελέσματα, εάν οι μαθητές αποφασίσουν να εργαστούν ομαδικά, χωρίς συγκρούσεις. Η παρουσία μέσα στην τάξη διαφορετικών φύλων, οι οικονομικές, οι κοινωνικές και οι πολιτισμικές διαφορές, διαφορές μπορούν να μετατραπούν σε εργαλεία, τα οποία θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά, για να διαλευκάνουν εκείνα τα σημεία που υπάρχουν στις πηγές και δεν είναι ξεκάθαρα (Portal, 1987).

Η αντίληψη ότι η σχολική Ιστορία μαθαίνει στα παιδιά ό,τι έγινε στο παρελθόν, θεωρείται μάλλον απλοϊκή (Lee 1991, Moniot 2002), διότι παρόλο που η διδασκαλία της Ιστορίας, απλουστευτικά σημαίνει την μετάδοση της γνώσης, σε ένα δεύτερο επίπεδο αφορά σε ζητήματα που προκύπτουν για το είδος της

γνώσης που επιλέγεται να διδαχθεί και τα κριτήρια με τα οποία ορίζεται η επιλογή. Η φρονηματιστική διάσταση της Ιστορίας ως μαθήματος έμμεσης πολιτικής και εθνικής αγωγής, εναρμονίζεται με τον εθνοποιητικό ρόλο που θεωρείται ότι οφείλει να έχει η ιστορική επιστήμη. Έτσι, η εθνική Ιστορία φαίνεται να βρίσκεται συνεχώς σε διαλεκτική σχέση με την «εθνική πολιτική» (Κουλούρη, 1988).

Κάθε λαός για να επιβιώσει έχει ανάγκη από τις μεταβιβαζόμενες μνήμες, οι οποίες συγκροτούν το βαθύτερο πυρήνα της ταυτότητας του, καθώς η από κοινού βίωση των γεγονότων δημιουργεί αισθήματα συμμετοχικότητας σε μια πολιτισμική ταυτότητα, ακόμη και αν οι επιμέρους αναμνήσεις μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για διχαστικά αισθήματα. Μπορούμε να κάνουμε λόγο για μία πολιτική της μνήμης, η οποία εκφράζεται μέσα από τις αναμνηστικές πλάκες στους δρόμους, από τα μνημεία και τα αγάλματα, τις επετείους, τις σιωπές, τις ηθελημένες αμνησίες και μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας (Ανδρέου & Βαμβακίδου, 2006).

Είναι ευρέως αποδεκτό σήμερα ότι η εικόνα αποτελεί ένα πολλαπλά χρήσιμο εργαλείο για την διδασκαλία της Ιστορίας, επειδή: συμβάλλει αποφασιστικά στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης (Spink, 1990: 105-107, Βρεττός, 1994: 7-15), προτείνει πιο αποτελεσματικούς τρόπους μάθησης από αυτούς της συμβατικής κειμενοκεντρικής διδασκαλίας (Spink, 1990:105-107), περιορίζει τα προβλήματα των μαθητών που μειονεκτούν στην ανάγνωση (Rogers, 1984: 158), ενισχύει την βιωματική μάθηση. Μάλιστα, η ιδιότητα της εικόνας να απευθύνεται αμεσότερα στο συναισθηματικό κόσμο του δέκτη δημιουργεί ουσιαστικές προϋποθέσεις για τον «εξανθρωπισμό» της Ιστορίας στη συνείδηση των μαθητών, ιδιαίτερα όσον αφορά τις κοινωνικές της εκφάνσεις (Λεοντσίνης, 1999).

Ως ιστορική πηγή η εικόνα αποτελεί προνομιακό πεδίο άσκησης της κριτικής σκέψης. Ως αναπαραγωγή, ιστορικού καλλιτεχνικού έργου καλλιεργεί την αισθητική παιδεία του μαθητή, καθώς εμπλουτίζει τις οπτικές εμπειρίες του και τον βοηθά να αναπτύξει ικανότητες εκτίμησης του εικονογραφικού μέρους των βιβλίων που μελετά. Η μεθοδική μελέτη των εικόνων μπορεί να αποκαλύψει πολύτιμα στοιχεία για το πώς αντιλαμβάνονταν οι άνθρωποι κάθε εποχής τον εαυτό τους στο παρελθόν ή με ποιο τρόπο επιθυμούσαν να χαραχθούν στη συλλογική μνήμη στο μέλλον (Μαυροσκούφης, 2001).

Η αξία των εικόνων στη διδακτική της Ιστορίας ορίζεται ως πολυδιάστατα σημαντική. Ωστόσο η χρήση τους είναι περιορισμένη ή περιστασιακή και σε κάθε περίπτωση χωρίς μεθοδικότητα, εξαιτίας των ανεπαρκειών της σχολικής εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας βέβαια υπόψη ότι για πολλές δεκαετίες οι εικόνες των σχολικών εγχειριδίων αποτελούσαν το μοναδικό οπτικό υλικό του μαθήματος της Ιστορίας. Εφόσον η ύπαρξη σχολικών βιβλιοθηκών δεν ήταν πάντα αυτονόητη, αλλά και η επιστημονική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών

καθιστούσε αδύνατη τη χρήση εποπτικών μέσων. Έτσι ενισχύονταν ακόμη περισσότερο ή προνομιακή θέση που κατείχε το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας στη διαδικασία της μάθησης (Παληκίδης, 2007 στο επιμ. Ανδρέου, 2007). Ωστόσο ακόμη και στις περιπτώσεις που ο καθηγητής επιλέγει να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του με επιπλέον εικαστικό υλικό, αυτό το συμβαίνει προς ενίσχυση της «αυθεντικής γνώσης» η οποία ήταν αποκλειστική αρμοδιότητα και δυνατότητα του σχολικού βιβλίου (Κυρκίνη, 2001: 52).

Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, λόγω της έκτασης της ύλης τους σε ευρύ χωροχρονικό διάστημα, με αναφορές σε διαφορετικούς πολιτισμούς, οι οποίες αντικατοπτρίζονται μέσα από διαφορετικά μέσα (ζωγραφικοί πίνακες, γλυπτά, κτίρια, αγγεία, μικρογραφίες, χαρακτικά, φωτογραφίες, γελοιογραφίες, αφίσες κ.ά.). Το διακύβευμα της «δύναμης» των εικόνων είναι οι μαθητές να μείνουν στην αναπαράσταση, έτσι το σημείο κινδυνεύει να χάσει το σημαινόμενο (Ζωγραφίδης, 1998, 93). Παρόλο που είναι κοινή παραδοχή ότι οι εικόνες συνιστούν μια «παγκόσμια γλώσσα, θα ήταν εξαιρετικά απατηλή η πεποίθηση ότι στην Ιστορία θα μπορούσε κανείς να προσεγγίσει με τα ίδια οπτικά κριτήρια και εργαλεία, να αντικρίσει με την ίδια «ματιά» π.χ., ένα άγαλμα της κλασικής εποχής και ένα γλυπτό του Μιχαήλ Αγγέλου (Ανδρέου, 2005: 200 στο επιμ. Ανδρέου, 2007).

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αναζήτηση των αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας σε επιλεγμένες εικόνες του σχολικού εγχειριδίου της ιστορίας της Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας με στόχο την ανάδειξη των σημαινομένων/κοινωνικών αξιών που προκύπτουν όσον αφορά: α) στις μεταβλητές του πομπού/προέλευσης της εικόνας: εθνικότητα καλλιτέχνη, β) στην αναφορά σε ιστορικό γεγονός/έννοια/ιδέα, γ) στο ρόλο της εικόνας στην ιστορική αφήγηση σε συνάρτηση με τις θεματικές του εγχειριδίου. Για την επίτευξη του στόχου, η έρευνα υιοθετεί το μοντέλο σημειωτικής ανάλυσης του Greimas (1966, 2005), έτσι όπως εφαρμόστηκε από τους Lagopoulos & Boklund–Lagopoulou (1992), Boklund-Λαγοπούλου (1980, 1982, 1986), Χριστοδούλου (2007, 2013). Η ανάλυση βασίστηκε σε γλωσσολογική ανάλυση περιεχομένου (με αναφορές σε ποσοτικά στοιχεία) στο πλαίσιο της δομικής σημασιολογίας (structural semantics) ώστε να γίνουν φανεροί οι μηχανισμοί παραγωγής του νοήματος. Η δομική σημαντική είναι μια μέθοδος για την ανάλυση όχι μόνο των φυσικών γλωσσών, αλλά και κάθε σημειωτικού συστήματος. Αρχή της δομικής σημαντικής είναι ότι οι βασικές σημασιολογικές δομές και τα στοιχεία ενός πολιτισμού διαπερνούν όλα τα σημειωτικά συστήματα αυτού του πολιτισμού. Προϋποθέτει ότι οι βασικές δομές του κειμένου είναι ‘κρυμμένες’. Στόχος της δομικής σημαντικής είναι να εντοπίσει τις βασικές δομές σημασίας του κειμένου και να κάνει φανερή την εσωτερική τους σχέση.

Βασική έννοια της δομικής σημαντικής είναι η ισοτοπία, που προέρχεται από την ομαδοποίηση σε κατηγορίες των μονάδων στις οποίες αναλύεται ο λόγος με βάση έναν κοινό σημασιολογικό πυρήνα. Δηλαδή, η ανάλυση ξεσκεπάζει

τους μηχανισμούς παραγωγής του νοήματος του κειμένου. Η έννοια της αφήγησης στον Greimas διερευνά 'τις βασικές δομές σημασίας' σε ένα σημειωτικό επίπεδο αφήγησης και είναι επιστημολογικές, καθώς αξιώνει τον τρόπο με τον οποίο οι έννοιες ανήκουν σε ισοτοπίες, παρά για τη φύση ή τους τρόπους με τους οποίους οι έννοιες αυτές προκύπτουν. Έτσι η σημειωτική του Greimas εφαρμόζεται το ίδιο σε διάφορα σημειωτικά συστήματα, όπως στην τέχνη, την αρχιτεκτονική, τη μόδα, την εικόνα, παραμένει δηλαδή, σε ένα πολιτισμικό επίπεδο ανάλυσης όσον αφορά στη γλωσσική δόμηση της σημασίας.

Το πλαίσιο (συγκείμενο) είναι ένα εσωτερικό περιβάλλον για το κείμενο και για αυτόν τον λόγο κείμενο και πλαίσιο συνδέονται σε μια συνταγματική σχέση. Ο Greimas & Courtés (1979:66-67, όπως αναφέρεται στο Lagopoulos 2007:389-419 και Lagopoulos 2009) χωρίζουν το πλαίσιο σε γλωσσικό και σε εξωγλωσσικό (extra-linguistic). Ένα κείμενο δεν μπορεί να κατανοηθεί πλήρως ή έστω μερικώς ή και καθόλου εάν δεν ερμηνευτεί μέσα στο συγκείμενο (πλαίσιο). Η απομόνωση ενός κειμένου από το πλαίσιό του όχι μόνο οδηγεί στην αποδυνάμωσή του, αλλά είναι και μια συνειδητή στρατηγική με σκοπό να δοθεί άλλη σημασία σε ένα κείμενο. Η παρούσα μελέτη αναλύει τα κείμενα ως φορείς αξιών με μια σημειωτική και όχι κριτική, ερμηνευτική ή αξιολογική προσέγγιση.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Τα εγχειρίδια αποτελούν ένα 'όχημα', το οποίο μεταφέρει πληροφορία μέσα από δύο συστήματα σημασίας, τη γλώσσα και την εικόνα. Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς, ο σκοπός των εγχειριδίων είναι να μεταδώσουν στο μαθητή πληροφορίες, γνώσεις και να παρουσιάσουν σ' αυτόν την πραγματικότητα. Η παραπάνω επίδραση του σχολικού εγχειριδίου στο μαθητή είναι αναμενόμενη, καθώς το εγχειρίδιο αποτελεί κυρίως μέσο πολιτικό, πέρα από πληροφοριακό και παιδαγωγικό (Καψάλης και Χαραλάμπους 1995:128, Ξωχέλλης 1997:22, Μπονίδης 1998:20).

Οι ιστορικές ρίζες της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων τοποθετούνται, σύμφωνα με τον Μπονίδη (1998:59), στο φιλειρηνικό κίνημα του 19ου αιώνα. Στην Ελλάδα, η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων ξεκίνησε τη δεκαετία του '80. Από την άποψη των μεθόδων χρησιμοποιούνται η παραδοσιακή περιγραφική-ερμηνευτική μέθοδος, η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και μικτά μοντέλα ανάλυσης περιεχομένου. Η ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στην υπάρχουσα έρευνα των σχολικών εγχειριδίων και στην παρούσα έρευνα εντοπίζεται κυρίως στη θεματική, αλλά και στην οπτική μέσα από την οποία εξετάζεται το θέμα των αξιών στα εγχειρίδια.

Το εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας έχει τίτλο «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου (1815 έως σήμερα)» και εκδόθηκε το 2002. Διδάσκεται ως μάθημα στην Γ΄ τάξη του Γενικού και στην Δ΄ του Εσπερινού Λυκείου δύο ώρες εβδομαδιαίως και είναι ένα από τα τέσσερα μαθήματα επιλογής ως πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα. Για τη συγγραφή του βιβλίου συνεργάστηκαν οι: *Συγγραφείς: Ιωάννης Κολιόπουλος, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσ-*

*σαλονίκης. Κωνσταντίνος Σβολόπουλος, πρόεδρος του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Ευάνθης Χατζηβασιλείου, Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Θεόδωρος Νημάς, Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων. Χάρις Σχολινάκη-Χελιώτη, Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπαίδευσης-δρ. ιστορίας της τέχνης*

Οι ιστορικές μαρτυρίες που μελετούμε ανήκουν στο οπτικό/εικονογραφικό υλικό του σχολικού εγχειριδίου. Σε σύνολο 272 εικόνων – έργων, 13 έργα-εικόνες περιλαμβάνουν τα παιδιά με συμμετοχή τους στα ιστορικά γεγονότα. Είναι εμφανές ότι τόσο ο γλωσσικός, όσο και ο εικονικός τρόπος προσέγγισης του ιστορικού μαθήματος υπηρετούν τον ίδιο σκοπό: την απόδοση του ιστορικού γεγονότος. Τόσο στην γλωσσική, όσο και στην εικονική ανάλυση εντοπίζουμε τις σημασιολογικές μονάδες ή τις αναφορές που αφορούν στην απόδοση της παιδικής ηλικίας. Η παιδικότητα αναπαρίσταται καταδηλωτικά και συμπαραδηλωτικα σε εικαστικά έργα, φωτογραφίες, γελοιογραφίες και κόμικ σε καθημερινή, συναισθηματική, μητρική, οικογενειακή, αλλά και θυματοποιημένη απόδοση με σημαίνουσα τη τραγικότητα του πολέμου, την δυναμική της επανάστασης και της εκμετάλλευσης.

Πρόκειται για εικόνες του 19ου, 20ου, 21ου με σημαίνοντα και σημαινόμενα την κατασκευή της παιδικής ηλικίας σε κάθε εποχή και συγκυρία και αναφορές στην πολιτική διαμαρτυρία, στην κοινωνική ταυτότητα: έτσι συγκροτείται μια ξεχωριστή, παράλληλη, αλλά και συμπληρωματική αφήγηση, την οποία οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να «ενεργοποιήσουν» εκπαιδεύοντας το βλέμμα των μαθητών/τριών.

Εντοπίζουμε τα εξής έργα :

Εικόνα 1. Eugene Delacroix, 1798-1863, «Η Ελευθερία οδηγεί τον λαό» 1830, Μουσείο Λούβρου, Παρίσι [30].

30. Το εικονομήνυμα- ερμήνευμα στο σχολικό εγχειρίδιο παράγει επίσης ιστορική αφήγηση: Η προσωποποιημένη Ελευθερία καθοδηγεί τον λαό κραδαίνοντας την τρίχρωμη σημαία της Γαλλικής Επανάστασης. Ο πίνακας είναι εμπνευσμένος από την Ιουλιανή Επανάσταση του Παρισιού (1830),

## Α. ΦΙΛΕΛΛΗΝΙΚΗ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ

Η ιστορική αφήγηση που ακολουθεί το έργο προσφέρει ιστορικό, γνωστικό υλικό με αφόρμηση την οπτικοποίηση του ιστορικού γεγονότος και ερμηνευτική ανάλυση του έργου. Το παιδί παρουσιάζεται ως μικρός ενήλικας με ενδυματολογικό κώδικα εργαζόμενου και κίνηση/χειρονομία επαναστάτη που οπλοφορεί και πρωτοστατεί ενάντια στην φεουδαρχία και μοναρχία.

Σημειωτικά διαβάζουμε το παιδί να αναφέρεται στην ελευθερία-μητέρα-γυναίκα σε κεντρικό πλάνο και σε μετωπιαία απόδοση προσβλέποντας στους θεατές, ενώ η κεντρική μορφή γυναίκα-ελευθερία αποδίδεται πλάγια συμμετέχοντας στο σενάριο της σύνθεσης (Kress, 1996).

Ενώ ο Rousseau και οι Ρομαντικοί ποιητές πίστευαν ότι τα παιδιά χρειάζονται προστασία από τους ενήλικες και τον πολιτισμό, η κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα οδηγούσε τους εκπαιδευτές της εποχής περισσότερο στην διδασκαλία δεξιοτήτων για ενήλικες και λιγότερο στην επαφή τους με την φύση.

Η νέα αγορά που διαμορφώθηκε από την αστικοποίηση απαιτούσε την ανάπτυξη της αγωγής και της εκπαίδευσης: από τα μέσα του 18$^{ου}$ οι εκδότες ανακάλυψαν την παιδική ηλικία/την παιδικότητα και διαμόρφωσαν νέες ανάγκες των αναγνωστών/γονέων και κηδεμόνων.

Η νέα αυτή βιομηχανία είχε επιρροές από το έργο του John Locke, ο οποίος θεωρούσε τον νου ως *tabula rasa:* για τον λόγο αυτό τα μικρά αγόρια όφειλαν να διαβάζουν βιογραφίες μεγάλων αντρών με στόχο τον δημόσιο βίο, ενώ τα κορίτσια ενθαρρύνονταν στην οικιακές δεξιότητες και στην διαμόρφωση παθητικού και σεμνού χαρακτήρα (James Fordyce's *Sermons to Young Women* (1765), John Gregory's *Father's Legacy of his Daughters* (1774), Mary Wollstonecraft's *Original Stories from Real Life* (1788; με γκραβούρες του Blake)-(βλ. Aries 1962, Barash & Greenfield 1999, Jacobus 1995, Natov 2003, Plotz 2001, Richardson 1992, Steedman 1995).

που απέβλεπε στην αποκατάσταση του δημοκρατικού καθεστώτος μετά την πτώση των Βουρβόνων. Η επανάσταση έθεσε τέλος στην απόλυτη μοναρχία του Καρόλου Ι' και εγκαθίδρυσε την Ιουλιανή Μοναρχία του Λουδοβίκου-Φιλίππου, που αποτελούσε μια μορφή συμβιβασμού ανάμεσα στην επανάσταση και την παλινόρθωση, πιο κοντά στις επιδιώξεις των φιλελεύθερων αστών.

Εικόνα 2. Eugene Delacroix, «Η σφαγή της Χίου, 1824», Μουσείο Λούβρου, Παρίσι [31].

Η ιστορική αφήγηση που ακολουθεί το έργο στο σχολικό εγχειρίδιο προσφέρει ιστορικό, γνωστικό υλικό με αφόρμηση την οπτικοποίηση του ιστορικού γεγονότος και ερμηνευτική ανάλυση του έργου. Τα παιδιά/βρέφη παρουσιάζονται γυμνά ως θύματα του πολέμου, σε σωματική εξάρτηση και αναζήτηση προστασίας από τις μητέρες, οι οποίες με το σώμα και το βλέμμα *αναφέρονται* στους άντρες-αγωνιστές.

Σημειωτικά διαβάζουμε τα παιδιά να αναπαρίστανται ως συνέχεια της ζωής που δεν ταγγίζει ο θάνατος σε αναφορά και εξάρτηση από τις μητέρες.

Τον 19ο αιώνα, στην βιομηχανική εποχή η παιδική ηλικία είχε πλέον αναγνωριστεί και διακριθεί από την ενήλικη ζωή του ατόμου. «Το παιδί αντιμετωπιζόταν ως αθώο πλάσμα που έπρεπε να ζει ευτυχισμένο στις καλύτερες δυνατές συνθήκες, να εκπαιδεύεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, να απέχει από τις έγνοιες και τις ευθύνες του κόσμου των ενηλίκων. Ωστόσο ιδιοκτήτες εργοστα-

31 Το εικονομήνυμα- ερμήνευμα στο σχολικό εγχειρίδιο παράγει επίσης ιστορική αφήγηση. Το γεγονός της σφαγής της Χίου (1822) συντάραζε τον φιλελληνικό κόσμο και ενέπνευσε πολλούς καλλιτέχνες. Εδώ η προβολή της ωμότητας και της ασχήμιας του πολέμου και της καταστροφής αποκτά διαστάσεις εθνικής έξαρσης, αλλά και διαμαρτυρίας με καθολικό περιεχόμενο.

σίων αναζητούσαν παιδιά - εργάτες στα πτωχοκομεία των βιομηχανικών πόλεων. Οι μεσαίες και οι ανώτερες τάξεις προσλάμβαναν γκουβερνάντες για τη φύλαξη των μικρών παιδιών ή τα έστελναν εσωτερικά σε σχολεία. Τα παιδιά των εργατικών τάξεων εργάζονταν σκληρά σε κάθε είδους εργασία συμβάλλοντας στην οικονομική υποστήριξη της οικογένειας» (Θεοδώρου, 1999).

Εικόνα 3. Peter von Hess, 1792-1858, «Η άφιξη του βασιλιά Όρθωνα στο Ναύπλιο», Εθνική Τράπεζα της Ελλάδας, Αθήνα [32].

[32] Το εικονομήνυμα- ερμήνευμα στο σχολικό εγχειρίδιο παράγει επίσης ιστορική αφήγηση: Ο πρώτος βασιλιάς της Ελλάδας καταφθάνει στο Ναύπλιο στις 25 Ιανουαρίου/6 Φεβρουαρίου 1833. Ο ελληνικός λαός, ταλαιπωρημένος από την εμφύλια διαμάχη που είχε ξεσπάσει ύστερα από τη δολοφονία του Καποδίστρια, τον υποδέχεται με αισθήματα ενθουσιασμού και ανακούφισης.

Εικόνα 4.

Ο Όθων, δευτερότοκος γιος του βασιλιά της Βαυαρίας Λουδοβίκου Α' αναγορεύθηκε βασιλιάς της Ελλάδας με τη συνθήκη της 7ης Μάιου 1832. Μουσείο Μπενάκη, Αθήνα.

Ωραιοποιημένες, εξιδανικευτικές φιλελληνικές αποδόσεις της ελληνικής και βαυαρικής παιδικής ηλικίας σε ηγεμονική εικόνα ισχύος (Βαμβακίδου, Κυρίδης, 2008). Η έμφαση δίνεται στον ενδυματολογικό κώδικα και στην α-ντίθεση του εθνικού/αγωνιστικού vs του ευρωπαϊκού/αστικού.

Σημειωτικά διαβάζουμε στα έργα αυτά τα παιδιά να τοποθετούνται στο κέντρο της σύνθεσης και το μοναδικό πορτρέτο στο σχολικό εγχειρίδιο με παιδί-βασιλέα σε απόδοση μικρού ενήλικα που σημαίνει την ευρωπαικότητα.

Εικόνα 5.

Η ιστορική αφήγηση που ακολουθεί το έργο προσφέρει ιστορικό, γνωστικό υλικό με αφόρμηση την οπτικοποίηση του ιστορικού γεγονότος και ερμηνευτική ανάλυση του έργου. Τα παιδιά/βρέφη παρουσιάζονται απεγνωσμένα όπως και οι ενήλικες ως θύματα του πολέμου, σε σωματική εξάρτηση και αναζήτηση προστασίας από τις μητέρες (Βαμβακίδου, Γκόλια, 2009), οι οποίες με το σώμα και το βλέμμα *αναφέρονται* στους άντρες-αγωνιστές, αλλά και στο θρησκευτικό/εθνικό σύμβολο.

Εικόνα 6. Gustave Dore, 1832-188, «Φτωχογειτονιά του Λονδίνου»

Γαλλική Γκραβούρα εποχής με φωτορεαλιστική απόδοση της εργατικής τάξης και των παιδιών ως μικρών-ενηλίκων που μετέχουν στην κοινωνική και οικονομική κρίση της βιομηχανικής εποχής. Πολλοί κριτικοί αποδοκίμασαν το έργο, γιατί εστιάζει στην οικονομική φτώχεια που μάστιζε εκείνη την εποχή το Λονδίνο.

Το έργο οπτικοποιεί συμπληρωματικά και διακοσμητικά κυρίως την αφήγηση στο σχολικό εγχειρίδιο για την παιδική εργασία κατά τον 19ο αιώνα. «Ανάμεσα στα παιδιά που απασχολούνται στα ορυχεία της Αγγλίας υπάρχουν πάντα και παντού μερικά που είναι μικρότερα από έξι ετών. Τα παιδιά μπαίνουν συνήθως στα ορυχεία στις τέσσερις το πρωί μαζί με τους άντρες και μένουν εκεί έντεκα με δώδεκα ώρες. Αυτά τα δυστυχισμένα πλάσματα στερούνται τον καθαρό αέρα, είναι κακοντυμένα και έχουν κακή διατροφή. Χλωμά πρόσωπα, κοκκινισμένα μάτια, πρησμένα κορμιά, βαθουλωμένα μάγουλα, δερματικά εξανθήματα και άσθμα τα διακρίνουν από πλευράς υγείας από άλλα παιδιά της ίδιας κοινωνικής τάξης » (Lein Weissensteiner, Zeitbilder. 1988).

Εικόνα 7.

Αλληγορική λαϊκή εικόνα της εποχής, που απεικονίζει συμβολικά την Ελλάδα να πατάσσει το «τέρας» της παλαιοκομματικής συναλλαγής. Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, Αθήνα.

Εξιδανικευτική, ωραιοποιημένη απόδοση παιδιού ως μικρού ενήλικα με αστική ενδυμασία και επίσημο χαιρετισμό. Σημειωτικά διαβάζουμε το παιδί να προσφέρει κλαδί ελιάς στην γυναίκα-Ελλάδα ως μικρός ενήλικας σε πλάγια θέση συμμετέχοντας στο πολιτικό σενάριο, με επίσημο χαιρετισμό και αστική/ευρωπαϊκή ενδυμασία.

Εικόνα 8.

Σκαρίφημα. Η Κοινωνία των Εθνών έτοιμη να γίνει Βορά άγριων ζώων

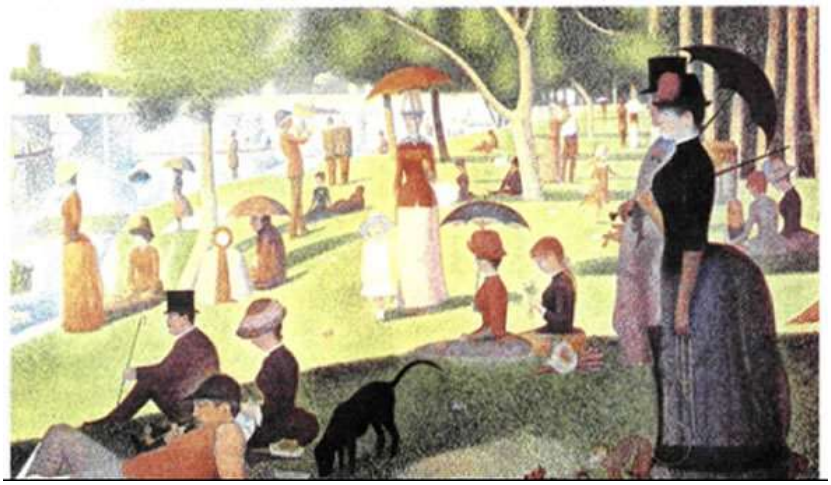
Σημειωτικά διαβάζουμε στην αλληγορική απόδοση την προσωποποίηση της ΚΤΕ ως αβοήθητο παιδί στο κέντρο του έργου που κινδυνεύει από τα άγρια ζώα των παραμυθιών της παιδικής ηλικίας. Η διάταξη στο χώρο αφορά σε κύκλο, όπως και στην απόδοση των οικογενειακών συνθέσεων, όπου το παιδί μετέχει περιφερειακά στο σενάριο.

Στη συνέχεια αποδελτιώνοντας εικονογραφικά το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας στο πέρασμα προς τον 20ό αιώνα εντοπίζουμε:

**Α.** ευρωπαϊκά, μοντέρνα έργα με αναπαραστάσεις της αστικής τάξης και οικογένειας σε εποχή ειρήνης και καθημερινής ζωής

Εικόνα 9.

Edouard Manet, 1832- 1883, «Μουσική στους κήπους του Κεραμεικού», 1862, 0,76Χ1,18 μ., Εθνική Πινακοθήκη, Λονδίνο.



Εικόνα 10.

Εικόνα Georges Seurat, 1859-1891, «Κυριακάτικο απόγευμα στο νησί Γκραντ Ζαν», 1886, 2,07Χ3,08 μ., Ινστιτούτο Τέχνης, Σικάγο.

**Β.** Ελληνικά έργα από τη Σχολή του Μονάχου με τα παιδιά σε λαϊκό, τοπικό εθιμικό οικογενειακό περιβάλλον ως μικροί ενήλικες σε διευρυμένες οικογένειες στο κέντρο της σύνθεσης και σε οικογενειακό συναισθηματικό, κλειστό κύκλο (βλ. Παπανικολάου, 2005).

Εικόνα 11.

Νικηφόρος Λύτρας (1832- 1904), «Το ψαριανό μοιρολόι», 1880, 0,94Χ1,40 μ., Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου, Αθήνα.

Εικόνα 12.

Νικόλαου Γύζη (1842-1901), «Τα αρραβωνιάσματα», 1,03Χ1,55 μ., Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου, Αθήνα.

Σημειωτικά διαβάζουμε την απόδοση της παιδικής ηλικίας σε εξάρτηση και σχέση με την μητέρα, αλλά και την ελληνική διευρυμένη οικογένεια σε πλούσιες συνθέσεις επωνύμων καλλιτεχνών σε έργα με προοπτική και ανάδειξη πλούσιων εξωτερικών ευρωπαϊκών χώρων με ειρηνικά σημαινόμενα ευμάρειας και αντίστοιχα την ανάδειξη φτωχών, ταπεινών, εσωτερικών ελληνικών χώρων με σημαινόμενα οικονομικής εξαθλίωσης. Ο συμβολικός και ενδυματολογικός κώδικας είναι κυρίαρχοι τόσο στα ευρωπαϊκά αλλά και στα ελληνικά (Σχολή Μονάχου) έργα με έμφαση στην αντίθεση του τοπικού-πολιτισμικού επαναστατικά ακόμη ελληνικού συμφραζόμενου vs του ευρωπαϊκού-αστικού-δημοκρατικού.

Εικόνα 13.

Έργο του Γιαννούλη Χαλεπά (1851-1938), «Σάτυρος που παίζει με τον Έρωτα», 1877, μάρμαρο, ύψος 1,35 μ., Εθνική Γλυπτοθήκη, Αθήνα.

Στο μοναδικό γλυπτό - σύνθεση που εντοπίζουμε στο σχολικό εγχειρίδιο, το παιδί αποδίδεται ως κεντρικό σημαινόμενο του έρωτα και της ζωής σε παιγνιώδη σύνθεση και πλάγια θέση μετέχοντας ενεργά στο σενάριο της αφήγησης.

## ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Με βάση την ανάλυση στα 13 έργα παρατηρούμε ότι οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας ποικίλουν, καθώς προβάλουν κοινωνικές αξίες της εκάστοτε εποχής. Προφανώς η διαφορετική και πάντα ρευστή 'αξία των αξιών' είναι ένα φαινόμενο όχι μόνο κοινωνικό αλλά και ψυχολογικό, υποκειμενικό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα κατά καιρούς να δίνεται διαφορετική βαρύτητα και προτεραιότητα σε αξίες με βάση το εκάστοτε ιστορικό ή άλλο πλαίσιο.

Έτσι, ο κώδικας της παιδικότητας συσχετίζεται τόσο στα ελληνικά όσο και στα ευρωπαϊκά έργα με οικογενειακή, συναισθηματική εξάρτηση και σχέση με την ζωή και τον έρωτα υπό την προστασία της μητέρας και της οικογένειας, σημαίνοντας την ιστορία της καθημερινής ζωής και των νοοτροπιών. Στα πολεμικά, επαναστατικά, πολιτικά έργα το παιδί αναπαρίσταται επίσης συνοδευτικά στον αγώνα και στην προσωποποίηση ιστορικών εννοιών, της ελευθερίας, επανάστασης, πατρίδας που αποδίδονται στην ιστορία της εικονογράφησης/ στερεοτυπικά ως Γυναίκα (Βαμβακίδου, 2004). Η θέση του στα έργα είναι περιφερειακή στη διάταξη του χώρου, εκτός του ηγεμονικού πορτρέτου (Όθωνας) και του σκαριφήματος για την ΚΤΕ και αυτό σημαίνει την απουσία ενασχόλησης στο σχολικό εγχειρίδιο με την ιστορία της παιδικής ηλικίας ως ευδιάκριτης θεματικής ενότητας.

Ιστοριογραφικά προκύπτει ότι τα παιδιά μετέχουν ενεργά τόσο σε πολιτικά και πολεμικά επεισόδια εθνικά και ευρωπαϊκά, αλλά και στις προσωποποιήσεις ιστορικών και πολιτικών όρων χωρίς να θανατώνονται. Έτσι υποστηρίζεται α) η πολιτισμική ιστορία της βίας με στόχο να αναδειχτεί το νόημα της φαινομενικά «άσκοπης» βίας, αλλά και η ίδια η άσκηση της βίας. Όπως παρατήρησε ο Keith Baker, *η δράση ενός αγωνιστή την ώρα που σηκώνει μια πέτρα από το έδαφος κατανοείται από το συμβολικό πεδίο που τη νοηματοδοτεί*. Ο Denis Grouzet (1990) συγκρίνει τους επαναστάτες με ανθρώπους που καταλαμβάνονται» από θεούς ή πνεύματα στη διάρκεια των θρησκευτικών τελετών, ενώ η Angela Davis (1983) υποστηρίζει ότι πρέπει να ερμηνεύουμε τις ταραχές ως τελετές εξαγνισμού.

Τα παιδιά φαίνεται επίσης να συμμετέχουν β) στην πολιτισμική ιστορία των συναισθημάτων**,** όπου η ιστορία των συναισθημάτων βιβλιογραφικά στην ιστοριογραφία συνδέεται με τους Peter Gay, Theodore Zeldin και τον Peter και την Carol Stearns. Πρόκειται για την "κρυφή ιστορία'' της φιλοδοξίας, της αγάπης, της ανησυχίας και άλλων συναισθημάτων σε διεπιστημονική σχέση με την ψυχανάλυση, την ιστορία της διανόησης, την ψυχο - ιστορία της αγάπης και του μίσους (στο Burke, 2004).

Ωστόσο φαίνεται ότι στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας προβάλλεται κυρίως η θέση των κοινωνιολόγων για το παιδί που «υφίσταται» *τις κοινωνικές αλλαγές που συνέβησαν πάνω από τα κεφάλια και πίσω από τις πλάτες τους χωρίς να ελέγχουν ή να ορίζουν τις επιλογές:* η θέση της Diana Gittins για την ερμηνεία της έννοιας της παιδικής ηλικίας και του παιδιού α) μέσα από

τις έννοιες του φύλου, της τάξης, της εθνικότητας και του έθνους, β) μέσα από τις συμβολικές αναπαραστάσεις των παιδιών και γ) μέσα από τις αντιλήψεις μας (στο Postman,1996) αναδεικνύεται στο υλικό που παρουσιάζουμε όσον αφορά στις αναπαραστάσεις και τη συμμετοχή των παιδιών στην ιστορική δράση.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι ο σημειωτικός μηχανισμός, όσον αφορά την *παιδικότητα* στα 13 έργα, έχει έναν αξιακό προσανατολισμό προς: (α) *οικογένεια (συναισθηματική εξάρτηση από τη μητέρα)* + *καθημερινός χώρος* (σπίτι, σχολείο, αυλή), (β) *κοινωνική τάξη* (αστός ή μη) + *ταυτότητα* (Έλληνας, ευρωπαίος), (γ) *λανθάνουσα εξουσία* (αγωνιστής, βασιλιάς) + *σύμβολα* (χαιρετισμός, σημαία, όπλο) + *εξωτερικός χώρος* (πεδίο μάχης), (δ) *έρωτας* + *παιχνίδι*. Σε όλη την παραπάνω συσπείρωση των αξιών γύρω από την έννοια *παιδί* διαμορφώνεται μια δυναμική σχέση ισοδυναμίας ανάμεσα στο παιδί εντός και εκτός του καθημερινού του χώρου. Έτσι, το *παιδί* εντός του καθημερινού χώρου μετασχηματίζεται σε *παιδί-αγωνιστή* εκτός του καθημερινού χώρου, στη βάση των κοινωνικών αναγκών και του περιβάλλοντός του. Η σχέση, λοιπόν, αυτή τείνει προς μια εξισορρόπηση η οποία περιγράφει την δυναμική της ανάπτυξης του παιδιού εκτός του καθημερινού του χώρου σε ανάλογες ιστορικές περιόδους και τον μετασχηματισμό του σε *λανθάνοντα ήρωα*.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρέου, Α., Βαμβακίδου, Ι. (2006). *Ο πληθυσμός των αγαλμάτων, η περίπτωση της Φλώρινας. Αναγνώσεις δημόσιων μνημείων και ασκήσεις Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Α., Σταμούλης.

Ανδρέου, Α., Κασβίκης, Κ. (2007). Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο επιμ. Ανδρέου, Α. *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρέου, Α., Κασβίκης, Κ. (2008). Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο επιμ. Ανδρέου, Α. *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαμβακίδου, Ι., Κυρίδης, Α. (2008). Η νεοελληνική ταυτότητα στις φιλελληνικές οπτικές μαρτυρίες (19ος αιώνα): από την αντιληπτική ομοιότητα προς τις εννοιολογικές ομοιώσεις στο *Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες, Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία,* επιμ. Ε. Χοντολίδου, Γ. Πασχαλίδης, Κ. Τσουκαλά, Α. Λάζαρης, Αθήνα: Gutenberg, 667-679.

Βαμβακίδου, Ι. (2004). Έμφυλες μεταφηγήσεις και αναγνώσεις του Μακεδονικού Αγώνα μέσα από τις ιστορικές μαρτυρίες: αποσιώπηση του φύλου στην ιστορική δράση: περ. Φίλιππος, Γιαννιτσά: έκδοση Υπ. Μακεδονίας & Θράκης, τ. 145, 13-19.

Βαμβακίδου, Ι., Γκόλια, Π. (2009). Οι αναπαραστάσεις της γυναίκας στην εικονογράφηση: Σχολικά εγχειρίδια νεότερης ελληνικής Ιστορίας του Δημοτικού σχολείου: Σύγχρονη Εκπαίδευση/ 158, 139-153.

Βρεττός, Γ. (1994). Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας. Θεσσαλονίκη: Art of Text, σσ.7-15.

Ζωγραφίδης, Γ. (1998). Εικαστική Φιλοσοφία. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*, σ. 93.

Θεοδώρου, Β. (επιμ.) (1999). *Το παιδί στην νεοελληνική κοινωνία 19ος-20ός*. Αθήνα: ΕΛΙΑ.

Καψάλης, Α. Γ., Χαραλάμπους, Δ. Φ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Έκφραση, Αθήνα.

Κολιόπουλος, Ι., Αλεξάκη, Ε., Βατούγιου, Σ., Γατσωτής Π., Κάββουρα, Θ., Κοντογιώργη, Ε., Κώστογλου, Α. (2002). *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*. Γ' Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας: Ο.Ε.Δ.Β. Lein Weissensteiner, Zeitbilder. *Geschichte und Sozialkunde 7 [=Εικόνες Εποχών. Ιστορία και Κοινωνιολογία 7]*, Βιέννη 1988.

Κουλούρη, Χ. (1988). Διδασκαλία της Ιστορίας και εθνική αγωγή. Ε.Μ.Ν.Ε., σ.σ 7-17.

Κυρκίνη, Α. (2001). Η αναγκαιότητα της πολλαπλής προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, σσ. 59-60, 51-59.

Λαγόπουλος Α.- Φ. (2004). *Επιστημολογίες του νοήματος, δομισμός και σημειωτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Λεοντσίνης, Γ. (1999). Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας. *Στο Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 21 - Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Γρηγόρης, σσ.123-148.

Μαυροσκούφης, Α. (2001). Το πρόβλημα των σχολικών βιβλίων: Προσπάθεια οριοθέτησης και περιγραφής. *Στο Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση, Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου*, 30 Μαρτίου-1 Απριλίου, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Ζήτη, σσ. 507-524.

Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η ανάλυση -ποσοτική και ποιοτική- των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων (εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας) του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της 'Παιδαγωγικής της Ειρήνης'*. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη.

Ξωχέλλης, Π., (1997). Σχολικά βιβλία Βαλκανικών χωρών: η εικόνα του γείτονα ή του 'άλλου' στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και Γλώσσας. Ετήσια έκθεση προόδου. Πρόγραμμα Α/Α:1834. Α.Π.Θ.

Παπανικολάου, Μ. (2005). *Η ελληνική Τέχνη του 18ου και 19ου αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ρεπούση, Μ. (2002). Χρονικό: Η περιπέτεια του βιβλίου Ιστορίας Γ΄ Λυκείου. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ. 125, σσ. 79-89.

Χριστοδούλου Α. (2007). Σημειωτική και σχολικά εγχειρίδια. Οι έννοιες του χώρου και του χρόνου στα εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Χριστοδούλου, Α. (2013). *Παιδεία, εκπαίδευση, αξίες. Σημειωτική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Alanen, R. (1998). Rethinking Childhood. *Sage Journal*.

Aries, P. (1962). Centuries of Childhood: A Social History of Family Life. Trans. R. Baldick. New York: Vintage.

Barthes, R. (2001). *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο*. 4η έκδοση, Σπανός, Γ., (μτφ) Αθήνα: Πλέθρον.

Barash, Carol and Susan C. Greenfield (1999). *Inventing Maternity: Politics, Science, and Literature 1650–1865*. Kentucky: Lexington.

Burke, P. (2004). *What is cultural History*? Cambridge.

Burke, P. (2009). *Popular Culture in Early Modern Europe*. Great Britain: MGB Books LTD.

Gay, P. (1988). *Freud; A life for our time*. New York: W. W. Norton.

Gittins, D. (1997). *The Child in Question.* New York: St. Martin's Press.

Greimas A.J. & J. Courtés (1982). *Semiotics and Language. An analytical Dictionary*. Bloomington: Indiana University Press.

Greimas A.-J. (1966). *Sémantique structural. Recherche de method*. Paris: Larousse.

Greimas A.-J. (2005). *Δομική σημασιολογία. Αναζήτηση μεθόδου*. Μτφρ. Γ. Παρίσης. Αθήνα: Πατάκης.

Huizinga, H. (1971). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture.* Bakon Press.

Jacobus, M. (1995). *First Things: The Maternal Imaginary in Literature, Art, and Psychoanalysis*. New York: Routledge.

Kagan, J. (2007). *What is Emotion? History, Measures, and Meanings*. Yeil University.

Kress, G. & Leeuwen, V. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual design.* London & N.Y.: Routledge

Lagopoulos A.Ph. (2007). A global model of communication in, Cobley P. (ed) *Communication theories*, p. 389-419. London and New York: Routledge.

Lagopoulos A.Ph. (2009). The social semiotics of space: Metaphor, ideology, and political economy, in *Semiotica* 173–1/4, 169–213.

Lagopoulos A. Ph. & Karin Boklund –Lagopoulou (1992). *Meaning in Geography: The social Conception of the Region in Nothern Greece*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Natov, R. (2003). The Poetics of Childhood. London: Routledge.

Plotz, J. (2001). *Romanticism and the Vocation of Childhood*. New York: Palgrave.

Portal, C. (1987). The History Curriculum for Teachers. Philadelphia: The Falmer Press

Postman, N. (2011). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.

Postman, N. (1996). *The End of Education.* New York: Knopf.

Qvortrup, J., Corsaro, W.A., Hogin, M.S (2011). The Palgrave Handbook of Childhood Studies. *Palgrave Macmilan.*

Richardson, A. Childhood and Romanticism. In *Teaching Children's Literature*. Ed. Glenn Edward Sadler (1992). New York: MLA.

Steedman, C. (1995). Strange Dislocations: Childhood and the Idea of Human Interiority 1780–1930 /Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Stearns, C.J., Stearns, P. (1989). *Anger: The Struggle for Emotional Control in America's History*. University of Chicago Press.

Zeldin, T. (1995). *An Intimate History of Humanity.* London: Kindle edition.

**ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ**

Κόκκινος, Γ. (28/2/2012). Ιστορία της παιδικής ηλικίας, στο: http://giorgoskokkinos.blogspot.gr/2012/08/blog-post_886.html (Τελευταία ανάκτηση 4/5/2014).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών - Διδακτική Μεθοδολογία - Αξιολόγηση του μαθήματος – Επιμόρφωση, στο:
http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/erevn_istor_lykeio/erevna.pdf (τελευταία ανάκτηση 2/2/2014).

# ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: «ΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ ΜΕ ΤΟΝ ΗΛΙΟ»

**Βλαστάρης Κων/νος1, Τσιλιμένη Τασούλα2,**

1. Υπ. Διδ. Παν. Θεσσαλίας, 2. Αναπληρώτρια Καθ. Παν. Θεσσαλίας,

kostasvb@yahoo.gr tsilimeni@uth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ανακοίνωση διερευνάται η παρουσία και ο ρόλος του παιχνιδιού στο «Αλφαβητάρι με τον Ήλιο». Η έρευνα στοχεύει στο κέντρο μιας σειράς ομόκεντρων κύκλων που αποκαλύπτουν τις επικρατούσες απόψεις για το παιχνίδι στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, την εισαγωγή του στην ελληνική εκπαίδευση και λογοτεχνία, το ρόλο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917 σε σχέση με την παρουσία του και τελικά την αποτύπωση του παιχνιδιού στο βιβλίο, η οποία προσεγγίζεται αναλυτικά. Επιδιώκεται να αναδειχθεί ότι η παρουσία και η μορφή του παιχνιδιού δεν είναι αποκομμένη από τις συνθήκες της εποχής και να επισημανθεί το στοιχείο της «ελευθερίας» ως απαραίτητη προϋπόθεση του.

## ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: «ΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ ΜΕ ΤΟΝ ΗΛΙΟ»

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το «Αλφαβητάρι με τον Ήλιο» αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό στην ιστορία των αναγνωστικών βιβλίων και στην ιστορία της εκπαίδευσης στα νεότερα χρόνια. Ως βιβλίο είναι στενά συνδεδεμένο με την προσπάθεια και τους στόχους της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917, που είχε ως προτεραιότητα τη δημοτική γλώσσα και όχημα έκφρασης της τα αναγνωστικά βιβλία. Αν υπάρχουν κάποιες λέξεις που χαρακτήρισαν τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια σίγουρα ανάμεσα τους ξεχωρίζει η «ελευθερία». Υπήρχε ελευθερία στην επιλογή των θεμάτων των αναγνωστικών, ελευθερία στην επιλογή των αναγνωστικών που θα διδασκόταν και γενικότερα ένα πνεύμα φιλελεύθερο κι ανανεωτικό, διάχυτο στις διαδικασίες αναμόρφωσης της εκπαίδευσης. Η ελευθερία «ευνόησε» το παιχνίδι που βρήκε ανοιχτό πεδίο και εισχώρησε, έχοντας μια νέα διάσταση, στις σελίδες και το περιεχόμενο των αναγνωστικών και ειδικότερα στο «Αλφαβητάρι με τον Ήλιο». Κοντά στην «ελευθερία» ήρθε η «ζωντάνια» και η «δράση» που προετοίμασαν ακόμη περισσότερο το έδαφος, ώστε το παιχνίδι να παρουσιαστεί ως είναι: ο κυρίαρχος της παιδικής ηλικίας.

*Δεν είναι τυχαίο ότι τα αναγνωστικά ήταν ο εκφραστής της μεταρρύθμισης. Τα αναγνωστικά και τα αλφαβητάρια (τα αναγνωστικά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού) είναι τα βιβλία που αποτελούν τον εκπαιδευτικό κορμό κάθε τάξης. Η Α. Φραγκουδάκη (1979:141), υποστηρίζει, όχι άδικα, πως «Τα αναγνωστικά είναι για το δημοτικό σχολείο τα βασικότερα εγχειρίδια για τη διαμόρφωση των μαθητών» Ποια χαρακτηριστικά θεωρήθηκαν απαραίτητα ώστε τα νέα αναγνωστικά να επιτελέσουν το έργο τους; Στο πρακτικό της επιτροπής που ορίστηκε με το Β.Δ. της 13ης Φεβρουαρίου 1918 «προς σύνταξιν αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου» αναφέρεται (Δημαράς, 2009:123-124):*

*Το αναγνωστικόν τόσον το καλύτερο επιτυγχάνει τους ποικίλους σκοπούς του, όσον ελκυστικότερον είναι δια τον μαθητήν και διεγείρει το ενδιαφέρον του. Αλλά τίποτε δεν είναι τόσο ενδιαφέρον και δια μικρούς και δια μεγάλους όσον «ο ζωντανός ο δρών άνθρωπος».*

## Ι. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Η θέση του παιχνιδιού σε μια κοινωνία έχει άμεση σχέση - και εναλλάσσεται ανάλογα - με τις εκάστοτε απόψεις για την παιδική ηλικία και το ίδιο το παιχνίδι. Ο Φ. Άριες, (1990:368) αναφέρει χαρακτηριστικά:

Οι ομάδες ηλικίας της νεολιθικής εποχής, η ελληνιστική «παιδεία» προϋπόθεταν τη διαφοροποίηση και τη μετάβαση από τον κόσμο των παιδιών στον κόσμο των μεγάλων, που γινόταν με τη μύηση ή χάρη στην εκπαίδευση. Ο μεσαιωνικός πολιτισμός δε διέκρινε αυτή τη διαφορά και άρα δεν είχε την έννοια της μετάβασης. Το μεγάλο συμβάν, λοιπόν στις αρχές της σύγχρονης εποχής υπήρξε η επανεμφάνιση της εκπαιδευτικής μέριμνας.

Μια σειρά από γεγονότα στην Ευρώπη και στην Ελλάδα προετοίμασαν την εμφάνιση του παιχνιδιού στα αναγνωστικά βιβλία της χώρας μας. Έτσι από τα τέλη του 17ου και κυρίως τον 18$^{ο}$ αιώνα, τον αιώνα του διαφωτισμού, το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική μέριμνα του παιδιού φέρνει σταδιακά στο προσκήνιο και το παιχνίδι ως αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ηλικίας. Ο John Lock (1632-1704) αναφέρει πως τα παιδιά δεν πρέπει να εμποδίζονται να παίζουν ή να φέρονται σαν παιδιά και ο Z. Z. Rousseau (1712-1778) υποστηρίζει πως το παιχνίδι είναι πρωταρχικό δικαίωμα του παιδιού, επισημαίνοντας την εκπαιδευτική του αξία (Πανταζής, 2004:56, 59). Μάλιστα, ο Γερμανός παιδαγωγός Gutsmuths (1759-1839), για πρώτη φορά στην ιστορία της παιδαγωγικής, αναλαμβάνει να αιτιολογήσει στη θεωρία και στην πράξη την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού καταλήγοντας στο ότι τα παιχνίδια είναι ανάγκη όχι μόνο για τους νέους αλλά και τους ενήλικες και το ότι είναι εξίσου σημαντικά όσο οι πιο ζωτικές ανάγκες του ατόμου όσο και με την εργασία. Η ανάγκη για παιχνίδι και η αντίστοιχη ικανοποίηση της με τα παιχνίδια αναγνωρίζεται ως παιδαγωγικό γεγονός (Πανταζής, 2004:58, 59).

*Η παιδαγωγική θεωρία του Fröbel (1782 - 1852) αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό για την καταξίωση του παιχνιδιού. Ο Fröbel πίστευε στη ιδιαίτερη ση-*

*μασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη του παιδιού και αξιοποίησε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική πράξη (Πανταζής, 2004:62). Οι απόψεις του Fröbel ήταν βασισμένες στις αρχές του ρομαντισμού της δημοκρατίας και τις μεταρρυθμιστικές τάσεις (Πανταζής, 2004:60). Η εδραίωση του παιχνιδιού ολοκληρώθηκε με την μεταρρυθμιστική αγωγή του 20ου αιώνα. (Πανταζής, 2004, σελ. 64). Πλέον το παιχνίδι αποκτά από ιδιαίτερη σημασία ως κυρίαρχο ρόλο: «Το παιχνίδι είναι το κλειδί για τον εξωτερικό κόσμο και εξαίρετο μέσο για την ενεργοποίηση του εσωτερικού κόσμου» (Schuffenhauer & Bolt, 1977 όπ. αναφ. στο Πανταζής, 2004:61) και «δεν είναι μόνο αντικείμενο διασκέδασης και χρησιμότητας αλλά και μεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί και τον πολιτισμό» (Andra οπ. αναφ. στο Πανταζής, 2004:54).*

## ΙΙ. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

### Α. Η ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ

Η αποτύπωση του παιχνιδιού στη λογοτεχνία, που αρχίζει το 19ο αιώνα, σχετίζεται άμεσα με την αναγνώριση της αυτονομίας της παιδικής ηλικίας (Πάτσιου, 2000:254). Βέβαια η λογοτεχνική αποτύπωση του δεν του αλλοιώνει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του (Μπουλώτης, 2008:274). Τα περιοδικά του 19ου αιώνα επιφυλάσσουν περιορισμένο ρόλο για το παιχνίδι εναρμονισμένα με το πνεύμα της εποχής και γενικότερα η παιδική λογοτεχνία παρουσιάζει το παιχνίδι μέσα σ' ένα πλαίσιο ηθικών σκοπιμοτήτων (Πάτσιου, 2000:271). Αντίθετα στη λογοτεχνία για ενήλικες την ίδια εποχή το παιχνίδι είναι απαλλαγμένο από την ηθική ανάγκη αιτιολόγησης της παρουσίας του. Μια ξεχωριστή παρουσία στο παιχνίδι επιφυλάσσουν τα «Τραγουδάκια για παιδιά» του Αλέξανδρου Πάλλη, όπου το παιχνίδι παρουσιάζεται, απαλλαγμένο από τις ηθικοπλαστικές τάσεις της εποχής, ως πρωταγωνιστής της παιδικής ζωής (Πάτσιου 2000:281).

Στο τέλος του 19ου αιώνα «Η Διάπλαση των παίδων» και ο Γρηγόριος Ξενόπουλος μεταφέρουν στην Ελλάδα το νέο παιδαγωγικό κλίμα που έχει διαμορφωθεί στην Ευρώπη και αφορά σε μια νέα προσέγγιση της παιδικής ηλικίας. Μέσα από τις σελίδες του περιοδικού το παιχνίδι αναγνωρίζεται πλέον ως βασικό κομμάτι της παιδικής ηλικίας (Πάτσιου, 2000: 273). «Η ταύτιση του παιχνιδιού με χάσιμο χρόνου, η μερική εξομοίωσή του με τα κλασικά αθλήματα…» απεικονίζεται στα αναγνωστικά της εποχής, (Μακρυνιώτη, 1986:49). Παράλληλα, «η σχολική πρακτική συγκροτείται κατά το 19ο αιώνα ως ένα κρατικό σύστημα τάξης και ελέγχου» που βρίσκεται σε αντίθεση με τις «ανεξέλεγκτες παιδικές δραστηριότητες» και τα παιχνίδια» (Σολομών, 2000:241). Τα δε αναγνωστικά βιβλία εκφράζουν την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος, το « ασφυκτικό κλίμα» και τη δυσπιστία του, απέναντι στο παιχνίδι Bertuch, 1810 (Bertuch,1810 οπ.αναφ. στο Πάτσιου, 2000:264). Η Μακρυνιώτη, (1986:185), υποστηρίζει πως οι απόψεις για το ρόλο του παιχνιδιού δεν είναι ενιαίες στο 19ο και στις αρχές του 20ου αιώνα και τα Αναγνωστικά υιοθετούν αυτές που είναι ευρύτερα αποδεκτές στην κοινωνία και συνοψίζει τις αρχές για το παιχνίδι

ως εξής (1986:194):

α) Το ασυμβίβαστο ανάμεσα στο παιχνίδι και τη σοβαρή απασχόληση, ιδίως τα γράμματα, το σχολείο.

β) Τις αρνητικές επιπτώσεις που η αλόγιστη σπατάλη χρόνου στο παιχνίδι συνεπάγεται

γ) Το είδος και η διάρκεια του παιχνιδιού γίνονται κριτήρια για την ένταξη του παιχνιδιού στην κατηγορία του «καλού» ή του «κακού» παιδιού αντίστοιχα και τέλος

δ) Το παιχνίδι γίνεται αποδεκτό από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα μόνον όταν οι περιορισμοί των ενηλίκων, σ' ό, τι το αφορά, γίνονται σεβαστοί. Μόνο τότε οι αρνητικές

του συνέπειες για τις υπόλοιπες παιδικές ασχολίες προλαμβάνονται.

*Στη συνέχεια όμως, η νομική θεσμοθέτηση που υπερασπίζει την παιδική ηλικία και οι νέες παιδαγωγικές τάσεις σιγά-σιγά ανοίγουν το δρόμο στο παιχνίδι (Μακρυνιώτη, 1986:48). Το παιχνίδι στη λογοτεχνία είναι πλέον συνοδοιπόρος με «*ένα διδακτισμό νέου τύπου*» (Πάτσιου, 2000:259).*

*Η αποκατάσταση του παιχνιδιού στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου ξεκινά μετά το 1917. Στην προετοιμασία του «εδάφους» για τη ρεαλιστική και ειλικρινή αποτύπωση του παιχνιδιού συνέβαλαν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις που αφορούσαν τη νέα αγωγή (Δερβίσης, 1985:69): «Στα νέα αναγνωστικά, εκτός απ' τη ζωντανή γλώσσα πέρασε κι η ιδεολογία του Δημοτικισμού για ζωντάνια κι επαφή των παιδιών του λαού με το πραγματικό το ζωντανό, το γνήσιο, το ουσιώδες, το αληθινό, την πραγματική καθημερινή ζωή».*

*Μια νέα προσέγγιση του παιχνιδιού είναι πλέον γεγονός (Μακρυνιώτη, 1986:188): «Αρχίζει επιτέλους να αποτυπώνεται όχι σύμφωνα με τα κριτήρια και τους φόβους των ενηλίκων αλλά με τη διάσταση που έχει στα παιδικά μάτια».*

## Β. Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σημαντική σε σχέση με την αποκατάσταση της σημασίας του παιχνιδιού ήταν και η συνεισφορά των πρόδρομων κινήσεων για την εισαγωγή του στην εκπαίδευση. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που κάποιες καινοτομίες ενώ φαίνεται πως δεν ευδοκιμούν ή δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, τελικά καρποφορούν αργότερα. Στο τέλος του 19$^{ου}$ αιώνα, η Αικατερίνη Λασκαρίδου είναι αυτή που φέρνει στην Ελλάδα την παιδαγωγική του Froebel προλειαίνοντας το έδαφος για μια διαφορετική αντιμετώπιση του παιχνιδιού στο ευρύτερο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της χώρας μας. Κύριος άξονας της παιδαγωγικής γίνεται το παιχνίδι και συγκεκριμένα το διδακτικό παιχνίδι που αναπτύσσει την παρατηρητικότητα, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του παιδιού (Πάτσιου, 2000:266). Η απενοχοποίηση του παιχνιδιού στις ελληνικές εκπαιδευτικές βαθμίδες φαίνεται πως ξεκινά από το νηπιαγωγείο καθώς η νέα παιδαγωγική αντίληψη θεσμοθετείται 1896 με το σχετικό «Διάταγμα περί συστάσεως των

νηπιαγωγείων» (Πάτσιου, 2000:266). Η ίδια η Αικατερίνη Λασκαρίδου, ξεκινώντας από τη διαπίστωση ότι «Το παίγνιον είναι το προσφιλές στοιχείον του παίδος» (Λασκαρίδου 1885, οπ. αναφ. στο Πάτσιου, 2000:267) θεωρεί το παιχνίδι εκπαιδευτικό εργαλείο μοναδικής σημασίας (1919, οπ. αναφ. στο Μακρυνιώτη 1986:186).

## Γ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ 1917

Η Κεφαλληναίου, (1999:6), υποστηρίζει πως η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 «υπήρξε το πιο σημαντικό γεγονός για την εξέλιξη των αλφαβηταρίων». Επικεφαλής της μεταρρύθμισης έγιναν οι επικεφαλής του Εκπαιδευτικού Ομίλου και τους δόθηκε η ευκαιρία να υλοποιήσουν τις καινοτόμες προτάσεις τους εστιάζοντας ιδιαίτερα στο γλωσσικό ζήτημα και τα αναγνωστικά. «Ο κύριος άξονας της μεταρρύθμισης του 1917 ήταν η δημοτική γλώσσα και τα αναγνωστικά» (Δερβίσης, 1985:68).

Το γενικότερο ανανεωτικό πνεύμα της μεταρρύθμισης και η ελευθερία που δόθηκε στην συντακτική επιτροπή είχαν τον αντίκτυπο τους στο περιεχόμενο του βιβλίου. Το Αλφαβητάρι είναι προϊόν των αλλαγών της μεταρρύθμισης που στο μεγαλύτερο τμήματα αφορούσε το δημοτικό σχολείο. Το βιβλίο γράφτηκε χωρίς τις δεσμευτικές οδηγίες του Υπουργείου και είναι συνεπώς προϊόν ελευθερίας και δημιουργικής ατμόσφαιρας (Δημαράς, 2007:λβ΄). Ο Δερβίσης, (1985:71) σημειώνει: «Στις αρχές του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού συμπεριλαμβάνεται η ελεύθερη δημοκρατική παιδεία για μόρφωση ελεύθερων δημοκρατικών πολιτών». Ο ίδιος ο Αλέξανδρος Δελμούζος (Δημαράς 2009:121) στα πρώτα μαθήματα των Ανωτέρω Εποπτών για δασκάλους στην Αθήνα αναφέρει: «Κατακτήστε την ελευθερία και δημιουργήσετε σεις αφθονότερα τα μέσα». Οι οδηγίες της Επιτροπής επηρέασαν και το περιεχόμενο των βιβλίων: η κίνηση, η δράση η ζωντάνια άνοιξαν το δρόμο προς το παιχνίδι.

Πέραν όμως των προαναφερομένων ίσως υπάρχει και μια ακόμη, ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στο όρο μεταρρύθμιση και στο παιχνίδι, που δεν είναι αρχικά τόσο εμφανής. Μια σχέση που οφείλεται σε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Μάλλον δεν είναι τυχαίο ότι η παιδαγωγική του Fröbel που βασίζεται στο παιχνίδι «ξεκίνησε από τη πνευματική κίνηση του ρομαντισμού, του ιδεαλισμού, από τις φιλελεύθερες ιδέες, τα δημοκρατικά κινήματα και τις απόψεις τους για μεταρρυθμίσεις» (Πανταζής, 2004:60). Ο όρος εξάλλου «μεταρρύθμιση» σημαίνει αλλαγές σε σχέση με το παρελθόν και την επικρατούσα κατάσταση. Η Β. Πάτσιου περιγράφοντας το παιχνίδι αναφέρει (2008:260):

> Εκφράζει την επιθυμία του παιδιού να εκδηλώσει δυναμικά τη στοιχειώδη ανάγκη αναταραχής, να υπερβεί τους περιορισμούς, να επιζητήσει την ευχαρίστηση της παράβασης και της παραβίασης των κανόνων να εξεγερθεί και να έρθει σε ρήξη με τον κοινωνικό του περίγυρο, προστατευμένο από το ρυθμιστικό πλαίσιο αναφοράς του φανταστικού παιχνιδιού.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση βέβαια δεν παραβιάζει τους κανόνες με την στενή έννοια του όρου, αλλά διαπιστώνει τα προβλήματα, αμφισβητεί τα έως τότε δεδομένα και επιχειρεί να δημιουργήσει μια νέα κατάσταση. Υπάρχει και στο παιχνίδι μια ανάλογη διαδικασία: η Σκουτέρη-Διδασκάλου (2003:54) μιλά για «το παιχνίδι που οδηγεί από την απλή διαπίστωση στη διαμαρτυρία και απ' αυτήν στην αμφισβήτηση και τη διεκδίκηση». Αν επιπρόσθετα σκεφτούμε την «ελευθερία» και το ανανεωτικό πνεύμα που -όπως προαναφέρθηκε – κόμισε η μεταρρύθμιση, τότε πολύ πιθανώς, να υπάρχει μια βαθύτερη σχέση με το παιχνίδι: «Το πραγματικό παιχνίδι είναι όμως πέρα και έξω από τις δεδομένες υλικότητες: συνιστάται στο ελεύθερο ξεδίπλωμα πολιτισμικών, κοινωνικών και προσωπικών αξιών…», αναφέρει η Σκουτέρη-Διδασκάλου (2003:79) και ο W. Benjamin, (1996:85) συνοψίζει: «Αναμφίβολα το παιχνίδι συνιστά απελευθέρωση».

## ΙΙΙ. ΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ ΜΕ ΤΟΝ ΗΛΙΟ

*Με την έκδοσή του το «Αλφαβητάρι με τον Ήλιο» ικανοποίησε μια εκπαιδευτική ανάγκη της εποχής που είχε βαθύτερες ρίζες όπως όλα τα γεγονότα πριν συμβούν. Ο Α. Δημαράς συνοψίζοντας για τα αλφαβητάρια που προϋπήρξαν ως το 1917 (2007: ιβ΄) αναφέρει ότι «απομακρύνονταν σταθερά από τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της ζωής».*

Το όνομα του, «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» το οφείλει στα παιδιά (Δημαράς, 2007:ι΄). Το βιβλίο γράφτηκε στη δημοτική γλώσσα (Κεφαλληναίου, 1999:6). για τη διδασκαλία της Γλώσσας στην Α΄ Τάξη του Δημοτικού σχολείου (Φραγκουδάκη, 1979:142). Τη συντακτική επιτροπή συγκροτούσαν οι Δ. Ανδρεάδης, Α. Δελμούζος, Π. Νιρβάνας, Ζαχ. Παπαντωνίου και Μ. Τριανταφυλλίδης. Όλοι, καταξιωμένοι στο χώρο τους. Την εικονογράφηση ανέλαβε ο Κων/νος Μαλέας, ο οποίος δεν άνηκε οργανικά την Επιτροπή. Ο Κ. Μαλέας εικονογράφησε το βιβλίο «με τέτοιο τρόπο ώστε να μην το φέρνει το κείμενο σε δεύτερη μοίρα» (Οράτη, 1999:16).

Το βιβλίο έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα κι ο άξονας του είναι «ο ζωντανός, ο δρων άνθρωπος» (Δημαράς, 1999:14). Το περιεχόμενο των νέων αναγνωστικών σύμφωνα με τις οδηγίες της Επιτροπής που ορίστηκε από το Υπουργείο έπρεπε να χαρακτηρίζεται από: «Ύφος ζωντανόν, προσαρμοσμένο εις την ηλικίαν του μαθητού και την ψυχικήν του ανάπτυξιν προπάντος πλήρες κινήσεως και δράσεως» (Δημαράς,1999:14). Μέσα στις σελίδες του περιγράφεται η ζωή της μικροαστικής οικογένειας, του Φώτη Καλομοίρη στην εξοχή, με τρόπο ανάλαφρο και ταιριαστό στην παιδική ηλικία.

Η μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης που εφαρμόστηκε με το βιβλίο ήταν η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος (Κεφαλληναίου, 1999:3). Η παιδαγωγική του είναι «προοδευτική και αντιαυταρχική», προωθεί όχι την απομνημόνευση αλλά την κρίση, την ελευθερία κι όχι την υποταγή. Οι συντάχτες του προσπάθησαν ν' αποφεύγει κάθε δογματισμό, διδαχτική τάση και άμεση ηθικο-

λογία, δίνοντας την ηθική διδασκαλία αβίαστα καθώς βγαίνει απ' τη ζωή (Φραγκουδάκη, 1979:140).

Το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» και τα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης καταργούνται με το νόμο 2678 της 10ης Αυγούστου 1921 (Φραγκουδάκη, 197:235). Αυτός όμως ήταν ο πρώτος κύκλος της ζωής του. Παρ' όλα αυτά επανεγκρίθηκε το 1927,1929,1932 και 1934 (Φραγκουδάκη, 1979:235). Το συναντάμε λοιπόν και σε μεταγενέστερες εποχές στις οποίες μεταφέρει το πνεύμα του. Είναι βέβαιο όμως ότι χωρίς το πλαίσιο της ατμόσφαιρας «που το ενέπνευσε», δεν είναι τα ίδιο αποτελεσματικό (Δημαράς, 2007 : λη΄). Παρ' όλα αυτά ο αντίκτυπος του παραμένει «…μέχρι την επόμενη μεγάλη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του '29» (Δερβίσης, 1985:70). Το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» και τα «Ψηλά βουνά», χαρακτηρίζονται πλέον ως «τα προοδευτικότερα αναγνωστικά που έχουν υπάρξει στο ελληνικό σχολείο ως σήμερα» (Φραγκουδάκη, 1979:141).

## IV. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ

Το εξώφυλλο του βιβλίου είναι εικονογραφημένο έτσι ώστε να αποτελεί την πύλη που μας εισάγει στο περιεχόμενο του: Τα παιδιά στρέφονται προς τον ήλιο με ανάλαφρο παιχνιδιάρικο, θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος, τρόπο. Τα παιδιά εικονίζονται με την πλάτη προς τον αναγνώστη - χωρίς να φαίνονται τα πρόσωπα τους - έτσι ώστε ο μικρός αναγνώστης να μπορεί να πάρει τη θέση των εικονιζόμενων ή να ταυτιστεί μαζί τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν απεικονίζονται τα παιδιά με την τσάντα, ούτε μέσα στη σχολική αίθουσα. Πρόκειται για ένα εξώφυλλο που αποτελεί ένα δοξαστικό στη φύση. Αυτή η στροφή προς το φως και τη φύση επιτείνεται: ο ανατέλλων ήλιος μπροστά στη ζωή παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο που κρύβει ένα ιδιαίτερο συμβολισμό. Ο Φ. Άριες, (1990:121), αναφέρει:

> Η διασκέδαση που έχει γίνει σχεδόν κάτι το ντροπιαστικό, δεν είναι αποδεκτή παρά κατά διαστήματα, σχεδόν παράνομα: μια φορά το χρόνο επιβάλλεται από τα ήθη, στη γενική έξοδο του Αυγούστου και παρασύρει προς τις ακτές και τα βουνά, προς το νερό, τον αέρα και τον ήλιο μια όλο και μεγαλύτερη μάζα, όλο και λαϊκότερη, που κινείται όλο και περισσότερο με τροχοφόρα.

Δεδομένου ότι ο στόχος μιας επιτυχημένης εικονογράφησης είναι να εμφαίνει τα κορυφαία ή τα καίρια σημεία του κειμένου (Δημαράς, 2007:105), δεν είναι τυχαίο ότι στις περισσότερες εικόνες, τα παιδιά παρουσιάζονται σε στιγμιότυπα παιχνιδιού εικονογραφική άποψη που απηχείται και στη θέση του Μπουλώτη (2012:25): «Αφήστε να ωριμάσει η παιδοσύνη στα παιδιά». Οι εικόνες στις σελίδες 4, 5, 6, 10, 11, 21, 23, 24, 29, 31, 34, 50, 62, 72, 77, 80 είναι χαρακτηριστικές παρουσιάζοντας είτε τα παιδιά να παίζουν είτε παιχνίδια - αθύρματα. Η παιγνιώδης διάθεση που διαποτίζει το βιβλίο, διαχέεται ακόμη και σε εικόνες όπως αυτή με τα μικρά κατσικάκια (σελ. 29). Ο μικρός αναγνώστης με υφάδι την εικονογράφηση ξεκινά από την «ανάλαφρη» συμβολική είσοδο

(εξώφυλλο) που προμηνύει την περιπλάνηση στον παιγνιώδη κόσμο του περιεχομένου που ακολουθεί και εξέρχεται πετώντας προς πάνω με την αιώρα της τελευταίας σελίδας που επίσης κρύβει ένα δυνατό συμβολισμό. Η εικονογράφηση, όπως προαναφέρθηκε, αποτυπώνει την κορύφωση της δράσης του κειμένου, όπου το παιχνίδι έχει δεσποτικό ρόλο.

Παρατηρούμε ότι:

Ένα αγόρι παίζει κρυφτό και φωνάζει από τις κρυψώνες του (σελ. 21): [ «κούκου! απ' τη συκιά. «κούκου!» απ' το καλύβι. πού να πάη η Βάσω; «ελάτε πια δε θα φάμε;» φώναζε η μητέρα μέσα απ' το καλύβι.»] Σε επόμενο κεφάλαιο, ένα κορίτσι πετά ψηλά μια το ρόδι μια το μήλο (σελ. 23):

ανέβα μήλο,

κατέβα ρόδι

να σε ρωτήσω

πόσα θα πιάσω

πόσα θ' αφήσω

ένα, δύο…

Στις σελίδες 24 και 25, τα παιδιά παίζουν με τα καράβια στο ποτάμι: Η Ρήνα κι ο Ρήγας βάζουν καραβάκια να πλέουν στο ποτάμι: «μα σήμερα έχουνε χαρά μεγάλη. βάλανε το πιο μεγάλο καράβι». Τα παιδιά, στη συνέχεια, φροντίζουν τα καράβια που έχουν προβλήματα πλεύσης καθώς φύσηξε «δυνατό αεράκι» (σελ. 31 ως 33). Μετά τις απαραίτητες επιδιορθώσεις το καράβι αρμενίζει και πάλι: «τώρα ας φυσήξει αέρας δυνατός! δε θα γέρνη πια το καράβι. δες πως αρμενίζει» (σελ. 32).

Στο κεφάλαιο με τίτλο «έτοιμοι να φύγουν» η οικογένεια ετοιμάζεται να φύγει από την εξοχή, το καλύβι της Ρήνας και του Ρήγα είναι ανάστατο (σελ. 4): «άλλοι βάζουν σ' ένα πανέρι, τόπια, βόλους, καράβια.»

Στο κεφάλαιο με τίτλο «Παίζομε τον κουτσό λύκο;» είναι αφιερωμένο εξ ολοκλήρου στο παιχνίδι «κουτσός λύκος» που παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα (σελ. 49). Σε άλλο κεφάλαιο πρωταγωνιστεί ο Ρήγας, ο οποίος επανειλημμένα πηγαίνει τα παπούτσια του στον τσαγκάρη γιατί τα χαλά παίζοντας τον «κουτσό» με τον εγγονό του, τον Τζανή (σελ. 53). Μέσα από τη συμπεριφορά του τσαγκάρη, που χαμογελά και χαϊδεύει το παιδί αναγνωρίζεται η ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι: «Παιδιά μου γεια ναχετε, και να παίζετε πάντα τον κουτσό». Τα λόγια του τσαγκάρη αποτελούν ίσως την κορύφωση του ρόλου που επιφυλάσσει το «Αλφαβητάρι με ήλιο» στο παιχνίδι. Αυτή η παράγραφος με χαρακτηριστικό τρόπο αντιπροσωπεύει τη νέα στάση των αναγνωστικών απέναντι στο παιχνίδι.

Ακολουθεί άλλο ένα κεφάλαιο αφιερωμένο στο παιχνίδι και την απενοχοποίηση του, με τίτλο «Παίζομε τις δασκάλες;» (σελ. 54). Τα παιδιά παίζουν

ένα παιχνίδι μιμητικής στο οποίο η Ρήνα είναι η δασκάλα και οι φίλες της οι μαθήτριες. Το παιχνίδι έχει αρνητικές συνέπειες που παρατίθενται όμως για να απενοχοποιηθεί: έσπασε το τζάμι κι όμως προέχει το να ειπωθεί η αλήθεια κι όχι πως έσπασε από τον αέρα όπως της προτείνει η Φανή.

Στο κεφάλαιο με τίτλο «Τα παιδιά φτιάχνουν χιονάνθρωπο» περιγράφεται η ένταση και η αφοσίωση των παιδιών στο παιχνίδι, θυμίζοντας τα λόγια του Νίτσε για τη σοβαρότητα του παιδιού στο παιχνίδι (σελ. 62, 63): «'Οχτώ παιδιά παίζουν στο σπίτι του Ρήγα. Κάτι φτιάνουν. Πηγαίνουν κι έρχονται. Βγαίνουν και μπαίνουν. Ούτε στιγμή δεν κάθονται.» και συνεχίζει «Τα βλέπετε στη μέση της αυλής; Πόσο χιόνι μάζεψαν! Πρώτα φτιάνουν ένα κορμί. Ύστερα φτιάνουν ένα κεφάλι…».

Στο κεφάλαιο «Μπροστά στη θάλασσα» τα παιδιά παίζουν στο ακρογιάλι, με βαρκούλες, με κουβαδάκια, ρίχνοντας πέτρες στη θάλασσα «Πόσα παιδιά παίζουν στην ακρογιαλιά! Ρίχνουν στη θάλασσα βαρκούλες και καραβάκια με άσπρα, κάτασπρα πανιά.» (σελ. 72).

Στο κεφάλαιο «Ο Ρήγας καπετάνιος» (σελ.76, 77), περιγράφεται ένα «επικίνδυνο παιχνίδι» των παιδιών που παίρνουν μια κανονική βάρκα για να ταξιδέψουν «Να η βάρκα του γέρο-Κοσμά! την παίρνουμε να πάμε ταξίδι;» Το ταξίδι τους έχει άδοξο τέλος καθώς σε λίγο επικρατεί θαλασσοταραχή και τους περισυλλέγει « ο Σγουρός, ψαράς»: « Έ καπετάνιε! λέει ο Σγουρός δε χρειάζεται μονάχα η βάρκα χρειάζεται και καραβοκύρης!» και τελειώνει έτσι απλά η ιστορία χωρίς ηθικοπλαστικά κηρύγματα για την επικινδυνότητα του παιχνιδιού. Στο τέλος του βιβλίου η εικονογράφηση παρουσιάζει ένα χαρούμενο παιδί που κάνει κούνια και πετάει ψηλά (σελ. 80):

Δώσε μου μια να πάω ψηλά!

Δέσε την κούνια μου καλά!

Για ιδές πετά. Δώσε μου μια!

Γερά βαστάω τα σχοινιά.

Δώσε μου μια να πάω ψηλά!

Μια σκηνή, με το πανάρχαιο, οικουμενικό παιχνίδι της αιώρας, μαρτυρημένο στον αιγαιακό χώρο ήδη από την μινωική εποχή (Μπουλώτης, 2008:38). Με τους πέντε στίχους αφιερωμένους στο παιχνίδι της αιώρας που πάει το παιδί ψηλά ολοκληρώνεται το βιβλίο δίνοντας ένα μήνυμα για το ποιος ωθεί την παιδική ψυχή στα ουράνια.

Συνοψίζοντας την παρουσία του παιχνιδιού διαπιστώνεται πως παρουσιάζονται παραδοσιακά, ομαδικά παιχνίδια και αθύρματα που είναι λαϊκά και αυτοσχέδια παιχνίδια. Εντύπωση προκαλεί η απουσία κουρδιστών ή άλλων τεχνολογικά εξελιγμένων για την εποχή, παιχνιδιών. Έτσι, προβάλλονται τα παιχνίδια που μπορεί να έχει το κάθε παιδί. Οι συγγραφείς δε θέλουν να δημιουρ-

γήσουν ανισότητες και ανεκπλήρωτες επιθυμίες, παρουσιάζοντας παιχνίδια που μπορούν να έχουν όλοι. Είναι αξιοσημείωτο επίσης πως το βιβλίο δεν κάνει αυστηρό διαχωρισμό ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, π.χ. το κουτσό, ένα παιχνίδι που παιζόταν περισσότερο από τα κορίτσια, εδώ το παίζουν αγόρια. Στα παιχνίδια των κοριτσιών τα κορίτσια μιμούνται τη δασκάλα, καθώς αυτή αποτελεί το πρότυπο μίμησης. Επίσης, χαρακτηριστικό του βιβλίου είναι ότι δεν παρουσιάζονται τα συνηθισμένα πολεμικά παιχνίδια των αγοριών.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το «Αλφαβητάρι με τον Ήλιο» εκδόθηκε μέσα στο πλαίσιο μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας που δεν μπόρεσε να ολοκληρωθεί ώστε να πετύχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ο Δημαράς (2007:λη΄) αναφερόμενος στον κύκλο των διαδοχικών μεταρρυθμίσεων και την κατάλυσης τους γράφει:

Καθώς αυτοί οι διαδοχικοί κύκλοι σχηματίζουν μέσα στο χρόνο μια σπείρα, δημιουργείται ανάμεσά τους ένα βήμα που αντιπροσωπεύει τη θετική συμβολή του κάθε κύκλου στην εξέλιξη των πραγμάτων. Γιατί από κάθε μια από τις μεταρρυθμίσεις, όσες έφτασαν να πάρουν τη μορφή νόμων του κράτους, κάποιο κέρδος προέκυψε, κάτι έμεινε και μετά το κλείσιμο του κύκλου.

Ποιο είναι το κέρδος που προέκυψε από την κυκλοφορία του συγκεκριμένου βιβλίου; Το βιβλίο με τον έντονα παιδοκεντρικό του χαρακτήρα το ελεύθερο και δημιουργικό του πνεύμα αποτελεί την αιχμή του δόρατος που εισάγει δυναμικά, με μια νέα οπτική, το παιχνίδι στο χώρο των αναγνωστικών βιβλίων. Εικόνες και κείμενο συνδιαλέγονται σε μια αμφίδρομη παραπληρωματικότητα για να παραστήσουν το παιχνίδι στην πραγματική του διάσταση και να απενοχοποιήσουν την παιδική ηλικία. Σ' αυτό το βιβλίο το παιχνίδι δεν είναι κομπάρσος αλλά πρωταγωνιστής, δεν παίζεται υπό όρους αλλά ελεύθερα, δεν επισείονται ποινές για τις συνέπειες του, ούτε τύψεις για τους εμπλεκόμενους, δεν είναι ένα αναγκαίο κακό για την παιδική ηλικία αλλά κύριο συστατικό της. Και κάτι παραπάνω: το παιχνίδι είναι αυτό που ανυψώνει τη παιδική ψυχή ως έκφραση ελευθερίας. Διαβάζοντας το κανείς νιώθει πως πράγματι στοχεύει προς μια βαθύτερη αναγέννηση: «Όσοι νιώσατε στη μεταρρύθμιση του αναγνωστικού το πρώτο απαραίτητο βήμα προς πλατύτερη και βαθύτερη αναγέννηση» **…**από την απάντηση του Μ. Τριανταφυλλίδη (ΠΡΙΝ ΚΑΟΥΝ) στην Έκθεση της «Επιτροπείας» (Δημαράς, 2007: 131).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

*Άριες*, Φ. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, μτφρ. Γ. Αναστοπούλου. Αθήνα: Γλάρος.

*Benjamin, W.*, (1996). Κούκλες και Παιχνίδια. Αθήνα: Άγρα.

Δερβίσης, Σ. (1985). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευση και σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*. Θεσ/νικη: Δερβίσης Σ.

Δημαράς, Α.(1999). Το καταλληλότερο αλφαβητάριο. Στο ΕΠΤΑ ΗΜΕΡΕΣ, *Εφ.* Καθημερινή. 7/2/1999:11-15.

Δημαράς, Α. (2007). *Το αλφαβητάρι με τον ήλιο.* Αθήνα: Εστία.

*Δημαράς, Α. (2009).* Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας) Β΄ 1895-1967. *Αθήνα: ΕΣΤΙΑ.*

Καρακατσάνη Δ., (2008). Οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις του παιχνιδιού. Στο Γκουγκούλη, Κ., Καρακατσάνη, Δ., (Επιμ.), *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του,* σσ.90-119. Αθήνα: *ΜΙΕΤ/ΕΛΙΑ.*

*Μακρυνιώτη, Δ.*, (*1986),* Η παιδική *ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*. Αθήνα – Γιάννινα: Δωδώνη.

Κεφαλληναίου, Ε. (1999). Οι πρώτες μας λέξεις. Στο ΕΠΤΑ ΗΜΕΡΕΣ, *Εφ.* Καθημερινή. 7/2/1999:3-7.

Μπουλώτης, Χ. (2008). *Αιών παις εστί παίζων, πεσσεύων· παιδός η βασιλίη* στο Γκουγκουλή, Κ. Καρακατσάνη, Δ., (επιμ.), *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του,* σσ.30-67. Αθήνα: *ΜΙΕΤ/ΕΛΙΑ.*

Μπουλώτης, Χ. (2008). Αρχίζει να γερνάει κανείς από τη στιγμή που σταματάει να παίζει. Στο Γκουγκουλή, Κ., Καρακατσάνη, Δ. (Επιμ.), *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του,* σσ.262-291. Αθήνα:*ΜΙΕΤ/ΕΛΙΑ.*

*Μπουλώτης, Χ. (2012).* Με το βλέμμα των παιχνιδιών. *Αθήνα: Τράπεζα.*

*Πειραιώς-Αγροτική Τράπεζα - Polaris.*

Οράτη, Ε. (1999). «Εικονογραφώντας τα αναγνωστικά».Στο ΕΠΤΑ ΗΜΕΡΕΣ, *Εφ.* Καθημερινή, 7/02/1999:16-19.

*Πανταζής,* Σ. (2004). *Η* Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο *στο χώρο του Νηπιαγωγείου*. Εκδόσεις *Gutenberg*, Αθήνα.

Πάτσιου, Β. (2000). Η τέρψις των παίδων. Στο Γκουγκουλή Κ., Κούρια Α. (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία,* σσ.253-303. Αθήνα: Καστανιώτη.

Πάτσιου, Β. (2008). Η *μνήμη της αυτοβιογραφίας και η εμπειρία του παιχνιδιού*. Στο Γκουγκούλη, Κ., Καρακατσάνη, Δ., (Επιμ.), *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του,* σσ.252-261. Αθήνα: *ΜΙΕΤ/ΕΛΙΑ.*

Σολομών, Ι. (1999). Κοινωνική αταξία και σχολική τάξη: παιδικό παιχνίδι και εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία: 19ος και 20ος αιώνας,* σσ.173-252. Αθήνα: Καστανιώτης.

Φραγκουδάκη, Α. (*1979). Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου, Αθήνα: Θεμέλιο.*

# BULLYING/VICTIMIZATION IN PRESCHOOL CHILDREN

**Maria Vlachou, Kafenia Botsoglou, Eleni Andreou**

M. Vlachou, e-mail: maravlachou@gmail.com ; K. Botsoglou, e-mail: kmpotso@uth.gr

Special Education Department, University of Thessaly, Thessaly, Greece

E. Andreou, e-mail: elandr@uth.gr

Primary Education Department, University of Thessaly, Thessaly, Greece

## 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 intrapersonal factors such as empathy, theory of mind and hostile attributions.*

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 as a more subtle form of behaviour (Smith, Cowie, Olaffson and Liefooghe, 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 constrains 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) as well as adapt peripheral roles and involve in group bullying (Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013a).

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 (Vlachou, Andreou, Botsoglou, 2014). Craig, 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 FACTORS

Apart from environmental factors, intra-personal factors, such as sociocognitive 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 refers to the ability to attribute mental states to oneself and others and to understand that others have beliefs, desires, and intentions that are different from one's own. As such it is one of the most critical sociocognitive skills for social interaction. 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.

## PRESCHOOL CHILDREN'S PERCEPTION OF "BULLYING/VICTIMIZATION"

Victimisation 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).

## RESEARCH QUESTIONS:

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. Therefore, we formulated the following research questions:

- What are the prevalence rates of bullying (verbal, physical, social) in preschool children according to peer nominations, self and teacher reports and naturalistic observations?
- Are those sources of information positively correlated?
- What is the percentage of occurrence observed in relation to parameters about bullying episodes ?
- What is the interaction between those parameters?
- Are there group differences between participant roles and the three socio-cognitive factors?

## 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.

## PROCEDURE

The study was conducted during the second semester of the school year. Parents' consent was obtained for each participant. 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. Teachers were interviewed during a pre negotiated time off their duty.

## DATA COLLECTION TOOLS – BULLYING/VICTIMIZATION

### PEER, SELF AND TEACHER REPORTS (QUANTITATIVE MEASURES)

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 (QUALITATIVE MEASURES)

A series of naturalistic observations were carried out by a single observer 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, bully-victim), forms of bullying (verbal, physical, relational, rumour spreading), 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.

## SCORING FOR OBSERVATIONS

1. As far as participant roles are concerned, children were scored as perpetrators if they initiated an unprovoked aggressive act towards their peers. The bully was clearly the leader in the episode. The victim was the recipient of the act initiated by a more dominant individual. Also, children were scored as bully-victims when they were observed to display dual role behaviours.

2. The forms of bullying recorded were: *physical bullying* (i.e. hitting, pushing, pulling, punching, or forcibly taking objects), *verbal bullying* (i.e. antagonistic teasing, mean names, verbal threats of harm, or insult not expressed at friendship status; i.e. 'Shut up!', 'Chicken!' etc), and *relational bullying* (excluding from playgroup, spreading rumors, withdrawing friendship, maliciously telling lies, ignoring a peer; e.g., 'You can't play with us but she can,' 'You can't come to my party,' or deliberately turning away and ignoring a peer's request to join in play). Social exclusion involved the rejection of an individual from a group. It was only considered to be bullying when the exclusion was related to the child, not the nature of the activity from which they were excluded. Therefore, it would be not considered social exclusion if a child asked to sit with some other children and was told he could not because there are not enough seats (Ostrov & Keating, 2004).

## CRITERIA FOR IDENTIFYING BULLYING EPISODES

The criteria involved for defining bullying were: a) intended and unprovoked aggressive acts, b) carried out repeatedly, and c) characterized by an imbalance of power (Farrington, 2003). During observations and in order to distinguish aggressive from bullying acts we followed the above criteria.

Negative intent is difficult to quantify because we cannot see what is one is thinking. However, negative intent may be exhibited through facial expressions or verbalisations of intent. Therefore, in the present study participant roles were attributed when negative, unprovoked acts (the perpetrator displayed proactive aggression) were directed towards a weaker peer.

For our data analyses, only those cases where participants were observed to assume more than once the role of the bully and/or the victim for the same form of bullying were included. Therefore, the criterion of repetition "more than once a week" was fulfilled. Also, we have selected only those negative interactions where an imbalance of social power or physical strength was observed among participants.

Counts were made each time a behaviour occurred, i.e. one insult added one episode, two insults added two episodes and so on. One episode was marked even when the behaviours were part of the same encounter. If a child maintained a continuous aggressive act i.e. a pinch for an extended period of time, only one episode of physical bullying was made. Similarly, the continuous statement, 'We don't like you, so you can't play with us' would be coded as one act of relational bullying rather than two, given the immediate temporal association and interdependency between the two phrases. If separated in time, two episodes were counted. When an act was not intended i.e. a ball that sailed out of control and hit another child, it was not an event that scored as an aggressive act (Ostrov & Keating, 2004).

## DATA COLLECTION TOOLS - SOCIO-COGNITIVE FACTORS

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 (Cronbach's Alpha=.77), 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 (Cronbach's Alpha=.71). After a warm-up session, participants were told 4 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).

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 (Cronbach's Alpha=.85). 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.

For the skills of Theory of mind and Empathy the participant could receive up to 16 credits in total whereas for the tasks measuring Hostile Attribution Bias 1-point credit was awarded for each response containing an aggressive attribution or reaction.

## RESULTS

In order to answer our research questions the following analyses were conducted:

- For the prevalence rates of bullying frequencies were calculated.
- Cohen's Kappa was calculated in order to investigate agreement between sources of information.
- Bullying episodes were analysed using percentages of occurrence according to observer's codes.
- In order to examine interactions between variables of bullying episodes, as denoted during observations, x2 test was computed.
- Possible group differences between participant roles and Theory of Mind, Empathy and Hostile Attribution Bias were investigated using a series of 1-way ANOVA's.

## PREVALENCE RATES OF BULLYING IN PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING TO THE SOURCE OF INFORMATION

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: Prevalence rates 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-involved in central roles | 97 | 58.4% | 78 | 47% | 87 | 52.4% | 141 | 84.9% |
| 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% |

According to the above Table, prevalence rates for social and physical bullying vary grossly from 28-29% to 51-53%, verbal bullying varies from 12 to 50%, whereas rumor spreading varies from 1,2% to 32,4%. Our results show lower frequency rates for all forms of bullying when the informer is an adult rather than a preschool child. According to self-reports rates, the role of the bully is low (Mean=1,8%) compared to that of the victim which is high (Mean=35,4%).

## AGREEMENT BETWEEN SOURCES OF INFORMATION

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: Agreement between sources of information

| | **Peer and self** | **Peer and teachers** | **Peer and observations** | **Self and teachers** | **Self and observations** | **Teachers and observations** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Verbal bullying** | K=,041 | K= ,534 | K=,050 | K=,057 | K=,134 | K=,109 |
| | Sig.=,41 | Sig.=,000*** | Sig.=,28 | Sig.=,26 | Sig.=,006** | Sig.=,05 |
| **Physical bullying** | K=,048 | K=,638 | K=,117 | K=,051 | K=,128 | K=,218 |
| | Sig.=,39 | Sig.=,000*** | Sig.=,033* | Sig.=,28 | Sig.=,006** | Sig.=,000*** |
| **Social exclusion** | K=,090 | K=,584 | K=,169 | K=,122 | K=,219 | K=,248 |
| | Sig.=,08 | Sig.=,000*** | Sig.=,002** | Sig.=,013* | Sig.=,000*** | Sig.=,000*** |
| **Rumor spreading** | K=,021 | K=,588 | K=,001 | K=,030 | K=-,017 | K=-,017 |
| | Sig.=,63 | Sig.=,000*** | Sig.=,97 | Sig.=,52 | Sig.=,57 | 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

| | | Observer | |
|---|---|---|---|
| Category | | **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** | 44 | 27.8% |

| | | |
|---|---|---|
| **non-specified** | | |
| **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 x2 test of independence were computed. For our statistical analyses in relation to central participant roles, data from observations were used whereas data from nominations and reports were not used at all.

First, our x2 analyses show that peripheral roles are related to the reactions of both victims ($x2 = 44.34$, $p<.000$**) and bullies ($x2 = 41.56$, $p<.000$**). We adjusted p values for multiple comparisons using the Bonferonni 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 ($x2 = 10.32$, $p<.016$*) and the victim ($x2= 10.51$, $p<.015$*).

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 ($x2 = 16.509$, $p<.001$**[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 ($x2 = 24.25$, $p<.004$*). Bonferonni 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 ($x2 = 56.65$, $p<.000$**). 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, x2 analyses indicated a significant interaction between peripheral roles and specified/non-specified locations ($x2 = 41.45$, $p<.000$**).

Multiple comparisons showed that bullying episodes occurred more frequently in interior non-specified places (classroom/corridors/toilets) when peers were not present.

## SOCIO-COGNITIVE FACTORS

In order to examine possible differences between participant roles and socio-cognitive abilities, One-way ANOVAs were administrated. Independent factor was verbal, physical and social bullying and dependent factors were the socio-cognitive abilities of empathy, theory of mind, hostile attributions and hostile strategies (Table 4). Rumour spreading rates were not computed due to extremely low frequencies (1,2%).

Table 4: participant roles x bullying

| | **Theory of mind** | **Empathy** | **Hostile attributions-physical aggression** | **Hostile attributions-relational aggression** | **Hostile strategies-physical aggression** | **Hostile strategies- relational aggression** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Verbal bullying | F=,57 | **F=2,65** | F=1,07 | F=1,32 | F=1,14 | F=,32 |
| | Sig.=,63 | **Sig.=,051*** | Sig.=1,34 | Sig.=,26 | Sig.=,33 | Sig.=,82 |
| Physical bullying | F=,32 | F=1,51 | F=1,71 | F=,67 | **F=6,12** | **F=6,01** |
| | Sig.=,80 | Sig.=,21 | Sig.=,16 | Sig.=,57 | **Sig.=,001**** | **Sig.=,001**** |
| Social bullying | F=,25 | F=1,67 | F=2,37 | **F=2,85** | **F=3,1** | F=1,72 |
| | Sig.=,85 | Sig.=,17 | Sig.=,07 | **Sig.=,04*** | **Sig.=,02*** | Sig.=,16 |

*p≤0.05, **p≤.01

One-way ANOVAs showed no significant differences between participant roles and theory of mind skills.

Analyses showed significant differences between participant roles and empathy for verbal bullying but not for physical bullying nor for social exclusion. Post-hoc Scheffe test analyses revealed that children assuming no central role

had higher empathy scores compared to the role of bully (Mean Dif.=1,69, Std. Error=,60, sig.=,052*).

Significant differences were found between participant roles and hostile strategies only for physical but not for verbal or social bullying. Post-hoc Scheffe test analyses showed that the children assuming the role of bully had higher hostile strategies compared to the victims (for Relational aggression: Mean Dif.=,106, Std. Error=,31, sig.=,009**, for Physical aggression: Mean Dif.=1,44, Std. Error=,41, sig.=,008**) and the children without a central role (for Relational aggression: Mean Dif.=,908, Std. Error=,25, sig.=,006**, for Physical aggression: Mean Dif.=1,34, Std. Error=,33, sig.=,002**).

In relation to social bullying, significant differences were found between participant roles and hostile attributions concerning relational aggression and between participant roles and hostile strategies concerning physical aggression. Post-hoc Scheffe test analyses showed that the children assuming no central role attributed more hostile relational intent to the actions of the other as compared to the victims (Hostile Attributions for Relational aggression: Mean Dif.=1,02, Std. Error=,35, sig.=,053*). Also, our post-hoc analyses revealed that the perpetrators reported more hostile strategies for an act containing physical involvement than the children without a central role (Hostile Strategies for Physical aggression: Mean Dif.=1,13, Std. Error=,37, sig.=,031*).

## DISCUSSION

### PEER NOMINATIONS

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 rumour 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 rumour spreading from deception or lying. Or, it might as well be that as rumour spreading is an indirect form of aggression, and therefore subtle, its accurate measurement poses methodological constraints.

### SELF REPORTS

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.

## TEACHER REPORTS

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 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.

## OBSERVATIONS – BULLYING EPISODES

Our findings from observations 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.

Our observations showed that 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 form our

finding that the perpetrators' behaviour 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 behaviour. 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.

## SOCIO-COGNITIVE FACTORS AND BULLYING

In general there were no significant differences between socio-cognitive correlates and the forms of bullying examined. It might be that other cognitive factors than theory of mind, empathy or hostile attribution bias may explain bullying/victimization involvement in preschool children. For example, some researchers found that bullying episodes are strategic and well-planned acts aiming at the achievement of a specific goal, linking in this way Machiavellian beliefs with bully/victim problems at school (Andreou, 2004). 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.

## AGREEMENT BETWEEN SOURCES OF INFORMATION

In general, our results show lower frequency rates for all forms of bullying when the informer is an adult rather than a preschool child. In any case, there was poor or no agreement between sources of information. This means that different results are obtained using one or another method.

In relation to peer nominations, self and teacher reports used to measure school bullying there are insufficient data concerning their psychometric properties (Cornell, 2006). Therefore, bullying and victimisation processes cannot be reliably measured using the those methods.

On the other hand, it seems that data collected through observations could 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).

Future research should investigate methods of reliable and valid methods of measuring social interactions such as bullying and victimisation in order to be able to design effective prevention programs (Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013b).

## 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. Peppler (Eds.), *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying, Volume I* (pp. 175-195). PREVNET, Kingston, Canada.

Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297–309.

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.

Coyne, S.M., Archer, J., & Eslea, M. (2006). We.re not friends anymore!. Unless: The frequency & harmfulness of indirect, relational & social aggression. *AggressiveBehavior,* 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. *EducationalResearch*, 43, 7, 133–147.

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.), *H&book 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.

Leff, S.S., & Lakin, R. (2005). Determining best practice guidelines for playground-

based 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.

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.

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.), *H&book 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., Olaffson, R.H., & Liefooghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteencountry international comparison. *Child Development*, 73, 1119– 1133.

Twemlow, S., Fonagy, P., & Sacco, F. (2010). The Etiological Cast to the Role of the Byst&er 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: Intrapersonal*

*and Environmental Factors. (Σχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση σε Παιδιά Προσχολικής 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.

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. (2014). Bully/Victim Problems among Preschool Children: Naturalistic Observations in the Classroom and on the Playground (Editorial). *The international Journal of Learning: Annual Review*. Volume 20. common Ground Publishing, Illinois, USA.

Vlachou, M., Botsoglou, K., Andreou, E. (2013a). Bullying/Victimization in Preschool Children: Intrapersonal and Contextual Factors. In K. Dekker & M. Dijkstra (Eds.) *School Bullying: Predictive Factors, Coping Strategies and Effects on Mental Health* (pp. 97-122). Nova Publishers.

Vlachou, M., Botsoglou, K., Andreou, E. (2013b). Assessing Bully/Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach. *Journal of Criminology*. Volume 2013, Article ID 301658.

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.

# ΕΚΔΟΧΕΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

**Βουβουσίρα Στεφανία - Φάκου Αιμιλία**

Νηπιαγωγοί, Υποψήφιες διδάκτορες Τ.Ε.Α.Π.Η.

stefvouvou@hotmail.com, aimilia78@yahoo.com

*Το κείμενο εκκινεί από την επιστημονική παραδοχή ότι η παιδική ηλικία δεν αποτελεί ομοιογενή, ενιαία και αμετάβλητη κατηγορία, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται πορίσματα από έρευνα – δράση η οποία πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2012-2013 σε δυο δημόσια νηπιαγωγεία στο κέντρο της Αθήνας, με διαφοροποιημένη κοινωνική σύνθεση. Τα πορίσματα υποστηρίζουν την υπόθεση ότι οι εμπειρίες και οι γνώσεις των παιδιών διαφέρουν ανάλογα με το πολιτισμικό κεφαλαίο της οικογένειας και επηρεάζουν τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με την εκπαίδευση ήδη από τα πρώτα τους βήματα στο σχολείο. Η μελέτη έχει ως στόχο να προτείνει έναν τρόπο ανάγνωσης των ταξικών διαφοροποιήσεων, όπως αυτές αποτυπώνονται στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις και στην «επίδοση» των παιδιών, και κατ' επέκταση να συμβάλει κριτικά στη συζήτηση γύρω από το ζήτημα της κοινωνικής κατασκευής της παιδικής ηλικίας.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν άρθρο αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας [1] η οποία είχε διττό στόχο: αφενός να διερευνήσει τις ταξικές ανισότητες και τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αισθητές στο νηπιαγωγείο, όπου διαμορφώνεται η πρώτη σχέση των παιδιών με το σχολείο, αφετέρου να μας επιτρέψει να παρέμβουμε ως εκπαιδευτικοί στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των ανισοτήτων και στη διαμόρφωση μιας πρώτης θετικής σχέσης των παιδιών με το σχολικό θεσμό. Τα στοιχεία τα οποία παρουσιάζονται στο άρθρο προέκυψαν από έρευνα – δράση (βλ. σχετικά Altrichter κ.ά., 2001) η οποία πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2012-2013 σε δυο δημόσια νηπιαγωγεία του κέντρου της Αθήνας, σε διαφοροποιημένες ως προς την κοινωνική τους σύνθεση περιοχές (συγκεκριμένα, σε μια μεσοαστική και σε μια λαϊκή περιοχή). Αφετηρία για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η συνεργασία που είχαμε ως νηπιαγωγοί των συγκεκριμένων τάξεων με την πανεπιστημιακό Νέλλη Ασκούνη στο πλαίσιο ενός μαθήματος με αντικείμενο τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, το οποίο εντάσσεται στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο σκοπός ήταν να συλλεχθεί ερευνητικό υλικό από την εμπειρία της σχολικής καθημερινότητας, το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί διδακτικά στο συγκεκριμένο μάθημα. Παράλληλα, βασικό κίνητρο για την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν η επιθυμία μας να επεξεργαστούμε τις εμπειρίες μας ως εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκ-

παίδευσης μέσα από το ιδιαίτερο πρίσμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, να κατανοήσουμε βαθύτερα τους μηχανισμούς που ενισχύουν τις ανισότητες στο πλαίσιο της τάξης, και μέσω αυτής της διαδικασίας να βελτιώσουμε τις ίδιες τις εκπαιδευτικές μας πρακτικές.

Στο κείμενο που ακολουθεί, μέσα από τη συνοπτική ανάλυση χαρακτηριστικών παραδειγμάτων, παρουσιάζονται στοιχεία που προκύπτουν από την επεξεργασία του υλικού και σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τη σχέση των παιδιών με την ελεύθερη παιδεία και την εξοικείωση με την πρότυπη γλώσσα και τη χρήση του λόγου. Τα στοιχεία αυτά αξιοποιούνται σε ένα δεύτερο επίπεδο στην κατεύθυνση της κριτικής θεώρησης των κυρίαρχων αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας ως καθολικής και παγκόσμιας κοινωνικής κατηγορίας. Το περιορισμένο δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των πορισμάτων, αλλά επιχειρεί να συμβάλλει στη συζήτηση σε σχέση με την προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως μεταβλητή κοινωνικής ανάλυσης, υπό το πρίσμα της κοινωνικής τάξης και του τρόπου με τον οποίο η τελευταία επιδρά στη σχέση των παιδιών με το σχολείο.

Η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων στηρίχθηκε στους παρακάτω άξονες: α) τη χρήση του λόγου από τα παιδιά ως επικοινωνιακό εργαλείο και ως εργαλείο πρόσβασης στη γνώση, β) τη σχέση των παιδιών με το πειθαρχικό / αξιακό πλαίσιο του σχολείου και γ) την εξοικείωσή τους με την ελεύθερη μόρφωση. Η ανάλυση έλαβε υπόψη τα κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά των γονέων, συσχετίζοντας τα με τις παρατηρούμενες διαφορές στις σχολικές συμπεριφορές των παιδιών. Οι διαφοροποιήσεις αυτές παραπέμπουν κατά τη γνώμη μας σε διαφορετικές εκδοχές/εμπειρίες της παιδικής ηλικίας.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η έρευνα μας αντλεί τόσο από τα έργα των Bourdieu (1998, 2004) και Bernstein (1961, 1985), τα οποία συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο στη συστηματική μελέτη και ανάλυση της εκπαιδευτικής ανισότητας, όσο και από την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας [βλ. ενδεικτικά Qvortrup (1994, 2003, 2005), Jenks (1982, 1996) και James & Prout (1990)]. Οι παραπάνω επιλογές έγιναν στην κατεύθυνση της προσπάθειας να μελετηθεί το θέμα λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση της κοινωνικής δομής με τη δράση των υποκειμένων.

## ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ

Σύμφωνα με τον Bourdieu, η σχολική επιτυχία καθορίζεται από την κοινωνική καταγωγή. Βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επιτυχίας δεν είναι μόνο το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας, αλλά κυρίως μια σειρά μορφωτικών προνομίων που μεταβιβάζονται στο πλαίσιό της. Οι οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο χαρακτηρίζονται από την κατοχή μορφωτικού κεφαλαίου, βασικά συστατικά του οποίου είναι η γνώση των απαιτήσεων του σχολικού θεσμού, η ευχέρεια στη χρήση της επίσημης γλώσσας και η ελεύθερη μόρφωση, δηλαδή η εξοικείωση με την τέχνη και τα πολιτισμικά αγαθά. Η μεταβί-

βαση του πολιτισμικού κεφαλαίου συντελείται με συστηματικό αλλά αδιόρατο τρόπο μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και διαμορφώνει ένα σύνολο θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο σχολείο και τη γνώση γενικότερα. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η άνιση εξοικείωση των παιδιών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα με την κουλτούρα του σχολείου, η οποία είναι ταυτόχρονα η κουλτούρα των κυρίαρχων στρωμάτων. Σύμφωνα με τον Bourdieu, ο εκπαιδευτικός θεσμός αποκρύπτει τον ταξικά προσδιορισμένο χαρακτήρα της κουλτούρας που μεταδίδει και τη νομιμοποιεί ως καθολική. Μη λαμβάνοντας υπόψη την ταξικά προσδιορισμένη σχέση με την κουλτούρα, αξιολογεί την άνιση εξοικείωση των μαθητών με τους πολιτισμικούς του κώδικες ως ατομικό χάρισμα και ενισχύει την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας μέσα από τις αρχές της ίσης μεταχείρισης και της αξιοκρατίας (βλ. Bourdieu, 1998 & 2004 και Bourdieu & Passeron, 1990).

Το έργο του Bernstein (1985β) συνδέει τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση με τους δομικά διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες που χαρακτηρίζουν διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και συνεπώς με τις ταξικά προσδιορισμένες διαφορές στη γλώσσα που μαθαίνουν τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Η σχολική επιτυχία σχετίζεται με την ευχέρεια χρήσης και εκμάθησης της γλώσσας του σχολείου, του «επεξεργασμένου κώδικα», όπως τον ονομάζει, τον οποίο μιλούν τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Τα παιδιά που προέρχονται από αυτά τα στρώματα, γνωρίζοντας ήδη από το οικογενειακό τους περιβάλλον τη γλώσσα του σχολείου, ελέγχουν συνολικά τον κώδικα επικοινωνίας και μπορούν να αποκρυπτογραφούν με αυτόματο τρόπο τις άρρητες απαιτήσεις του. Αντίθετα, για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, τα οποία είναι ομιλητές του «περιορισμένου κώδικα», το σχολείο είναι ένα ξένο γλωσσικά περιβάλλον, στο οποίο η επικοινωνία είναι δύσκολη. Η άγνοια του επικοινωνιακού κώδικα τα οδηγεί πολλές φορές σε ακατάλληλη για την περίσταση χρήση του λόγου, η οποία ενδέχεται να παρερμηνευθεί από το δάσκαλο ως εχθρική ή επιθετική συμπεριφορά. Έτσι, στα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής, τα τόσο σημαντικά για τη συνέχεια, η απόσταση από τη γλώσσα του σχολείου αποτελεί ένα μεγάλο μορφωτικό εμπόδιο (Bernstein, 1961).

Για τον Bernstein, η εκμάθηση της γλώσσας δεν είναι απλά επικοινωνία, είναι θεμελιώδης διαδικασία κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου των υποκειμένων. Οι δυο γλώσσες, ο περιορισμένος και ο επεξεργασμένος κώδικας, εκφράζουν διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, ο επεξεργασμένος κώδικας συνδέεται με ένα ανοιχτό σύστημα ρόλων. Το βασικό χαρακτηριστικό του συστήματος αυτού είναι ότι η οργάνωση της οικογένειας είναι προσανατολισμένη στο πρόσωπο. Οι ιεραρχικές σχέσεις στο εσωτερικό της οικογένειας δεν εμφανίζονται ως δεδομένες και άρα οι κανόνες που απορρέουν από αυτές δεν επιβάλλονται, αλλά κατακτώνται από το παιδί ως πρόσωπο μέσα από μια διαδικασία πρώιμης εξατομίκευσης, στην οποία ο λόγος αποτελεί το κύριο όχη-

μα. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο ενθαρρύνεται συστηματικά η λεκτική και σαφής έκφραση των ατομικών κρίσεων, εκτιμήσεων και προθέσεων, η διαπραγμάτευση, η επιχειρηματολογία και η αιτιολόγηση. Έτσι, από πολύ νωρίς, το παιδί ευαισθητοποιείται στη γλωσσική έκφραση, καθίσταται ικανό να ελέγχει τα συναισθήματά του, και άρα την παρορμητική συμπεριφορά, και συνεπώς μαθαίνει να εκφράζει λεκτικά την εσωτερική του διάθεση. Υπό αυτή την έννοια, ο λόγος μετατρέπεται σε μέθοδο κοινωνικού ελέγχου η οποία ρυθμίζει τη συμπεριφορά των παιδιών, δομεί τη συμπεριφορά τους και την οργανώνει (Bernstein, 1985 β). Από την άλλη, στον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα αντιστοιχεί ένα σύστημα οργάνωσης των σχέσεων στο εσωτερικό της οικογένειας το οποίο ο Bernstein ονομάζει κλειστό σύστημα ρόλων. Ο κοινωνικός έλεγχος επιτελείται μέσα σε μια δεδομένη κατανομή εξουσίας η οποία βασίζεται σε σαφή διαχωρισμό του ρόλου των μελών. Σε αυτό το κλειστό σύστημα, όπου το βασικό στοιχείο είναι η τυπική ιεραρχική θέση του παιδιού και όχι η εξατομίκευση, υπάρχει μικρότερη ανάγκη γλωσσικής διευθέτησης των ατομικών προθέσεων και κινήτρων. Επομένως, δεν παρατηρείται συστηματική ενθάρρυνση της έκφρασης ατομικών κρίσεων και διαθέσεων, ούτε επεξεργασία των ατομικών διάφορων. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει ευαισθησία απέναντι στις ατομικές διάφορες, αλλά ότι οι τελευταίες δεν αποτελούν αντικείμενο λεκτικής έκφρασης και επεξεργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, η λεκτική έκφραση των προσωπικών σκέψεων, επιθυμιών και συναισθημάτων είναι περιορισμένη (Φραγκουδάκη, 1985).

Η διεθνής επιστημονική έρευνα που αντλεί από το έργο των Bernstein και Bourdieu είναι πολύ μεγάλη. Πλήθος ερευνών εξετάζουν τις διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις ως προς το οικογενειακό πλαίσιο κοινωνικοποίησης, τις οικογενειακές εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές, ή την επίδραση των διαφορετικών μορφών κεφαλαίου στη διαμόρφωση της σχέσης με το σχολείο (ενδεικτικά, για την πιο πρόσφατη περίοδο, βλ. Lareau, 2000 & 2003· Reay, 1998· Crozier, 2000· Ball and Vincent, 2001). Η διερεύνηση της ταξικής διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών εστιάζει στο ρόλο της οικογένειας και αφορά όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από το δημοτικό σχολείο (όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση) μέχρι και τις επιλογές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Reay κ.ά., 2001). Ωστόσο, πολύ μικρότερη είναι η ερευνητική παραγωγή που αφορά την προσχολική εκπαίδευση (Plaisance, 1986· Vincent & Ball, 2007). Στην Ελλάδα το πεδίο εξακολουθεί να παραμένει περιορισμένο. Οι κοινωνιολογικές έρευνες σχετικά με την ταξική διάσταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αναφέρονται κυρίως στην πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (Κυρίδης, 1997· Σιάνου, 2006· Θάνος, 2010) ή στην εγκατάλειψη του σχολείου (Παπαθεοφίλου & Βοσνιάδου, 1998) και βασίζονται σε ποσοτικές μεθόδους. Πολύ μικρός είναι ο αριθμός των ερευνών που εστιάζουν στις εκπαιδευτικές πρακτικές των γονέων και τη σχέση τους με την εκπαίδευση (Μυλωνάς κ.ά., 1999· Μάνεσης, 2010· Καμαριανός, 2002), ενώ σε ό,τι αφορά το νηπιαγωγείο δεν υπάρχουν σχετικές μελέτες.

## Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Η προβληματική περί κοινωνικής συγκρότησης της παιδικής ηλικίας παραπέμπει σε αυτό που από τα τέλη κυρίως της δεκαετίας του 1980 αναγνωρίζεται θεωρητικά ως το ανερχόμενο παράδειγμα της «νέας» κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας. Όπως επισημαίνει η Μακρυνιώτη (2001), η παιδική ηλικία δεν αποτελεί μια φυσική, αχρονική κατηγορία, αλλά κατασκευάζεται κοινωνικά και μεταβάλλεται σε σχέση με την κοινωνική τάξη, το φύλο, την εθνότητα, καθώς και ανάλογα με το χώρο και το χρόνο. Η θέση των παιδιών μέσα στην οικογένεια, η σχέση και η επικοινωνία με τους ενήλικες αλλά και τους συνομηλίκους, οι καθημερινές τους εμπειρίες, διαμορφώνουν διαφορετικούς τρόπους βίωσης της παιδικής ηλικίας. Στο πλαίσιο του εν λόγου παραδείγματος χαρακτηριστικότερα για την αγγλόφωνη βιβλιογραφία, όπως αναφέρει η Μακρυνιώτη, μπορούν να θεωρηθούν τα έργα των Alanen (1988), James & Prout (1990) και Qvortrup (1994). Για την ελληνική βιβλιογραφία χαρακτηριστικότερη είναι η εισαγωγή της Μακρυνιώτη σε συλλογή κειμένων για την παιδική ηλικία (1997 & 2003). Στην Ελλάδα, ωστόσο, το συγκεκριμένο παράδειγμα παραμένει εξαιρετικά περιορισμένο σε σχέση με το ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών, κάτι που έχει αντίκτυπο στο ερευνητικό επίπεδο [2].

Η «νέα» κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η οποία αναπτύσσεται από τις αρχές τις δεκαετίας του 1980, εξετάζει κριτικά τόσο την έννοια της ανάπτυξης του παιδιού όσο και τις κλασικές θεωρίες για την κοινωνικοποίηση. Υποστηρίζει ότι η πορεία της ανάπτυξης δεν είναι μια καθολική βιολογική διαδικασία, αλλά συγκροτείται μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012). Σύμφωνα με τις κλασικές θεωρίες, η κοινωνικοποίηση περιγράφεται ως μια μονόδρομη ιεραρχική διαδικασία η οποία ελέγχεται από τους ενήλικες και στην οποία τα παιδιά εμφανίζονται ως παθητικά υποκείμενα. Ο κλασικές θεωρίες κατανοούν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ως καθολική και ομοιογενή διαδικασία εισαγωγής του παιδιού στο κοινωνικό κόσμο. Το παιδί νοηματοδοτείται και αξιολογείται σε σχέση με τον ενήλικα και ορίζεται ως ατελής ενήλικος με περιορισμένες σωματικές, νοητικές και κοινωνικές ικανότητες. Σε αυτό το πλαίσιο, στόχος της κοινωνικοποίησης είναι η εσωτερίκευση των κοινωνικών αξιών, προτύπων και συμπεριφορών που ορίζονται και δεσμεύονται από τους κοινωνικούς κανόνες. Η έννοια της πειθαρχίας είναι κεντρική στις θεωρίες και αναφέρεται στον έλεγχο των επιθυμιών και των παρορμήσεων των παιδιών. Οι έννοιες της ηλικίας και του χρόνου, επίσης, αναδεικνύονται σε καθοριστικούς παράγοντες ανάπτυξης και εξέλιξης του ατόμου και της μετάβασής του σε επόμενα βιολογικά στάδια, με τελικό στόχο την ενηλικίωσή του. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, κατατετμημένη σε στάδια, όπου η μετάβαση από το ένα στο άλλο σηματοδοτεί την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στοχεύει στην κοινωνική ωριμότητα (Μακρυνιώτη, 1997). Σε αυτή τη διαδικασία το παιδί ως ατελές υποκείμενο εμφανίζεται να έχει ανάγκη την καθοδήγηση και τον έλεγχο των ενηλίκων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνι-

κοποίηση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία απρόσωπης, αυστηρής ηθικής καθοδήγησης και επιβολής εξωτερικών κανόνων, ακόμα και με μεθόδους τιμωρίας (Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012). Ωστόσο, η θεώρηση της κοινωνικοποίησης ως «φυσικής» διαδικασίας με συγκεκριμένη ακολουθία σταδίων, υποδηλώνει την ύπαρξη ενός «φυσιολογικού», κανονιστικού προτύπου σε σχέση με την κοινωνική μάθηση και συμπεριφορά. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως ένα ομοιογενές σύνολο με καθολικές αξίες και αντιλήψεις, με κοινά αποδεκτούς κώδικες και κανόνες, παραβλέποντας την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική τους συγκρότηση (Μακρυνιώτη, 1997).

Η αμφισβήτηση της αχρονικής, αταξικής θεώρησης της παιδικής ηλικίας ενισχύεται από μελέτες που διερευνούν τις πρακτικές διαχείρισης της παιδικής ηλικίας σε κοινωνίες με οργάνωση διαφορετική από τις δυτικές. Επιπλέον, η κοινωνική τάξη και το φύλο αναδεικνύονται σε παράγοντες που θέτουν υπό αμφισβήτηση την ενιαία αντίληψη της κοινωνικοποίησης (Qvortrup, 2005).

Η κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής συγκρότησης της παιδικής ηλικίας οδηγεί στην αναθεώρηση της αντίληψης ότι η παιδική ηλικία συνιστά μια ομοιογενή, ενιαία και καθολική κατηγορία. Δεν μπορούμε, επομένως, να μιλάμε για παιδική ηλικία, αλλά για παιδικές ηλικίες (Μακρυνιώτη, 1997). Ταυτόχρονα, αναδεικνύει την επίδραση κοινωνικών παραγόντων, όπως η κοινωνική τάξη, στον ορισμό και την πρόσληψη της παιδικής ηλικίας και του παιδιού. Επομένως, ο κοινωνιολογικός λόγος μετατοπίζεται από τη φυσική θεώρηση της παιδικής ηλικίας στην κοινωνική. Η κριτική των κλασικών θεωριών κοινωνικοποίησης και η ανάπτυξη ανθρωπολογικών και κοινωνιολογικών ερευνών αναδεικνύουν την κοινωνική επινόηση της παιδικής ηλικίας μέσα στο πλαίσιο των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών.

Η ιστορική μελέτη αναδεικνύει επίσης ότι η επιτήρηση και η ρύθμιση της οικογένειας επιτυγχάνεται σταδιακά μέσα από μια σειρά παρεμβάσεων οι οποίες στοχεύουν αφενός στη μείωση της θνησιμότητας των παιδιών, αφετέρου στην επιβολή συγκεκριμένων προτύπων συμπεριφοράς και διαπαιδαγώγησης. Οι παρεμβάσεις αυτές παρατηρείται ότι διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τάξη και ότι επιβάλουν στις οικογένειες των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων την υιοθέτηση πρακτικών των αστικών οικογενειών (Donzelot, 1997). Επιπλέον, τα γονεϊκά πρότυπα της μητρότητας (Badinter, 1997) και της πατρότητας (Demos, 1997) διαμορφώνονται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά πλαίσια και πολιτικές συνθήκες. Επομένως, ο ρόλος του γονέα, όπως και του παιδιού, συγκροτείται και αυτός κοινωνικά. Ο γονέας δεν είναι μόνο ο βιολογικός γεννήτορας, αλλά ενσωματώνει και μια σειρά κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών και ιδιοτήτων. Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι τόσο η έννοια της παιδικής ηλικίας όσο και ο γονικός ρόλος και οι πρακτικές που απορρέουν από αυτόν συγκροτούνται και νομιμοποιούνται στη βάση μιας ταξικής, έμφυλης και εθνοτικής ιεραρχίας, η οποία συνεπάγεται ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας.

Στην Ελλάδα, όπως προαναφέρθηκε, οι ποιοτικές έρευνες που διερευνούν την καθημερινότητα της σχολικής τάξης με άξονα μελέτης την κοινωνική ανισότητα είναι περιορισμένες. Ειδικότερα, οι έρευνες οι οποίες προσπαθούν να συνδέσουν τη μελέτη της παιδικής ηλικίας με τη μεταβλητή της κοινωνικής τάξης σπανίζουν, ενώ το νηπιαγωγείο παραμένει ένας χώρος ερευνητικά αχαρτογράφητος. Τα δεδομένα που παρουσιάζουμε στη συνέχεια δεν φιλοδοξούν να καλύψουν αυτό το κενό. Η μελέτη περιορίζεται στο να παρουσιάσει στοιχεία από τη συστηματική αποτύπωση των κοινωνικών διαφορών στο πλαίσιο της καθημερινότητας του νηπιαγωγείου και επιχειρεί μια πρώτη περιγραφή τους. Αυτό δε σημαίνει ότι υιοθετείται μια ντετερμινιστική οπτική. Παρόλο που στα παραδείγματα της ανάλυσης που ακολουθεί η έμφαση δίνεται στο σκέλος της ανάδειξης των ταξικών διαφοροποιήσεων, η επιλογή των εννοιολογικών αλλά και των μεθοδολογικών εργαλείων αφήνει χώρο στην ανάδειξη των στρατηγικών διαπραγμάτευσης των υποκειμένων στους περιορισμούς που θέτει η εξωτερική πραγματικότητα. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η ανάλυσή μας αποπειράται να συμβάλει στη συζήτηση για την πολυπλοκότητα της παιδικής ηλικίας και τη σύνδεση της με την κοινωνική καταγωγή.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της ταξικά διαφοροποιημένης σχέσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με το σχολείο. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε ήταν: Πώς παρουσιάζονται οι ταξικές ανισότητες στις δύο τάξεις των νηπιαγωγείων; Σε ποιο βαθμό αυτό που παρατηρούμε στην τάξη είναι δείκτης χαρακτηριστικών της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει η οικογένεια των υπό παρατήρηση παιδιών; Πιο συγκεκριμένα, εστιάσαμε στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, στη χρήση της γλώσσας και στη συμπεριφορά των παιδιών.

Η συλλογή πληροφοριών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς έγινε με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης στην τάξη (βλ. Goetz και LeCompte, 1984), ενώ παράλληλα αξιοποιήθηκαν και μέθοδοι όπως η τήρηση ημερολογίου και η μελέτη περίπτωσης (Cohen και Manion, 2000).

Οι άξονες παρατήρησης που επιλέξαμε ήταν οι εξής:

- Προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες: τι γνωρίζουν τα παιδιά πριν έρθουν στο σχολείο, τι εμπειρίες έχουν εκτός σχολείου και πώς αυτές οι γνώσεις και εμπειρίες αντανακλώνται σε αυτά που λένε και κάνουν στην τάξη.
- Η γλώσσα και οι κοινωνικές της χρήσεις: ο τρόπος που τα παιδιά απευθύνονται στους ενήλικες και τους συμμαθητές, η χρήση της γλώσσας ως μέσο επίλυσης διαφορών/ προβλημάτων, το λεξιλόγιο, η συχνότητα ανάληψης του λόγου, αλλά και οι μορφές χρήσης του λόγου σε διαφορετικές περιστάσεις, όπως η συζήτηση σε ολομέλεια, οι μικρές ομάδες ή το ελεύθερο παιχνίδι.

- Πειθαρχία: Αποκλίσεις / συγκλίσεις με το πειθαρχικό πλαίσιο του σχολείου και τους ρητούς και άρρητους κανόνες του, όπως, για παράδειγμα, η τήρηση των κανόνων της συζήτησης.

## ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Επιχειρήσαμε να συμπεριλάβουμε στο δείγμα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και μορφωτικά περιβάλλοντα. Βασικό κριτήριο επιλογής ήταν η μόρφωση των γονέων και δευτερευόντως η απασχόληση, καθώς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται ότι αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της σχολικής επιτυχίας από το επάγγελμα (Φραγκουδάκη, 1985). Θεωρούμε ότι στην παρούσα συγκυρία της οικονομικής κρίσης και της υψηλής ανεργίας η διαπίστωση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία.

Τα τέσσερα παιδιά προέρχονταν από δημόσιο νηπιαγωγείο σε λαϊκή συνοικία της Αθήνας. Τα δύο, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, ήταν ελληνικής καταγωγής. Οι γονείς του κοριτσιού (Α1) ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου. Την περίοδο της έρευνας, ο πατέρας ήταν άνεργος και η μητέρα εργαζόταν ως καθηγήτρια ξένης γλώσσας. Οι γονείς του αγοριού (Α2) ήταν απόφοιτοι δημοτικού. Ο πατέρας εργαζόταν ως ιδιωτικός φύλακας και η μητέρα δήλωνε οικιακά. Τα άλλα δυο παιδιά, επίσης ένα αγόρι και ένα κορίτσι, ήταν αλβανικής καταγωγής. Οι γονείς του κοριτσιού (Α3) ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου, με τη μητέρα να εργάζεται ως γιατρός και τον πατέρα ως εργάτης. Ο πατέρας του αγοριού (Α4) ήταν απόφοιτος δημοτικού και η μητέρα του απόφοιτη γυμνασίου. Ο πατέρας ασκούσε χειρωνακτικό επάγγελμα και η μητέρα εργαζόταν ως υπάλληλος στον ιδιωτικό τομέα.

Επιπλέον, επιλέχθηκαν τέσσερα παιδιά τα οποία φοιτούσαν σε δημόσιο νηπιαγωγείο προνομιούχου περιοχής στο κέντρο της Αθήνας. Τα τρία από αυτά ήταν ελληνικής καταγωγής, δυο αγόρια και ένα κορίτσι. Οι γονείς των αγοριών (Β1, Β2) ήταν απόφοιτοι τεχνικού λυκείου και διατηρούσαν μικρά εμπορικά καταστήματα. Οι γονείς του κοριτσιού (Β3) ήταν και οι δύο απόφοιτοι πανεπιστημίου. Ο πατέρας εργαζόταν ως ελεύθερος επαγγελματίας και η μητέρα ως δημόσιος υπάλληλος. Τέλος, ένα κορίτσι (Β4) προερχόταν από μεικτό γάμο Έλληνα με Ισπανίδα. Και οι δύο γονείς ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου και εργάζονταν ως ελεύθεροι επαγγελματίες.

## ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΥΛΙΚΟΥ

Σε ό,τι αφορά στη συμμετοχική παρατήρηση, από την αρχή έως το τέλος της σχολικής χρονιάς κρατήσαμε σημειώσεις περιγραφικού, ερμηνευτικού και μεθοδολογικού περιεχομένου (Κυριαζή, 2001). Από την πρώτη μέρα στο νηπιαγωγείο κρατήσαμε συστηματικά σημειώσεις για το κάθε παιδί και για τον τρόπο εμπλοκής του τόσο στις ελεύθερες όσο και στις οργανωμένες δραστηριότητες στην τάξη. Καταγράψαμε τόσο τις λεκτικές όσο και τις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας. Δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση στους διαλόγους μεταξύ των μαθητών, καθώς και μεταξύ των μαθητών και των νηπιαγωγών της τάξης (Stubbs, 1996),

τους οποίους μαγνητοφωνούσαμε συστηματικά. Δεν παραλείψαμε, ωστόσο, να επικεντρωθούμε και σε έμμεσους τρόπους έκφρασης, όπως, για παράδειγμα, η εικαστική αποτύπωση (πχ. τα παιδιά ζωγράφισαν τι τους αρέσει να κάνουν στο σπίτι). Η εστιασμένη συζήτηση ξεκινούσε με απλές, περιγραφικού τύπου ερωτήσεις, ώστε να αφήνεται στα παιδιά το περιθώριο για πιο προσωπικά και ερμηνευτικά σχόλια. Η πλειονότητα των ερωτήσεων ήταν ανοιχτού τύπου, ώστε να μπορούν τα παιδιά να διαμορφώνουν την απάντηση τους και να οργανώνουν τα ίδια τις πληροφορίες.

Οι καταγραφές γινόταν σε εβδομαδιαία βάση, η διάρκειά τους έφτανε μέχρι τα 30 λεπτά και προέρχονταν από ποικίλες στιγμές της καθημερινότητας στην τάξη και τα διαλείμματα. Ιδιαίτερα βοηθητικές ήταν οι πληροφορίες που παρείχαν οι γονείς και οι συγγενείς των παιδιών με τους οποίους ερχόμασταν καθημερινά σε επαφή και από τους οποίους αντλούσαμε στοιχεία για την καθημερινότητα, τις συνθήκες διαβίωσης και τις συνήθειες των παιδιών και των οικογενειών τους.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, οι πληροφορίες που συλλέγονταν γίνονταν αντικείμενο συζήτησης ώστε να αναλυθούν τα δεδομένα. Δεδομένου ότι οι δύο από τις τρεις είχαν το διττό ρόλο της εκπαιδευτικού και της ερευνήτριας που μελετά την ίδια της την εργασία στο σχολείο, η διασφάλιση της αναγκαίας απόστασης από το αντικείμενο επετεύχθη μέσα από τη στενή και διαρκή συνεργασία τους με την ανεξάρτητη, ως προς τη συμμετοχή στην τάξη, ερευνήτρια.

## ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε γενικές γραμμές, οι κοινωνικές διαφορές στις συγκεκριμένες τάξεις νηπιαγωγείου που παρατηρήσαμε εμφανίζονταν σε σχέση με:

- τις γνώσεις που έφερναν τα παιδιά από το σπίτι,
- τη συμπεριφορά τους στην τάξη (καλοί τρόποι συμπεριφοράς & γνώση των κανόνων που απαιτεί το σχολείο),
- την εξοικείωση (ή όχι) με τα βιβλία και την ανάγνωση, το λεξιλόγιο και την έκφραση, την παραγωγή αφηγηματικού και γραπτού λόγου, καθώς και τη χρήση του λόγου για τη διαχείριση των σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον,
- την ελεύθερη παιδεία (θέατρο, κινηματογράφος, μουσική, επισκέψεις σε μουσεία),
- τις πολιτισμικές συνήθειες όσον αφορά στο φαγητό και την ενδυμασία,
- τις σχέσεις και τις προσδοκίες που είχαν οι γονείς από το νηπιαγωγείο.

Στη συνέχεια, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, θα επικεντρωθούμε στην παρουσίαση παραδειγμάτων που σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τη σχέση των παιδιών με την ελεύθερη παιδεία και την εξοικείωση με την πρότυπη γλώσσα και τη χρήση του λόγου.

## ΠΡΟΫΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ

Τα παιδιά από προνομιούχο κοινωνικό περιβάλλον ήταν εξοικειωμένα από την πρώτη μέρα με τους επικοινωνιακούς κανόνες και τις συμβάσεις του σχολείου και εξέφραζαν με άνεση προϋπάρχουσες γνώσεις.

### Παράδειγμα 1α

Πρώτη ημέρα στο νηπιαγωγείο.

Νηπιαγωγός: Ποιος ήθελε να πει κάτι; Η Α1 σήκωσε χεράκι. Για πες μας Α1

Α1: Εγώ ξέρω να γράφω και να διαβάζω

Νηπ.: Μάλιστα. Πολύ ωραία!

Α3: (παρεμβαίνει). Ε, τότε για διάβασε τι λέει εδώ; (δείχνει τον τίτλο ενός βιβλίου, ο τόνος της φωνής της δηλώνει αμφισβήτηση).

(.)

Σηκώνει το χέρι της η Α3.

Νηπ.: Ορίστε Α3

Α3: Εγώ ξέρω να λέω το τραγούδι της αλφαβήτα.

Νηπ.: Ναι; Θέλεις να μας το πεις λίγο;

Α3: (λέει τραγουδιστά και με σταθερό τόνο φωνής) Άλφα, Βήτα, Γάμα, Δέλτα, Έψιλον, Ζήτα, Ήτα, Θήτα, Γιώτα, Κάπα, Λάμδα, Μι, Νι, ξι, Όμικρον, Πι, Ρο, Σίγμα, Ταυ, Ύψιλον, Φι, Χι, Ψι και Ωμέγα είπα, τώρα ξέρεις την άλφα βήτα.

Νηπ.: Τι ωραίο τραγούδι είναι αυτό; Σιγά σιγά θα το μάθουμε και εμείς μου φαίνεται αυτό το τραγούδι!

Α1: Εγώ ξέρω την αλφαβήτα στα αγγλικά.

Νηπ.: Αλήθεια Α1; Για πες τη και εσύ.

Α1: (με αγγλική προφορά) Έι, μπι, σι, ντι, ι, εφ, τζι, ειτς, άι, τζέι, κέι, έλ, έμ, εν, όου, πι, κιού, άρ, ες, τι, γιού βι, ντάμπλγιου, εξ, γουάι, ζεντ.

Νηπ.: Τι ωραία είναι αυτά που ξέρετε! Θα μας τα μάθετε και εμάς;

Α3: Ναι.

Νηπ.: Από ποιον το έμαθες Α3 μου αυτό;

### Παράδειγμα 1β

Η νηπιαγωγός την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού προτείνει στον Α2 να δουν μαζί πώς παίζεται ένα καινούργιο παιχνίδι με κουμπιά και εκείνος δέχεται. Το παιχνίδι αποτελείται από κουμπιά στα βασικά χρώματα, με μια έως πέντε τρύπες το καθένα, και από ένα κορδόνι. Έρχονται και άλλα τέσσερα παιδιά και φωνάζουν από μακριά: Και εγώ, και εγώ θέλω να παίξω!

Νηπ: Θα το δείξω στον Α2 και εκείνος θα σας εξηγήσει πώς παίζεται (απλώνει στο τραπέζι τα κουμπιά και λέει κοιτάζοντας τον Α2) έχουμε κάποια κουμπιά και ένα κορδονάκι. Τα κουμπιά είναι σε διάφορα χρώματα. Ωραία;

Ο Α2 κουνάει το κεφάλι του συναινετικά.

Νηπ: Είναι σε διάφορα χρώματα. Αυτό για παράδειγμα τι χρώμα είναι; (του δείχνει ένα κίτρινο κουμπί)

Α2: Κόκκινο

Νηπ: Κίτρινο, που συνήθως βάφουμε στις ζωγραφιές μας τις ακτίνες του ήλιου. Αυτό; (δείχνει ένα κόκκινο)

Α2: Πράσινο

Νηπ: Κόκκινο.

Α2: Αα…

Α3: Είχα ένα κομπιούτερ για την αλφαβήτα και το έχω ακόμη, είναι για μικρούς.

Νηπ.: Α, ωραία!

Α1: Και εγώ ξέρω την Αλφαβήτα.

Νηπ.: Εσύ πώς το έμαθες Α1 μου αυτό το τραγουδάκι;

Α1: Μου το έμαθε η μαμά μου.

Νηπ: Αυτό; (δείχνει ένα πράσινο)

Α2: Πράσινο.

Νηπ: Και αυτό; (δείχνει ένα μπλε)

Α2: Μπλε

Νηπ: Ας πούμε ότι θέλω να βάλω στο κορδονάκι μου μόνο τα μπλε κουμπιά. Παίρνω και βάζω στο κορδόνι μου μόνο τα μπλε κουμπιά.

Τα παιδιά, ανάμεσα τους και ο Α2, της δίνουν μπλε κουμπιά και εκείνη τα περνάει και λέει: Ορίστε τα πέρασα. Μπορεί όμως να πω, τώρα θα βάλω μόνο τα πράσινα που έχουν τρεις τρύπες. Ωραία; Για δώσε μου Α2 τα πράσινα που έχουν τρεις τρύπες (Ο Α2 πιάνει ένα μπλε με τρεις τρύπες). Η Ε. του λέει: Όχι, όχι αυτά είναι τα μπλε! Αυτά είναι τα πράσινα (και του δείχνει ένα πράσινο).

Ο Α2 δείχνει ένα πράσινο το οποίο έχει μια τρύπα.

Νηπ: Που να έχει τρεις τρύπες.

Κ.: Μία έχει!

Α2: Αα!

Ο Α2 της δίνει δυο πράσινα με τρεις τρύπες και εκείνη τα περνάει.

Νηπ: Επομένως το έφτιαξα! Το γυρίζει γύρω - γύρω τεντώνοντας το κορδόνι στις δύο άκρες.

Νηπ: Τώρα Α2 θέλω να μου φέρεις τα κόκκινα με τέσσερις τρύπες.

Δείχνει ένα κόκκινο με δυο τρύπες.

Νηπ: Αυτό είναι κόκκινο. Έχει αυτό τέσσερις τρύπες;

Παιδιά: Όχι!

Ο Α2 δίνει ένα κόκκινο με τέσσερις τρύπες και εκείνη το περνάει.

Νηπ: Πάρα πολύ ωραία. Σας αφήνω και το κορδονάκι να συνεχίσετε το παιχνίδι. Θα πρέπει να σκέφτεστε να φτιάχνετε σύνολα. Τα κριτήρια με τα οποία θα τα φτιάχνετε θα τα λέτε εσείς. Ωραία, θα παίξει ο Α2 με κάποιο άλλο παιδί για να του εξηγήσει πώς παίζεται.

Στο παραπάνω απόσπασμα η Α1 και Α3, παιδιά με γονείς πανεπιστημιακής μόρφωσης, γνωρίζουν ήδη τις συμβάσεις που πρέπει να τηρεί ένας ομιλητής/ακροατής σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (για παράδειγμα, να σηκώνει το χέρι για να πάρει το λόγο κατόπιν αδείας). Επιπλέον, παρατηρούμε ότι και τα δύο κορίτσια γνωρίζουν όχι μόνο τον τρόπο, αλλά και το περιεχόμενο το οποίο θεωρείται θεμιτό και κατάλληλο να εκφραστεί μέσα σε ένα ορισμένο πλαίσιο όπως το σχολικό. Στην προκειμένη περίπτωση, η απαγγελία της αλφαβήτας (ελληνικής και αγγλικής) θεωρείται τυπικά βοηθητική για την εκμάθηση του κώδικα γραφής και ανάγνωσης. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο εκφέρονται αυτές οι γνώσεις ενισχύεται από τη μη λεκτική επικοινωνία· όπως παρατηρούμε, η Μ2 δείχνει αυτοπεποίθηση σε σχέση με τις γνώσεις που κατέχει, σε σημείο να αναλαμβάνει το ρόλο της δασκάλας, αμφισβητώντας και εξετάζοντας τα όσα γνωρίζει η Μ1. Η εκμάθηση των συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων δείχνει ότι οφείλεται στην άμεση ενασχόληση των γονέων («Μου το έμαθε η μαμά μου») με την εκπαίδευση των παιδιών και στην κατοχή παιδαγωγικών αγαθών που υπάρχουν διαθέσιμα στο σπίτι («Είχα ένα κομπιούτερ για την αλφαβήτα και το έχω ακόμη, είναι για μικρούς»).

Αντίθετα, στο παράδειγμα 1β παρατηρούμε ότι ο Α2 αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αναγνώριση των βασικών χρωμάτων και στην απαρίθμηση μέχρι το 5. Αν και αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, η γνώση αυτού του είδους θεωρείται συνήθως ότι έχει κατακτηθεί ως την ηλικία των 5. Επιπλέον, ο Α2 απαντά μονολεκτικά ή με νεύματα, υπάρχουν μεγάλης διάρκειας παύσεις στο λόγο του και χρειάζεται την ενθάρρυνση της νηπιαγωγού ή των άλλων παιδιών για να ολοκληρώσει αυτό που του ζητούν.

## ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Η άνιση εξοικείωση των παιδιών με όσα αξιολογεί θετικά το σχολείο παρατηρήθηκε και στη σχέση τους με την ελεύθερη παιδεία. Εξωσχολικές εμπειρίες από επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους ή από θεατρικές παραστάσεις και κινηματογραφικές ταινίες είχαν μόνο τα παιδιά του δείγματος με

γονείς πανεπιστημιακής μόρφωσης. Για τα παιδιά με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, η πρώτη επαφή με τέτοιου είδους πολιτισμικά αγαθά πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο.

**Παράδειγμα 2α**

Είμαστε όλοι μαζί στη γωνία της συζήτηση και τα παιδιά προτείνουν τίτλους για μια ομαδική ζωγραφιά. Καταλήγουμε στον τίτλο και ακολουθεί ο εξής σύντομος διάλογος

Νηπ. Να γράψουμε τον τίτλο και να τον βάλουμε κάτω από τη ζωγραφιά.

Β4: Ναι, έτσι κάνουν στα μουσεία. Γράφει τον τίτλο σε ένα ταμπελάκι ή τι βλέπουμε και το βάζουν από κάτω. Το έχω δει γιατί η γιαγιά μου δουλεύει στο μουσείο και μου το έχει δείξει.

**Παράδειγμα 2β**

Ο Β2 με πλησιάζει και με ρωτάει:

Β2.: Θα πάμε στο Μουσείο της Ακρόπολης;

Νηπ: Μπορούμε να το κανονίσουμε. Θέλεις να πάμε;

Β2. (χαμογελάει και απαντά χαμηλόφωνα): Ναι

Νηπ: Ωραία! Έχεις πάει ποτέ σε μουσείο;

Β2: Είχαμε πάει στον παιδικό σταθμό στο μουσείο της Ακρόπολης.

Νηπ: Α, έχεις πάει δηλαδή ήδη μια φορά! Σε άλλο μουσείο;

Β2.: Ε...όχι..

Στο παρακάτω απόσπασμα η Α1 και Α3 διηγούνται την εμπειρία τους από μια παιδική θεατρική παράσταση που παρακολούθησαν το Σαββατοκύριακο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δυο οικογένειες που έχουν κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά μοιράζονται και παρόμοιες πολιτισμικές πρακτικές. Αντίστοιχα, ο Α4 διηγείται πώς πέρασε το Σαββατοκύριακο του βλέποντας τηλεόραση, μια πρακτική την οποία παρατηρήσαμε να επαναλαμβάνεται στα παιδιά που οι γονείς τους είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Σε παρόμοιες συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς παρατηρήθηκαν αντίστοιχα επαναλαμβανόμενα μοτίβα στις συνήθειες και τις συμπεριφορές των παιδιών.

**Παράδειγμα 3α**

Μ2: Και την Κυριακή πήγα σε ένα θέατρο με την Μ1. Και πήγαμε εκεί και το θέατρο λεγότανε «Ο Μάγος του Οζ».

Νηπιαγωγός: Ναι; Για πες μας λίγο

**Παράδειγμα 3β**

Νηπ: Ωραία, εσύ Α4 πώς πέρασες;

Α4.: Το Σάββατο είδα τηλεόραση.

Νηπ: Τι είδες; Για πες μας.

την υπόθεση της παράστασης.

Μ2: Ε... (παύση). Ο μάγος βοήθησε όλους να πάρουν αυτό που θέλουν (Μιλάει αργά και τονίζει κάθε λέξη. Με αυτό τον τρόπο δίνει την εντύπωση ότι μιλάει με σοβαρότητα για το θέμα).

Νηπ.: Και τι θέλανε;

Μ2: Το σκιάχτρο ήθελε μυαλό. Ο Ντενεκεδένιος ήθελε καρδιά και το λιοντάρι ήθελε να μη φοβάται και το κοριτσάκι...

Μ1: (χαμηλόφωνα) Η Ντόροθι εννοείς.

Μ2: Ναι (γνέφει με το κεφάλι συγκαταβατικά). Η Ντόλυ, το κοριτσάκι, ήθελε να πάει πίσω στο σπίτι της.

Μ1: (χαμηλόφωνα) στο Κάνσας.

(.)

Μ1: Ναι, όταν πήγα στο θέατρο με την Μ2, η Ντόλυ ήθελε να πάει πίσω στο Κάνσας, ενώ βρήκε μερικούς φίλους, τον Ντενεκεδένιο, το σκιάχτρο και το λιοντάρι. Η παράσταση ήταν τέλεια, οι ηθοποιοί είπαν πολλά πράγματα, μας ενθουσιάσανε, κάνανε ένα διάλειμμα γρήγορο, στο τέλος κάναν μαγικά και ο μάγος έβγαλε ένα κουνελάκι! (γελάει). Και μετά όταν λιποθύμησε το λιοντάρι, εγώ γέλαγα και έτσι ο μάγος στο τέλος έκανε πολλά μαγικά που μας ενθουσίασαν. Και το λιοντάρι λιποθύμησε και έκανε κουνγκ - φου όταν του έδωσε το θάρρος του ο μάγος και έτσι η καλή μάγισσα προσπαθούσε να κάνει πολλά πράγματα. Η Ντόλυ βρέθηκε με αυτό τον τρόπο στο σπίτι της και ήταν και οι φίλοι της και έτσι αγκαλιάστηκαν και ήταν για πάντα φίλοι. (.)

(παύση)

Α4: Δεν ξέρω τι είδα στην τηλεόραση.

(παύση)

Α4: Δε θυμάμαι.

Νηπ: Δε θυμάσαι, μάλιστα. Τι άλλο έκανες;

(παύση)

Α4: (ψελλίζει κάτι)

Νηπ: Ορίστε;

Α4: Δεν ξέρω τι έκανα.

Νηπ: Πώς την πέρασες τη μέρα;

(παύση)

Α4: Δε θυμάμαι πώς πέρασα (χαμηλόφωνα)

Νηπ: Έμεινες στο σπίτι; Πήγες κάπου; Τι έκανες;

Α4: Έμεινα στο σπίτι.

Νηπ: Και εκεί με ποιους ήσουνα;

Α4: Με τον αδερφό μου.

Νηπ: Μόνο; Η μαμά και ο μπαμπάς;

(παύση)

Α4: Δεν ξέρω που πήγαν. Πρέπει να πήγαν κάπου. Δεν ξέρω. Φύγανε.

(παύση)

(.)

Νηπ: Την Κυριακή;

Α4: Την Κυριακή είδα Μουσούνο (μιλάει χαμηλόφωνα)

Νηπ: Είδες Μουσούνο; Που το είδες αυτό;

Α4: Στην τηλεόραση. Με τον α-

δελφό μου.

Νηπ: Και τι άλλο έκανες;

Α4: Και τι άλλο έκανα;... και μετά πήγα να κοιμηθώ, να πάω σχολείο.

Νηπ: Μάλιστα. Πήγες καμιά βόλτα στην πλατεία ή πουθενά αλλού;

Α4: Όχι.

Νηπ: Δε βγήκες καθόλου;

Α4: Καθόλου

Νηπ: Μάλιστα. Οι γονείς σου την Κυριακή τι κάνανε;

Α4: Ο Μπαμπάς την Κυριακή έφυγε. Ο μπαμπάς την Κυριακή έφυγε και.... πάει στη δουλειά κι η μαμάααα (συρτά) και η μαμά δουλειά.

Νηπ: Δούλευε την Κυριακή η μαμά σου;

Α4: Όχι, μπερδεύτηκα!

Στο παραπάνω απόσπασμα οι Α1 και Α3 φαίνεται να αντλούν ευχαρίστηση και απόλαυση από την εμπειρία μιας θεατρικής παράστασης, γεγονός που μπορούμε να υποθέσουμε ότι οικοδομεί σταδιακά μια θετική σχέση με τα πολιτισμικά αγαθά. Επίσης, τα παιδιά του δείγματος που είχαν τέτοιου είδους εμπειρίες ήταν σε θέση να διηγούνται τα βιώματά τους με ακρίβεια και να τα αποτυπώνουν εικαστικά, όπως, για παράδειγμα, στη ζωγραφιά που έφτιαξε με δική της πρωτοβουλία η Α3. Αντίθετα, στο παράδειγμα 3β ο Α4 ολοκληρώνει την αφήγηση του μόνο μετά τη συνεχή προτροπή και καθοδήγηση της νηπιαγωγού. Ο λόγος του αποτελείται από μονολεκτικές απαντήσεις και μικρές προτάσεις, ενώ λείπουν οι λεπτομερείς περιγραφές. Κατά τη γνώμη μας, η μη λεκτική επικοινωνία είναι επίσης πολύ σημαντική. Ο τόνος της φωνής του Α4 προδίδει πιθανά συστολή και έλλειψη αυτοπεποίθησης, σε αντίθεση με τα δύο κορίτσια στο παράδειγμα 3α. Στο λόγο τους αποκαλύπτεται η συγκρότηση του παιδιού ως προσώπου με προθέσεις, κίνητρα και διαθέσεις. Παρατηρείται ότι έχουν άποψη για τις εμπειρίες τους, τις οποίες δε διστάζουν να εκφράσουν με ποικίλους τρόπους. Επομένως, στις περιπτώσεις αυτές μπορούμε να υποθέσουμε ότι η λεκτική έκφραση ενθαρρύνεται από πολύ νωρίς στο οικογενειακό περιβάλλον.

Επομένως, μπορούμε να σκεφτούμε ότι τα παιδιά που έχουν αντίστοιχες πολιτισμικές εμπειρίες εκτός σχολικής τάξης ενθαρρύνονται από πολύ νωρίς στον πολύ - γραμματισμό, ο οποίος αποτελεί βασικό στόχο του Νηπιαγωγείου

(Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011). Ο όρος αυτός περιγράφει την πλευρά της γλώσσας η οποία συνδέεται με την αυξανόμενη ποικιλία τρόπων κατασκευής νοήματος και επικοινωνίας. Στην ουσία, οι εμπειρίες ελεύθερης παιδείας που παρατηρήθηκαν στα παιδιά με γονείς υψηλού πολιτισμικού κεφαλαίου παρείχαν ερεθίσματα στα παιδιά, ώστε να παρουσιάζονται εξοικειωμένα με τις δεξιότητες που έχουν οι κριτικοί αναγνώστες νοημάτων τα οποία κατασκευάζονται πολύ - τροπικά, δηλαδή, με συνδυασμό ποικίλων σημειωτικών τρόπων (πχ. ένα κείμενο το οποίο συνδυάζεται με προφορικό λόγο και με εικονικά, ηχητικά και κινητικά στοιχεία, όπως στην περίπτωση μιας θεατρικής παράστασης).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι ο Α4 είχε μεγαλύτερη αυτονομία στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του λόγω της περιορισμένης γονικής επίβλεψης. Οι γονείς του εργαζόταν πολλές ώρες και απουσίαζαν από το σπίτι, ενώ ακόμα και όταν βρίσκονταν στο σπίτι δεν εμπλεκόταν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες παρόμοιες με εκείνες που πραγματοποιούνταν στο νηπιαγωγείο.

*Ζωγραφιά της Μ2, την οποία ζωγράφισε με δική της πρωτοβουλία μετά από την παρακολούθηση της παράστασης «Ο μάγος του Οζ». Το κάτω μέρος της ζωγραφιάς απεικονίζει τους βασικούς ήρωες και το επάνω τους θεατές.*

## ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΗ ΓΛΩΣΣΑ

Τα παιδιά που προέρχονταν από προνομιούχο κοινωνικό περιβάλλον είχαν πρώιμες εμπειρίες ανάγνωσης και εξοικείωσης με τα βιβλία, ενώ τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δεν είχαν αντίστοι-

χες εμπειρίες στο σπίτι, ούτε ήταν εξοικειωμένα με την παραγωγή γραπτού λόγου για επικοινωνιακούς σκοπούς.

Στα παρακάτω αποσπάσματα λόγου παρατηρούμε σε αντίστιξη δύο παιδιά να αφηγούνται στη μέση της χρονιάς μια ιστορία που διάβασαν σε ένα βιβλίο από τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου. Ο λόγος της Β3 (γονείς με πανεπιστημιακή μόρφωση) είναι επεξεργασμένος και χαρακτηρίζεται από ακριβή χρήση του συντακτικού. Ο λόγος της ρέει, το λεξιλόγιό της είναι πλούσιο, οι προτάσεις της είναι καλά δομημένες και χρησιμοποιεί δευτερεύουσες προτάσεις. Επίσης, κάνει αυστηρή επιλογή επιθέτων και η δομή των προτάσεών της εκφράζει ατομική εκτίμηση και αξιολόγηση. Από την άλλη, ο Β1 δομεί το λόγο του με απλές ανολοκλήρωτες φράσεις, δίνει έμφαση στις λέξεις και την περιγραφή και όχι στο συμβολισμό, ενώ χρειάζεται τη συνεχή υποστήριξη της νηπιαγωγού για να εξηγήσει το νόημα των όσων σκέφτεται. Επίσης, ο Β1 δείχνει να δυσκολεύεται να ανακαλέσει στη μνήμη του στοιχεία της ιστορίας, γεγονός που μπορεί να σημαίνει ότι δεν είναι εξοικειωμένος με τέτοιου είδους πρακτικές επεξεργασίας κειμένων. Πράγματι, σύμφωνα με πληροφορίες που μας έδωσαν οι γονείς, σε πολλές περιπτώσεις δεν υπήρχε γραφική ύλη στο σπίτι (μαρκαδόροι, μολύβι και χαρτί), ενώ κάποια παιδιά κράτησαν μαρκαδόρο/μολύβι και ζωγράφισαν/ έγραψαν για πρώτη φορά στο σχολείο.

**Παράδειγμα 4α**

Β3: Μια φορά κι ένα καιρό ήταν η Σταχτοπούτα και είχε τρεις κακές μητριές. Την βάζανε να κάνει όλες τις δουλειές του σπιτιού: να ξεσκονίζει, να πλένει τους τοίχους, να βάφει τους τοίχους να καθαρίζει τα τραπέζια, τις καρέκλες... Μια μέρα πήγαν στο χορό και είδαν έναν πολύ ωραίο πρίγκιπα...
Νηπ: Ποιοι πήγαν στο χορό;
Β3: Οι μητριές.
Νηπ: Η Σταχτοπούτα;
Β3: Η Σταχτοπούτα δεν πήγε επειδή δεν είχε ρούχα και ήταν βρώμικη από τις δουλειές. Και οι τρεις μητριές ήταν πεντακάθαρες και η πιο κακιά ήταν ο αρχηγός και εκείνη ήθελε τον πρίγκιπα. Μετά όμως ήρθε η νεράιδα και της έδωσε ένα καταπληκτικό φόρεμα, πιο ωραίο από τις μητριές... και πήγε κι εκείνη στο χορό, αλλά της είπε: «Να φύγεις πριν, πριν να έρθουν τα μεσάνυχτα, γιατί θα εξαφανιστεί η άμαξα που ήταν κολοκύθα».
Νηπ: Ποια άμαξα; ένα λεπτό, δε μου είπες κάτι για την άμαξα...
Β3: Η κολοκύθα μεταμορφώθηκε σε άμαξα και είχε κάτι ποντικάκια που μεταμορφώθηκαν σε άλογα.
Νηπ.: Α, μάλιστα! Άρα η νεράιδα μεταμόρφωσε μια κολοκύθα σε άμαξα και κάποια ποντίκια σε άλογα της άμαξας και τα ρούχα της Σταχτοπούτας...
Β3: Σε πολύ ωραίο φόρεμα.
Νηπ.: Αλλά της είπε ότι όλα αυτά...

Β3: Όλα αυτά θα εξαφανιστούν, ακόμα και οι γόβες. Και το ένα γοβάκι της έπεσε... όταν έφευγε, στα σκαλιά της έφυγε το γοβάκι και έτρεξε, γιατί δε θυμόταν στο μυαλό της ότι η νεράιδα, ότι... τα άλογα και τα ρούχα θα γίνουν όπως ήταν. Και μετά είχε το φόρεμα... το φόρεμα είχε γίνει μαύρο όπως ήταν και τα άλογα έγιναν ποντίκια και η άμαξα κολοκύθα και μετά ήρθε ο πρίγκιπας.... και.... (.)

**Παράδειγμα 4β**

Νηπ: Έλα Β1...
Β1: Μια νύχτα στη χωματερή
Νηπ: Αυτό το βιβλίο σου άρεσε; Για πες μας για αυτό...
Β1: Δε θυμάμαι... και πολύ καλά
Νηπ: Τι σου άρεσε... Ή πες μας γιατί σου έκανε εντύπωση... μπορεί να μη θυμάσαι την ιστορία... πες μας γιατί είναι το αγαπημένο σου.
Β1: Μου έκαναν εντύπωση τα περισσότερα.
Νηπ: Δηλαδή; Ένα παράδειγμα μπορείς να μας δώσεις;
Β1: Ένα παράδειγμα για γυαλιά και κάτι άλλα (δεν μιλάει καθαρά).
Νηπ: Συγνώμη, μπορείς να το ξαναπείς, δεν άκουσα. Τι εννοείς γυαλιά;
Β1: Σπασμένα.
Νηπ: Γυαλιά; Τι εννοείς σπασμένα; Μπορείς να μας εξηγήσεις;
Β1: Που τα μαζεύανε...
Νηπ: Ποιοι τα μαζεύανε;
Β1: ...(σιωπά)
Κ: Τα ποντίκια!
Β1:Τα ποντίκια...
Νηπ: Τα ποντίκια μαζεύανε τα γυαλιά... γιατί;
Β1: Για να είναι καθαρός ο χώρος.
Νηπ: Εσένα τι σου άρεσε στο παραμύθι...
Β1: Α, τα περισσότερα.
Νηπ: Δηλαδή; Ένα παράδειγμα πες μου.
Β1: Δε μπορώ να θυμηθώ.

Γενικά, όπως καταδεικνύεται από το σύνολο των ευρημάτων, τα παιδιά που οι γονείς τους είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο χρησιμοποιούσαν τον λόγο ως κύριο εργαλείο για να εκφράσουν τις επιθυμίες τους και να διαμορφώσουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και τους νηπιαγωγούς. Αντίθετα, τα παιδιά με γονείς χαμηλού μορφωτικού επίπεδου χρησιμοποιούσαν συχνά μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Για παράδειγμα, έδειχναν αυτό που ήθελαν, έκαναν κάποια ενέργεια χωρίς να τη συζητήσουν ή δε ζητούσαν την άδεια. Το ίδιο συνέβαινε και με τους τρόπους με τους οποίους προσπαθούσαν να διευθετήσουν προβλήματα με τους συμμαθητές τους. Για παράδειγμα, άρπαζαν αυτό που ήθελαν ή το διεκδικούσαν σωματικά. Με άλλα λόγια, παρατηρήθηκε βασική διαφοροποίηση στη σχέση των παιδιών με τη γλώσσα, όχι μόνο ως προς την ευχέρεια του λόγου, αλλά και ως προς την κοινωνική της χρήση. Συγκεκριμένα, ως προς την κατάκτηση της γλώσσας, τα παιδιά που οι γονείς τους είχαν ψηλό μορφωτικό επίπεδο χρησιμοποιούσαν την πρότυπη γλώσσα και είχαν αναπτύξει

πλούσιο λεξιλόγιο και αφηγηματικό λόγο. Είχαν άνεση στο να διηγούνται εμπειρίες από τη ζωή τους εκτός σχολείου και να τις συνδέουν με τη ζωή στο σχολείο. Ο λόγος διαμεσολαβούσε την άμεση έκφραση της επιθυμίας και η κοινωνικοποίηση όπως και η εκμάθηση των κανόνων φαίνεται ότι είχε πραγματοποιηθεί μέσω αυτού. Αντίθετα, τα παιδιά που οι γονείς τους δεν προέρχονταν από προνομιούχο κοινωνικό περιβάλλον δε συνέδεαν τα βιώματα τους εκτός σχολείου με όσα γινόταν στο σχολείο. Δεν αφηγούνταν εμπειρίες, παρά μόνο μετά από δική μας προτροπή.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στις περιπτώσεις που μελετήθηκαν παρατηρήθηκε σχέση ανάμεσα στην ταξική προέλευση των συγκεκριμένων μαθητών και στην αρχικά άνιση εξοικείωσή τους με τις τυπικές απαιτήσεις του σχολείου. Η επεξεργασία του υλικού φαίνεται να επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση ότι οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, ειδικότερα, είχαν σημαντική επιρροή στη σχέση που ανέπτυσσαν τα παιδιά με το νηπιαγωγείο. Προφανώς, το μικρό δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει τη γενίκευση. Ωστόσο, θεωρούμε ότι η ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων φωτίζει λεπτές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι οποίες παραμένουν παραγνωρισμένες και αόρατες, μολονότι επιδρούν συστηματικά στη διαμόρφωση της πρώτης σχέσης των μαθητών/τριών με το σχολικό θεσμό.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι τα όσα αναφέρονται παραπάνω παρατηρήθηκαν ανεξάρτητα από την εθνικότητα των μαθητών. Με βάση τα όσα αναλύθηκαν, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η ταξική καταγωγή επηρεάζει τη σχέση με το νηπιαγωγείο περισσότερο από την εθνικότητα. Ωστόσο, το περιορισμένο δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει τη διατύπωση ασφαλών συμπερασμάτων. Θεωρούμε ότι το ζήτημα θα άξιζε να διερευνηθεί περαιτέρω.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αναδεικνύουν τις ανομοιογενείς κοινωνικές εκφάνσεις της παιδικής ηλικίας και συγκλίνουν με τις θεωρητικές παραδοχές περί της αμφισβήτησης της ιδέας της ομοιογενούς παιδικής ηλικίας με ενιαία χαρακτηριστικά και εμπειρίες, όπως υποστηρίζεται στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Qvortrup, 2005· James & Prout, 1990). Η παραπάνω παρατήρηση μας καλεί να σκεφτούμε κριτικά σε σχέση με τον ιδεότυπο του «κανονικού» παιδιού, καθώς και σε σχέση με τη νόρμα του/ης μέσου μαθητή/τριας, ο/η οποίος/α φέρει τα χαρακτηριστικά των προνομιούχων κοινωνικά στρωμάτων. Με αυτή την έννοια, η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την συστηματική διερεύνηση των διαδικασιών κοινωνικοποίησης που αναπτύσσουν οικογένειες από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και των τρόπων με τους οποίους επηρεάζουν τη σχέση των παιδιών με το σχολείο.

Τα παραπάνω έχουν ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία, ιδίως σε ό,τι αφορά στην αναγνώριση και αξιοποίηση του πλαισίου της σχολικής τάξης μέσα από το φίλτρο της πολλαπλότητας των παιδικών ηλικιών. Άλ-

λωστε, όπως αναφέρθηκε αρχικά, το ενδιαφέρον δεν ήταν αμιγώς ερευνητικό. Η προσπάθειά μας δεν εξαντλείτο στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά στόχευε έμμεσα στην ανατροφοδότηση και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών πρακτικών, με στόχο την παρέμβαση για την άμβλυνση της κοινωνικής ανισότητας μέσω της εκπαίδευσης. Οι παρεμβάσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε αυτή την κατεύθυνση, και οι οποίες για λόγους περιορισμένης έκτασης δεν παρουσιάζονται εδώ, θα μπορούσαν να αποτελέσουν το περιεχόμενο ενός άλλου κειμένου το οποίο θα φώτιζε συμπληρωματικά το υπό εξέταση θέμα.

Ως εκπαιδευτικοί, επιχειρήσαμε να διαβάσουμε τις συγκεκριμένες διαφορές στη σχολική συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών ως αποτύπωση κοινωνικών διαφορών, να προσεγγίσουμε τη θετική ή αρνητική πρώτη επαφή των παιδιών με το σχολείο ως προϊόν ταξικών προσδιορισμών και να ερμηνεύσουμε τα άνισα σχολικά αποτελέσματα ως προς τη συμπεριφορά και τις γνώσεις όχι ως συνέπειες ατομικών διαφορών και οικογενειακών ιδιαιτεροτήτων, αλλά ως μορφές κοινωνικής ανισότητας. Η αναγνώριση και κατανόηση των διαφορών αυτών ως ανισοτήτων αποτελεί το πρώτο βήμα για μια εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο τη θετική ενίσχυση των παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα, στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής που αφορά όλους/ες τους/ις μαθητές/ριες σε μια σχολική τάξη.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η έρευνα εντάσσεται στο «Ερευνητικό έργο στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής (ερευνητικός άξονας 3)» του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και χρηματοδοτήθηκε από τον ΕΛΚΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Κάποια αρχικά συμπεράσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν σε προφορική ανακοίνωση στο 15$^{ο}$ Διεθνές συνέδριο της Διεθνούς Ένωσης Κατάρτισης και Έρευνας στην Οικογενειακή Εκπαίδευση με θέμα: «Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες: Πολιτικές και Πρακτικές για το παιδί», Πανεπιστήμιο Πατρών, 22 - 25 Μαΐου 2013.
2. Για μελέτες στην Ελλάδα στη βάση της συγκεκριμένης κριτικής προσέγγισης βλ. Μακρυνιώτη (1986), Πεχτελίδης & Κοσμά (2012) και Κούρτη (επιμ.) (2012). Περιορισμένες είναι και οι μελέτες οι οποίες παραπέμπουν στο θέμα έμμεσα, κυρίως μέσω της ανάλυσης της εκπαίδευσης, όπως αυτή του Σολομών (1992).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ALANEN, L. (1988). «Rethinking Childhood», Acta Sociologica, 31/1, 53 – 67.

ALTRICHTER, H., POSCH, P. & SOMEKH, Br. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

BADINTER, E. (1997). «Αγορεύσεις υπέρ του παιδιού», Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Παιδική ηλικία* (67 – 79), Αθήνα: Νήσος.

BALL, S. & VINCENT, C. (2001). New Class Relations in Education: the

Strategies of the 'Fearful' Middle Classes, στο J. DEMAIN (επιμ.), *Sociology of Education Today* ( σελ. 180 - 195), Χαμπσάιρ: Palgrave.

BERNSTEIN, B. (1961). «Social structure, language and learning», *Educational Research*, 3/3, 163 – 176.

--- / (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφ Ι. Σολομών), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

BOURDIEU, P. (1998). *Practical Reason*, Κέιμπριτζ: Polity Press.

--- / (2004). «The forms of capital», στο S. J. Ball (επιμ.), *The Routledge Falmer reader in sociology of education* (σελ. 15- 29), Λονδίνο: Routledge Falmer.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*, Λονδίνο: Sage.

COHEN, L. & MANION, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (μτφ Χριστοπούλου Χ. & Φιλοπούλου Μ.)*, Αθήνα: Μεταίχμιο

CROZIER, G. (2000). *Parents and Schools: Partners or Protagonists? Stoke-on-Trent*, Σταφορντσάιρ: TrenthamBooks.

DEMOS, J. (1997). «Το μεταβαλλόμενο πρόσωπο της πατρότητας: μια νέα αναζήτηση στην ιστορία της οικογένειας», στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Παιδική ηλικία (84 – 117)*, Αθήνα: Νήσος.

DONZELOT, J. (1997). «Ο έλεγχος των παιδιών και της οικογένειας», στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Παιδική ηλικία ( 415 - 450)* , Αθήνα: Νήσος.

JAMES, A. & PROUT, A. (επιμ.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Λονδίνο: The Falmer Press.

JENKS, Ch. (επιμ.) (1982). *The sociology of childhood – essential readings*, Λονδίνο: Batsford.

--- /( 1996). *Childhood – Key ideas*, Νέα Υόρκη: Routledge.

GOETZ, J. Pr. & LECOMTE, M. D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Λονδίνο: Academic press INC.

LAREAU, A. (2000). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, Οξφόρδη: Rowman and Littlefield.

--- / (2003). *Unequal Childhoods: class, race and family life*, Λος Άντζελες University of California Press.

PLAISANCE, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*, Παρίσι: PUF

QVORTRUP, J. (επιμ.) (1994). *Childhood matters – Social Theory, Practice and Politics*, Βιέννη: European Centre – Avebury.

--- / (2003). «Παιδική ηλικία και κοινωνικές μακροδομές», στο Δ. ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ (επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας* (σελ. 49 – 64), Αθήνα: ΕΜΕΑ/Νήσος.

--- / (επιμ.) (2005). *Studies in modern childhood: society, agency, culture*, Νέα Υόρκη: Palgrave Macmillan.

REAY, D. (1998). *Class Work. Mother's Involvement in their Children's Primary Schooling*, Λονδίνο: UCL Press.

REAY, D., BALL, S.J., DAVID M. & DAVIES J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choices? Social Class, Race and the Higher Education Choice Process, *Sociology*, 35/4, 855- 874.

STUBBS, M. (1996). Scratching the surface: Linguistic Data in Educational Research, στο M. Hammersley (επιμ.), *Controversies in classroom research*. Λονδίνο: Open University Press

VINCENT, C. & BALL, S.J.(2007). «"Making Up" the Middle - Class Child: Families, Activities and Class Dispositions», *Sociology* 41/6, 1061 – 1078.

ΘΑΝΟΣ, Θ. Β. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση: η πρόσβαση των κοινωνικό-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση (1956-1998)*, Αθήνα: Νήσος.

ΜΠΕΡΝΣΤΑΙΝ, ΜΠ. (1985 α). «Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης», στο Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο* (σελ. 393 - 431), Παπαζήσης: Αθήνα.

--- / (1985 β). «Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση», στο Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο* (σελ. 433 - 468), Παπαζήσης: Αθήνα.

ΚΑΜΑΡΙΑΝΟΣ Ι. (2002). «Γονεϊκές πρακτικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές», *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 33, 81-109.

ΚΟΥΡΤΗ, Ε. (επιμ) (2012), *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας*, Αθήνα: Ηρόδοτος/ Ο.Μ.Ε.Ρ., τόμος Ά

ΚΥΡΙΑΖΗ, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

ΚΥΡΙΔΗΣ, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστημιο (1955-1995)*, Αθήνα: Gutenberg.

ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834 – 1919*, Αθήνα – Γιάννινα: Δωδώνη

--- / (επιμ) (1997). *Παιδική ηλικία*, Αθήνα: Νήσος.

--- / (επιμ.) (2003). *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος.

ΜΑΝΕΣΗΣ, Ν. (2010). «Κοινωνικά διαφοροποιημένες γονεϊκές προσδοκίες και αναπαραστάσεις για τις ελλείψεις και δυσλειτουργίες του σχολείου», *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 57, 31- 54.

ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ. (1999). «Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών οικογενειών», στο Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός (427 – 447), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, http://dipe-a-athin.att.sch.gr/0602_Analytiko_Programma_1o.pdf & http://dipe-a-athin.att.sch.gr/0602_Analytiko_Programma_2o.pdf

ΠΑΠΑΘΕΟΦΙΛΟΥ, Ρ. & ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, Σ. (επιμ.) (1998). *Η εγκατάλειψη του σχολείου: αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*, Αθήνα: Gutenberg.

ΠΕΧΤΕΛΙΔΗΣ, Γ. & ΚΟΣΜΑ, Υ. (2012). *Άγ(ρ)ια παιδιά: οριοθετήσεις της παιδικής ηλικίας» στον λόγο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

ΣΙΑΝΟΥ– ΚΥΡΓΙΟΥ, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820 – 1900*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο,* Παπαζήσης: Αθήνα.

# ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ, ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ[33]

**Κων/νος Βουγιούκας & Αφροδίτη Στοϊνίτση**

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

costasv@nured.auth.gr, afro_stoin@hotmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει και να συγκρίνει τις επιδόσεις στην κοινωνιογνωστική επεξεργασία πληροφοριών και στην αναγνώριση, μη λεκτική έκφραση και κατανόηση συναισθημάτων σε σαράντα (40) παιδιά προσχολικής ηλικίας, είκοσι (20) από τα οποία ήταν σε επικινδυνότητα για δυσκολίες μάθησης και είκοσι (20) τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν υποθετικά σενάρια και εικόνες αντικειμένων. Τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά σε επικινδυνότητα για δυσκολίες μάθησης σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις τόσο στις κοινωνιογνωστικές όσο και στις συναισθηματικές δεξιότητες σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.*

*Abstract*

*The purpose of this study was to investigate and compare the performance regarding the socio-cognitive information processing and the recognition, non verbal expression and understanding of emotions in forty (40) preschool children twenty (20) of which were identified at risk for learning difficulties and twenty (20) as typically developing. Children answered questions regarding vignettes and virtual objects. The main results of the study showed that children at risk for learning difficulties showed lower performance on both socio-cognitive and emotional skills compared to typical developing children.*

## 1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ.

Με τον όρο κοινωνική επάρκεια ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά σε ένα κοινωνικό πλαίσιο με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, λειτουργικό και μη επιβλαβή για τους άλλους. Είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει κοινωνιογνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία τα οποία είναι απα-

[33] Η έρευνα αυτή βασίστηκε στα δεδομένα των πτυχιακών εργασιών των φοιτητριών Αφροδίτης Στοϊνίτση και Παναγιώτας Τσενίκογλου.

ραίτητα για την επιτυχή προσαρμογή του ατόμου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001).

Η κοινωνική επάρκεια των μικρών παιδιών αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Najaka, Gottfredson, & Wilson, 2001). Έρευνες έχουν δείξει ότι υψηλός βαθμός κοινωνικής επάρκειας των μικρών παιδιών φαίνεται να ενισχύει την σχολική τους ετοιμότητα (Denham, 2006), την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Zsolnai, 2002· Rhoades, Warren, Domitrovich, & Greenberg, 2011), τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Ladd, 1999), την επιτυχημένη ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον, η οποία συνοδεύεται με την επίδειξη κατάλληλων τρόπων συμπεριφοράς (Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

Η κοινωνιογνωστική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εξάγει συμπεράσματα για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων και να ερμηνεύει σωστά τα λεκτικά και μη λεκτικά, κοινωνικά και συναισθηματικά μηνύματα, τα οποία λαμβάνει κατά την διάρκεια της αλληλεπίδρασης του με τον κοινωνικό περίγυρο (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach–Major, και Queenan (2003). Περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει ορθά τις βασικές από τις δευτερεύουσες πληροφορίες που εμπεριέχονται στα μηνύματα αυτά. Συνδέεται με την γνώση των ποικίλων τρόπων κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς και της εκτίμησης των επιδράσεων που θα έχει η εφαρμογή καθεμιάς από αυτές στα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Rose-Krasnor, 1997). Περιλαμβάνει ακόμη την δυνατότητα αντίληψης αλλά και προσδιορισμού της ψυχολογικής κατάστασης του συνομιλητή του. Στην κοινωνιογνωστική επάρκεια εντάσσονται βασικές κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, όπως η ικανότητα ελέγχου εγωκεντρικών ή παρορμητικών αρνητικών συμπεριφορών, η ικανότητα διεξαγωγής μιας συζήτησης, η δυνατότητα διαπραγμάτευσης αναγκών, η είσοδος σε μια παρέα συνομηλίκων κλπ. (Bauminger, Schorr-Edelsztein, & Morash, 2005).

Στην βιβλιογραφία η κοινωνιογνωστική επάρκεια συχνά αξιολογείται με βάση τη θεωρία της κοινωνιογνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών (Crick & Dodge, 1994· Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986) σύμφωνα με την οποία, κατά την διάρκεια μίας αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδιά, πραγματοποιούνται οι εξής διεργασίες: α) κωδικοποίηση των κοινωνικών μηνυμάτων (οργάνωση και αποθήκευση των εισερχόμενων πληροφοριών)· β) νοητική αναπαράσταση και ερμηνεία (αφομοίωση των πληροφοριών)· γ) αποσαφήνιση των στόχων (πιθανοί τρόποι για την επίλυση του προβλήματος)· δ) εύρεση πιθανών λύσεων για το πρόβλημα (αξιολόγηση των πιθανών επιπτώσεων των προτεινόμενων λύσεων)· ε) λήψη μιας τελικής απόφασης για τη λύση του προβλήματος (κατάλληλη ρύθμιση της συμπεριφοράς του παιδιού)· στ) αναπαράσταση των προτεινόμενων λύσεων (τελική εφαρμογή μιας λύσης) (Lemerise, Gregory & Fredstrom, 2005· Lemerise & Arsenio, 2000).

Η συναισθηματική επάρκεια αναφέρεται στον βαθμό επίγνωσης, έκφρασης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων και περικλείει δεξιότητες όπως την επίγνωση των συναισθημάτων, την αναγνώριση και περιγραφή συναισθημάτων που βιώνονται σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, την επίγνωση της συνύπαρξης αντικρουόμενων συναισθημάτων και τέλος, την ικανότητα αντίληψης ότι τα προβαλλόμενα συναισθήματα μπορεί να διαφέρουν από τα πραγματικά συναισθήματα (Bailey, Denham & Curby, 2013· Bassett, Denham, Mincic & Graling, 2012). Η αναγνώριση των συναισθημάτων αναφέρεται στην ικανότητα προσδιορισμού των εκφράσεων του προσώπου και των χειρονομιών, αλλά και στην ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια μιας κοινωνικής περίστασης (Adolphs, 2002). Η έκφραση των συναισθημάτων αναφέρεται στην ικανότητα λεκτικής (μέσα από το λόγο) και μη λεκτικής (μέσα από έκφραση προσώπου, τόνος φωνής, χειρονομίες, στάση σώματος) απόδοσης των συναισθημάτων που βιώνει κανείς (Bosacki & Moore, 2004· Brown & Dunn, 1996). Η κατανόηση των συναισθημάτων αναφέρεται στην συνειδητοποίηση της συναισθηματικής κατάστασης του εαυτού και των συνομιλητών καθώς και στην επίγνωση και αιτιολόγηση της συνύπαρξης δύο αντικρουόμενων συναισθημάτων (Kats-Gold & Priel, 2009)

## 1.2. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ

Η κοινωνιογνωστική και η συναισθηματική επάρκεια σχετίζονται, καθώς περικλείουν δεξιότητες που αναφέρονται στον βαθμό στον οποίο το άτομο επιτυγχάνει την αποτελεσματική μετάδοση των σκέψεων, προθέσεων και συναισθημάτων που βιώνει προς τα άλλα άτομα, την σωστή ερμηνεία των σκέψεων, προθέσεων και συναισθημάτων των άλλων ατόμων, και την κατάλληλη ανταπόκριση απέναντι σε αυτές τις σκέψεις, τις προθέσεις και τα συναισθήματα (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001). Η συναισθηματική κοινωνιογνωστική επάρκεια κινείται στην εξής λογική: είναι αναγκαίο το άτομο να στείλει πρώτα ένα κοινωνικο-συναισθηματικό μήνυμα, έπειτα να λάβει ένα ανάλογο μήνυμα ως απάντηση και τέλος να έχει την επίγνωση να το διαχειριστεί ανάλογα

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται ερευνητικές προσπάθειες (Bryan, Sullivan-Burnstein & Mathur, 1998· Lemerise & Arsenio, 2000· Bauminger et al., 2005) προς μια κατεύθυνση σύνδεσης της κοινωνιογνωστικής με τη συναισθηματική επάρκεια. Η κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων φαίνεται να σχετίζονται με την επεξεργασία των σταδίων της κωδικοποίησης και ερμηνείας. Τα κοινωνικά ερεθίσματα κωδικοποιούνται και ερμηνεύονται λαμβάνοντας υπόψη τα εσωτερικευμένα πρότυπα του παιδιού, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και τα συναισθήματα τα οποία βιώνονται (Lemerise & Arsenio, 2000· Crick & Dodge, 1994). Η κατανόηση των συναισθημάτων μπορεί στη συνέχεια να καθοδηγήσει τη συμπεριφορά του παιδιού, επιλέγοντας τις κατάλληλες αντιδράσεις στα στάδια αντίδρασης. Πρόσφατη σχετική έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ορθά τα συναισθήμα-

τα, τείνουν να χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο ποσοστό αποτελεσματικές στρατηγικές κατά την επεξεργασία των πληροφοριών και κατ' επέκταση επιδεικνύουν υψηλότερες ικανότητες κοινωνιογνωστικής και συναισθηματικής επάρκειας (Denham, Kalb, Way, Warren-Khot, Rhoades, & Bassett, 2013)

## 1.3. ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΝΩΣΤΙΚΗ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.

Η κοινωνιογνωστική επεξεργασία των πληροφοριών περιλαμβάνει και εξετάζει όλες τις επιμέρους γνωστικές λειτουργίες στις οποίες εμφανίζουν ανεπάρκειες τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης -προσοχή, μνήμη, αιτιολόγηση, συγκέντρωση, επεξεργασία των πληροφοριών- (Bauminger & Kimhi-Kind, 2008), και παράλληλα μέσα από αυτή προβάλλονται οι δυσκολίες στην συναισθηματική επάρκεια -ελλείμματα στην αναγνώριση, έκφραση και κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης (Semrud-Clikeman, Walkowiak, Wilkinson, & Minne, 2010).

Στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης εντοπίζονται ελλείμματα στις γνωστικές τους διεργασίες (Bauminger & Kimhi-Kind, 2008· Τζουριάδου, 2011), ιδιαίτερα σε εκείνες οι οποίες σχετίζονται με την αποθήκευση, την ανάκτηση των πληροφοριών και τις αντιληπτικές ικανότητες (Tur- Kaspa & Bryan, 1994), συμπεριλαμβανομένου και των προβλημάτων προσοχής τους (Semrud-Clikeman et al., 2010). Αναλυτικότερα, οι μειωμένες επιδόσεις των παιδιών στην ανάκληση και κωδικοποίηση των ερεθισμάτων κατά το πρώτο στάδιο, συνδέονται με τα προβλήματα που εμφανίζουν στην αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα, στη περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και στη φτωχή χρήση των στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης (Τζουριάδου, 2011· Παντελιάδου, 1998). Ακόμη, οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη χρήση, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των οργανωτικών στρατηγικών, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην προσπάθεια ανάκλησης των πληροφοριών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τα προβλήματα αυτά στην κωδικοποίηση, σε συνδυασμό με τα προβλήματα επιλεκτικής προσοχής και αφηγηματικού λόγου (Τζουριάδου, 2011) εμποδίζουν την κατανόηση και ερμηνεία των ερεθισμάτων κατά το δεύτερο στάδιο κοινωνιογνωστικής επεξεργασίας. Ταυτόχρονα οι γλωσσικές ανεπάρκειες των παιδιών αυτών τα δυσκολεύουν να τροποποιούν τα μηνύματα που δέχονται από το περιβάλλον και δεν επιτρέπουν να διαφοροποιούν τα καλά από τα κακά νέα (Τζουριάδου, 2011). Επιπρόσθετα, οι ελλειμματικές ικανότητες αυτορρύθμισης των παιδιών με δυσκολίες μάθησης δεν τους επιτρέπουν να επιλέξουν την καταλληλότερη για εφαρμογή λύση (Teglasi, Cohn & Meshbesher, 2004).

Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης αντιμετωπίζουν και προβλήματα στην αναγνώριση, έκφραση και στην κατανόηση των συναισθημάτων (Bauminger & Kimhi-Kind, 2008). Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που αποτυπώνονται μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου και τις χειρονομίες που

προβάλλονται. Ταυτόχρονα δυσκολεύονται και στην μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων. Επίσης τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης τείνουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν λιγότερο την ύπαρξη των μικτών συναισθημάτων. Έχει προταθεί ότι οι ανεπάρκειες στην κατανόηση συνδέονται με τις ανεπάρκειες που εμφανίζουν στην εκτελεστική λειτουργία της προσοχής (Semrud-Clikeman et al., 2010· Öhman, Flykt, & Esteves, 2001). Συμπεριλαμβάνεται εδώ η σημαντική υστέρηση των παιδιών αυτών όσον αφορά την κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος και την ικανότητα να συμπεριφέρονται με κοινωνικά ευαίσθητο τρόπο (Pearl, Donahue & Bryan, 1986). Παράλληλα με την δυσκολία κατανόησης, υπάρχει και δυσκολία αιτιολόγησης των συναισθημάτων, καθώς τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης τείνουν να αποδίδουν τα συναισθήματα σε περισσότερο επιφανειακές αιτίες, παρά στις πραγματικές εσωτερικές διεργασίες οι οποίες οδηγούν στο βίωμα των συγκεκριμένων συναισθημάτων (Bauminger et al., 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η εκτίμηση των παραμέτρων της κοινωνικής επάρκειας παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι σημαντική έτσι ώστε να προσδιορίσει τα παιδιά σε επικινδυνότητα για προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και να βοηθήσει στο σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τα παιδιά αυτά. Η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στην καταγραφή των πιθανών ανεπαρκειών στις κοινωνιογνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες είναι καθοριστικές για την κοινωνικο-συναισθηματική ζωή ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας. Ακόμη, έρχεται να διευρύνει την επιστημονική γνώση για την εξέταση των κοινωνιογνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στην προσχολική ηλικία.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 2.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα είναι τα εξής:

1. Διαφοροποιούνται οι επιδόσεις των παιδιών σε επικινδυνότητα για δυσκολίες μάθησης στα στάδια κοινωνιογνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης;

2. Διαφοροποιούνται οι επιδόσεις των παιδιών σε επικινδυνότητα για δυσκολίες μάθησης ως προς τις συναισθηματικές δεξιότητες αναγνώρισης, μη λεκτικής έκφρασης, κατανόησης και αιτιολόγησης των συναισθημάτων συγκριτικά με αυτές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης;

3. Υπάρχουν διαφορές όσον αφορά την αναγνώριση και την μη λεκτική έκφραση μεταξύ μεμονωμένων συναισθημάτων στα παιδιά σε επικινδυνότητα για δυσκολίες μάθησης και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης;

4. Υπάρχουν συσχετίσεις ανάμεσα στις κοινωνιογνωστικές και στις συναισθηματικές δεξιότητες για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά σε επικινδυνότητα για δυσκολίες μάθησης;

## 2.2. ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν σαράντα (40) παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά προέρχονταν από επτά (7) δημόσια νηπιαγωγεία της βόρειας Ελλάδας. Ο μέσος όρος ηλικίας όλων των συμμετεχόντων ήταν μεταξύ τεσσεράμισι (4.5) με πέντε (5) ετών. Τον υπό μελέτη πληθυσμό αποτελούσαν είκοσι (20) παιδιά με πρώιμες ενδείξεις για μαθησιακές δυσκολίες. Τα δεκατέσσερα (14) (70%) ήταν αγόρια και τα έξι (6) (30%) ήταν κορίτσια. Η ομάδα ελέγχου συγκροτούνταν από είκοσι (20) παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα έντεκα (11) (55%) ήταν αγόρια και τα εννέα (9) (45%) ήταν κορίτσια.

Για την επιλογή του δείγματος χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς το Ερωτηματολόγιο Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων για την Προσχολική Ηλικία M.W.M., το οποίο βασίζεται στο Ιλλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων (ITPA). Πρόκειται για ένα ανιχνευτικό κριτήριο, το οποίο χρησιμοποιείται για την ανίχνευση πρώιμων ενδείξεων για δυσκολίες μάθησης στην προσχολική ηλικία (Τζουριάδου, 1987). Μελετά δυο διόδους που σχετίζονται με την διδασκαλία και αγωγή, την ακουστικο-φωνητική και την οπτικό-κινητική. Επιμερίζεται σε έντεκα επιμέρους ενότητες, στα πλαίσια των οποίων εξετάζονται οι ψυχογλωσσικές διεργασίες της πρόσληψης (ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης οπτικών και ακουστικών παραστάσεων), συσχέτισης (ικανότητα εσωτερικής επεξεργασίας εννοιών και γλωσσικών συμβόλων) και έκφρασης (ικανότητα έκφρασης των ιδεών είτε με το λόγο είτε με χειρονομίες). Συγκεκριμένα, στην ακουστικο-φωνητική δίοδο περιλαμβάνονται η ακουστική πρόσληψη, η ακουστική συσχέτιση, η έκφραση με το λόγο, η ακουστική μνήμη, η γραμματική ολοκλήρωση, η ακουστική ολοκλήρωση και ο συγκερασμός φθόγγων. Στην οπτικο-κινητική δίοδο περιλαμβάνονται η οπτική πρόσληψη, η οπτική συσχέτιση, η έκφραση με κινήσεις, η οπτική μνήμη και η οπτική ολοκλήρωση. Κάθε επιμέρους ενότητα απαρτίζεται από δώδεκα υποερωτήματα-δηλώσεις. Σύμφωνα με τις οδηγίες του ερωτηματολογίου αν κάποιο παιδί συγκεντρώσει το 50% της βαθμολογίας σε μία ή περισσότερες περιοχές, δηλαδή επτά και πάνω ερωτήσεις θετικές, τότε ενδέχεται να έχει δυσκολίες μάθησης στην επιμέρους ενότητα.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε για την πλειοψηφία των παιδιών κάθε τάξης. Αποκλείστηκαν περιπτώσεις παιδιών που δεν έχουν αναπτύξει λόγο και με σοβαρές συναισθηματικές δυσκολίες και ακραία αποκλίνουσα συμπεριφορά. Απαιτήθηκε προσωπική παρατήρηση των παιδιών από τους ερευνητές, διάρκειας μιας βδομάδας. Η συμπλήρωση του κριτηρίου πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Η συνολική βαθμολογία που συγκέντρωσαν τα παιδιά, καθώς και η παιδαγωγική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, υπέδειξαν τα παιδιά σε επικινδυνότητα για δυσκολίες μάθησης. Με την χρήση του ίδιου κριτηρίου επιλέχθηκε το δείγμα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

## 2.3. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η μέτρηση της κοινωνιογνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών, σχεδιάστηκε ένα σενάριο υποθετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών, το οποίο παρουσιάστηκε με την μέθοδο της δομημένης συνέντευξης (Tur- Kaspa & Bryan, 1994) και το οποίο αναπαριστά ένα γεγονός στο νηπιαγωγείο από την καθημερινή εμπειρία των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η είσοδος σε μια παρέα συνομηλίκων (Dodge et al., 1986). Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ένα κορίτσι προσχολικής ηλικίας, η Ελένη, η οποία παίζει μόνη της στο ελεύθερο παιχνίδι και βαριέται. Δίπλα της βλέπει δύο συμμαθητές της, οι οποίοι παίζουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Θέλει πολύ να παίξει μαζί τους. Πηγαίνει προς το μέρος τους, αλλά τα παιδιά δεν της δίνουν σημασία. Η αναλυτική κωδικοποίηση των κοινωνιογνωστικών απαντήσεων δίνεται στο παράρτημα.

Από το εύρος των δεξιοτήτων που συμπεριλαμβάνονται στη συναισθηματική επάρκεια, στην συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκαν τρεις επιμέρους διαστάσεις, η αναγνώριση και η μη λεκτική έκφραση συναισθημάτων και η κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων. Χρησιμοποιήθηκαν δυο εργαλεία, τα οποία βασίστηκαν στο πρότυπο του εργαλείου Affect knowledge test (AKT, Denham,1986). Ειδικότερα, για την εξέταση των δεξιοτήτων αναγνώρισης και έκφρασης χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες με τις συναισθηματικές εκφράσεις παιδιών έξι βασικών συναισθημάτων - χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, έκπληξη, αηδία- με τις οποίες τα παιδιά έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητα τους. Αρχικά ο ερευνητής δήλωνε προφορικά τα ονόματα των έξι βασικών συναισθημάτων και στη συνέχεια τα παιδιά καλούνταν να υποδείξουν την εικόνα που αναπαριστούσε το συναίσθημα το οποίο τους υποδηλώνονταν κάθε φορά.

Για την μέτρηση της δεξιότητας κατανόησης των μικτών συναισθημάτων χρησιμοποιήθηκαν δυο υποθετικά σενάρια με περιεχόμενο το οποίο εντάσσεται στα πλαίσια της ζωής των παιδιών. Σε αυτά ο ήρωας κάθε ιστορίας αισθάνεται δυο μικτά συναισθήματα, στο πρώτο σενάριο χαρά – φόβο και στο δεύτερο χαρά – λύπη. Επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα ζεύγη, καθώς συμπεριλαμβάνονται στα βασικά συναισθήματα τα οποία εγείρονται καθημερινά στα πλαίσια της προσχολικής ηλικίας. Το πρώτο σενάριο αναφέρεται σε ένα κορίτσι την Γιώτα, η οποία απέκτησε το δώρο που ζήτησε από τους γονείς της, που είναι ένα ποδήλατο. Σήμερα είναι η πρώτη μέρα που θα κάνει βόλτα με το ποδήλατο και αναρωτιέται αν θα τα καταφέρει. Τα συναισθήματα που νιώθει η ηρωίδα είναι χαρά, διότι απέκτησε το ποδήλατο, και φόβος αν θα τα καταφέρει. Το δεύτερο σενάριο αναφέρεται σε ένα αγόρι, τον Πάρη στον οποίο οι γονείς του ανακοίνωσαν ότι το καλοκαίρι θα φύγουν για διακοπές σε ένα παραθαλάσσιο χωριό, μακριά από την αγαπημένη τους γειτονιά. Τα συναισθήματα που αισθάνεται ο ήρωας είναι χαρά, διότι θα φύγουν για διακοπές, και λύπη διότι θα φύγουν από την γειτονιά τους. Η αναλυτική κωδικοποίηση των συναισθηματικών απαντήσεων δίνεται στο παράρτημα.

Προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι οι απαντήσεις αντανακλούν επαρκώς τις κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στην κωδικοποίηση, εφαρμόστηκε για το σύνολο των απαντήσεων διπλή κωδικοποίηση από δυο ερευνητές από την οποία διαπιστώθηκε συμφωνία σε επίπεδο 80%.

## 2.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Πριν την έναρξη της διεξαγωγής της έρευνας, προσκομίστηκε άδεια από τους γονείς για καθένα από τα σαράντα παιδιά, έπειτα από χορήγηση γραπτής βεβαίωσης. Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της δομημένης συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ατομικά με κάθε παιδί, σε έναν ήρεμο χώρο, έξω από τον χώρο της τάξης του νηπιαγωγείου. Πριν την έναρξη της συνέντευξης δόθηκε στους συμμετέχοντες μια σύντομη επεξήγηση για την διαδικασία που θα ακολουθούσε. Αρχικά, παρουσιάστηκε το κριτήριο μέτρησης της κοινωνιογνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών. Ακολούθησαν τα κριτήρια μέτρησης των συναισθηματικών δεξιοτήτων. Σε περίπτωση που κάποιο παιδί δεν ανταποκρίνονταν καθόλου κατά την πρώτη διατύπωση μιας ερώτησης, η ερώτηση επαναλαμβάνονταν για δεύτερη φορά Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μεταξύ Φεβρουαρίου-Ιουνίου 2013.

## 2.5 ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

Για να συγκριθούν οι κοινωνιογνωστικές και συναισθηματικές επιδόσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney (Zar, 1996). Για να συγκριθούν οι συναισθηματικές επιδόσεις στην αναγνώριση και την μη λεκτική έκφραση μεμονωμένων συναισθημάτων σε κάθε ομάδα παιδιών εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon (Zar, 1996). Ο στατιστικός έλεγχος Spearman rho, με τον οποίο γίνονται συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές (Mayers & Wells, 2003) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του βαθμού συσχέτισης των κοινωνιογνωστικών και των συναισθηματικών επιδόσεων των παιδιών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μη παραμετρική στατιστική θεωρήθηκε καταλληλότερη από την παραμετρική, αφού: α) δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής των εμπλεκόμενων μεταβλητών, β) στις περισσότερες συγκρίσεις δεν ικανοποιείται η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων των μεταβλητών μεταξύ των συγκρινόμενων ομάδων, και γ) δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας για τις συγκρίσεις των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Σε όλους τους μη παραμετρικούς ελέγχους η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας (p-value) υπολογίστηκε με τη μέθοδο προσομοίωσης Monte-Carlo χρησιμοποιώντας 10.000 κύκλους επαναδειγματοληψίας (Mehta and Patel, 1996). Με τη μέθοδο αυτή τα επαγωγικά συμπεράσματα είναι έγκυρα ακόμη και στην περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι μεθοδολογικές και στατιστικές προϋποθέσεις εφαρμογής των αντίστοιχων στατιστικών ελέγχων.

## 2.6 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όσον αφορά την αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας, θα πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή, λόγω του περιορισμένου δείγματος που χρησιμοποιήθηκε. Επίσης ο καθορισμός του δείγματος έγινε με ανιχνευτικό κριτήριο, κάτι που δεν επέτρεψε μία αυστηρή οριοθέτηση των παιδιών με δυσκολίες. Ένας επιπλέον πιθανός περιορισμός έγκειται στην 'αντικειμενικότητα' της αξιολόγησης των εκφράσεων που αναπαρέστησαν τα παιδιά. Αν και φαίνεται υπάρχει ένα σύνολο καθολικά αναγνωρίσιμων εκφράσεων του προσώπου (Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2011), οι αποτιμήσεις αποτελούν μια υποκειμενική αξιολόγηση που βασίστηκε στο επίπεδο συμφωνίας των δυο ερευνητών.

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

## 3.1 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΜΕΣΩΝ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Κοινωνιογνωστικό μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών (περιλαμβάνει και τις πέντε κοινωνιογνωστικές ερωτήσεις). Cronbach a: 0.67

Αναγνώριση συναισθημάτων (περιλαμβάνει και τα έξι συναισθήματα). Cronbach a: 0.76

Μη λεκτική έκφραση συναισθημάτων (περιλαμβάνει και τα έξι συναισθήματα). Cronbach a: 0.78

Κατανόηση και αιτιολόγηση συναισθημάτων (περιλαμβάνει τις τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης και αιτιολόγησης συναισθημάτων από τα δύο σενάρια). Cronbach a: 0.80

## 3.2 ΣΥΓΚΡΊΣΕΙΣ ΑΠΑΝΤΉΣΕΩΝ ΠΑΙΔΙΏΝ

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Συγκρίσεις απαντήσεων παιδιών στα στάδια κοινωνιογνωστικής επεξεργασίας.**

| | | Αναπαρ. ιστορίας | Καταν. Ιστορίας | Αποσαφ. πρόθεσης | Αναζήτ. Λύσεων | Εφαρμ. Λύσεων |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Τ.Α (N=40)** | ΜΟ | 1.90 **a** | 1.85 **a** | 1.20 **a** | 1.85 **a** | 1.85 **a** |
| | ΤΑ | 0.31 | 0.37 | 0.41 | 0.49 | 0.37 |
| **Μ.Δ (N=40)** | ΜΟ | 1.25 **b** | 1.10 **b** | 0.85 **b** | 1.30 **b** | 1.45 **b** |
| | ΤΑ | 0.44 | 0.79 | 0.49 | 0.66 | 0 69 |

*Σημείωση:* Κάθε τιμή μέσου όρου που ακολουθείται από διαφορετικό γράμμα τονισμένο με μαύρο χρώμα στις κάθετες στήλες είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p<.05$ σύμφωνα με μία σειρά τεστ του δείκτη Mann-Whitney. Τ.Α: παιδιά τυπικής ανάπτυξης, Μ.Δ: παιδιά με δυσκολίες μάθησης, ΜΟ: Μέσος όρος, ΤΑ: τυπική απόκλιση. Αναπαρ: αναπαραγωγή, Καταν: κατανόηση, Αποσαφ: Αποσαφήνιση, Αναζήτ: Αναζήτηση, Εφαρμ: Εφαρμογή

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και με δυσκολίες μάθησης στην αναπαραγωγή και κατανόηση ιστορίας, στην αποσαφήνιση πρόθεσης, στην αναζήτηση και στην εφαρμογή λύσεων με υπεροχή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Συγκρίσεις απαντήσεων παιδιών στην αναγνώριση συναισθημάτων από εικόνες.**

| | | **Χαρά** | **Λύπη** | **Θυμός** | **Φόβος** | **Έκπληξη** | **Αηδία** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Τ.Α** | ΜΟ | 1.00 **a** | 1.00 **a** | 1.00**a** | 1.00 **a** | 1.00 **a** | 1.00 **a** |
| **(N=40)** | ΤΑ | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |
| **Μ.Δ** | ΜΟ | 1.00 **a** | 0.90 **a** | 1.00 **a** | 0.60 **b** | 0.70 **b** | 0.65 **b** |
| **(N=40)** | ΤΑ | 0.00 | 0.31 | 0.00 | 0.51 | 0.47 | 0. 9 |

*Σημείωση:* Κάθε τιμή μέσου όρου που ακολουθείται από διαφορετικό γράμμα τονισμένο με μαύρο χρώμα στις κάθετες και οριζόντιες στήλες είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p<.05$ σύμφωνα με μία σειρά τεστ των δεικτών Mann-Whitney & Wilcoxon. Τ.Α: παιδιά τυπικής ανάπτυξης, Μ.Δ: παιδιά με δυσκολίες μάθησης, ΜΟ: Μέσος όρος, ΤΑ: τυπική απόκλιση.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και με δυσκολίες μάθησης όσον αφορά την αναγνώριση των συναισθημάτων του φόβου, της έκπληξης και της αηδίας με υπεροχή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα: στην αναγνώριση του συναισθημάτων μεταξύ της χαράς και του φόβου, της χαράς και της έκπληξης και της χαράς και της αηδίας με υπεροχή του συναισθήματος της χαράς· στην αναγνώριση των συναισθημάτων μεταξύ της λύπης και του φόβου, της λύπης και της έκπληξης και της λύπης και της αηδίας με υπεροχή του συναισθήματος της λύπης· και στην αναγνώριση των συναισθημάτων μεταξύ του θυμού και του φόβου, του θυμού και της έκπληξης και του θυμού και της αηδίας με υπεροχή του θυμού.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Συγκρίσεις απαντήσεων παιδιών στην μη λεκτική έκφραση συναισθημάτων.**

| | | **Χαρά** | **Λύπη** | **Θυμός** | **Φόβος** | **Έκπληξη** | **Αηδία** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Τ.Α** | ΜΟ | 1.00**a** | 0.97**a** | 1.00**a** | 0.90**a** | 0.95**a** | 1.00**a** |
| **(N=40)** | ΤΑ | 0.00 | 0.23 | 0.00 | 0.31 | 0.22 | 0.00 |
| **Μ.Δ** | ΜΟ | 0.95**a*** | 0.80**a**** | 0.94**a***** | 0.70**b**** | 0.90**b*** **** ***** | 0.65**b*** **** ***** |
| **(N=40)** | ΤΑ | 0.22 | 0.41 | 0.20 | 0.47 | 0.21 | 0.49 |

*Σημείωση:* Κάθε τιμή μέσου όρου που ακολουθείται από διαφορετικό γράμμα τονισμένο με

μαύρο χρώμα στις κάθετες και οριζόντιες στήλες είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο p<.05 σύμφωνα με μία σειρά τεστ των δεικτών Mann-Whitney & Wilcoxon. Τ.Α: παιδιά τυπικής ανάπτυξης, Μ.Δ: παιδιά με δυσκολίες μάθησης, ΜΟ: Μέσος όρος, ΤΑ: τυπική απόκλιση. ***** Δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων της χαράς και της έκπληξης και της χαράς και της αηδίας στα παιδιά με ΜΔ. ****** Δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων της λύπης και του φόβου, της λύπης και της έκπληξης και της λύπης και της αηδίας στα παιδιά με ΜΔ. ******* Δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων του θυμού και της έκπληξης και του θυμού και της αηδίας στα παιδιά με ΜΔ.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και με δυσκολίες μάθησης όσον αφορά την μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων του φόβου, της έκπληξης και της αηδίας με υπεροχή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα: στην μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων μεταξύ της χαράς και του φόβου με υπεροχή του συναισθήματος της χαράς· στην μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων του θυμού και του φόβου με υπεροχή του συναισθήματος του θυμού.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Συγκρίσεις απαντήσεων παιδιών στην συνολική αναγνώριση συναισθημάτων από εικόνες και τη συνολική μη λεκτική έκφραση συναισθημάτων και στην κατανόηση και αιτιολόγηση των συναισθημάτων στα σενάρια Α & Β.**

| | | Αναγνωρ. | Έκφρ. | Καταν. Σεν.Α | Αιτιολ. Σεν.Α | Καταν. Σεν.Β | Αιτιολ. Σεν. Β |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Τ.Α** | ΜΟ | 1.00 **a** | 0.95 **a** | 1.55**a** | 1.65 **a** | 1.85 **a** | 1.70 **a** |
| **(N=40)** | ΤΑ | 0.00 | 0.12 | 0.51 | 0.67 | 0.37 | 0.66 |
| **Μ.Δ** | ΜΟ | 0.81 **a** | 0.87 **a** | 1.20 **a** | 0.95 **b** | 1.10 **b** | 0.85 **b** |
| **(N=40)** | ΤΑ | 0.24 | 0.25 | 0.62 | 0.76 | 0.55 | 0.74 |

*Σημείωση:* Κάθε τιμή μέσου όρου που ακολουθείται από διαφορετικό γράμμα τονισμένο με μαύρο χρώμα στις κάθετες στήλες είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο p<.05 σύμφωνα με μία σειρά τεστ των δεικτών Mann-Whitney. Τ.Α: παιδιά τυπικής ανάπτυξης, Μ.Δ: παιδιά με δυσκολίες μάθησης, ΜΟ: Μέσος όρος, ΤΑ: τυπική απόκλιση, Αναγνωρ: Συνολική αναγνώριση συναισθημάτων, Έκφρ: Συνολική έκφραση συναισθημάτων, Καταν. Σεν.Α: Κατανόηση συναισθήματος σεναρίου Α, Αιτιολ. Σεν.Α: Αιτιολόγηση συναισθήματος σεναρίου Α, Καταν.Σεν. Β: Κατανόηση συναισθήματος σεναρίου Β, Αιτιολ. Σεν. Β: Αιτιολόγηση συναισθήματος σεναρίου Β.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και με δυσκολίες μάθησης όσον αφορά την αιτιολόγηση των συναισθημάτων των σεναρίων Α & Β και την κατανόηση των συναισθη-

μάτων του σεναρίου Β με υπεροχή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

### 3.3 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

**Πίνακας 5. Συσχετίσεις απαντήσεων παιδιών μεταξύ των σταδίων κοινωνιογνωστικής επεξεργασίας και της συνολικής αναγνώρισης συναισθημάτων από εικόνες, τη συνολική μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων, και της κατανόησης και αιτιολόγησης των συναισθημάτων στα σενάρια Α & Β.**

| **Τ.Α (N=40)** | **Αναγνωρ.** | **Έκφρ.** | **Καταν. Σεν.Α** | **Αιτιολ. Σεν.Α** | **Καταν. Σεν.Β** | **Αιτιολ. Σεν. Β** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Αναπαρ | -.077 | -.166 | .034 | .152 | -140 | -.166 |
| ιστορ. | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) |
| Καταν. | -.096 | -209 | .183 | .416 | .216 | .104 |
| ιστορ. | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) |
| Αποσα. | .115 | -.047 | -.050 | .029 | .210 | -.093 |
| πρόθ. | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) |
| Αναζητ | -.076 | .334 | .017 | .225 | .303 | .188 |
| λύσης. | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) |
| Εφαρμ. | -.078 | -.209 | .464* | .416 | .216 | .104 |
| λύσης | (NS) | (NS) | | (NS) | (NS) | (NS) |
| **Μ.Δ (N=40)** | **Αναγνωρ.** | **Έκφρ.** | **Καταν. Σεν.Α** | **Αιτιολ. Σεν.Α** | **Καταν. Σεν.Β** | **Αιτιολ. Σεν. Β** |
| Αναπαρ | .141 | .165 | .391 | .505* | .323 | .270 |
| ιστορ. | (NS) | (NS) | (NS) | | (NS) | (NS) |
| Καταν. | .285 | .272 | .203 | -.003 | .216 | .471* |
| ιστορ. | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | |
| Αποσα. | .133 | -.256 | .289 | -.150 | -.295 | -.071 |
| πρόθ. | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) |
| Αναζητ | -.171 | -.198 | .115 | -.003 | .062 | -.381 |
| λύσης. | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) | (NS) |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Εφαρμ. λύσης | -.025 (NS) | -.494* | .035 (NS) | -.061 (NS) | .170 (NS) | -.197 (NS) |

*Σημείωση:* * Η συσχέτιση σύμφωνα με το συντελεστή Spearman rho είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.05 (2-tailed), NS=Μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Τ.Α: παιδιά τυπικής ανάπτυξης, Μ.Δ: παιδιά με δυσκολίες μάθησης, Αναγνωρ: Συνολική αναγνώριση συναισθημάτων, Έκφρ: Συνολική έκφραση συναισθημάτων, Καταν. Σεν.Α: Κατανόηση συναισθήματος σεναρίου Α, Αιτιολ. Σεν.Α: Αιτιολόγηση συναισθήματος σεναρίου Α, Καταν.Σεν. Β: Κατανόηση συναισθήματος σεναρίου Β, Αιτιολ. Σεν. Β: Αιτιολόγηση συναισθήματος σεναρίου Β, Αναπαρ. ιστορ: αναπαραγωγή ιστορίας, Καταν. ιστορ.: κατανόηση ιστορίας, Αποσα.προθ: αποσαφήνιση πρόθεσης, Αναζητ.: αναζήτηση, Εφαρμ: Εφαρμογή.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι εξής στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις: ι. στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κατανόηση του συναισθήματος του σεναρίου Α με την εφαρμογή λύσης και ιι. στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αναπαραγωγή ιστορίας και την αιτιολόγηση συναισθήματος σεναρίου Α, ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κατανόηση ιστορίας και την αιτιολόγηση συναισθήματος σεναρίου Β, και ισχυρή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην εφαρμογή λύσης και την συνολική έκφραση συναισθήματος.

## 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 4.1. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών με δυσκολίες μάθησης σε όλα τα στάδια κοινωνιογνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών, συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Όσον αφορά την χαμηλότερη επίδοση στην κωδικοποίηση των πληροφοριών, μπορεί να ληφθεί υπόψη το περιορισμένο ρεπερτόριο μνημονικών στρατηγικών και την επιφανειακή επεξεργασία που χρησιμοποιούν τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης για να αποθηκεύσουν τις πληροφορίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Όσον αφορά την χαμηλή επίδοση στον προσδιορισμό του προβλήματος, μπορεί να ληφθούν υπόψη τα προβλήματα προσοχής, αλλά και οπτικής και ακουστικής διάκρισης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης (Τζουριάδου, 2011· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Παρόμοια ελλείμματα αναπαραγωγής, κωδικοποίησης αλλά και κατανόησης και ερμηνείας αναδείχθηκαν και σε άλλες έρευνες (Kavale & Forness, 1996· Little, 1993 στους Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Παρόμοια χαμηλή επίδοση σημείωσαν τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης στην ερώτηση που αφορούσε την απόδοση πρόθεσης για το οποίο μπορεί να ληφθούν υπόψη τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα και οι αρνητικές προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών αυτών (Bauminger et al., 2005).

Αναφορικά με την χαμηλή επίδοση στους πιθανούς τρόπους χειρισμού του προβλήματος μπορεί να ληφθούν υπόψη οι παρελθοντικές κοινωνικές αλ-

ληλεπιδράσεις των παιδιών με δυσκολίες μάθησης κατά τις οποίες δεν είχαν βιώσει επιτυχία από πιθανές προσπάθειες διαπραγμάτευσης (Donahue, Szymanski, & Flores, 1999· Galway & Metsala, 2011). Επιπλέον, πιθανόν να δυσκολεύονται στην γενίκευση μιας 'καλής' στρατηγικής, που τους έχει αποφέρει θετικές συνέπειες στο παρελθόν (Schiff, Bauminger & Toledo, 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών με δυσκολίες μάθησης σε κάθε επιμέρους συναισθηματική δεξιότητα σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, όσον αφορά τις δεξιότητες αναγνώρισης και μη λεκτικής έκφρασης οι μειωμένες επιδόσεις πιθανόν να συνδέονται, με τις ανεπάρκειες τους στη μνημονική ικανότητα, καθώς η αναγνώριση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις αντιληπτικές ιδιότητες μιας έκφρασης, οι οποίες έχουν αποθηκευτεί για μελλοντική χρήση (Adolphs, 2002). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα άλλων ερευνών (Dimitrovsky, Spector, & Levy-Shiff, 2000; Petti, Voelker, Shore, & Hayman-Abello, 2003).

Η μειωμένη ικανότητα καθορισμού των μικτών συναισθημάτων από τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης πιθανώς να οφείλεται στο περιορισμένο συναισθηματικό λεξιλόγιο, το οποίο παρεμποδίζει την χρήση πιο ώριμων τρόπων ακριβούς έκφρασης και αναγνώρισης αυτών (Kats-Gold & Priel, 2009). Επιπλέον, η μειωμένη ικανότητα αιτιολόγησης των μικτών συναισθημάτων χαρακτηρίστηκε από χρήση αιτιολογήσεων που βασίζονταν σε αναφορές σε εξωτερικές και περιστασιακές ενδείξεις (Kats-Gold & Priel, 2009) παρά στις πραγματικές εσωτερικές διεργασίες που ευθύνονται για το βίωμα των συγκεκριμένων συναισθημάτων. Σημαντική ρόλο σε αυτό παίζουν οι ελλειμματικές γνωστικές τους διεργασίες (Bauminger et al., 2005· Τζουριάδου, 2011). Τέλος, έχει προταθεί ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης θεωρούν ότι δυο συναισθήματα μπορούν να βιωθούν ταυτόχρονα, μονάχα εάν έχουν το ίδιο πρόσημο (είναι και τα δύο ή θετικά ή αρνητικά) (Bauminger et al., 2005). Τα ζεύγη χαρά-φόβος και χαρά- λύπη έχουν αντίθετο πρόσημο, άρα και δεν έγιναν εύκολα αντιληπτά.

Μια πιθανή ερμηνεία για την 'υπεροχή' της αναγνώρισης και της μη λεκτικής έκφρασης του συναισθήματος της χαράς μπορεί να αποδοθεί στις έντονες φυσικές αλλαγές στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών του προσώπου που παρατηρούνται κατά την έκφραση της χαράς (Leppänen & Hietanen, 2004). Επιπλέον, επιδρά ο παράγοντας της εξοικείωσης, καθώς οι συναισθηματικές δεξιότητες έχουν μια σταδιακή ανάπτυξη, με τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης και του θυμού να κατανοούνται ευκολότερα και σε μικρότερη ηλικία (Kats-Gold & Priel, 2009· Bassett et al., 2012). Επίσης τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης φαίνεται ότι βιώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα το συναίσθημα της λύπης, βιώνοντας την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους (Semrud-Clikeman et al., 2010). Επομένως, η λύπη δείχνει να αποτελεί ένα γνώριμο συναίσθημα για την κατηγορία αυτή και συνεπώς αναγνωρίζεται και εκφράζεται ευκολότερα.

Περνώντας στο συναίσθημα του θυμού, ένας πιθανός λόγος για τον οποίο

τα παιδιά κατάφεραν να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τον θυμό, είναι ότι έχουν εξοικειωθεί με αυτό το συναίσθημα μέσα από τις αναπαραστάσεις και τις συναισθηματικές απεικονίσεις που προβάλλουν οι γονείς τους. Μάλιστα, αξιοσημείωτο είναι ότι μαθαίνουν ήδη από την ηλικία των τεσσάρων τρόπους με τους οποίους μπορούν να 'κοινωνικοποιούν' και ελαχιστοποιούν τον θυμό τους (ζάρωμα μετώπου, δάγκωμα των χειλιών) (Lemerise &, Bridgette, 2010).

Ο φόβος θεωρείται, συγκριτικά με την έκπληξη και την αηδία, ένα βασικό συναίσθημα (Niedenthal, Krauth-Gruber, & Ric, 2011). Ως εκ τούτου θα περίμενε κανείς ότι θα αναγνωριστεί και θα εκφραστεί το ίδιο εύκολα, όπως η χαρά, η λύπη και ο θυμός. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Η αναγνώριση και κυρίως η έκφραση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα και τα πολιτισμικά πρότυπα της κάθε κοινωνίας, επιδεικνύοντας έτσι τον ρόλο του πολιτισμικού πλαισίου στις αποτιμήσεις των συναισθημάτων (Niedenthal et al., 2011). Υιοθετώντας τις αρχές της προσέγγισης της κοινωνικής κατασκευής του συναισθήματος, ορισμένα πολιτισμικά πλαίσια όπως αυτό της Ελλάδας, πιθανόν να προβάλλουν την έκφραση του φόβου ως ακατάλληλη και ανεπιθύμητη και να προωθούν συνειδητά ή όχι τη καταστολή του. Η εκπαίδευση που δέχονται τα παιδιά στο σπίτι και στο σχολείο πιθανά οδηγεί σε μια 'άρνηση' του συναισθήματος του φόβου, προβάλλοντας το ως ένα συναίσθημα μη επιθυμητό, στο οποίο δεν θα πρέπει να αναφέρεται κανείς συχνά, προκειμένου να αποφευχθεί ίσως μια πιθανή γελοιοποίηση από τους συνομηλίκους. Η σταδιακή αυτή εσωτερίκευση των κανόνων συμπεριφοράς από τα παιδιά, πιθανόν να αποτελεί έναν παράγοντα που επέφερε χαμηλότερες επιδόσεις ως προς την αναγνώριση και έκφραση του συναισθήματος του φόβου (Χατζηχρήστου, 2011).

Σχετικά με τις δυσκολίες αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων του φόβου, της έκπληξης και της αηδίας, φαίνεται ότι ο φόβος πιθανά αναγνωρίζεται δυσκολότερα, όταν παρουσιάζεται ταυτόχρονα με άλλες έξι διαφορετικές επιλογές των βασικών συναισθημάτων. Συγκριμένα, μεγάλο δίλημμα μπορεί να δημιουργηθεί όταν συνυπάρχει και η επιλογή της έκπληξης, καθώς η έκπληξη μπορεί να φέρει ποικιλοτρόπως κάθε φορά, ένα θετικό ή αρνητικό σθένος, (Adolphs, 2002) άρα και να συγχέεται με τον φόβο. Παρομοίως, ο φόβος και η αηδία αποτελούν δύο εκφράσεις οι οποίες είναι δύσκολο να διακριθούν μεταξύ τους, καθώς η αηδία τείνει να συνδέεται με την εμφάνιση δυσάρεστων ερεθισμάτων αποδοκιμασίας (Adolphs, 2002), τα οποία μπορούν εύκολα να συνδεθούν με το συναίσθημα του φόβου.

Επίσης στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης βρέθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στην αναπαραγωγή και κατανόηση της ιστορίας και την αιτιολόγηση των μικτών συναισθημάτων (Kats-Gold & Priel, 2009· Bauminger et al., 2005· Pons, Lawson, Harris, & de Rosnay, 2003). Φαίνεται ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης δυσκολεύονται να κωδικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν σωστά τα βασικά σημεία της ιστορίας και παράλληλα να αιτιολογήσουν τα μικτά συναισθήμα-

τα πιθανώς και λόγω προβλημάτων ακουστικής μνήμης που εκφράζονται ως δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης των πληροφοριών που τους παρέχονται προφορικά (Παντελιάδου, & Μπότσας, 2007·Marton, et al., 2005). Φαίνεται ότι οι οπτικοκινητικές, και κυρίως οι ακουστικοφωνητικές διαταραχές των παιδιών αυτών τα δυσκολεύει να κατανοήσουν και να περιγράψουν ένα μικτό συναίσθημα. (Semrud-Clikeman et al., 2010). Επιπρόσθετα, στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης φάνηκε, η τάση ότι όσο υστερούν στην μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων τους, τόσο τείνουν να πραγματοποιούν προσπάθειες επίλυσης, οι οποίες όμως δεν είναι αποτελεσματικές. Η ανεπτυγμένη δεξιότητα μη λεκτικής έκφρασης δίνει στα παιδιά την δυνατότητα ελέγχου των συναισθημάτων τα οποία επιθυμούν να προβάλλουν σε κάθε περίσταση (Boyatzis & Satyaprasad, 1994). Η στρατηγική αυτή απαιτεί την γνώση για τον τρόπο με τον οποίο θα μεταφέρουν την επιθυμητή απάντηση κατά τα στάδια δράσης τους, κάτι που τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης φαίνεται να υστερούν (Teglasi et al., 2004).

Τέλος, στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα να βρίσκουν αποδεκτούς τρόπους επίλυσης, που βασίζονται στην διαπραγμάτευση, συσχετίζεται με την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν σύνθετα συναισθήματα. Η αναγνώριση της συναισθηματικής κατάστασης συνδέεται με αξιολογήσεις, οι οποίες συναρμολογούν μια συγκεκριμένη δράση (Adolphs, 2002). Όπως αποδείχτηκε στην έρευνα των Denham et al. (2003) η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας συνδέθηκε με το επίπεδο της κοινωνικής τους επάρκειας και την αποδεκτή συμπεριφορά που επιδεικνύουν.

## 4.2 ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ικανότητα ορθής αποκωδικοποίησης των κοινωνικών μηνυμάτων και η αποτελεσματική αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων συνθέτουν την κοινωνιογνωστική-συναισθηματική επάρκεια, που συνδέεται άμεσα με την μελλοντική ικανότητα των παιδιών να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Halberstadt et al., 2001). Τα παιδιά που είναι σε θέση να κατανοήσουν τα συναισθήματα, αντιλαμβάνονται καλύτερα τις εισερχόμενες πληροφορίες κατά την αλληλεπίδραση τους με τους συνομηλίκους, σε πλαίσια όπως η προσπάθεια εισόδου σε μια παρέα συνομηλίκων και επιδεικνύουν συμπεριφορές οι οποίες στοχεύουν στην επίλυση των συγκρούσεων (Denham et al., 2013· Denham et al., 2003). Επιφέρουν έτσι, ένα θετικό αντίκτυπο στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Οι Lemerise και Arsenio (2000) αναφέρουν ότι η συναισθηματική διέγερση που αισθάνεται το παιδί μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα το οποίο ανάλογα με την κωδικοποίηση – κατανόηση, θα οδηγήσει σε θετική ή αρνητική ερμηνεία της κατάστασης και θα το κινητοποιήσει να κατευθύνει τη δράση του προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Ειδικά για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία έρχονται για πρώτη φορά με οργανωμένο τρόπο σε επαφή με συνομηλίκους τους, η κοινωνιογνωστική-συναισθηματική επάρκεια είναι καθοριστική για την ποιότητα της κοινω-

νικο-συναισθηματικής ζωής τους (Χατζηχρήστου, 2011). Οι ελλιπείς κοινωνιογνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας με δυσκολίες μάθησης επηρεάζουν το επίπεδο ένταξης στις ομάδες των συνομηλίκων και την αυτοεκτίμησή τους (Kats-Gold & Priel, 2009). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης να υστερούν στην απόκτηση κοινωνικής εμπειρίας, η οποία θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη της διαπροσωπικής κατανόησης (Gresham & Elliot, 1989). Η εκμάθηση κοινωνιογνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί σημαντική παράμετρο της εκπαίδευσης όλων των παιδιών -ειδικά για τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης- και θα πρέπει να αναπτυχθεί παράλληλα με την εκμάθηση των γνωστικών τους δεξιοτήτων (Χατζηχρήστου, 2011).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adolphs, R. (2002). Recognizing emotion from facial expressions: Psychological and neurological mechanisms. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 1(1), 21-62.

Bailey, C. S., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2013). Questioning as a component of scaffolding in predicting emotion knowledge in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 183(2), 265-279.

Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education & Development*, 23(3), 259-279.

Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 315- 332.

Bauminger, N., Schorr-Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 45- 61.

Bloom, E., & Heath, N. (2010). Recognition, expression, and understanding facial expressions of emotion in adolescents with nonverbal and general learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(2), 180-192.

Bosacki, S. L., & Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex Roles*, 50(9-10), 659-675.

Boyatzis, C. J., & Satyaprasad, C. (1994). Children's facial and gestural decoding and encoding: Relations between skills and with popularity. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18(1), 37-55.

Bryan, T., Sullivan-Burstein, K. & Mathur, S. (1998). The influence of affect on

social-information processing. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 418-427.

Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bullentin*, 15, 74-101.

Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child development*, 74(1), 238-256.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*, 57–89.

Denham, S. A., Kalb, S., Way, E., Warren-Khot, H., Rhoades, B. L., & Bassett, H. H. (2013). Social and emotional information processing in preschoolers: indicator of early school success? *Early Child Development and Care*, 183(5), 667-688.

Dimitrovsky, L., Spector, H., & Levy-Shiff, R. (2000). Stimulus gender and emotional difficulty level: Their effect on recognition of facial expressions of affect in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 410–416.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51 (2, Serial No. 213).

Donahue, M., Szymanski, C.M., & Flores, C.W. (1999). When "Emily Dickinson" met "Steven Spielberg": Assessing social information processing in literacy contexts. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(3), 274-284.

Galway, T. M., Metsala, J. L. (2011). Social cognition and its relation to psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (1), 33- 49.

Gifford-Smith, M. E., Rabiner, D. L. (2004) .Social information processing and children's social adjustment. In J. B. Kupersmidt, & K. A.Dodge (Eds). *Children's peer relations: From development to intervention. Decade of behaviour*, 61-80. Washington, DC: American Psychological Association

Gresham, F.M. & Elliott, S. N. (1989). Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disability*, 22(2), 120 124.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective

social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.

Kats-Gold, I., & Priel, B. (2009). Emotion, understanding, and social skills among boys at risk of attention deficit hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 46(7), 658-678.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review, *Social Development*, 6 (1), 111-135.

Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood, *Annual Review of Psychology*, *50*, 333–359.

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. E. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.

Lemerise, E. A., Gregory, D. S., & Fredstrom, B. K. (2005). The influence of provocateurs' emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 344-346.

Lemerise, E. A &, Bridgette, D. H. (2010). The development of anger from preschool to middle childhood: expressing, understanding and regulating anger, in M. Potegal, G. Stemmler & C. Spielberger (Eds), *International Handbook of Anger. Constituent and Concomitant Biological, Psychological, and Social Processes*, 219-231. New York: Springer.

Leppänen, J. M., & Hietanen, J. K. (2004). Positive facial expressions are recognized faster than negative facial expressions, but why? *Psychological research*, 69(1-2), 22-29.

Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 143-162.

Mehta C. & Patel R. (1996). *SPSS Exact Tests 7.0 for Windows*. Chicago:

SPSS Inc.

Myers, J.L. & Wells, A.D. (2003). *Research Design and Statistical Analysis*.

Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum.

Najaka, S. S., Gottfredson, D. C., & Wilson, D. B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, *2*, 257–271.

Niedenthal, P. M., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2011). *Ψυχολογία του*

*Συναισθήματος*. Αθήνα: Τόπος.

Öhman, A., Flykt, A., & Esteves, F. (2001). Emotion drives attention: detecting the snake in the grass. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(3),

466-478.

Παντελιάδου, Σ. (1998). *Εντοπισμός και Αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών*. Θεσσαλονίκη.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007*). Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά.* Θεσσαλονίκη: Γράφημα

Pearl, R., Donahue, M. & Bryan, T. (1986). Social relationships of learning disabled children. In: J. Torgesen & B. Bong (eds), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. NY: Academic Press, Inc.

Petti, V. L., Voelker, S. L., Shore, D. L., & Hayman-Abello, S. E. (2003). Perception of nonverbal emotion cues by children with nonverbal learning disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(1), 23-36.

Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347-353.

Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social–emotional competence and first grade academic achievement: the role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 182-191.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.

Schiff, R., Bauminger, N., & Toledo, I. (2009). Analogical problem solving in children with verbal and nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 3-13.

Semrud-Clikeman, M., Walkowiak, J., Wilkinson, A., & Minne, E. P. (2010). Direct and indirect measures of social perception, behavior, and emotional functioning in children with Asperger's disorder, nonverbal learning disability, or ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (4), 509-519.

Teglasi, H., Cohn, A. & Meshbesher, N. (2004). Temperament and learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 27, 9-20.

Tur- Kaspa, H., Bryan, T. H. (1994). Social information: processing skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Research and Practice*. 9, 12- 23.

Τζουριάδου, Μ. (1987). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Ένα Θεραπευτικό Πρόγραμμα για Μαθησιακές Δυσκολίες*. (Παρουσίαση και προσαρμογή του θεραπευτικού προγράμματος M.W.M. για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του λόγου. Τροποποιημένη εφαρμογή σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θέματα Ερμηνείας και Αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology, 28,* 25–43.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας & της μάθησης στη σχολική κοινότητα.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Zar, J. (1996). *Biostatistical Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.

Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology, 22,* 317–329.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

*Κωδικοποίηση κοινωνιογνωστικών απαντήσεων*

Στάδιο 1. Κωδικοποίηση των κοινωνικών μηνυμάτων. Προκειμένου να εξεταστεί η ικανότητα παρακολούθησης των βασικών στοιχείων και αποθήκευσης των εισερχόμενων πληροφοριών, τέθηκε η ερώτηση: «Τι θυμάσαι από την ιστορία;», κατά την οποία τα παιδιά κλήθηκαν να αναπαράγουν την ιστορία. Χρησιμοποιήθηκε η εξής κωδικοποίηση:

0= όταν το παιδί δεν δίνει καμία απάντηση ή απαντάει «δεν ξέρω».

1= όταν το παιδί δίνει στοιχεία μη επαρκή για την κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας (πχ. Η Ελένη παίζει μόνη της και βαριέται).

2= όταν το παιδί δίνει την κεντρική ιδέα (πχ. Η Ελένη παίζει μόνη της και βαριέται. Βλέπει κάποια παιδιά που παίζουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι και πηγαίνει προς το μέρος τους για να παίξει μαζί τους, αλλά εκείνα δεν της δίνουν σημασία).

Στάδιο 2. Νοητική αναπαράσταση και η ερμηνεία των μηνυμάτων.

ι. Για να αξιολογηθεί ο τρόπος που αναπαρίστανται νοερά οι πληροφορίες που προσλαμβάνονται, τέθηκε η ερώτηση: «Ποιο είναι το πρόβλημα της ιστορίας;». Η ερώτηση αφορούσε την κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών της ιστορίας. Χρησιμοποιήθηκε η εξής κωδικοποίηση:

0= όταν το παιδί δεν δίνει καμία απάντηση ή απαντάει "δεν ξέρω".

1= όταν το παιδί προσδιορίζει λανθασμένα το πρόβλημα ή όταν δεν συμπεριλαμβάνει το κοινωνικό πλαίσιο (πχ. Η Ελένη βαριέται).

2= όταν το παιδί αποδίδει σωστά το πρόβλημα/αντιλαμβάνεται και συμπεριλαμβάνει το κοινωνικό πλαίσιο (πχ. Τα παιδιά δεν της έδωσαν σημασία).

ιι. Προκειμένου να εξεταστεί η απόδοση ερμηνείας στο κοινωνικό συμβάν, τέ-

θηκε η ερώτηση: «Γιατί πιστεύεις ότι τα παιδιά συνεχίζουν να παίζουν χωρίς να δίνουν σημασία στην Ελένη;». Η ερώτηση αφορούσε την αποσαφήνιση της πρόθεσης των ηρώων της ιστορίας. Χρησιμοποιήθηκε η εξής κωδικοποίηση:

0= όταν το παιδί δεν δίνει καμία απάντηση ή απαντάει "δεν ξέρω".

1= εχθρική πρόθεση (πχ. Τα παιδιά δεν την ήθελαν).

2= "καλοπροαίρετη" πρόθεση (πχ. Τα παιδιά δεν την είδαν).

Στάδιο 3. Αποσαφήνιση των στόχων- Στάδιο 4. Εύρεση πιθανών λύσεων για το πρόβλημα: Για να μετρηθούν οι πιθανοί τρόποι χειρισμού του προβλήματος από τα παιδιά και η ικανότητα αναζήτησης λύσεων, τέθηκε η ερώτηση: «Τι θα μπορούσε να κάνει ο ήρωας μετά;».

Στάδιο 5. Λήψη μιας τελικής απόφασης για την λύση του προβλήματος.- Στάδιο 6. Αναπαράσταση των προτεινόμενων λύσεων. Για να ελεγχθεί η δυνατότητα κατάλληλης ρύθμισης της συμπεριφοράς, και η τελική εφαρμογή μιας λύσης, τέθηκε η ερώτηση: «Εάν ήσουν εσύ ο ήρωας τι θα έκανες για να παίξεις με τα παιδιά;».

Για τις παραπάνω ερωτήσεις, οι οποίες συνδέονται με τα κοινωνιογνωστικά στάδια 3- 6, χρησιμοποιήθηκε η εξής κωδικοποίηση:

0= όταν το παιδί δεν δίνει καμία απάντηση ή απαντάει "Δεν ξέρω".

1= όταν δεν κάνει μια άμεση προσπάθεια για να λύσει το πρόβλημα, αλλά περιμένει ότι το πρόβλημα θα λυθεί με κάποιον άλλον τρόπο/όταν οι λύσεις χαρακτηρίζονται από αποφυγή διαπραγμάτευσης/παθητικοί τρόποι αντίδρασης κατά την οποία επιτρέπει το παιδί στους άλλους να καταπατήσουν τα δικαιώματα του χωρίς να διαμαρτυρηθεί (απόσυρση- πχ. πηγαίνει σε άλλη γωνιά για να παίξει/ βρίσκει κάποιο άλλο παιδί για να παίξει)/όταν απαντάει επιθετικά, δηλαδή απαιτεί τα δικαιώματά του χωρίς να λάβει υπόψη τα δικαιώματα των άλλων (πχ. χαλάει το επιτραπέζιο παιχνίδι).

2= Όταν οι λύσεις περιέχουν το στοιχείο της διαπραγμάτευσης ή διεκδίκησης/ κάνει κάποια προσπάθεια για να ενταχθεί στην παρέα και παίρνει πρωτοβουλία για να γίνει αποδεκτός/ δρα αυτοϋποστηρικτικά, δηλαδή διεκδικεί τα δικαιώματα του, σεβόμενο παράλληλα τα δικαιώματα των άλλων πχ. εμπλοκή τρίτου προσώπου- παρόλο που η αντίδραση τους εξαρτάται από μια αυθεντία, καταβάλλουν μια προσπάθεια για επίλυση του προβλήματος (πχ. ζητάει την βοήθεια της νηπιαγωγού για να ενταχθεί στην παρέα) / όταν προτείνει μια κοινωνικά αποδεκτή- φιλική πρόταση ή ευγενική παράκληση- λεκτικές στρατηγικές (πχ. ρωτάει τα παιδιά εάν μπορεί να συμμετάσχει στο επιτραπέζιο παιχνίδι).

*Κωδικοποίηση συναισθηματικών ερωτήσεων*

Χρησιμοποιήθηκε η εξής κωδικοποίηση για την αναγνώριση συναισθημάτων από εικόνες:

0= όταν το παιδί δεν δηλώνει καμία απολύτως εικόνα, ή επιλέγει την λάθος εικόνα για το συναίσθημα που του υποδηλώνεται.

1= όταν το παιδί υποδεικνύει την σωστή εικόνα που αναπαριστά το ζητούμενο συναίσθημα.

Για την μέτρηση της δεξιότητας της μη λεκτικής έκφρασης του συναισθήματος διερευνήθηκε ποιες εκφράσεις του προσώπου εμφανίζονται σε μια συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση. Τα παιδιά κλήθηκαν να αναπαραστήσουν με το πρόσωπο τους καθένα από τα έξι συναισθήματα τα οποία τους υποδηλώνονταν. Χρησιμοποιήθηκε η εξής κωδικοποίηση:

0= όταν το παιδί δεν δηλώνει καμία απολύτως έκφραση, ή εκφράζει άλλο συναίσθημα από το ζητούμενο.

1= όταν το παιδί εκφράζει με το πρόσωπο του το ζητούμενο συναίσθημα.

Για να ελεγχθεί η ικανότητα κατανόησης της συνύπαρξης δυο διαφορετικών συναισθημάτων τέθηκε η ερώτηση «Τι νιώθει ο ήρωας;». Χρησιμοποιήθηκε η εξής κωδικοποίηση:

0= όταν το παιδί δεν απαντήσει καθόλου ή απαντήσει λανθασμένα (πχ. στο πρώτο σενάριο απαντήσει θυμό).

1= όταν το παιδί αναγνωρίζει σωστά μονάχα το ένα συναίσθημα (πχ. στο δεύτερο σενάριο απαντήσει μόνο χαρά).

2= όταν αναγνωρίζει σωστά και τα δύο συναισθήματα.

Για να ελεγχθεί η ικανότητα αιτιολόγησης των σύνθετων συναισθημάτων τέθηκε η ερώτηση: «Γιατί πιστεύεις ότι ο ήρωας αισθάνεται έτσι;». Χρησιμοποιήθηκε η εξής κωδικοποίηση:

0= όταν το παιδί δεν απαντήσει ή απαντήσει λανθασμένα (πχ. στο δεύτερο σενάριο αισθάνεται λύπη επειδή θα πάει διακοπές).

1= όταν το παιδί αιτιολογήσει σωστά το ένα μόνο συναίσθημα (πχ. στο πρώτο σενάριο φόβο μήπως πέσει από το ποδήλατο).

2= όταν το παιδί αιτιολογεί σωστά και τα δυο συναισθήματα.

# ΕΞΕΤΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΕΙΚΟΝΟΒΙΒΛΙΩΝ

**Σοφία Γαβριηλίδου**

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

sgavr@nured.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Τα δίγλωσσα εικονοβιβλία, πέρα από πέρα από τον υποστηρικτικό τους ρόλο σε καθαρά γλωσσικές δραστηριότητες, συνιστούν πηγή πληροφοριών και ηθικών νοημάτων που συμπληρώνουν τη γνώση μας για σημαντικά θέματα της ζωής. Το γλωσσικό τους υλικό συνιστά ένα σύνολο από σημεία, κώδικες και ιδέες που δεν «μιλούν» μόνο για ένα ακόμη γλωσσικό σύστημα, αλλά και για μια ακόμη πολιτισμική πραγματικότητα. Η εξέταση των νέων και εναλλακτικών τρόπων του σχεδιασμού τους αποκαλύπτουν τις πολλαπλές δυνατότητές τους, όχι μόνο στη γλωσσική αφύπνιση και στην ανάπτυξη πολυσύνθετων οπτικών και γλωσσικών δεξιοτήτων των αναγνωστών τους, αλλά και στην προώθηση της διαπολιτισμικής ιδέας*

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ. ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στον απόηχο του κινήματος της πολιτικής ορθότητας, και με αφορμή ρατσιστικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται στα Freedom Schools στην Αμερική, ιδρύεται το 1965 το "Council on Interracial Books for Children", με στόχο την προώθηση λογοτεχνίας για παιδιά που να αντανακλά καλύτερα την πραγματικότητα και τις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Banfield, 1998: 17). Με την ίδρυσή του ξεκινάει συστηματική παραγωγή βιβλίων πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας και σταδιακά αναπτύσσεται σχετικό ακαδημαϊκό ενδιαφέρον. Δημιουργείται έτσι, αρχικά στην Αμερική και στη συνέχεια στις ευρωπαϊκές κοινωνίες, μια αξιοπρόσεκτη παραγωγή πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας που συμπεριλαμβάνει βιβλία από γνώσεων μέχρι λογοτεχνικά και, μεταξύ αυτών, βιβλία με λαϊκές αφηγήσεις διαφόρων πολιτισμών, τα οποία στεγάζονται κάτω από τον όρο ομπρέλα πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία. Το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου ποικίλει ανάλογα με την προσέγγιση των μελετητών (Cai, 1998, 2002; Cai & Sims Bishop, 1994; Darigan et al, 2003: 293). Παρότι η πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία ταυτίστηκε συχνά με τη στενή σημασία του όρου «πολυεθνικός», ως λογοτεχνία που εστιάζει στη φυλετική ετερότητα (Noll, 2003:183), ένας ευρύτερος σύντομος ορισμός της περιγράφει τα βιβλία εκείνα που έχουν στόχο να προτείνουν μια νέα διάσταση και προοπτικές στη συνύπαρξη και συνεργασία διάφορων ετεροτήτων.

Σύντομα, στον όρο πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία προστέθηκε και ο προσδιορισμός «authentic» ή, με τα λόγια της Rudine Sims Bishop, «culturally conscious» (1982: 49), από την ανάγκη να προσδιοριστούν εκείνα τα βιβλία που

αναδεικνύουν ρεαλιστικές και αυθεντικές εικόνες άλλων πολιτισμών και που αποφεύγουν στερεοτυπικές αναπαραστάσεις. Διαφαίνεται έτσι ότι κάποια βιβλία που εντάσσονται στο σώμα της πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας αδυνατούν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους. Συνακόλουθα, ανακύπτει και το ζήτημα των ατομικών πεποιθήσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών των συγγραφέων ή εικονογράφων των βιβλίων, καθώς και της σχέσης τους με την πολιτισμική πραγματικότητα την οποία προτίθενται να αφηγηθούν και να προβάλουν. Στις ακαδημαϊκές συζητήσεις επισημαίνεται ότι δεν αρκεί το θέμα ή η συγγραφική πρόθεση για τη δημιουργία ενός βιβλίου με διαπολιτισμικούς στόχους. Ο Mingshui Cai (2002: 30), για παράδειγμα, στο *Multicultural Children's Literature*, αναφέρει ότι η «αυθεντική λογοτεχνία» ενός πολιτισμού, στις περισσότερες περιπτώσεις, προέρχεται από μέλη αυτού του πολιτισμού, επισημαίνοντας ότι ένας συγγραφέας μπορεί να δημιουργήσει κόσμους που γνωρίζει καλά. Γι' αυτό έχει σημασία η «ματιά» που υιοθετείται για την αφήγηση, όπως και για την εικονογράφηση. Διότι είναι πράγματι πολύ δύσκολο να δούμε με τη ματιά του άλλου και να μιλήσουμε με τη φωνή του άλλου όταν δεν είμαστε ο άλλος[34].

Στην εισαγωγή του βιβλίου του, ο Cai (2002: xiiv) θέτει στον αναγνώστη ερωτήσεις όπως: «Χρειαζόμαστε μια ξεχωριστή κατηγορία βιβλίων που να λέγεται πολυπολιτισμική λογοτεχνία; Αν ναι, πώς θα την προσδιορίσουμε; Και ποιος μπορεί να τη δημιουργήσει; Μπορούν να μιλήσουν για έναν πολιτισμό συγγραφείς που προέρχονται από κάποιον άλλον; Και πώς θα αξιολογήσουμε και θα επιλέξουμε βιβλία πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας για να τα μοιραστούμε με παιδιά;» Αυτές οι ερωτήσεις, στις οποίες απαντά στη συνέχεια στη μελέτη του, στην πράξη αποκαλύπτουν ότι η πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία συνεχίζει να δημιουργεί προβληματισμούς σχετικά με τη δυνατότητά της να ανταποκριθεί στους στόχους για τους οποίους δημιουργείται. Πράγματι, δεν είναι λίγες οι φορές που βιβλία τα οποία κερδίζουν την ένταξή τους στην πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία και επαίρονται για τη διαπολιτισμική τους λειτουργία, την οποία μάλιστα φροντίζουν να προβάλουν με ατυχείς τιτλικές σελίδες και λανθάνοντα περικειμενικά στοιχεία, συνιστούν οικτρή παγίδα για τη διαπολιτισμική ιδέα. Τα πολυπολιτισμικά βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, με κρίσιμη και σημαντική θέση στη σχολική και κοινωνική ζωή των αναγνωστών τους, διολισθαίνουν συχνά σε στερότυπικά ατοπήματα και καταφεύγουν στην ευκολία του κοινότοπου και επιφανειακού, ενάντια στην αρχική ευγενή πρόθεσή τους, αυτήν της προώθησης της διαπολιτισμικής ιδεολογίας. Οι ερωτήσεις του Mingshui Cai

[34] Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε τη δύναμη των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην οικειοποίηση της ματιάς του άλλου και στη δημιουργία ενός διαπολιτισμικού διαλόγου. Εύστοχα παρατηρεί ο Αντώνης Λενακάκης, η έννοια του ρόλου και η ασφάλεια που αισθάνεται ο παίκτης στο παιχνίδι, απελευθερώνουν από το σύνηθες και αναμενόμενο, εγκαινιάζουν άλλες ματιές, ξεχωριστές, αποκλεισμένες ή ακόμα και αβέβαιες: Όπως επισημαίνει εξάλλου «στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι, η πολυμορφία και η διαφορετικότητα κατά τη σύλληψη και ενσάρκωση ενός ρόλου γίνεται συνώνυμο δημιουργικότητας και ευκαιρία αποκάλυψης, έκφρασης και ανάγνωσης κι άλλων οπτικών» (2012: 123).

αποκαλύπτουν επίσης ότι μελετητές, δημιουργοί, εκπαιδευτικοί και γονείς, παρότι έχουν διανύσει ένα πολύ μεγάλο μέρος του δρόμου για την ενθάρρυνση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, θα βρεθούν και πάλι μπροστά σε πολύβουα σταυροδρόμια και έχουν ακόμη πολλά στενά δρομάκια να διανύσουν.

Η αλήθεια βέβαια είναι ότι, τις τελευταίες δεκαετίες, αμέτρητα συνέδρια, εκδόσεις τόμων, μελέτες, ερευνητικά προγράμματα, πιλοτικές δράσεις και εργαστήρια εστίασαν στο ρόλο της πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας στην υποστήριξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολικό κυρίως περιβάλλον, αποφέροντας ανεκτίμητες σχετικές πληροφορίες. Με μεγάλη ευκολία κάποιος έχει σήμερα πρόσβαση σε έντυπες και ηλεκτρονικές εκδόσεις με θεωρητικές αναζητήσεις, ερευνητικά δεδομένα και οδηγίες που σχολιάζουν και προσεγγίζουν ποικιλοτρόπως αυτό το θέμα. Εκεί που θα δυσκολευτεί είναι κατά την αναζήτηση βιβλιογραφίας η οποία να εξετάζει τη διαπολιτισμική λειτουργία δίγλωσσων λογοτεχνικών βιβλίων[35]. Η βιβλιογραφία σχετικά με τα δίγλωσσα βιβλία γενικότερα και ειδικότερα με τη διγλωσσία στο σχολείο και στην οικογένεια είναι ήδη πολύ μεγάλη και εμπλουτίζεται συστηματικά (ενδεικτικά: Τσοκαλίδου, 2012; Baker, 2011; Cummins, 2000, 1984). Οι διάφορες μελέτες προτείνουν στρατηγικές για την αξιοποίησή τους στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον και αναδεικνύουν τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση τους, προσεγγίζοντας τα δίγλωσσα βιβλία περισσότερο ως γλωσσικά εγχειρίδια: ως μέσο ενίσχυσης της διγλωσσίας, ως υποστηρικτικό υλικό για την εκμάθηση μιας Γ2 (δεύτερη/ξένη γλώσσα), ή ως μέσο εκμάθησης/βελτίωσης Γ1 (πρώτη/μητρική γλώσσα), ειδικότερα όταν οι χρήστες τους ανήκουν σε μειονοτικές γλωσσικές κοινότητες στο πλαίσιο μιας πλειοψηφικά κυρίαρχης. Αυτό φαίνεται αναμενόμενο κατά μία άποψη, καθώς ο βασικός στόχος δημιουργίας των δίγλωσσων βιβλίων για παιδιά είναι καταρχήν γλωσσικός. Τα δίγλωσσα βιβλία σχεδιάστηκαν εξαρχής ως γλωσσικά εγχειρίδια για τη διευκόλυνση δίγλωσσων μαθητών και στη συνέχεια για δίγλωσσους αναγνώστες, ή για σπουδαστές μιας Γ2 γλώσσας με στόχο να συμβάλουν στην εκμάθησή της. Πέρασαν από διάφορες πειραματικές φάσεις και στάδια σχεδιασμού, ενώ οργανώθηκε η δομή και το περιεχόμενό τους με διαφόρους τρόπους για να εξυπηρετήσουν γλωσσικές ανάγκες παιδιών, των γονιών τους και για να διευκολύνουν το εκπαιδευτικό έργο που αναπτύσσεται σε πολύγλωσσες σχολικές κοινότητες (Vesteraas Danbolt, 2011: 10; Ernst-Slavit & Mulhern, 2003).

[35] Κινητήριος αφορμή της ενασχόλησής μου για το ρόλο των δίγλωσσων βιβλίων στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων ήταν οι συζητήσεις και οι προβληματισμοί που μοιράστηκα με τη φίλη και συνάδελφό μου, Ρούλα Τσοκαλίδου και την ευχαριστώ πολύ γι' αυτό. Είναι καθηγήτρια κοινωνιογλωσσολογίας και διγλωσσίας στην εκπαίδευση στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και ασχολείται ιδιαίτερα με το θέμα της παιδαγωγικής διάστασης των δίγλωσσων βιβλίων για παιδιά.

Σήμερα, «τα δίγλωσσα βιβλία για παιδιά έχουν μία διακριτή, ‘διακριτική’, αλλά και συνεχώς αυξανόμενη παρουσία στο χώρο του παιδικού βιβλίου» (Γαβριηλίδου & Τσοκαλίδου, 2013: 11). Συνιστούν ξεχωριστή κατηγορία βιβλίων, τουλάχιστον ως προς τη δομή και την οργάνωση του γλωσσικού υλικού και ως προς τον στόχο τους, η οποία περιλαμβάνει όλα σχεδόν τα είδη, από εγκυκλοπαιδικά και λογοτεχνίζοντα βιβλία γνώσεων μέχρι λογοτεχνικά, από αλφαβητάρια και εγχειρίδια μέχρι εικονοβιβλία, που άλλοτε εμπλουτίζονται με δραστηριότητες και άλλοτε με γλωσσάρια (Γαβριηλίδου & Τσοκαλίδου, 2013: 11). Στα δίγλωσσα βιβλία συμπεριλαμβάνονται και τα πολύγλωσσα (multilingual books), βιβλία δηλαδή που φιλοξενούν τρεις ή περισσότερες γλώσσες, παρότι συχνά οι όροι δίγλωσσο και πολύγλωσσο βιβλίο χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να περιγράψουν βιβλία που είναι γραμμένα σε περισσότερες της μίας γλώσσες. Συναφείς στόχους και συνάφεια στη δομή έχουν και τα ημι-δίγλωσσα (semi-bilingual books). Πρόκειται για βιβλία των οποίων το κείμενο είναι γραμμένο σε μία γλώσσα, στο οποίο ενσωματώνονται κατά περίσταση λέξεις και φράσεις μιας άλλης γλώσσας και από τα οποία ωφελούνται μονόγλωσσοι χρήστες παιδιά που μιλούν τη γλώσσα της πλειοψηφίας» (Agosto, 2001: 53, 56). Για την οργάνωσή τους απαιτούνται όμως διαφορετικά κριτήρια ως προς την επιλογή και οργάνωση του γλωσσικού υλικού.

Στα δίγλωσσα βιβλία ωστόσο, και ειδικότερα στα λογοτεχνικά, πέρα από τον υποστηρικτικό τους ρόλο σε καθαρά γλωσσικές δραστηριότητες, όπως και σε κάθε βιβλίο, υπάρχουν πληροφορίες, ή «αιωρούνται ηθικά νοήματα», για να χρησιμοποιήσω τα λόγια του Umberto Eco (2002: 273) που συμπληρώνουν τη γνώση μας για σημαντικά θέματα της ζωής. Επιπλέον, ως ιδιαίτερη κατηγορία βιβλίων, είναι εξορισμού διαπολιτισμικά, ή, τουλάχιστον, επιτελούν διαπολιτισμικό έργο, εφόσον σε ένα δίγλωσσο βιβλίο συνυπάρχουν δύο γλωσσικά, άρα και δύο πολιτισμικά, συστήματα.

Η συνύπαρξη λοιπόν δύο ή περισσοτέρων γλωσσών μάς προκαλεί να δούμε τα δίγλωσσα βιβλία και ως μεσολαβητές πολιτισμικού φορτίου και να αναγνωρίσουμε ότι το γλωσσικό τους υλικό συνιστά ένα σύνολο από σημεία, κώδικες και ιδέες που δεν «μιλούν» μόνο για ένα ακόμη γλωσσικό σύστημα, αλλά και για μια ακόμη πολιτισμική πραγματικότητα. Αυτή η διάσταση των δίγλωσσων βιβλίων καλεί τον κάθε αναγνώστη τους να αντιληφθεί ότι υπάρχουν και άλλες πραγματικότητες, και άλλοι «κόσμοι», πέρα από τον οικείο, δικό του, κόσμο.

Το ζήτημα βέβαια δεν είναι ο αναγνώστης να αναγνωρίσει και να παραδεχθεί την ποικιλία «κόσμων» που συνυπάρχουν με τον δικό του, αλλά να αναγνωρίσει αυτούς τους «άλλους» κόσμους ως ισότιμους, να αποκαλύψει τον δημιουργικό τρόπο διαχείρισης των εγχώριων και εισαγόμενων πολιτισμικών παραδόσεων και να ενεργοποιήσει τους μηχανισμούς εκείνους που θα τον καταστήσουν ικανό να συνυπάρχει αρμονικά και να διαδρά αποτελεσματικά με μέλη που φέρουν διαφορετικό του δικού του πολιτισμικό φορτίο. Επομένως, ο τρόπος

με τον οποίον προβάλλονται νοήματα και ιδέες που περιβάλλουν πολιτισμικές πραγματικότητες είναι βαρύνουσας σημασίας για τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης τις αντιλαμβάνεται, τις εσωτερικεύει και τις διαχειρίζεται. Ένας βασικός λοιπόν προβληματισμός που προκαλεί το ερευνητικό ενδιαφέρον αφορά την ιδεολογία των δίγλωσσων βιβλίων, και ειδικότερα την αυθεντική ή μη αποτύπωση των δύο γλωσσών-πολιτισμών και την εξασφάλιση ισοτιμίας στη διαχείρισή τους. Ο προβληματισμός πηγάζει από τη διαπίστωση ότι τα δίγλωσσα βιβλία, κατά κανόνα, δημιουργούνται στο εσωτερικό ενός κυρίαρχου πλειοψηφικά πολιτισμού και απευθύνονται τόσο στα παιδιά του κυρίαρχου, όσο και σε δίγλωσσα παιδιά τα οποία, σε αρκετές περιπτώσεις, προέρχονται από πολιτισμικό σύστημα διαφορετικό του κυρίαρχου. Ενώ λοιπόν όλος ο σχεδιασμός και η όλη διαμόρφωση και δημιουργία ενός δίγλωσσου βιβλίου είναι προϊόν ενός κυρίαρχου πλειοψηφικά γλωσσικού-πολιτισμικού συστήματος, συμβαίνει συχνά αυτό να στοχεύει στην προβολή ενός άλλου (Γαβριηλίδου & Τσοκαλίδου, 2013: 12).

Βέβαια, «τα ζητούμενα της διγλωσσίας είναι διαφορετικά από αυτά της διαπολιτισμικότητας», αναφέρει ο Michale Byram (1998: 100), και συνεχίζει λέγοντας ότι «τελικά στον δυτικό κόσμο, η κυριαρχία ανθρώπων με μονοπολιτισμική ταυτότητα η οποία συμπίπτει με την εθνική ταυτότητα του κράτους στο οποίο ζουν σημαίνει ότι αναμένουν καθένας που ζει στο ίδιο κράτος να είναι σαν κι αυτούς, να έχει μία μόνο πολιτισμική ταυτότητα. Αναμένεται από τους μετανάστες να 'υποτάσσονται' στο κράτος που έχουν επιλέξει να ζήσουν και οι μονοπολιτισμικοί, μονόγλωσσοι γηγενείς δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις σχέσεις μεταξύ κράτους και εθνικής καταγωγής». Αυτή η διαπίστωση του Michale Byram δεν επισημαίνει μόνο την αναγκαιότητα βαθύτερης γνωριμίας μελών από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα που αναπτύσσονται στο εσωτερικό ενός κυρίαρχου. Προκαλεί να σκεφθούμε τις συνέπειες που προκύπτουν από τον εγκλωβισμό σε ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο, και, κατ' επέκταση, σε ένα μονοδιάστατο τρόπο σκέψης και μονοσήμαντης αντίληψης της πολυσύνθετης και πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Συνυπολογίζοντας όσα ήδη αναφέρθηκαν, πρόθεσή μου είναι να σχολιάσω στη συνέχεια πέντε δίγλωσσα εικονοβιβλία τα οποία θεωρώ ότι, άλλα περισσότερο και άλλα λιγότερο, μπορούν να αποτελέσουν πρόκληση για τους μικρούς αναγνώστες να ανακαλύψουν μια οπτική διαφορετική από την οικεία και να κάνουν τα πρώτα τους βήματα στην εξοικείωση με την αντίληψη ότι ο κόσμος δεν τελειώνει στα όρια του δικού τους κόσμου. Στην επιλογή τους ωστόσο κριτήριο δεν ήταν η εκπαιδευτική ή αισθητική τους αξία. Βασικότερο κριτήριο ήταν οι αφορμές που προσφέρουν για να γίνουν κάποια σχόλια αναφορικά με τον σχεδιασμό, τη θεματική και την ιδεολογία, τους συμβολισμούς, τη δομή και την οργάνωση του λεκτικού και εικονογραφικού υλικού των δίγλωσσων εικονοβιβλίων γενικότερα. Ας αναφερθεί ότι τα εικονοβιβλία είναι τα πρώτα βιβλία που πιάνουν στα χέρια τους τα παιδιά και συνιστούν το κύριο ανάγνωσμά τους μέχρι και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Μελέτες των Lawrence Sipe (2012), Perry

Nodelman (2009), Αγγελικής Γιαννικοπούλου (2008), Maria Nikolajeva and Carole Scott (2001), για να αναφέρω ενδεικτικά μόνο κάποιες, οι οποίες εξετάζουν τα εικονοβιβλία, συμφωνούν ότι συνιστούν μια ιδιαίτερη κατηγορία βιβλίων. Παρότι κάθε μελέτη έχει διαφορετικό αντικείμενο διερεύνησης, όλες συγκλίνουν στην άποψη ότι το τελικό νόημα κάθε βιβλίου προκύπτει από τη δυναμική σχέση και διάδραση μεταξύ του οπτικού και του λεκτικού κειμένου τους. Αν λοιπόν, γι' αυτόν τον λόγο, οι κώδικες των εικονοβιβλίων συνιστούν προκλητικό ερευνητικό πεδίο, πολύ μεγαλύτερη είναι η πρόκληση όταν πρόκειται για δίγλωσσα εικονοβιβλία όπου περισσότεροι παράγοντες συμμετέχουν στη διάδραση και στη συνεργασία οπτικών και λεκτικών κωδίκων, γραφημάτων και συμβόλων.

## ΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΕΙΚΟΝΟΒΙΒΛΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟΛΑΒΗΤΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ

Οι φράσεις «We're going on a bear hunt/We're going to catch a big one/What a beautiful day!/We're not scared»[36], με τις οποίες ξεκινάει ένα λαϊκό παιδικό τραγουδάκι που προέρχεται πιθανόν από τη λαϊκή παράδοση της Σκωτίας, είναι πολύ οικείες σε αγγλόφωνα παιδιά ανά τον κόσμο. Είναι κοινό άκουσμα σε κατασκηνώσεις και σχολικές εκδρομές, που εμπνέει τον Michael Rosen και την εικονογράφο Helen Oxenbury στη δημιουργία του βιβλίου *We're going on a bear hunt*, το 1989. Μετά την αρχική πρώτη αγγλική έκδοσή του, μεταφράζεται σε πολλές γλώσσες και σύντομα εκδίδεται σε τουλάχιστον 17 μέχρι σήμερα δίγλωσσες εκδοχές και σε ποικιλία ζεύγους γλωσσών, μεταξύ αυτών και η δίγλωσση έκδοση στην αγγλική και στην αραβική, το 2000, η οποία θα σχολιαστεί στη συνέχεια.

Στο βιβλίο εξιστορείται η περιπέτεια πέντε παιδιών διαφορετικής ηλικίας και φύλου[37], που, μαζί με τον σκύλο τους, μια όμορφη ανοιξιάτικη ημέρα αποφασίζουν να κυνηγήσουν μια αρκούδα. Στα λόγια τους (We're going on a bear hunt), δηλώνεται εξαρχής το θάρρος, η χαρούμενη ψυχική διάθεση και ο φιλόδοξος στόχος τους, ενώ φαίνεται ότι στην αισιοδοξία τους συμμετέχει αλληγορικά και ο καιρός (What a beautiful day!). Στην κωμική και τραγική ταυτόχρονα περιπέτειά τους η ένταση κορυφώνεται σταδιακά. Τα παιδιά περνούν μέσα από «ψηλό κυματιστό γρασίδι, βαθύ κρύο ποτάμι, παχιά γλοιώδη λάσπη, μεγάλο σκοτεινό δάσος και χιονοθύελλα», μέχρι να φτάσουν στη βραχώδη παραλία όπου βρίσκεται η «σκοτεινή στενή σπηλιά» της αρκούδας. Στη θέα του τρομερού υπερμεγέθους ζώου, ο ενθουσιασμός και η χαρά των παιδιών αντικαθίστανται με φόβο και, ακολουθώντας την ίδια διαδρομή, τρέχουν για να επιστρέψουν

[36] Πηγαίνουμε να κυνηγήσουμε μια αρκούδα/θα πιάσουμε μια μεγάλη/τι ωραία μέρα/δεν φοβόμαστε.

[37] Από την εικονογράφηση μπορεί κάποιος εύκολα να θεωρήσει ότι πρόκειται για μια οικογένεια, ωστόσο η πρόθεση της εικονογράφου ήταν να απεικονίσει πέντε παιδιά διαφορετικής ηλικίας και συγκεκριμένα τα δικά της (Tims: 2012).

στην ασφάλεια του σπιτιού τους, «στο κρεβάτι, κάτω από τις κουβέρτες», ενώ αποφασίζουν να μην ξαναπάνε για κυνήγι της αρκούδας.

Στο θέμα του βιβλίου δεν εντοπίζεται κάποια εμφανής διαπολιτισμική νύξη. Ωστόσο, ως ομοιοκατάληκτο λαϊκό παιδικό τραγουδάκι δεν μπορεί παρά να φέρει παγκόσμια και ομογενοποιητικά στοιχεία, εφόσον πρακτικές και ακούσματα τοπικών λαϊκών παραδόσεων που αρέσουν στα παιδιά, όπως αυτό, διασώζονται επειδή προφανώς έχουν τη δύναμη να επικοινωνούν με διαφορετικές γενιές και να περνούν από τον ένα πολιτισμό στον άλλο. Επιπλέον, το θέμα του βιβλίου αναδεικνύει μια κοινή συνθήκη που ισχύει σε όλα τα παιδιά, και στους μεγάλους: το συναίσθημα του φόβου που νιώθουμε όταν βρεθούμε αντιμέτωποι με «τη γυαλιστερή υγρή μύτη, τα δυο μεγάλα χνουδωτά αυτιά και τα δυο μεγάλα γουρλωτά μάτια» μιας μεγάλης σκουρόχρωμης αρκούδας σε μια στενή σκοτεινή σπηλιά ή, ακόμη, γενικότερα το συναίσθημα της αδυναμίας στη δύναμη στοιχείων της φύσης.

Όπως αναδεικνύει η εικονογράφηση, τα παιδιά που ζουν την περιπέτεια στο κυνήγι της αρκούδας ανήκουν στη λευκή φυλή. Ίσως κάποιοι θεωρήσουν ότι αυτό μειώνει την διαπολιτισμική αξία του βιβλίου, και ότι μια ομάδα αφηγηματικών προσώπων από (τις) διάφορες φυλές θα ταίριαζε περισσότερο με τη διαπολιτισμική υπόσταση ενός δίγλωσσου βιβλίου. Με μικρή επιφύλαξη θα έλεγα ότι μια αναπαράσταση πολυφυλετικής ομάδας παιδιών θα πρόβαλε μόνο μια ρεαλιστική ευχή με νοηματικές επιπτώσεις. Η φυλετική ετερογένεια θα γινόταν το επίκεντρο της προσοχής. Αυτό πιθανόν θα καθιστούσε λιγότερο ελκυστική την όλη εξιστόρηση, αλλά και λιγότερο αποτελεσματική τη διαπολιτισμική διάσταση, διότι, «όταν δείχνουμε τους ‘άλλους’ με το δάκτυλο, αναπόφευκτα τους ‘απομονώνουμε’, δημιουργούμε διακρίσεις και τους στοχοποιούμε» (Tsigilis & Gregoriadis, 2008), καθώς αποσπούμε την προσοχή από άλλα στοιχεία βαθύτερης διαπολιτισμικής αξίας.

Ασφαλώς, «η επιλογή του θέματος, όπως και η επιλογή του γλωσσικού κειμένου είναι ένα από τα πρώτα ζητήματα που απασχολεί τον σχεδιασμό του δίγλωσσου βιβλίου, ώστε να αποφευχθεί η απόδοση ορισμένων πολιτισμικών εννοιών, μη μεταφράσιμων και μη ερμηνεύσιμων σε άλλη γλώσσα, τουλάχιστον για τα βιβλία που απευθύνονται σε πολύ μικρά παιδιά […]. Φαίνεται λειτουργικότερη η επιλογή απλών λέξεων ή φράσεων, ή ακόμη και επιφωνημάτων που επαναλαμβάνονται» (Γαβριηλίδου & Τσοκαλίδου, 2013: 12). Όπως συμβαίνει με όλα τα λαϊκά τραγουδάκια που συνοδεύουν παιχνίδια των παιδιών, έτσι και στο *We ‘re going on a Bear Hunt,* απαντώνται πολλές γλωσσικές επαναλήψεις λέξεων και φράσεων με απλή μορφοσυντακτική δομή, ενώ, ανά δύο σελίδες, παρεμβάλλονται κείμενα που αποτελούνται από ηχοποιητικές λέξεις. Αυτές έχουν την ίδια πολιτισμικά σημασία, και στις δύο γλώσσες/πολιτισμούς, καθώς ερμηνεύουν τους ήχους που παράγουν οι βηματισμοί των παιδιών όταν περνούν τα διάφορα εμπόδια για να φτάσουν στον στόχο τους: «σπλάτς, σπλούτσ!» διασχίζοντας το βαθύ κρύο ποτάμι, «ντιάξ ντιούξ!» τσαλαβουτώντας στην παχιά

γλοιώδη λάσπη, «ουόου, ουά»*!* περνώντας μέσα από τη χιονοθύελλα. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται μια προκλητική ευκαιρία στον αναγνώστη να παίξει με τις λέξεις και τα γράμματα αναζητώντας τις αντίστοιχες του στη Γ2, στη γλώσσα δηλαδή που δεν γνωρίζει, ή δεν γνωρίζει καλά.

Στο *We're going on a bear hunt* έλκει την προσοχή η εναλλαγή έγχρωμων και ασπρόμαυρων δισέλιδων. Η εικονογράφος Helen Oxenbury αναφέρει σχετικά ότι είχε την ιδέα «να παρεμβάλλονται ασπρόμαυρες εικονογραφήσεις εκεί όπου τα παιδιά σχεδιάζουν την ενέργειά τους, ενώ έγχρωμες όταν βρίσκονται στη διαδικασία πραγματοποίησής τους» (Tims, 2012), ενώ ο κειμενογράφος Michael Rosen αναρωτιέται «μήπως οι ασπρόμαυρες αποτυπώνουν τελικά την 'πραγματικότητα' και οι έγχρωμες μόνο αυτό που βρίσκεται στη φαντασία των παιδιών» (Tims, 2012). Όπως και να είναι, το συνολικό εικονογραφικό παιχνίδι που γίνεται στο βιβλίο, στο οποίο διακριτό ρόλο έχουν οι ηχοποιητικές λέξεις με τις αυξομειώσεις στο μέγεθος και στην ένταση των χαρακτήρων τους, θέτει σε κίνηση τους μηχανισμούς κριτικής σκέψης των αναγνωστών για την αποκωδικοποίησή τους.

Την κριτική σκέψη προκαλεί και η κωμικά ειρωνική σχέση κειμένου και εικόνας. Ο καιρός αλλάζει σταδιακά σε άμεση συνάρτηση με την επίσης σταδιακή εγγύτητα των παιδιών προς τον κίνδυνο. Η φράση ωστόσο *What a beautiful day!* επαναλαμβάνεται σταθερά, αν και, όπως δείχνει η εικονογράφηση, αυξάνονται οι δυσκολίες και χειροτερεύουν οι καιρικές συνθήκες ακόμη και όταν τα παιδιά βρίσκονται στο μέσο της χιονοθύελλας.

Το γλωσσικό υλικό στο εσωτερικό του βιβλίου, κατανέμεται στις σελίδες ισότιμα στις δύο γλώσσες, χωρίς μία από τις δύο γλώσσες να υποτιμάται ή να υπερτερεί έναντι της άλλης. Συμβαίνει συχνά σε δίγλωσσα βιβλία να πριμοδοτείται η μία από τις δύο γλώσσες/πολιτισμούς είτε στα περικειμενικά στοιχεία και στην τιτλική σελίδα είτε και στο εσωτερικό του βιβλίου, όταν, για παράδειγμα, η μία από τις δύο γλώσσες καταλαμβάνει μεγαλύτερο χώρο στη διάταξη της σελίδας, ή όταν κάποια περικειμενικά στοιχεία εμφανίζονται μόνο στη μία από τις δύο γλώσσες. Παρότι βασικό κριτήριο για τη διαπολιτισμική λειτουργία ενός δίγλωσσου βιβλίου είναι η εξασφάλιση ισότιμης προβολής των δύο γλωσσικών συστημάτων, διαπιστώνεται ότι κάποιες φορές αυτό δεν είναι δυνατό, όπως στο *We're going on a bear hunt.* Πρώτα από όλα διότι, ως έκδοση στην αγγλική και αραβική, για λόγους πρακτικούς δεν μπορεί να σεβαστεί και τα δύο διαφορετικά συστήματα ανάγνωσης. Η ανάγνωση των βιβλίων στην αραβική γίνεται από τα αριστερά προς τα δεξιά σε αντίθεση με τον καθιερωμένο δυτικό τρόπο. Επομένως στον όλο σχεδιασμό ενός δίγλωσσου βιβλίου, μεταξύ των σύνθετων των ποικίλων παραγόντων που εμπλέκονται, πέρα από τους γλωσσικούς και διαπολιτισμικούς στόχους, βασική παράμετρο αποτελεί και το πολιτισμικό/γλωσσικό υπόβαθρο του αποδέκτη για τον οποίον δημιουργείται το βιβλίο.

Το δίγλωσσο, στην κορεατική και αγγλική γλώσσα, εικονοβιβλίο *Waiting for mama*, του Lee Tae-Jun Kim, εικονογραφημένο από τον Dong-Seong, το

2004, έτυχε σημαντικών διακρίσεων. Το κείμενο, χωρίς την εικονογράφηση, δημοσιεύεται πρώτη φορά το 1938 στο εβδομαδιαίο ένθετο για παιδιά μιας κορεάτικης εφημερίδα. Ο λαός της Κορέας τότε, όπως και στις προηγούμενες δεκαετίες, υπέφερε από αιματηρές συρράξεις και ταπεινώσεις λόγω των αποικιοκρατικών διαθέσεων της Ιαπωνίας. Μία από τις πιο οδυνηρές συνέπειες ήταν πολλά παιδιά να χάσουν τους γονείς τους. Στιγμές από αυτήν την πραγματικότητα αφηγείται η ιστορία του Lee Tae-Jun Kim. Όλη η πλοκή του βιβλίου εκτυλίσσεται σε μία στάση του τραμ, όπου πηγαίνει ένα μικρό αγόρι «περιμένοντας τη μαμά του». Τα τραμ, το ένα μετά το άλλο, έρχονται και φεύγουν. Το αγόρι κάθε φορά ρωτάει τον οδηγό τους αν ήρθε η μητέρα του. Οι οδηγοί το αντιμετωπίζουν κυνικά και αδιάφορα, ενώ ένας τον συμβουλεύει να απομακρυνθεί από την πλατφόρμα γιατί κινδυνεύει.

Στη σύγχρονη έκδοση της ιστορίας σε βιβλίο, η εικονογράφηση δίνει ιδιαίτερη εκφραστική δύναμη στον εικονοπλαστικό λόγο της αφήγησης. Το μελαγχολικά ανέκφραστο πρόσωπο του παιδιού δηλώνει την υπομονή του, η κόκκινη από το κρύο μύτη του το ευάλωτο της ηλικίας του και, τέλος, η ακινησία του, μετά την απομάκρυνσή του από την πλατφόρμα, την απελπισία του και την ανάγκη προστασίας. Η αφήγηση τελειώνει με τις φράσεις «το παιδί δεν κάνει πια άλλες ερωτήσεις, ακόμη και όταν φτάνει το επόμενο τραμ. Το παιδί στέκεται εκεί, στη στάση του τραμ, υπομονετικά, με κόκκινη τη μύτη του από το κρύο», αφήνοντας έτσι ανοιχτό το τέλος. Η εικονογράφηση ωστόσο αναλαμβάνει να δώσει απάντηση. Σέβεται την ανάγκη των μικρών παιδιών για αίσιο τέλος και, έστω αν και με ένα πολύ θολό και δυσδιάκριτο σχηματισμό, στην τελευταία σελίδα, αναπαριστά μια γυναίκα και ένα παιδάκι, πιασμένους χέρι-χέρι, να περπατούν, με γυρισμένη την πλάτη στον αναγνώστη, στο βάθος ενός χιονισμένου δρόμου. Το χιόνι στον πολιτισμό της Κορέας, διαβάζουμε στην Bettina Kümmerling-Meibauer (2013: 15), έχει θετικές συνδηλώσεις, όπως της ομορφιάς, της ασφάλειας, της μητρικής στοργής και αυτός είναι ο προφανής λόγος της επιλογής του χιονισμένου καταληκτικά τοπίου.

Η εικονογράφηση σ' αυτό το βιβλίο, πέρα από τη συμβολική αποτύπωση των συναισθημάτων και της υπομονής του μικρού αγοριού, με την σταδιακή εναλλαγή των εποχών, καταγράφει αυθεντικά εικόνες της καθημερινής ζωής της Κορέας της εποχής, παρόλο που στη λεκτική εξιστόρηση δεν γίνεται καμία σχετική αναφορά. Αρκετές από αυτές τις εικόνες, όπως διαβάζουμε σε επιλογικό σημείωμα του βιβλίου, μπορεί να τις συναντήσει κάποιος ακόμη και σήμερα στους δρόμους της Σεούλ: γυναίκες με παραδοσιακές ενδυμασίες, γυναίκες που έχουν τα μωρά τους στην πλάτη τους δεμένα με λευκές υφασμάτινες λωρίδες, ψηλά μαύρα παλιά ποδήλατα, αυτοσχέδιες κατασκευές για τη μεταφορά φορτίων μεγάλου βάρους, χαμηλά κτίρια με επιγραφές στην χανκούλ, στο περίεργο δηλαδή για τη δυτική αντίληψη κορεάτικο αλφάβητο. Ωστόσο στάσεις του τραμ δεν υπάρχουν πια. Εδώ και σαράντα περίπου χρόνια αντικαταστάθηκαν με μετρό. Η διαπολιτισμική διάσταση του βιβλίου βρίσκεται τόσο στις αυθεντικές

απεικονίσεις πολιτισμικών δεικτών και ιδιαιτεροτήτων της Κορέας, όσο και στο θέμα του. Η συναισθηματική σχέση και σχέση εξάρτησης ενός μικρού παιδιού από τη μητέρα είναι παγκόσμια, διαχρονική, δια-πολιτισμική. Το *Waiting for mama* είναι αναμφίβολα ένα ιδιαίτερο βιβλίο. Ως δίγλωσσο επεκτείνει τη δυναμική του, καθώς επεκτείνεται και σε «άλλους» αναγνώστες που θα είχε σημασία να μάθουν, εύκολα και αβίαστα, με τον τρόπο που μόνο η λογοτεχνία μπορεί να τους «διδάξει», ότι τα παιδιά όλου του κόσμου έχουν τις ίδιες ανάγκες, τις ίδιες προσδοκίες από τη ζωή, έχουν παράλληλες ή ομόλογες, συναισθηματικά και πρακτικά, πραγματικότητες, παρά τις εμφανείς διαφορές και ιδιαιτερότητες που προσδιορίζουν τη χώρα στην οποία αναπτύσσονται ή από την οποία προέρχονται.

Ένα δίγλωσσο βιβλίο, κατά κανόνα και παραδοσιακά, προκύπτει όταν ένα πρωτογενές, ή προϋπάρχον, κείμενο και η μετάφρασή του σε μια άλλη γλώσσα φιλοξενούνται παράλληλα στην ίδια ή σε διαδοχικές σελίδες του, όπως συνέβη με τα *We 're going on a bear hunt* και *Waiting for mama*. Τελευταία, αρκετά βιβλία σχεδιάζονται εξαρχής ως δίγλωσσα, έτσι ώστε να είναι αδύνατη η μονόγλωσση εκδοχή τους. Ένα από αυτά είναι το Το *Margaret and Margarita* ή *Margarita and Margaret,* της Lynn Reiser, 1996. Η πλοκή του βασίζεται στην πλοκή των δύο γλωσσών και στη διεπίδραση δύο γλωσσικών συστημάτων. Η οργάνωσή του ακολούθησε το γλωσσικό μοντέλο εναλλαγής κωδίκων μεταξύ της αγγλικής και της ισπανικής, αξιοποιώντας παράλληλα παγκόσμιους οπτικούς κώδικες. Αφηγείται τη συνάντηση δύο κοριτσιών στο πάρκο, όπου πηγαίνουν με τις μητέρες του. Δεν γνωρίζει η μία τη γλώσσα της άλλης. Παρά το διαφορετικό γλωσσικό τους κώδικα και, επομένως, διαφορετική εθνική ταυτότητα, αντιλαμβάνονται σύντομα ότι έχουν πολλά κοινά: ίδιο φύλο, ίδια ηλικία, έχουν η καθεμιά μαζί τους ένα ζωάκι παιχνίδι και κυρίως έχουν τη διάθεση να επικοινωνήσουν η μία με την άλλη. Οι μητέρες, όπως δείχνει η εικονογράφηση, κάθονται στο ίδιο παγκάκι αλλά με γυρισμένη την πλάτη η μία στην άλλη, προφανώς επειδή η γλωσσική ετερότητά τους δεν επιτρέπει την επικοινωνία. Αντίθετα, η Margaret και η Margarita γέρνουν η μία προς το μέρος της άλλης και βρίσκουν τρόπο να επικοινωνήσουν. Καταρχήν με ένα χαμόγελο και μιλώντας στη συνέχεια μεταξύ τους, καθεμιά με τη γλώσσα της. Σταδιακά, καθώς παίζουν, καθεμιά εισάγει στο λόγο της λέξεις από τη γλώσσα της νέας φίλης. Οι αφηγηματικές και εικονογραφικές τεχνικές συνεργάζονται για την ανάδειξη λέξεων/εννοιών με την ίδια πολιτισμικά αξία και σημασία, όπως hello/hola, yes/si, friends/amigas, party/fiesta, good bye/adios. Χάρη στην επικοινωνία των δύο κοριτσιών, που ξεπέρασαν ευέλικτα γλωσσικά εμπόδια, επιτυγχάνεται και η επικοινωνία των δύο μητέρων. Η εξιστόρηση τελειώνει με «υπόσχεση» φιλίας των δύο κοριτσιών, που υπονοεί και συνακόλουθη μεγαλύτερη γλωσσική εξοικείωση.

Η εναλλαγή των χρωμάτων των τυπογραφικών χαρακτήρων σύμφωνα με την εναλλαγή των γλωσσών, η εναλλαγή της εστίασης της εικονογράφησης σύμφωνα με ό,τι έχει σημασία κάθε φορά στην εξέλιξη της επικοινωνίας είναι

ένα από τα θετικά και έξυπνα σημεία του βιβλίου. Ωστόσο δεν γίνεται να μη σχολιαστεί ότι ενώ η μητέρα της Margaret, κατά την παραμονή της στο πάρκο διαβάζει ένα βιβλίο, η μητέρα της Margarita πλέκει ένα μακρύ κασκόλ. Παρότι η προσωπική μου άποψη είναι ότι και οι δύο δραστηριότητες έχουν την αναζωογόνα δημιουργική πλευρά τους, η ανάγνωση βιβλίων συνιστά πνευματική δραστηριότητα, ενώ το πλέξιμο, ως χειρονακτική εργασία, παραπέμπει σε δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται άτομα με χαμηλότερα πνευματικά ενδιαφέροντα. Αυτή η απεικόνιση συνιστά μια παραφωνία στην προφανή επιδίωξη του βιβλίου να αναδείξει ισότιμα δύο ετερότητες. Αναδεικνύει ωστόσο ότι είναι πολύτιμη και αναγκαία η φιλία και η επικοινωνία μεταξύ ατόμων που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, ανεξάρτητα από τη γλωσσική τους ταυτότητα.

Το ημι-δίγλωσσο εικονοβιβλίο της Μεξικανής Yuyi Morales, *Just a Minute. A Trickster Tale and Counting Book*, του 2003, αρχίζει με την επίσκεψη του Seňor Calavera στο σπίτι της γιαγιάς Beetle την ημέρα των γενεθλίων της. Ο Seňor Calavera, φιγούρα εμπνευσμένη από τον εορτασμό της Ημέρας των Νεκρών, είναι ένας σκελετός ανθρώπινου σώματος. Οι αναγνώστες αντιλαμβάνονται τον στόχο της επίσκεψής του, όπως αντιλαμβάνονται και την ευστροφία της γιαγιάς Beetle, η οποία του ζητάει να περιμένει, «Just a Minute, Seňor Calavera!», με την πρόφαση ότι υπάρχει κάποια δουλειά που πρέπει πρώτα να τελειώσει. Αλλά η μια δουλειά διαδέχεται την άλλη: να σκουπίσει, να ετοιμάσει δύο ποτήρια τσάι, να ετοιμάσει τορτίγιας με τρία κιλά καλαμπόκι, να καθαρίσει τέσσερα φρούτα, … να γεμίσει με καραμέλες εφτά πινάτες … ώσπου να ολοκληρώσει οκτώ καθήκοντα. Τότε φτάνουν τα εννέα εγγόνια της για να σβήσει την τούρτα, με τους δέκα καλεσμένους, στους οποίους προσμετρά και τον Seňor Calavera. Κάθε φορά που η γιαγιά Beetle ολοκληρώνει ένα καθήκον και ο Seňor Calavera, με κάποιο νεύμα του, προτρέπει τη γιαγιά να τον ακολουθήσει, την ακούει να του λέει «Just a Minute, Seňor Calavera!», αναβάλλοντας έτσι την αναχώρηση. Ο Seňor Calavera μετατρέπεται σε χιουμοριστική φιγούρα επειδή, στην προσπάθειά του να εκπληρώσει το δικό του καθήκον, αναγκάζεται με υπομονή να βοηθήσει τη γιαγιά Beetle στην ολοκλήρωση των δικών της καθηκόντων της, ώστε να μειωθεί ο χρόνος αναμονής. Στους χιουμοριστικούς διαλόγους, και καθώς απαριθμούνται οι υποχρεώσεις της γιαγιάς Beetle η μία μετά την άλλη, παρατίθενται στην ισπανική γλώσσα οι αριθμοί από το ένα μέχρι το δέκα. Εκτός από τους αριθμούς, παρεμβάλλονται στο κείμενο και κάποιες λέξεις στην ισπανική, όπως tortillas και piňatas, όπως ακόμη και το όνομα του Seňor Calavera, που συνδέονται άμεσα με την πολιτισμική ταυτότητα του Μεξικού. Το θλιβερό θέμα του θανάτου παρωδείται από τις πολύχρωμες πολιτισμικές αναπαραστάσεις της χώρας και ξορκίζεται από τις χιουμοριστικές ανατροπές. Ο Seňor Calavera, εξαντλημένος, αλλά και ενθουσιασμένος από τη ζεστή οικογενειακή γιορτή, φεύγει μετά το πάρτυ γενεθλίων της γιαγιάς, αφήνοντας ένα αινιγματικό σημείωμα, όπου την ευχαριστεί και της υπόσχεται ότι δεν πρόκειται να απουσιάζει από τα επόμενα γενέθλιά της.

Ανέφερα προηγουμένως, σε εισαγωγικό σημείο της εισήγησής μου, ότι είναι «πράγματι, πολύ δύσκολο να δούμε με τη ματιά του άλλου και να μιλήσουμε με τη φωνή του άλλου όταν δεν είμαστε ο άλλος». Σ' αυτήν εξάλλου τη δεξιότητα, να δούμε δηλαδή με τη ματιά του άλλου, δεν είναι που έγκειται όλη η σημασία της διαπολιτισμικής συνείδησης; Με ευφυέστατο και πειστικότατο τρόπο, προτείνει την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας το δεκαεξασέλιδο δίγλωσσο εικονοβιβλίο *Upside Down*, του T. R. Rajesh, που δημοσιεύεται στην Ινδία το 2009. Η γλώσσα της πρώτης έκδοσης του βιβλίου ήταν η μαλαγιάλαμ, μια από τις επίσημες γλώσσες της Ινδίας, που τη μιλάνε κυρίως στην Κέραλα. Στη δίγλωσση εκδοχή του, το ζεύγος γλωσσών είναι τα αγγλικά και η χίντι, η πιο διαδεδομένη γλώσσα στην Ινδία. Το κείμενο είναι εξαιρετικά απλό. Συνίσταται από απλές μορφοσυντακτικά και νοηματικά φράσεις που έχουν περισσότερο θέση λεζάντας ή τιτλικής φράσης στην εικονογράφηση κάθε σελίδας, όπως, για παράδειγμα: «Μια αγελάδα στο δρόμο/ Πάπιες στη λάσπη/ Γυναίκες στο χωράφι/ Παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο». Οι εικόνες του βιβλίου είναι εντυπωσιακές. Με πολύ έντονα χρώματα, αναπαριστούν στιγμές ευτυχισμένες και καθημερινές της αγροτικής ζωής στην Κέραλα, όπου η φύση είναι φιλική και γενναιόδωρη και όπου άνθρωποι και ζώα συνυπάρχουν αρμονικά.

Από την πρώτη σελίδα ωστόσο οι εικόνες είναι τοποθετημένες ανάποδα, έτσι ώστε θα χρειαζόταν κάποιος να γυρίσει το βιβλίο αν θέλει να τις παρατηρήσει με προσοχή. Ενώ η πρώτη εντύπωση του αναγνώστη είναι ότι έγινε μάλλον κάποιο λάθος κατά την εκτύπωση του βιβλίου, καθώς συνεχίζει την ανάγνωση διαπιστώνει ότι με αινιγματικό και προκλητικά περίεργο τρόπο οργανώθηκε το βιβλίο. Ο αναγνώστης δεν εστιάζει ιδιαίτερα στο νόημα του κειμένου, που οργανώνεται από απλές περιγραφικές προτάσεις, ούτε στην αποκωδικοποίηση των εικόνων, που εξάλλου δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση στην αντεστραμμένη εκδοχή τους, αλλά διερωτάται και εστιάζει στην ανορθόδοξη θέση των εικόνων του βιβλίου. Η τελευταία σελίδα επιδιώκει να απαντήσει στο παράδοξο. Προβάλλει στον αναγνώστη την εικόνα μιας νυχτερίδας που κρέμεται ανάποδα από τα κλαδιά ενός δένδρου, την οποία συνοδεύει το κείμενο: «Ο κόσμος της Κούτη, της νυχτερίδας … Τα πάνω κάτω!», με την τελευταία φράση (τα πάνω κάτω) να συνιστούν και τον τίτλο του βιβλίου (upside down). Αντιλαμβάνεται έτσι ότι αυτό που έδειχνε η εικονογράφηση ήταν αυτό που έβλεπε η νυχτερίδα. Η θέση της καθόριζε την οπτική της και, συνακόλουθα, την αντίληψη που διαμόρφωνε βλέποντας εικόνες του μικροκόσμου της. Με αυτό το εικονογραφικό τέχνασμα, το βιβλίο καλεί τους αναγνώστες του να σκεφθούν ότι οι άνθρωποι έχουν ποικίλες και διαφορετικές θέσεις, γεωγραφικά και πολιτισμικά, χωροταξικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά που καθορίζουν την οπτική τους και την αντίληψή τους για τον κόσμο. Με άλλα λόγια, προτείνει, αν θέλουμε να δούμε με τα μάτια του «άλλου» και να ξεπεράσουμε εμπόδια που δυσκολεύουν την καλή επικοινωνία, να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι καθένας μπορεί να έχει διάφορες και διαφορετικές οπτικές που καθορίζονται από τις συνθήκες του. Νομίζω ότι όποιος διαβάσει αυτό το βιβλίο στο εξής θα νοηματοδοτεί

διαφορετικά, ή με μία επιπλέον σημασία, τη φράση «upside down». Λόγω της ανατρεπτικής χωροταξικά διάταξης του υλικού που περιέχει το βιβλίο και της απροσδόκητης νοηματοδότησης στην τελευταία σελίδα, κάθε φορά που θα ακούει ή θα διαβάζει τη φράση «upside down» θα του δημιουργούνται επιπλέον συνειρμοί.

## ΕΠΙΛΟΓΙΚΟΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΙ

Θεωρείται ίσως αυτονόητο και δεδομένο ότι ένα δίγλωσσο βιβλίο είναι κατάλληλο, ή το καταλληλότερο, εργαλείο για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Αρκετά όμως από αυτά υποκύπτουν σε ρατσιστικές αναπαραστάσεις και λανθάνουσες πολιτισμικά ιδέες. Γι' αυτό, κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να μας απασχολήσουν ένα σύνολο από παράγοντες οι οποίο εμπλέκονται στο σχεδιασμό και στη δημιουργία του. Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με την επιλογή του ζεύγους γλωσσών του βιβλίου, το είδος του και τη χρήση του, τον στόχο του, το θέμα και τις αφηγηματικές τεχνικές ανάπτυξής του, τους οπτικούς κώδικες και τους συμβολισμούς του, την πρόθεση και τη σχέση των δημιουργών του με τις δύο γλώσσες/πολιτισμούς, την ηλικία και το πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον, των αποδεκτών του.

Μεταξύ των παραδοχών που περιβάλλουν ένα εικονοβιβλίο είναι ότι, ως βιβλίο με εικόνες και σύντομο κείμενο, αφορά μόνο αναγνώστες μικρής ηλικίας. Ωστόσο οι εικονιστικοί και λεκτικοί κώδικές του, όπως είδαμε, εγείρουν συχνά ερωτήματα αφήνοντας ανοικτά κάποια ζητήματα, ενώ προκαλούν τη σκέψη παρά επεξηγούν μια κατάσταση, ώστε να συνιστούν ελκυστικό και προκλητικά ενδιαφέρον ανάγνωσμα και για τους ενηλίκους. Τελευταία, όλο και συχνότερα, νέοι και εναλλακτικοί τρόποι σχεδιασμού του λεκτικού υλικού τους σε συνάρτηση με οπτικούς κώδικες, αποκαλύπτουν τις πολλαπλές δυνατότητες των δίγλωσσων εικονοβιβλίων, όχι μόνο στη γλωσσική αφύπνιση και στην προώθηση της διαπολιτισμικής ιδέας, αλλά και στην ανάπτυξη «πολυσύνθετων οπτικών και γλωσσικών δεξιοτήτων» των αναγνωστών τους, «καθώς αυτό που τα διακρίνει είναι ότι συνδυάζουν πολλαπλούς γλωσσικούς και οπτικούς κώδικες» (Kümmerling-Meibauer, 2013: 13).

Παραπληρωματικά, έχει επίσης σημασία να αναφερθεί ότι, όπως προέκυψε από μελέτες (ενδεικτικά Agosto, 1997, 2001; Teruggi, 2013), η εισαγωγή δίγλωσσων λογοτεχνικών βιβλίων σε σχολικό περιβάλλον, ή βιβλίων σε γλώσσες διαφορετικής της κυρίαρχης, στα οποία περιλαμβάνονται οι μητρικές γλώσσες όλων των μαθητών, έστω και πιλοτικά και μόνο στις προθήκες των σχολικών βιβλιοθηκών, λειτούργησε θετικά τόσο για τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας μαθητών, όσο και για τους μαθητές που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες. Μέσα από τη διάδραση και τη συνεργασία για την ανάγνωση/κατανόηση του βιβλίου, οι μεν πρώτοι είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τα οφέλη μιας μη μονοπολιτισμικής αντίληψης και, πιθανόν, ανάλογα με τις κάθε φορά εκπαιδευτικές συνθήκες, να γνωρίσουν δύο ή περισσότερες πολιτισμικές πραγματικότητες

που συνακόλουθα υποστήριξαν τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και ανάπτυξής τους. Οι μαθητές της μειονότητας, από την άλλη, ένιωσαν την αναγνώριση της εθνικής/γλωσσικής ταυτότητας, που συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για να αναπτυχθούν αρμονικά στο νέο τους περιβάλλον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ


Agosto, D. E. (2001). The Cultured World: Cultural Background, Bilingualism, and the School Library. *School Libraries Worldwide, 7/1*: 46-57.

Agosto, D.E. (1997). Bilingual picture books: Libros para todos. *School Library Journal,* 43/8: 38-39.

Baker, C. (2011). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th Edition. Clevedon: Multilingual Matters.

Burwitz-Melzer, E. (2001). Teaching Intercultural Communicative Competence through Literatrue. In M. Byram, A. Nichols, & D. Stevens David (Eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice*, pp. 29-43. Clevedon: Multilingual Matters.

Banfield, B. (1998). Commitment to Change: The Council on Interracial Books for Children and the World of Children's Books. *African American Review, 32/1*: 17-22.

Byram, M. (1998). Cultural Identities in Multilingual Classerooms. In J. Cenoz, & F. Genesse (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, pp. 96-116. Clevedon: Multilingual Matters.

Cai, M. (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*. Westport, Conn: Greenwood Press.

Cai, M. (1998). Multiple Definitions of Multicultural Literature: Is the Dabate Really Just 'Ivory Tower' Bickering? *The New Advocate*, *11*/4: 311-323.

Cai, M., & Sims Bishop, R. (1994). Multicultural Literature for Children: Towards a Clarification of the Concept. In A. Haas Dyson, & C. Genishi (Eds.), *The Need for Story. Cultural Diversity in Classroom and Community*, pp. 57-71. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Γαβριηλίδου, Σ., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2013). Δίγλωσσα βιβλία για παιδιά: πρώτοι προβληματισμοί. *Πολύδρομο, 6*: 7-10.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο. Στη χώρα των χρωμάτων*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Darigan, D., Tunnell, M. O., & Jacobs, J. S. (2002). *Children's literature: Engaging teachers and children in good books.* Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Eco, U. (2002). *Περί λογοτεχνίας*. 3η έκδοση. Μτφρ. Ε. Καλλιφατίδη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ernst-Slavit, G., & Mulhern, M. (2003). Bilingual Books: Promoting Literacy and Biliteracy in the Second-Language and Mainstream Classroom. *International Reading Association*. Retrieved 7 December, 2013, from www.readingonline.org

Κανατσούλη Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Kümmerling-Meibauer, B. (2013). Code-Switching in Multilingual Picturebooks. *Bookbird, 51/3*: 12-21.

Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόσκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής. Στο: Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (επιμ.), *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο & Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ., σσ. 114-128.

Nikolajeva, M., & Scott C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education, 31/4*: 225-239.

Nikolajeva, M., & Scott C. (2001). *How Picturebooks Work.* London and New York: Routledge.

Nodelman, Perry. (2009). *Λέξεις για εικόνες. Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου*. Τ. Τσιλιμένη (επιμ. μτφρ.). Μτφρ. Π. Πανάου. Αθήνα: Πατάκης.

Noll, E. (2003). Accuracy and authenticity in American Indian children's literature: The social responsibility of authors and illustrators. In D. L. Fox, & K. G. Short (Eds.), *Stories matter: The complexity of cultural authenticity in children's literature*, pp. 182-197. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Sipe, L. (2012). Revising the Relationships Between Text and Pictures. *Children's Literature in Education 43*: 4-21.

Sipe, L. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education 29/2*: 97-108.

Teruggi, L. A. (2013). Exploring Written Systems in Early Childhood Education. *Bookbird, 51/3*: 36-46.

Tims, A. (2012) (interviews by). How we made: Helene Oxenbury and Michael

Rosen on *We 're Going on a Bear Hunt*. *The Guardian* (Monday 5 November 2012). Retrieved 22 December, 2013, from http://www.theguardian.com/books/2012/nov/05/how-we-made-bear-hunt

Tsigilis, N., & Gregoriadis, A. (2008). Measuring teacher-child relationships in Greek kindergarten settings: A validity study of the short form of the Student-Teacher Relationship Scale. *Early Education and Development, 19/5*: 816-835.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Vesteraas Danbolt, A. M. (2011). Bilingual home-made dictionaries as bridges between home and school. *Journal of Teacher Education and Teachers' Work, 2/1*: 8-17.

# ΑΝΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΩΝ ΚΑΝΟΝΙΣΜΩΝ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

**Δημήτρης Γερμανός**

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ

german@nured.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Θεωρούμενος ως πεδίο κοινωνικής δυναμικής, ο κτισμένος χώρος αποτελεί τόσο έναν «υποδοχέα» κοινωνικών δράσεων και φαινομένων, όσο και μια από τις διαστάσεις τους. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχολικός χώρος εκφράζει τις αξίες, τους στόχους και τις μεθόδους που επέλεξε η κοινωνία για την εκπαίδευση του παιδιού, αλλά αποτελεί και πεδίο σχέσεων και απόκτησης εμπειριών που την διαμορφώνουν στην πράξη. Η παρούσα ανακοίνωση εξετάζει διαμορφώσεις και τρόπους χρησιμοποίησης του σχολικού χώρου που τον εντάσσουν σε μια συνεργατική εκπαιδευτική προσέγγιση. Στόχος είναι να προσφέρει ο κτισμένος χώρος στο παιδί και την ομάδα παιδιών τη δυνατότητα να διαμορφώνουν «τόπους» (places), συνδεδεμένους τόσο με την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και με τα δικά τους δεδομένα, ως υποκειμένων της εκπαίδευσής τους. Η ερευνητική προσέγγιση της διαμόρφωσης «εκπαιδευτικών τόπων» σε ανασχεδιασμένους χώρους ελληνικών σχολείων έδειξε ότι η ένταξη αυτών των δεδομένων του παιδιού στο σχολικό χώρο αναβαθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή την συνδέει με την ευχαρίστηση και τα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού.*

## Η ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΚΤΙΣΜΕΝΟΥ ΧΩΡΟΥ

### Ο ΚΤΙΣΜΕΝΟΣ ΧΩΡΟΣ, ΠΕΔΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΗΣ

Ο χαρακτήρας του κτισμένου χώρου βρίσκεται στο επίκεντρο επιστημολογικών αναζητήσεων στις κοινωνικές επιστήμες. Βασικό τους θέμα είναι η σχέση των ευκλείδειων χαρακτηριστικών του χώρου με τα μη υλικά δεδομένα που τον επενδύουν και του αποδίδουν νοήματα τα οποία υπερβαίνουν κατά πολύ την υλική του διάσταση.

Το ερώτημα που τίθεται αναφέρεται στη διαμόρφωση ενός συστημικού τρόπου προσέγγισης του χώρου, που θα οδηγήσει στη σφαιρική καταγραφή και αξιολόγηση της σχέσης ανάμεσα στη «χωρικότητα» (spatiality) και τα κοινωνικά δρώμενα. Ο κτισμένος χώρος ερευνάται ως μια διάσταση των κοινωνικών δρώμενων και όχι απλά ως ένα γεωμετρικά προσδιορισμένο «περιέχον», μέσα στο οποίο αυτά αναπτύσσονται. Ο στόχος είναι να διαμορφωθεί ένας διαφορετικός τρόπος προσδιορισμού του χώρου, συναρτημένος με την ανθρώπινη συμπεριφορά τόσο σε επίπεδο κοινωνικών ομάδων, όσο και μεμονωμένων ατόμων (Lévy & Lussault, 2003).

Ήδη από τη δεκαετία του 1920, με τις έρευνες της «Σχολής του Σικάγου» επισημάνθηκε και ερευνήθηκε η αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην υλική διάσταση του χώρου και τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες σε μια δεδομένη κοινωνία (Short, 2006, Bulmer, 1986).

Ένας από τους βασικούς εκπροσώπους της «Σχολής του Σικάγου», ο George Mead, τόνισε το ρόλο των συμβόλων στην καθημερινή εμπειρία. Καθώς δραστηριοποιούνται, τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες αξιοποιούν το χώρο για τις πρακτικές και τις αλληλεπιδράσεις τους. Με τις ενέργειές τους μοιράζονται ένα κοινό πολιτισμικό πλαίσιο, του οποίου τα βασικά χαρακτηριστικά, ιδίως τα κοινωνικά πρότυπα και οι αξίες, εκφράζονται μέσα από σύμβολα που σχετίζονται με το χώρο, γίνονται αντιληπτά από όλους και επηρεάζουν τις πράξεις τους. Το υποκείμενο, άτομο και κοινωνική ομάδα, δημιουργεί με τη βοήθεια συμβόλων τη σημασία των πράξεων και των καταστάσεων που βιώνει στο χώρο στον οποίο ζει.

Για τον Mead, οι μορφές συμπεριφοράς του υποκειμένου διέπονται από μια *λογική χώρου*, η οποία εμποτίζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αποτυπώνεται στον κτισμένο χώρο και αποτελεί έναν από τους παράγοντες που οδηγούν σε αλλαγές στο κοινωνικό περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή δίνει στο κοινωνικό περιβάλλον *ταυτόχρονα* μια υλική και μια συμβολική διάσταση (Mead, 2006).

Οι θέσεις της «Σχολής του Σικάγου» άνοιξαν το δρόμο για μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση του χώρου από μια δέσμη γνωστικών περιοχών, την περιβαλλοντική ψυχολογία, την κοινωνική ψυχολογία, τη γεωγραφία, την εθνολογία, την αρχιτεκτονική, οι οποίες ερευνούν τη χωρική (spatial) διάσταση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η διερεύνηση αυτή γίνεται σε δυο επίπεδα που αλληλοσυμπληρώνονται. Το πρώτο αφορά το συλλογικό υποκείμενο, με έμφαση στην κοινωνική ομάδα και, το δεύτερο, το υποκείμενο-άτομο ή μικρή ομάδα και τη συμπεριφορά του.

Στο πρώτο επίπεδο, ο χώρος θεωρείται ως το προϊόν ενεργειών και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται από μια κοινωνική ομάδα, τόσο στο εσωτερικό της, όσο ανάμεσα σ' αυτήν και άλλες κοινωνικές ομάδες. Το άτομο και η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει θεωρούνται ως πρωταγωνιστές στα γεγονότα της ζωής τους, ως «δρώντα υποκείμενα», που μέσα από τις κοινωνικές διεργασίες μετατρέπουν το χώρο σύμφωνα με τις αξίες, τα πρότυπα, τους στόχους, την ιδεολογία (ή μήπως τα ιδεολογήματα;) που τους εκπροσωπούν. Παράλληλα, οι αλλαγές που προκαλούν επιδρούν *σ' αυτό που είναι* και *σ' αυτό που κάνουν* τα δρώντα υποκείμενα (Entrikin, 1991). Έτσι, για να υιοθετήσουμε την άποψη του Halbwachs, ο χώρος αναδεικνύεται σε «υλική μορφή της κοινωνίας», που συμμετέχει στην κοινωνική δυναμική και εκφράζει τους κοινωνικούς συσχετισμούς που διαμορφώνονται στο εσωτερικό της (Halbwachs, 1950, Topalov et al, 1999).

Στο δεύτερο επίπεδο, στο οποίο και επικεντρωνόμαστε εδώ, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σχέση του χώρου με τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του

ατόμου και της μικρής ομάδας. Οι βασικές έννοιες αυτής της προσέγγισης εμφανίζονται για πρώτη φορά με συστηματικό τρόπο στο έργο του Koffka, ο οποίος διακρίνει δυο τύπους χώρου. Ο πρώτος, ο «γεωγραφικός χώρος» περιλαμβάνει εσωτερικούς και υπαίθριους χώρους, αντικείμενα, βλάστηση (…) και, γενικά, τα υλικά στοιχεία που μας περιβάλλουν, είτε είναι κατασκευασμένα από τον άνθρωπο είτε είναι δημιουργημένα από τη φύση. Ο δεύτερος, ο «χώρος της συμπεριφοράς», «κατοικείται» από συμβολισμούς και αξίες και διαμορφώνεται από τα βιώματα του υποκειμένου το οποίο ζει και δραστηριοποιείται στον «γεωγραφικό χώρο».

Οι δυο χώροι συνδέονται με σχέσεις αλληλεξάρτησης και βρίσκονται σε κατάσταση διαρκούς αλληλεπίδρασης: το υποκείμενο δέχεται τα ερεθίσματα που του προβάλλει ο «γεωγραφικός χώρος», επηρεάζεται από αυτά και διαμορφώνει ανάλογα την αντίδρασή του/ τη συμπεριφορά του. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε παρεμβάσεις του στο χώρο, ο οποίος, με τη νέα του μορφή, προβάλλει νέα ερεθίσματα προς το υποκείμενο, το οποίο επηρεάζεται και πάλι κοκ, καταλήγοντας σε μια διαλεκτικού τύπου σχέση ανθρώπου - χώρου (Koffka, 1999).

Από την πλευρά του, ο Lewin επισημαίνει ότι η αλληλεπίδραση με το χώρο εντάσσεται στην καθημερινή εμπειρία του υποκειμένου. Ο χώρος δεν καταγράφεται από αυτό ως κάτι το αυτόνομο, αλλά ως ένα συστατικό του πλαισίου της ζωής του, το οποίο αποτελείται από καταστάσεις, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις, συγκρούσεις (…), στοιχεία που ορίζουν τα βιώματά του και εκφράζονται στο χώρο. Η δυναμική αυτής της διαδικασίας διαμορφώνει τα *πεδία εμπειριών του υποκειμένου*, των οποίων τα υλικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά βρίσκονται σε κατάσταση διαρκούς αλληλεπίδρασης. Έτσι, ο χώρος αποκτά *μια ποιότητα σε σχέση με εμάς*, δηλαδή μια καθαρά ανθρωποκεντρική ποιότητα που συνδέεται με τα πρότυπα, τις αξίες, τις στάσεις, τις αναπαραστάσεις και, γενικά, τις παραμέτρους της σχέσης του υποκειμένου με το περιβάλλον, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου (Kaufmann, 2002).

Δημιουργείται, όμως, το ερώτημα: αν η υλική διάσταση του χώρου μετράται με τα μεγέθη της ευκλείδειας γεωμετρίας, πώς οργανώνεται και προσδιορίζεται η ανθρωποκεντρική ποιότητα του χώρου; Μια ενδιαφέρουσα απάντηση δίνεται από τις απόψεις των Moles και Rohmer, που θεωρούν ότι τα μεγέθη του ανθρωποκεντρικού χώρου δεν καθορίζονται από συγκεκριμένους αριθμούς, αλλά από μια «υποκειμενική γεωμετρία», της οποίας μονάδα της είναι η «προσωπική ακτίνα» του ατόμου. Αυτή συνδέει το χώρο τόσο με τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όσο και με το είδος και την ένταση των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων που αναπτύσσει το άτομο με το κοινωνικό του περιβάλλον. Φυσικά, ως υποκειμενική παράμετρος, η «προσωπική ακτίνα» μπορεί να έχει διαφορετικό πραγματικό μέγεθος για κάθε άτομο. Ωστόσο, για τους Moles και Rohmer, στην «προσωπική ακτίνα» δεν έχει τόση σημασία η ευκλείδεια μετρήσιμη διάστασή της, όσο η διαδικασία την οποία ακολουθεί το άτομο

που την εφαρμόζει, και η οποία αναδεικνύει τον κτισμένο χώρο σε πεδίο συνύπαρξης με τον «Άλλο» (Moles & Rohmer, 1998, Devèze, 2004).

Μια πολύ ενδιαφέρουσα σύνθεση των δυο επιπέδων βρίσκουμε στο έργο του Chombart de Lauwe. Ο Chombart δεν εξέτασε μεμονωμένα τη σχέση του χώρου με τις κοινωνικές διεργασίες ή με την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά τον συνέδεσε με τη σχέση «άτομο -ομάδα- κοινωνία» ("individu-groupe-société"). Η σχέση αυτή βρίσκεται στο επίκεντρο μιας πολιτισμικής δυναμικής (dynamique culturelle), η οποία αντιπαραθέτει την οργανωμένη μορφή της κοινωνίας (δηλαδή τους θεσμούς και τη λειτουργία τους) με τα χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής του υποκειμένου (ατόμου, μικρής ομάδας ή κοινωνικής ομάδας). Ενώ συνήθως οι θεσμοί έχουν ως στόχο την αναπαραγωγή μιας κοινωνίας, η δυναμική της εξωθεσμικής λειτουργίας του κοινωνικού περιβάλλοντος παίρνει συχνά μορφές που αποκλίνουν από τις κυρίαρχες αξίες και πρότυπα και, κάποιες φορές, τείνουν και να τις ανατρέψουν. Γι' αυτό και η πολιτισμική δυναμική εκφράζει τις συγκρούσεις και τις εντάσεις που αναπτύσσονται στη ζωή μιας συγκεκριμένης κοινωνίας (Chombart de Lauwe, 1982, Remy, 2004).

Ενταγμένος στην πολιτισμική δυναμική, ο χώρος λειτουργεί σε τρία επίπεδα τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους:

- το πρώτο είναι ο χώρος- αντικείμενο (espace-objet), που περιλαμβάνει τα υλικά στοιχεία (όπως και ο «γεωγραφικός χώρος» του Koffka), τα οποία χαρακτηρίζονται τόσο από τα αρχιτεκτονικά τους γνωρίσματα, όσο και από τις κοινωνικές τους σημασίες.
- το δεύτερο είναι ο χώρος-αναπαράσταση (espace-représentation), που σχηματίζεται από τα νοήματα και τα σύμβολα τα οποία επιτρέπουν στο υποκείμενο να ανασυνθέσει νοητικά την πραγματικότητα του χώρου-αντικειμένου και να δημιουργήσει τις δικές του αναπαραστάσεις γι' αυτόν.
- τέλος, το τρίτο επίπεδο είναι ο χώρος-δράση (espace-action), που αποτελείται από το χώρο αντικείμενο ως πεδίο ανάπτυξης πρακτικών και δραστηριοτήτων από το υποκείμενο, σε ένα πλαίσιο που ορίζεται από τον χώρο-αναπαράσταση (Chombart de Lauwe, 1982).

Η προσέγγιση του Chombart de Lauwe εντάσσει το χώρο στην πολιτισμική δυναμική μέσα από ένα σχήμα αντίθεσης. Αφενός η διαρρύθμιση και η αισθητική του προβάλλουν τα κυρίαρχα μοντέλα για το *πώς πρέπει να είναι* και *πως πρέπει να λειτουργεί* ένα κοινωνικό περιβάλλον. Αφετέρου, το υποκείμενο αντιλαμβάνεται το χώρο και ενεργεί σ' αυτόν με το δικό του τρόπο, ο οποίος πολλές φορές τροποποιεί τους περιορισμούς και τις κατευθύνσεις που εκφράζονται από τη θεσμική πλευρά της κοινωνίας. Έτσι, απέναντι στην τελευταία, το υποκείμενο στη σχέση του με το χώρο εκφράζει το *πώς θα μπορούσε να είναι* και *πώς θα μπορούσε να λειτουργεί* ο χώρος και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο το ίδιο ζει (Chombart de Lauwe, 1988).

Η διαδικασία της πολιτισμικής δυναμικής οργανώνει τη σχέση του ανθρώ-

που με τον κτισμένο χώρο ταυτόχρονα προς δυο αντίθετες και αλληλεπιδρώσες μεταξύ τους κατευθύνσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να αποδοθούν σχηματικά ως εξής (Σχήμα 1, Γερμανός, 2006[α]):

***1η κατεύθυνση:***

υποκείμενο ← Χ Ω Ρ Ο Σ ← **ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

***2η κατεύθυνση:***

**ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ** → Χ Ω Ρ Ο Σ → κοινωνικό περιβάλλον.

**Σχήμα 1**

Επισημαίνουμε ότι αυτή η σχέση αντίθεσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην περίπτωση του σχολείου, στην οποία η πολιτισμική δυναμική παίρνει την εξειδικευμένη μορφή της εκπαιδευτικής δυναμικής. Η διαρρύθμιση και η αισθητική του σχολικού κτιρίου εκφράζουν τις επίσημες απόψεις για το πώς πρέπει να είναι και πως πρέπει να λειτουργεί ένας χώρος εκπαίδευσης. Ωστόσο, η καθημερινή πραγματικότητα της σχολικής τάξης δεν αναπαράγει πιστά και συνεχώς τα μοντέλα αυτά. Απέναντί τους διαμορφώνονται «αντι-μοντέλα» χώρου και συμπεριφοράς από τα παιδιά (και συχνά και από τον εκπαιδευτικό) που συχνά καταλήγουν να αναμορφώσουν κυρίως συμβολικά τον πραγματικό χώρο, προσαρμόζοντάς τον στα δεδομένα του υποκειμένου και της περίστασης στην οποία βρίσκεται (Γερμανός, 2006[α], 2006[β] & 2014, Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 2000).

Οι ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις του κτισμένου χώρου που παρουσιάσαμε χαρακτηρίζονται από ένα κοινό σημείο: τη μεγάλη σημασία την οποία έχουν οι πρακτικές στο χώρο για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων. Κι' αυτό, επειδή με τις πρακτικές χώρου που αναπτύσσει το υποκείμενο -άτομο, μικρή ομάδα ή κοινωνική ομάδα- έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει και να δημιουργήσει σχέσεις, να εξερευνήσει, να καταγράψει, να κατανοήσει και να επιδράσει στο περιβάλλον του, υλικό και κοινωνικό (Γερμανός, 2006[β]).

## Ο ΤΟΠΟΣ, ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΤΟΥ ΚΤΙΣΜΕΝΟΥ ΧΩΡΟΥ

Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι οι δυνατότητες μέτρησης που προσφέρει η ευκλείδεια γεωμετρία δεν επαρκούν για την αποτύπωση της σύνθετης ποιότητας του κτισμένου χώρου. Δημιουργείται, λοιπόν, το ερώτημα ποια θα μπορούσε να είναι η «ανθρωποκεντρική μονάδα» του χώρου;

Στο ερώτημα αυτό απαντά η έννοια του *τόπου* (place, lieu), δηλαδή της

«μικρότερης σύνθετης μονάδας χώρου στην κοινωνία», του βασικού χώρου στην κοινωνική ζωή (Lévy & Lussault, 2003). Ως έννοια, ο τόπος περιλαμβάνεται και αυτός στα κέντρα ενδιαφέροντος των γνωστικών περιοχών που αναφέραμε και οι οποίες ερευνούν τη χωρική διάσταση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Τσουκαλά, 2006). Παρά τις επιμέρους διαφορές τους, όλες ορίζουν ως τόπο το *άμεσο περιβάλλον του υποκειμένου* (ατόμου ή ομάδας), στο οποίο περιλαμβάνονται αφενός ένα σύνολο υλικών στοιχείων (υπαίθριοι ή εσωτερικοί χώροι, κατασκευές, αντικείμενα) και, αφετέρου, ένα σύνολο σχέσεων, πρακτικών, αναπαραστάσεων και βιωμάτων, που συνδέουν το υποκείμενο με το συγκεκριμένο άμεσο περιβάλλον του.

Επομένως, η έννοια αυτή υποδεικνύει έναν πραγματικό χώρο σε μικρή ή μεσαία κλίμακα, δηλαδή σε εκείνη που περιβάλλει το άτομο ή την ομάδα. Η ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει τον τόπο, είναι ότι ως χώρος επαναπροσδιορίσθηκε *αυθόρμητα* από το υποκείμενο, που τον επένδυσε με σημασίες και σχέσεις της δικής του πραγματικότητας. Σύμφωνα με έναν από τους πιο αποδεκτούς ορισμούς, ο τόπος αποτελεί μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου, συνδεδεμένη με τις επιθυμίες, τις επιλογές και τις δυνατότητες του υποκειμένου που ζει σ' αυτόν (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983).

Ο τόπος συνδέθηκε και με την ταυτότητα του υποκειμένου, επειδή, όπως έδειξε η έρευνα, το ερώτημα «ποιοι είμαστε» συναρτάται με το «πού είμαστε» (Dixon & Durrhein, 2000). Παράλληλα, ο όρος «προσκόλληση στον τόπο» (place attachment) σημασιοδοτεί ακριβώς τους συναισθηματικούς δεσμούς που σχηματίζονται ανάμεσα στο υποκείμενο και τον φυσικό χώρο που το περιβάλλει. Οι δεσμοί αυτοί δημιουργούν σημασίες στην καθημερινή του ζωή, επηρεάζουν τις διαδικασίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στις οποίες συμμετέχει και, τελικά, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του (Manzo, Devine-Wright, 2014). Έτσι, ένας τόπος αποκτά τη σημασία του μέσα από την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων: του εαυτού, των άλλων και του περιβάλλοντος, υλικού και κοινωνικού (Gustafson, 2001). Επομένως, η κατανόηση του τόπου απαιτεί την ταυτόχρονη προσέγγιση σε δυο επίπεδα. Το πρώτο είναι η «αντικειμενική» πραγματικότητα, όρος με τον οποίο υποδηλώνεται εκείνη που υπάρχει ανεξάρτητα από το υποκείμενο και, το δεύτερο, η πραγματικότητα που διαμορφώνεται από το ίδιο το υποκείμενο (Cresswell, 2013).

Ποιο, όμως, είναι το όριο ενός τόπου, εκείνο, δηλαδή, μετά το οποίο ο τόπος μεταλλάσσεται σε άλλη ποιότητα χώρου; Επειδή είναι επικεντρωμένη στο υποκείμενο, η οριογραμμή αυτής της μονάδας συνδέει τον άμεσο περιβάλλοντα χώρο του με την εμπειρία του και, άρα, δεν προσδιορίζεται μόνο από μονάδες μήκους ή επιφάνειας. Αντίθετα, σχηματίζεται από ένα «διαμορφωτικό όριο» (limite configurante), που συναρτάται με τις πρακτικές και τις αναπαραστάσεις του υποκειμένου, οι οποίες συνδέονται με τις αξίες και τους κανόνες που το εκπροσωπούν και εγγράφονται στο χώρο. Από την ίδια του τη φύση, το όριο αυτό είναι ποιοτικό και ευδιάκριτο, αλλά ταυτόχρονα και μεταβαλλόμενο και, επομέ-

νως, δεν αντιστοιχεί σε μια σταθερή χάραξη στο χώρο (Lévy & Lussault, 2003).

Κατά την άποψή μας, οι αναλύσεις για την έννοια του τόπου μεταφέρουν στο επίπεδο του ατόμου ή της μικρής ομάδας, πολλά στοιχεία που αναδείχθηκαν από τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις του κτισμένου χώρου ως παράγοντα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Επισημαίνουμε ιδιαίτερα τις θέσεις του Chombart de Lauwe για τη σύνδεση του ευρύτερου χώρου με τη σχέση «άτομο - ομάδα- κοινωνία» και την συμμετοχή του στη διαδικασία της πολιτισμικής δυναμικής, επειδή, μεταξύ άλλων, τονίζουν τον ενιαίο χαρακτήρα της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης του χώρου και στις τρεις κλίμακες (μάκρο-, μέσο- και μίκρο-) του κοινωνικού περιβάλλοντος. Γι' αυτό και, κατ' αναλογία με την απεικόνιση του Σχήματος 1, η αμφίδρομη σχέση του υποκειμένου, ατόμου ή μικρής ομάδας, με τον τόπο και το ευρύτερο υλικό και κοινωνικό περιβάλλον θα μπορούσε να αποδοθεί ως εξής (Σχήμα 2):

***1η κατεύθυνση:***

υποκείμενο (άτομο/ μικρή ομάδα)← Τ Ο Π Ο Σ ← **ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

***2η κατεύθυνση:***

**ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ** → Τ Ο Π Ο Σ → ευρύτερο περιβάλλον.

**Σχήμα 2**

## Ο ΤΟΠΟΣ, ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΚΤΙΣΜΕΝΟΥ ΧΩΡΟΥ

Οι προσεγγίσεις για την ανθρωποκεντρική ποιότητα του χώρου και, ειδικότερα, για τον τόπο έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν μεταφερθούν στο πλαίσιο της παιδικής ηλικίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Τότε, η κοινωνική δυναμική που αναπτύσσεται στον κτισμένο χώρο παίρνει τη μορφή μιας εκπαιδευτικής δυναμικής, η οποία συνδέεται με την αγωγή μέσα και έξω από το σχολείο.

Στη διαδικασία αυτή ο χώρος αποκτά *παιδαγωγική σημασία*, για δυο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι ο κτισμένος και διαμορφωμένος χώρος περιέχει ένα απόθεμα πληροφορίας το οποίο αποτελεί ένα εν δυνάμει απόθεμα ερεθισμάτων μάθησης. Ο δεύτερος, ότι η διαμόρφωσή του και η αισθητική του προσφέρουν την υλική βάση για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον, δυνατότητες που συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς και, γενικότερα, στη διαδικασία ωρίμανσης του παιδιού (Γερμανός, 2001).

Στην πράξη, οι παιδαγωγικές δυνατότητες του κτισμένου χώρου ενεργο-

ποιούνται μέσα από την αυθόρμητη διαμόρφωση τόπων από το υποκείμενο, δηλαδή από το παιδί ή την ομάδα παιδιών. Η ύπαρξη τόπων πληροφορεί, δημιουργεί εμπειρίες αγωγής, αναπτύσσει τη φαντασία και, γενικότερα, τον εαυτό του υποκειμένου, πάνω στη βάση της πραγματικότητας στην οποία ζει. Βρίσκεται στην αφετηρία των περιβαλλόντων μάθησης (learning environments), επειδή θέτει το χώρο ως ενδιάμεσο μεταξύ του υποκειμένου και του περιβάλλοντός του, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας αγωγής (Piaget, Inhelder, 2003, Spencer & Blade, 2010).

Αυτή η ιδιότητα του χώρου αξιοποιήθηκε από την προσέγγιση της «Εκπαίδευσης Βασισμένης στον Τόπο» (“Place-Based-Education”). Η εκπαιδευτική διαδικασία τροφοδοτείται από τη σχέση του σχολείου και των μαθητών με την κοινότητα, η οποία θεωρείται μια από τις βασικές πηγές εμπειρίας, συναρτημένης με τη μάθηση. Τα κέντρα ενδιαφέροντος διαμορφώνονται γύρω από την τοπική πραγματικότητα και τα χαρακτηριστικά της, δηλαδή την ιστορία, τον πολιτισμό, το περιβάλλον (…) της κοινότητας. Παράλληλα, η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται σε εμπειρίες που αποκτώνται σε χώρους έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, όπως η σχολική αυλή, η γειτονιά, η πόλη. Οι χώροι αυτοί λειτουργούν ως εν δυνάμει τόποι, τους οποίους η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέει με τα δικά της κέντρα ενδιαφέροντος (Gruenewald, & Smith, 2014, Smith & Sobel, 2010).

## ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕ ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΟΠΟΣ, ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

### ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Επεκτείνοντας το αντικείμενο της «Εκπαίδευσης Βασισμένης στον Τόπο», η δική μας ερευνητική προσέγγιση εστιάζεται στην αξιοποίηση του τόπου στο επίπεδο της μικροκλίμακας, ***μέσα στο σχολικό χώρο***, δηλαδή στην αίθουσα διδασκαλίας και τη σχολική αυλή. Η έμφαση δίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας, που αποτελεί ακόμα το βασικό πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Ελλάδα.

Είναι γνωστό ότι το παιδί, μόνο του ή σε μικρή ομάδα, σχηματίζει αυθόρμητα τόπους όποτε έχει την ευκαιρία, επειδή αυτό συνδέεται με την έμφυτη ανάγκη του να διαμορφώσει ένα πεδίο έκφρασης και διαρκούς αλληλεπίδρασης με τον περίγυρό του (Marcouyeux, & Fleury-Bahi, 2011, Weinstein & David, 1993). Η παιδαγωγική αξιοποίηση του τόπου στο σχολείο αποτέλεσε αντικείμενο παλαιότερων ερευνών μας (Γερμανός, Γεωργόπουλος et al., 2002, Germanos, Tzekaki, Ikonomou, 1997, Γερμανός, 1997), ενώ η εμφάνισή τους καταγράφηκε σε ελληνικά νηπιαγωγεία, ιδίως στην περίπτωση εφαρμογής εκπαιδευτικών project (Ντολιοπούλου, 2005).

Το ερώτημα που τίθεται είναι αν μπορεί η αυθόρμητη δημιουργία και η λειτουργία τόπων να αποτελέσει σταθερό και ***προσχεδιασμένο*** συστατικό του

εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αυτή τη φορά *μέσα στο σχολικό χώρο*. Με άλλα λόγια, αν είναι εφικτό να προβλεφθεί στο σχολικό χώρο η δημιουργία μικροπεριβαλλόντων, τα οποία να ευνοούν τον αυθόρμητο σχηματισμό τόπων συνδεδεμένων με τη διαδικασία και το περιεχόμενο της μάθησης.

Το ερώτημα αυτό αποτέλεσε και το αντικείμενο ερευνητικής παρέμβασης σε δημόσια νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης, τα οποία ήταν σχεδιασμένα σύμφωνα με το μοντέλο σχολικού χώρου που βασίζεται στα πρότυπα του ΟΣΚ. και αποτελούσαν αντιπροσωπευτικά δείγματα χώρου ενός δημόσιου ελληνικού νηπιαγωγείου. Το σκεπτικό πίσω από το κριτήριο επιλογής των χώρων του δείγματος ήταν ότι οι δυνατότητες τροποποιήσεων που θα παρατηρούνταν σε αυτούς θα ήταν εφαρμόσιμες σε οποιοδήποτε άλλο δημόσιο νηπιαγωγείο.

Η έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των δυνατοτήτων που υπάρχουν για τη δημιουργία και λειτουργία ευέλικτων μικροπεριβαλλόντων στο υφιστάμενο μοντέλο χώρου και εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου, με απώτερο στόχο τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη δυναμική της σχέσης του παιδιού με το χώρο.

Το δείγμα περιλάμβανε έξι τάξεις /αίθουσες διδασκαλίας νηπιαγωγείου, με έξι νηπιαγωγούς και 108 παιδιά. Και οι έξι τάξεις ήταν πειραματικές. Δεν υπήρχαν τάξεις ελέγχου, επειδή η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο να διαπιστώσει αν ήταν εφικτή η διαμόρφωση και η δημιουργική λειτουργία τέτοιας μορφής χώρων στο εσωτερικό μιας τυποποιημένης αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Η σύγκριση των χαρακτηριστικών και των αποτελεσμάτων αυτής της πιλοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (που στηρίζεται στην αξιοποίηση της σχέσης του παιδιού με τον χώρο) με εκείνα της συνήθους μορφής εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα αποτελέσει αντικείμενο επόμενης έρευνας.

Η έρευνα πεδίου σχεδιάστηκε από τον γράφοντα και πραγματοποιήθηκε με την επίβλεψή του από έξι διμελείς ομάδες ερευνητών, τον Μάιο του 2012. Οι ερευνητές ήταν φοιτητές του Η΄ εξαμήνου σπουδών του ΤΕΠΑΕ, που είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο του γράφοντα για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Οι νηπιαγωγοί των τάξεων είχαν το ρόλο του παρατηρητή και δε συμμετείχαν ενεργά στην έρευνα πεδίου.

Η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων έγινε με την τεχνική της τριγωνοποίησης. Χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά τρεις μέθοδοι συλλογής στοιχείων:

- Μια *μη-συμμετοχική εθνογραφική μέθοδος παρατήρησης*, με στόχο την καταγραφή των πρακτικών χώρου των παιδιών οι οποίες αναδύονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και συνδέονται με τη διαμόρφωση και τη λειτουργία τόπων στην αίθουσα διδασκαλίας. Η καταγραφή έγινε με χρήση οδηγού παρατήρησης (Mucchieli, 2009) και φωτογράφηση στιγμιότυπων από τη διαδικασία (Bauer & Gaskell, 2006). Προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή του οδηγού παρατήρησης για τον έλεγχο της εγκυρότητάς του.
- *Ερωτηματολόγια* ημι-δομημένου, ημι-ανοικτού τύπου (Paillé, 2009) για την

καταγραφή των αντιλήψεων των νηπιαγωγών των τάξεων της έρευνας.

- *Οδηγός συνέντευξης με κούκλες*, για την καταγραφή των αντιλήψεων των παιδιών. Βασίζεται στην τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης, κατά τη διάρκεια της οποίας το παιδί παίζει με μία κούκλα που αφηγείται ιστορίες, τις οποίες το παιδί καλείται να συμπληρώσει (Murray, Woolgar, Briers, & Hipwell, 1999, Woolgar, 1999). Τον οδηγό εφάρμοσε η κάθε ομάδα ερευνητών στην τάξη της.

Τα ευρήματα της παρατήρησης οργανώθηκαν σε κατηγορίες που προσδιορίζουν τα στάδια από τα οποία περνούσε η παρέμβαση των παιδιών για την αναμόρφωση και τη διαχείριση του χώρου της δραστηριότητας. Η ανάλυση περιεχομένου των ερωτηματολογίων και των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων ακολούθησε τη μέθοδο της λογικο-σημασιολογικής ανάλυσης (analyse logico-sémantique, Paillé & Mucchieli, 2012) και συσχετίσθηκε με τα ευρήματα από την εφαρμογή του οδηγού παρατήρησης. Ως μονάδα αναφοράς (item) στην ανάλυση του λόγου ορίσθηκε η «ελάχιστη πρόταση», δηλαδή ένα τμήμα περιόδου με αυτοτελές νόημα, στο οποίο το ρήμα αναφέρεται ρητά ή εννοείται. Σ' αυτή τη μορφή επεξεργασίας δεδομένων, η κατανόηση της ταυτότητας και της σημασίας των φαινομένων που ερευνώνται βαρύνει πολύ περισσότερο από τη μέτρησή τους (Mucchieli, 2009). Γι' αυτό και στην ανάλυση των ευρημάτων προβήκαμε σε πολύ περιορισμένες ποσοτικοποιήσεις, μόνο στις περιπτώσεις που έπρεπε να δώσουμε την εικόνα της βαρύτητας των ερμηνειών.

## Η ΠΡΟΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

Πριν από την παρέμβαση στο πεδίο, προηγήθηκε μια προεργασία σε δυο επίπεδα. Το πρώτο αφορούσε προκαταρκτικές μετατροπές στη διαρρύθμιση του χώρου, για να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις παρέμβασης των παιδιών στην αίθουσα. Η αναδιάταξη του χώρου των αιθουσών, έγινε κυρίως με μετακινήσεις της επίπλωσης, για τη δημιουργία μόνιμων μικροπεριβαλλόντων (δηλαδή περιοχών στο χώρο της τάξης), που ευνοούσαν τη δημιουργία τόπων από τα παιδιά. Η διαδικασία στηριζόταν στις μετατροπές που θα έκαναν τα παιδιά στο συγκεκριμένο μικροπεριβάλλον, με δυο τρόπους:

- με *πραγματικές αλλαγές*, που γίνονταν με τροποποίηση της διαρρύθμισής του (με μετακινήσεις επίπλων και αντικειμένων) και στη διακόσμησή του
- με *συμβολικές αλλαγές*, που οφείλονταν στην ανάπτυξη συμβολικών μεταλλάξεων, δηλαδή στην απόδοση διαφορετικής ταυτότητας σε απλά καθημερινά αντικείμενα της τάξης, στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Γερμανός 2001). Για παράδειγμα, ένα κομμάτι ύφασμα στο πάτωμα «γινόταν» «θάλασσα», δυο τραπεζάκια κολλημένα στη μεγάλη τους διάσταση, «σπηλιά», κλπ. Η «αλλαγή» ταυτότητας των αντικειμένων ήταν απαραίτητη για την ανάπτυξη του παιχνιδιού και καταργούνταν μετά το τέλος του.

Το δεύτερο επίπεδο της προεργασίας περιλάμβανε συζητήσεις με τα παιδιά, σχετικά με τις δυνατότητες που είχαν να χρησιμοποιούν ελεύθερα το χώρο

της αίθουσας και να σχηματίζουν τόπους στη διάρκεια του παιχνιδιού τους.

## Η ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, και κάτω από την επίβλεψη των παρατηρητών, πραγματοποιήθηκε μια δραστηριότητα από ομάδες 4-6 παιδιών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας. που αντιστοιχούσε στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Επισημαίνουμε ότι *η ίδια η δραστηριότητα δεν αποτελούσε αντικείμενο μέτρησης και αξιολόγησης, επειδή δεν ήταν ο στόχος της έρευνας, αλλά το μέσο για την παρατήρηση της ανάπτυξης και λειτουργίας εκπαιδευτικών τόπων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.*

Το σενάριο της δραστηριότητας προετοιμάσθηκε από τους παρατηρητές της έρευνας και συμπληρώθηκε ύστερα από συζήτηση με τις νηπιαγωγούς των πειραματικών τάξεων. Η υλοποίησή της έγινε με την καθοδήγηση των μελών της ερευνητικής ομάδας, χωρίς τη συμμετοχή των νηπιαγωγών.

Η δραστηριότητα αναπτύχθηκε σε τέσσερεις φάσεις:

- στην πρώτη, η ομάδα των παρατηρητών συγκέντρωνε τα παιδιά της τάξης στο χώρο της παρεούλας, τους παρουσίαζε το περιεχόμενο της δραστηριότητας και έκανε μια πρώτη συζήτηση μαζί τους για την οργάνωση ενός παιχνιδιού σχετικού μ' αυτήν.
- στη δεύτερη φάση, τα παιδιά συνέχιζαν τη συζήτηση μόνα τους και σχεδίαζαν το παιχνίδι στις λεπτομέρειές του:
    - ολοκλήρωναν το σενάριο του παιχνιδιού
    - επέλεγαν μια περιοχή στο χώρο της αίθουσας (στον οποίο είχε ήδη γίνει η προεργασία για την παρέμβασή τους) όπου θα οριοθετούσαν το παιχνίδι τους
    - επέλεγαν τα έπιπλα και τον εξοπλισμό της τάξης που θα χρησιμοποιούσαν στο παιχνίδι τους και, σε ορισμένες περιπτώσεις, κατασκεύαζαν, κυρίως από χαρτόνι, το συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό που έκριναν ότι θα τους ήταν χρήσιμο.
- στη συνέχεια, στην τρίτη φάση, τα παιδιά
    - αποφάσιζαν και υλοποιούσαν μια αναδιάταξη του χώρου για την πραγματοποίηση της δραστηριότητάς τους
    - πραγματοποιούσαν τη δραστηριότητα στο μικροπεριβάλλον που είχαν διαμορφώσει τα ίδια.
- τέλος, σε τέταρτη φάση, τα παιδιά συμμετείχαν σε μια συζήτηση που συντόνιζαν οι ερευνητές, για να αξιολογήσουν τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα.

Τα μικροπεριβάλλοντα που προέκυψαν διατηρήθηκαν για ορισμένο χρονικό διάστημα, όσο χρειαζόταν για την ανάπτυξη της δραστηριότητας.

Η χρησιμοποίηση αυτών των χώρων βρισκόταν στην απόλυτη δικαιοδοσία των παιδιών. Μετά από την έναρξη της δραστηριότητας, συζητούσαν μεταξύ

τους και αναμόρφωναν τις λεπτομέρειές, της και τροποποιούσαν, εφόσον το έκριναν, τον επιμέρους χώρο της τάξης που χρησιμοποιούσαν, Με απόλυτη ελευθερία στη σχέση τους με το χώρο, πραγματοποιούσαν οποιαδήποτε αλλαγή σκέφτονταν και ήταν εφικτή σε πραγματικό ή συμβολικό επίπεδο, Ήταν μια ομαδική διαδικασία, αντίστοιχη προς το σχήμα «σχεδιάζω -κάνω- κρίνω» που εφαρμόζεται από το «Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων» («Hi-Scope Curriculum», Vogel, 2009). Οι ερευνητές έμεναν αμέτοχοι και παρενέβαιναν μόνο εφόσον το ζητούσαν τα παιδιά.

## Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΠΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ

Τα μικροπεριβάλλοντα που προέκυψαν από αυτή τη διαδικασία τα ονομάσαμε *εκπαιδευτικούς τόπους*. Θεωρούμενα κάτω από το πρίσμα της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης του χώρου, αποτελούσαν μια ενότητα (module) χώρων και δραστηριοτήτων την οποία δημιουργούσαν και διαχειρίζονταν αποκλειστικά τα παιδιά. Η ενότητα αυτή περιλάμβανε:

- μια προσωρινή αναδιάταξη του χώρου, που βασιζόταν σε πραγματικές ή/ και συμβολικές αλλαγές στην διαρρύθμιση και την αισθητική του, τις οποίες αποφάσιζαν και πραγματοποιούσαν τα παιδιά
- μια δραστηριότητα παιχνιδιού με εκπαιδευτικούς στόχους, της οποίας η ανάπτυξη στηριζόταν στην ύπαρξη του αναδιαταγμένου χώρου.

Ο εκπαιδευτικός τόπος λειτουργούσε χάρη στους διαδοχικούς τόπους που δημιουργούσαν αυθόρμητα σ' αυτόν τα παιδιά, καθώς τον χρησιμοποιούσαν. Επομένως, η διαρρύθμισή του είχε το χαρακτηριστικό της «ενσωματωμένης ποικιλίας» («build-in-variety», Dudek, 2000, Γερμανός, 2006), επειδή επιδεχόταν πληθώρα τροποποιήσεων, πραγματικών και συμβολικών. Επιπρόσθετα, η χρησιμοποίησή του προϋπόθετε την ελευθερία στη σχέση του παιδιού με το χώρο, χάρη στην οποία μπορούσε να τον αναμορφώσει και να τον διαχειριστεί με ευελιξία, όπως το απαιτούσε η δραστηριότητα του παιχνιδιού. Η ελευθερία αυτή εμφανιζόταν κυρίως σε τρεις περιπτώσεις:

- στις μετακινήσεις του παιδιού
- στον τρόπο που χρησιμοποιούσε το χώρο για τις πρακτικές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης
- στη θεματική και τους τρόπους των παρεμβάσεών του για τροποποίηση του χώρου.

Όπως έδειξε η παρατήρηση, οι διαρκείς παρεμβάσεις των παιδιών στον εκπαιδευτικό τόπο δημιουργούσαν μια αλληλουχία *ενδιάμεσων καταστάσεων* μεταξύ της πρώτης του μορφής, εκείνης που είχε κατά την έναρξη της δραστηριότητας, και εκείνης την οποία έπαιρνε με το τέλος της δραστηριότητας. Μια ενδιάμεση κατάσταση περιλάμβανε «στιγμιότυπα» της ενότητας χώρου και δραστηριοτήτων που διαμόρφωνε τον εκπαιδευτικό τόπο και αποτελούσε έναν από τους κρίκους στην εξέλιξη του παιχνιδιού. Εξ ορισμού, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός

τόπος βρίσκεται σε κατάσταση *συναινετικής διαρκούς αναδιοργάνωσης,* η οποία χρησιμεύει για τη απόκτηση διαδοχικών εμπειριών, που συναρτώνται με το θέμα και τους στόχους του παιχνιδιού και αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωσή του.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η αξιολόγηση των ευρημάτων έδειξε ότι ο εκπαιδευτικός τόπος, ως στοιχείο του σχολικού χώρου, είχε πολλαπλές θετικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η πρώτη ήταν ότι, όπως καταγράφηκε από την παρατήρηση, η κατάσταση της συναινετικής διαρκούς αναδιοργάνωσης στην οποία λειτουργούσε ο εκπαιδευτικός τόπος, ευνοούσε την ελευθερία στη χρησιμοποίηση του χώρου από την ομάδα παιδιών. Αυτό συνέβαλε αποφασιστικά στην εμφάνιση μιας συνεργατικής κουλτούρας στην τάξη, μέσα από την ανάπτυξη

- συνεργατικών δεξιοτήτων των παιδιών
- συνεργατικών μορφών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης
- κανόνων που αφορούν τη συνύπαρξη των παιδιών και τη δραστηριοποίησή τους στην τάξη
- της ενεργητικής συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συμμετοχή των παιδιών στην ευέλικτη και συνεχή διαδικασία συναινετικής αναδιοργάνωσης του εκπαιδευτικού τόπου οδήγησε σε βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, επειδή τα εξοικείωσε με

- την ανάληψη πρωτοβουλιών
- την ελευθερία στην έκφραση
- την εκπόνηση στρατηγικών επίλυσης προβλήματος και
- τη λήψη αποφάσεων.

Η διαπίστωση αυτή που αφορά τη γενική εικόνα της κάθε ομάδας παιδιών, καταγράφηκε από την παρατήρηση και επιβεβαιώθηκε από την ανάλυση των απαντήσεων στους οδηγούς συνέντευξης των νηπιαγωγών.

Όλες οι νηπιαγωγοί των τάξεων της έρευνας συμφώνησαν ότι στο τέλος της διαδικασίας τα παιδιά απέκτησαν νέες γνώσεις. Ωστόσο, και οι έξι επεσήμαναν ότι το σημαντικότερο αποτέλεσμα ήταν η ευχαρίστηση που ένοιωσαν τα παιδιά και το θετικό κλίμα που δημιουργήθηκε στην τάξη τους, με αποτέλεσμα η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία να γίνει πιο ενεργητική και δημιουργική κατά το αμέσως επόμενο διάστημα (η συνέντευξη έγινε δεκαπέντε μέρες μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας στο πεδίο). Η σταθερότητα της γνώσης που αποκτήθηκε δεν ήταν δυνατό να ελεγχθεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Η ελευθερία στην χρησιμοποίηση του χώρου από το παιδί κατά τη δημιουργία αυθόρμητων τόπων, στο πλαίσιο της συναινετικής αναδιοργάνωσης του

εκπαιδευτικού τόπου, φαίνεται ότι συνδέεται με την επικράτηση του διαλόγου, ως μορφής επικοινωνίας, και της συνεργασίας, ως μορφής αλληλεπίδρασης, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτό καταγράφηκε από την παρατήρηση σε όλες τις περιπτώσεις λειτουργίας εκπαιδευτικών τόπων, σε όλες τις τάξεις της έρευνας.

Η συμμετοχή των παιδιών στη λειτουργία του εκπαιδευτικού τόπου συσχετίσθηκε και με την εμφάνιση της ευχαρίστησης, ως παραμέτρου συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό διαπιστώθηκε τόσο από τις εκδηλώσεις χαράς που καταγράφηκαν κατά την παρατήρηση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών τόπων, όσο και από τις απαντήσεις των παιδιών στη συνέντευξη με τις κούκλες. Συνοπτικά, η θεματική ανάλυση περιεχομένου του λόγου των παιδιών έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

| | Κατηγορίες απάντησης | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Θεματική ενότητα | Μου αρέσει πολύ | Μου αρέσει | Μου αρέσει λίγο | Δεν μου αρέσει | Σύνολο |
| «Μου αρέσει αυτό που κάναμε σήμερα» | 82/ 76% | 18/ 16,6% | 8/ 7,4% | - | 108/ 100% |
| «Μου αρέσει να φτιάχνω το χώρο της τάξης μου όπως τον θέλω» | 90/ 83,3% | 8/ 7,4% | 10/ 9,3% | - | 108/ 100% |
| «Η τάξη μου έγινε πιο όμορφη» | 86/ 79,7% | 18/ 16,6% | | 4/ 3,7% | 108/ 100% |
| «Θέλω έτσι να δουλεύουμε πια στην τάξη μας» | 83/ 76,85% | 14/ 12,97% | 7/ 6,48% | 4/ 3,7% | 108/ 100% |

**Πίνακας 1**

Η ευχαρίστηση ως παράμετρος συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η διαπίστωση πως η ευχαρίστηση του παιδιού για τη συμμετοχή του στη συνεργατική τάξη συνδέεται με την ελευθερία στη σχέση του με το χώρο, ενισχύεται και από την εμφάνισή της σε παλαιότερες έρευνές μας που αφορούν το πέρασμα από την παραδοσιακή στη συνεργατική τάξη (Γερμανός, Αρβανίτη, Γρηγοριάδης, Κλιάπης, 2007$^{α}$ & 2007$^{β}$).

Τέλος, η δημιουργία και η λειτουργία των εκπαιδευτικών τόπων οδήγησε στην εμφάνιση ενός νέου μοντέλου σχολικού χώρου, που δεν προκύπτει από τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό του, αλλά οφείλεται αποκλειστικά *στη διαδικασία χρησιμοποίησής του*. Η διαπίστωση αυτή έχει σημασία, επειδή ο σχεδιασμός των

αιθουσών διδασκαλίας στις οποίες έγινε η έρευνα ακολουθεί πρότυπα που χαρακτηρίζονται από τη λειτουργική τους ακαμψία και δεν είναι προσανατολισμένα στην ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γερμανός, 2006[α]).

Το νέο μοντέλο που κατέγραψε η παρούσα έρευνα βασίζεται στην διαμόρφωση και λειτουργία εκπαιδευτικών τόπων και έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- είναι προσαρμοσμένο στα κέντρα ενδιαφέροντος των παιδιών
- στηρίζεται στην ελευθερία της σχέσης του παιδιού με το χώρο, την ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτό και την ενεργητική συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία
- σταθεροποιεί την υιοθέτηση του διαλόγου και της συνεργασίας ως παραμέτρων λειτουργίας της τάξης και συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων
- συνδέεται με την εμφάνιση της ευχαρίστησης ως παράγοντα της συμμετοχής του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ουσιαστικά, το νέο μοντέλο στηρίζεται σε έναν άτυπο και διαρκή ανασχεδιασμό του χώρου, ο οποίος υλοποιείται από τις πρακτικές του υποκειμένου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπερβαίνοντας τους περιορισμούς που θέτει ο αρχικός αρχιτεκτονικός και παιδαγωγικός σχεδιασμός της, η αίθουσα διδασκαλίας λειτουργεί πλέον ευέλικτα, με χώρο ο οποίος μεταπλάθεται και παίρνει διαδοχικές μορφές προσαρμοσμένες σε δυο παράγοντες, απόντες από την αρχική μορφή της.

Ο πρώτος είναι η δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα προκαθορισμένα μονολειτουργικά χαρακτηριστικά του χώρου στηρίζονταν στην ύπαρξη δυο μόνο ποιοτήτων χώρου, της «παρεούλας» και των «γωνιών». Έτσι, συνδέονταν με μια ντετερμινιστική μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία, λόγω της φύσης της, αναπτυσσόταν με συγκεκριμένες πρακτικές σε δεδομένο χώρο και, επομένως, δεν επιδεχόταν ουσιαστικές αλλαγές. Αντίθετα, το νέο μοντέλο χώρου συνδέεται με την ποικιλία και την ευελιξία των πρακτικών του παιδιού. Δημιουργούνται, έτσι, οι προϋποθέσεις χώρου για την ενσωμάτωση της δυναμικής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία παίρνει διαδοχικά εναλλακτικές μορφές που συναρτώνται με αναδυόμενες διδακτικές καταστάσεις.

Ο δεύτερος παράγοντας είναι το ίδιο το παιδί ως υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το αρχικό μοντέλο χώρου και εκπαιδευτικής διαδικασίας ενσωμάτωνε το παιδί μέσα από προκαθορισμένα και επιθυμητά σχήματα συμπεριφοράς. Αντίθετα, η συνεχής αναμόρφωση του χώρου, που προέκυπτε από τη συναινετική διαρκή αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών τόπων, προσάρμοζε τα λειτουργικά χαρακτηριστικά και τα περιεχόμενα του χώρου στη φαντασία και τα κέντρα ενδιαφέροντος των παιδιών.

Τα δεδομένα αυτά διαμορφώνουν μια ριζικά διαφορετική σχέση παιδιού

χώρου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία, κατ' αναλογία προς τα σχήματα 1 & 2, θα μπορούσε να απεικονισθεί ως εξής:

***1η κατεύθυνση:***

υποκείμενο (άτομο/ μικρή ομάδα)← Τ Ο Π Ο Σ ← **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

***2η κατεύθυνση:***

**ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ** → Τ Ο Π Ο Σ → εκπαιδευτική διαδικασία.

**Σχήμα 3**

Η ανθρωποκεντρική προσέγγιση της λειτουργίας του σχολικού χώρου έδειξε ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τόπων στην αίθουσα διδασκαλίας την μετέτρεψε, από ένα χώρο με μονολειτουργικά χαρακτηριστικά, σε ένα εύπλαστο «περιέχον» που καθορίζεται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δυο κεφαλαιώδους σημασίας παράγοντες. Ο πρώτος είναι η δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, ο δεύτερος, ο πλούτος και η δυναμική των αυθόρμητων πρακτικών του παιδιού. Έτσι, τα χαρακτηριστικά του νέου μοντέλου μετάλλαξαν την αίθουσα διδασκαλίας σε ένα χώρο πραγματικά προσαρμοσμένο στο παιδί που αναπτύσσεται και μαθαίνει.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΌ ΣΗΜΕΊΩΜΑ

Bauer, M.W., Gaskell, G. (Eds) (2006). *Qualitative Researching, with Text, Image and Sound.* London: Sage.

Berthoz, A. & Recht, R. (dir.) (2005). *Les Espaces de l'homme*. Paris: Odile Jacob.

Bonnes, M. (2003). *Psychological Theories for Environmental Issues*. London: Asgate.

Bulmer, M. (1986). *The Chicago School of Sociology*. Institutionalization, Diversity and the Rise of Sociological Research. Chicago: University of Chicago Press.

Chombart de Lauwe, P.-H. (1982). *La fin des villes*. Paris : Calmann-Lévy.

Chombart de Lauwe, P.H. (éd.) (1988). *Culture - action des groupes dominés.* Rapports à l'espace et développement local. Paris : L'Harmattan/Centre National de Recherche Scientifique.

Cresswell, T. (2013). *Place: A short Introduction*. Oxford, UK: Blackwell Pub-

lishing

Devèze, J. (2004). Abraham Moles, un exceptionnel passeur transdisciplinaire. *Hermès* (39), 189-200.

Dixon, J. & Durrhein, K (2000). Displaying place-identity: A discursive approach to locating self and others, in *British Journal of Social Psychology*, 39, 27-44.

Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools*. The New Learning Environments. Boston: Architectural Press.

Entrikin, N. (1991). *The Betweenness of Place*. Towards a Geography of Modernity. Baltimore: John Hopkins University Press.

Fisher, D.L. Khine, M.S. (2006). *Contemporary Approaches to Research on Learning Environment*s. London: Word Scientific.

Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. *GERFLINT*. Paris: *Synergies/ Sud-est européen, 2,* 85-101.

Gruenewald, D.A. & Smith, G.A. (Eds) (2014). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. New York: Routledge.

Gustafson, P. (2001). Meanings of place: Everyday experience and theoretical conceptualizations. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 5-16.

Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Paris : PUF.

Kaufmann, P. (2002). *Kurt Lewin, une Théorie du Champ Dans les Sciences de l'Homme*. Paris : Vrin.

Koffka, K. (1999). *Principles of Gestalt Psychologie*. New York : Routledge.

Lévy, J., Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.

Manzo, L.C., Devine-Wright, P. (2014). *Place Attachment: Advances in Theory, Methods and Applications.* New York: Routledge

Marcouyeux, A. & Fleury-Bahi, G. (2011). Place-Identity in a School Setting: Effects of the Place Image. *Environment and Behavior*, 43 (3), 344-462.

Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Le Lien Social (μετάφραση αναθεωρημένη και σχολιασμένη της αρχικής έκδοσης, Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1934).

Moles, A., Rohmer, E. (1998). *Psychosociologie de l'espace*. Paris: L' Harmattan.

Mucchieli, A. (dir.) (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.

Murray, L., Woolgar, M., Briers, M., & Hipwell, A. (1999). Children's Social Representations in Dolls' House Play and Theory of Mind Tasks and their Relation to Family Adversity and Child Disturbance. *Social Development*, 8 (2), 179-200.

Paillé, P., Mucchieli, A. (2012). *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paillé, P. (dir.) (2009). *La méthodologie qualitative*. Postures de recherche et travail de terrain. Paris : Armand Colin.

Piaget, J., Inhelder, B. (2003). *Psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Proshansky, H.M., Fabian, A.K. & Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self ». *Journal of Environmental Psychology*, 2, 57-83.

Remy, J. (ed.) (2004). Paul-Henry Chombart de Lauwe et l'histoire des études urbaines en France. *Espaces et sociétés*, 3 (103).

Short, J.R. (2006). *Urban Theory: A Critical Assessment*. New York: Palgrave Macmillan.

Smith, G.A., Sobel, D. (2010). *Place -and Community- Based Education in Schools.* New York: Rootledge.

Spencer, C. & Blade, M. (Eds) (2010). *Children and Their Environments: Learning, Using, Designing Spaces*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Stedman, R.C. (2002). Toward a Social Psychology of Place: Predicting Behavior from Place-Based Cognitions, Attitude, and Identity. *Environment and Behavior*, 34 (5), 561-581.

Topalov, Ch. et al. (1999). Maurice Halbwachs et les sciences humaines de son temps. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, (1).

Vogel, N. (2009). *Setting Up the Preschool Classroom*. Ypsilanti, MI: HighScope Press, HighScope Essentials.

Weinstein, C. S., David, T. G. (1993). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.

Woolgar, M. (1999). Projective Doll Play Methodologies for Preschool Children. *Child and Adolescent Mental Health*, 3 (4), 126-134.

Bredekamp, S. & Copple, C. (Επιμ. Ντολιοπούλου, Ε.) (2011). *Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Γερμανός, Δ. (2014). «Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια

προσέγγιση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αλλαγή της σχέσης του παιδιού με το χώρο». Στο Γουργιώτου, Ε. (επιμ.) *Αναδιαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος στα νηπιαγωγεία: Αρχιτεκτονικός επανασχεδιασμός και παιδαγωγική αξιοποίηση*. Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας, Πανεπιστήμιο Κρήτης (υπό έκδοση).

Γερμανός, Δ. (2013, Απρίλιος). Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την αλλαγή στη σχολική τάξη. Σχέση έρευνας, επιμόρφωσης και πειραματικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 24, 34-67 (Ηλεκτρονική έκδοση). Ανακτήθηκε 16 Απριλίου, 2014, από http://ptde.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=40&lang=el

Γερμανός, Δ. (2011). Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο. Στο Χρυσαφίδης, Κ., Σιβροπούλου, Ρ. (επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης.* Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουβάνου, 23-44. Αθήνα: Κυριακίδης.

Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π. (2007$^{α}$). Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη νέα συνεργατική τους τάξη και τα κριτήρια με τα οποία την αξιολογούν. Στο Χατζηδήμου κ.ά. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα.* Πρακτικά 5$^{ου}$ Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 487-495. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, τόμος Β.

Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π. (2007$^{β}$). Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δημιουργίας συνεργατικού περιβάλλοντος στην τάξη τους, στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης. Στο Καψάλης, Γ.Δ., Κατσίκης, Α.Ν. (επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 294-302. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Γερμανός, Δ. (2006$^{α}$). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ (1$^{η}$ έκδοση 2002).

Γερμανός, Δ. (2006$^{β}$). Χώρος και διαμόρφωση της συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον. Στο Συγκολλίτου, Ε., (επιμ.), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες τάσεις στον ελλαδικό χώρο*, 43-64. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Γερμανός, Δ. (1999). Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας. Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου ΠΕΕ/ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 282-299. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γερμανός, Δ. (1997). Το υλικό πεδίο αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στην παιδαγωγική ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο. Στο Βάμβουκας, Μ.Ι., Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.). *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς

Συνεδρίου της ΠΕΕ, 444-458. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Germanos, D., Tzekaki, M., Ikonomou, A., (1997). A spatio-pedagogical approach to the learning process at early childhood: an application on space-mathematical concepts. *European Early Childhood Research Journal*, (EECRJ), 5, 1, 77-88.

Γερμανός, Δ., Γεωργόπουλος, Α. et al., (2002).Η Λειτουργία του Χώρου ως Υλικό Πεδίο Αγωγής: Εφαρμογή σε ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 33, 94-114.

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (Επιμ.) (2000). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη.* Αθήνα: Γκούτενμπεργκ.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η εφαρμογή της Μεθόδου Project σε Ελληνικά Νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Τσουκαλά, Κ. (2006). Η γεωγραφία και η αντίληψη του τόπου. Παλαιότερες και σύγχρονες εκδοχές. Στο Συγκολλίτου, Ε. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία.* Σύγχρονες τάσεις στον ελλαδικό χώρο, 17-41. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τσουκαλά, Κ. (επιμ.), (2000). *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

# ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΤΟΥΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

**Παναγιώτης Γιαβρίμης[1], Εμμανουήλ Τσαγκάτος[2],**

**Αθηνά-Ειρήνη Πολυχρόνη[3]**

[1]Πανεπιστήμιο Αιγαίου, [2,3] ΥΠΑΙΘ

[1]giavrimis@soc.aegean.gr, [2]mtsagkatos@gmail.com,
[3]athinapoly@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση πτυχών της εθνικής ταυτότητας Ελλήνων μαθητών υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η συσχέτισή τους με τους σημαντικούς άλλους του κοινωνικού περιβάλλοντος, το συναίσθημα καταγωγής και το βαθμό διατήρησης πολιτισμικών στοιχείων. Το δείγμα αποτέλεσαν 327 μαθητές του δήμου Χίου. Οι 169 (51,7%) ήταν αγόρια και οι 158 (48,3%) κορίτσια. Από τα αποτελέσματα διαφάνηκε ότι η αμφιθυμία που αναδύεται στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας είναι δηλωτική της επιπολιτισμικής ώσμωσης που ενυπάρχει, αλλά και της προσπάθειας εναρμόνισης αντικρουόμενων πολιτισμικών στοιχείων, σε μια εποχή 'ρευστότητας' και κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων που εκτείνονται από το τοπικό στο παγκόσμιο περιβάλλον.*

**Λέξεις - κλειδιά:** Εθνική ταυτότητα, υποχρεωτική εκπαίδευση, μαθητές

## Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Στη σύγχρονη εννοιολόγηση η ταυτότητα ορίζεται ως μια σύνθετη και πολύπλευρη διαδικασία, η οποία βρίσκεται σε συνεχή και δυναμική εξέλιξη (Gewirtz & Cribb, 2011). Αντίθετα, στην κλασική προσέγγιση η ταυτότητα έχει μια στατική μορφή και περισσότερο αντιπροσωπεύει χαρακτηριστικά που το άτομο έχει. Η εργασία του Erikson (1968) «Identity: Youth and crisis» αποτέλεσε την απαρχή της εισαγωγής της έννοια της ταυτότητας η οποία μέχρι τη δεκαετία του '70 αυτή ερμηνευόταν και αναλυόταν σε πολλούς κλάδους των κοινωνικών επιστημών με βάση τη συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση. Στη νεοπιαζετιανή οπτική, η ταυτότητα αναπτύσσεται κατά την εφηβική ηλικία και χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια διαφοροποίησης του ατόμου από τους άλλους, αλλά και την ενσωμάτωση όλων των κοινωνικο-πολιτισμικά επηρεαζόμενων αφηρημένων αναπαραστάσεων για τον εαυτό του (Harter, 2006).

Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται τόσο σε άτομα (προσωπική ταυτότητα) όσο και σε συλλογικότητες (κοινωνική ταυτότητα) (Jenkins 1996. Oyserman et al., 2004). Στην κλασσική προσέγγιση του ορισμού της προσωπικής ταυτότητας περιλαμβάνονται ένα σύνολο γνωρισμάτων, πεποιθήσεων, επιθυμιών ή αρχών ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου, περισσότερο ή λιγότερο αμετά-

βλητα (Fearon, 1999) και μια σχετικά σταθερή άποψη για το ρόλο, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες για τον εαυτό (Kowert & Legro 1996: 453). Στη δε κοινωνική ταυτότητα προσδίδονται χαρακτηριστικά που αναφέρονται σε ένα σύνολο προσώπων που προσδιορίζονται από μια ετικέτα και διέπονται από κανόνες και ιδιότητες που αποφασίζουν τα μέλη του (Γεωργογιάννης, 1996). Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας που διατύπωσαν οι Tajfel & Turner (1979) καταδεικνύει ως κεντρική παράμετρο για τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας την *αντιδιαστολή της αυτοεικόνας που οι εσω-ομάδες προσφέρουν στο άτομο με τις αντίστοιχες των εξω-ομάδων*. Η μετάβαση από την προσωπική στην κοινωνική ταυτότητα πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, τόσο μεταξύ των ατόμων μέσα στην ίδια ομάδα, αλλά και μεταξύ διαφορετικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1996:56).

Τα κοινωνικά και υποστηρικτικά δίκτυα (οικογένεια, φίλοι, εκπαιδευτικοί) συμβάλλουν σημαντικά στη δόμηση της ταυτότητας του ατόμου. Οι Walker et al. (1977), αναφέρουν ως κοινωνικό δίκτυο το άθροισμα των προσωπικών επαφών, μέσω των οποίων το άτομο διατηρεί την κοινωνική του ταυτότητα, λαμβάνει συναισθηματική υποστήριξη, πληροφορίες και δημιουργεί νέες κοινωνικές επαφές. Η οικογένεια με την πίεση που ασκεί, η εκπαίδευση με το αναλυτικό πρόγραμμα και το συμβολικό κεφάλαιο του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος συντελούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας (Warikoo, 2005). Σύμφωνα με τον Cobb (1976) η κοινωνική υποστήριξη παρέχει την απαραίτητη αναγνώριση και την αίσθηση του «ανήκειν» σε ένα δίκτυο επικοινωνίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Η συμμετοχή, λοιπόν, σε αυτά τα δίκτυα υποστήριξης είτε ως υποστηρικτής, είτε ως υποστηριζόμενος προσφέρει σημαντικά οφέλη και μπορεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την ταυτότητα του ατόμου. Σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνική ταυτότητα αποτελεί μέρος της έννοιας του εαυτού (Brewer & Hewstone, 2004: 3).

Στο πλαίσιο της επίδρασης του μεταμοντερνισμού και των συζητήσεων για την πολυπολιτισμικότητα, στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και τις απαρχές του 1990 αρκετοί ιστορικοί, ανθρωπολόγοι και μελετητές ανθρωπιστικών επιστημών υποστήριξαν ολοένα και περισσότερο ότι για να διερευνηθεί η ταυτότητα θα πρέπει να εξεταστούν τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά που αφορούν τη φυλή, την τάξη, την εθνικότητα, το φύλο, τη σεξουαλικότητα, την ιθαγένεια κ.ά. (Alcoff & Mendieta, 2003), αναδεικνύοντας έτσι τη δυναμική μορφή της. Οι εποικοδομηστικές θεωρητικές προσεγγίσεις της ταυτότητας ταυτίζονται περισσότερο με τη μετανεωτερική εποχή και περιλαμβάνουν στοιχεία αποδόμησης της παραδοσιακής ανάλυσης των κοινωνικών φαινομένων, εισάγοντας κριτικά ερμηνευτικά σχήματα. Το παράδειγμα των σταθερών αναφορών του παρελθόντος έχει ανατραπεί σε όλους τους τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας. Η φιλελευθεροποίηση και η αγοραία πρακτική έχει γίνει η κυρίαρχη ιδεολογία, ενώ οι εικονικές αποτυπώσεις της πραγματικότητας συγχέουν, παράγουν και μετασχηματίζουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των ατόμων. Σε αυτό το περιβάλλον η ταυτότητα θεωρείται κοινωνική κατασκευή (Hogg & Abrams 1988:

2). Διαφοροποιείται από τη συμβατική της μορφή, έχει δυναμικό χαρακτήρα με πολλαπλές διαστάσεις, συνθέτοντας ερεθίσματα από ποικίλες πηγές που είναι δύσκολο να ελεγχθούν (Rannenberg et al., 2009). Σύμφωνα με τον Foucault (1972) οι έννοιες δεν είναι απλώς κοινωνικώς κατασκευασμένες, αλλά είναι αποτυπώσεις του «λόγου» των κυρίαρχων ομάδων, που μέσω αυτών επιβάλλουν την εξουσία τους και εγκαθιδρύουν την ταυτότητά τους ως προεξέχουσα. Σε μια μεταδομιστική προσέγγιση, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η εννοιολόγηση της ταυτότητας (προσωπικής ή κοινωνικής) γίνεται μέσα από διαδικασίες οικοδόμησης και διατήρησης της εσωτερικής συνέχειας σε μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Η κοινωνική ταυτότητα περιλαμβάνει την εθνική ταυτότητα, η οποία αποτελεί μια ισχυρή κοινωνική μεταβλητή, που ως μία αντικειμενική πραγματικότητα επηρεάζει τη δόμηση του κοινωνικού περιβάλλοντος και διαπερνά σχεδόν κάθε πτυχή της καθημερινής μας ζωής (Barret, 2000: 2). Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας δεν αφορά μόνο την κυρίαρχη ομάδα, αλλά και μειονότητες που οικοδομούν την εθνική τους ταυτότητα με σκοπό την αντίσταση στην κυρίαρχη ομάδα (Kubota & Lin, 2009:5).

## ΕΘΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Η εμφάνιση των εθνών-κρατών είναι μια πολύ πρόσφατη εξέλιξη στην ιστορία του κόσμου, αφού προέκυψαν από την εποχή του Διαφωτισμού και έπειτα (Barret, 2000:2). Η σύνδεση του έθνους και της εθνικής ταυτότητας βασίζεται στην αντίληψη των κοινωνικών υποκειμένων στη συλλογικότητα του έθνους, της πολιτικής οντότητας του κράτους και του εδάφους ως χώρο συγκερασμού των δύο παραπάνω στοιχείων (Προκοπίου-Βαξεβάνη, 2003). Η εθνοτική ομάδα αυτοπροσδιορίζεται μέσω μιας διχοτόμου ανάμεσα στο εθνοτικό γεγονός και την εθνοτική φαντασία (Hall, 1997: 184). Η εθνική ταυτότητα, λοιπόν, αποτελεί μια συμβολική κατασκευή. Το έντονο ενδιαφέρον για το ζήτημα της εθνικής ταυτότητας εμφανίστηκε με την αύξηση του ρυθμού της μετανάστευσης σε ολόκληρο τον κόσμο. Αυτό συνέβη διότι η εθνική ταυτότητα έχει νόημα μόνο σε περιπτώσεις, όπου δύο και πάνω πολιτισμικές ομάδες έρχονται σε επαφή και συνυπάρχουν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Στις ομοιογενείς κοινωνίες η μελέτη της εθνικής ταυτότητας θεωρείται ανούσια (Phinney, 1990). Η εθνική ταυτότητα νοηματοδοτεί τη συλλογική αποτύπωση της αυτοσυνειδησίας του «ανήκειν» σε μια κοινωνικοπολιτική ομάδα (Προκοπίου-Βαξεβάνη, 2003), έχοντας κοινή γλώσσα, θρησκεία, ήθη, παραδόσεις και ιστορία (Γκότοβος, 2002). Σύμφωνα με τον Smith (1991: 14) η εθνική ταυτότητα αναφέρεται σε ένα κοινό γεωγραφικό-ιστορικό χώρο, σε κοινές προγονικές παραδόσεις και ιστορικές μνήμες, σε έναν κοινό πολιτισμό, σε κοινές υποχρεώσεις και δικαιώματα για όλα τα μέλη του έθνους, καθώς και σε ένα κοινό οικονομικό σύστημα βασιζόμενο στην κινητικότητα ανθρώπων και αγαθών στα όρια του εθνικού χώρου. Αυτό που διακρίνει την εθνική ταυτότητα από τις άλλες κοινωνικές ταυτότητες είναι η ιστορική της διάσταση (Hall, 1997:183). Η εθνική συνείδηση νομιμοποι-

είται από την αναφορά στο παρελθόν. Στηρίζεται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχει η εκάστοτε εθνική ομάδα για τον εαυτό της και τα άλλα έθνη και αναφέρεται στην κοινή καταγωγή προκειμένου να νομιμοποιηθεί η σύσταση της ομάδας σε μια ανεξάρτητη πολιτική ενότητα (Φραγουδάκη & Δραγώνα, 1997: 14-15). Κατά τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας υιοθετούνται από τα άτομα λογικά και μη λογικά στοιχεία, ως αποτέλεσμα συνειδητών και ασυνείδητων επιλογών του ατόμου κατά τη διαδικασία της ένταξής του στην ευρύτερη κοινωνία (Αραμπατζή, 2010).

Η εθνική ταυτότητα προσεγγίζεται ως ένα σύνολο λόγων ή επιχειρημάτων που σκοπό έχουν την κατασκευή του «εαυτού» ως μέρος ενός «έθνους», που αντιπαραβάλλεται με τους εθνικούς «άλλους», διαχωρίζοντας έτσι το «εμείς», την «πατρίδα», το «έθνος» με τους «άλλους» και κατανοώντας παράλληλα τη συνύπαρξη διαφορετικών λαών και πατρίδων (Κωνσταντινίδου 1999). Υπάρχουν κοινές αξίες που ενώνουν τα διαφορετικά «εμείς» με τους «άλλους» που ανήκουν τόσο στην κυρίαρχη ομάδα όσο και στις μειονότητες (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011: 26), αλλά *η έμφαση στη σύγκριση με τον «άλλο» δίνεται στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες. Όσο πιο ορατές είναι αυτές οι διαφορές τόσο πιο πολύ εδραιώνονται οι διαφοροποιήσεις* (Αβδέλα, 1997: 35). Βασικός παράγοντας είναι η ανάγκη των ατόμων να προσδώσουν εννοιολογική οντότητα στη διαφορά τους με τον «άλλο», ενώ η αρνητική διαφοροποίηση και ο στιγματισμός μπορούν να απορρέουν από οποιοδήποτε υπαρκτό ή φαντασιακό χαρακτηριστικό (Βεντούρα, 2004). Οι αναπαραστάσεις των «άλλων» από τις εθνικές ομάδες είναι συχνά αντιστροφές θετικών χαρακτηριστικών που οι ίδιες έχουν (Αβδέλα, 1997). Σύμφωνα με τον Wallerstein (1991) οι «άλλοι» αντιμετωπίζονται ως εξωτερική επιβουλή προς το κράτος. Τα γενεαλογικά, γλωσσικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά αποτελούν τα βασικά σημεία αναφοράς για τη διαφοροποίηση του «εμείς» από τους «άλλους» (Hall, 1997. Τριανταφυλλίδου 1998:492. Vermeulen & Pels, 1984), προβάλλοντας την ομοιογένεια και την ιστορική συνέχεια της εθνοτικής ομάδας (Αβδελά 1997:33). Η σύγκριση μεταξύ του «εμείς» και οι «άλλοι» αποτελεί πρόκριμα για την εθνική κυριαρχία. Οι κατασκευαζόμενες μορφές εξουσίας, μικρές ή μεγάλες, εκτός από τον έλεγχο της εξουσίας είναι και μια διαδικασία ανάδειξης και επιβολής τους (Foucault, 1972).

Η εθνική ταυτότητα κατασκευάζεται κυρίως μέσω του λόγου, όμως μπορεί να ενισχυθεί με πολιτισμικά στοιχεία (τελετουργικές συμπεριφορές κ.ά.), ενώ και η χρήση γλωσσικών ιδιωμάτων αξιοποιείται ως σύμβολο της εθνικής ταυτότητας (Hall, 1997: 184). Σύμφωνα με τον Phinney (1993: 66-71) η δόμηση της ταυτότητας περιλαμβάνει τρία στάδια: την *ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα*, η οποία χαρακτηρίζεται από την έλλειψη της εξερεύνησης της εθνικότητας, την *εθνική ταυτότητα Μορατόριουμ*, που είναι το αρχικό στάδιο εξερεύνησης και εννοιολόγησης της ταυτότητας και την *Κατακτημένη εθνική ταυτότητα*, η οποία χαρακτηρίζεται από μια σαφή και ικανοποιητική αίσθηση της εθνικότητας.

Σύμφωνα με τη Δραγώνα (1997:79), η αξία της ταυτότητας καθορίζεται με βάση τρεις διεργασίες: α) την αξιολόγηση, κατά την οποία αξιολογούνται τα στοιχεία που θα αφομοιωθούν, β) την αφομοίωση, κατά την οποία τα στοιχεία που έχουν επιλεχθεί αφομοιώνονται από το άτομο και γ) την εναρμόνιση, κατά την οποία επικυρώνεται η αξιολόγηση των στοιχείων που θα ενσωματωθούν στη ταυτότητα. Η εθνική ταυτότητα έχει ως παράμετρό της την εθνική υπερηφάνεια, η οποία συνδέεται άμεσα με την προσωπική ταυτότητα, ενώ ταυτόχρονα έχει ψυχολογικές διαστάσεις, αποτελώντας ένα διττό θετικό συναίσθημα, καθώς περιλαμβάνει: α) την εκτίμηση που έχει το άτομο για το έθνος του και β) την αυτοεκτίμηση που αντλεί από την εθνική του ταυτότητα (Smith & Jarkko, 1998 στο Στρατουδάκη, 2005).

Οι έρευνες που έχουν γίνει εστιάζουν στα μικρά παιδιά και κυρίως εκείνα των μειονοτικών ομάδων μιας κοινωνίας. Η σύγκριση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και η κατάληξη σε ένα γενικό συμπέρασμα είναι δύσκολη λόγω των διαφορετικών ορισμών που διατυπώνουν οι ερευνητές για την έννοια της εθνικής ταυτότητας και των διαφορετικών τρόπων διερεύνησης της κατασκευής της, με αποτέλεσμα πολλές φορές τα ευρήματα να είναι αντιφατικά μεταξύ τους (Phinney, 1990). Όσον αφορά, λοιπόν, στην παιδική ηλικία, η εθνική ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από τις βιωματικές εμπειρίες και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των ατόμων. Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, τα παιδιά δεν έχουν ακόμα επίγνωση της έννοιας της ταυτότητας, αλλά η γνώση για την ύπαρξη της εθνικής ομάδας είναι κάτι που θα διερευνηθεί σταδιακά εμπειρικά. Έρευνες που έγιναν στην Αγγλία έδειξαν ότι κατά την παιδική - εφηβική ηλικία η σημασία που δίνουν τα παιδιά στην εθνική ταυτότητα αυξάνεται χρόνο με το χρόνο (Barret, 2000). Παράλληλα, παρατηρείται διαφοροποίηση στα δύο φύλα με τα αγόρια να έχουν πιο ενταξιακή ταυτότητα σε σχέση με τα κορίτσια που μπορούν να έχουν περισσότερες επιλογές.

## Η ΕΘΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

Η ελληνική εθνική ταυτότητα συνδέθηκε με την κοινή καταγωγή, την πολιτιστική κληρονομιά, τη θρησκεία (Τριανταφυλλίδου, 1998: 490), αλλά και τη συνέχεια, την ομοιογένεια, την ανωτερότητα, τη φιλοπατρία και τη γενναιότητα (Αβδελά, 1997). Σύμφωνα με τους Gropas & Triantafyllidou (2009: 13-14) η εθνική ταυτότητα των Ελλήνων, όπως διαμορφώθηκε κατά τον 20ο αιώνα, αναπτύχθηκε σε ένα πλέγμα σχέσεων ανάμεσα: α) στην κατασκευή και αντίληψη για την εθνική και την Ευρωπαϊκή ταυτότητα, β) στη νεωτερικότητα και την παράδοση, που είχε ως αποτέλεσμα μια ιδεολογικά συγκεχυμένη έννοια του όρου «Ελληνο-χριστιανισμός» και γ) στη θέση της χώρας στο σταυροδρόμι, τόσο γεωγραφικά όσο και πολιτισμικά, μεταξύ Ανατολής και Δύσης.

Η εθνική συνείδηση συνδέεται άμεσα με το μακροχρόνιο Ελληνικό πνεύμα, το οποίο απαιτεί τη διατήρηση και την ομοιογένεια, ενώ συγχρόνως η ελληνική ταυτότητα χαρακτηρίζεται ως «κλειστή» ή «ανελαστική» (Στρατουδάκη,

2005), έχοντας μια αμυντική μορφή, η οποία έχει διαποτίσει όλα τα σχολικά βιβλία (Vamvakidou et al., 2010). Η διαφοροποίηση από το περίγραμμα της εθνικής ταυτότητας των Ελλήνων προσεγγίζεται ως «άλλο» και εντάσσεται στην κατηγορία των μειονοτήτων (Τσουκαλάς 1998).Υπάρχουν συγγραφείς που δηλώνουν ότι ομάδες, όπως οι Δωριείς και οι Ίωνες, που χαρακτηρίζονται ελληνικές, δεν πρέπει να θεωρούνται ως αυτούσιες κατηγορίες Ελλήνων, γιατί δεν υπάρχουν στοιχεία που να υποδηλώνουν αποκλειστική σχέση κάποιας από αυτές τις ομάδες με ένα ορισμένο είδος ελληνικής κεραμικής, ενδυμασίας, ταφικών τελετών ή διαλέκτου, ενώ δεν υπάρχουν και έγκυρες ιστορικές πηγές που να το υποδηλώνουν αυτό, παρά μόνο φιλολογικές μαρτυρίες, συχνά αναξιόπιστες (Hall, 1997: 182). Ο Hall (1997:184), επίσης, αναρωτιέται κατά πόσον η κάθοδος των Δωριέων, πάνω στην οποία βασίζεται ολόκληρη η ελληνική εθνική συνείδηση, πραγματικά συνέβη ή και κατά πόσο οι δεσμοί αίματος ανάμεσα σε μακρινές πόλεις υπήρχαν, ώστε να δικαιολογούν την αναγωγή της καταγωγής τους στην ελληνική φυλή, ενώ αναφέρει ότι και ο Δωρικός μύθος είναι ένα άθροισμα των διαφορετικών και αρχικά ανεξάρτητων προγόνων από διαφορετικές πατρίδες.

Σύμφωνα με την έρευνα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς (2005), οι Έλληνες νέοι αισθάνονται «πολύ» ή «αρκετά» υπερήφανοι στην πλειοψηφία τους (64,3%) για την ταυτότητά τους. Οι περισσότεροι νέοι (75.1% ), αναφέρονται στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και τη λαϊκή παράδοση ως τους σημαντικότερους παράγοντες οικοδόμησης της εθνικής συνείδησης, ενώ απορρίπτουν την «ευρωπαϊκή» ταυτότητα. Σε έρευνα της Στρατουδάκη (2005) οι μαθητές στην πλειονότητά τους αισθάνονταν υπερήφανοι για την εθνικότητά τους. Ένας στους τέσσερις μαθητές, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να χαρακτηριστεί ως «εθνοκεντρικός». Παράλληλα, κοινωνικοί θεσμοί, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι φίλοι και τα ΜΜΕ συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, έχοντας πολλές φορές αντίρροπους προσανατολισμούς, που αναδύονται μέσα από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύουν αυτές τις αντιθετικές τάσεις (Καβουνίδη και συν., 2008. Τσιγκάνου, 2010. VPRC, 2007).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση πτυχών της εθνικής ταυτότητας Ελλήνων μαθητών υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η συσχέτισή τους με τους σημαντικούς άλλους του κοινωνικού περιβάλλοντος, το συναίσθημα καταγωγής και το βαθμό διατήρησης πολιτισμικών στοιχείων. Η εθνική ταυτότητα των μαθητών διερευνάται με βάση δυο συνιστώσες αυτής: τη «δέσμευση» και την «εξερεύνηση» εθνικής ταυτότητας.

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### ΔΕΙΓΜΑ

Ο πληθυσμός αναφοράς στη συγκεκριμένη έρευνα, είναι ο συνολικός πληθυσμός των μαθητών, που φοιτούν στη ΣΤ΄ τάξη των δημοτικών σχολείων και

στην Α΄ και Β΄ γυμνασίου του δήμου Χίου. Η επιλογή της νήσου Χίου έγινε γιατί: α) τα νησιά του Β. Αιγαίου αποτελούν εξωτερικά σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, β) η Χίος και γενικότερα τα νησιά του Β. Αιγαίου αποτελούν πύλες εισόδου και διαμονής μεταναστών και τέλος γ) εξαιτίας της νησιωτικότητας και της γεωγραφικής ασυνέχειας, που συνεπάγεται αυτή, εμφανίζονται κοινωνικοοικονομικές και εκπαιδευτικές ανισότητες.

Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η κατά στρώματα δειγματοληψία. Συνολικά, από τους 1536 μαθητές, με βάση την κατά στρώματα δειγματοληψία, απευθυνθήκαμε σε 327 γηγενείς μαθητές, αριθμός μαθητών που αντιστοιχεί στο 23% του μαθητικού πληθυσμού που ερευνήσαμε. Από αυτούς οι 60 (36,1%) προέρχονταν από τη ΣΤ΄ τάξη, οι 52 από την Α΄ γυμνασίου (31,3%) και οι 54 από τη Β΄ γυμνασίου (32,5%). Οι 169 (51,7%) μαθητές ήταν αγόρια και οι 158 (48,3%) κορίτσια. Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων πρέπει να σημειωθούν τα εξής: (α) 8 (2,4%) ερωτώμενοι/ες δήλωσαν ότι ο πατέρας τους ήταν απόφοιτος δημοτικού, 55 (16,8%) ότι ήταν απόφοιτος Γυμνασίου, 97 (29,7%) ερωτώμενοι/ες δήλωσαν ότι ο πατέρας τους είχε τελειώσει λύκειο και τέλος, 167 (51,1%) δήλωσαν ότι ήταν κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ ή ΤΕΙ και (β) σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των ερωτώμενων, 5 (1,5%) ερωτώμενοι/ες δήλωσαν ότι η μητέρα του ήταν απόφοιτη δημοτικού, 49 (15%) δήλωσαν ότι η μητέρα τους είχε τελειώσει το γυμνάσιο, 124 (37,9%) ερωτώμενοι/ες δήλωσαν ότι η μητέρα τους είχε αποφοιτήσει από το λύκειο και τέλος 149 (45,6%) δήλωσαν ότι η μητέρα τους ήταν κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ ή ΤΕΙ.

Στην έρευνα οι μαθητές προέρχονται τόσο από σχολεία που βρίσκονται στον αστικό χώρο (τα 2/3 των μαθητών προέρχονται από την πόλη της Χίου) όσο και από σχολεία της υπαίθρου (το 1/3 των μαθητών).

Εργαλείο έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως βάση το ερωτηματολόγιο της Phinney (1992), το οποίο διαμορφώθηκε καταλλήλως για τις απαιτήσεις της δικής μας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο της Phinney (1992) (Multigroup Ethnic Identity Measure - MEIM) αποτελείται από 12 ερωτήσεις. Το MEIM δημιουργήθηκε προκειμένου να μετρήσει τη διαδικασία ανάπτυξης της εθνικής ταυτότητας σε εφήβους (12 ετών και άνω) και νεαρούς ενήλικες. Έχει χρησιμοποιηθεί σε δεκάδες μελέτες και έχει δείξει υψηλή αξιοπιστία (Cronbach a > 0,80) σε ένα ευρύ φάσμα εθνοτικών ομάδων και ηλικιών.

Χρησιμοποιώντας παραγοντική ανάλυση στο MEIM σε ένα μεγάλο δείγμα εφήβων, οι Roberts et al. (1999) ανέδειξαν δυο παράγοντες: α) Την Εξερεύνηση της εθνικής ταυτότητας (μια αναπτυξιακή, γνωστική διαδικασία), που περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις. Η αξιοπιστία (Cronbach a) της «Εξερεύνησης» στις διάφορες εθνοτικές ομάδες είχε μία διακύμανση μεταξύ 0,55-0,70 και για το συνολικό δείγμα ήταν 0,70. Ο μέσος όρος της βαθμολόγησης των πέντε ερωτήσεων της εξερεύνησης εθνικής ταυτότητας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο για να

εκτιμηθεί αυτή η πτυχή της εθνικής ταυτότητας. και β) Τη Δέσμευση ταυτότητας (μια συναισθηματική, συμπεριφορική διαδικασία), που περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις. Η αξιοπιστία για αυτή στις διάφορες εθνοτικές ομάδες είχε μία διακύμανση μεταξύ 0,81-0,88 και για το συνολικό δείγμα ήταν 0,85. Η υποκλίμακα «δέσμευση» αντιστοιχεί περισσότερο στην κοινή χρήση του όρου «εθνική ταυτότητα». Οι επτά ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε αυτή την υποκλίμακα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο για να εκτιμηθεί η αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα. Οι δύο υποκλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα στον τομέα της έρευνας.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα κατανεμήθηκαν σε τρεις θεματικές: α) Δημογραφικά Χαρακτηριστικά (Φύλο, Ηλικία, Εθνικότητα, Τάξη, Σχολική επίδοση, Μορφωτικό επίπεδο γονέων), β) Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου MEIM. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου MEIM μεταφράστηκαν και αναδιατυπώθηκαν προκειμένου να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές της έρευνας μας και γ) Ερωτήσεις που αφορούν το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο, προτού διανεμηθεί στα σχολεία για συμπλήρωση από τους μαθητές, δοκιμάστηκε πιλοτικά σε 30 μαθητές των ηλικιών που απευθύνεται η έρευνα, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις και παρερμηνείες.

## ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Στην έρευνα μας έγινε χρήση των δύο παραγόντων του ερωτηματολογίου MEIM (Εξερεύνηση / Δέσμευση). Η αξιοπιστία για τους δύο παράγοντες του MEIM ήταν για τον παράγοντα της Εξερεύνησης Cronbach a=0,60.8 και για τον παράγοντα της Δέσμευσης Cronbach a=0,74.1. Συνδυάζοντας τους δύο παράγοντες της εθνικής ταυτότητας, την Εξερεύνηση και τη Δέσμευση και κάνοντας χρήση της ανάλυσης «συστάδων» (Clusters Analysis), ταξινομήσαμε τα άτομα σε ένα υποσύνολο «συστάδων» ανάλογα με την κατάσταση ταυτότητας που βρίσκονται τα άτομα σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Marcia (1966). Η ανάλυση «συστάδων» χρησιμοποιεί τις ομοιότητες μεταξύ των ατόμων ή περιπτώσεων σε σχέση με δοσμένες μεταβλητές (στην περίπτωση μας οι μεταβλητές αυτές ήταν οι παράγοντες της εθνικής ταυτότητας) για την ταξινόμησή τους.

Παρατηρώντας τους κεντρικούς μέσους (πίν. 1) που παράγονται από την ανάλυση «συστάδων» καταλήξαμε σε τέσσερις ομάδες, οι οποίες είχαν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) Η πρώτη «συστάδα» (Κατακτημένη ταυτότητα) χαρακτηρίζεται από υψηλή εξερεύνηση και δέσμευση στην εθνική τους ταυτότητα, β) η δεύτερη «συστάδα» (Σύγχυση) χαρακτηρίζεται από χαμηλή εξερεύνηση και Δέσμευση στην εθνική τους ταυτότητα, γ) η τρίτη «συστάδα» (Μορατόριουμ) χαρακτηρίζεται από υψηλή Εξερεύνηση και χαμηλή Δέσμευση στην εθνική τους ταυτότητα και δ) η τέταρτη «συστάδα» (Δοτή ταυτότητα) χαρακτηρίζεται από χαμηλή Εξερεύνηση και υψηλή Δέσμευση στην εθνική τους ταυτότητα

| | Συστάδες | | | |
|---|---|---|---|---|
| Διαστάσεις εθνικής ταυτότητας | Κατακτημένη ταυτότητα | Σύγχυση | Μορατόριουμ | Δοτή ταυτότητα |
| Αναζήτηση Ταυτότητας | 4,80 | 2,40 | 4,00 | 2,20 |
| Δέσμευση Ταυτότητας | 4,86 | 2,29 | 3,00 | 4,29 |

**Πίνακας 1. Κεντρικοί μέσοι των «συστάδων»**

Η ταξινόμηση των μαθητών στις ομάδες ήταν ως εξής: Κατακτημένη ταυτότητα: 135 άτομα (41,3 %), Σύγχυση: 35 άτομα (10,7 %), Μορατόριουμ: 131 άτομα (40,1 %) και Δοτή ταυτότητα: 26 άτομα (8,0 %). Τα περισσότερα άτομα του δείγματος βρίσκονται στη διαδικασία του Μορατόριουμ και στην Κατακτημένη ταυτότητα. Οι τέσσερις ομάδες διαφοροποιούνται μεταξύ τους με στατιστική σημαντικότητα [$\chi^2$ (3)= 13,711, p=0,003], αναδεικνύοντας τη διαφορετικότητα των μορφών της εθνικής ταυτότητας των ατόμων, καθώς και τα στάδια ανάπτυξής της.

| Εθνική ταυτότητα | Νιώθω καλά που κατάγομαι από αυτή τη χώρα και έχω αυτό το πολιτιστικό υπόβαθρο | | | | | Σύνολο |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Δ.Α. | Δ. | ΟΣ/ΟΔ | Σ. | Σ.Α. | |
| Κατακτημένη | 0 (0%) | 0 (,0%) | 5 (3,7%) | 26 (19,3%) | 104 (77,0%) | 135 (100%) |
| Σύγχυση | 1 (2,9%) | 2 (5,7%) | 12 (34,3%) | 8 (22,9%) | 12 (34,3%) | 35 (100%) |
| Μορατόριουμ | 0 (0%) | 0 (,0%) | 19 (14,5%) | 46 (35,1%) | 66 (50,4%) | 131 (100%) |
| Δοτή | 1 (3,8%) | 3 (11,5%) | 4 (15,4%) | 9 (34,6%) | 9 (34,6%) | 26 (100%) |
| Σύνολο | 2 (0,7%) | 5 (1,5%) | 40 (12,2%) | 89 (27,2%) | 191 (58,4%) | 327 (100%) |

Σημ.: Δ.Α.: Διαφωνώ Απόλυτα, Δ.: Διαφωνώ, ΟΣ/ΟΔ: Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ, ΣΑ.: Συμφωνώ Απόλυτα

**Πίνακας. 2: Ταυτότητα και συναίσθημα για την χώρα καταγωγής και το πολιτιστικό υπόβαθρο**

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των μορφών της ταυτότητας (Κατακτημένη, Δοτή, Μορατόριουμ, Σύγχυση) των Ελλήνων μαθητών με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Νιώθω καλά που κατάγομαι από αυτή τη χώρα

και έχω αυτό το πολιτιστικό υπόβαθρο» (πίν. 2). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση [$\chi^2$ (12)= 79,162, p=0.000]. Μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι διάφορες ταυτότητες σχετίζονται με τη νοηματοδότηση των συναισθημάτων των ατόμων σε σχέση με την καταγωγή και το πολιτιστικό υπόβαθρό τους. Χαρακτηριστικά παρατηρείται ότι τα άτομα με την ταυτότητα «Σύγχυση» αμφιταλαντεύονται σε ποσοστό 34,3% κάτι που δεν εκφράζεται από καμία άλλη ομάδα σε αυτό το μέγεθος, ενώ είναι και οι λιγότεροι ικανοποιημένοι από την καταγωγή τους σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές ταυτότητας. Επίσης, όλα σχεδόν τα άτομα με «Κατακτημένη» ταυτότητα τονίζουν την ικανοποίησή τους από την καταγωγή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο. Όλες οι υπόλοιπες ομάδες σε σχέση με την ταυτότητά τους κυμαίνονται ανάμεσα στα δύο άκρα ικανοποίησης που οριοθετούν οι προηγούμενες ομάδες ταυτοτήτων και τα άτομα με «Μορατόριουμ» ταυτότητα να τείνουν να είναι πιο ευχαριστημένα.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των διαστάσεων της ταυτότητας (Κατακτημένη, Δοτή, Μορατόριουμ, Σύγχυση) των Ελλήνων μαθητών με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Μου αρέσει να χρησιμοποιώ στοιχεία της χώρας μου» (πίν. 3). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση [$\chi^2$ (12)= 44,414, p=0.000]. Μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι διάφορες ταυτότητες σχετίζονται με χρήση στοιχείων από το πολιτιστικό υπόβαθρο της χώρας τους. Χαρακτηριστικά παρατηρείται ότι τα άτομα με την ταυτότητα «Σύγχυση» αμφιταλαντεύονται σε ποσοστό 22,9% κάτι που δεν εκφράζεται από καμία άλλη ομάδα σε αυτό το μέγεθος. Επίσης, όλα τα άτομα με «Κατακτημένη» ταυτότητα τονίζουν την απόλυτη σχεδόν ικανοποίησή τους από την καταγωγή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο. Επίσης, τα άτομα με «Δοτή» ταυτότητα τείνουν να μην κάνουν χρήση των στοιχείων της χώρας τους με τον ίδιο τρόπο όπως οι υπόλοιπες ομάδες, ενώ η συμφωνία στη συγκεκριμένη άποψη έχει το χαμηλότερο ποσοστό. Όλες οι υπόλοιπες ομάδες, σε σχέση με την ταυτότητά τους κυμαίνονται ανάμεσα στα δύο άκρα ικανοποίησης που οριοθετούν οι προηγούμενες ομάδες ταυτοτήτων.

| Εθνική ταυτότητα | Μου αρέσει να χρησιμοποιώ τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας μου | | | | | Σύνολο |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Δ.Α. | Δ. | ΟΣ/ΟΔ | Σ. | Σ.Α. | |
| Κατακτημένη | 0 (0%) | 0 (,0%) | 2 (1,5%) | 43 (31,9%) | 90 (66,7%) | 135 (100%) |
| Σύγχυση | 1 (2,9%) | 3 (8,6%) | 8 (22,9%) | 12 (34,3%) | 11 (31,4%) | 35 (100%) |
| Μορατόριουμ | 1 (,8%) | 2 (1,5%) | 13 (9,9%) | 41 (31,3%) | 74 (56,5%) | 131 (100%) |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Δοτή | 1 (3,8%) | 0 (0%) | 4 (15,4%) | 9 (34,6%) | 12 (46,2%) | 26 (100%) |
| Σύνολο | 3 (0,9%) | 5 (1,5%) | 27 (8,3%) | 105 (32,1%) | 187 (57,2%) | 327 (100%) |

Σημ.: Δ.Α.: Διαφωνώ Απόλυτα, Δ.: Διαφωνώ, ΟΣ/ΟΔ: Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ, ΣΑ.: Συμφωνώ Απόλυτα

**Πίνακας. 3: Ταυτότητα και χρήση στοιχείων της χώρας καταγωγής**

Το φύλο των ατόμων διαφαίνεται ότι σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά [$\chi^2$ (3)= 14,496, p=0.002] με τις μορφές της ταυτότητας (Κατακτημένη, Δοτή, Μορατόριουμ, Σύγχυση) των Ελλήνων μαθητών (πίν. 4). Παρατηρείται ότι 1) τα περισσότερα αγόρια έχουν «Κατακτημένη» ταυτότητα ή «Μορατόριουμ», 2) τα περισσότερα κορίτσια έχουν «Κατακτημένη» ταυτότητα ή «Μορατόριουμ», 3) τα αγόρια με «Δοτή» ταυτότητα είναι περισσότερα από τα κορίτσια και 4) τα κορίτσια σε σύγχυση είναι περισσότερα από τα αγόρια.

| Εθνική ταυτότητα | Φύλο | | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| | Αγόρι | Κορίτσι | |
| Κατακτημένη | 69 (51,1%) | 66 (48,9%) | 135 (100,0%) |
| Σύγχυση | 13 (37,1%) | 22 (62,9%) | 35 (100,0%) |
| Μορατόριουμ | 65 (49,6%) | 66 (50,4%) | 131 (100,0%) |
| Δοτή | 22 (84,6%) | 4 (15,4%) | 26 (100,0%) |
| Σύνολο | 169 (51,7%) | 158 (48,3%) | 327 (100,0%) |

**Πίνακας 4: Ταυτότητα και φύλο**

Όσον αφορά στα υποστηρικτικά δίκτυα αυτά διαφοροποιούν στατιστικώς σημαντικά τις μορφές ταυτότητας [$\chi^2$ (6)= 13,520, p=0.035]. Έτσι, σε σχέση με τα υποστηρικτικά δίκτυα τα άτομα της έρευνας (πιν. 5): 1) τα εντάσσουν ως επί τω πλείστον στην ευρύτερη οικογένεια ανεξαρτήτως μορφής ταυτότητας, 2) αναφέρουν ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι φίλοι, κυρίως για τα άτομα με «Κατακτημένη» ταυτότητα και «Μορατόριουμ», 3) διαφαίνεται ότι τα άτομα με «Κατακτημένη» ταυτότητα και «Μορατόριουμ», στηρίζονται περισσότερο στην ευρύτερη οικογένεια σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές ταυτότητας, ενώ 4) οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να επηρεάζουν τις διάφορες μορφές ταυτότητας σε σημαντικό βαθμό. Υπάρχει μεγαλύτερη συσχέτιση με τα άτομα με «Κατακτημένη» ταυτότητα σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ομάδες, ενώ και τα άτομα με «Δοτή» ή «Μορατόριουμ» διαφαίνεται ότι έχουν άλλους πόρους επηρεασμού (οικογένεια, φίλοι).

| Εθνική ταυτότητα | Υποστηρικτικά δίκτυα | | | Σύνολο |
|---|---|---|---|---|
| | Εκπαιδευτικοί | Φίλοι | Ευρύτερη οικογένεια | |
| Κατακτημένη | 2 (1,5%) | 17 (12,6%) | 116 (85,9%) | 135 (100,0%) |
| Σύγχυση | 1 (2,9%) | 12 (34,3%) | 22 (62,9%) | 35 (100,0%) |
| Μορατόριουμ | 0 (0%) | 27 (20,6%) | 104 (79,4%) | 131 (100,0%) |
| Δοτή | 0 (0%) | 7 (26,9%) | 19 (73,1%) | 26 (100,0%) |
| Σύνολο | 3 (0,9%) | 63 (19,3%) | 261 (79,8%) | 327 (100,0%) |

**Πίνακας 5: Ταυτότητα και υποστηρικτικά δίκτυα**

Τέλος, η τάξη φοίτησης [$\chi^2$ (6)= 7,442, p=0. 282], ο τόπος κατοικίας [$\chi^2$ (3)= 3,352, p=0. 340], το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα [$\chi^2$ (6)= 2,622, p=0.855] και της μητέρας [$\chi^2$ (6)= 4,737, p=0. 578] δε διαφαίνεται να διαφοροποιούν τις υποομάδες των διαφορετικών ταυτοτήτων.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η εθνική ταυτότητα αποτελεί κομμάτι της κοινωνικής ταυτότητας και αφορά την ένταξη των ατόμων σε ομάδες με κοινά πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Οι ομάδες αυτές παρέχουν στο άτομο αισθήματα ασφάλειας, προστασίας, αυτοπεποίθησης και του «ανήκειν». Λαμβάνοντας υπόψη το δυναμικό τρόπο, με τον οποίο τα άτομα διαπραγματεύονται και οικοδομούν την εθνική τους ταυτότητα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές της νήσου Χίου, συσχετιζόμενοι τόσο με το εκπαιδευτικό σύστημα (σχολικά βιβλία, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς), όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαβιούν (νησιωτική, παραμεθόρια περιοχή), κατασκευάζουν την ταυτότητά τους (Κατακτημένη, Μορατόριουμ, Σύγχυση, Δοτή) διαφοροποιώντας την σύμφωνα με τους ατομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς πόρους τους. Η διαφοροποίηση στις μορφές ταυτότητας που κατέχουν οι μαθητές καταδεικνύει και τη σημασία που δίνουν τα παιδιά στην εθνική ταυτότητα με την πάροδο του χρόνου (Barret, 2000).

Τα υποστηρικτικά δίκτυα (γονείς, εκπαιδευτικοί και φίλοι) διαφαίνεται ότι σχετίζονται με τη δόμηση της ταυτότητας. Οι σημαντικοί άλλοι διαδραματίζουν ένα κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση και στο δυναμικό μετασχηματισμό της (Adams et al.,[2001]. Η οικογένεια σχετίζεται με την ταυτότητα των νέων κοινωνικών υποκειμένων της έρευνας μας ανεξαρτήτως μορφής ταυτότητας, ενώ οι

φίλοι επηρεάζουν περισσότερο τα άτομα με «Κατακτημένη» ταυτότητα και «Μορατόριουμ». Οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να επιδρούν ισχυρά στις διάφορες μορφές ταυτότητας. Σύμφωνα με τον Τσαούση (1997) η αναπροσαρμογή της εθνικής ταυτότητας συνδέεται με τον κοινωνικό περίγυρο και τα πολιτιστικά στοιχεία που συνθέτουν κάθε φορά τη βάση της διαφοροποίησης και αντιδιαστολής. Οι στρατηγικές τοποθέτησης του εαυτού σε μια μορφή εθνικής ταυτότητας συγκροτείται σε σχέση με τους άλλους, θέτοντας όρια και αποκλεισμούς. Οι Έλληνες μαθητές εντάσσονται σε ένα κοινωνικό σύστημα που ενισχύει τα δικά του πολιτιστικά στοιχεία, προσδίνοντάς τους μια κυρίαρχη οντότητα. Σύμφωνα με τον Foucault (1972) οι κατασκευαζόμενες μορφές εξουσίας ασκούν έλεγχο και επιβάλλουν τα πρότυπά τους. Το συμβολικό κεφάλαιο που αναδύεται τόσο από το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και από την πίεση και τον έλεγχο που ασκεί η οικογένεια στην εμπέδωση αξιών, ιδεών και αντιλήψεων, που σχετίζονται με την εθνική ταυτότητα των Ελλήνων, διαμορφώνει το κοινωνικοποιητικό πλαίσιο ένταξης των περισσότερων ατόμων. Η κοινή καταγωγή, η πολιτιστική κληρονομιά, αλλά και η θρησκεία για τους Έλληνες μαθητές είναι οι κυρίαρχοι παράγοντες διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας (Τριανταφυλλίδου, 1998). Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα οι Έλληνες μαθητές να εμφανίζουν στην πλειονότητά τους Κατεκτημένη ταυτότητα. Τα αγόρια και τα κορίτσια στην πλειονότητά τους εμφανίζονται να έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένη ταυτότητα (Κατακτημένη, Δοτή).

Οι μαθητές με Κατακτημένη και με Δοτή ταυτότητα βρίσκονται σε ένα μεταγενέστερο στάδιο δημιουργίας της ταυτότητάς τους, έχουν αποκρυσταλλώσει τη στάση τους απέναντι στα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία του περιβάλλοντός τους και οι απόψεις τους χαρακτηρίζονται από μια μεγαλύτερη σταθερότητα σε σχέση με τους άλλους μαθητές. Εξάλλου, ως μέλος μιας ομάδας, το άτομο αποκτά συναισθηματικούς και ιδεολογικούς δεσμούς με την ομάδα στην οποία ανήκει και συμμετέχει (Tajfel, 1972: 292), ορίζει τον εαυτό του μέσα σε αυτήν και ενστερνίζεται τους στερεοτυπικούς κανόνες αυτής της ομάδας (Turner, 1981: 108). Οι μαθητές με ταυτότητα σε Σύγχυση και σε Μορατόριουμ είναι σε μια διαδικασία μετάβασης, όπου προσπαθούν να συνδυάσουν διαφορετικές πολιτισμικές αφηγήσεις, αξίες και δεσμεύσεις, καθορίζοντας τις στάσεις τους και τις διαθέσεις τους σε σχέση μ' αυτές. Γι' αυτό η συσχέτισή τους με τα συναισθήματά τους για τη χώρα καταγωγής τους έχει διακυμάνσεις. Αυτή η διαδικασία αποτελεί και μέρος της ικανότητας των ατόμων να στέκονται αναστοχαστικά απέναντι στην ταυτότητά τους. Τα κορίτσια εμφανίζονται να βρίσκονται, σε σχέση με τα αγόρια, σε κατάσταση «Μορατόριουμ» ή «Σύγχυσης». Τα κορίτσια, όπως φαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Warikoo, 2005) διαμορφώνουν την ταυτότητά τους τόσο μέσα από επιλογές που κάνουν μέσα σε ένα μετανεωτερικό περιβάλλον, αυτό της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της πληροφορίας (Vertovec, 2001), που πρεσβεύει ένα κριτικό, ανατρεπτικό τρόπο σκέψης, όσο και από την επίδραση των παραδοσιακών αξιών της ελληνικής κοινωνίας για τη θέση της γυναίκας.

Συμπερασματικά, η αμφιθυμία (Κατεκτημένη, Σύγχυσης, Μορατόριουμ, Δοτή) που αναδύεται στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας είναι δηλωτική της επιπολιτισμικής ώσμωσης που ενυπάρχει, της προσπάθειας εναρμόνισης αντικρουόμενων πολιτισμικών στοιχείων, αλλά και της εξασφάλισης, σε ένα μεγάλο βαθμό, της ψυχικής ισορροπίας του ατόμου (Phinney et al., 2001). Επίσης, σε μια εποχή (σε κατάσταση 'ρευστότητας') κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων που εκτείνονται από το τοπικό στο παγκόσμιο περιβάλλον, όπου η καθημερινότητα ανασυγκροτείται κάτω από τις διαπραγματεύσεις που επιτελούνται μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων, η αναστοχαστική διαδικασία ακόμα και για τα άτομα με Κατακτημένη ή Δοτή ταυτότητα, ίσως είναι κάτι αναπόφευκτο, καταδεικνύοντας το δυναμικό μέρος της δόμησης της εθνικής ταυτότητας. Η ελληνική κοινωνία αλλά και κατ' επέκταση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην καθημερινή πρακτική είναι αναγκαίο να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική κατανόηση, με αναγνώριση και σεβασμό στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Η ανάδειξη των αρχών της αποδοχής, της διαφορετικότητας, της αναγνώρισης του πολιτισμικού κεφαλαίου των ευπαθών ομάδων στο αναλυτικό πρόγραμμα και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική αγωγή μπορούν να οριοθετήσουν το πλαίσιο νηματοδότησης και διαμόρφωσης μιας λειτουργικής δυναμικής εθνικής ταυτότητας από τα άτομα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams, G. R., Munro. B.. Doherty-Poirer. M.. Munro. G.. Petersen. A. M. R., & Edwards, J. (2001). Diffuse-avoidance, normative and informational identity styles: Using identity theory to predict maladjustment. *Identity, 1*(4), 307-320.

Alcoff, L. M., & Mendieta, E. (Eds.) (2003). *Identities: Race, class, gender and nationality*. Malden, MA: Blackwell.

Barrett, M. (2000). *The development of national identity in childhood and adolescence*. Retrieved 2/1/2014 from http://epubs.surrey.ac.uk/1642/1/00_Inaugural_lecture.pdf

Brewer, M. & Hewstone, M. (2004). *Self and social identity, perspectives on social psychology*, Oxford UK: Blackwell.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*, 300-314.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton, New York.

Fearon, D. J., (1999), *What is identity*. Stanford University. Retrieved 2/1/2014 from https://www.stanford.edu/group/fearon-research/cgi-bin/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/What-is-Identity-as-we-now-use-the-word-.pdf

Foucault, M, (1972). *The archaeology of knowledge*. New York: Pantheon.

Gewirtz, Sh. & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2009). *The state of the art: various paths to modernity*: *Greek case*. Athens: ELIAMEP

Hall, J. M. (1997). *Ethnic identity in Greek antiquity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press

Harter, S. (2006). The self. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 505-570). New York: John Wiley.

Hogg, M. & Abrams, D. (1988). *Social identications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. London: Routledge.

Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London: Routledge

Kowert, P. & Jerey, L. (1996). Norms, identity, and their limits. In P. Katzenstein (ed.), *The culture of national security* (pp. 451-497). New York: Columbia University Press.

Kubota R. & Lin A. (Eds.). (2009). *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*. New York: Routledge.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*(5), 551-558.

Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, *38* (2), 130-149.

Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin, 108*, 499-514.

Phinney, J. (1992), The Multigroup Ethnic Identity Measure. *Journal of Adolescent Research, 7*, 156-176.

Phinney, J. S. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In Bernal, M. E., & Knight, G. P. (eds.), *Ethnic identity: formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61-80). Albany: New York Press.

Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. Journal of Social Issues, 57, 493-510.

Rannenberg, K., Royer D. & Deuker, A. (eds.) (2009). *The future of identity*. Berlin: Springer.

Roberts, R. E., Phinney, J. S., Masse, L. C., Chen, Y. R., Roberts, C. R. & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Unity Adolescence, 19*, 301-322.

Smith, A. D. (1991). national identity. London: Penguin.

Smith, A. D. (1991). *National Identity*. London: Penguin.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tajfel. H. (1972). Social categorization. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. I. pp. 272-302). Paris: Laroussc.

Turner, J.C. (1981). The experimental social psychology of intergroup behavior. In J.C. Turner & H. Giles (eds.), *Inter-group behavior* (pp. 66-101). Oxford: Blackwell.

Vamvakidou I., Golia P., Kassidou S. & Zigouri E. (2010), The perceptions of "Homeland": Greek universities students define the term. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 4546–4550.

Vermeulen, H., and Pels, T. (1984). Ethnic identity and young migrants in The Netherlands. *Prospects, 14*, 277-282

Vertovec, S. (2001). Transnationalism and identity. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 27*(4), 573-582.

VPRC (2007). *Στάσεις και αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες*. Αθήνα.

Walker, K., Macbride, A., & Vachon, M.L.S., (1997). Social support networks and the crisis of bereavement. *Social Science and Medicine, 11*, 34-41.

Warikoo, N. (2005). Gender and ethnic identity among second-generation Indo-Caribbeans. *Ethnic and Racial Studies, 28*(5), 803-831

Αβδελά, Ε. (1997), Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σσ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ), (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αραμπατζή, Χ. (2010), Συσχετισμοί και αλληλεπιδράσεις προσφυγικής και πολιτικής ταυτότητας στον απόηχο των δραματικών γεγονότων του διχασμού στη Χαλκιδική. Τα πρακτικά του *Δ΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών* (σ. 815-827) (Γρανάδα, 9-12 Σεπτεμβρίου 2010). Ανάκτηση στις 2/1/2014 από http://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Arampatzi_christina.pdf

Βεντούρα, Λ. (2004), Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα. Στο Παύλου Μ. & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη* (σ. 174-

204). Αθήνα: Κριτική.

Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (2005). *Η Νέα Γενιά στην Ελλάδα σήμερα. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ και ALCO*. Ανάκτηση στις 2/1/2014 από www.neagenia.gr/appdata/documents/ερευνα/research_summary.doc

Γεωργογιάννης, Π. (2000). *Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα*. Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις.

Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δραγώνα, Θ. (1997), Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σ. 72 – 106). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Καβουνίδη, Τ., Κόντη, Α., Λιανός, Θ., & Φακιολάς, Ρ. (2008). *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες - Πολιτικές – Προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ

Κωνσταντινίδου, Ε. (1999), Κατασκευάζοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα: Η περίπτωση των σχολικών βιβλίων Ιστορίας. *Ψυχολογία, 6*(2), 221-226

Προκοπίου-Βαξεβάνη, Ε. (2003). Η διαμόρφωση της Εθνικής Ταυτότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 63-64.* Ανάκτηση 2/1/2014 από www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=571:η-διαμόρφωση-της-εθνικής-ταυτότητας-στο-σύγχρονο-ελληνικό-σχολείο&catid=59&Itemid=102

Στρατουδάκη, Χ. (2005). Έθνος και δημοκρατία: Όψεις της εθνικής ταυτότητας των εφήβων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 116*(Α), 23-50.

Τριανταφυλλίδου, Α. (1998). Οι «άλλοι» ανάμεσα μας. Ελληνική Εθνική Ταυτότητα και στάσεις προς τους μετανάστες. Στο Ίδ. Σ. Καράγιωργα (επιμ.). *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός* (σελ. 488-498). Αθήνα: Εξάντας.

Τσαούσης, Δ., Γ. (1997). *Κοινωνική δημογραφία*. Αθήνα: Gutenberg

Τσιγκάνου, Ι. (Επιμ.) (2010). *Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ. Ανάκτηση 20/12/2012 από www.ekke.gr/html/gr/NewsEvents/ESS4_results.pdf

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

# Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΤΙΚΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

**Σταύρος Γρόσδος**

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε

stavgros@gmail.com

*Το κείμενο της εισήγησης περιλαμβάνει απόσπασμα ερευνητικής μελέτης, με τη μορφή έρευνας δράσης, στην οποία βασική επιδίωξη του ερευνητή ήταν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας διδακτικής πρότασης στην οποία εμπλέκονται οι έννοιες του οπτικοακουστικού γραμματισμού και της δημιουργικής γραφής. Η λογοτεχνία, οι ζωγραφικές εικόνες και ο κινηματογράφος χρησιμοποιήθηκαν ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο προσυγγραφικό στάδιο με την ταυτόχρονη εφαρμογή δραστηριοτήτων οπτικοακουστικού γραμματισμού. Επιμέρους στόχος ήταν η διερεύνηση της δυνατότητας μεταβολής σε θετική κατεύθυνση της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στις διαδικασίες συγγραφής κειμένων και της δημιουργίας θετικού ψυχολογικού κλίματος στην σχολική τάξη με την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν τον βαθμό αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής ως προς τους παραπάνω στόχους.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το συνοδευτικό επίθετο “δημιουργική” το οποίο προσκολλάται στη “γραφή” καθιστά τη δημιουργική γραφή μία κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία. Ωστόσο η παρουσία του αμφιλεγόμενου, ως προς τη νοηματοδότηση, όρου “δημιουργικός”, ο οποίος επιδέχεται πολλαπλές και διαφορετικές ερμηνείες (Κωτόπουλος, 2012: 1-2), καθιστά τη δημιουργική γραφή έννοια δύσκολα οριζόμενη. Η παραπάνω δυσκολία εμφανίζεται εντονότερη, όταν με τη χρήση του όρου υπονοείται η δεξιότητα του συγγραφέα να μεταμορφώνει τις δημιουργικές σκέψεις του σε γραπτό κείμενο (Σουλιώτης 1995), και ηπιότερη, όταν η απόπειρα ορισμού στρέφεται στην αναζήτηση εκπαιδευτικών διαδικασιών, δηλαδή πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων (Καρακίτσιος 2012: 1). Ωστόσο, η υιοθέτηση μίας ολιστικής οπτικής της δημιουργικής γραφής, η οποία συνδέει τη δημιουργικότητα με τον χώρο της παιδαγωγικής και της διδακτικής, όχι μόνο στην αναζήτηση των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν ένα άτομο ως δημιουργικό, αλλά στη διερεύνηση των ιδιαίτερων συνθηκών μέσα στις οποίες η δημιουργικότητα του ατόμου απελευθερώνεται, οδηγεί στην προσέγγιση των επιμέρους παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία της δημιουργικής γραφής: το γλωσσικό πρόβλημα-ερέθισμα, τον δημιουργικό συγγραφέα, τη δημιουργική διαδικασία και το δημιουργικό προϊόν-

κείμενο (Γρόσδος, 2013).

Ο δημιουργικός συγγραφέας διαθέτει όλες τις δεξιότητες του δημιουργικού ατόμου. Στη διαδικασία της δημιουργικής γραφής ο συγγραφέας βρίσκεται μπροστά σε ένα γλωσσικό πρόβλημα, το οποίο καλείται να επιλύσει παράγοντας λόγο, μέσα από μία διαδικασία παραγωγής ιδεών. Το γλωσσικό πρόβλημα επιδέχεται περισσότερες από μία λύσεις (εκδήλωση αποκλίνουσας στάσης), καθώς το κείμενο που δημιουργείται περιέχει ιδέες και απόψεις καινοφανείς και μοναδικές ως προς τη θέαση του κόσμου. Ένα γεγονός, ένα κείμενο, ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο, μια λέξη, μια φράση, μια εικόνα, μια ανάμνηση, κι άλλα ερεθίσματα από τον ορατό ή ασυνείδητο κόσμο, θα "γεννήσουν" μια αρχική ιδέα, θα δημιουργήσουν ανάγκες επικοινωνίας και έκφρασης. Τα στάδια της δημιουργικής γραφής προσομοιάζουν με τα στάδια εκδήλωσης της δημιουργικότητας: την επώαση και την έμπνευση. Για τον συγγραφέα, αρχάριο ή έμπειρο, μετά την εμφάνιση της απροσδιόριστης αρχικής ιδέας ακολουθεί το στάδιο της εκκόλαψης της, μια περίοδος ασυνείδητων νοητικών διεργασιών. Η παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει το προσυγγραφικό στάδιο (αυθεντικοποίηση, σχεδιασμός ιδεών και οργάνωση των ιδεών), συνεχίζεται στο συγγραφικό στάδιο (καταγραφή ιδεών-δημιουργία κειμένου) και καταλήγει στο μετασυγγραφικό στάδιο (αναθεώρηση, βελτίωση, έκδοση-κοινοποίηση). Η δημιουργική γραφή ως διαδικασία εμφανίζεται κυρίως στο προσυγγραφικό και στο συγγραφική στάδιο. Η δημιουργική γραφή είναι γραφή ελεύθερη. Ο συγγραφέας δεν ελέγχει απόλυτα αυτό που γράφει, τουλάχιστον στο στάδιο της εύρεσης των ιδεών. Η σκέψη του δεν στρέφεται προς μία κατεύθυνση, αλλάζει συνεχώς πορεία, δεν γνωρίζει τα συμπεράσματα στα οποία θα καταλήξει (Timbal-Duclaux 1996), στροβιλίζεται στη δίνη ιδεών, απόψεων, ιδεολογιών. Τα δημιουργικά προϊόντα-κείμενα δεν αρκεί να ικανοποιούν τις βασικές αρχές του κειμενοκεντρισμού και τις επικοινωνιακές συνθήκες για τις οποίες γράφτηκαν, αλλά διαθέτουν επιπλέον ιδιότητες: ρευστότητα και ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, οργάνωση και πολυπλοκότητα και χιούμορ (το στοιχείο της έκπληξης) (Schirrmacher, 1998).

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, δύο απόψεις αντιμάχονται. Η πρώτη υποστηρίζει το ελεύθερο γράψιμο, διότι θεωρεί ότι η γραφή είναι προϊόν της έμπνευσης, της ανακάλυψης και της διαμόρφωσης ενός προσωπικού ύφους (still, style). Η δεύτερη επικεντρώνει στη μέθοδο, στην τεχνική, δηλαδή τη συλλογή ιδεών, τον σχεδιασμό και την παραγωγή κειμένου με οδηγό τα κειμενικά είδη (genres), τα οποία μελετά ο υποψήφιος συγγραφέας. Η σύγκρουση οδηγεί σε σύνθεση των δύο απόψεων. Η δημιουργική γραφή βασίζεται μεν στην επικοινωνία και τη μείξη διαφόρων στυλ, αλλά ταυτόχρονα είναι γραφή που ρέει και ξεπηδά από το ασυνείδητο, επειδή χρησιμοποιούνται τόσο νοητικά (cognitive) όσο και συναισθηματικά στοιχεία (Καλογεροπούλου 2006: 70-71). Το διδακτό της δημιουργικής γραφής δεν αναφέρεται στην έμπνευση για τη συγγραφή ή στο φυσικό ταλέντο του συγγραφέα (Κωτόπουλος, 2012: 12) και η διδακτική της δημιουργικής γραφής δεν επιθυμεί να οριοθετήσει τις έννοιες της τέχνης και της

τεχνικής. Απόψεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι ο συγγραφέας γεννιέται ή ότι η έμπνευση και το ταλέντο αποτελούν προϋποθέσεις για τη συγγραφή θεωρούνται πλέον στερεοτυπικές (Κωτόπουλος, 2012: 6, Τσιλιμένη, 2012: 7). Η δημιουργική γραφή μπορεί να διδαχθεί και να κατανοηθεί, όπως κάθε τέχνη που απαιτεί δεξιοτεχνία (Morley, 2007: 5). Διαμέσου της πρακτικής άσκησης και της κριτικής προσέγγισης των μορφών κειμένου, οι υποψήφιοι συγγραφείς αποκτούν συγγραφικές δεξιότητες, ενσωματώνοντας γνώσεις και στρατηγικές συγγραφής.

Το δημιουργικό γράψιμο αποτελεί διαδικασία διδάξιμη και ασκήσιμη, μέσα και έξω από το σχολικό χώρο. Το ερώτημα είναι η εύρεση των διδακτικών πρακτικών της δημιουργικής γραφής. Δεν αποτελεί δίλημμα, επίσης, αν η διδακτική της δημιουργικής γραφής στρέφεται προς το "τι" (περιεχόμενο) ή προς το "πώς" (δομή) της συγγραφής. Αν στραφούμε κυρίως προς το "πώς" της γραφής, διαμέσου της προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων, δηλαδή υιοθετήσουμε τεχνικές κατασκευής μορφών κειμένων (gerne) είναι πιθανό να αναπαράγουμε τεχνικά άρτια κείμενα και τίποτα παραπάνω. Ζητούμενο, λοιπόν, της διδακτικής της δημιουργικής γραφής είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δραστηριοτήτων παραγωγής ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο. Η έμφαση στην γνώση των μορφικών στοιχείων των κειμένων και στην εκμάθηση/αναπαραγωγή τεχνικών ή η υιοθέτηση οδηγιών είναι πιθανό να αποβεί σε βάρος της προσωπικής έκφρασης. Η άρνηση του αυθορμητισμού της τέχνης θα έφερνε στο προσκήνιο τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εκμάθηση θεωρητικών πλαισίων και μηχανισμών, την ανάπτυξη προσχεδίων, την επεξεργασία των κειμένων, την εκδήλωση της κριτικής, αλλά όχι της αποκλίνουσας στάσης.

Η προσκόλληση στην στείρα αναπαραγωγή μεθόδων και τεχνικών είναι πιθανό να αποφευχθεί τόσο με την κριτική προσέγγιση (μέρος της κριτικής προσέγγισης αποτελεί η αμφισβήτηση) μεγάλης ποικιλίας λογοτεχνικών κειμένων (θεματικής και ειδολογικής) όσο και με την εφαρμογή στρατηγικών παραγωγής (επώασης) και οργάνωσης ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο με την παροχή ερεθισμάτων στους υποψήφιους συγγραφείς. Άλλο τόσο απαραίτητη είναι η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των υποψηφίων συγγραφέων, δηλαδή η κριτική προσέγγιση της ίδιας της γραφής τους σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο.

Σκοπός της διδακτικής της δημιουργικής γραφής είναι να καταστήσει τα παιδιά αυτόνομα στην παραγωγή κάθε είδους κειμένων. Αν και η επικρατούσα άποψη περιλαμβάνει κυρίως την παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων, στον χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγείο - δημοτικό σχολείο), η δημιουργική γραφή δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα κειμένων (Dawson, 2005, Κωτόπουλος, 2011). Το πλήθος των διδακτικών εφαρμογών, οι οποίες έχουν δοκιμαστεί στη διδακτική πρακτική στα εργαστήρια για παιδιά και ενηλίκους, έχουν καταδείξει ότι δεν υπάρχει ένα και μοναδικό άκαμπτο μοντέλο διδασκαλίας, αλλά πολυπαραδειγματικές τεχνικές/ στρατηγικές οι οποίες περιλαμβάνουν πλήθος και ποικιλία δραστηριοτήτων, που χαρακτηρίζονται για την ευρη-

ματικότητα, την προσαρμοστικότητα και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα. Η διδακτική παρέμβαση περιλαμβάνει σχεδιασμό δραστηριοτήτων. Είναι κειμενικά γεγονότα, στα οποία τα παιδιά συμμετέχουν. Ένα σύνολο δραστηριοτήτων πραγματώνονται από τον αρχάριο συγγραφέα, στοχεύουν στην απόχτηση γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών στρατηγικών γραφής και επιδίωξη την παραγωγή και την οργάνωση ιδεών στο προσυγγραφικό, κυρίως, στάδιο. Προηγείται ένα ισχυρότατο συναισθηματικά ερέθισμα: ένα γεγονός, ένα κείμενο, σταθερές ή κινούμενες εικόνες. Στη διδακτική πρόταση που ακολουθεί, η οποία υλοποιήθηκε και αποτέλεσε αντικείμενο ερευνητικής μελέτης (απόσπασμα της οποίας θα παρουσιαστεί), ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής χρησιμοποιήθηκαν σταθερές και κινούμενες εικόνες των ζωγραφικών έργων, της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003). Στο ξεκίνημα και στο τέλος των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής υλοποιούνται δημιουργικές δραστηριότητες-παιχνίδια, τις οποίες σχεδιάζουν και υλοποιούν τα παιδιά (Γουλής και Γρόσδος, 2011, Καρακίτσιος, 2013, Κωτόπουλος κ.ά., 2013). Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν ποικιλία μορφών έκφρασης, όπως ζωγραφική, κολάζ, κατασκευές, ακρόαση και παραγωγή ήχων και μουσικής, θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς, κινητικά παιχνίδια, θέαση κινηματογραφικών ταινιών κ.ά., έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και είναι απολαυστικές για τα παιδιά. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν είτε να εκπηγάσουν από ένα λογοτεχνικό κείμενο που θα διαβαστεί στην τάξη είτε να αντικαταστήσουν το στάδιο της ανάγνωσης και του σχολιασμού λογοτεχνικών κειμένων καθώς, όχι μόνο παροτρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν στη διαδικασία καλλιεργώντας προσδοκίες ενός συμβολικού φανταστικού παιχνιδιού (Κωτόπουλος, 2011), αλλά λειτουργούν ως αποτελεσματικά ερεθίσματα γέννησης ιδεών.

Οι δημιουργικές διαδικασίες στη σχολική τάξη ή στο εργαστήρι προϋποθέτουν εθισμό σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, θετικό ψυχολογικό κλίμα και υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό/ εμψυχωτή δημοκρατικού στυλ διδασκαλίας. Το γράψιμο είναι επίπονη διαδικασία κι άλλο τόσο απολαυστική. Παιδαγωγικό προαπαιτούμενο αποτελεί η δημιουργία ατμόσφαιρας συγγραφής και δημιουργικού περιβάλλοντος, στα οποία το παιδί-συγγραφέας μπορεί να πειραματιστεί με ασφάλεια και να νιώσει ελεύθερο να περιγράψει την συναισθηματική εμπλοκή του απέναντι στα προσφερόμενα ερεθίσματα. Τα παραπάνω αποτελούν ερευνητέα ζητήματα.

## 1. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη (Γρόσδος, 2013), η οποία πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2012-2013 σε δημοτικά σχολεία του ευρύτερου πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης (Ανατολική, Κέντρο και Δυτική Θεσσαλονίκη), συμπεριλαμβάνει μία παρέμβαση, η οποία διαθέτει τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης καθώς από το ξεκίνημα υπήρχε «*ένα σχέδιο*», μια διδακτική πρόταση, ανοιχτή σε βελτιωτικές αλλαγές, «*μια κυκλοειδής σπείρα σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης του σχεδίου και σκέψης*», όπου η καθεμία

απ' τις ενέργειες συσχετίζεται με τις άλλες και τέλος «*ενεργός εμπλοκή*» των συμμετεχόντων στην πρακτική σε κάθε στιγμή της δραστηριότητας (Carr & Kemmis, 1997: 220). Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών είχε ως σημείο εκκίνησης βιωμένες ανάγκες και προβλήματα των μαθητών/τριών τους μέσα στην σχολική αίθουσα. Οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν τα ερωτήματα: (α) Αν και με ποιους τρόπους μπορεί να αλλάξει η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην διαδικασία της συγγραφής κειμένων και (β) Αν υπάρχουν τρόποι βελτίωσης των κειμένων που παράγουν οι μαθητές/τριες ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά.

## 1.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Γενικός **σκοπός** της έρευνας είναι, διαμέσου της υλοποίησης μιας διδακτικής πρότασης με την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε σχολικές τάξεις του δημοτικού σχολείου), με εμπλοκή των εννοιών της δημιουργικής γραφής και του οπτικοακουστικού γραμματισμού, με τα έργα της τέχνης (ζωγραφικά έργα, εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και εικόνες του κινηματογράφου) να χρησιμοποιούνται ως ερεθίσματα παραγωγής ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο, με την τεχνική της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων, και την ταυτόχρονη εφαρμογή δραστηριοτήτων οπτικοακουστικού γραμματισμού. Επιμέρους στόχοι: (α) Η διερεύνηση της εφικτότητας και η καταγραφή προβλημάτων που ανακύπτουν στην εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής γραφής με την χρήση εικόνων στο δημοτικό σχολείο υπό τις παρούσες συνθήκες. (β) Η καταγραφή των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα ζητήματα της διδακτικής της δημιουργικής γραφής και η αποτύπωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. (γ) Η διερεύνηση της δυνατότητας μεταβολής σε θετική κατεύθυνση της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στις διαδικασίες συγγραφής κειμένων με την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. (δ) Η διερεύνηση του βαθμού βελτίωσης των κειμένων που παράγουν οι μαθητές/τριες, ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά, με τη χρήση τεχνικών δημιουργικής γραφής, σε σύγκριση με τα κείμενα που παράγουν κατά την γλωσσική διδασκαλία.

Η παρούσα ανακοίνωση επικεντρώνεται στα ερευνητικά δεδομένα του επιμέρους στόχου: Η διερεύνηση της δυνατότητας μεταβολής σε θετική κατεύθυνση της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στις διαδικασίες συγγραφής κειμένων με την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Τα ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα ήταν: (α) Με ποιον τρόπο υποδέχονταν οι μαθητές/τριες την ανακοίνωση πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων; (β) Ποιος ήταν ο βαθμός συμμετοχής και ο βαθμός της προσπάθειας των μαθητών/τριών σας στις δραστηριότητες; (γ) Σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριές, με την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, άλλαξαν στάση απέναντι στο γραπτό λόγο σε θετικότερη κατεύθυνση; (δ) Ποια ήταν η στάση των μαθητών/τριών σας με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δράσεων ως προς την συμμετοχή;

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν οι υποκατηγορίες ανάλυσης: (α) Η υποδοχή/στάση των μαθητών/τριών. (β) Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις δράσεις. (γ) Η προσπάθεια των μαθητών/τριών. (δ) Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σας με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες. (ε) Η αλλαγή στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στο γραπτό λόγο.

## 1.2. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν χρησιμοποιήθηκε η θεωρία ως ένα οριοθετημένο μεθοδολογικό πλαίσιο, αλλά αντίθετα ήταν η πρακτική γνώση (η οποία προσφέρθηκε από τον ερευνητή) που επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να ξεδιπλώσουν την διδακτική τους εμπειρία, να υλοποιήσουν διδακτικές προτάσεις, συνειδητοποιώντας τις θεωρίες που η εμπειρία απηχεί, να προσφέρουν τα ερευνητικά συμπεράσματα, τα οποία οδήγησαν στον εκ νέου σχεδιασμό των διδακτικών προτάσεων. Διερευνήθηκαν, διαμέσου διδασκαλιών, πρακτικές διδακτικές προτάσεις και οι εκπαιδευτικοί παρέμειναν ανοιχτοί σε απρόοπτες καταστάσεις/εκπλήξεις. Ως προς τον τύπο της έρευνας, η συγκεκριμένη μελέτη εντάσσεται στο πρακτικό τύπο έρευνας δράσης, καθώς στοχεύει στο γεφύρωμα ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική, και βασική επιδίωξη την διαμόρφωση πρακτικά εφαρμόσιμων και αποτελεσματικών διδακτικών προτάσεων. Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν εννέα δίωρες διδακτικές παρεμβάσεις (διδασκαλίες) σε δεκαέξι τάξεις ισάριθμων δημοτικών σχολείων (οργανικότητας 6/θεσίων και άνω). Δίδαξαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων. Ως διδακτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε στις τρεις πρώτες διδασκαλίες ζωγραφικά έργα (Γρόσδος, 2003), στις τρεις επόμενες διδασκαλίες εικονογραφήσεις και κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας και στις τρεις τελευταίες διδασκαλίες αποσπάσματα κινηματογραφικών ταινιών (Γρόσδος, 2009, Γρόσδος, 2010). Τα στάδια της διδασκαλίας: (α) Προβολή του έργου (ζωγραφικός πίνακας ή εικόνα λογοτεχνικού βιβλίου ή κινηματογραφική ταινία), (β) Συζήτηση - Πρώτες αυθόρμητες εντυπώσεις των μαθητών/τριών, (γ) Κριτική προσέγγιση του έργου, (δ) Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής (φύλλο εργασίας), (ε) Προεκτάσεις (δραστηριότητες εικαστικές, κίνησης κ.λπ.).

### 1.2.1. ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΜΑΘΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟ

(α) Προβολή, με βιντεοπροβολέα στην τάξη, του ζωγραφικού πίνακα: Μαρκ Σαγκάλ, *Ο Πράσινος Βιολιστής,* 1923-24.
(β) Προσέγγιση του έργου με συζήτηση:

(Προβολή της εικόνας - Πρώτες αυθόρμητες αντιδράσεις των παιδιών)

Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του πίνακα; (Πού πηγαίνει η πρώτη ματιά σου;)

Τι σου κάνει εντύπωση και σου προκαλεί το ενδιαφέρον;

Πού βρίσκεται ο βιολιστής; Γιατί ανέβηκε εκεί; Περίγραψέ τον. Είναι χαρούμενος ή λυπημένος;

Περίγραψε τα ρούχα του βιολιστή. Τι παράξενο και παράταιρο υπάρχει;

Γιατί οι μορφές πετούν ή μοιάζουν έτοιμες να πετάξουν; Τι είναι αυτό που τις αλαφρώνει;

Ποια σχήματα κυριαρχούν;

Τα χρώματα είναι φυσικά;

Ψάξε μια σκάλα, ένα ζώο, μια ομπρέλα, ένα πουλί, μια μορφή που χορεύει στον αέρα;

Ποια φανταστικά εξωπραγματικά στοιχεία υπάρχουν στον πίνακα;

Σε ποια γεγονότα πρωτοστατούσαν οι βιολιστές παλιότερα; Σήμερα πού μπορούμε να συναντήσουμε ένα βιολιστή;

Ποιον άλλο τίτλο θα δίνατε στο έργο;

Αναπαραστήστε με το σώμα σας τις κινήσεις του βιολιστή που παίζει χαρούμενος και στη συνέχεια βρείτε τρόπους να δείξετε τον βιολιστή που είναι λυπημένος.

(γ) Δημιουργική γραφή (με ατομικό φύλλο εργασίας, χωρίς παρεμβάσεις ή διορθώσεις από τον εκπαιδευτικό):

Θα ήθελες να είσαι στη θέση του βιολιστή; Γιατί;

Αν το βιολί είχε μιλιά τι θα έλεγε; Γράψε την ιστορία ενός βιολιού (τι ήταν πριν κατασκευαστεί, πώς κατασκευάστηκε, σε ποιους τόπους ταξίδεψε, τι είδε, ποιους γνώρισε, ποια χέρια το κράτησαν, για ποιους έπαιξε, τι ένιωθε κάθε στιγμή, ποιο ήταν το τέλος του κ.ά.).

(δ) Προεκτάσεις /Δραστηριότητες μετά την δημιουργική γραφή:

Πώς θα ντύνατε μουσικά τον πίνακα; Ποιοι ήχοι εκτός από τον ήχο του βιολιού ακούγονται; (δάσκαλος και μαθητές ακούνε στην τάξη μουσικές συνθέσεις με τη συμμετοχή βιολιών ή άλλα μουσικά κομμάτια, που οι ίδιοι έχουν επιλέξει).

Ζωγραφίστε ένα παράξενο πολύχρωμο χαρούμενο βιολί που ζωντάνεψε και στη συνέχεια ένα λυπημένο βιολί.

Οι πίνακες του Σαγκάλ έχουν συνδεθεί με την ποίηση. Γράψε ένα στίχο καθώς βλέπεις το έργο.

Φαντάσου και περίγραψε το γεγονός για το οποίο ανέβηκε ο βιολιστής στη στέγη για να παίξει.

### 1.2.2. ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΜΑΘΗΜΑ ΟΓΔΟΟ.

(α) Προβολή ολόκληρης (διάρκεια 38΄) της ταινίας: *Το κόκκινο μπαλόνι* (1956), σκηνοθεσία Αλμπέρ Λαμορίς. Οι μαθητές/τριες εκφράζουν αυθόρμητα τις εντυπώσεις τους. Ακολουθεί συζήτηση: Τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε,

Ποιο τέλος θα έδιναν αν ήταν σεναριογράφοι, Τι ένιωσαν σε διάφορες στιγμές του έργου και γιατί (με ποιους τρόπους ο σκηνοθέτης "γέννησε" αυτά τα συναισθήματα), Ποια σκηνή θα ήθελαν να ξαναδούν κ.ά. Γιατί τα άλλα παιδιά έσκασαν το κόκκινο μπαλόνι; Τι θα έκαναν, αν ήταν μπροστά στο επεισόδιο με το σκάσιμο του μπαλονιού;

(β) Δημιουργική γραφή (με ομαδικό φύλλο εργασίας, χωρίς παρεμβάσεις ή διορθώσεις από τον εκπαιδευτικό). Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά. Κάθε ομάδα θα αλλάξει το τέλος της ιστορίας. Αν δεν θέλουν να αλλάξουν την σκηνή του τέλους, τότε επιλέγουν να αλλάξουν κάποια άλλη σκηνή της ταινίας. *«Είστε δημιουργοί της ταινίας και ο παραγωγός σας ζήτησε να αλλάξετε το τέλος της ιστορίας γιατί πιστεύει ότι το τέλος που υπάρχει δε θα αρέσει στα παιδιά».*

(γ) Οι ιστορίες/ σενάρια διαβάζονται στην τάξη.

*Εναλλακτική πρόταση προσέγγισης*

(α) Προβολή της ταινίας από το χρονικό σημείο 27.20΄έως το χρονικό σημείο 32.30΄.

(β) Δημιουργική γραφή (με ομαδικό φύλλο εργασίας, χωρίς παρεμβάσεις ή διορθώσεις από τον εκπαιδευτικό). Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά. Κάθε ομάδα θα εμφανίσει στην αφήγηση έναν καινούριο ήρωα/πρωταγωνιστή και, βέβαια, θα ξαναγράψει τμήματα της ιστορίας.

Ξαφνικά εμφανίζεται ένα καινούριο πρόσωπο. Ποιος είναι; Πώς είναι; Είναι φίλος ή εχθρός του παιδιού; Φαντάσου και γράψε την συνέχεια της ιστορίας. Τι συμβαίνει στη συνέχεια; Συνέχισε και ολοκλήρωσε την ιστορία. Γράψε την πιο ενδιαφέρουσα και συναρπαστική ιστορία που μπορείς.

(γ) Οι ιστορίες/ σενάρια διαβάζονται στην τάξη.

(δ) Οι μαθητές/τριες φαντάζονται και ανακοινώσουν προφορικά στην τάξη το ξεκίνημα της ταινίας.

(ε) Προβολή ολόκληρης της ταινίας και συζήτηση για την ανάγκη να μην διακόπτεται ένα έργο τέχνης: "Τι στερούμαστε όταν βλέπουμε ένα μόνο κομμάτι της ταινίας;" (τμήματα της πλοκής, ολοκληρωμένους χαρακτήρες, κορύφωση κ.ά. ), ή τα κείμενα στο ανθολόγιο τα οποία είναι αποσπάσματα, οι διαφημίσεις της τηλεόρασης που διακόπτουν τη ροή μιας ταινίας κ.ά.

### 1.3. Η ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ως προς την συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η πολυμεθοδική προσέγγιση ως ο πλέον ασφαλής τρόπος προκειμένου να συλλέξει ο ερευνητής τα δεδομένα της έρευνας και να τα ελέγξει, επιβεβαιώνοντας την αλήθεια των αναφορών των υποκειμένων. Συγκεκριμένα, αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη συλλογή στοιχείων από έναν αριθμό ερωτώμενων και πηγών, και στη συνέχεια με τη σύγκριση και την αντιπαραβολή των δεδομένων με σκοπό να διεξαχθεί μια όσο γίνεται πληρέστερη και ισορροπημένη έρευνα (Bell, 2001: 106). Η συλλογή των δεδο-

μένων, η καταγραφή και η επεξεργασία τους, η κωδικοποίηση, ο έλεγχος των κατηγοριών και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν βάσει τριών συνολικά παρεμβάσεων: (α) Δομημένη συνέντευξη/έρευνα με ερωτηματολόγιο, (β) Εστιασμένη ημιδομημένη προφορική συνέντευξη και (γ) Επίσκεψη/Παρατήρηση από τον ερευνητή στους χώρους εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης (παρακολούθηση διδασκαλιών, συζήτηση με εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες).

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας αναζητήθηκε η σύγκλιση των δεδομένων που προέκυψαν από τις διαφορετικές μεθόδους συλλογής στοιχείων με την συνδυαστική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, η πολύ-μεθοδολογική προσέγγιση *«μεταξύ διαφορετικών μεθόδων»* (Cohen & Manion, 1994: 328), δηλαδή η χρήση περισσότερων από μία μεθόδων στην επιδίωξη του δεδομένου στόχου.

## 2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα των δύο μορφών συνέντευξης (ερωτηματολόγιο και εστιασμένη συνέντευξη) καθώς και των παρατηρήσεων από τον ερευνητή αναλύθηκαν ξεχωριστά και από κοινού (συγκριτική ανάλυση). Τελικά, όλα τα στοιχεία όλων των μεθόδων αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν υπό το φως των στόχων της έρευνας.

**2.1.ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ: Η ΥΠΟΔΟΧΗ/ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ** (ερευνητικό ερώτημα: Με ποιον τρόπο υποδέχονταν οι μαθητές/τριες τις δραστηριότητες;).

Οι μαθητές/τριες, κατά δήλωση των εκπαιδευτικών εμφανώς υποδέχονταν με θετικό τρόπο την ανακοίνωση των δραστηριοτήτων (πριν την πραγματοποίησή τους, στο στάδιο των προκαταβολικών οργανωτών). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια, οι οποίες περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες υποδέχονταν την ανακοίνωση των δραστηριοτήτων, μοιράζονται ανάμεσα στο Ενδιαφέρον (75%) και τον Ενθουσιασμό (25 %). Δεν υπάρχουν απαντήσεις στις κατηγορίες Αδιαφορία και Άρνηση. Ο ενθουσιασμός των παιδιών κυριαρχεί στις περιγραφές των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις:

> Συνέντευξη 2: …Υποδοχή, πολύ καλή, όταν το ανήγγειλα… ήταν κάτι καινούριο… ενδιαφέρον…
>
> Συνέντευξη 4: Οι πρώτες τους αντιδράσεις ήταν ενθουσιώδεις: "Α! πάρα πολύ ωραία", "Α! κυρία τι ωραία, τι θα κάνουμε;", "Τι είναι αυτό"; Στην αρχή είχανε πάρα πολύ μεγάλη περιέργεια ως προς το τι είναι αυτό που θα συναντήσουν και μετά με το που άρχιζε η προβολή της ταινίας ή της φωτογραφίας η περιέργειά τους γινόταν ενθουσιασμός. Στην πλειοψηφία τους ήταν ενθουσιασμένα τα παιδιά σε σημείο που έλεγαν κιόλας: "Γιατί αργείτε" κ.λπ. Η περιέργεια αυτή, μετά έγινε ενθουσι-

ασμός, επιμένω ότι ήταν στην πλειοψηφία των παιδιών. Πιθανόν στην αρχή υπήρχαν κάποια παιδιά, τα παιδιά που είναι συνήθως σιωπηλά στην τάξη, αλλά στη δεύτερη προβολή ήταν όλα τα παιδιά, ο ενθουσιασμός ήταν γενικευμένος. Μόλις έμπαινα μέσα στη τάξη, λοιπόν, με ρωτούσαν τι θα κάνουμε σήμερα, πού θα πάμε, γιατί, τι έχουμε να δούμε, τι έχουμε να κάνουμε, όχι δεν θέλουμε να κάνουμε μάθημα, θέλουμε να μας κάνετε κάτι διαφορετικό, θα έχει συνέχεια αυτό που θα κάνουμε; Τι είναι; Και μάλιστα ορισμένα εξέφραζαν και προτιμήσεις "να πάμε να δούμε αυτό;", "να πάμε να κάνουμε εκείνο;"

Συνέντευξη 6: Στο πρώτο μάθημα στην εισαγωγή στην αφήγηση ήταν ψιλοαδιάφοροι "για να δούμε τι θα γίνει ". Στο δεύτερο μάθημα που κάναμε όμως τον πίνακα... Ο πρώτος πίνακας ήταν Η έναστρη νύχτα του Van Gogh… τους άρεσε… ξέρανε ότι κάθε Τετάρτη ήταν κάτι πέρα απ τα μαθήματα, χαλάρωναν, δεν θα έμπαινε βαθμολογία, ελεύθεροι… το ζητούσαν κιόλας. Ερχόταν δηλαδή Τρίτη και με ρωτούσαν "αύριο θα γράψουμε ή θα διαβάσουμε; " Από όλους, σχεδόν όλοι…

**2.2.ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ: Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ** (ερευνητικό ερώτημα: Χαρακτηρίστε την συμμετοχή και την προσπάθεια των μαθητών/τριών σας στις δραστηριότητες;).

Ο βαθμός συμμετοχής και προσπάθειας των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες χαρακτηρίζεται από μέτρια έως σχεδόν ενθουσιώδη στα ερωτηματολόγια, δηλαδή στις δύο θετικότερες βαθμίδες, αποφεύγοντας παντελώς τις κατηγορίες Ισχνή και Αδιάφορη. Ωστόσο στις συνεντεύξεις και τις επιτόπιες παρατηρήσεις του ερευνητή η εικόνα εμφανίζεται περισσότερο θετική. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν, ενίοτε γλαφυρότατα και με αίσθηση χιούμορ, τις απολαυστικές αντιδράσεις των μαθητών/τριών τους απέναντι στα οπτικοακουστικά ερεθίσματα και σημειώνουν τόσο τον μεγάλο αριθμό δημιουργικών ιδεών που ακούγονται στην τάξη (ευχέρεια και ευλυγισία) όσο και την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών (ideational fluency) και την προσαρμοστική ευλυγισία (adaptive flexibility) με την εξεύρεση απίθανων λύσεων. Και οι παρατηρήσεις του ερευνητή με επιτόπιες επισκέψεις και συζητήσεις με τους μαθητές/τριες επιβεβαιώνουν τις περιγραφές των εκπαιδευτικών (τα παιδιά ανυπόμονα αναμένουν την επίσκεψη του ερευνητή, με μεγάλη χαρά επιδεικνύουν τις εργασίες τους - κείμενα, κατασκευές, χειροποίητα φυλλάδια κ.ά.- μιλώντας όλα τα παιδιά αστα-μάτητα, πανηγυρίζουν με την προοπτική μιας ενδεχόμενης νέας επίσκεψης του ερευνητή, προσπαθούν να εκμαιεύσουν την υπόσχεση συνέχισης των δραστηριοτήτων κ.ά.). Η εντύπωση την οποία αποκομίζει ο επισκέπτης είναι η εικόνα της τάξης/νησίδας δημιουργικότητας με χαρούμενα παιδιά τα οποία απολαμβάνουν αυτά που πράττουν.

Συνέντευξη 1: Αντιμετώπισαν την συμμετοχή τους στις δράσεις με σοβαρό και θετικό τρόπο... το κείμενο είναι ποιοτικό ζήτημα… Το ξεκίνημα ήταν

καλό, το ερέθισμα καλό… ενθουσιάζονταν… ήταν κάτι καινούριο, το είδαν με ενδιαφέρον… ξέφυγαν από τα τετριμμένα. Κάποιες εργασίες έγιναν ομαδικά. Ακούγαμε και μουσική στην τάξη, π.χ. στον βιολιστή του Σαγκάλ ακούσαμε βιολιά… τους άρεσε… "πότε θα ακούσουμε μουσική;" Τους άρεσαν οι κινηματογραφικές ταινίες και επέμεναν να τις δουν ολόκληρες, π.χ. Το χαμίνι του Τσάρλι Τσάπλιν.

Συνέντευξη 4: Η συμμετοχή τους, και αυτό είναι καταπληκτικό, η συμμετοχή τους ήτανε καθολική. Δε σταματούσαν από την ώρα που ξεκινούσε η προβολή. Την ώρα που παρατηρούσαν πίνακες, την ώρα που έβλεπαν ταινίες έκαναν σχόλια, έκαναν σχόλια στο διπλανό τους, για αυτό που έβλεπαν. Τα σχόλια τους αφορούσαν την εικόνα που έβλεπαν, τον ήχο, τα σχήματα και μάλιστα κάποιες φορές, όταν αυτό που έβλεπαν τους εξέπληττε το χαρακτήριζαν και προσπαθούσαν να δουν και πίσω από την ιστορία την ώρα που το έβλεπαν ή καθώς έβλεπαν τον πίνακα πέρα από την απλή παρατήρηση έκαναν σχόλια που αφορούσαν ερμηνείες. Προτού καν να φτάσουμε στο επίπεδο της συζήτησης. Ο αυθορμητισμός τους ήταν πάρα πολύ μεγάλος και τα σχόλια απευθύνονταν και δίπλα στο συμμαθητή τους "κοίτα αυτό" κ.λπ., αλλά και με ερωτήσεις "πώς μπορεί να γίνεται αυτό". Έκαναν ακόμα και συγκρίσεις την ώρα που έβλεπαν το ερέθισμα. Ήταν πάρα πολύ ενεργοί θεατές. Έκαναν σχόλια ακόμα και στο τι θα έκαναν αυτοί αν θα είχαν σκεφτεί τον πίνακα ή αν θα είχαν πάρει μέρος στην ταινία, αν θα ήταν κάποιος χαρακτήρας. Σχολίασαν και το πόσο τελικά το επάγγελμα χαρακτηρίζει τον άνθρωπο και την προσωπική του ζωή. Όταν συζητούσαμε το οπτικό ερέθισμα μπόρεσαν, κάτι πολύ σημαντικό για μένα, εξέφρασαν τα συναισθήματα τους όπως είπα και πριν μπήκαν από τα πρώτα λεπτά στην εικόνα και μπόρεσαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους κάνοντας ακόμα και συγκρίσεις των πινάκων μεταξύ τους, των χρωμάτων, μπόρεσαν να κάνουν συγκρίσεις από μια ταινία σε άλλη, μπόρεσαν ακόμη να φανταστούν και το παρελθόν των ηρώων. Κάτι που τους άρεσε πάρα πολύ είναι ότι αυτό που έβλεπαν δεν είχε διαλόγους δεν είχε κείμενο, η πλειοψηφία των παιδιών δηλαδή γοητεύτηκε από την εικόνα κι έτσι μπόρεσαν κ έβγαλαν πάρα πολλά πράγματα, γενικά σαν ερέθισμα η εικόνα τους έβγαλε πάρα πολλά πράγματα, και οι ταινίες που δεν είχανε δει και δεν είχαν διαλόγους, μόνο μουσική όπως το Κόκκινο Μπαλόνι… Κυρίως εκεί τους μάγεψε… τους έκανε να σκεφτούνε πολύ περισσότερα πράγματα από όταν είδαν τη Μαίρη Πόπινς όπου έβλεπαν τους διαλόγους. …ειδικά για την ταινία την Μαίρη Πόπινς ενώ είναι μια πολύ παλιά ταινία και μιούζικαλ, που είναι είδος που δύσκολα αρέσει τα παιδιά, το αγάπησαν. Κατά τη διάρκεια της προσέγγισης τους έδινα ερεθίσματα. Ένα ερέθισμα αρχικό ήταν ποιες είναι οι σκέψεις σας, τι σας έρχεται στο μυαλό βλέποντας την εικόνα ή τι συναίσθημα σας έρχεται βλέποντας

την εικόνα. Οι απαντήσεις τους ήταν πρωτότυπες, ήταν ποικίλες, ήταν ευφάνταστες και μπόρεσαν και μπήκαν στη θέση του ατόμου στη φωτογραφία και έδωσαν διάφορες απαντήσεις. Κάποιοι είπαν ότι είχε ερωτική απογοήτευση, κάποιοι ότι έχασε κάτι πολύτιμο και προσπαθεί να το βρει, ότι βαρέθηκε τη ζωή ίσως, ύπαρξη ή ανυπαρξία σεβασμού, χαρακτήρισαν την εικόνα με συναισθήματα λύπη, απογοήτευση, μπόρεσαν δηλαδή και είδαν όλο το θέμα σαν ένα κοινωνικό θέμα.

Συνέντευξη 4: Υπήρχαν φορές που έβγαιναν στα διαλλείματα και συζητούσαν μεταξύ τους, το παρατηρούσα… Συζητούσαν μεταξύ τους πόσο διαφορετικά θα μπορούσε να είχε φερθεί ο ήρωας, "γιατί δεν έγινε αυτό", "αν ήμουν εγώ θα επενέβαινα και με ένα μαγικό τρόπο θα έκανα αυτό". Συζητούσαν δηλαδή στην ώρα των διαλλειμάτων αυτό που είδαν. Και για τους πίνακες και για την ταινία.

Συνέντευξη 6: Επιζητούσαν ενθουσιωδώς τις δραστηριότητες… τους άρεζε… Η συμμετοχή στην συζήτηση ήταν πολύ καλή και με ρωτούσαν διάφορα και είχαν και απορίες και η φαντασία τους πήγαινε καλά. Και είχε διάρκεια η συμμετοχή, μέχρι το τέλος. …αφού όταν τέλειωσε διαμαρτυρήθηκαν… "Ε, ναι τέλειωσε, του χρόνου θα κάνουμε άλλο έναν κύκλο" τους έλεγα. Τους τόνισα στην αρχή νομίζω ότι δεν θα έχει βαθμολογία να το ξέρουν και επέδρασε πολύ θετικά γιατί τώρα που κάνουμε τα διάφορα προγράμματα έχουν επίσης θετική στάση. Καλό είναι αυτό γιατί μαθαίνουν αβίαστα. Δηλαδή τις πιο πολλές εργασίες που τους βάζω, τους βάζω και καμιά εργασία στο σπίτι τώρα, τις κάνουν χωρίς να τους πιέσω ιδιαίτερα… δηλαδή βελτιώθηκαν και ως μαθητές.

Εμφανίζονται περιγραφές για τους τρόπους με τους οποίους η εφαρμογή των δραστηριοτήτων βελτιώνει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, κυρίως ως προς την ενθάρρυνση των παιδιών τα οποία δεν διατύπωναν πριν την γνώμη τους και ως προς την αποδοχή της διαφορετικής άποψης:

Συνέντευξη 5: Παιδιά που ποτέ δεν είχαν μιλήσει είπαν την άποψη τους, τις σκέψεις τους, πώς φαντάζονται τη συνέχεια της ιστορίας… Βέβαια από την πρώτη στιγμή τους διαβεβαίωσα πως ό,τι κι αν γράψουν, ό,τι κι αν πουν θα το αποδεχθούμε και είναι σωστό ό,τι κι αν είναι αυτό. Δεν κρίνουμε κανέναν μα κανέναν γι αυτό που θα πει, εμείς το δεχόμαστε. Αυτό τους απελευθέρωσε και μίλησαν πάρα πολύ όλα τα παιδιά σχεδόν. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος το ψυχολογικό κλίμα της τάξης ήταν βαρύ. Εκτός από δύο τρία παιδιά που είχαν θάρρος και είχαν εδραιώσει τη θέση τους, όλα υπόλοιπα παιδιά δίσταζαν να πουν τη άποψή τους γιατί φοβόνταν μη τους κρίνουν αλλά και οι άλλοι τους έκριναν. Απόψεις, διαφωνίες, εντάσεις υπήρχαν πολλές: "Τι είναι αυτό που λες" ενώ μετά, όχι μόνο τα ίδια δεν είχαν το φόβο να εκ-

φραστούν, αλλά και τα άλλα άκουγαν και αποδέχονταν. Αυτό που συνέβαλε στην αλλαγή είναι ότι κάθε φορά αναζητούσαμε το διαφορετικό. Δηλαδή είχαμε μια ιστορία, υπήρχε μια αρχή, μια μέση, ένα τέλος και τους έλεγα: "Γράψε κάτι διαφορετικό… δεχόμαστε αυτό που γράφει ο συγγραφέας ή αυτό που δείχνει ο ζωγράφος στον πίνακά του ή ο σκηνοθέτης στο έργο του. Εσείς γράψτε το διαφορετικό". Το δεχόμαστε εκείνο, δεχόμαστε όμως και κάτι άλλο. Οπότε και το "κάτι άλλο" είτε το δικό σου είτε του συμμαθητή σου το αποδεχόμαστε. Αυτό και μόνο απελευθέρωσε τα παιδιά. Δηλαδή το διδακτικό υλικό και η δράση χρησιμοποιήθηκαν χωρίς να το θέλουμε ως διαδικασίες αποδοχής του διαφορετικού… ότι αποδεχόμαστε το διαφορετικό, τη δική σου άποψη, τη δική μου άποψη, του αλλουνού την άποψη. Αυτό το θετικό κλίμα άφηνε κάποια ίχνη και το επόμενο δίωρο, όταν δεν κάναμε δημιουργική γραφή. Εξομάλυνε λίγο σχέσεις. Εντάξει, δεν ωραιοποιούμε καταστάσεις, αλλά άφηνε κάποια ίχνη.

Συνέντευξη 6: Μερικά παιδιά κρατούσαν και σημειώσεις. Αυτό μου έκανε εντύπωση… αυτά που συζητούσαμε τα κρατούσαν σημειώσεις γιατί ξέρανε ότι μετά θα γράψουμε… δικιά τους πρωτοβουλία… Δεν βαριόντουσαν… Κάθονταν και στα διαλείμματα μέσα για να γράψουν γιατί περνούσε το δίωρο και χτυπούσε κουδούνι: "Να καθίσω μέσα;" Καθόμουν κι εγώ, γράφανε, βέβαια πήγαινε τρίωρο…

Διατυπώνεται η άποψη ότι η σχέση ανάμεσα στην δημιουργική γραφή και το θετικό ψυχολογικό κλίμα είναι αμφίδρομη:

Συνέντευξη 4: Το ένα τμήμα δεν λειτουργεί σαν τμήμα. Έχουν προβλήματα και μεταξύ τους, τα οποία φαίνονται και στο διάλλειμα και προφανώς και την ώρα του μαθήματος. Ένα τμήμα το οποίο ακόμα και με τη διάταξη των θρανίων τους, όπως είναι μέσα στην τάξη δεν υπάρχει επικοινωνία. …κάποια παιδιά ειρωνεύονται τις απαντήσεις των άλλων, υπήρξαν ακόμη και περιπτώσεις παιδιών που ήρθαν και μου είπαν: "Δεν αντέχουμε άλλο στην τάξη αυτή, κάντε κάτι". Αυτά εξαφανίστηκαν, ήταν όλοι το ίδιο, συμμετείχαν το ίδιο, ζητούσε ο ένας τη γνώμη του άλλου: "Α! τι είπες, πάρα πολύ ωραίο αυτό" σαν σχόλιο… Σίγουρα ήταν τα ερεθίσματα… Αισθάνθηκαν το ίδιο σημαντικοί, αισθάνθηκαν το ίδιο σπουδαίοι ως προς το ψυχολογικό κλίμα, το ότι έπρεπε να λειτουργήσουν μετά από όλα αυτά τα ερεθίσματα, αισθάνθηκαν ότι η γνώμη τους μετράει κι ότι αυτό είναι που έχει σημασία, οι ιδέες που έχουν στο μυαλό τους και πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τα πράγματα, χωρίς να υπάρχει σωστό ή λάθος, να υπάρχει κάποιος κριτής και από κει και πέρα ότι ήταν ελεύθερα να συνεχίσουν με το μυαλό τους, με τη φαντασία τους αυτό που είχανε σκεφτεί. Το δημιουργικό κλίμα πρέπει να υπάρχει για να εκφραστεί η δημιουργικότητα των παιδιών, η φαντασία, είναι προαπαιτούμενο δηλαδή το δημιουργικό

κλίμα και φυσικά και οι δημιουργικές δραστηριότητες μπορούν να οδηγήσουν μια τάξη σε ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα, μπορούν να μεταμορφώσουν μια τάξη, εννοώ δηλαδή ότι μπορούμε να κάνουμε δημιουργικές δραστηριότητες και να επιδιώξουμε την εκδήλωση της φαντασίας και σε τάξεις που δεν έχουν καλό κλίμα, με διπλό αποτέλεσμα.

Διατυπώνονται, επίσης, απόψεις στις οποίες το ερέθισμα (το είδος του εικονογραφικού υλικού) εμφανίζεται να επηρεάζει την συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών:

Συνέντευξη 1: Ό,τι είχε εικόνα, είτε σταθερή είτε κινούμενη τους ενθουσίαζε. Οι εικόνες και τα κείμενα των λογοτεχνικών βιβλίων, όχι τόσο. Στους πίνακες ζωγραφικής, επειδή, ίσως, δεν είχαν ανάλογες εμπειρίες, η αισθητική εντύπωση ήταν πολύ έντονη και μάλιστα όταν τους αναλύαμε είχαν πολλές ιδέες… τους ενδιέφεραν… έβγαλαν πολλά συναισθήματα…

Συνέντευξη 2: Οι πίνακες ζωγραφικής τους άρεσαν, είχαν τις καλύτερες ιδέες, φαντασία… δημιουργικότητα… Στα πρώτα τρία μαθήματα υπήρχε ενθουσιασμός με τα έργα ζωγραφικής… μετά πτώση (εικονογραφήσεις λογοτεχνικών έργων).

**2.3.ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ: Η ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ** (ερευνητικό ερώτημα: Ενίοτε οι μαθητές/τριες δυσανασχετούν όταν καλούνται να γράψουν. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι μαθητές/τριές σας, με την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, άλλαξαν στάση απέναντι στο γραπτό λόγο σε θετικότερη κατεύθυνση;).

Στο ζητούμενο της αλλαγής της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στο γραπτό λόγο σε θετικότερη κατεύθυνση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια εμφανίζεται να απαντά θετικά με το αθροιστικό ποσοστό 82% (Πολύ 19% και Αρκετά 63%). Μικρό μόνο μέρος των εκπαιδευτικών διαπιστώνει μικρή έως μηδαμινή αλλαγή στάσης των μαθητών/τριών (Λίγο 12% και Πολύ Λίγο 6%).

Συνέντευξη 5: Σήμερα που τους έβαλα να μου γράψουν τις εντυπώσεις τους και να κριτικάρουν το πρόγραμμα μου είπαν ότι του χρόνου θα ήθελαν να ασχοληθούν πάλι κι ότι δε θέλουν να γράφουν με τον παλιό τρόπο, δε θέλουν να ξαναγυρίσουμε εκεί. Δεν το βλέπουν καταρχήν ως μάθημα. Νομίζω ότι όταν βάζεις μέσα σε πλαίσια το παιδί το κουράζεις. Το παιδί είχε εναλλαγές, είχε τους πίνακες, είχε ένα βιβλίο, είχε μια ταινία... Αυτό του κέντριζε την φαντασία του, δημιουργούσε ενδιαφέρον… Δεν ήταν μάθημα… Τα παιδιά ήταν χαρούμενα όταν έγρα-

> φαν… Ο Στ. έχει τον κακό λόγο στο στόμα… κακή οργάνωση κειμένου… ούτε τα γράμματά του δεν βγάζεις… Ο Στ. έγραφε, έγραφε και ζητούσε κι άλλη κόλλα χαρτί… κι άλλη κόλλα. …Θυμάμαι στο "Κόκκινο μπαλόνι"… όταν ξεκίνησα να βάλω την ταινία, ενώ γνώριζαν ότι θα κάνουμε δημιουργική γραφή, δύο παιδιά, τα οποία είναι μέτρια σε απόδοση στα μαθήματα, το πρώτο πράγμα που είπαν ήταν "Ωχ! κυρία τώρα θα δούμε ταινία;" Τους άφησα να καθίσουν εκεί που θέλανε, δεν τους πίεσα. Στα πρώτα λεπτά σιγά σιγά ήρθαν στο χαλί και έλεγαν πότε θα σταματήσει για να πάμε να γράψουμε. Αφιέρωσαν όλο τους το διάλλειμα χωρίς να θέλουν τα ίδια να βγουν και αφιερώσαμε και την επόμενη ώρα. Τα ίδια το ζήτησαν. Νομίζω ότι αυτό και μόνο είναι πολύ σημαντικό.

Χαρακτηριστικό της αλλαγής στάσης των παιδιών είναι ότι τώρα επιθυμούν όλα τα παιδιά της τάξης να ανακοινώσουν τα γραπτά τους. Σε πολλές περιπτώσεις τα κείμενα των παιδιών θα εκδοθούν σε χειροποίητο φυλλάδιο:

> Συνέντευξη 6: Μου ζητούσαν όλοι να τα διαβάσουν. Ήθελαν ακροατήριο όλοι! Αυτό ήταν μεγάλη χαρά τελικά. Ήθελαν όλοι ακροατήριο. "Εντάξει, τα γράψαμε, τα διαβάζαμε εδώ μέσα στην τάξη, δεν θα τα παρουσιάσουμε πουθενά;" Αυτή την επιθυμία δεν την είχαν και για τα άλλα που έγραφαν. Απεναντίας τα άλλα… πολλές φορές έλεγα: "διάβασε μου αυτά που έγραψες". – "δεν θέλω" ενώ εδώ πέρα θέλανε να ακουστούν από τους άλλους.

**2.4.ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ: Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΑΣ ΜΕ ΧΑΜΗΛΕΣ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ** (ερευνητικό ερώτημα: Σχολιάστε την στάση των μαθητών/τριών σας με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δράσεων (συμμετοχή, συγγραφική αυτοπεποίθηση, παραγωγή ιδεών κ.ά).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της στάσης των μαθητών/τριών με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δράσεων, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι: (α) Εμφανής εκδήλωση ενδιαφέροντος. (β) Ενεργή και ενθουσιώδης συμμετοχή στις συζητήσεις (προσεγγίσεις των έργων τέχνης και στο στάδιο της προφορικής παραγωγής ιδεών), αλλά και στις ομαδικές εργασίες. (γ) Εκδήλωση αποκλίνουσας στάσης (φαντασία). (δ) Παραγωγή πολλών και πρωτότυπων ιδεών. (ε) Αδυναμία στην οργάνωση, μεταφορά και αποτύπωση των προφορικών ιδεών τους σε γραπτό λόγο. Η αδυναμία αυτή, άλλοτε οδηγούσε σε χαμηλή συγγραφική αυτοπεποίθηση κι άλλοτε οδηγούσε σε μεγαλύτερη προσπάθεια (με την εμψύχωση του εκπαιδευτικού και την παραχώρηση χρόνου).

Καταγράφονται περιπτώσεις σταδιακής βελτίωσης του γραπτού λόγου των συγκεκριμένων μαθητών στους τομείς της έκτασης του κειμένου, στο πλήθος και την πρωτοτυπία των ιδεών.

Ερωτηματολόγιο 14: Η συμμετοχή τους ήταν ενθουσιώδης στο στάδιο της παραγωγής ιδεών, σχολίασαν με λεπτομέρεια τους χαρακτήρες των ταινιών, τη μουσική, το σκηνικό, διατύπωσαν κρίσεις και σχόλια για τις πράξεις τους, διασκέδασαν, ταυτίστηκαν κάποιες στιγμές και φαντάστηκαν τον εαυτό τους στη θέση των χαρακτήρων, συμμετείχαν ακόμη και μαθητές με προβλήματα που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Ιδιαίτερα στη δραστηριότητα με τη φωτογραφία, η φαντασία τους έδωσε πρωτότυπες ερμηνείες.

Συνέντευξη 6: Η προβολή των ζωγραφικών πινάκων, των εικονογραφημένων ιστοριών και των ταινιών, τους άρεσε πάρα πολύ. Με ενδιαφέρον συμμετείχαν σ' όλες τις προφορικές δραστηριότητες και εξέφραζαν ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα που έδειχναν ότι με πολλή προσοχή έβλεπαν και άκουγαν ό,τι τους προβάλλονταν αλλά και ότι η δημιουργική τους φαντασία είχε ενεργοποιηθεί. Πολύ μεγάλη δυσκολία έβρισκαν στην γραπτή έκφραση, πράγμα που τους στενοχώρησε και τους προβλημάτισε ίσως πιο πολύ από κάθε άλλη φορά και φάνηκε μέσα στην τάξη έντονη η επιθυμία τους και η προσπάθειά τους. Βέβαια, τα γραπτά τους κείμενα είναι ενδεικτικά των μέχρι τότε δυνατοτήτων τους (χαμηλό επιπέδου κυρίως ως προς το πώς της γραφής: ορθογραφία, σύνταξη, λεξιλόγιο, ευαναγνωσία).

Ερωτηματολόγιο 7: Στο ξεκίνημα έγραφαν πολύ απλά (σε περιεχόμενο) και μικρά (σε έκταση) κείμενα. Στη συνέχεια έγραφαν πιο ελεύθερα. Έδειξαν ενδιαφέρον και έγραφαν με φαντασία. Ζωηρή ήταν η συμμετοχή τους και τις ομαδικές εργασίες.

Ερωτηματολόγιο 8: Εκδήλωσαν ενδιαφέρον κατά την διάρκεια υλοποίησης των δράσεων. Η συμμετοχή τους τόσο στις προφορικές δραστηριότητες όσο και στον γραπτό λόγο ήταν ικανοποιητική. Τα γραπτά τους βελτιώνονταν από μάθημα σε μάθημα και τις περισσότερες φορές διακρίνονταν από πρωτοτυπία.

Ερωτηματολόγιο 9: …Στην αρχή του προγράμματος έδειξαν ενθουσιασμό, αλλά στη συνέχεια υπήρξε στασιμότητα. Αναρωτιέμαι, αν η ανάγνωση των κειμένων τους στην τάξη, έστω και ανώνυμα, αυξάνει ή μειώνει την συγγραφική τους αυτοπεποίθηση. Οι συγκεκριμένοι μαθητές έδειξαν να κουράζονται πιο γρήγορα από τους υπόλοιπους γιατί υπάρχει αδυναμία να εκφράσουν γραπτά αυτό που σκέφτονται. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα από την συμμετοχή τους στην προφορική επεξεργασία του θέματος, πριν το γράψιμο, όπου εκεί δεν υστερούν. Γενική διαπίστωση στην τάξη μου είναι ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των μαθητών στην παραγωγή ιδεών στη φάση της συζήτησης. Όμως υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ των μαθητών σε ότι αφορά την αποτύπωση των ιδεών, με τους μαθητές που πριν την εφαρμογή του προγράμματος εί-

χαν συγγραφική ευχέρεια να παρουσιάζουν εξαιρετική βελτίωση ενώ στους υπόλοιπους η βελτίωση ήταν μικρή.

Ερωτηματολόγιο 10: Είχαν ευχάριστη διάθεση, διαφορετική από την συνηθισμένη, επέδειξαν ενεργή συμμετοχή σε κάθε τι που γινόταν, έδειξαν στοιχεία μιας δυναμικής να χτίσουν… Τα γραπτά τους ήταν περισσότερο οργανωμένα, με κείμενα που είχαν αρχή, ανάπτυξη με φαντασία πάντα μέσα στις δυνατότητές τους), σωστή πλοκή και τέλος.

Ερωτηματολόγιο 11:…Συμμετείχαν πάντα στις δραστηριότητες και έγραφαν κείμενα μεγαλύτερα απ' αυτά που έγραφαν στο παρελθόν.

Ερωτηματολόγιο 12: …Προσπαθούσαν αρκετά για να γράψουν κάτι. Συζητούσαμε πολλές φορές το κάθε κομμάτι της εργασίας για να τους έρθουν ιδέες. Με αρκετή υπομονή και επιμονή έγραφαν και οι πιο αδύνατοι μαθητές.

Ερωτηματολόγιο 13: Αρχικά παραπονιόνταν όταν ήταν να γράψουν. Στη συνέχεια, όμως, ανυπομονούσαν για την ώρα της δημιουργικής γραφής. Ήθελαν κι άλλο χρόνο για γράψιμο. Η μόνη διστακτικότητα που είχαν ήταν τα ορθογραφικά λάθη, αν και στο τέλος του προγράμματος ούτε που το ανέφεραν. Υπήρχε μεγάλη συμμετοχή από όλους τους μαθητές.

Συνέντευξη 1: …Στην προφορική συζήτηση συμμετείχαν όλοι, όταν πηγαίναμε στην αποτύπωση η δυσκολία φαινόταν… στους καλούς μαθητές η βελτίωση ήταν μεγάλη, στους αδύναμους μικρότερη… επειδή, ίσως, ο λόγος έχει μια ποιότητα…

Συνέντευξη 3: Τα παιδιά με χαμηλές δεξιότητες αντέδρασαν θετικά στις προφορικές δραστηριότητες, αλλά με άρνηση στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής…

Συνέντευξη 4: Τα παιδιά που είχαν δυσκολίες στο λόγο είχαν εντελώς διαφορετική στάση. Κάθε παιδί εξέφραζε ελεύθερα τη γνώμη του… "έμπαιναν" στα σχόλια των συμμαθητών τους από μόνοι τους, σε σημείο μάλιστα να επιμένουν και ότι "η πιθανή συνέχεια θα ήταν αυτή" ή " εγώ θα έκανα αυτό ακούστε με". Η συμμετοχή τους ήταν καταπληκτική. Ήταν η περίπτωση ενός κοριτσιού, της Αννούλας, η οποία είναι και πολύ μικροκαμωμένη, η φωνή του λεπτή, δεν ακούγεται καν, η οποία σχεδόν είχε ανέβει πάνω στο τραπέζι στην αίθουσα της βιβλιοθήκης όταν γινόταν η συζήτηση, για να μπορέσει κι εκείνη να εκφράσει το συναίσθημά της και να πει τη γνώμη της. Υπήρξαν δύο περιπτώσεις παιδιών, με απλές μαθησιακές δυσκολίες, για τα οποία είχα ακούσει τον δάσκαλο της μουσικής και την δασκάλα των εικαστικών ότι συνήθως είναι αμέτοχοι, πόσο αμέτοχος μπορεί να είναι κάποιος την ώρα της μουσικής ή στα εικαστικά που συνήθως είναι τα αγαπημένα τους μαθήματα. Η συμμετοχή, λοιπόν, αυτών των παιδιών ήταν επίσης καταπληκτική. Δεν συμμετείχαν στην αρχή στην κουβέντα μαζί

με τα άλλα παιδιά, στη συζήτηση σε σχέση με τις ερωτήσεις για τις δραστηριότητες κ.λπ. για την έκφραση των συναισθημάτων τους, αλλά ρωτούσαν εμένα "θα μπορούσα να πω αυτό;" "θα μπορούσα να πω εκείνο;" και μετά τη διαβεβαίωση ότι είναι πάρα πολύ ωραία αυτά που λες ενδιαφέρθηκαν και σχολίασαν και τη μουσική και κάποιους διαλόγους και κυρίως φαντάστηκαν και έδωσαν πάρα πολύ πρωτότυπες ερμηνείες ειδικά σε κάποια σύμβολα, είτε στους πίνακες είτε στις ταινίες, π.χ. ότι η Μαίρη Πόπινς μπορούσε να είναι θερμοσίφωνας. Κάποια στιγμή τα παιδιά αυτά στην παραγωγή κειμένου με ρώτησαν αν μπορούν να κάνουν κάποια ζωγραφιά… ήταν καταπληκτικό για μένα. Υπήρξε βέβαια διάσταση ανάμεσα στο προφορικό και το γραπτό λόγο. Μπορεί να είχαν μικρότερα κείμενα στην αρχή αλλά στις δύο τελευταίες δραστηριότητες τα κείμενά τους ήταν πολύ καλύτερα, κατά τη γνώμη μου, είχαν μέσα τα συναισθήματά τους. Είχαν μέσα τη βασική οργάνωση και δομή όπως των υπολοίπων παιδιών αλλά είχα μέσα τα συναισθήματά τους. Μπόρεσαν και αποτύπωσαν γραπτά, ίσως γιατί ήξεραν ότι δεν θα κριθούν σε κάτι από μένα, μπόρεσαν και διατύπωσαν γραπτά τις ιδέες που είχαν. Αυτό ξεκαθαρίστηκε από την αρχή, τα γραπτά δεν θα αξιολογηθούν, αυτό νομίζω τους απελευθέρωσε, τους έκανε να νιώθουν πιο ελεύθερα, να εκφράσουν τη γνώμη τους, να πουν οτιδήποτε περνά από το μυαλό τους ή οτιδήποτε νιώθουν. Τα παιδιά απελευθερώθηκαν. Περιπτώσεις αποθάρρυνσης παιδιών δεν υπήρχαν. Οι ανταγωνισμοί, οι εκφοβισμοί και οι ειρωνείες μέσα στην τάξη, λες και με τη συμμετοχή τους σε όλες αυτές τις δραστηριότητες, όλα αυτά εξαφανίστηκαν.

Συνέντευξη 5: Γράφανε, θέλανε να γράψουν. Βέβαια δεν ικανοποιούσε το γραπτό τους, αλλά ήθελαν να γράψουν. Συγκεκριμένα έχω ένα παιδάκι που ο πατέρας του είναι από τον Καναδά, η μητέρα από τη Ρωσία, γράφει με μεγάλη δυσκολία, χωρίς καλή οργάνωση των σκέψεών του χωρίς ορθογραφικούς κανόνες, αλλά ήθελε να γράφει, μου έγραφε τρεις σελίδες. Ιδέες υπήρχαν από τα παιδιά αυτά αλλά να τις αποτυπώσουν ήταν πολύ δύσκολο.

Στις συνεντεύξεις σχολιάζεται η στάση μαθητών/τριών με έντονες δυσκολίες μάθησης (αυτισμός, δυσλεξία). Η στάση τους χαρακτηρίζεται από την έντονη προσπάθεια, αλλά και προσπάθεια ένταξης τους στην ομάδα (συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες):

Συνέντευξη 2: …Οι δυο μαθητές με δυσλεξία που έχω στην τάξη θέλησαν να γράψουν… προφορικά μού τα έλεγαν… γραπτά δυσκολεύτηκαν να τα περάσουν… είχαν όρεξη και διάθεση… συμμετείχαν και στις ομαδικές δραστηριότητες.

Συνέντευξη 4: Είχα απαντήσεις παιδιών που έχουν χαρακτηριστεί αυτιστικά, που

έδωσαν καταπληκτικές ερμηνείες στο τι μπορεί να μεταφέρει ο κύριος με τη βαλίτσα, συγκεκριμένα η Πην. η όποια έχει αυτισμό σκέφτηκε το ότι η βαλίτσα μπορεί να περιέχει βεντάλιες, μια συλλογή από βεντάλιες που δεν τις θέλει πια και επειδή ήταν οι αγαπημένες του θα ήθελε να τις ρίξει στη θάλασσα να χαθούν εκεί κι όχι απλά να τις πετάξει… Να πω και το δεύτερο παράδειγμα, ενός παιδιού που επίσης έχει αυτισμό, το οποίο συνήθως στο μάθημα του αρέσει να περπατάει τριγύρω και να μη συμμετέχει, του Νικ., ο οποίος κοιτώντας για αρκετή ώρα την εικόνα και μετά από δική μου ερώτηση μου απάντησε ότι ο άνθρωπος αισθάνεται πολύ λυπημένος, μπόρεσε δηλαδή να εμπλακεί συναισθηματικά, και ο Νικ., όπως και η Πην., πράγμα που είναι ιδιαίτερα δύσκολο να συμβεί σε παιδιά που έχουν αυτισμό.

Συνέντευξη 5: Ένα κοριτσάκι το οποίο φοιτά και στο τμήμα της ειδικής αγωγής, ζητούσε πάντα, αν δεν τελείωνε, να πάρει το γραπτό μαζί του. Ήθελε να συνεχίσει να γράφει… όσο μπορούσε. Και εμπλέκαμε και τη δασκάλα της ειδικής αγωγής...

## 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά δεδομένα επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής με τη χρήση εικόνων ως ερεθίσματα για τη γέννηση ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο μπορούν να μεταβάλλουν σε θετική κατεύθυνση τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στις διαδικασίες συγγραφής κειμένων και ταυτόχρονα να συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη.

(α) Οι μαθητές/τριες υποδέχονται την ανακοίνωση πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής (προκαταβολικός οργανωτής) με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό.

(β) Ο βαθμός συμμετοχής και προσπάθειας των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες χαρακτηρίζεται ως ενθουσιώδης.

(γ) Η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο γραπτό λόγο, με την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, μεταβάλλεται σε θετικότερη κατεύθυνση. Ως αιτίες αυτής της αλλαγής στάσης καταγράφονται:

- Το είδος του ερεθίσματος (έργα τέχνης και λογοτεχνικά κείμενα).
- Το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης, η ανοιχτή διαδικασία η οποία ευνοούσε την έκφραση της δημιουργικότητας, ο παιγνιώδης χαρακτήρας των δράσεων, ο παραμερισμός των καθημερινών και επαναλαμβανόμενων γλωσσικών ασκήσεων.
- Η πρωτοτυπία του υλικού και η προσαρμογή του στα ενδιαφέροντα των παιδιών, η μεθοδολογία, η καλή οργάνωση της διδακτικής πρότασης (σαφείς οδηγίες, προγραμματισμός χρόνου).

• Η καλλιέργεια της συγγραφικής αυτοπεποίθησης των παιδιών και η ενθάρρυνση στην παραγωγή γραπτού λόγου.

(δ) Οι μαθητές/τριες με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες, αν και εμφανίζουν αδυναμία στην οργάνωση, μεταφορά και αποτύπωση των προφορικών ιδεών σε γραπτό λόγο, εκδηλώνουν ενδιαφέρον, ενθουσιώδη συμμετοχή στις συζητήσεις και στις ομαδικές εργασίες, αποκλίνουσα στάση (φαντασία) και παράγουν πολλές και πρωτότυπες ιδέες, Με αφορμή και την παραπάνω διαπίστωση, δηλαδή τις διαφορές ανάμεσα στην προφορική και την γραπτή έκφραση των μαθητών/τριών ως προς την παραγωγή ιδεών, προκύπτει προς διερεύνηση το ζήτημα της σχέσης δημιουργικής γραφής και γλωσσικής διδασκαλίας. Είναι εμφανής η αλλαγή στάσης των μαθητών/τριών σας με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δράσεων απέναντι στα δρώμενα της τάξης ως προς την συμμετοχή. Καταγράφονται, επίσης, περιπτώσεις σταδιακής βελτίωσης του γραπτού λόγου των συγκεκριμένων μαθητών/τριών στους τομείς της έκτασης του κειμένου, στο πλήθος και την πρωτοτυπία των ιδεών.

Ενδιαφέρον και αυξημένη συμμετοχή επιδεικνύουν και οι μαθητές/τριες με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακά προβλήματα (συμπτώματα στο φάσμα του αυτισμού, δυσλεξία κ.ά.).

(ε) Οι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν ότι το θετικό ψυχολογικό κλίμα, οι τεχνικές ανάπτυξης της κριτικής στάσης (στην προσέγγιση των εικόνων) και της αποκλίνουσας στάσης (στη δημιουργική γραφή), οι ανοιχτές αναγνώσεις και η αλλαγή στάσης του εκπαιδευτικού, όχι μόνο αποτελούν προαπαιτούμενα της διδακτικής της δημιουργικής γραφής, αλλά ταυτόχρονοι παράλληλοι στόχοι.

(στ) Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί στην θεσμοθετημένη παρουσία της δημιουργικής γραφής στο πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου και στην εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής ως τμήμα της καθημερινής διδακτικής πρακτικής, σε διδακτικό χρόνο που θα παραχωρηθεί από την γλωσσική διδασκαλία. Θεωρούν ότι η εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής είναι δυνατό να αλλάξει τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στον γραπτό λόγο σε θετική κατεύθυνση, γιατί υπάρχει η ελευθερία στην έκφραση των μαθητών/τριών, η δύναμη του ερεθίσματος και το δημιουργικό κλίμα της τάξης (δυνατότητα επικοινωνίας και διαλόγου) απόρροια του παιγνιώδους χαρακτήρα των δραστηριοτήτων που δεν μοιάζουν με γλωσσικές ασκήσεις.

(ζ) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα στοιχεία τα οποία κυριαρχούν στην διδακτική της δημιουργικής γραφής είναι: η εκδήλωση αποκλίνουσας στάσης (φαντασία), η αναγκαιότητα ύπαρξης ερεθίσματος, η ελευθερία έκφρασης, η παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, η απόλαυση της δημιουργίας, η δημιουργικότητα, η χρήση διδακτικών πρακτικών/τεχνικών και η έκφραση συναισθημάτων. Τα παραπάνω στοιχεία κυριάρχησαν κατά την διάρκεια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, άλλαξαν την εικόνα της σχολικής αίθουσας, δημιούργησαν θετικό ψυχολογικό κλίμα και συνέβαλαν στην αλλαγή των απόψεων και των πρακτι-

κών των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδακτικής.

Η εικόνα (profile) του εκπαιδευτικού, η οποία πρόβαλλε μέσα στις παιδαγωγικές συνθήκες, οι οποίες διαμορφώθηκαν κατά την διάρκεια υλοποίησης των δράσεων και θεωρήθηκαν απαραίτητες για την ανάδυση της δημιουργικότητας των παιδιών, είναι περισσότερο του συνδημιουργού και εμψυχωτή και λιγότερο του αξιολογητή των γραπτών των παιδιών. Τούτο σημαίνει ότι, χωρίς να αποποιείται της ευθύνης δημιουργίας θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη, κατέχει ή αναπτύσσει ο ίδιος δεξιότητες ερμηνευτικής/κριτικής προσέγγισης κειμένων και εικόνων για να μπορεί να σχεδιάζει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, και ταυτόχρονα, ως μέλος της κοινότητας των αναγνωστών των λογοτεχνικών βιβλίων, των θεατών της εικόνας και των συγγραφικών ομάδων, μαθαίνει να παρατηρεί, να εντοπίζει και να σέβεται τις ιδιαιτερότητες των κειμένων των μαθητών/τριών του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας, οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.

Γουλής, Δ. και Γρόσδος, Σ. (2011). "Αναγνωστικές εμψυχώσεις". Στο Αρτζανίδου, Ε., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ., Καρακίτσιος, Α. *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμψυχώσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Γρόσδος, Σ. (2003). "Από το πότε και το πού στο πώς και στο γιατί ή πώς ένα έργο τέχνης ζωντανεύει", *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 130: 59-67.

Γρόσδος, Σ. (2009). "Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων", στο: Γρόσδος, Σ., Κανταρτζή, Ε., Πλίογκου, Β. (επιμ.), *Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας*, Πανελλήνιο Συνέδριο (Θεσσαλονίκη 21-22 Νοεμβρίου 2009). Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. - Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας-Θράκης.

Γρόσδος, Σ. (2010). "Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό", *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16: 54-68.

Γρόσδος, Σ. (2013). *Λογοτεχνία, Εικόνα και Κινηματογράφος. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης - Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ. (αδημ. διδακτορική διατριβή).

Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London: Rutledge.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευ-*

*ση γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλογεροπούλου, Χρ. (2006). *Σενάριο. Η τέχνη της αφήγησης στον κινηματογράφο*. Αθήνα: Νεφέλη.

Καρακίτσιος, Α. (2012). "Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;" Κείμενα, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό), πηγή: http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf.

Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κωτόπουλος, Τ. (2011). "Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής". Στο Παπαντωνάκης Γ. και Κωτόπουλος Τ. (επιμ.) *Τα ετεροθαλή*, σ. 21-36. Αθήνα: Ίων.

Κωτόπουλος, Τ. (2012). "Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής". Κείμενα, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό), πηγή: http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf.

Κωτόπουλος, Τ., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Βακάλη, Α. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. New York: University Press, Cambridge.

Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.

Schirrmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Ίων.

Τσιλιμένη, Τ. (2012). "Μεγάλες προσδοκίες: Συνομιλώντας για τη δημιουργική γραφή με φοιτητές του ΠΤΠΕ του Π.Θ.". Κείμενα, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό), πηγή: http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/08-tsilimeni.pdf

Timbal - Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Αθήνα: Πατάκη.

# Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΙΑΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

**Χρυσάνθη Δαλακλή, Αθανάσιος Αϊδίνης**

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

cdalakli@gmail.com, aaidinis@eled.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η παγιωμένη αντίληψη σε πολλούς εκπαιδευτικούς, και όχι μόνο, είναι ότι η πρώτη ανάγνωση και γραφή αρχίζει με την εισαγωγή των παιδιών στην πρώτη τάξη και ολοκληρώνεται είτε το Μάρτιο είτε τον Ιούνιο, δηλαδή μετά από έξι ή εννέα μήνες φοίτησης στο σχολείο. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα για την ανάπτυξη των ικανοτήτων της γραφής και ανάγνωσης στην πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου συνδέοντάς τα με την εκπαιδευτική πράξη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζεται μια εναλλακτική διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία του γραμματισμού στην πρώτη τάξη και αξιολογούνται τα αποτελέσματα αυτής της πρότασης.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Βουγιούκα (1994) ο όρος πρώτη ανάγνωση και γραφή «έχει καθιερωθεί στην ελληνική βιβλιογραφία της ειδικής διδακτικής και χρησιμοποιείται για να δηλώσει ένα πρώτο αναγνωστικό στάδιο, κατά το οποίο ο μαθητής μαθαίνει το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, μαθαίνει δηλαδή, στοιχειωδώς έστω, να διαβάζει» (σελ. 75). Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό η πρώτη ανάγνωση και γραφή ταυτίζεται με το πρώτο στάδιο της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στην πρώτη τάξη. Συνδέεται κυρίως με τη διδασκαλία των γραμμάτων και την ικανότητα αποκωδικοποίησης με στόχο μετά το δεύτερο τρίμηνο φοίτησης στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου τα παιδιά να μπορούν να αναγνωρίζουν και να γράφουν αρκετές λέξεις και μικρά κείμενα. Η παγιωμένη αντίληψη σε πολλούς εκπαιδευτικούς, και όχι μόνο, είναι ότι η πρώτη ανάγνωση και γραφή αρχίζει με την εισαγωγή των παιδιών στην πρώτη τάξη και ολοκληρώνεται είτε το Μάρτιο είτε τον Ιούνιο, δηλαδή μετά από έξι ή εννέα μήνες φοίτησης στο σχολείο.

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες στη διεθνή αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία κάνουν την εμφάνισή τους νέοι όροι που θέτουν σε αμφισβήτηση το περιεχόμενο του όρου πρώτη ανάγνωση και γραφή. Όροι όπως ο γραμματισμός, ο αναδυόμενος γραμματισμός, ο πρώιμος γραμματισμός αλλά και ερευνητικά δεδομένα για την ίδια τη διαδικασία της κατάκτησης του γραμματισμού (literacy acquisition), στην οποία κυρίως αναφέρεται ο όρος πρώτη ανάγνωση και γραφή, θέτουν επιτακτικά την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του όρου ή και την

αλλαγή του. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα για την ανάπτυξη των ικανοτήτων της γραφής και ανάγνωσης συνδέοντάς τα με την εκπαιδευτική πράξη.

Η μελέτη της ανάπτυξης του γραμματισμού τα τελευταία πενήντα χρόνια έχει συνεισφέρει αξιόλογα ερευνητικά αποτελέσματα αλλά και θεωρητικούς προβληματισμούς που οδήγησαν στην καλύτερη κατανόηση αυτής της ανάπτυξης και της διαδικασίας μάθησης αλλά και αλλαγής στον τρόπο που αυτός ορίζεται και διδάσκεται. Εκκινώντας από την παραδοχή ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού αποτελεί ένα συνεχές, είναι αυτονόητο ότι και για τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας ισχύει το ίδιο πλαίσιο του γραμματισμού που υιοθετείται για όλες τις ηλικιακές ομάδες, με την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που αποτελούν μέρος και όχι απλώς σχετίζονται με το ευρύτερο πλαίσιο του γραμματισμού. Κατά συνέπεια είναι σημαντικό να οριστεί το ευρύτερο πλαίσιο του γραμματισμού που υιοθετείται και μέσα στο οποίο εντάσσεται και ο γραμματισμός σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες.

Μέσα σε αυτό το γενικότερο πλαίσιο του γραμματισμού αλλά και του γραμματισμού στην εκπαίδευση θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να ενταχθεί και η πρώτη ανάγνωση και γραφή. Σε αντίθεση με την άποψη ότι αυτός ο αρχικός γραμματισμός αρχίζει και τελειώνει στην πρώτη δημοτικού πιστεύουμε ότι καλύπτει την πρώτη παιδική ηλικία, δηλαδή από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 8 χρόνων. Υπάρχουν προτάσεις στη βιβλιογραφία που αναφέρονται σε δύο φάσεις στην κατάκτηση του γραμματισμού, μία πρώτη φάση όπου τα παιδιά αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες γραμματισμού, και μία δεύτερη φάση όπου εφαρμόζουν αυτές τις δεξιότητες σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Clay, 1991). Εξετάζοντας κανείς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί εύκολα να διαπιστώσει ότι γνωστικά αντικείμενα που προϋποθέτουν αυτές τις βασικές δεξιότητες γραμματισμού (π.χ. ιστορία και θρησκευτικά) εισάγονται στην τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον ενίσχυση σε αυτό το διαχωρισμό δίνει και η άποψη του Stanovich (1986) που υποστηρίζει ότι στην ηλικία των 8 ετών διακρίνονται δύο ομάδες μαθητών/τριών, αυτοί που έχουν αναπτύξει σημαντικά τις δεξιότητες του γραμματισμού και τις χρησιμοποιούν για να αναπτυχθούν ακόμη περισσότερο και αυτοί που έχουν ήδη μείνει πίσω στην ανάπτυξη του γραμματισμού και συνεχίζουν να υπολείπονται ολοένα και περισσότερο των συμμαθητών τους.

Η κυριαρχία δύο αντίθετων απόψεων σχετικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, «η μεγάλη διαμάχη», όπως επικράτησε να αναφέρεται αυτή η διαφορά απόψεων, είναι στο προσκήνιο για πολλά χρόνια (Chall, 1983. Beard, 1995). Η πρώτη άποψη, γνωστή και ως «διδασκαλία των φωνημάτων», ξεκινά από την πεποίθηση ότι αυτό που είναι πιο σημαντικό στην κατάκτηση της εγγραμματοσύνης, σε αλφαβητικές γλώσσες, είναι η γνώση των γραμμάτων και ό,τι αυτά αναπαριστούν, δηλαδή οι αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα στην ανάγνωση και ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήμα-

τα στη γραφή. Σύμφωνα με τη δεύτερη άποψη, γνωστή ως «ολιστική προσέγγιση», η εγγραμματοσύνη συνδέεται με τη χρήση της γραπτής γλώσσας και η γλώσσα δεν είναι απλά η αναγνώριση λέξεων. Το νόημα ενός κειμένου δεν είναι το σύνολο των σημασιών των λέξεων από τις οποίες αποτελείται.

Η διαφορά μεταξύ των δύο απόψεων έχει και θεωρητικό υπόβαθρο, αν και τα θεωρητικά μοντέλα για την κατάκτηση της εγγραμματοσύνης εμφανίζονται αργότερα από τις δύο απόψεις για τη διδασκαλία. Ο Smith (1994) αναφέρει ότι η βάση της ανάγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης είναι η κατανόηση. Όπως ο ίδιος υποστηρίζει «ποια είναι η ουσία μιας δραστηριότητας αν δεν υπάρχει κατανόηση;» (σελ. 7). Αντίθετα, για τους υποστηρικτές της διδασκαλίας των φωνημάτων, η βάση της ανάγνωσης είναι η μάθηση των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα. Η άποψη αυτή στηρίζεται σε τρεις βασικές υποθέσεις: Πρώτον, η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής πρέπει να έχει ως κέντρο τα φωνήματα γιατί αυτά αποτελούν το μοναδικό επίπεδο φωνολογικής ανάλυσης. Δεύτερον, οι αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα μαθαίνονται με τον ίδιο τρόπο όπως και οι αντιστοιχίες ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους, ακόμη και όταν ένα φώνημα αποτελείται από δύο γράμματα. Και τρίτον, το νόημα δεν αποτελεί μέρος της διαδικασίας της ανάγνωσης και της γραφής γιατί αυτές οι διαδικασίες πραγματοποιούνται μέσα από τη γνώση για τις σχέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα (Nunes, 1999).

Το πρόβλημα με τις δύο διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά και τα μη εφαρμοσμένα θεωρητικά μοντέλα που τις πλαισιώνουν, είναι ότι μπορεί να θεωρηθούν σωστές ακόμη και στις πιο ακραίες εκφάνσεις τους (Nunes, 1999). Η περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία για να είναι σε θέση κάποιος να επιλέξει ανάμεσα στις δύο απόψεις και, ακόμη σημαντικότερο, να προσπαθήσει να συνθέσει τις δύο διαφορετικές απόψεις. Η σύγχρονη έρευνα παρέχει νέα, εναλλακτικά και λιγότερο ακραία, μοντέλα για την κατάκτηση της εγγραμματοσύνης αλλά και γόνιμες προτάσεις για τη διδασκαλία. Όπως υποστηρίζει η Ehri (2002) είναι σημαντικός ο διαχωρισμός ανάμεσα στις διαδικασίες του γραπτού λόγου που αναπτύσσονται σε αυτούς που μαθαίνουν και τις διδακτικές προσεγγίσεις που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για να διδάξουν αυτές τις διαδικασίες.

Στη διαδικασία επιλογής μιας διδακτικής προσέγγισης κατάλληλης για την πρώτη ανάγνωση και γραφή το πρώτο ερώτημα που ανακύπτει αφορά στο επίπεδο γνώσης που το παιδί είναι αναγκαίο να έχει τελειώνοντας την πρώτη παιδική ηλικία. Συνήθως στη βιβλιογραφία γίνεται διαχωρισμός της μάθησης του γραπτού λόγου σε δύο φάσεις: στην πρώτη φάση μαθαίνονται βασικές ικανότητες και στη δεύτερη φάση γίνεται εφαρμογή αυτών των ικανοτήτων σε άλλους τομείς μάθησης (Clay, 1991). Τα παιδιά που αποτυγχάνουν στην πρώτη φάση και μένουν ξεκάθαρα πίσω σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, συνεχίζουν να μένουν όλο και πιο πίσω σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν επιτύχει στην πρώτη φάση και γίνονται όλο και καλύτερα όσο ασχολούνται με το

γραπτό λόγο (Stanovich, 1986). Ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι στόχοι της πρώτης φάσης μάθησης του γραπτού λόγου ώστε να δημιουργηθεί η σταθερή βάση πάνω στην οποία θα οικοδομήσει η εκπαίδευση στη δεύτερη φάση;

Σύμφωνα με την Clay (1991) τέσσερις είναι οι γενικοί στόχοι στην κατάκτηση του γραμματισμού στη διάρκεια του αρχικού γραμματισμού. Ο πρώτος σχετίζεται με το νόημα του κειμένου και την ικανότητα των παιδιών να δίνουν έμφαση στο νόημα τόσο στην παραγωγή όσο και στην πρόσληψη. Ο δεύτερος στόχος σχετίζεται με την επιθυμία των παιδιών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα προφορική και γραπτή. Ο τρίτος και ο τέταρτος στόχος σχετίζονται με την ικανότητα των παιδιών να συνθέτουν και να γράφουν απλά κείμενα αλλά και να κατανοούν αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα. Η επίτευξη αυτών των στόχων καθιστά το παιδί ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις τόσο του σχολείου όσο και της κοινωνικής του ομάδας. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η έμφαση στο κείμενο και στο νόημα υποδεικνύουν και τις διδακτικές μεθόδους που μπορεί να ακολουθηθούν για την επίτευξή τους. Σ' αυτό το διάστημα αναπτύσσονται επίσης και οι στρατηγικές που τα παιδιά χρησιμοποιούν για την ανάγνωση και τη γραφή. Οι στρατηγικές αυτές δεν αποτελούν κυρίως το αποτέλεσμα της διδασκαλίας αλλά της ενασχόλησης με το γραπτό λόγο και συνδέονται με τις στρατηγικές που τα αποτελέσματα της ψυχολογικής έρευνας δείχνουν ότι χρησιμοποιούνται από τους επιδέξιους αναγνώστες.

Όπως αναφέρει η Clay (1991) οι στρατηγικές που τα παιδιά θα έπρεπε να έχουν μάθει αφορούν «στη χρήση της ανατροφοδότησης, της καθοδήγησης και της αυτοδιόρθωσης τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή, στη γρήγορη και άμεση πρόσβαση στο λεξικό της ανάγνωσης και της γραφής, στη χρήση τρόπων για την ανάγνωση και τη γραφή νέων λέξεων με βάση ήδη γνωστές λέξεις, στη χρήση γνωστικών διαδικασιών για την αποκόμιση νέας γνώσης σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή και τη χρήση παρόμοιων διαδικασιών σε κάθε γλώσσα για τα δίγλωσσα παιδιά» (σελ. 10-11). Οι στρατηγικές αυτές συνδέονται στενά με την ανάπτυξη όλων των τύπων μεταγλωσσικής ικανότητας, που συνδέεται με την εκμάθηση της γραπτής γλώσσας και ολοκληρώνεται μετά την ηλικία των 10-12 χρόνων. Η μάθηση του γραπτού λόγου, κατά συνέπεια, δεν ολοκληρώνεται στην πρώτη φάση αλλά συνεχίζει και στη δεύτερη φάση με κρίσιμη χρονική περίοδο αυτή μεταξύ των 8 και 12 χρόνων που ελάχιστα έχει ερευνηθεί. Ωστόσο, οι γνώσεις που αποκτώνται κατά την πρώτη φάση παραμένουν βασικές για την συνέχεια.

Η μεθοδολογία για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής περιλαμβάνει μια ποικιλία προσεγγίσεων με διαφορετικούς στόχους και διαφορετική αξία για κάθε αλφαβητική γλώσσα. Η παλαιότερη μέθοδος είναι η αλφαβητική, όπου στόχος της διδασκαλίας ήταν η μάθηση των ονομάτων των γραμμάτων που συνήθως μικρή σχέση έχει με τη φωνητική αξία τους. Η μέθοδος αυτή δεν χρησιμοποιείται σήμερα αν και σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι σε κάποιες αλφαβητικές γλώσσες, όπως για παράδειγμα η Αγγλική, η γνώση των

ονομάτων των γραμμάτων επηρεάζει την πορεία κατάκτησης της ανάγνωσης και γραφής επειδή σε αρκετές περιπτώσεις συμπίπτει με τη φωνητική τους αξία (π.χ. το γράμμα "r" "αρ" στη λέξη «there») (Cardoso-Martins, 1995. Cardoso-Martins et al., 2002).

Η φωνητική μέθοδος έχει ως βάση την εκμάθηση όλων των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους έτσι ώστε στη συνέχεια να είναι δυνατός ο συνδυασμός των φωνημάτων για τη δημιουργία λέξεων. Στην ουσία στόχος της μεθόδου είναι η πλήρης ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών που η έρευνα δείχνει ότι συνδέεται άμεσα με την κατάκτηση της εγγραμματοσύνης (Πόρποδας, 2002. Aidinis and Nunes, 2001. Goswami and Bryant, 1990. Bryant et al., 1990). Αντίθετα, η συλλαβική μέθοδος ξεκινά από τη διδασκαλία μιας μεγαλύτερης μονάδας φωνολογικής ανάλυσης, της συλλαβής, που τα παιδιά αποστηθίζουν ώστε να είναι σε θέση να συνδυάσουν συλλαβές για το σχηματισμό λέξεων. Η αξία των συλλαβών για την κατάκτηση της εγγραμματοσύνης υποστηρίζεται, επίσης, από ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι αποτελούν ένα σημαντικό επίπεδο επεξεργασίας του γραπτού λόγου (Aidinis and Nunes, 2001. Hoein et al., 1995. Αϊδίνης 2002).

Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος βασίζεται επίσης στην εκμάθηση των φωνημάτων αλλά και συνδυασμούς φωνημάτων ώστε να σχηματιστούν συλλαβές μέσα από την ανάλυση και σύνθεση πρότυπων λέξεων και τη χρήση μικρών κειμένων. Τα κείμενα αυτά εισάγονται αφού τα παιδιά μάθουν έναν ορισμένο αριθμό γραμμάτων και τα αντίστοιχα φωνήματα που αναπαριστούν και είναι αυξανόμενης δυσκολίας. Αν και η μέθοδος έχει κάποια στοιχεία ολικής είναι φανερή η σύνδεσή της με τη φωνητική και τη συλλαβική μέθοδο.

Οι πρότυπες λέξεις ενσωματωμένες σε φράσεις χωρίς όμως ανάλυση και σύνθεση, αποτελούν τη βάση της διδασκαλίας σύμφωνα με την ιδεοπτική μέθοδο που προτάθηκε από τον Decroly. Στη μέθοδο αυτή τονίζεται η αξία της σημασίας της λέξης καθώς και η προσπάθεια δημιουργίας ενός λεξικού τόσο για τη γραφή όσο και για την ανάγνωση. Ωστόσο, μετά την εκμάθηση ενός αριθμού λέξεων υπάρχει η ανάλυση και σύνθεση σε επίπεδο συλλαβών και φωνημάτων. Η σημασία της δημιουργίας αναπαραστάσεων των λέξεων ώστε να είναι δυνατή η γρήγορη ανάκτησή τους από τη μνήμη για την ανάγνωση και τη γραφή, έχει ιδιαίτερα τονιστεί από την Erhi (2002).

Τέλος, προσεγγίσεις όπως η ολιστική ή η δομητική, προτείνουν την χρήση κειμένων, λογοτεχνικών ή μη για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Τη βάση στις προσεγγίσεις αυτές παρέχουν θεωρίες που υποστηρίζουν την ικανότητα των παιδιών να ανακαλύπτουν καθώς αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον (Vygotsky, 1993). Η ελευθερία που δίνεται στα παιδιά να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν τις ιδιότητες της γραπτής γλώσσας μέσα από πραγματικές ανάγκες και σκοπούς οδηγεί στο να γίνουν πιο αποτελεσματικοί αναγνώστες βρίσκοντας νέους τρόπους λύσης των όποιων προβλημάτων ανακύπτουν (Clay, 1991). Σύμφωνα με τον Smith (1994) η βάση της κατανόησης είναι

η πρόβλεψη και η ανάγνωση δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα ψυχογλωσσολογικό παιχνίδι μαντέματος (Goodman, 1967, 1982).

Χωρίς να καλύπτεται όλο το εύρος των διδακτικών προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, γίνεται φανερό ότι όλες στηρίζονται από ερευνητικά δεδομένα ενώ ταυτόχρονα όλες καλλιεργούν κάποια ή κάποιες στρατηγικές και ικανότητες που θεωρούνται βασικές για την κατάκτηση του γραμματισμού. Η επιλογή της μεθόδου βασίζεται κυρίως στο τι θεωρείται σημαντικό να μάθουν τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία με βάση όσα ήδη γνωρίζουν. Έτσι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει μια ποικιλία μεθόδων ή υλικών για τη διδασκαλία του με κύριο στόχο να μάθουν τα παιδιά την ουσία του γραπτού λόγου που είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων με νόημα. Η βάση γι' αυτές τις επιλογές του θα ήταν η προηγούμενη γνώση του παιδιού με προϋπόθεση τη διαμόρφωση ορθών υποθέσεων για το τι ήδη γνωρίζει το παιδί.

## ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Με αφετηρία τον Αναδυόμενο Γραμματισμό επιχειρήθηκε μια διαφορετική πρόταση διδασκαλίας στην Α δημοτικού στη βάση του συνδυασμού πιο ευέλικτων από την αναλυτικοσυνθετική θεωρητικών προσεγγίσεων, όπως η Ολιστική, η Δομητική, η Επικοινωνιακή και η Εξισορροπημένη. Για την υλοποίηση αυτής της διδακτικής πρότασης κρίθηκε απαραίτητο η διδασκαλία να μη βασίζεται στη χρήση των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία επικεντρώνονται στην εφαρμογή της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου με κατασκευασμένα κείμενα για την εκμάθηση των γραμμάτων. Τα σχολικά εγχειρίδια αντικαταστάθηκαν από αυθεντικό έντυπο υλικό όπως: λογοτεχνικά βιβλία, πληροφοριακά κείμενα από εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία γνώσεων, φωτογραφίες πίνακες ζωγραφικής, στίχους τραγουδιών κ.ά.

Σημαντική παράμετρος της διδακτικής πρότασης ήταν η συνεργασία οικογένειας και σχολείου και γι' αυτό το λόγο από την αρχή έγινε ενημέρωση των γονέων και επιδιώχθηκε η ενεργή συμμετοχή τους. Η εκπαιδευτικός της τάξης, ανά τακτά διαστήματα ενημέρωνε τους γονείς με επιστολές για τη διδασκαλία και τους σκοπούς της, κυρίως όμως πρότεινε δραστηριότητες με τις οποίες θα μπορούσαν και οι ίδιοι να συμβάλλουν στη διαδικασία και να βοηθήσουν τα παιδιά τους μέσα στα πλαίσια των βασικών αρχών της προσέγγισης που ακολουθούνταν στο σχολείο. Ταυτόχρονα, οι γονείς ήταν ενημερωμένοι και για κάποιες δραστηριότητες «ρουτίνας» που έπρεπε να γίνονται στο σπίτι (όπως ανάγνωση ή αφήγηση του παραμυθιού που τα παιδιά είχαν επεξεργαστεί στο σχολείο, ζωγραφιά μιας συγκεκριμένης σκηνής που εντυπωσίασε τα παιδιά, καταγραφή των λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια στο ευρετήριο κ.ά.). Ωστόσο, «καθήκοντα» με τη συμβατική έννοια π.χ. καθημερινή ορθογραφία με απομνημόνευση λέξεων, αντιγραφή ή συμπλήρωση ασκήσεων μηχανιστικής λογικής δεν δίνονταν στα παιδιά. Η παραπάνω τακτική απορρέει από τη βασική

αρχή που διέπει την προτεινόμενη διδακτική πρόταση που συνοψίζεται στην ενασχόληση με δραστηριότητες που έχουν νόημα (όσο αυτό είναι δυνατό).

Οι βασικοί στόχοι που τέθηκαν αφορούν στην κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής, στην αναγνωστική και ακουστική κατανόηση, στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου (κυρίως του αφηγηματικού), στην παραγωγή κειμένου και στην ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας. Η τάξη αποτελούνταν από 24 παιδιά (12 αγόρια και 12 κορίτσια) από ποικίλα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα καθώς τα παιδιά εγγράφονταν στο συγκεκριμένο σχολείο ύστερα από κλήρωση και με μητρική γλώσσα την ελληνική. Το πρώτο βήμα για την εφαρμογή της προτεινόμενης διδακτικής πρότασης ήταν η αξιολόγηση της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας των παιδιών μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες είχαν χαρακτήρα διερευνητικό και ταυτόχρονα συνέβαλαν στη γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με την εκπαιδευτικό.

## ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ:

Σημείο εκκίνησης ήταν τα ονόματα των παιδιών και οι προτιμήσεις τους σε διάφορα θέματα που συζητιόνταν στην τάξη (τα αγαπημένα τους όπως ονομάστηκαν) πάντα με αφορμή ένα λογοτεχνικό βιβλίο. Αυτό έγινε γιατί στα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικίας αρέσει να μιλάνε για τον εαυτό τους, για τις προτιμήσεις τους, για πράγματα που τους απασχολούν ενώ ταυτόχρονα είναι μια θαυμάσια ευκαιρία για να επικοινωνήσουν και να γνωριστούν καλύτερα με άλλα παιδιά. Σε όλες αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να ζωγραφίζουν παράλληλα με τη γραφή. Φωτογραφίες των παιδιών και καρτέλες με τα ονόματά τους αναρτήθηκαν από τη δεύτερη μέρα του σχολείου και καθημερινά παιζόταν το «παιχνίδι των ονομάτων». Έτσι, τα παιδιά έγραψαν το όνομά τους και ζωγράφισαν το καθένα τον εαυτό του στα πλαίσια της γνωριμίας με τα υπόλοιπα παιδιά, προσπάθησαν να βρουν και να κυκλώσουν τα ονόματα των παιδιών της ομάδας τους σε κρυπτόλεξο, μετά την επεξεργασία του βιβλίου «Το ψάρι του Χάρη» έγραψαν και ζωγράφισαν για το αγαπημένο τους ζώο όπως και μετά την επεξεργασία των βιβλίων «Ήταν ένα μικρό χαρτάκι», «Οι Φίλοι» και «Το Κάτι Άλλο» έγραψαν και ζωγράφισαν για το επάγγελμα που τους αρέσει, το αγαπημένο τους χρώμα, φαγητό, χόμπι, παιχνίδι κ.ά.

Μετά από τις πρώτες τρεις εβδομάδες τα συμπεράσματα από την αξιολόγηση της προηγούμενης γνώσης των παιδιών ήταν τα εξής: Τα δύο τρίτα των παιδιών γνώριζαν σχεδόν όλα τα γράμματα ενώ τα περισσότερα ήταν εξοικειωμένα και χρησιμοποιούσαν τα κεφαλαία. Όλα τα παιδιά έγραφαν το όνομά τους και το αναγνώριζαν οπτικά (καθώς και ονόματα οικείων προσώπων π.χ. της μητέρας, του πατέρα, κ.ά.) ενώ τα μισά παιδιά ήταν σε θέση να διαβάσουν απλές λέξεις, τις έγραφαν σε επίπεδο συλλαβικής – συλλαβοαλφαβητικής γραφής και επιχειρούσαν να συνθέσουν προτάσεις σε πλαίσιο διαπραγμάτευσης κειμένου. Επιπλέον σχεδόν όλα τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με τις συμβάσεις των βιβλίων (τίτλος, συγγραφέας, εκδόσεις κ.λ.π.).

Με βάση την αξιολόγηση των γνώσεων των παιδιών οι στόχοι της διδασκαλίας τέθηκαν εκ νέου και πλαισιώθηκαν από δραστηριότητες που περιελάμβαναν γραφή και ανάγνωση από την πρώτη μέρα μέσα από δραστηριότητες ελεύθερες και καθοδηγημένες. Σε γενικές γραμμές η διδασκαλία περιελάμβανε:

- Ανάγνωση με όλους τους δυνατούς τρόπους: ατομική – ομαδική – χορική – σιωπηλή – μεγαλόφωνη – συλλογική (shared reading).
- Γραφή (αξιοποιήθηκε η επινοημένη) με όλους τους δυνατούς τρόπους: ατομική – ομαδική – συλλογική (shared writing).Όλα τα παιδιά ενθαρρύνονταν και επιβραβεύονταν για την προσπάθειά τους με στόχο να ελέγχουν το κείμενό τους και να αυτοδιορθώνονται.
- Ποικίλα παιχνίδια φωνολογικής – μορφοσυντακτικής ενημερότητας μέσω δραστηριοτήτων με νόημα για τα παιδιά και με βάση τα ενδιαφέροντά τους με ποικιλία αυθεντικού υλικού.
- Συνεργασία ανάμεσα στις ομάδες με στόχο την αλληλεπίδραση.
- Ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου με ανάλογες δραστηριότητες προφορικές και γραπτές (αφήγηση, δραματοποίηση, εικονογράφηση γνωστού βιβλίου, κείμενο σε εικόνες γνωστού βιβλίου, δημιουργία βιβλίων).
- Έμφαση στις συμβάσεις του γραπτού λόγου: από αριστερά προς τα δεξιά, κενό ανάμεσα στις λέξεις, κεφαλαίο στην αρχή κ.λ.π.
- Λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης από τα τέλη Νοεμβρίου, παρουσίαση των βιβλίων και ανάρτηση των εργασιών στον πίνακα ανακοινώσεων.
- Ημερολόγιο (μετά τα Χριστούγεννα).
- Δημιουργία λεξιλογίου (στο ευρετήριο) – οικογένειες λέξεων.

Επόμενο βήμα αποτέλεσε η οργάνωση της διδασκαλίας σε θεματικές ενότητες και παράλληλα η εκμάθηση γραμμάτων με βάση ποικίλα κείμενα και το βιβλίο «Αλφαβητάρι με γλωσσοδέτες» του Ε. Τριβιζά. Στο τέλος του Νοέμβρη όλα τα παιδιά γνώριζαν όλα τα γράμματα, τα περισσότερα δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα και τις κυριότερες συμβάσεις του γραπτού λόγου. Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν απαιτήθηκε ξεχωριστή διδασκαλία για κάθε γράμμα, αφού τα παιδιά «μάθαιναν» νέα γράμματα μέσα από την καθημερινή ενασχόλησή τους με ποικίλα κείμενα. Ωστόσο, η σύνθεση του δικού τους γλωσσοδέτη από διαφορετικό γράμμα κάθε φορά, έγινε μια αγαπημένη συνήθεια μέσα στην τάξη. Επιπλέον δεν χρησιμοποιήθηκε καμία συμβατική δραστηριότητα όπως η διδασκαλία της φοράς των γραμμάτων, η αντιγραφή γραμμάτων και συλλαβών, η ορθογραφία με απομνημόνευση των λέξεων κ.ά. Κάποιες από τις θεματικές ενότητες με τις οποίες ασχολήθηκε η τάξη ήταν: η διατροφή, το ψωμί, η ελιά, ο εαυτός μου – η οικογένειά μου, η εφημερίδα, η ιστορία της γραφής, το μουσείο, το σπίτι μου, τα φυτά, τα ζώα, οι φίλοι, περιήγηση στο διάστημα, όλες πλαισιωμένες από ποικίλα κείμενα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μία θεματική ενότητα από το δεύτερο τρίμηνο του σχολικού έτους.

## ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΠΕΡΙΗΓΗΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ

Στη διάρκεια του δευτέρου τριμήνου αποφασίστηκε η παρακολούθηση της θεατρικής παράστασης «Ο μικρός πρίγκιπας». Η γνωριμία με το βιβλίο «Ο Μικρός Πρίγκιπας» και το συγγραφέα κρίθηκε απαραίτητη για να προετοιμάσει καλύτερα τα παιδιά ως προς την ανταπόκριση και την κατανόηση της παράστασης. «Ο Μικρός Πρίγκιπας» είναι ένα βιβλίο με αρκετές δυσκολίες κατανόησης για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, γι' αυτό αποφασίστηκε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη χρονική σειρά των γεγονότων. Πριν τη θεατρική παράσταση έγινε ένας συνδυασμός ανάγνωσης και προβολής της σειράς κινουμένων σχεδίων του Μικρού Πρίγκιπα. Κάποια κεφάλαια διαβάστηκαν από την εκπαιδευτικό στην τάξη και κάποια κεφάλαια τα παιδιά τα παρακολούθησαν σε βίντεο. Στη συζήτηση που ακολούθησε τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους:

- σχετικά με την ιστορία
- τα σημεία που δεν κατάλαβαν
- τις άγνωστες λέξεις και φράσεις (ματαιόδοξος, αστεροειδής, πλανήτης, εφήμερο, κ.ά.)

τις απορίες τους:

- είναι πραγματικοί ή φανταστικοί οι πλανήτες της ιστορίας; υπάρχουν τα «μπαομπάπ»;
- Τι είναι ο πλανήτης και πώς δημιουργήθηκε;
- Τι είναι ο αστεροειδής και τι είναι το αστέρι;
- Πώς έχουμε μέρα και νύχτα;
- Τι είναι το διάστημα;
- Γιατί δεν «πέφτει» ο πρίγκιπας και οι άλλοι ήρωες από τους πλανήτες;

Τα συναισθήματά τους:

- Συγκίνηση από τις σχέσεις των ηρώων (λουλούδι – πρίγκιπας, πρίγκιπας – αλεπού, πρίγκιπας – συγγραφέας)
- Απογοήτευση (ταυτίστηκαν με την απογοήτευση του πρίγκιπα από τους χαρακτήρες των ανθρώπων που συνάντησε)
- Ανάκληση δικών τους εμπειριών (και τις δικές μου ζωγραφιές δεν τις καταλαβαίνουν οι μεγάλοι)

Στο τέλος της συζήτησης επιχειρήθηκε η παρουσίαση της δομής της ιστορίας όπου τα παιδιά (ομαδική εργασία) έπρεπε να θυμηθούν τη σειρά με την οποία επισκέφτηκε ο Πρίγκιπας τους πλανήτες και να γράψουν κάτι χαρακτηριστικό για τον καθένα. Με βάση αυτά που έγραψαν τα παιδιά κατασκευάστηκε το σχεδιάγραμμα του ταξιδιού του Πρίγκιπα (Εικόνα 1). Σε αυτή τη φάση η εκπαιδευτικός λειτούργησε ως «γραμματέας» χρησιμοποιώντας τον πίνακα, παρεμβαίνοντας στη συζήτηση, δίνοντας τη δυνατότητα να ακουστούν όλες οι απόψεις και συναποφασίζοντας με τα παιδιά ποιες λέξεις και φράσεις θα επιλεγούν για το σχεδιάγραμμα. Η παραπάνω δραστηριότητα έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να παρακολουθήσουν το έργο στο θέατρο και να συμμετέχουν ενερ-

γά κατά τη διάρκειά του. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι παραπάνω δραστηριότητες είχαν σκοπό την καλύτερη κατανόηση της ιστορίας του «Μικρού Πρίγκιπα» και τη διευκόλυνση των παιδιών στην παρακολούθηση της παράστασης καθώς η θεματική ενότητα προέκυψε στη συνέχεια με αφορμή το ενδιαφέρον των παιδιών. Με αφορμή τη θεατρική παράσταση «Ο Μικρός Πρίγκιπας» και το ενδιαφέρον των παιδιών για τους πλανήτες αποφασίστηκε με τα παιδιά η ενασχόληση με τη θεματική ενότητα «Περιήγηση στο Διάστημα». Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα είχε διάρκεια περίπου τρεις εβδομάδες και προέκυψε από τις απορίες των παιδιών σχετικά με τους πλανήτες και το διάστημα. Οι γενικοί στόχοι της ενότητας ήταν:

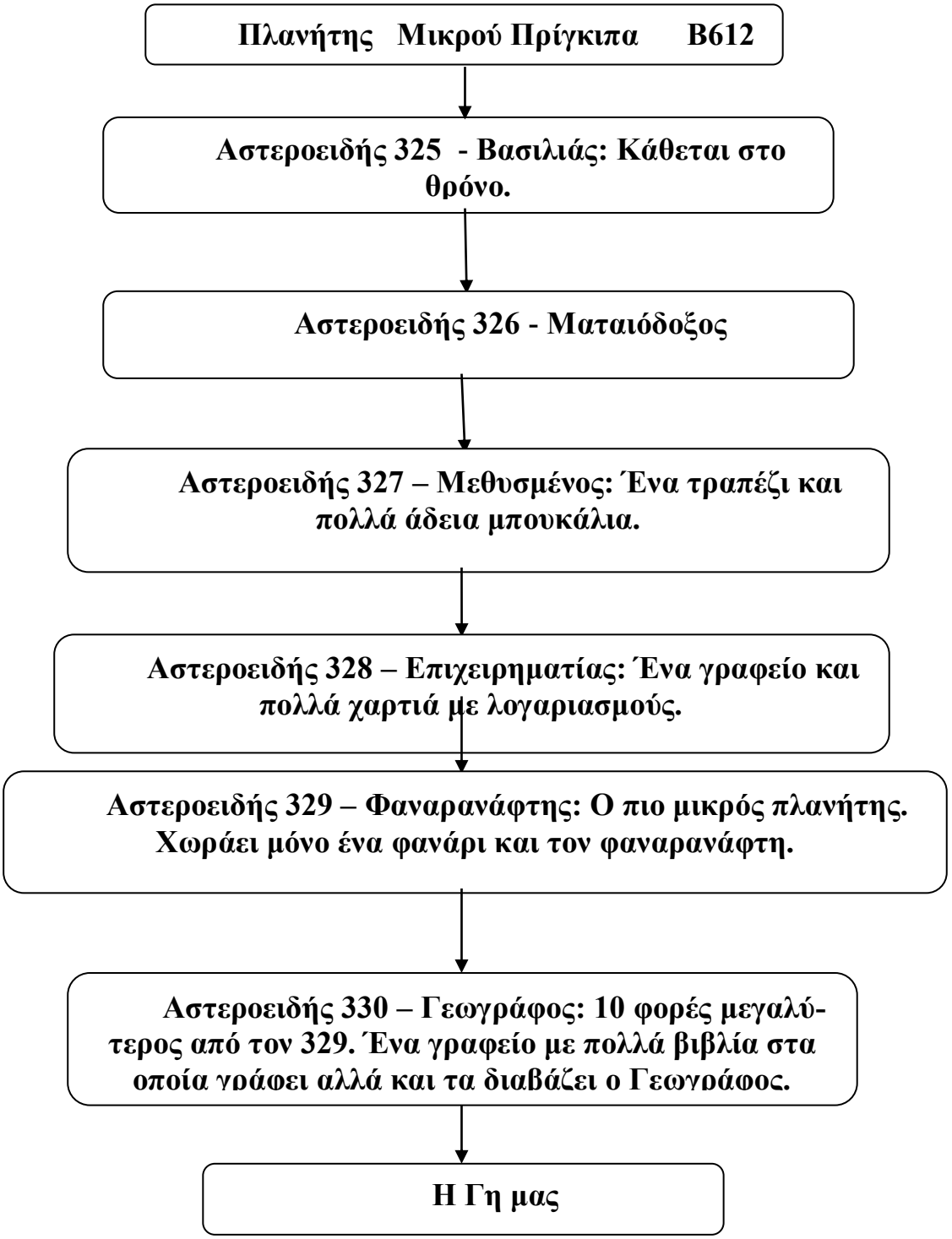
- να γνωρίσουν το ηλιακό μας σύστημα, να μάθουν για τους πλανήτες και τον ήλιο μέσα από λογοτεχνικά - πληροφοριακά κείμενα και από τη μυθολογία.
- να κατανοήσουν τις κινήσεις του ήλιου, της γης και της σελήνης, από τις οποίες εξαρτώνται οι εποχές, η μέρα και η νύχτα και οι φάσεις της σελήνης και να εντοπίσουν τη διαφορά της γης από τους υπόλοιπους πλανήτες (έχει ζωή - μπλε πλανήτης).
- να διαχωρίσουν έναν αστέρα από έναν πλανήτη και να μάθουν για τα επιτεύγματα του ανθρώπου σχετικά με την εξερεύνηση του διαστήματος.

Ταυτόχρονα οι γλωσσικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν:

- Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου με ανάκληση προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας σχετικά με τη γη, τη σελήνη και τον ήλιο.
- Η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου και η κατανόηση της διαφοράς της αφήγησης από το διάλογο.
- Η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας με ομαδική και ατομική ανάγνωση, έτσι ώστε τα παιδιά να κατανοούν ένα κείμενο και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με καινούριες έννοιες και λέξεις όπως πλανήτης, διάστημα, αστέρια, αστροναύτης, σελήνη κ.ά. και να δημιουργήσουν την οικογένεια λέξεων του άστρου – αστεριού.
- Η ανάπτυξη της ικανότητας σύγκρισης δύο κειμένων με παρόμοιο θέμα με βάση τις ομοιότητες και τις διαφορές και της ικανότητας να εκφράζουν άποψη με βάση επιχειρήματα.
- Η εκμάθηση της αλφαβητικής σειράς και στους δύο αριθμούς (ενικός – πληθυντικός).
- Η εξάσκηση$ στα δίψηφα τζ και γγ (με αφορμή τις λέξεις σκαντζόχοιρος και φεγγάρι) και
- Η παραγωγή κειμένου.

**Εικόνα 1**

**Το σχεδιάγραμμα για τη δομή της ιστορίας που δημιουργήθηκε από τα παιδιά**




Τα μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην ενότητα ήταν τρία λογοτεχνικά βιβλία («Παρακαλώ, μπαμπά φέρε μου το φεγγάρι» του Eric Carle από τις εκδόσεις ΚΑΛΕΙΔΟΣΚΟΠΙΟ, «Θα κατεβάσω το φεγγάρι» των Jonathan Emmet – Vanessa Cabban από τις εκδόσεις ΑΙΣΩΠΟΣ «Ο μικρός Πρίγκιπας» του Σαιντ Εξυπερύ από τις εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ ), το θεατρικό έργο αλλά και η σειρά κινουμένων σχεδίων «Ο μικρός Πρίγκιπας», διάφορα videos επιστημονι-

κού περιεχομένου και μυθολογία, διάφορα βιβλία γνώσεων και ένα φυλλάδιο με πληροφοριακά κείμενα. Επίσης χρησιμοποιήθηκε η ιστορία «Η τουλίπα και το ζουμπούλι» από το βιβλίο «Η Φιλογράμματη και ο Φαγαλέξης» της Μ. Δημάση από τις εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα και οι στίχοι των τραγουδιών «Χρυσό πουλί» και «Η γη μας» από το cd του Μ. Λοϊζου «Κάτω από ένα κουνουπίδι».

## 1$^{Η}$ ΕΒΔΟΜΑΔΑ

Αρχικά επιλέχτηκε το παραμύθι «Θα κατεβάσω το φεγγάρι» των Jonathan Emmet – Vanessa Cabban για δύο κυρίως λόγους: 1) το θέμα του είναι το φεγγάρι, κάτι με το οποίο είναι περισσότερο εξοικειωμένα σχεδόν όλα τα παιδιά 2) οι ήρωες του βιβλίου ήταν ήδη γνωστοί και αγαπημένοι στα παιδιά από προηγούμενο βιβλίο που είχαμε διαπραγματευτεί στην τάξη με τη θεματική ενότητα «Το σπίτι μου». Το παραμύθι παρουσιάστηκε στα παιδιά, έγινε συλλογική ανάγνωση και ακολούθησε συζήτηση για το περιεχόμενο του παραμυθιού, τους ήρωες, το φεγγάρι. Το βιβλίο διάβασε η εκπαιδευτικός της τάξης με τον κατάλληλο χρωματισμό και επιτονισμό στη φωνή, ενώ παράλληλα έδειχνε τις εικόνες και το κείμενο, κρατώντας το βιβλίο στραμμένο προς τα παιδιά και κάνοντας πολύ μικρές παύσεις. Επειδή το συγκεκριμένο βιβλίο έχει αρκετές επαναλήψεις και προβλέψιμο περιεχόμενο ως ένα βαθμό, κατά διαστήματα τη σκυτάλη έπαιρναν τα παιδιά μαντεύοντας και επαναλαμβάνοντας τη φράση που ακολουθούσε. Μετά το τέλος της ανάγνωσης κάθε βιβλίου που διαβάζαμε ακολουθούσε συζήτηση επειδή η βασική επιδίωξή μας ήταν τα παιδιά να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά: έτσι τα παιδιά ανακάλεσαν στη μνήμη τους και συνέκριναν τα βιώματά τους με αυτά των ηρώων καθώς τα περισσότερα είχαν παρατηρήσει ότι το φεγγάρι είναι στρογγυλό, όμορφο και πολύ λαμπερό κάποιες μέρες (κάποια μάλιστα είπαν ότι το φεγγάρι όταν είναι στρογγυλό το λένε πανσέληνο), βρήκαν κοινά σημεία με τη δική τους συμπεριφορά. Επιπλέον, καθώς αρκετά παιδιά είχαν παρατηρήσει το φεγγάρι να «καθρεφτίζεται» μέσα στο νερό (π.χ. στη θάλασσα), εξέφρασαν και διατύπωσαν τις απόψεις τους για τη δράση των ηρώων, δικαιολόγησαν τους ήρωες λέγοντας ότι είναι πολύ μικροί και δεν ξέρουν ότι το φεγγάρι δεν μπορείς να το φτάσεις.

Ακολούθησε δραματοποίηση του παραμυθιού από τις ομάδες και αναπαραγωγή του εξώφυλλου στο τετράδιό τους με τα λευκά φύλλα. Η δραματοποίηση γινόταν συνήθως μετά από τη συζήτηση και είχε σκοπό να απελευθερώσει τις ψυχικές και πνευματικές δυνάμεις των παιδιών. Ήταν μια δραστηριότητα που πραγματικά απολάμβαναν τα παιδιά, έχοντας την ευκαιρία κάθε παιδί να υποκριθεί έναν ήρωα ως ενεργός συμμέτοχος και παραγωγός λόγου και κίνησης. Το τετράδιο με τα λευκά φύλλα ήταν η δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά αναπαρήγαν τον τίτλο και το εξώφυλλο του βιβλίου. Κάθε παιδί είχε ένα φωτοτυπημένο αντίγραφο του εξώφυλλου και έπρεπε να κόψει τον τίτλο σε λέξεις, να τις μετρήσει και στη συνέχεια να βάλει τις λέξεις στη σωστή σειρά πρώτα στο θρανίο του και στη συνέχεια να τις κολλήσει στο τετράδιό του σε συνεργασία με την ομάδα του. Κατόπιν κολλούσε τις φιγούρες

και έπρεπε να βάλει ένα συννεφάκι στον ήρωα και να γράψει τι μπορεί να σκέφτεται . Η συγκεκριμένη δραστηριότητα γινόταν με κάθε λογοτεχνικό βιβλίο με διάφορες παραλλαγές.

**Εικόνα 2**

**Επεξεργασία του εξώφυλλου του βιβλίου**

Με αφορμή τη λέξη σκαντζόχοιρος του παραμυθιού, παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά δεν είχαν αποσαφηνίσει το δίψηφο τζ (χρησιμοποιούσαν το τσ ή το στ ή έγραφαν ζτ). Με βάση αυτή την παρατήρηση έγινε ανάγνωση της ιστορίας «Η τουλίπα και το ζουμπούλι», η οποία αν και δεν είχε θέμα σχετικό με την ενότητα, βοήθησε τα παιδιά στο να αποσαφηνίσουν τη γραφή του δίψηφου τζ. Έγινε ανάγνωση του αντίστοιχου γλωσσοδέτη από το βιβλίο του Ε. Τριβιζά, για να καταλήξουμε στο γλωσσοδέτη που έφτιαξε κάθε παιδί. Αντίθετα για το γγ, παίξαμε με τη λέξη φεγγάρι. Και για τα δύο δίψηφα (τζ και γγ) τα παιδιά βρήκαν λέξεις που αρχίζουν από αυτά ή τα περιέχουν και τις έγραψαν στο ευρετήριο. Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, κάθε παιδί που έλεγε μια λέξη έπρεπε να κάνει συλλαβική κατάτμηση προφορικά με παλαμάκια, να πει πόσες συλλαβές έχει η λέξη και να βρει τι της ταιριάζει. Δηλαδή να βρει το κατάλληλο άρθρο ή την αντωνυμία που πρέπει να γράψουμε μπροστά από τη λέξη. Συζητήσαμε για το γγ και παρατηρήσαμε ότι δεν υπάρχει λέξη που να αρχίζει από αυτό. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι όταν κάποια λέξη αρχίζει από γκ τότε αυτό είναι μόνο το γκ και κανένα άλλο. Αναζητήθηκαν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με το φεγγάρι (σιτάρι, χαβιάρι, καμάρι, μαργαριτάρι, πατάρι, κουρσάροι, μακάρι, κ.λ.π.). Μελετήθηκε ο πληθυντικός αριθμός αρσενικών σε -ος και ουδετέρων σε –ι με βάση τις λέξεις σκαντζόχοιρος και αστέρι και το –οι των

πολλών. Τα παιδιά εντόπισαν το /γ/ που ακούγεται σε κάποιες «πονηρές» λέξεις που «δεν γράφονται όπως ακούγονται».

Στη συνέχεια προβλήθηκαν διάφορα βίντεο επιστημονικού περιεχομένου που δείχνουν τη σελήνη στο ηλιακό μας σύστημα και σε σχέση με τη γη. Οι καινούριες έννοιες/λέξεις με τις οποίες ασχοληθήκαμε ήταν: σελήνη, δορυφόρος, διαστημόπλοιο, διάστημα, προσγείωση, απογείωση, περιστροφή, βαρύτητα. Είδαμε τους πρώτους αστροναύτες (Γκαγκάριν και Άρμστρονγκ) σε βίντεο – ντοκουμέντο. Εντύπωση προκάλεσαν οι κινήσεις των αστροναυτών στη σελήνη κι έτσι έγινε αναφορά για την έλλειψη βαρύτητας. Θυμηθήκαμε τους πλανήτες που συναντήσαμε στον «Μικρό Πρίγκιπα» με τους κατοίκους τους, τους συγκρίναμε με τη γη και συζητήσαμε για τη βαρύτητα. Τέλος σχολιάσαμε την ιστορική φράση του Άρμστρονγκ «Ένα μικρό βήμα για τον άνθρωπο, ένα μεγάλο βήμα για την ανθρωπότητα». Όταν η εκπαιδευτικός διάβασε τη φράση στα παιδιά και ρώτησε ποιο είναι «το μικρό βήμα» αρκετά παιδιά απάντησαν ότι είναι το βήμα που έκανε ο αστροναύτης πάνω στη σελήνη, ωστόσο δήλωσαν αμήχανα καθώς δεν μπορούσαν να καταλάβουν τι εννοεί παρακάτω. Ακολούθησε συζήτηση για το σύνολο των ανθρώπων που αποτελούν την ανθρωπότητα και για το πόσο σημαντικό επίτευγμα ήταν αυτό το ταξίδι για όλο τον κόσμο. Έτσι δόθηκε και η αφορμή να παίξουμε τους αστροναύτες. Φορέσαμε παλιά χαρτόκουτα στο κεφάλι στα οποία είχαμε ανοίξει το εμπρός μέρος για να φαίνεται το πρόσωπο, τα διακοσμήσαμε και μιμηθήκαμε τις κινήσεις των αστροναυτών πάνω στη σελήνη. Κάποιοι επανέλαβαν και τη φράση μιμούμενοι τον Άρμστρονγκ. Το όνομα του Άρμστρονγκ δυσκόλεψε σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά ως προς την προφορά του ενώ αντίθετα το όνομα Γκαγκάριν τους ήταν πολύ πιο εύκολο, το επαναλάμβαναν παίζοντας και κάναμε και γλωσσοδέτη:

Ένας Γκαγκάριν μα ποιος Γκαγκάριν;

Ένας Γκαγκάριν που πήγε στο φεγγάρι!

## 2$^{Η}$ ΕΒΔΟΜΑΔΑ

Στη συνέχεια έγινε ανάγνωση του Παραμυθιού «Παρακαλώ, μπαμπά, φέρε μου το φεγγάρι». Το συγκεκριμένο βιβλίο επιλέχθηκε για την εξαιρετική εικονογράφηση του και για τον παραστατικό τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι φάσεις της σελήνης. Επιπλέον πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο, το οποίο αν και παρουσιάζει ομοιότητες με το προηγούμενο βιβλίο, ωστόσο υπερισχύει το στοιχείο του φανταστικού (μια τεράστια σκάλα οδηγεί τον μπαμπά στο φεγγάρι ο οποίος περιμένει να μικρύνει για να το πάρει μαζί του και να το δώσει στην κόρη του). Η ανάγνωση έγινε από την εκπαιδευτικό. Ακολούθησε συζήτηση για το περιεχόμενο του παραμυθιού και ταυτόχρονα προβλήθηκε ένα video με τις φάσεις της σελήνης. Αν και στο video παρουσιάστηκαν όλες οι φάσεις της σελήνης και η επιστημονική ορολογία, η συζήτηση επικεντρώθηκε στη Νέα Σελήνη, την Πανσέληνο, στο Μισοφέγγαρο, και στο Μικρό Φεγγαράκι. Ύστερα περάσαμε στην ανακατασκευή του παραμυθιού ατομικά. Κάθε παιδί είχε φωτο-

τυπημένο αντίγραφο του παραμυθιού, από το οποίο είχε αφαιρεθεί το κείμενο. Τα παιδιά έπρεπε να γράψουν το κείμενο που αντιστοιχούσε σε κάθε εικόνα. Οι τρεις τελευταίες σελίδες με τις φάσεις της σελήνης έγιναν εξολοκλήρου από τα παιδιά. Δηλαδή τα παιδιά και ζωγράφισαν αλλά και έγραψαν το κείμενο. Οι σελίδες αυτές «δέθηκαν» και αποτέλεσαν το βιβλίο κάθε παιδιού.

Ακολούθησε συζήτηση για τα δύο βιβλία που παρουσιάστηκαν στην τάξη. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στις διαφορές και ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο βιβλία. Αρχικά προσπαθήσαμε να βρούμε ομοιότητες στον τίτλο, στην εικονογράφηση του εξώφυλλου, στους ήρωες, στην υπόθεση και έπειτα διαφορές. Τα παιδιά διατύπωσαν τις απόψεις τους για το ποιο βιβλίο τους άρεσε περισσότερο και στη συνέχεια κατέγραψαν τις διαφορές, τις ομοιότητες και τις εντυπώσεις τους. Τα περισσότερα παιδιά προτίμησαν το βιβλίο «Θα κατεβάσω το φεγγάρι». Οι πρωταγωνιστές - ζωάκια του βιβλίου, η ζωντάνια και η αμεσότητα του διαλόγου, κάτι που τα ίδια τα παιδιά εντόπισαν και ξεχώρισαν, κέρδισαν τις εντυπώσεις. Αντίθετα, σχεδόν όλα τα παιδιά δήλωσαν ενθουσιασμένα και εντυπωσιασμένα από την υπέροχη εικονογράφηση αλλά και τις εκπλήξεις (το βιβλίο είχε κρυμμένες εικόνες που έβγαιναν) του βιβλίου του Eric Carle «Παρακαλώ, μπαμπά φέρε μου το φεγγάρι».

Ύστερα δόθηκαν στα παιδιά πληροφοριακά κείμενα για τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος με στόχο την άντληση πληροφοριών. Εστιάσαμε στους πλανήτες, στα ονόματά τους καθώς και στην απόσταση του καθενός από τον ήλιο. Εντοπίσαμε τους αρχαίους Έλληνες θεούς και θεές που έδωσαν τα ονόματά τους στους πλανήτες. Τους συγκρίναμε ως προς το μέγεθος και παρατηρήσαμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός (χρώμα: π.χ. Γη μπλε πλανήτης- ο μόνος που έχει ζωή, Άρης: κόκκινος, μέγεθος: Δίας ο μεγαλύτερος, δακτύλιοι: Κρόνος, απόσταση από τον ήλιο: Ερμής ο πλησιέστερος). Επιπλέον, προβλήθηκαν video με τον ήλιο και την περιφορά της γης γύρω του (που κρατάει έναν χρόνο) και ταυτόχρονα με την περιστροφή της γύρω από τον εαυτό της (ένα ημερόνυχτο) . Η συζήτηση επικεντρώθηκε στην εναλλαγή της μέρας και της νύχτας καθώς και στις εποχές. Έπειτα παίξαμε το παιχνίδι των πλανητών. Ένα παιδί έκανε τον ήλιο και κάποια άλλα τη γη και τους υπόλοιπους πλανήτες. Τα παιδιά περιστρέφονταν γύρω από τον ήλιο και το παιδί που έκανε τη γη γυρνούσε ταυτόχρονα και γύρω από τον εαυτό του.

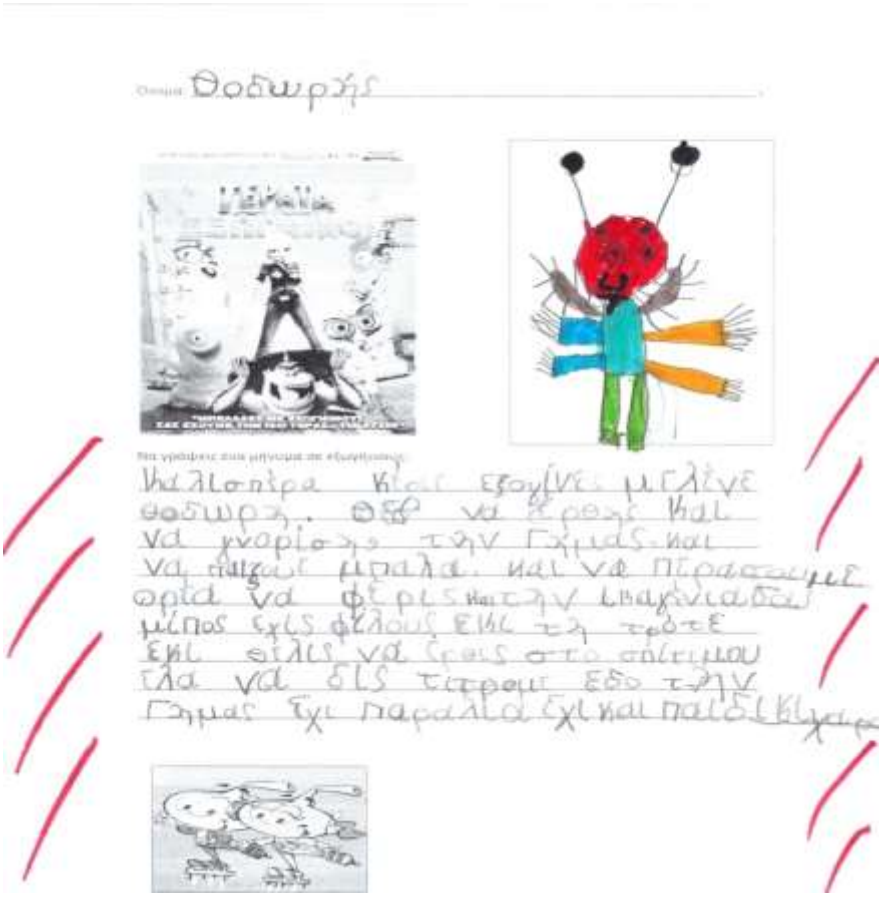
## 3$^{Η}$ ΕΒΔΟΜΑΔΑ

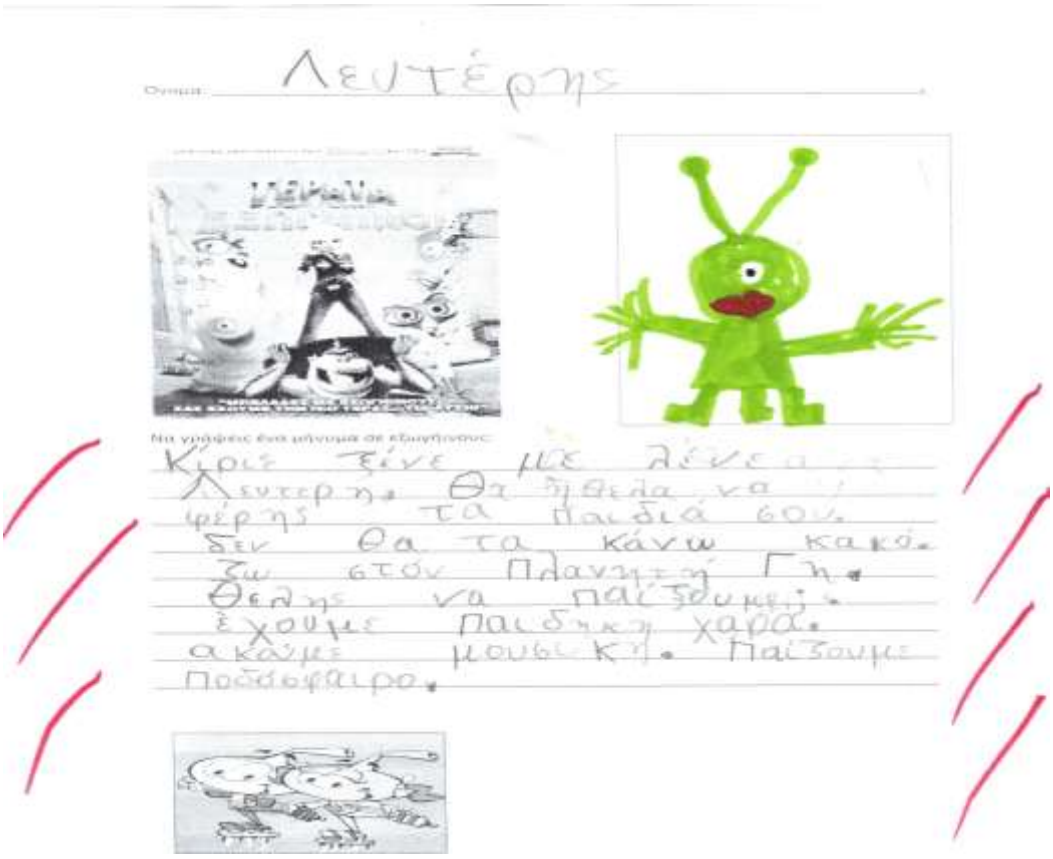
Αρχικά προβλήθηκαν βίντεο που εξηγούν πώς πήραν το όνομά τους κάποιοι αστερισμοί με βάση τη Μυθολογία. Οι ιστορίες που παρουσιάστηκαν ήταν του Ωρίωνα, του Περσέα και της Ανδρομέδας, της Μεγάλης και Μικρής Άρκτου. Οι ομάδες ανέλαβαν να αφηγηθούν τους μύθους παίρνοντας βοήθεια από την εκπαιδευτικό μόνο για κάποια δύσκολα ονόματα που δεν θυμόταν. Στην ομαδική αφήγηση ξεκινούσε ένα παιδί από την ομάδα και στη συνέχεια συνέχιζε την αφήγηση κάποιο άλλο παιδί μέχρι να τελειώσει ο μύθος και να αφηγηθούν όλα τα παιδιά της ομάδας.

Ακολούθησαν διάφορες δραστηριότητες που συνδυάζουν εκτός των άλλων ζωγραφική με λεζάντα όπως: ζωγραφίζω το ηλιακό μας σύστημα και ονομάζω τους πλανήτες, ζωγραφίζω τους πιο γνωστούς αστερισμούς π.χ. Μικρή και Μεγάλη άρκτος, χρωματίζω τη γη και γράφω μια λεζάντα, ταξινομώ τους πλανήτες με βάση τη θέση τους από τον ήλιο αλλά και σε αλφαβητική σειρά, βρίσκω τα αινίγματα βάζω τα ανακατεμένα γράμματα στη σωστή σειρά. Ένα ζήτημα που προέκυψε από την ενασχόλησή μας με τους πλανήτες ήταν αν τελικά υπάρχουν εξωγήινοι. Όλες αυτές τις μέρες τα παιδιά με την πρώτη ευκαιρία επαναλάμβαναν την ερώτηση. Στη συζήτηση που έγινε διατυπώθηκαν απόψεις που υποστήριζαν ότι υπάρχουν ( σύμφωνα με βιβλία που είχαν διαβάσει ή ταινίες που είχαν δει ή συζητήσεις που είχαν ακούσει από ενήλικες του οικείου περιβάλλοντος) αλλά και απόψεις που υποστήριζαν ότι δεν υπάρχουν. Τελικά η απάντηση που αποφασίσαμε να δώσουμε ήταν ότι είναι κάτι στο οποίο δεν είμαστε σε θέση να απαντήσουμε με βεβαιότητα και επομένως αποτελεί ένα πιθανό ενδεχόμενο. Από τη συζήτηση προέκυψε και η παραγωγή κειμένου από τα παιδιά καθώς ήθελαν να στείλουν ένα γράμμα στο διάστημα που να απευθύνεται σε εξωγήινους. Πριν την παραγωγή κειμένου προηγήθηκε συζήτηση με βάση το κεντρικό ερώτημα «για ποιο λόγο γράφω γράμμα στους εξωγήινους;» κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά διατύπωσαν ερωτήματα και απορίες που θα ήθελαν να κάνουν στους εξωγήινους (Εικόνα 3).

**Εικόνα 3**

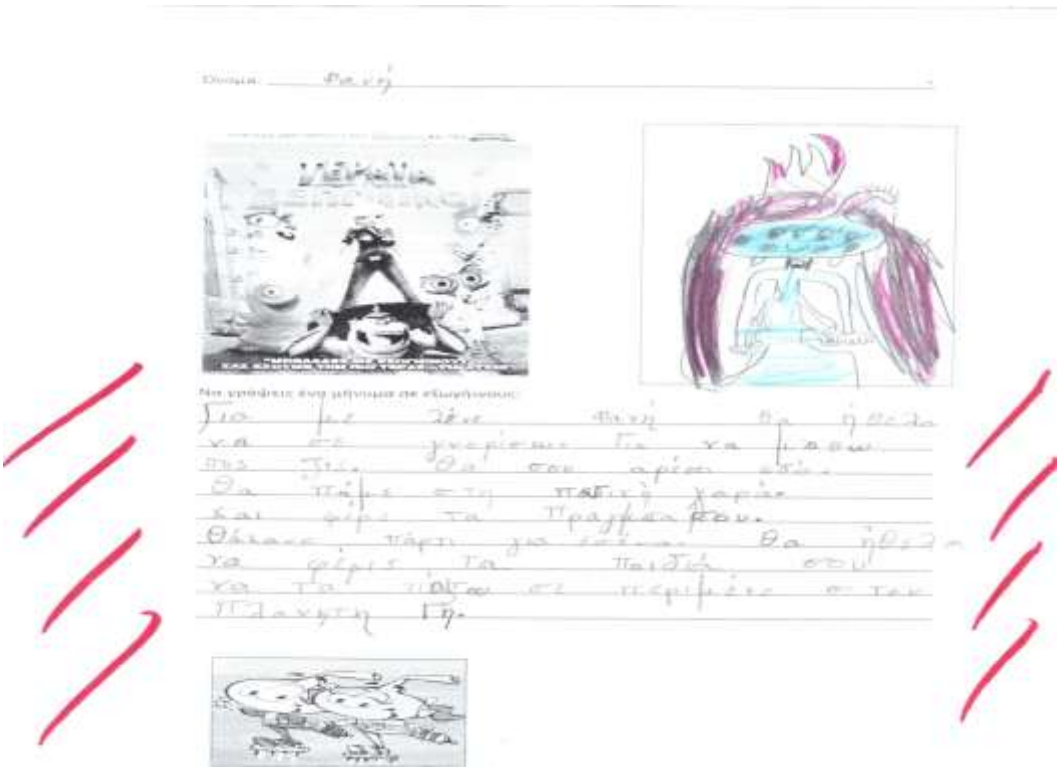
**Παραδείγματα από τα γράμματα που έγραψαν τα παιδιά στους εξωγήινους**




Όνομα: Λευτέρης

Να γράψεις ένα μήνυμα σε εξωγήινους:

Κίριε ξένε με λένε Λευτερη. Θα ήθελα να φέρης τα παιδιά σου. δεν θα τα κάνω κακό. ζω στον Πλανητή Γη. Θελης να παίξουμε. Έχουμε παιδικη χαρά. ακούμε μουσικη. Παίζουμε ποδόσφαιρο.


Όνομα: Φανή

Να γράψεις ένα μήνυμα σε εξωγήινους:

Για με λένε Φανή θα ήθελα να σε γνωρίσω Γι να μάθω σος ξις. Θα σου αρέσει εδώ. Θα πάμε στη παιδική χαρά και φέρε τα Πραγμάτου. Θάκανε πάρτι για εσένα. Θα ήθελα να φέρις τα παιδιά σου να τα πάτω σε περιμένε στον Πλανητη Γη.

Για το τέλος της ενότητας επιλέχθηκαν δύο τραγούδια που θέμα τους είναι η γη και ο ήλιος. Μέσα στους στίχους των τραγουδιών επαναλαμβάνονται κάποιες από τις γνώσεις που απέκτησαν τα παιδιά στη συγκεκριμένη ενότητα δίνοντάς τους την ευκαιρία να ανακαλέσουν στη μνήμη τους αυτές τις γνώσεις και να κατανοήσουν τα κείμενα των τραγουδιών με περισσότερη άνεση και αυτοπεποίθηση, κάτι που τα γέμισε χαρά και ενθουσιασμό. Οι στίχοι του πρώτου τραγουδιού μοιράστηκαν σε τρεις ομάδες και οι στίχοι του δεύτερου τραγουδιού στις άλλες τρεις. Η ανάγνωση των στίχων έγινε ομαδικά με σκοπό να τα τραγουδήσουμε όλοι μαζί στην τάξη. Κάθε ομάδα διάβασε τους στίχους της αρκετές φορές για να είναι σε θέση να τραγουδήσει με άνεση ταυτόχρονα με τη μουσική. Στη συνέχεια ακούσαμε τα τραγούδια από το cd για να εξοικειωθούμε με τη μελωδία και τα παιδιά τραγούδησαν διαβάζοντας μέσα από το κείμενο. Με βάση όλα αυτά που διαβάσαμε, μάθαμε και συζητήσαμε, συμπληρώσαμε και το «σπιτάκι του άστρου - αστεριού». Σε κάθε θεματική ενότητα υπήρχε και ένα «σπιτάκι». Στο συγκεκριμένο ήταν γραμμένες λέξεις, τις οποίες έπρεπε το παιδί να αντιγράψει σωστά μέσα στο σπιτάκι και στη συνέχεια να εντοπίσει και να χρωματίσει το κοινό κομμάτι των λέξεων με κόκκινο χρώμα. Ύστερα έκοβε το σπιτάκι και το κολλούσε στο ευρετήριο στο αντίστοιχο γράμμα. Το ευρετήριο υπήρχε καθημερινά στην τσάντα των παιδιών, ήταν κάτι σαν προσωπικό λεξικό και τα παιδιά ενθαρρύνονταν να το χρησιμοποιούν κάθε φορά που χρειαζόταν βοήθεια. Στο ευρετήριο γράφαμε και τις σημασίες άγνωστων λέξεων.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η εναλλακτική διδακτική πρόταση που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στην Α΄ τάξη, έγινε δεκτή με μεγάλη ανταπόκριση και ενθουσιασμό από την πλειοψηφία των παιδιών και των γονέων. Τα κείμενα με τα οποία ασχολήθηκαν, παρείχαν πολλές ευκαιρίες για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου (αφηγηματικού - περιγραφικού), την ανάπτυξη διαλόγου καθώς και για τη διερεύνηση της λειτουργίας του γραπτού λόγου. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι αρχικά τα περισσότερα παιδιά δεν ήταν σε θέση να αφηγηθούν ένα κείμενο ολοκληρωμένα. Για το λόγο αυτό επιχειρήθηκε η αφήγηση με δραματοποίηση, με γαντόκουκλες και με φιγούρες. Στη συγκεκριμένη τάξη η δραματοποίηση λειτούργησε πολύ πιο θετικά από τις γαντόκουκλες και τις φιγούρες , και συνέβαλε και στο να απελευθερωθούν τα παιδιά αλλά και να εντοπίσουν στοιχεία του κειμένου όπως τόπος, χρόνος, ήρωες και πλοκή. Ένα εξίσου σημαντικό σημείο στο οποίο δόθηκε προσοχή ήταν η διαφορά του διαλόγου από την αφήγηση, κάτι στο οποίο δυσκολεύτηκαν αρκετά τα περισσότερα παιδιά. Η ενασχόληση με πολλά και διαφορετικά κείμενα (όπως κόμικς, παραμύθια αφηγηματικά, παραμύθια με έντονο το στοιχείο του διαλόγου) βοήθησε σημαντικά στο να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα της διαφοράς και στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν διάλογους και στις δικές τους αφηγήσεις. Η ενασχόληση με το γραπτό λόγο έγινε φυσικά και αβίαστα μέσα σε πλαίσια αυθεντικής επικοινωνίας. Με έμμεσο τρόπο τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν αρχικά, και στη συνέχεια να χρησιμοποιή-

σουν πλήθος βασικών συμβάσεων του γραπτού λόγου, να αντιληφθούν πώς λειτουργεί ο κώδικας της γραφής, να «μπουν» στη θέση του συγγραφέα και να γίνουν τα ίδια συγγραφείς και εικονογράφοι.

Τα κείμενα τα οποία παρήχθησαν από τα παιδιά όλο αυτό το διάστημα ήταν ποικίλα όπως: αφηγηματικά, περιγραφικά, επιστολές, ευχετήριες κάρτες, προσκλήσεις, αφίσες, σκέψεις και συναισθήματα για κάποιο γεγονός, προσωπικές προτιμήσεις, πάντα ενταγμένα στα πλαίσια μιας θεματικής ενότητας. Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της γραφής έπαιξε και η καθημερινή καταγραφή του ημερολογίου, που αν και αρχικά τα παιδιά το αντιμετώπισαν με καχυποψία, τελικά κατέληξε μια αγαπημένη συνήθεια με την οποία ανυπομονούσαν να ξεκινήσει η μέρα τους. Αρχικά τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη συλλαβική ή και συλλαβοαλφαβητική γραφή. Στο τέλος του β τριμήνου σχεδόν όλα τα παιδιά έγραφαν αλφαβητικά, χρησιμοποιούσαν τις συμβάσεις του γραπτού λόγου όπως ο τονισμός, τα βασικά σημεία στίξης, τα κεφαλαία γράμματα, κενό ανάμεσα στις λέξεις, εισαγωγικά και παύλες στους διαλόγους. Επιπλέον τα περισσότερα παιδιά προσπαθούσαν και επιθυμούσαν να γράψουν ορθογραφημένα.

Καθοριστικής σημασίας ήταν και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά μέσω της δημιουργίας ομάδων, τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή. Οι περισσότερες ομάδες κατάφεραν να συνεργαστούν αρμονικά (μέσα από έντονες αντιπαραθέσεις και διενέξεις κάποιες φορές) με αποτέλεσμα να διαβάσουν, να συζητήσουν και να παράγουν κείμενα. Ομαδικά κείμενα ήταν το ημερολόγιο της τάξης, αφίσες για τα ζώα, κανόνες συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, το παραμύθι του δασκαλοφάγου δράκου κ.ά.

Η ικανότητα της ανάγνωσης επίσης αναπτύχθηκε σταδιακά και στο τέλος του β τριμήνου όλα τα παιδιά διάβαζαν απλά κείμενα, με την πλειοψηφία να είναι σε θέση να κατανοεί αρκετά μεγάλα σε έκταση κείμενα με σχετική ευχέρεια. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η ποικιλία του έντυπου υλικού καθώς και η διαφορετική διαπραγμάτευση των κειμένων που υιοθετούνταν σε κάθε περίσταση. Τη μεγαλύτερη απήχηση συγκέντρωσε η τακτική της πρόβλεψης και του μαντέματος. Τα παιδιά ενθουσιάζονταν και συμμετείχαν ενεργά κάθε φορά που παρουσιαζόταν στην τάξη ένα βιβλίο και έπρεπε να μαντέψουν το περιεχόμενο από το εξώφυλλο και τον τίτλο. Στη συνέχεια η αγωνία κορυφωνόταν με την ανάγνωση του βιβλίου και την επιβεβαίωση ή όχι της πρόβλεψης. Καθοριστική σημασία στην ανάγνωση έπαιξε και ο συστηματικός δανεισμός βιβλίων κάθε Παρασκευή από τα Χριστούγεννα και μετά. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι αρχικά υπήρχαν κάποια παιδιά που δεν ήθελαν να δανειστούν βιβλία, στη συνέχεια όμως και μέσα από τις συζητήσεις των υπόλοιπων παιδιών για βιβλία που ήταν «καταπληκτικά» ή τις αναρτήσεις σχολίων στον πίνακα ανακοινώσεων, άρχισαν και αυτά να δανείζονται και να συμμετέχουν στις κριτικές βιβλίων που γίνονται στην τάξη. Από ένα διάστημα και μετά εφαρμόστηκε και «λίστα – αναμονής» για τις περιπτώσεις των περιζήτητων βιβλίων.

Τέλος μέσα από τις θεματικές ενότητες δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά, να εκφράσουν την περιέργειά τους και τις απορίες τους, να εκδηλώσουν ενδιαφέροντα και προτιμήσεις, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να ασχοληθούν επισταμένα με κάποιο θέμα που τα απασχολούσε. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν στο τέλος του β τριμήνου να έχουν αναπτυχθεί σημαντικά οι πραγματολογικές γνώσεις των παιδιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Aidinis, A. and Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14,* 145-177.

Αϊδίνης, Α. (2002). Απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας: Αναπτυξιακές προσεγγίσεις. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας», Ρέθυμνο.* Ρέθυμνο: Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.

Βουγιούκας, Α., (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Beard, R. (1995). *Children's writing in primary school.* London: Hodder & Stroughton.

Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly, 30,* 808-828.

Cardoso-Martins, Resende, S, M. and Rodrigues, L. A. (2002). Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter-phoneme relations in words: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15,* 409-432.

Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate.* New York: McGraw-Hill.

Clay, M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control.* Auckland: Heinemann.

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

Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the reading specialist, 6,* 126-135.

Goodman, K. S. (1982). Miscue analysis: Teory and reality in reading. In F. K.Gollasch (Ed.), *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman.* Boston: Routledge and Kegan Paul.

Hoein, T., Lundberg, I, Stanovich, K and Bjaalid, I. (1995). Components of

phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 7,* 171-188.

Nunes, T. (1999). Inroductory comments. In T. Nunes (Ed.), *Learning to read: An integrated view from research and practice.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Smith, F. (1994). *Understanding reading.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences for individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21(4),* 360-406.

# ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ: ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

**Δεσλή Δέσποινα & Κυριακορεΐζη Αικατερίνη**

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

ddesli@eled.auth.gr & kyriakor@hotmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των συναισθημάτων των υποψήφιων δασκάλων κατά την ενδεχόμενη επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος καθώς και η συσχέτισή τους με την ενδεχόμενη πρόθεση στάσης τους για τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους στο δημοτικό σχολείο. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε, συνολικά 353 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με: α) τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν να λύσουν ένα πρόβλημα έναντι κάποιου άλλου, καθώς και τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται από τη διαδικασία λύσης των προβλημάτων, και β) τα συναισθήματά τους για τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους. Ο βαθμός δυσκολίας του προβλήματος βρέθηκε να οδηγεί τους περισσότερους συμμετέχοντες στην επιλογή του προβλήματος που θα επέλεγαν να λύσουν πρώτο, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα – με κυριότερο το άγχος – τους συνοδεύουν κυρίως στα προβλήματα που θα 'απέρριπταν' έναντι άλλων. Η διδασκαλία των μαθηματικών αγχώνει περισσότερο τις γυναίκες από τους άντρες καθώς και τους φοιτητές των μικρότερων εξαμήνων σε σχέση με εκείνους των μεγαλύτερων. Αναδεικνύεται η ανάγκη να ενισχυθεί η σιγουριά των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών και την ενασχόλησή τους με αυτά.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα συναισθήματα για τα μαθηματικά, και ειδικότερα το άγχος, μελετώνται διεξοδικά στη βιβλιογραφία εδώ και πολλά χρόνια (Hembree, 1990), κυρίως με αναφορές στην επίδραση του άγχους στη μαθηματική επίδοση των παιδιών αλλά και στις στάσεις τους απέναντι στα μαθηματικά. Το άγχος αποτελεί ένα δυσάρεστο συναίσθημα έντασης και αγωνίας που εμφανίζεται σε καταστάσεις που το άτομο, καθώς καλείται να χρησιμοποιήσει αριθμούς και να επιλύσει –ακόμα και εύκολα- μαθηματικά προβλήματα, αντιλαμβάνεται την ανεπάρκειά του να ανταποκριθεί σε αυτές τις καταστάσεις, οι οποίες άμεσα συνδέονται με το επίπεδο επίδοσής του (Whyte, 2009) αλλά και το επίπεδο αυτοπεποίθησής του (Jain & Dowson, 2009. Yeo & Berinderjeet, 2003). Τα χαρακτηριστικά του άγχους στα μαθηματικά (Plaisance, 2009. Jackson, 2008), πέρα από φυσικά (π.χ., εφίδρωση, πονοκέφαλοι) και ψυχολογικά (π.χ., ανησυχία, δυσκολία συγκέντρωσης) συμπτώματα, αφορούν επίσης και ζητήματα συμπεριφοράς, όπως την αποφυγή του μαθήματος των μαθηματικών, την αναβολή εργασίας σχετικής με τα μαθηματικά, ανάμεσα σε άλλα. Πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν

εντοπισθεί σε μαθητές κατά την ώρα των μαθηματικών και συχνά εξηγούνται σε μεγάλο βαθμό ως αποτέλεσμα των πρακτικών και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών (Haralson, 2001. Fiore, 1999).

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι μεταξύ των μαθημάτων που διδάσκονται στην πρωτοβάθμια, αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα μαθηματικά είναι το κατ'εξοχήν μάθημα που δημιουργεί αισθήματα φόβου και άγχους σε μεγάλο ποσοστό μαθητών (Boaler, 2009. Attard, 2013), αλλά και σε αρκετούς εκπαιδευτικούς (Αποστολοπούλου, 2011), ακόμα και σε εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν μαθηματικά στο νηπιαγωγείο (Bates, Latham & Kim, 2013). Οι Beilock, Gunderson, Ramirez και Levine (2010) εξέτασαν το άγχος που έχουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί για τα μαθηματικά και τις συνέπειές του στις μαθηματικές επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών. Ενώ κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς δεν υπήρχε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος των εκπαιδευτικών και την επίδοση των παιδιών στα μαθηματικά, στο τέλος της χρονιάς βρέθηκε ότι όσο μεγαλύτερο άγχος είχαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τόσο χαμηλότερη ήταν η επίδοση των κοριτσιών –και όχι των αγοριών- στα μαθηματικά, επιβεβαιώνοντας τη στερεοτυπική άποψη που επικρατεί αναφορικά με το φύλο και την ικανότητα των μαθητών στα μαθηματικά. Έντονο άγχος για τα μαθηματικά έχει επισημάνει, επίσης, η Αποστολοπούλου (2011) η οποία συμπέρανε ότι οι γυναίκες εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που άγχονται για τη διδασκαλία των μαθηματικών προτιμούν τις θεωρητικές επιστήμες και επιλέγουν να διδάσκουν σε μικρές τάξεις. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν άγχος για τα μαθηματικά δεν μεταφέρουν μόνο άγχος στους μαθητές τους αλλά συχνά ευθύνονται και για τις χαμηλές επιδόσεις τους στα μαθηματικά (Murr, 2001).

Αναφορικά με το άγχος των υποψηφίων εκπαιδευτικών που θα διδάξουν μαθηματικά στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο Peker (2009) ανέδειξε διαφορές τόσο ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης όσο και ανάμεσα στα μαθησιακά στυλ που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν. Πιο συγκεκριμένα, οι Τούρκοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας που συμμετείχαν στην έρευνά του είχαν περισσότερο άγχος για τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους, εξαιτίας κυρίως της ελλιπούς γνώσης του περιεχομένου των μαθηματικών αλλά και των δικών τους αρνητικών στάσεων προς τα μαθηματικά, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που προτιμούσαν κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών να συνδυάζουν την αφηρημένη εννοιοδότηση των μαθηματικών με ενεργή διερεύνηση και πειραματισμό επέδειξαν τα χαμηλότερα ποσοστά άγχους. Αυτοί οι 'συγκλίνοντες εκπαιδευτικοί' –κατά τον όρο του Peker (2009)- νοηματοδοτούσαν καταστάσεις μαθηματικών μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές τους να πάρουν αποφάσεις και να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές κατά την επίλυση προβλήματος. Παρόμοια, η Plaisance (2009) στην έρευνά της επιβεβαιώνει το άγχος των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τα μαθηματικά: ωστόσο, μετά την ολοκλήρωση ενός μαθήματος εστιασμένου στην επίλυση προβλήματος στα πλαίσια των προπτυχιακών τους σπουδών, οι Αμερικανοί

συμμετέχοντες στην έρευνα της Plaisance (2009) δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό ότι άλλαξαν τα συναισθήματά τους και έγιναν περισσότερο θετικά απέναντι στα μαθηματικά. Οι Brown, Westenkow και Moyer-Packenham (2011) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στο άγχος που δηλώνουν ότι αισθάνονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για τα μαθηματικά και το άγχος που δηλώνουν ότι αισθάνονται για τη διδασκαλία των μαθηματικών. Βρήκαν ότι το ένα τρίτο των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι είχαν άγχος για τα μαθηματικά χωρίς να έχουν άγχος για τη διδασκαλία μελλοντικά των μαθηματικών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι το άγχος για τα μαθηματικά και το άγχος για τη διδασκαλία των μαθηματικών δεν συνδέονται πάντα, αν και κάτι τέτοιο είναι αρκετά δύσκολο να προβλεφθεί.. Διαφορετικά ήταν τα αποτελέσματα των Peker και Ertekin (2011) οι οποίοι βρήκαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος για τα μαθηματικά και το άγχος για τη διδασκαλία των μαθηματικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: όσο αυξάνει το ένα αυξάνει και το άλλο.

Τα συναισθήματα που αναπτύσσουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία μάθησης επηρεάζουν την επίδοση των εμπλεκομένων σε διάφορα ζητήματα σχετικών με τα μαθηματικά, ανάμεσα στα οποία είναι και η ικανότητα επίλυσης προβλήματος (DeBellis & Goldin, 2006). Το γεγονός ότι πολύ περιορισμένη είναι η έρευνα για την επίλυση προβλήματος από τη μεριά των εκπαιδευτικών έχει επισημανθεί αρχικά από τον Chapman (1997), ο οποίος είχε τονίσει ότι ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει κυρίως η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να προσφέρουν οδηγίες για την επίλυση προβλήματος και πολύ λιγότερο η ικανότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών κατά την επίλυση προβλήματος. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι ικανότητες και οι ιδέες των εκπαιδευτικών για την επίλυση προβλήματος εξετάζονται σε σχέση με την επίδρασή τους στη διδασκαλία. Οι Xenofontos και Andrews (2008), για παράδειγμα, μελέτησαν τις ιδέες τριών ενεργεία Κύπριων δασκάλων σχετικά με την επίλυση προβλήματος από τους οποίους ζήτησαν αφενός να λύσουν ένα μη-τυποποιημένο μαθηματικό πρόβλημα (non-routine problem) και αφετέρου να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν διδασκαλία πάνω στο πρόβλημα που έλυσαν. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι οι ιδέες των εκπαιδευτικών, η ικανότητά τους κατά την επίλυση προβλήματος και η διδασκαλία τους συνδέονται πολυσύνθετα, αλλά αιτιακές σχέσεις ανάμεσά τους δεν είναι δυνατόν να αναγνωρισθούν. Προκειμένου να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών και να απαλείψουν οποιαδήποτε στοιχεία άγχους και αβεβαιότητας εμφανίζουν όταν αντιμετωπίζουν μαθηματικά έργα, οι Caballero, Blanco και Guerrero (2011) σχεδίασαν στην Ισπανία ένα πρόγραμμα παρέμβασης που ενσωματώνει την επίλυση προβλήματος με τη συναισθηματική αυτο-ρύθμιση. Στο πρόγραμμα αυτό, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις γνωστικές και τις συναισθηματικές διαστάσεις της επίλυσης προβλήματος και εκπαιδεύονται στο σχεδιασμό και διαχείριση καταστάσεων επίλυσης προβλήματος εστιασμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα πρώτα τους αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος, οι Caballero et al. (2011) παρατηρούν από τη μεριά των εκπαιδευτικών τόσο μία έ-

ντονη διάθεση μεθοδολογικής αλλαγής που απομακρύνεται από παραδοσιακές προσεγγίσεις και αναδεικνύει περισσότερο μαθητοκεντρικές διαδικασίες μάθησης όσο και μείωση των αρνητικών συναισθημάτων που βίωναν οι ίδιοι.

Με δεδομένη την περιορισμένη ερευνητική δουλειά σχετικά με την επίλυση προβλήματος από τη μεριά των εκπαιδευτικών αλλά και τη μεγάλη σημασία που έχουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για τα μαθηματικά, καθώς είναι δυνατόν να επηρεάσουν τόσο τις πρακτικές τους στην τάξη όσο και τα συναισθήματα και τις επιδόσεις των μαθητών τους, έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί περισσότερο η σχέση ανάμεσα στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, την επίλυση προβλήματος και τις ενδεχόμενες προθέσεις στάσης τους για τη διδασκαλία των μαθηματικών. Υπό αυτό το πρίσμα, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφενός η μελέτη του άγχους των υποψήφιων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την ενδεχόμενη επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος και αφετέρου η συσχέτιση του άγχους με τη στάση τους για τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους στο δημοτικό σχολείο. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που φοιτούν σε προπτυχιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης στην προσπάθεια να εντοπιστούν, πριν από την είσοδό τους στις σχολικές τάξεις, στοιχεία που έγκαιρα θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

*Συμμετέχοντες.* Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 353 φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, οι οποίοι φοιτούσαν στο 4$^{ο}$, το 6$^{ο}$ και το 8$^{ο}$ εξάμηνο σπουδών (39,4%, 27,8% και 32,9%, αντίστοιχα). Οι 304 ήταν γυναίκες (86,1%) και οι 49 ήταν άντρες (13,9%). Από τους συμμετέχοντες, οι 222 (62,9%) δεν είχαν διδάξει μαθηματικά στα πλαίσια της πρακτικής άσκησής τους, ενώ οι 131 (37,1%) είχαν διδάξει. Αναφορικά με την κατεύθυνση επιλογής στο Λύκειο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (71,4%) εισήχθησαν στο τμήμα από τη θεωρητική κατεύθυνση, ενώ πολύ λιγότεροι από την τεχνολογική (17%) και τη θετική κατεύθυνση (11,6%).

*Σχεδιασμός – Εργαλείο μέτρησης.* Για το σκοπό της έρευνας σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από δύο μέρη. Το *πρώτο μέρος,* το οποίο βασίστηκε και επέκτεινε την έρευνα των Yeo και Berinderjeet (2003), εξέταζε τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν οι συμμετέχοντες να λύσουν ένα πρόβλημα έναντι κάποιου άλλου, καθώς και τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται. Χρησιμοποιήθηκαν τρία προβλήματα, προσαρμοσμένα από τις έρευνες του Baroody (1993), των Stacey και Southwell (1996) και του Fong (1994), τα οποία παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες (βλ. Πίνακα 1). Τα έργα-προβλήματα που δόθηκαν αφορούσαν σε διαφορετικές μαθηματικές έννοιες (χρόνος, απόσταση, αριθμοί) διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας. Ωστόσο, δεν αποτελούσε σκοπός της παρούσας έρευνας να ελεγχθεί το επίπεδο δυσκολίας των έργων, αλλά τα συναισθήματα που τα προβλήματα δημιουργούν στους εν δυνάμει λύτες τους. Για το λόγο αυτό, η επιλογή των έργων ήταν τυχαία και δεν

εξετάστηκε καθόλου το μαθηματικό τους περιεχόμενο.

Αρχικά, οι υποψήφιοι δάσκαλοι καλούνταν: α) να δηλώσουν ποιο από τα δοθέντα προβλήματα θα επέλεγαν να λύσουν πρώτο (χωρίς να προβούν στην επίλυση των προβλημάτων), β) να δικαιολογήσουν τους λόγους που τους οδήγησαν σ' αυτήν την επιλογή, καθώς και γ) να περιγράψουν τα συναισθήματα που τους δημιουργεί η επίλυση ενός τέτοιου προβλήματος. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν το πρόβλημα που θα επέλεγαν να λύσουν τελευταίο, να δικαιολογήσουν την επιλογή τους και να περιγράψουν εκ νέου τα συναισθήματά τους. Συνολικά, σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχαν 6 ερωτήσεις

**Πίνακας 1: Τα τρία προβλήματα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα**

| Διαβάστε τα προβλήματα που ακολουθούν. Δεν χρειάζεται να τα λύσετε. |
|---|
| Πρόβλημα 1$^{ο}$ : Συναυλία<br>*Η Μαρία πήγε σε μία συναυλία. Έφτασε στο χώρο της συναυλίας 15 λεπτά πριν από την έναρξη, όμως λόγω τεχνικών προβλημάτων, η συναυλία ξεκίνησε 10 λεπτά αργότερα από τον προβλεπόμενο χρόνο έναρξης. Όλη η συναυλία διήρκεσε 2 ώρες και 25 λεπτά. Αν ήταν 10.30μ.μ. όταν η Μαρία έφυγε από το χώρο της συναυλίας, τι ώρα έφτασε στο χώρο της συναυλίας;* Προσαρμοσμένο από Baroody (1993) |
| Πρόβλημα 2$^{ο}$: Γάτα και κουνέλι<br>*Μία γάτα κυνηγάει ένα κουνέλι. Η γάτα και το κουνέλι αρχικά απέχουν 160 μέτρα. Για κάθε 9 μέτρα που τρέχει η γάτα, το κουνέλι πηδά 7 μέτρα. Πόσο περισσότερο πρέπει να τρέξει η γάτα για να ξεπεράσει το κουνέλι;*<br>Προσαρμοσμένο από Stacey και Southwell (1996) |
| Πρόβλημα 3$^{ο}$: Οι δύο αριθμοί<br>*Το άθροισμα δύο αριθμών είναι 36 και η διαφορά τους είναι 12. Ποιοι είναι αυτοί οι δύο αριθμοί;* Προσαρμοσμένο από Fong (1994) |

βασισμένες στα τρία προβλήματα. Από αυτές τις ερωτήσεις οι 2 ήταν κλειστού τύπου (ποιο πρόβλημα θα έλυναν πρώτο, ποιο πρόβλημα θα έλυναν τελευταίο), στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν μία ανάμεσα σε τρεις απαντήσεις, και οι 4 ήταν ανοιχτού τύπου.

Το *δεύτερο μέρος* επεδίωκε να αναδείξει τα συναισθήματα των υποψήφιων δασκάλων για τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους στο δημοτικό σχολείο. Παρουσιάστηκαν 8 προτάσεις (βλ. Πίνακα 2) στις οποίες οι συμμετέχοντες δήλωναν την γνώμη τους για τα μαθηματικά επιλέγοντας μία από τις πέντε επιλογές διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert (με 1=διαφωνώ απόλυτα, …, 5=συμφωνώ απόλυτα). Οι προτάσεις ήταν διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε οι μισές να αναδεικνύουν θετικά συναισθήματα απέναντι στη διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο (προτάσεις 1, 3, 6 και 8) και οι άλ-

λες μισές αρνητικά συναισθήματα (προτάσεις 2, 4, 5 και 7). Ακολουθούσαν 2 ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες έπρεπε να αναφέρουν την τάξη στην οποία προτιμούν να διδάξουν μαθηματικά και τους λόγους που τους οδήγησαν σ' αυτήν την επιλογή. Ο δείκτης αξιοπιστίας cronbach's alpha εκτιμήθηκε στο 0.892.

*Διαδικασία.* Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια μαθημάτων τους στο χώρο του Πανεπιστημίου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη, έγινε σε εθελοντική

**Πίνακας 2: Οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα**

| Δηλώστε την άποψή σας στις παρακάτω προτάσεις κυκλώνοντας τον αριθμό που σας εκφράζει καλύτερα σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.<br>Διαφωνώ απόλυτα=1, Μάλλον διαφωνώ=2, Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ=3, Μάλλον συμφωνώ=4, Συμφωνώ απόλυτα=5 | |
|---|---|
| 1. *Μου αρέσει που θα διδάσκω μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο*. | 1 2 3 4 5 |
| 2. *Θα προτιμούσα να διδάσκω στο δημοτικό σχολείο κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο εκτός των μαθηματικών.* | 1 2 3 4 5 |
| 3. *Έχω την εντύπωση ότι μπορώ να διδάξω οποιαδήποτε μαθηματική έννοια που εμπεριέχεται στην ύλη του δημοτικού σχολείου, όσο δύσκολη κι αν είναι.* | 1 2 3 4 5 |
| 4. *Η διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο μου δημιουργεί φόβο και ανασφάλεια.* | 1 2 3 4 5 |
| 5. *Έχω την εντύπωση ότι θα αφιερώνω περισσότερο χρόνο και όρεξη στα άλλα μαθήματα και λιγότερο στα μαθηματικά.* | 1 2 3 4 5 |
| 6. *Θα κάνω ό,τι μπορώ για προσφέρει το μάθημα των μαθηματικών διασκέδαση και απόλαυση στους μαθητές μου.* | 1 2 3 4 5 |
| 7. *Έχω την εντύπωση ότι θα έχω δυσκολία να διδάξω το μάθημα των μαθηματικών, ειδικά στις μεγάλες τάξεις.* | 1 2 3 4 5 |
| 8. *Θέλω να ανακαλύπτω τρόπους για να είναι τα μαθηματικά κατανοητά στους μαθητές μου*. | 1 2 3 4 5 |

βάση και διήρκεσε περίπου 15 λεπτά. Το ποσοστό επιστροφής των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ξεπέρασε το 90%.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

*α. Λόγοι επιλογής συγκεκριμένου προβλήματος για επίλυση.* Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα επέλεγαν να λύσουν πρώτο το πρόβλημα με τη συναυλία (67,4%) και τελευταίο το πρόβλημα με τη γάτα και το κουνέλι (59,2%). Αυτές οι επιλογές των συμμετεχόντων δεν βρέθηκαν να διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ως προς το εξάμηνο φοίτησής τους

($\chi^2_{(4)}$= 1,589, p=.811 και $\chi^2_{(4)}$= 6,262, p=.180 για το πρόβλημα που θα επέλεγαν να λύσουν πρώτο και τελευταίο, αντίστοιχα): δηλαδή, με παρόμοια συχνότητα δήλωσαν ότι θα επέλεγαν να λύσουν το πρόβλημα της συναυλίας πρώτο και το πρόβλημα με τη γάτα και το κουνέλι τελευταίο, ανεξάρτητα από το εξάμηνο στο οποίο φοιτούσαν. Επειδή, ωστόσο, στους σκοπούς της παρούσας εργασίας δεν είναι αυτή καθεαυτή η επιλογή των συμμετεχόντων αναφορικά με το ποιο πρόβλημα θα έλυναν πρώτο ή τελευταίο αλλά οι λόγοι που θα επέλεγαν κάτι τέτοιο και με δεδομένο ότι οι επιλογές των συμμετεχόντων βρέθηκαν να συγκλίνουν, στην παρούσα εργασία τα αποτελέσματα αντλούνται από εκείνους τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι θα επέλεγαν να λύσουν πρώτο το πρόβλημα με τη συναυλία και τελευταίο το πρόβλημα με τη γάτα και το κουνέλι.

Οι λόγοι που οδηγούν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα προκειμένου να το λύσουν πρώτο είναι αρκετοί, με βασικότερο το βαθμό ευκολίας του προβλήματος (64%). Όσοι συμμετέχοντες δήλωσαν αυτόν το λόγο φαίνεται πως πραγματοποίησαν σύγκριση με τα άλλα δύο προβλήματα (‘*αυτό είναι πιο εύκολο πρόβλημα από τα άλλα δύο*’). Άλλοι βασικοί λόγοι που καθόρισαν την επιλογή των συμμετεχόντων ήταν ο χρόνος επίλυσης του προβλήματος και, κατά συνέπεια, η δουλειά που αυτό απαιτούσε (15%), η σειρά παρουσίασής του στο ερωτηματολόγιο (13,3%), η δική τους εξοικείωση με παρόμοια προβλήματα που συχνά συναντούν στην καθημερινή ζωή (11,9%) και η ευκολία με την οποία στο συγκεκριμένο πρόβλημα τους δίνεται η ευκαιρία να προβούν σε νοερούς υπολογισμούς (7,9%). Αναλυτικά η συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες δήλωσαν τους λόγους που επέλεξαν να λύσουν πρώτο το πρόβλημα με τη συναυλία μαζί με παραδείγματα των απαντήσεών τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι παρόμοιοι λόγοι αναδείχθηκαν και από τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι θα επέλεγαν να λύσουν πρώτο το πρόβλημα με τους δύο αριθμούς ή το πρόβλημα με τη γάτα και το κουνέλι. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν αναφέρονται στην επιλογή των 238 συμμετεχόντων (67,4%) να λύσουν πρώτο το πρόβλημα με τη συναυλία.

Αναφορικά με τους λόγους που επιλέγουν να λύσουν τελευταίο το πρόβλημα με τη γάτα και το κουνέλι, ο σημαντικότερος φαίνεται πως είναι η δυσκολία του προβλήματος (59,5%). Σημαντικό ποσοστό των υποψηφίων εκπαιδευτικών αναφέρθηκε, επίσης, στη μεγάλη χρονική διάρκεια που απαιτείται για την επίλυσή του (27,2%) καθώς και στη σειρά παρουσίασής του (8,8%). Ο Πίνακας 4 δείχνει τα ποσοστά εμφάνισης των λόγων για τους οποίους οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα επέλεγαν να λύσουν τελευταίο το πρόβλημα με τη γάτα και το κουνέλι.

*β.* Τα *συναισθήματα* που δημιουργούνται στους υποψηφίους εκπαιδευτικούς *κατά την επίλυση ενός προβλήματος* φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με το αν έχουν επιλέξει να λύσουν πρώτο ή τελευταίο ένα πρόβλημα. Θετικά, γενικά, είναι τα συναισθήματά τους για

**Πίνακας 3: Συχνότητα των λόγων που επιλέγουν οι συμμετέχοντες να λύσουν πρώτο το πρόβλημα με τη συναυλία και παραδείγματα των απαντήσεών τους**

| Λόγοι | Συχνότητα | Παραδείγματα απαντήσεων |
|---|---|---|
| Πιο εύκολο | 64% | *'Αυτό είναι πιο εύκολο πρόβλημα από τα άλλα δύο'.* |
| Απαιτεί λιγότερο χρόνο-δουλειά | 15% | *'Δεν χρειάζεται να κάνεις πολλές πράξεις σε αυτό το πρόβλημα'.*<br>*'Δεν παίρνει πολύ χρόνο να το λύσεις. Λύνεται γρήγορα'.* |
| Παρουσιάζεται πρώτο | 13,3% | *'Αυτό το πρόβλημα δόθηκε πρώτο και άρα πρώτο θα το λύσω'.* |
| Εξοικείωση και σύνδεση με την καθημερινή ζωή | 11,9% | *'Καθημερινά αντιμετωπίζω τέτοια θέματα για το χρόνο'.*<br>*'Είμαι εξοικειωμένος με τέτοια προβλήματα'.* |
| Μου αρέσει | 9,3% | *'Μου αρέσει να δουλεύω με τέτοια προβλήματα'* |
| Υπολογίζεται με το νου | 7,9% | *'Μπορώ να το σκεφτώ με το νου, δεν χρειάζομαι χαρτί και μολύβι'.* |
| Πιο κατανοητό | 7,1% | *'Το θέμα του χρόνου είναι εύκολο να το αντιληφθείς'.* |
| Επάρκεια στοιχείων | 6,2% | *'Δίνονται όλα τα στοιχεία αναλυτικά, δεν πρέπει να υποθέσω κάτι παραπάνω'.* |
| Απαιτεί λογική | 4% | *'Το πρόβλημα αυτό είναι μαθηματικής λογικής'.* |
| Ενδιαφέρον σενάριο | 1,7% | *'Το πρόβλημα αφορά ένα ενδιαφέρον θέμα'* |
| Απαιτεί περισσότερο χρόνο - δουλειά | 0,8% | *'Χρειάζεται να ακολουθήσεις αρκετά βήματα, θέλει χρόνο και για να είμαι σίγουρη ότι θα προλάβω θα ξεκινούσα με αυτό'.* |
| Πιο δύσκολο | 0,8% | *'Είναι πιο δύσκολο από τα άλλα προβλήματα, προτιμώ τα δύσκολα προβλήματα'.* |
| Χωρίς λόγο | 0,3% | *'Δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος λόγος'.* |

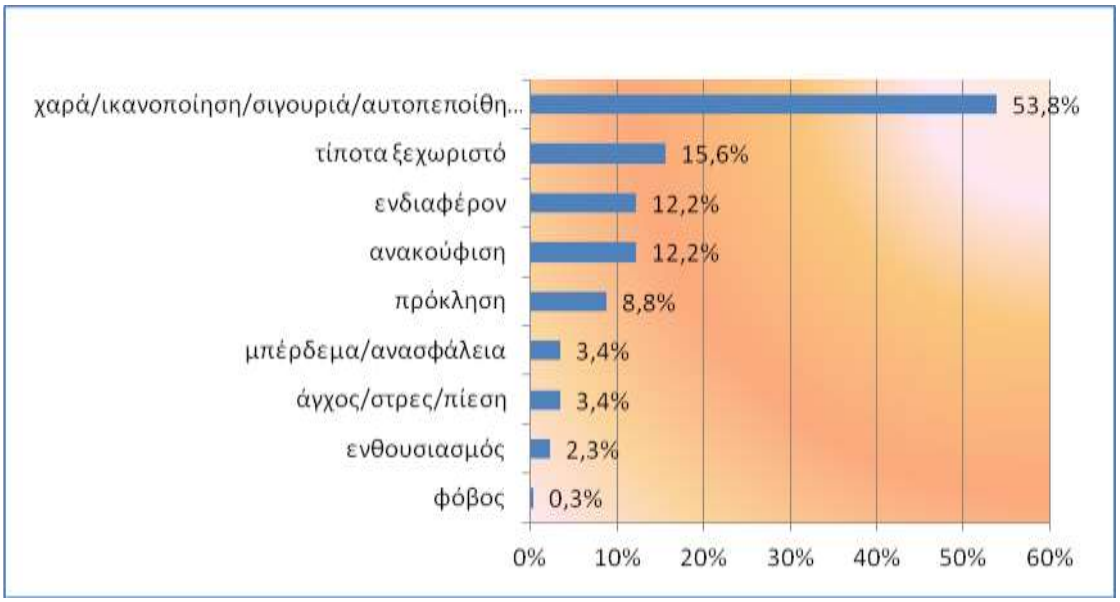
*Σημείωση: Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να δηλώσουν περισσότερους από έναν λόγους.*

**Πίνακας 4: Συχνότητα των λόγων που επιλέγουν οι συμμετέχοντες να λύσουν τελευταίο το πρόβλημα με τη γάτα και το κουνέλι και παραδείγματα των απαντήσεών τους**

| Λόγοι | Συχνότητα | Παραδείγματα απαντήσεων |
|---|---|---|
| Πιο δύσκολο | 59,5% | *'Είναι περίπλοκο'. 'Φαίνεται το πιο δύσκολο από τα τρία'* |
| Απαιτεί πολύ χρόνο - δουλειά | 27,2% | *'Χρειάζεται πολύς χρόνος να σκεφτείς το πρόβλημα, να το καταλάβεις και να το λύσεις'.* |
| Παρουσιάζεται τελευταίο | 8,8% | *'Ήταν το τελευταίο από τα τρία προβλήματα'.* |
| Δεν μου αρέσει | 7,9% | *'Δεν μου αρέσει να δουλεύω με τέτοια προβλήματα'* |
| Μη εξοικείωση και μηδαμινή σύνδεση με την καθημερινή ζωή | 3,4% | *'Δεν είμαι εξοικειωμένος με τέτοια προβλήματα'.*<br>*'Δεν έχω δει άλλη φορά τέτοιο πρόβλημα'.* |
| Πιο εύκολο | 3,1% | *'Είναι το πιο εύκολο, θα το κάνω γρήγορα στο τέλος'.* |
| Έλλειψη στοιχείων | 2,5% | *'Δεν δίνονται πολλά στοιχεία, με μπερδεύει'.* |
| Βαρετό σενάριο | 1,4% | *'Δεν μου προκαλεί ενδιαφέρον για να ασχοληθώ'.* |
| Δεν γνωρίζω τον τύπο | 1,1% | *'Δεν ξέρω τον τύπο για να το λύσω, θα το αφήσω για το τέλος'.* |
| Απαιτεί λίγο χρόνο - δουλειά | 0,8% | *'Δεν θέλει πολύ χρόνο, θα το έλυνα πολύ γρήγορα'.* |

*Σημείωση: Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να δηλώσουν περισσότερους από έναν λόγους.*

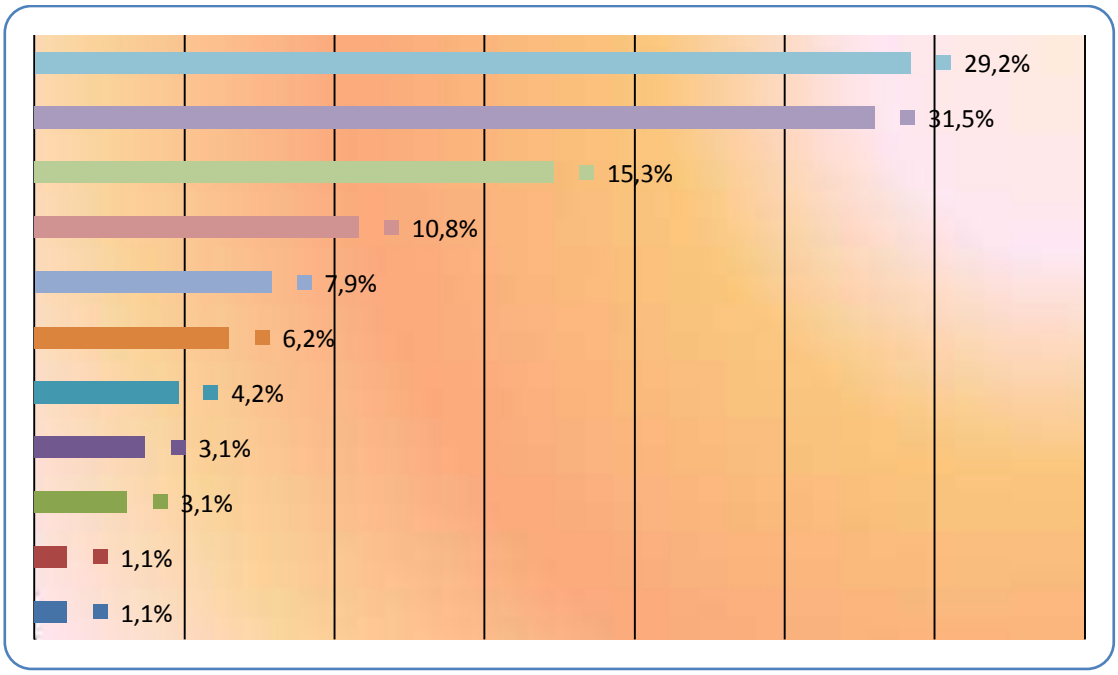
το πρόβλημα που θα επέλεγαν να λύσουν πρώτο. Πιο συγκεκριμένα, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το πρόβλημα που θα έλυναν πρώτο τους κάνει να αισθάνονται χαρά, ικανοποίηση, σιγουριά και αυτοπεποίθηση (53,8%), ανακούφιση (12,2%), ενθουσιασμό (2,3%) και τους διεγείρει το ενδιαφέρον (12,2%). Υπήρχαν, ωστόσο, υποψήφιοι δάσκαλοι που εξέφρασαν το άγχος τους (3,4%) και το φόβο (0,3%) που τους δημιουργεί το πρόβλημα που θα επέλεγαν να λύσουν πρώτο, ενώ περίπου 15% των συμμετεχόντων δήλωσαν την απουσία συγκεκριμένου συναισθήματος. Το Σχήμα 1 παρουσιάζει τα στοιχεία αυτά.




**Σχήμα 1: Συχνότητα των συναισθημάτων αναφορικά με την επίλυση του προβλήματος που οι συμμετέχοντες επιλέγουν να λύσουν πρώτο**

Αρνητικά συναισθήματα (61,4%) κυρίως δημιουργεί στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς η επίλυση του προβλήματος που θα επέλεγαν να λύσουν τελευταίο: από το σύνολο αυτών των αρνητικών συναισθημάτων, το άγχος φαίνεται να κυριαρχεί (52%), και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά οι αναφορές σε συναισθήματα όπως μπέρδεμα, ανία, θυμός και φόβος. Ωστόσο, περίπου το 30% των ερωτηθέντων δήλωσαν θετικά συναισθήματα από την επίλυση του προβλήματος που θα έλυναν τελευταίο (βλ. Σχήμα 2). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που είχαν δηλώσει ότι αισθάνονται χαρά, ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση για το πρόβλημα που επιλέγουν να λύσουν πρώτο, περίπου το 40% συστηματικά δηλώνουν χαρά, ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση και για το πρόβλημα που επιλέγουν να λύσουν τελευταίο.

*γ. Συναισθήματα για τη διδασκαλία των μαθηματικών.* Γενικά, τα συναισθήματα των υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών ήταν θετικά με μερικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο και το έτος φοίτησης (Πίνακας 5).




**Σχήμα 2: Συχνότητα των συναισθημάτων αναφορικά με την επίλυση του προβλήματος που οι συμμετέχοντες επιλέγουν να λύσουν τελευταίο**

Η διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο (πρόταση 1) αρέσει στατιστικά σημαντικά περισσότερο στους άντρες σε σχέση με τις γυναίκες ($t=2,715$, $df=351$, $p<.01$), οι οποίες δηλώνουν εντονότερα πως η διδασκαλία των μαθηματικών τους δημιουργεί φόβο και ανασφάλεια (πρόταση 4) ($t=-3,782$, $df=351$, $p<.001$). Οι άντρες, επίσης, εμφανίζονται με μεγαλύτερη σιγουριά για τη διδασκαλία οποιασδήποτε μαθηματικής έννοιας ανεξάρτητα από το επίπεδο δυσκολίας της (πρόταση 3) ($t=2,341$, $df=351$, $p<.05$) και υποστηρίζουν στατιστικά περισσότερο την πρόθεσή τους να γίνει το μάθημα των μαθηματικών περισσότερο απολαυστικό για τους μαθητές (πρόταση 6) σε σύγκριση με τις γυναίκες ($t=-2,954$, $df=351$, $p<.01$). Περισσότερο ανασφαλείς από τους άντρες παρουσιάζονται, τέλος, οι γυναίκες καθώς δηλώνουν ότι, ιδιαίτερα στις μεγάλες τάξεις, θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες (πρόταση 7) διδάσκοντας το μάθημα των μαθηματικών ($t=-2,764$, $df=351$, $p<.01$).

Οι τεταρτοετείς φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίζονται περισσότερο σίγουροι για τη διδασκαλία των μαθηματικών (πρόταση 5) τόσο από τους δευτεροετείς ($t=2,502$, $df=253$, $p<.05$) όσο και από τους τριτοετείς ($t=2,315$, $df=212$, $p<.05$) που απαντούν παρόμοια. Η ίδια τάση παρατηρείται και με αναφορά στη διδασκαλία των μαθηματικών στις μεγάλες τάξεις (πρόταση 7) που αγχώνει περισσότερο τους δευτεροετείς και τριτοετείς σε σχέση με τους τελειόφοιτους ($t=2,684$, $df=253$, $p<.01$ και $t=2,651$, $df=212$, $p<.01$, αντίστοιχα).

**Πίνακας 5: Μέσοι όροι στις προτάσεις της έρευνας ως προς το φύλο και το έτος φοίτησης**

| | **Φύλο** | | **Έτος φοίτησης** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Προτάσεις** | **Άντρες** | **Γυν/ες** | **2ο ετείς** | **3ο ετείς** | **4ο ετείς** | **Σύνολο** |
| *1. Μου αρέσει που θα διδάσκω μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο.* | 4,49 | 4,07 | 3,99 | 4,18 | 4,25 | 4,13 |
| 2. *Θα προτιμούσα να διδάσκω στο δημοτικό σχολείο κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο εκτός των μαθηματικών.* | 2,31 | 2,48 | 2,67 | 2,37 | 2,28 | 2,46 |
| *3. Έχω την εντύπωση ότι μπορώ να διδάξω οποιαδήποτε μαθηματική έννοια που εμπεριέχεται στην ύλη του δημοτικού σχολείου, όσο δύσκολη κι αν είναι.* | 3,47 | 3,03 | 3,01 | 3,04 | 3,23 | 3,09 |
| 4. *Η διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο μου δημιουργεί φόβο και ανασφάλεια.* | 2,20 | 2,92 | 2,95 | 2,96 | 2,56 | 2,82 |
| 5. *Έχω την εντύπωση ότι θα αφιερώνω περισσότερο χρόνο και όρεξη στα άλλα μαθήματα και λιγότερο στα μαθηματικά.* | 1,98 | 2,14 | 2,33 | 1,98 | 1,99 | 2,12 |
| *6. Θα κάνω ό,τι μπορώ για προσφέρει το μάθημα των μαθηματικών διασκέδαση και απόλαυση στους μαθητές μου.* | 4,41 | 4,70 | 4,69 | 4,78 | 4,52 | 4,66 |
| 7. *Έχω την εντύπωση ότι θα έχω δυσκολία να διδάξω το μάθημα των μαθηματικών, ειδικά στις μεγάλες τάξεις.* | 2,45 | 2,97 | 3,02 | 3,07 | 2,61 | 2,90 |
| *8. Θέλω να ανακαλύπτω τρόπους για να είναι τα μαθηματικά κατανοητά στους μαθητές μου.* | 4,82 | 4,88 | 4,84 | 4,94 | 4,85 | 4,87 |

*Σημείωση: Χρήση 5βαθμης διαβαθμισμένης κλίμακας όπου 1=διαφωνώ απόλυτα,…, 5=συμφωνώ απόλυτα*

*δ. Συναισθήματα κατά την επίλυση προβλήματος και συναισθήματα απέναντι στη διδασκαλία των μαθηματικών*. Προκειμένου να εξεταστεί αν τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς κατά την επίλυση ενός προβλήματος συνδέονται με τα συναισθήματα που δηλώνουν αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών στο σχολείο, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με τις απαντήσεις στις οκτώ προτάσεις για τη διδασκαλία των μαθηματικών (8) ως ενδοϋποκειμενικό παράγοντα και τη μεταβλητή για τη χαρά και τη σιγουριά κατά την επίλυση προβλήματος (2) ως παράγοντα μεταξύ των υποκειμένων. Αρχικά η σύγκριση αυτή έγινε για το πρόβλημα που θα επέλεγαν να λύσουν πρώτο και στη συνέχεια για αυτό που θα επέλεγαν να λύσουν τελευταίο. Η σύγκριση έδειξε ότι οι θέσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών απέναντι στις οκτώ προτάσεις διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($F(1,351)=271,496$, $p<.001$). Οι θέσεις τους δεν επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από το αν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει ότι αισθάνονται χαρά, ικανοποίηση και σιγουριά κατά την επίλυση του προβλήματος που θα επέλεγαν να λύσουν πρώτο ($F(1,351)=,531$, $p=.467$): από τους συμμετέχοντες περίπου οι μισοί είχαν δηλώσει ότι αισθάνονται χαρά και ικανοποίηση κατά την επίλυση του προβλήματος που θα επέλεγαν να λύσουν πρώτο και υπάρχουν παρόμοιες απαντήσεις στις προτάσεις. Αυτή η τάση βρέθηκε να είναι σταθερή ανάμεσα σε όσους απάντησαν ότι αισθάνονται σιγουριά και σε όσους δεν αισθάνονται σιγουριά κατά την επίλυση του προβλήματος που θα επέλεγαν να λύσουν πρώτο ($F(1,351)=1,108$, $p=.293$).

Διαφορετικά αποτελέσματα βρέθηκαν από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης για τα συναισθήματα που δημιουργεί η επίλυση του προβλήματος που θα επέλεγαν οι συμμετέχοντες να λύσουν τελευταίο. Συγκεκριμένα, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών στις οκτώ προτάσεις για τη διδασκαλία των μαθηματικών βρέθηκε να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ανάλογα με το αν είχαν δηλώσει χαρά και ικανοποίηση κατά την επίλυση του προβλήματος που θα επέλεγαν να λύσουν τελευταίο ($F(1,351)=5,532$, $p<.05$): πιο συγκεκριμένα, όσοι από τους συμμετέχοντες είχαν δηλώσει ότι η επίλυση του προβλήματος που θα επέλεγαν να λύσουν τελευταίο τους δημιουργεί συναισθήματα όπως χαρά και ικανοποίηση έτειναν να απαντούν περισσότερο θετικά στις προτάσεις που αναδείκνυαν θετικά συναισθήματα (προτάσεις 1, 3, 6 και 8) και περισσότερο αρνητικά στις προτάσεις με τα αρνητικά συναισθήματα (προτάσεις 2, 4, 5 και 7) σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν δηλώσει ότι η επίλυση του προβλήματος που θα επέλεγαν να λύσουν τελευταίο τους δημιουργεί χαρά και ικανοποίηση. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις οκτώ προτάσεις και τη δήλωσή τους για χαρά και ικανοποίηση στο τελευταίο πρόβλημα βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($F(1,351)=5,185$, $p<.05$), επιβεβαιώνοντας ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων στις οκτώ προτάσεις για τη διδασκαλία των μαθηματικών διαφοροποιούνται ανάλογα με το αν είχαν δηλώσει ότι αισθάνονται χαρά κατά την επίλυση του προβλήματος που θα έλυναν τελευταίο. Οι μέσοι όροι για τις συγκρίσεις της

ανάλυσης διακύμανσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 που ακολουθεί.

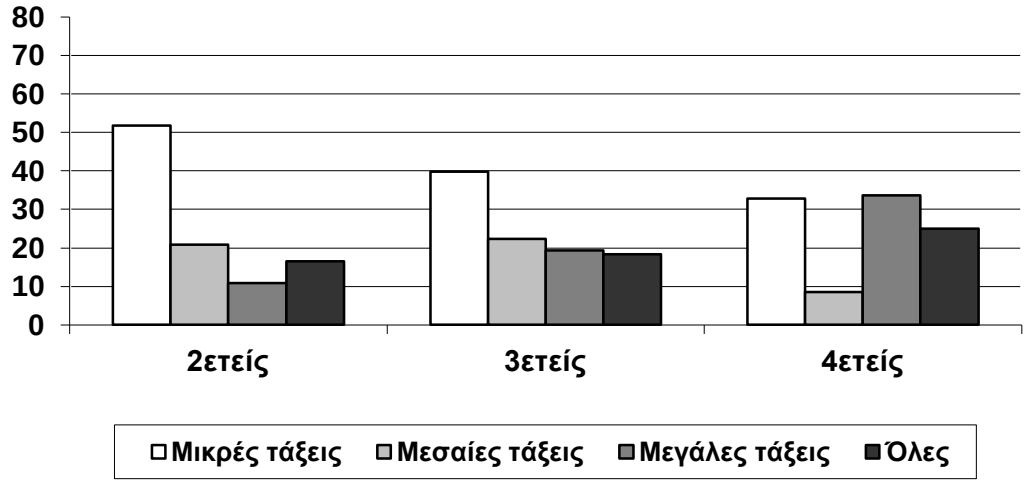
Οι περισσότεροι από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (42,2%) δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν να διδάξουν μαθηματικά σε μικρές τάξεις (Α' και Β' Δημοτικού), ενώ οι υπόλοιποι σχεδόν ισομερώς δήλωσαν ότι προτιμούν τις μεσαίες τάξεις (Γ' και Δ' Δημοτικού, 17,3%), τις μεγάλες τάξεις (Ε' και Στ' Δημοτικού, 20,7%) ή δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη προτίμηση σε τάξη (19,8%). Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την τάξη που θα ήθελαν να διδάσκουν βρέθηκαν ως προς το εξάμηνο φοίτησής τους ($F(2, 352)=8,412$, $p<.001$): οι μικρές τάξεις φαίνεται να αποτελούν κύρια προτίμηση των δευτεροετών και των τριτοετών φοιτητών (51,8% και 39,8%, αντίστοιχα). Οι τελειόφοιτοι φοιτητές εμφανίζονται χωρισμένοι σε τρεις μεγάλες ομάδες: περίπου το 1/3 προτιμά τις μικρές τάξεις (32,8%), το 33,6% θα ήθελε να διδάξει σε μεγάλες τάξεις, ενώ το 1/4 (25%) των συμμετεχόντων δεν έχουν ιδιαίτερη προτίμηση να διδάξουν μαθηματικά σε κάποια συγκεκριμένη τάξη. Αναλυτικά τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στο Σχήμα 3 που ακολουθεί. Παρόμοια, στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου δηλώνουν ότι προτιμούν να διδάξουν μαθηματικά στατιστικά σημαντικά συχνότερα οι γυναίκες (42,1%) σε σχέση με τους άντρες υποψήφιους εκπαιδευτικούς ($F(1, 352)=3,962$, $p<.05$), οι οποίοι προτιμούν σε μεγαλύτερα ποσοστά τις μεγάλες τάξεις (38,8%).

Βασικός λόγος επιλογής μιας τάξης για να διδάξουν μαθηματικά φαίνεται πως είναι ο βαθμός δυσκολίας των μαθηματικών της τάξης. Όσοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι προτιμούν μικρές τάξεις, στην πλειοψηφία τους αναφέρθηκαν στο '*εύκολο περιεχόμενο των μαθηματικών'* και ότι '*γνωρίζουν καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο'*. Παρόμοια, για τις μεσαίες τάξεις, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι '*εξοικειωμένοι με τις βασικές έννοιες*' και ότι '*τα μαθηματικά σε αυτές τις τάξεις είναι κατανοητά και όχι ιδιαίτερα δύσκολα*'. Πολύ λιγότεροι είναι εκείνοι που θα επέλεγαν τις μεγάλες τάξεις γιατί είναι '*πιο δύσκολες*' και έχουν γι' αυτούς '*μεγαλύτερο ενδιαφέρον*'. Άλλο ένα κριτήριο για τους συμμετέχοντες ήταν η σπουδαιότητα που θεωρούν ότι έχει τόσο η τάξη όσο και το έργο τους. Έτσι, κάποιοι τόνισαν ότι θα ήθελαν να διδάξουν

**Πίνακας 6: Μέσοι όροι στις προτάσεις της έρευνας ανάμεσα στους συμμετέχοντες που δήλωσαν χαρά και ικανοποίηση κατά την επίλυση του προβλήματος που θα έλυναν πρώτο και του προβλήματος που θα έλυναν τελευταίο**

| | **Το <u>πρώτο</u>** | | **Το <u>τελευταίο</u>** | |
|---|---|---|---|---|
| | **πρόβλημα που επιλέγουν να λύσουν τους δημιουργεί χαρά, ικανοποίηση, σιγουριά και αυτοπεποίθηση** | | | |
| **Προτάσεις** | **Ναι** | **Όχι** | **Ναι** | **Όχι** |
| *1. Μου αρέσει που θα διδάσκω μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο.* | 4,12 | 4,14 | 4,36 | 4,03 |
| 2. *Θα προτιμούσα να διδάσκω στο δημοτικό σχολείο κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο εκτός των μαθηματικών.* | 2,50 | 2,41 | 2,09 | 2,61 |
| *3. Έχω την εντύπωση ότι μπορώ να διδάξω οποιαδήποτε μαθηματική έννοια που εμπεριέχεται στην ύλη του δημοτικού σχολείου, όσο δύσκολη κι αν είναι.* | 3,07 | 3,11 | 3,40 | 2,96 |
| 4. *Η διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο μου δημιουργεί φόβο και ανασφάλεια.* | 2,76 | 2,90 | 2,50 | 2,96 |
| 5. *Έχω την εντύπωση ότι θα αφιερώνω περισσότερο χρόνο και όρεξη στα άλλα μαθήματα και λιγότερο στα μαθηματικά.* | 2,07 | 2,18 | 1,96 | 2,19 |
| *6. Θα κάνω ό,τι μπορώ για προσφέρει το μάθημα των μαθηματικών διασκέδαση και απόλαυση στους μαθητές μου.* | 4,59 | 4,73 | 4,72 | 4,63 |
| 7. *Έχω την εντύπωση ότι θα έχω δυσκολία να διδάξω το μάθημα των μαθηματικών, ειδικά στις μεγάλες τάξεις.* | 2,79 | 3,02 | 2,50 | 3,07 |
| *8. Θέλω να ανακαλύπτω τρόπους για να είναι τα μαθηματικά κατανοητά στους μαθητές μου.* | 4,81 | 4,94 | 4,90 | 4,86 |

*Σημείωση: Χρήση 5βαθμης διαβαθμισμένης κλίμακας όπου 1=διαφωνώ απόλυτα,…, 5=συμφωνώ απόλυτα*




**Σχήμα 3: Συχνότητα επιλογής τάξεων για τη διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο ως προς το εξάμηνο φοίτησης**

στις μικρές τάξεις για να μάθουν οι ίδιοι στα παιδιά, για παράδειγμα, '*τις βασικές έννοιες των μαθηματικών*' και να τους δημιουργήσουν '*θετική εικόνα*' γι' αυτά, ή θα επέλεγαν κάποια μεγάλη τάξη γιατί τα μαθηματικά είναι '*καίριας σημασίας για τη μετέπειτα πορεία των μαθητών*'. Μικρότερος αριθμός υποψηφίων δασκάλων αναφέρθηκε στη διασκέδαση που έχουν τα μαθηματικά στις μικρές τάξεις, στις οποίες '*χρησιμοποιούνται κατ'εξοχήν παιγνιώδεις τρόποι διδασκαλίας*', καθώς και στην επικοινωνία και την αντίληψη των μαθητών που είναι περισσότερο βελτιωμένες στις μεσαίες και τις μεγάλες τάξεις. Επιτελικά, αξίζει να αναφερθεί ότι όσοι δήλωσαν ότι θα ήθελαν να διδάξουν μαθηματικά σε οποιαδήποτε τάξη χωρίς να επηρεάζονται από κάποια προτίμηση, αναφέρθηκαν στο ότι κάθε τάξη '*έχει το δικό της ενδιαφέρον*', '*έχει τις δυσκολίες της*' και ότι '*είναι πρόκληση να μπορεί κανείς να ανταπεξέλθει επαρκώς σε όλες τις τάξεις*'. Οι λόγοι που επηρεάζουν τις προτιμήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με την τάξη διδασκαλίας δεν εξετάζονται περισσότερο στην παρούσα εργασία, καθώς αποτελούν μέρος άλλης ερευνητικής προσπάθειας που βρίσκεται σε εξέλιξη.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας τα συναισθήματα, και συγκεκριμένα το άγχος, των υποψηφίων εκπαιδευτικών μελετήθηκαν αρχικά κατά την ενδεχόμενη επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος και στη συνέχεια με αναφορά στη διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο βασικός λόγος που οδηγεί τους περισσότερους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να επιλέγουν να λύσουν ένα πρόβλημα πρώτο έναντι κάποιων άλλων είναι ο βαθμός ευκολίας του προβλήματος. Παρόμοια, ο βαθμός δυσκολίας του προβλήματος εμφανίζεται ως ο κύριος λόγος για τον οποίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να λύσουν ένα πρόβλημα τελευταίο. Συνεπώς, η ιεράρχηση

της επίλυσης ενός προβλήματος έναντι κάποιου άλλου συνδέεται με το βαθμό δυσκολίας του προβλήματος, κάτι το οποίο είχε βρεθεί και σε παρόμοια έρευνα των Yeo και Berinderjeet (2003) σε μαθητές γυμνασίου. Οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται για την ιεράρχηση που θέτουν αναφορικά με την επίλυση ενός προβλήματος φαίνεται να συνδέονται με τα συναισθήματα που το ίδιο το πρόβλημα τους δημιουργεί. Συγκεκριμένα, το πρόβλημα που επιλέγουν να λύσουν πρώτο δημιουργεί στους περισσότερους υποψήφιους εκπαιδευτικούς κυρίως θετικά συναισθήματα, όπως χαρά, ικανοποίηση, σιγουριά και αυτοπεποίθηση. Αντίθετα, το πρόβλημα που επιλέγουν να λύσουν τελευταίο τους δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα, με το άγχος να κυριαρχεί σε σχέση με άλλα αρνητικά συναισθήματα όπως πίεση, μπέρδεμα και ανασφάλεια. Θα είχε, ωστόσο, ενδιαφέρον, να συγκριθούν οι περιπτώσεις εκείνες των εκπαιδευτικών που επιλέγουν να λύσουν ένα πρόβλημα πρώτο (π.χ. το πρόβλημα με τη συναυλία) με εκείνους το εκπαιδευτικούς που επιλέγουν να λύσουν το ίδιο πρόβλημα τελευταίο προκειμένου να μελετηθούν οι λόγοι για τις επιλογές τους και τα συναισθήματα που το ίδιο πρόβλημα τους δημιουργεί.

Θετική είναι η ενδεχόμενη πρόθεση στάσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο η οποία, ωστόσο, διαφοροποιείται ως προς το φύλο και το έτος σπουδών των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία των μαθηματικών αγχώνει σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες, οι οποίοι φαίνεται να νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση για τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συνέπεια με τα αποτελέσματα της Αποστολοπούλου (2011) αναφορικά με το άγχος των γυναικών εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Παρόμοια, οι συμμετέχοντες που φοιτούν σε μικρότερα έτη σπουδών νιώθουν μεγαλύτερη ανασφάλεια και άγχος για τη διδασκαλία των μαθηματικών από αυτούς των μεγαλύτερων ετών. Με άλλα λόγια, οι τελειόφοιτοι νιώθουν αφενός θετικότερα συναισθήματα για τη διδασκαλία των μαθηματικών και αφετέρου είναι αρκετά πιο σίγουροι για τη διδασκαλία τους στις μεγάλες τάξεις. Ενδεχομένως, το γεγονός ότι έχουν μπει σε τάξη, στα πλαίσια των πρακτικών τους ασκήσεων αλλά και των μαθημάτων κατά τα προηγούμενα έτη των σπουδών τους και δίδαξαν μαθηματικά, τους αποδεσμεύει από το άγχος.

Υπάρχει μία γενικευμένη εικόνα στη διεθνή βιβλιογραφία ότι οι εκπαιδευτικοί – εν ενεργεία και υποψήφιοι – βλέπουν πολύ θετικά τη διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο και ενδιαφέρονται αυτή τους η στάση να βελτιωθεί περισσότερο. Αυτή η τάση εντοπίστηκε και στην παρούσα εργασία με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να εκδηλώνουν τις ιδέες τους για τη διδασκαλία των μαθηματικών οι οποίες θεωρούνται γενικά θετικές. Ωστόσο, η θετική στάση των υποψήφιων εκπαιδευτικών μπορεί να εγείρει προβληματισμούς κυρίως ως προς δύο στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο αφορά στην ανασφάλεια και το άγχος που οι ίδιοι σε αρκετά μεγάλα ποσοστά δηλώνουν ότι αισθάνονται όταν καλούνται να επιλύσουν ένα μαθηματικό πρόβλημα. Ενδεχομένως, η ελλιπής

γνώση του περιεχομένου των μαθηματικών (Peker, 2009. Bates et al., 2013) αλλά και η αφηρημένη φύση των μαθηματικών, όπως τα διδάχθηκαν όταν οι ίδιοι ήταν μαθητές, συνδέονται με τα επίπεδα αυτοπεποίθησης και σιγουριάς που νιώθουν καθώς, όπως επισημαίνουν οι Henderson και Rodrigues (2008), πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του περιεχομένου των μαθηματικών στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, των εμπειριών μάθησης των μαθητών τους. Η δεύτερη επιφύλαξη που διατυπώνεται στην παρούσα εργασία συνδέεται με το πώς τα θετικά αλλά κυρίως τα αρνητικά συναισθήματα μεταφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η επιφύλαξη ενισχύεται από τα στοιχεία της παρούσας εργασίας σχετικά με τις προτιμήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τις μικρές τάξεις και για τη διδασκαλία των 'εύκολων' μαθηματικών.

Από τα αποτελέσματα αναδεικνύεται η ανάγκη να ενισχυθεί η σιγουριά των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των μαθηματικών και την ενασχόλησή τους με αυτά. Κάτι τέτοιο θα επιδρούσε θετικά τόσο στις επιδόσεις όσο και τη στάση των μαθητών τους απέναντι στα μαθηματικά, καθώς οι θετικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές διασφαλίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σταθερή ενασχόληση των μαθητών (Attard, 2013). Στόχος μας είναι να καταστήσουμε τα μαθηματικά ενδιαφέροντα στους μαθητές και σημαντικά ως προς το μαθηματικό τους περιεχόμενο και μπορούμε να το πετύχουμε ενισχύοντας σταθερά και συστηματικά τους εκπαιδευτικούς. Προς αυτή την κατεύθυνση, περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη προκειμένου να διερευνηθούν οι τρόποι που αφενός θα περιόριζαν τα αρνητικά συναισθήματα και το άγχος των εκπαιδευτικών για τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους και αφετέρου θα βελτίωναν την αυτοπεποίθησή τους για αυτά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολοπούλου, Β. (2011). *Άγχος και μαθηματικά: Άγχος και στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ.

Attard, C. (2013). 'If I had to pick any subject, it wouldn't be maths': foundations for engagement with mathematics during the middle years. *Mathematics Education Research Journal, 25*(4), 569-587.

Baroody, A.J. (1993). *Problem solving, reasoning and communicating, K-8: Helping children think mathematically*. New York: Merill.

Bates, A.B., Latham, N.I. & Kim, J. (2013). Do I have to teach math? Early childhood pre-service teachers' fears of teaching mathematics. *IUMPST: The Journal, 5 (Teacher Attributes)*, 1-10. [www.k-12prep.math.ttu.edu].

Beilock, S., Gunderson, E.A., Ramirez G. & Levine, S.C. (2010). Female teachers' math anxiety impacts girls' math achievement. Ανακτήθηκε στις 18/05/2013 από:

*cas.uchicago.edu/workshops/education/files/2010/01/TeacherAnxiety_PNAS.pdf*

Brown, A.B., Westenkow, A. & Moyer-Packenham, P. (2011). Elementary pre-service teachers: Can they experience mathematics teaching anxiety without having mathematics anxiety? *IUMPST: The Journal, 5 (Teacher Attributes)*, 1-14. [www.k-12prep.math.ttu.edu].

Boaler, J. (2009). *What's math got to do with it? Helping children love their least favorite subject*. London: Penguin Group.

Caballero, A., Blanco, L.J. & Guerrero, E. (2011). Problem solving and emotional education in initial primary teacher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 7*(4), 281-292.

Chapman, O. (1997). Metaphors in the teaching of mathematical problem solving. *Educational Studies in Mathematics, 32*(3), 201-228.

DeBellis, V. & Goldin, G.A. (2006). Affect and meta-affect in mathematical problem solving: a representational perspective. *Educational Studies in Mathematics, 63*(2), 131-147.

Fiore, G. (1999). Math-abused students: Are we prepared to teach them? *Mathematics Teacher*, *92*(5), 403-406.

Fong, H.K. (1994). Bridging the gap between secondary and primary mathematics. *Teaching and Learning, 14*(2), 73-84.

Haralson, K. (2003). Math anxiety: Myth or monster. Ανακτήθηκε στις 27/02/2014 από: *www.apsu.edu/haralsonk*

Hembree, R. (1990). The nature, effect, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, *21*(1), 33-46.

Henderson, S. & Rodrigues, S. (2008). Scottish student primary teachers' levels of mathematics competence and confidence for teaching mathematics: Some implications for national qualifications and initial teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 34*(2), 93-107.

Jackson, E. (2008). Mathematics anxiety in student teachers. *Practitioner Research in Higher Education, 2*(1), 36-42.

Jain, S. & Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional selfregulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 34*(3), 240-249.

Murr, K. (2001). Math anxiety and how it affects high school students. *Ohio Journal of School Mathematics, 43*, 43-47.

Peker, M. (2009). Pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics and their learning styles. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technolo-*

*gy Education, 5*(4), 335-345.

Peker, M. & Ertekin, E. (2011). The relationship between mathematics teaching anxiety and mathematics anxiety. *The New Educational Review, 23*(1), 213-226.

Plaisance, D.V. (2009). Mathematics anxiety of preservice elementary teachers after completing a problem solving course. *LATM Journal, 5*(1).

Stacey, K. & Southwell, B. (1996). *Teacher tactics for problem solving*. Centre for Studies in Mathematics, Science and Environmental Education, Deakin University.

Xenofontos, C. & Andrews, P. (2008). Teachers' beliefs about mathematical problem solving, their problem solving competence and the impact on instruction: A case study of three Cypriot primary teachers. *Proceedings of ICME11*. Ανακτήθηκε στις 25/03/2014 από tsg.icme11.org/document/get/465.

Whyte, J.M. (2009). *Maths anxiety: The what, where, and how*. Palmerston North: Massey University.

Yeo, K. & Berinderjeet, K. (2003). High mathematics anxiety students and mathematical problem solving. *Journal of Science and Mathematics Education in S.E. Asia, 26*(2), 131-142.

# THE AESTHETICS OF THE MACABRE IN CONTEMPORARY CHILDREN'S FICTION:

# A DEBATE OVER THE PEDAGOGICAL FUNCTION OF HORROR.

**Mary Drosopoulos**

Candidate PhD student, Department of Education,

Aristotle University of Thessaloniki.

m.drosopoulou@gmail.com

## ABSTRACT

*The macabre and the supernatural are extremely popular in children's fiction these days. Terrifying creatures, evil vampires and ghosts are a common motif, while death and violence constitute the central themes in some of the best-selling children's books worldwide. This unprcedented obsession with horror has expanded to all areas involved in children's entertainment, from the toy and video games industry to the Hollywood film studios. For some analysts, the rich seam of horror running through contemporary children's fiction is a continuation of the fairy-tale tradition, updated to fit the standards of modern societies. In this context, macabre stories serve as a metaphor to express universal fears and desires which are hidden in the darker and deeper parts of the human soul. For others, the macabre fantasy novel is a revolutionary genre, that liberates children's literature from didacticism and compensates for all the stories which had been censored for centuries by adults. Institutions connected with the clergy and formal education see a potential threat in this type of fiction, warning about its negative effects on the psychology of the child-reader. Indeed, some of the most popular, award winning fantasy novels are so explicit and shocking that defy many of the "rules" that traditionally apply to books addressing children. These developments make us wonder about the function of children's literature in the contemporary world. The hereby paper selectively presents some of the most successful fantasy books for children. By drawing a historical connection between the traditional fairy tale and the fantasy novel, we provide a platform for thought on the evolution of children's literature and the actual needs of the contemporary child-reader.*

## THE AESTHETICS OF THE MACABRE IN CONTEMPORARY CHILDREN'S FICTION: A DEBATE OVER THE PEDAGOGICAL FUNCTION OF HORROR.

## INTRODUCTION

"Eleanor Kerchner is real. That's the doll-girl's name. She told me about herself. Her father was some kind of worker for a china manufacturer, designing and decorating pottery, and when Eleanor died, her dad went totally crazy. He

couldn't bear to put her in the ground, so he took her body back to the kilns at his job, chopped her up and created her. He ground up her burnt bones and used them to make a batch of bone china, then poured it into a mold cast from one of Eleanor's favourite dolls. So her grave stayed empty."

(*Doll Bones*, Holly Black, 2013: 64)

This is an extract from Holly Black's multiple award winning novel *Doll Bones*, where a young girl, Poppy, discovers that her toy is in fact made of the bones and ashes of a dead girl, who asks to be buried for her soul to rest in peace. The spirit of the girl haunts Poppy and her friends, obliging them to launch a journey to locate her grave in a town far away from home. The book bears clear references to the *Juniper Tree* story of the Brothers Grimm and follows many of the patterns of the oral fairy tale tradition, before it was censored and sanitized by adults.

The motif of living dead and graveyards is vividly illustrated in *The Graveyard Book* by Neil Gaiman, published in 2008. The story begins with a macabre scene--a family is stabbed to death by "*a man named Jack*". The only person who survives the attack is the baby of the family, who escapes by toddling to a nearby graveyard and offered shelter by the spirits of the dead, who name him Nobody ("Bod"), and allow him to live in their tomb:

"The faces were dead, as if someone had constructed dolls from parts of the corpses of humans and of animals".

In Darren Shan's *Lord Loss* -the first novel in the fictional *Demonata* series, which sold millions, published in 2005- "Grubbs" Grady is the younger child of chess-obsessed parents. One night, he finds the mutilated bodies of his family in the basement:

" …(his father*)* hanging upside down from the webby ceiling in the centre of the room. No head. Blood drips to the floor from the gaping red O of the neck*"*.

Grubbs discovers that this despicable crime is the act of a human-like demon, Lord Loss. People believe that he is hallucinating from the psychological trauma, therefore he is placed in a mental institute, but he refuses to accept treatment until he is visited by his father's younger brother, who also believes that demons exist and offers to help him.

## CHILDREN'S FASCINATION WITH THE MACABRE

Contemporary young readers have welcomed and embraced the macabre fantasy novel, which is nowadays ardently promoted by the international book industry. Books such the R L Stine's original *Goosebumps* series in the United States and J K Rowling's Harry Potter series in Britain were only the beginning in the fantasy genre. They sold million of copies worldwide and inspired a new generation of writers for children. The books that continue being published ever since are even darker and more frightening, revealing that there is a young audi-

ence thirsty for terror and fantasy. In the hereby study, macabre stories are understood as works of literature which focus on the subject of death in a frightening, strange or unpleasant way; dweling on the gruesome and sometimes involving scenes of violence.

We can easily understand why children love fantasy and why macabre books are a big success. Young readers are fascinated by exotic and extraordinary elements in fiction (indic. Hatim and Mason 1990, Shavit 1986: 380-1, Klingberg 1986:9-10). I quote the words of Roald Dahl, whose works have been a turning point for modern fantasy literature: "children love to be spooked. They like a touch of the macabre, as long as it is funny too." (Dahl in Bilson 2010)

İt is also true that children read mainly for fun and certainly not to find their identity (Singer 1994 in Tatar 1998:68). When they are not pressured by teachers or parents, they read because they love stories and they cherish books which are intriguing and amusing (Tatar 1998:69). The big question that emerges, though, is whether a young reader is mature enough to convey the right messages from a text and also distinguish between fiction and reality. According to Maria Nikolajeva, younger readers often find it difficult to draw the line between real life and fantasy; in this sense, it is possible for them to treat literary characters as if they were living people and to judge their behaviours and morals accordingly (Nikolajeva 1996:189). In this framework, if the aim of these books is to prepare children to cope with pain and loss, then it is debatable whether this goal can be achieved by explicit depictions of dead bodies, killings and other gruesome scenes.

## METHODOLOGICAL APPROACHES IN CHILDREN'S LITERATURE

It is an indisputable fact that children's literature is entirely controlled by adults and moulded according to the values of their society. It is adult authority that defines which texts are suitable for children and which are not (O'Sullivan 2005:14, Nikolajeva 1996:62). Adult actors decide on what children should read, driven firstly by their own perceptions of what young readers can understand, appreciate or enjoy (Shavit 1981:172, Lathey 2006:6) and secondly, by considering the ideals and morals that the source-society expects children to have (O'Sullivan 2005:14). Grown-ups produce, promote and finally even purchase the book.

One of the main functions of children's literature is to socialize young readers according to the dominant cultural, educational and ethical standards of the society they are living in, in order to prepare them for their future life as adults (indic. Stephens 1992:8, O'Sullivan 2005: 13). Consequently, children's literature is often employed as a vehicle to familiarize children also with the less pleasant but inevitable aspects of human nature, such as loss, pain and suffering (Πέτκου 2008).

Many scholars will agree that the universal issue of death has been one of the most challenging and controversial subjects in children's literature. For years, it was considered a taboo and a subject that had to be silenced or beautified in texts for children (Gavriilidis 2008:167, Πατέρα και Τσιλιμένη 2008). From the 1970s and on, in the echo of the social realism movement in literature, plenty of books were written aiming at helping young readers accept and overcome the fear of loss (O'Sullivan 2010: 81-84); some of them addressing death in a more sensitive and protective way, avoiding even the word itself and others being more realistic (Τσιλιμένη και Πανάου 2011).

In our modern and globalized world, where children become smarter and wiser at a younger age due to the vast amount of information that they are constantly being exposed to, children's literature cannot help but follow developments. Contemporary writers for young readers speak today's language; they are more daring and versatile than their predecessors. The thematology of children's fiction has expanded and issues which were considered "inappropriate" for young people are now being addressed in revolutionary ways. In this context, the modern fantasy novel has blossomed and evolved. After all, fantasy literature is "a literature of liberation and subversion" (Mathews 2002: xii).

The theme of death is a motif which has been revisited by modern writers, not with the cautious and didactic mood of the past, but with a strong dose of horror in it. In contemporary fantasy novels for children, young heroes play with spooky toys, made of dead children's bones and visit cemeteries in the middle of the night, where they dig graves or perform magical rituals. They speak to the dead, they are raised with ghosts and even fall in love with vampires. The realm of magic is intermingled with the real world and supernatural creatures co-exist with normal people, even in full daylight. The boundaries between these two universes are no longer visible, adding excitement and intrigue to the plot.

## FROM THE ORAL FAIRY TALE TRADITION TO THE CONTEMPORARY FANTASY NOVEL: A HISTORY OF HORROR IN CHILDREN'S LITERATURE

Horror has always been an integral part of children's fiction (Gaiman in Bilson 2010). The supernatural element constituted an essential ingredient in the oral fairy tale tradition and especially the folk narrative, where a story had to be appealing enough to be remembered and repeated by storytellers over centuries and across national boundaries (Jones 2002: 4, 8). Fairy tales employ fantasy, symbolism and exaggeration to express people's deeper thoughts and fears connected with the world and also to answer moral dilemmas (ibid. 2002: 11). Lake says: "I've always believed that [macabre stories] allow children to explore fear in a sort of safe, confined way. Because what children are actually afraid of is their parents dying" (Lake in Bilson 2010). Just as adult horror stories provide space for readers to cope with notions of death and decay which in their pure form are too frustrating, cruel or disgusting to contemplate, so the ghosts and

demons in children's fiction address issues that distress and shock even adults" (Martin 2009).

The folk tale tradition inspired the works of Perrault, Andersen and the brothers Grimm, whose stories are stil beeing read and cherished by millions of children all around the world, usually in their adapted form (Gavriilidis 2011: 7-8). The original stories have been censored and sanitized several times, as they contain scenes which have been considered too explicit for children (Zipes 1987:xxix). They have also been accused of promoting pegagogically "wrong" messages (Γαβριηλίδου 2011:8). To provide some examples, in the Brothers Grimm version of Cinderella, the stepsisters sliced off their heels and toes in their efforts to make the slipper fit. In the Grimm's version of Snow White, the huntsman was dispatched by the wicked queen *not* to bring back Snow White's heart, but to get her lungs and liver. When the huntsman tricked the queen by substituting the innards of a boar, "the wicked woman ate them up." (Rense 1992).

Modern fantasy fiction is an extension of fairy tales, adopted to the contemporary World (indic. Nikolajeva 2003, Stoodt 1996: 189, Salminen 2009:13). We can see the links between the obsession with the macabre and the moral messages to be communicated, as well as similarities in the narrative patterns. For instance, fairy tales have a tradition in teaching children by using explicit warnings and lessons, which are often brutal and cruel (Zipes 1987:xxix). Battleheim believes in the therapeutic effect of brutal representations in children's books. In the introduction to *The Uses of Enchantment*, his classic study of fairy tales, he analyzes how constructive fairy tales can be for the following reasons: Firstly, they prepare young people for real life, which is often harsh and cruel (Battleheim 1976:11). Secondly, they allow the discharge of darker emotions, which are hiding in the human psyche, leading thus to a purifying feeling of catharsis (1976:161-162). Thirdly, they make young readers more independent, instructing them to judge for themselves and understand right and wrong (1976:11).

Another characteristic is the motif of the "journey" or the "quest" (Nikolajeva 2003). In both fairy tales and fantasy novels, young heroes are given a mission, which they have to accomplish without the help of adults (because adults usually do not understand or do not take them seriously). Bettelheim notes that many fairy stories begin with the death of a mother or father (Bettelheim in Tatar 1998:70). "It's a maxim of children's writing that you get rid of the parents as soon as you can," says Lake, "whether by sending your characters to boarding school, or through a door into another world… so that your child characters have to fend for themselves." (Lake in Bilson 2010). In this journey, which is in fact a metaphor for the transition to maturity and adulthood, young heroes have to cope with all possible adversities, that are symbolically personified by vicious monsters and terrifying creatures. Away from their parents' supervision, they

explore mystery and horror, forced to make decisions on their own judgment. Both fairy tales and fantasy novels usually follow a linear narrative technique (Nikolajeva 1996), where the young heroes depart from home to explore the cruel world and come back to their point of departure, braver and wiser (Egoff 1988 in Martin 2009).

In the contemporary fantasy novel we can see a strong influence by social realism, a genre which became very popular from the late Seventies to the early Nineties (Bilson 2010). Developments in science, technology and the political scene had a great impact on societies and especially on human relationships. Writers for young children, grasping the rhythm of their times, began to explore challenging thematics which used to be considered taboo. They felt more free than their predecessors to speak frankly and openly about issues such as domestic violence, sexuality, loss or divorce (Mc Elmeel 1996:51). Modern times brought in new challenges, which were not traditionally the object of children's literature: teenage pregnancy, abortion, self-mutilation, drug-abuse and suicide (ibid. 1996:53). These were thematics which were not connected with childhood in the previous decades, but do concern today's children, who live in world different than the one that we or our parents lived in. It is a world which is much more demanding and much harsher; this reality has led to today's children being very informed and realistic. This probably explains the success of the contemporary fantasy novel. Fantasy writers employ allegory and metaphors to tackle the fears, worries and desires that have emerged from the new standards of our modern societies. It is not a coincidence that the central personas in most fantasy novels are children who live in disfunctional families and desperately seek a change. Fantasy never stopped being a source of hope for young people and a means of escape in times of frustration:

"…Zack wanted them (the ghosts) to be real. Wanted that desperately. If they were real, then maybe the world was big enough to have magic in it. And if there was magic- even bad magic, and Zack knew it was more likely that there was bad magic than any good kind- then maybe not everyone had to have a story like his father's, a story like all the adults he knew told, one about giving up and growing bitter."

(*Doll Bones*, Holly Black 2013:117)

It is worth mentioning that in fantasy texts, the effect of terror is also accentuated by illustration, which promotes and adds to the story. In contemporary fantasy novels (including picture books for little children), the content of the book is usually predictable from the front cover. There are book covers depicting terrifying monsters, vampires and ghosts, while others focus on the central heroes, depicting children in a state of fear and panic. What is also interesting is that, in most cases, the pictures focus mainly -if not exclusively- on the frightening or gruesome instances of each chapter. Illustration in the fantasy genre certainly adds to the feeling of mystery and terror.

## THE PEDAGOGICAL VALUE OF MACABRE CHILDREN'S FICTION

The debate over the appropriateness of certain texts for children goes back to the fairy tale controversy. As we mentioned before, the most famous children's classics had been sanitized according to the rules of pedagogical "correctness". During the last decades, we have become witnesses of an international movement to liberate arts and letters, which stems from the rapid sociopolitical developments, especially from the 1960's and on. It sometimes seems like the international book industry is trying to compensate for all the centuries of suppression (Bilson 2010). This tendency, though, has sometimes carried us to the other extreme, giving us the impression that certain works have been created for the sake of provocation, only.

The phenomenon of "compensation" -that we mentioned above- is also evident in cinematography. In the last years, film studios have invested millions in re-filming classical children's fairy tales, adding some of the "dark" aspects of the original stories. "Snow White and the Huntsman" (2012), "Maleficent" (2014), "La belle et la bête" (2014) are only some of the most recent examples. These films are adapted to the standards of our contemporary societies and use allegory to answer moral dilemmas related to the present.

In a similar fashion, contemporary writers for children seem to be going back to the classics, so as to draw not only inspiration, but also to find answers to universal questions connected with the human psyche. No matter how much technology evolves, the basic human values remain ecumenical and this is why classic pieces of literature, philosophy and art are always relevant and timeless.

This spiritual quest is also connected with religion. Fantasy has a strong religious character and alludes to ancient legends and rituals (Łaszkiewicz 2013). We indicatively mention the "Chronicles of Narnia" by C.S.Lewis; a work rich in christian allegories (Łaszkiewicz 2013) or "the Lord of the Rings" by Tolkien and "Harry Potter" by J.K. Rowling, which allude to pagan and mystic practices (Abanes 2002: 132-140, 150-164). Fantasy books have been accused of "proselytizing" or indirectly promoting spiritual credos to their young audience and for this reason, have been criticized by many religious institutions. For instance, in the official website of the Orthodox church of Greece, one can find an extended article warning parents of contemporary "corrupted" fantasy books of anti-christian content, which can harm the psychosynthesis of the child (Τσούρος 2014). Similarly, there are plenty of blogs and sites on the internet, where parents and educators express their concerns.

The fact that contemporary fantasy works keep getting darker and darker, with more emphasis on the gruesome and appaling aspects of the human nature may also be connected with commercial reasons and with making the book more attractive for young readers. This fact, however, is not necessarily negative. Nowadays, literature has to compete with dozens of other means of entertain-

ment, which are much more colorful and appealing to children. Let us not forget that modern writers address a generation which has been brought up by Playstation and Facebook. For all the negative implications that fantasy fiction has been blamed for, there is also a very bright side: it has brought the habit of reading back into fashion.

## CONCLUSIVE REMARKS

Children's fascination with the macabre is a universal phenomenon, which goes back in time. The evolution of the fantasy novel was expected, firstly, as an outcome of the fact that today's children are much more demanding as an audience and secondly, as an answer to the years of repression and didacticism in children's fiction.

Scholars agree that children's literature functions as a tool to prepare young readers for their future life and the challenges that they will have to address as adults. Therefore, it is necessary and meaningful to make children acquainted with the tragic aspects of life. Except for appealing to the young reader's imagination, which is more connected with the child's need for amusement and adventure, the fantasy genre also contributes to familiarizing its audience with the unpleasant aspects of the human nature. On the other hand, it is disputable whether macabre fiction helps indeed in empowering young people. There is very little research on the psychological implications that violence and horror can have on the idiosyncrasy of the child-reader. We refered to Bettelheim above and his theory about the therapeutic effect of brutal representations in children's literature, however, as Tatar stresses, in his study there is no clinical and documented evidence to support a human need for reading about violence (Tatar 1998:70).

We can confidently say that contemporary children's literature has evolved in fascinating ways, offering rich ground for research and reflection. Today's children are different, as a result, children's fiction seems to be grasping and exploring their actual needs. There are plenty of new tendencies and perspectives in the field to be studied, which can contribute to our understanding the profile of the new generation of children-readers.

## REFERENCES

Abanes, R. (2002). *Fantasy and Your Family. Exploring The Lord of the Rings, Harry Potter and Modern Magic.* Camp Hill: Christian Publications.

Bettelheim, B. (1976, 2010). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales,* Vintage Books.

Bilson, A. (2014). "Fairy tales or Twilight, horror and macabre fascinate children". The Daily telegraph. Retrieved 27 April 2014. Available in http://www.telegraph.co.uk/culture/books/books-life/7545250/Fairy-tales-or-Twilight-horror-and-macabre-fascinate-children.html

Carpenter, H. (ed.) (2010). *J.R.R. Tolkien*. Listy. Warszawa: Prószyński i S-ka.

Colgan, J. (2012). "Terrifying French children's books - in pictures", The guardian. Retrieved 27 April 2014. Available in http://www.theguardian.com/books/gallery/2012/may/30/terrifying-french-childrens-books-in-pictures

Gavriilidis, S. (2010). "Talking about children's literature intercultural character", in We speak the same culture, Gongress Proceedings, International Congress of Comparative Literature and the Teaching of Literature and Language", Ankara, Gazi University: 279-288.

Γαβριηλίδου, Σ. (2008). Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

Γιαννικοπούλου, Α. (2005). Όταν ο θάνατος γίνεται λέξεις και χρώματα στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τ. 48: 76-81.

Eggof, Sh. (1988). *Worlds within: children's fantasy from the middle ages to today.* American library association.

Goldstein, J. (1998). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. Oxford University Press.

Hatim, B. and Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. UK: Longman.

Jones, S.S. (2002). *The Fairy Tale: The Magic Mirror of the Imagination.* Psychology Press.

Klingberg, K. (1986). Children's Fiction in the Hands of the Translators, CWK Gleerup.

Lake, N. İn Bilson, A. (2014). "Fairy tales or Twilight, horror and macabre fascinate children". The Daily telegraph. Retrieved 27 April 2014. Available in http://www.telegraph.co.uk/culture/books/books-life/7545250/Fairy-tales-or-Twilight-horror-and-macabre-fascinate-children.html

Lathey, G. (2006). *The translation of children's literature: a reader*. Multilingual Matters.

Łaszkiewicz, W. (2013) *Finding God(s) in Fantasylands: Religious Ideas in Fantasy Literature.* University of Bialystok. Retrieved 27 April 2014. Available in http://www.crossroads.uwb.edu.pl/finding-gods-in-fantasylands

Martin, P. (2009). "Magic Realism and Fantasy Literature", extract from *A guide to fantasy literature.* Retrieved 27 April 2014. Available in http://www.fantasylit.com/category/fantasy-and-religion/

Mathews, R. (2002*). Fantasy: The Liberation of Imagination*. New York: Routledge.

McElmeel, S. (1996). *Educator's Companion to Children's Literature: Folklore, Contemporary Realistic Fiction, Fantasy, Biographies, and Tales from Here and There*. Libraries Unlimited.

Nikolajeva, M. (1996). *Children's literature. Come of age: towards a new aesthetic*. New York and London: Garland publishing.

Nikolajeva, M. (2003). "Fairy Tale and Fantasy: From Archaic to Post-modern". *Marvels & Tales*, Volume 17, Number 1, 2003 pp. 138-156.

O'Sullivan, E. (2005). *Comparative children's literature*. London and New York: Routledge.

Πατέρα, Α. και Τσιλιμένη, Τ. (2008) Ο θάνατος του παππού στα σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, Κείμενα, Τεύχος 4. Retrieved 26 April 2014. Available in http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=78:patera1&catid=49:tefxos7&Itemid=80

Πέτκου, Ε. (2008). «Ο θάνατος στην παιδική λογοτεχνία». Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας . *Κείμενα*. Τεύχος 7.

Rense, R. (1992). "Scary Ever After: Are the Original Macabre Fairy Tales Suitable for Children?", Los Angeles Times. Retrieved 27 April 2014. Available in http://articles.latimes.com/1992-07-17/news/vw-3609_1_fairy-tales

Salminen, J. (2009). *Fantastic in form, ambiguous in content. Secondary Worlds in soviet children's Fantasy Fiction.* Turku: Humaniora.

Shavit, Z. (1981). "Translation of children's literature as a function of its position in the literary polysystem". *Poetics Today*, 2, p. 171-179.

Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction.* Longman.

Stoodt, B. (1996). *Children's literature*. Macmillan Education AU.

Tatar, M. (1998) "Violent delights in children's literature". *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment,* chapter 4, p. 69-87. Oxford University Press.

Temple, E. (2012) "Ten of the Most Terrifying Children's Books From Around the World". Retrieved 27 April 2014. Available in http://flavorwire.com/295700/10-of-the-most-terrifying-childrens-books-from-around-the-world/

Tilly, A.S. (2013) "Un œil vers les États-Unis: L'humour dans la littérature jeunesse. L'Humour noir est aussi pour les enfants !", *Les Histoires sans fin*. Retrieved 27 April 2014. Available in http://jeunesse.actualitte.com/ailleurs/un-il-vers-les-etats-unis-l-humour-dans-la-litterature-jeunesse-3-3-639.htm

Τσιλιμένη, Τ. Και Πανάου, Π. (2011). «Ο (εννοούμενος) αναγνώστης-παιδί του μεταφρασμένου βιβλίου». *Περί Μετάφρασης*. Πρακτικά του συνεδρίου

«Ο μεταφραστής και οι άλλοι». Retrieved 26 April 2014. Available in http://www.apiliotis.gr/ArticlesList.aspx?C=367&A=379

Τσουρός, Κ. (2013) *Σατανισμὸς γιὰ παιδιὰ καὶ νέους,* Συνοδική Επιτροπή επί των Αιρέσεων 2011–2015. Retrieved 27 April 2014. Available in www.ecclesia.gr/greek/holysynod/commitees/heresies/bibliothiki_satanchild.html

**CHILDREN'S FICTION:**

Black, H. (2013). *Holly Bones*. UK: Random House.

Claire, C. (2007). *City of Bones*. US: Simon and Schuster.

Dendooven, G. (2010) *Ou est maman?* France: Editions Etre.

Gaiman, N. (2008). *The Graveyard book*. HarperCollins.

Grimms. (1987, 1992). *The original fairy tales*. Translated and with an introduction by Jack Zipes. New York, Toronto, London, Sydney, Aukland: Bantam books.

Lewis, CS (1950, 2009). *The Chronicles of Narnia*. London: Kindle edition.

Rowling, JK. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone.* London: Bloomsbury.

Shan, D. (2005) *Lord Loss: The Demonata Series.* UK: Little, Brown Young Readers.

Stine, R.L. (1992). *Goosebumps*. USA: Scholastic Publishing.

Tolkien, JRR. (1995, 2009). *The Lord of the Rings*. UK: HarperCollins.

# ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΜΙΑΣ ΛΕΣΧΗΣ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΜΕ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ *ΓΝΩΣΗ – GNOSIS*

**Χρύσα Ευθυμίου , Φανή Σέρογλου**

Ερευνητική ομάδα ΑΤΛΑΣ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

E-mail: chrysa.efth1005@gmail.com, seroglou@eled.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα μιας έρευνας στα πλαίσια της λειτουργίας μιας λέσχης φυσικών επιστημών όπου παιδιά 9-12 ετών διδάχθηκαν εννέα διαφορετικές έννοιες των φυσικών επιστημών μέσα από αθλητικές δραστηριότητες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενσωμάτωσαν και εφάρμοσαν το περιεχόμενο της φυσικής σε διάφορα σπορ, χρησιμοποιώντας το ίδιο τους το σώμα ως όργανο μέτρησης και πειραματισμού. Στόχος ήταν η βιωματική προσέγγιση της μάθησης, η αύξηση της διάθεσης συμμετοχής των παιδιών στη μάθηση των φυσικών επιστημών και η διδασκαλία της φύσης των φυσικών επιστημών. Όλες οι δραστηριότητες μαγνητοσκοπήθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκαν με το ερευνητικό μοντέλο Γνώση - GNOSIS αναδεικνύοντας τις όψεις της φύσης των φυσικών επιστημών που ενεργοποιούνται μέσα από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στο σχολείο.*

**Λέξεις κλειδιά**

*Λέσχη φυσικών επιστημών, φυσικές επιστήμες και αθλητισμός, ερευνητικό μοντέλο Γνώση – GNOSIS, φύση των φυσικών επιστημών*

## ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΛΕΣΧΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ

Τα τελευταία είκοσι χρόνια αναπτύσσεται μια διεθνής τάση για γραμματισμό στις φυσικές επιστήμες (Science for All, Science for Citizenship, Scientific Literacy), σύμφωνα με την οποία, η διδασκαλία των φυσικών επιστημών εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο γνώσης και στοχεύει να καλλιεργήσει στους μαθητές δεξιότητες χρήσιμες στη μάθηση γενικά, στη διαχείριση γνώσεων και πληροφοριών ανεξάρτητα από το πεδίο από το οποίο προέρχονται, καθώς και στη λήψη αποφάσεων για μια καλύτερη ποιότητα ζωής (Σέρογλου 2006). Αλλάζει έτσι ο χαρακτήρας της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών καθώς στοχεύει όχι μόνο στη γνωστική διάσταση της μάθησης αλλά σε ένα ενεργό πλέγμα των τριών διαστάσεων της μάθησης: της γνωστικής, της μεταγνωστικής και της συναισθηματικής (Σέρογλου 2006). Η προσέγγιση αυτή επιχειρεί να ανατρέψει την σημερινή εικόνα των παιδιών για τις φυσικές επιστήμες τα οποία θεωρούν πως πρόκειται για ένα συνονθύλευμα από περίπλοκα περιστατικά που ελάχιστη σχέ-

ση έχουν με τον κόσμο του σήμερα (Fonseca & Conboy, 1999), με αποτέλεσμα να απουσιάζει τόσο ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο μάθημα που ακόμα και εξαιρετικά ικανοί μαθητές τείνουν να το εγκαταλείπουν. Για να αποκτήσουν μορφή και σώμα οι αφηρημένες έννοιες των φυσικών επιστημών χρειάζεται να ενταχθούν σε ένα βιοκιναισθητικό πλαίσιο όπου η διδασκαλία και η μάθηση των εν λόγω εννοιών προκύπτει μέσα από τις αισθήσεις και τις κινήσεις των ίδιων των μαθητών (Goff, 2004; Ellermeijer & Heck, 2009).

Το βιωματικό αυτό περιβάλλον μπορεί να υποστηριχθεί από μια μορφή διδασκαλίας των φυσικών επιστημών στα πλαίσια του γραμματισμού στις φυσικές επιστήμες, η οποία ξεφεύγει από τα τυπικά διδακτικά πρότυπα και συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής στάσης στις φυσικές επιστήμες (Koliopoulos et al., 2007). Τα παιδιά γνωρίζουν έννοιες και φαινόμενα των φυσικών επιστημών μέσα από διάφορα αθλήματα, ενώ παράλληλα αυξάνεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης. Η συνάντηση των φυσικών επιστημών με τον αθλητισμό με στόχο μια πιο αποτελεσματική μάθηση στις φυσικές επιστήμες δεν είναι κάτι καινούργιο (Goff, 2004; Ellermeijer & Heck, 2009; Vourlias & Seroglou, 2011; Leci, Vourlias & Seroglou, 2013; Βουρλιάς & Σέρογλου, 2013; Βουρλιάς, Βλαχάκης, & Σέρογλου, 2013; Βουρλιάς, & Σέρογλου, 2011). Η μέχρι τώρα εμπειρία δείχνει ότι στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά δεν διδάσκονται απλά φυσικές επιστήμες, αλλά οι φυσικές επιστήμες γίνονται το ερμηνευτικό εργαλείο με το οποίο τα παιδιά κατανοούν και χαίρονται τον κόσμο των αθλημάτων.

Τα παραπάνω προσπαθήσαμε να τα υλοποιήσουμε στο πλαίσιο μιας λέσχης φυσικών επιστημών για τις φυσικές επιστήμες και τον αθλητισμό στο 17$^{ο}$ Δημοτικό Σχολείο του Δήμου Καλαμαριάς Θεσσαλονίκης. Στη λέσχη συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 9–12 ετών, δηλαδή μαθητές και μαθήτριες των τάξεων Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ του δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά μια μέρα την εβδομάδα έμεναν στη λέσχη μετά το τέλος των μαθημάτων για μία ώρα. Μέσα από τις δραστηριότητες της λέσχης τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις φυσικές επιστήμες ως ένα λειτουργικό μοντέλο ερμηνείας και περιγραφής του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν και όχι ως «απόλυτη αλήθεια», όπως συνηθίζουν να τις προβάλλουν τα σχολικά βιβλία (Σέρογλου, 2006, Seroglou et al. 2011). Οι μαθητές και οι μαθήτριες παίζοντας, μαθαίνουν το περιεχόμενο και τη φύση των φυσικών εννοιών καθώς συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες που τις οργανώνουν με δική τους πρωτοβουλία. Όλες οι δραστηριότητες της λέσχης βιντεοσκοπήθηκαν για να αναλυθούν στη συνέχεια. Ο αυξανόμενος ενθουσιασμός των παιδιών και η διάδοση των δράσεων της λέσχης στο σχολείο, έκανε το πλήθος των συμμετεχόντων να αυξάνεται συνεχώς (από 45 παιδιά αρχικά σε περίπου 90 συνολικά). Για την καλύτερη λειτουργία της λέσχης, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: τη μία ομάδα αποτελούσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες της Γ΄ και Δ΄ δημοτικού, ενώ την άλλη συγκροτούσαν οι συμμετέχοντες των δύο μεγαλύτερων τά-

ξεων. Έτσι, κάθε δραστηριότητα εκτελούνταν αρχικά από το μεγαλύτερο ηλικιακά μαθητικό κοινό, και στη συνέχεια από εκείνο της Γ΄ και Δ΄ δημοτικού. Αυτό γινόταν διότι τα παιδιά της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού όντας ήδη εξοικειωμένα με τον κόσμο των φυσικών επιστημών, κατανοούσαν καλύτερα τις διαδικασίες και τις εκτελούσαν στη συνέχεια, βοηθώντας τους μικρότερους να συνειδητοποιήσουν τι θα καλούνταν να κάνουν στην πορεία. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν εννέα δραστηριότητες που αφορούσαν εννέα αντίστοιχα θεματικές (Leci, Vourlias & Seroglou, 2013, Ευθυμίου, 2013):

## 1. ΟΙ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΎΛΗΣ: ΣΤΕΡΕΟ – ΥΓΡΟ – ΑΕΡΙΟ:

Με αφορμή τα κεφάλαια «Δομή της ύλης» και «Θερμότητα (θερμοκρασία και θερμότητα στα στερεά, υγρά και αέρια σώματα)» που αναφέρονται στο βιβλίο της Φυσικής της Ε΄ Δημοτικού, σχεδιάσαμε τη δραστηριότητα αυτή με σκοπό να αναλύσουμε τις καταστάσεις της ύλης και πώς αυτές συνδέονται με την κίνηση των μορίων, την παρεχόμενη θερμότητα και τη θερμοκρασία. Επιχειρήσαμε λοιπόν με τα παιδιά να αναπαραστήσουμε την κίνηση των μορίων στις τρεις καταστάσεις της ύλης μέσω ενός χορευτικού και με μόνο βοηθητικό υλικό ένα cd player. Κάθε μαθητής ή μαθήτρια, αναπαριστούσε με το σώμα του ένα μόριο, ενώ η μουσική έδινε το έναυσμα, δηλαδή την απαραίτητη θερμοκρασία στα «μόρια» για να κινηθούν. Αρχικά τα παιδιά συγκεντρώθηκαν σε έναν κύκλο στο κέντρο της αίθουσας και κινούνταν αργά σύμφωνα με τον ρυθμό της μουσικής (στερεή κατάσταση). Ο μουσικός ρυθμός αναπαριστούσε τη θερμοκρασία, έτσι αρχικά ήταν αργός ενώ στη συνέχεια γινόταν πιο έντονος και τα παιδιά έπρεπε να χορέψουν πιο γρήγορα. Όσο πιο έντονος γινόταν ο ρυθμός, τόσο πιο γρήγορα κινούνταν τα παιδιά και απομακρύνονταν από το κέντρο όπου ήταν συσπειρωμένα ως μόρια στερεού, μεγαλώνοντας τις μεταξύ τους αποστάσεις όπως ακριβώς συμπεριφέρονται και τα μόρια ενός υγρού σώματος. Στη συνέχεια ο ρυθμός έγινε ακόμα πιο έντονος, το ίδιο και η χορευτική κίνηση των παιδιών – μορίων που ξεκίνησαν να τρέχουν προς διάφορες κατευθύνσεις και να διασκορπίζονται στο χώρο, αλλάζοντας διαρκώς θέσεις, να συγκρούονται ελαφρώς μεταξύ τους, καταλαμβάνοντας όλο το χώρο της αίθουσας. Σε αυτή τη φάση αναπαριστούσαν τα μόρια ενός αερίου σώματος. Έπειτα ο ρυθμός της μουσικής έγινε πιο ήρεμος οπότε σταδιακά οι κινήσεις των μορίων – παιδιών ηρέμησαν για να περάσουν διαδοχικά στην υγρή και τελικά στην αρχική στερεή τους κατάσταση. Η πλειοψηφία των παιδιών, όπως κατέδειξε ένα διαγνωστικό τεστ υποστήριζε αρχικά ότι κατά τη θέρμανση του στερεού και τη μετατροπή του σε υγρό αυτό που συμβαίνει είναι η αύξηση του όγκου ή και του αριθμού των μορίων. Μετά την πραγματοποίηση της δραστηριότητας τα παιδιά δέχτηκαν ότι ούτε ο αριθμός τους μεταβλήθηκε, ούτε ο όγκος τους αυξήθηκε. Η αλλαγή των φάσεων ήταν απλά αποτέλεσμα των αποστάσεων των μορίων μεταξύ τους λόγω της αύξησης της θερμοκρασίας.

## 2. ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ – ΚΥΜΑ:

Για τη διδασκαλία και τη διευκρίνιση κάποιων δύσκολων εννοιών που αναφέρονται στο βιβλίο της φυσικής της πέμπτης δημοτικού, στο κεφάλαιο «Ήχος», όπως «μεταφορά ενέργειας», «κινητική ενέργεια μορίων», «κύμα» και προκειμένου να αναπαραστήσουμε τη διαδικασία διάδοσης της ενέργειας μέσω ενός μηχανικού κύματος πραγματοποιήσαμε τη δεύτερη δραστηριότητα. Για την επίτευξή της, οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατάχθηκαν ο ένας πίσω από τον άλλο, καθισμένοι πάνω σε στρώματα γυμναστικής, σχηματίζοντας μια αλυσίδα. Ο πρώτος της σειράς έριχνε προς τα πίσω το σώμα του, υψώνοντας ταυτόχρονα τα χέρια του, "παρασύροντας" τον/την συμμαθητή/τριά του που βρισκόταν από πίσω του και διαδοχικά όλους τους/τις συμμαθητές/τριές του, μέχρι να φτάσει το "σήμα" στον/στην τελευταίο/α. Η δραστηριότητα αυτή μοιάζει αρκετά στο "κύμα" που σχηματίζουν οι φίλαθλοι στο γήπεδο, όπου σηκώνονται διαδοχικά από τις θέσεις τους, μεταφέροντας τον ενθουσιασμό και την ενέργειά τους. Μέσω αυτής της αναλογίας οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να διαπιστώσουν ότι αυτό τελικά που μεταφέρεται με το κύμα είναι η ενέργεια και όχι η μάζα, αφού οι ίδιοι δεν αλλάζουν θέση.

## 3. ΗΛΕΚΤΡΙΚΟ ΚΥΚΛΩΜΑ:

Για την καλύτερη κατανόηση των εννοιών που αναφέρονται στο βιβλίο της Ε΄ Δημοτικού, στο κεφάλαιο «Ηλεκτρισμός», όπως «ηλεκτρόνια», «ηλεκτρικό κύκλωμα», «ηλεκτρική πηγή», «μπαταρία», «διακόπτης», «καλώδια» αλλά και για να καταλάβουν τα παιδιά την κίνηση των ηλεκτρονίων μέσα στο κύκλωμα, πραγματοποιήσαμε την τρίτη δραστηριότητα. Τα παιδιά διατάχθηκαν σε κύκλο, περιμετρικά ενός σχοινιού – καλωδίου το οποίο θα αποτελούσε τον αγωγό του κυκλώματος, παριστάνοντας τα ελεύθερα ηλεκτρόνια που κινούνται μέσα σε αυτό ενώ δύο μαθητές/τριες, αναπαριστούσαν τον διακόπτη. Ο διακόπτης λειτουργούσε ως εξής: Τα δύο παιδιά συνδέονταν μεταξύ τους με ένα μεγάλο κομμάτι χαρτόνι και εκείνο το παιδί που κρατούσε το χαρτόνι, το ανέβαζε πάνω όποτε ο διακόπτης έπρεπε να ανοίξει (όταν δε διερχόταν ρεύμα στο κύκλωμα) ενώ το κατέβαζε, ακουμπώντας το πάνω στον ώμο του άλλου παιδιού, όποτε ο διακόπτης έπρεπε να κλείσει. Ένα cd player είχε το ρόλο της πηγής ενώ 2-3 παιδιά αναπαριστούσαν τη λάμπα: τοποθετημένοι σε κάποιο σημείο του κυκλώματος και σηκώνοντας ψηλά τα χέρια τους έδειχναν ότι η λάμπα έχει ανάψει. Μόλις έκλεινε ο διακόπτης, τα παιδιά – ηλεκτρόνια άρχιζαν να κινούνται όλα περιμετρικά του σχοινιού – καλωδίου προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Μόλις η μουσική σταματούσε με το άνοιγμα του διακόπτη, τα παιδιά σταματούσαν να τρέχουν, συνεχίζοντας όμως να καλύπτουν όλη την έκταση του σχοινιού. Στόχος ήταν να αναιρεθεί η παρανόηση των μαθητών και μαθητριών ότι τα ηλεκτρόνια παράγονται από την πηγή, και μόλις αυτά τελειώσουν η πηγή αδειάζει. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα τους έδειξε ότι τα ηλεκτρόνια προϋπάρχουν στον αγωγό. Κατανόησαν λοιπόν, την έννοια του κυκλώματος ενώ αναγνώρισαν τους ρόλους της πηγής, των καλωδίων, του διακόπτη και της λάμπας. Επίσης

διαπίστωσαν την κατεύθυνση του ηλεκτρικού ρεύματος και ότι ο αριθμός των ηλεκτρονίων δεν ελαττώθηκε.

**4. ΠΙΕΣΗ:**

Στο βιβλίο της πέμπτης δημοτικού στο κεφάλαιο «Πίεση», αναφέρεται ότι η πίεση εξαρτάται από την επιφάνεια επαφής και από το βάρος που ασκείται στην επιφάνεια αυτή. Παρατίθεται και μια φωτογραφία με κάποιους χιονοδρόμους που προκαλεί τα παιδιά να απαντήσουν στο ερώτημα: «Γιατί δε βυθιζόμαστε όταν περπατάμε στο χιόνι με χιονοπέδιλα;». Με αφορμή λοιπόν, το παράδειγμα του βιβλίου, πραγματοποιήσαμε μια δραστηριότητα για τη διδασκαλία της έννοιας της «πίεσης» που, για να την κάνουμε πιο κατανοητή στα παιδιά, τη συνδέσαμε με το άθλημα του σκι. Πάνω σε μερικά ποτηράκια από φελιζόλ τοποθετήσαμε μια ξύλινη σανίδα και ζητήσαμε από ένα παιδί, σχετικά μεγαλόσωμο να ισορροπήσει πάνω σε αυτή. Αφαιρώντας διαδοχικά ποτήρια φτάσαμε στο σημείο, το παιδί να ισορροπεί σε ένα μόνο ποτηράκι το οποίο και συνέθλιψε. Για να κατανοήσουν όλα τα παιδιά το φαινόμενο, στο τέλος της εφαρμογής, παρατάχθηκαν σε σειρά ο ένας πίσω από τον άλλο και περνούσαν διαδοχικά πάνω από τη σανίδα. Με την πραγματοποίηση αυτής της δραστηριότητας η πλειοψηφία των μαθητών διαπίστωσε ότι πίεση εξαρτάται από το βάρος και πως όσο μεγαλύτερο είναι το βάρος ενός σώματος, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πίεση που ασκεί αυτό το σώμα σε μια επιφάνεια. Επίσης τα παιδιά αναγνώρισαν όσο μεγαλύτερη είναι η επιφάνεια ενός σώματος, τόσο μικρότερη είναι η πίεση που ασκείται στην επιφάνεια αυτή.

**5. ΑΝΑΚΛΑΣΗ:**

Το φαινόμενο της ανάκλασης το συναντούμε στο βιβλίο της Ε΄ Δημοτικού στο κεφάλαιο «Φως». Προκειμένου λοιπόν, να το μελετήσουμε με τα παιδιά το συνδέσαμε με το άθλημα του μπάσκετ και δημιουργήσαμε τη δραστηριότητα που περιγράφεται παρακάτω. Στην αίθουσα του γυμναστηρίου, δυο παιδιά διατάχθηκαν συμμετρικά ο ένας απέναντι από τον άλλο. Με μια μπάλα του μπάσκετ, αντάλλασσαν «σκαστές» πάσες με σκοπό να φτάσει η μπάλα από το ένα παιδί στο άλλο. Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τα παιδιά που τους παρακολουθούσαν, να σχεδιάσουν σε ένα φύλλο χαρτί την πορεία που είδαν ότι έκανε η μπάλα. Στην περίπτωση που το αρχικό μέρος με τις σκαστές πάσες δεν είχε ολοκληρωθεί, ζητούσαμε από τα παιδιά να σχεδιάσουν αρχικά την πορεία που υπέθεταν ότι θα έκανε η μπάλα αν «έσκαγε» στο έδαφος. Στο τέλος της δραστηριότητας διδάξαμε στα παιδιά τις γωνίες πρόσπτωσης και ανάκλασης και τις σχεδιάσαμε στην πορεία που είχε σχεδιάσει ο καθένας, οπότε ο νόμος της ανάκλασης εμφανίστηκε μπροστά τους.

**6. ΥΠΟΒΑΘΜΙΣΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ:**

Σε αυτή τη δραστηριότητα επικεντρωθήκαμε στο φαινόμενο της υποβάθμισης της ενέργειας που αναφέρεται στο κεφάλαιο «Η ενέργεια στην καθημερι-

νή ζωή», στο βιβλίο της Ε΄ Δημοτικού και κάνει λόγο για το πώς η ενέργεια μπορεί να αλλάζει διαρκώς μορφές στη φύση και να μετατρέπεται από μια μορφή σε μια άλλη. Η συγκεκριμένη διαδικασία διακρινόταν από τρεις φάσεις, που η καθεμία συνδεόταν και με ένα ξεχωριστό άθλημα: η πρώτη φάση επιτεύχθηκε μέσα από το μπάσκετ, η δεύτερη μέσα από το ποδόσφαιρο και η τρίτη μέσα από το αγώνισμα της ρίψης της σφαίρας. Αρχικά τα παιδιά παρατάχθηκαν ο ένας πίσω από τον άλλο στο γήπεδο του μπάσκετ, και ο καθένας τους δικαιούνταν μια ρίψη της μπάλας στο καλάθι. Αν τα κατάφερνε, σήμαινε ότι περνούσε στη δεύτερη φάση του ποδοσφαίρου, ειδάλλως αποκλειόταν από αυτή και επέστρεφε στην κερκίδα για να παρακολουθήσει τη συνέχεια της δραστηριότητας. Τα παιδιά που ολοκλήρωσαν με επιτυχία την πρώτη φάση αναπαριστούσαν το μέρος της ενέργειας που διατηρήθηκε κατά τη μετατροπή της από μια μορφή σε μια άλλη, ενώ εκείνα που απέτυχαν, αναπαριστούσαν το μέρος της ενέργειας που χάθηκε. Στη δεύτερη φάση, κάθε παιδί εκτελούσε από ένα πέναλτι και η διαδικασία συνεχιζόταν όπως και προηγουμένως. Εκείνοι που είχαν ολοκληρώσει με επιτυχία και τη δεύτερη φάση διαγωνίζονταν έπειτα στη ρίψη της σφαίρας, ενώ οι υπόλοιποι επέστρεφαν στην κερκίδα. Στην Τρίτη φάση, εκείνος/η που κατόρθωνε να ρίξει πιο μακριά τη σφαίρα ανακηρυσσόταν νικητής. Στο τέλος της δραστηριότητας τα παιδιά είχαν κατανοήσει ότι η ενέργεια κατά τη μετατροπή της από μια μορφή σε άλλη, υποβαθμίζεται αλλά δε χάνεται εντελώς γιατί ένα μέρος της πάντα διατηρείται (τα παιδιά που πέρασαν και από τις τρεις φάσεις).

**7. ΤΡΙΒΗ:**

Στο βιβλίο της Ε΄ Δημοτικού στο κεφάλαιο «Τριβή», γίνεται λόγος για τη δύναμη της τριβής, η οποία τείνει να αντιστέκεται στην κίνηση των σωμάτων. Ακόμη αναφέρεται ότι η τριβή ασκείται σε ένα σώμα όταν αυτό έρχεται σε επαφή με μια επιφάνεια και εξαρτάται από το βάρος του σώματος αυτού και από το είδος των επιφανειών που έρχονται σε επαφή. Για την επεξήγηση ιδιαίτερα της τελευταίας έννοιας, πραγματοποιήσαμε την παρακάτω δραστηριότητα, η οποία σχεδιάστηκε με βάση το πρώην ολυμπιακό αγώνισμα της «διελκυστίνδας». Για την εκτέλεση της συγκεκριμένης δραστηριότητας, χρησιμοποιήσαμε ένα μεγάλο σχοινί και σακούλες απορριμμάτων τις οποίες φροντίσαμε να φορέσουν στα πόδια τους τα παιδιά που θα συμμετείχαν στη διαδικασία. Αρχικά ζητήσαμε από τρία παιδιά, δύο αγόρια και ένα κορίτσι, να διαγωνιστούν στη διελκυστίνδα. Έτσι το κορίτσι κρατούσε τη μία άκρη του σχοινιού, ενώ στην άλλη άκρη του, βρισκόταν τα δύο αγόρια. Δόθηκε το σύνθημα και τα παιδιά άρχισαν να τραβούν το σχοινί ώσπου στο τέλος νίκησαν τα αγόρια και όλα τα παιδιά συμπέραναν ότι αυτό συνέβη λόγω της μεγαλύτερης δύναμης που ασκούσαν τα αγόρια έναντι του κοριτσιού. Για να τους δείξουμε ότι αυτό που παίζει ρόλο στο ποιος θα νικήσει στη διελκυστίνδα, εκτός από τη δύναμη, είναι και η τριβή με το έδαφος, τοποθετήσαμε στα πόδια δύο άλλων μαθητών αυτή τη φορά, σακούλες απορριμμάτων και τους ζητήσαμε να αγωνιστούν ενάντια σε μια συμμαθήτριά τους. Αυτή τη φορά, το κορίτσι ανακηρύχθηκε νικήτρια κάνοντάς τους όλους να

αναρωτηθούν τα αίτια του αποτελέσματος. Έπειτα από συζήτηση τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι οι σακούλες στα πόδια των αγοριών, μειώνουν την τριβή τους με το έδαφος οπότε και «γλιστράνε», ανεξάρτητα από το πόση δύναμη θα ασκήσουν. Διαπίστωσαν λοιπόν, ότι η δύναμη της τριβής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος των επιφανειών που έρχονται σε επαφή.

**8. ΕΙΔΩΛΑ:**

Αν και τα «Είδωλα» δεν αναφέρονται πουθενά στα διδακτικά εγχειρίδια φυσικής του δημοτικού, ωστόσο και το βιβλίο της πέμπτης και αυτό της έκτης διαθέτουν την κοινή ενότητα «Φως» όπου γίνεται μια σύντομη αναφορά για τους καθρέφτες και τη σημασία τους στη ζωή μας. Θεωρήσαμε τη δραστηριότητα αυτή πολύ ενδιαφέρουσα για τα παιδιά, οπότε και την πραγματοποιήσαμε, με σκοπό να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται το είδωλό μας στον καθρέφτη. Αυτό που καλούνταν να κάνουν τα παιδιά ήταν να χωριστούν σε ζεύγη όπου ο ένας θα αναπαριστούσε το είδωλο του άλλου. Ζητήθηκε από τα παιδιά να προετοιμάσουν και να εκτελέσουν κινήσεις από πολεμικές τέχνες ή χορό, ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση της δραστηριότητας με τον αθλητισμό. Έτσι τα ζεύγη εργάστηκαν για αρκετή ώρα, σχεδιάζοντάς τις κινήσεις τους και στη συνέχεια, το κάθε ζευγάρι παιδιών σηκωνόταν για να παρουσιάσει στους υπόλοιπους την «παράστασή» του. Εδώ διαπιστώθηκε ότι όλοι γνώριζαν πώς συμπεριφέρονται τα είδωλα αφού σημειώθηκαν ελάχιστα λάθη κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

**9. ΤΑΧΥΤΗΤΑ:**

Στο κεφάλαιο «Μηχανική» στο βιβλίο της πέμπτης δημοτικού επιχειρείται μια πρώτη γνωριμία των παιδιών με το μέγεθος της ταχύτητας. Προκειμένου να διερευνήσουμε τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η ταχύτητα βγήκαμε στο προαύλιο μόνο που, αντί να μετρήσουμε την ταχύτητα μια μπάλας όπως το σχολικό βιβλίο προτείνει σαν δραστηριότητα, εμείς μετρήσαμε την ταχύτητα ενός μαθητή ή μαθήτριας που εκτελούσε ένα σπριντ. Έτσι οι μαθητές αναπαρέστησαν τους δρομείς ταχύτητας. Μετρήσαμε λοιπόν με μια μετροταινία μια απόσταση 22 περίπου μέτρων, όσο ήταν και το γήπεδο του μπάσκετ στο προαύλιο του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι για τα περισσότερα παιδιά ήταν η πρώτη φορά που μετρούσαν κάτι. Χρονομετρήσαμε την προσπάθεια του παιδιού που διαγωνιζόταν με σκοπό να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι, τη μεγαλύτερη ταχύτητα την είχε εκείνος ή εκείνη που έκανε τον μικρότερο χρόνο. Κρατούσαμε δηλαδή σταθερή τη μεταβλητή της απόστασης και υπολογίζαμε την ταχύτητα με βάση τον χρόνο. Στη συνέχεια πραγματοποιήσαμε την ίδια δραστηριότητα αντίστροφα, προσπαθήσαμε, δηλαδή, να μετρήσουμε πόση απόσταση διανύει κάποιο παιδί σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Εδώ η μεταβλητή που έμενε σταθερή ήταν ο «χρόνος» ενώ μεταβάλλονταν η απόσταση. Ο πιο γρήγορος συνεπώς θα ήταν εκείνος που σε διάστημα πέντε δευτερολέπτων (το οποίο μετρούνταν από τα παιδιά) θα διένυε τη μεγαλύτερη απόσταση. Μέσω

αυτής της δραστηριότητας, τα παιδιά διαπίστωσαν την εξάρτηση της ταχύτητας από την απόσταση, και συμπέραναν την πιο "παραμελημένη" της πλευρά, δηλαδή ότι μεγαλύτερη ταχύτητα έχει αυτός που σε συγκεκριμένο χρόνο διανύει τη μεγαλύτερη απόσταση.

## ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ *ΓΝΩΣΗ – GNOSIS*

Το μοντέλο *Γνώση – GNOSIS* χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία, ως γνώμονας για τη μελέτη και την ανάλυση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στη Λέσχη. Στην αγγλική γραφή του αποτελεί ακρωνύμιο της φράσης 'Guidelines for Nature Of Science Introduction in Scientific literacy', δηλαδή οδηγίες για μια εισαγωγή στον γραμματισμό στις φυσικές επιστήμες μέσα από τη διδασκαλία της φύσης των φυσικών επιστημών. Με το μοντέλο *Γνώση – GNOSIS* προσεγγίζουμε από τρεις συμπληρωματικές διαστάσεις μια διδασκαλία των φυσικών επιστημών η οποία είναι εμπλουτισμένη από στοιχεία και οπτικές της φύσης της επιστήμης (Seroglou & Aduriz-Bravo 2007) :

1. **Γνωστική Διάσταση**: Αφορά τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών ως ένα σύνολο μοντέλων που ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω μας, δηλαδή τη φύση του περιεχομένου των φυσικών επιστημών (G1), καθώς και τη διδασκαλία για το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι επιστημονικές ιδέες αναπτύχθηκαν και διαμορφώθηκαν, δηλαδή τη φύση του περιβάλλοντος των φυσικών επιστημών (G2).
2. **Μεταγνωστική Διάσταση**: Εστιάζεται στο τι είναι οι φυσικές επιστήμες, δηλαδή εστιάζει στη συνθετική φύση των φυσικών επιστημών ως νοητικού προϊόντος (G3). Μια δεύτερη παράμετρος εστιάζει στο πώς αλλάζουν οι φυσικές επιστήμες στην ιστορία, δηλαδή στη φύση της εξέλιξης των φυσικών επιστημών και των μεθοδολογιών των φυσικών επιστημών (G4). Και η τρίτη παράμετρος εστιάζει στον τρόπο που οι φυσικές επιστήμες αλληλεπιδρούν με την κοινωνία και τον πολιτισμό, δηλαδή, στη φύση των αλληλεπιδράσεων των φυσικών επιστημών με την κοινωνία (G5), όπου αναδεικνύεται το «πολιτισμικό αποτύπωμα των φυσικών επιστημών».
3. **Συναισθηματική Διάσταση**: Διερευνά τις στάσεις (G6) που εκφράζονται και τις αξίες (G7) που καλλιεργούνται από τις φυσικές επιστήμες. Αυτές οι στάσεις και αξίες είναι θεμελιώδεις στην λειτουργία των φυσικών επιστημών και είναι σημαντικές και επιθυμητές στην εκπαίδευση εγγράμματων πολιτών στις φυσικές επιστήμες.

| **ΜΟΝΤΕΛΟ GNOSIS**<br>Guidelines for Nature of Science Introduction in Scientific literacy | | |
|---|---|---|
| ΔΙΑΣΤΑΣΗ | **ΦΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ** | **ΜΕΤΑ – ΕΠΙΣΤΗΜΗ** |
| ΓΝΩΣΤΙΚΗ | **G1:** Η φύση του περιεχομένου των φυσικών επιστημών.<br>**G2:** Η φύση του περιβάλλοντος των φυσικών επιστημών. | Ιστορία των φυσικών επιστημών. |
| ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ | **G3:** Η συνθετική φύση των φυσικών επιστημών ως νοητικού προϊόντος.<br>**G4:** Η φύση της εξέλιξης και των μεθοδολογιών των φυσικών επιστημών.<br>**G5:** Η φύση των αλληλεπιδράσεων των φυσικών επιστημών με την κοινωνία. | Φιλοσοφία των φυσικών επιστημών. |
| ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ | **G6:** Η φύση των στάσεων που εκφράζονται από τις φυσικές επιστήμες.<br>**G7:** Η φύση των αξιών που καλλιεργούνται από τις φυσικές επιστήμες. | Κοινωνιολογία των φυσικών επιστημών. |

**Πίνακας 1:** Το μοντέλο *Γνώση - GNOSIS* (Seroglou & Adúriz-Bravo 2007).

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ *ΓΝΩΣΗ – GNOSIS* : ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΠΙΕΣΗΣ

Οι εννέα δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στη Λέσχη των Φυσικών Επιστημών μαγνητοσκοπήθηκαν και κάθε μία αναλύθηκε σύμφωνα με τις επτά παραμέτρους του μοντέλου *Γνώση – GNOSIS*. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση αυτή συγκεντρώθηκαν σε πίνακες, διαγράμματα ροής, πίτες στατιστικών στοιχείων και ιστογράμματα συχνοτήτων. Στον πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζεται ένα μέρος του πίνακα ανάλυσης της τέταρτης δραστηριότητας με τίτλο: «Πίεση». Η πρώτη στήλη του πίνακα δηλώνει το θέμα του βίντεο, δηλαδή της δραστηριότητας που αναλύεται. Στη δεύτερη στήλη αναγράφονται τα χρονικά αποσπάσματα στα οποία έχει χωριστεί το κάθε βίντεο. Η τρίτη στήλη περιλαμβάνει είτε την περιγραφή του γεγονότος που αναλύεται, είτε τους διαλόγους μεταξύ των παιδιών και των δασκάλων κατά τη διάρκεια των μαγνητοσκοπημένων φάσεων. Στην τέταρτη στήλη αναφέρονται οι παράμετροι του μοντέλου *Γνώση – GNOSIS* που εντοπίζονται ως ενεργές στα διάφορα στιγμιότυπα του βίντεο. Μάλιστα, σε πολλά από αυτά τυχαίνει να εμφανίζονται περισσότερες από μία παράμετροι του μοντέλου. Στην πέμπτη και τελευταία στήλη του πίνακα υπάρχουν τα σχόλια, όπου επεξηγούνται με ακρίβεια οι δράσεις των μαθητών και των μαθητριών καθώς και των δασκάλων πάντα σύμφωνα με την ανάλυση που έχει γίνει στην τέταρτη στήλη, δηλαδή σύμφωνα με τις επτά παραμέτρους. Τέλος, κάθε γραμμή του πίνακα περιλαμβάνει την ανάλυση των αποσπασμάτων της δραστηριότητας που αναλύεται, πάνω στην οποία βασίστηκε η δημιουργία των αντίστοιχων διαγραμμάτων ροής.

| Τίτλος- Βίντεο | Χρόνος | Συμβάν | GNOSIS | Σχόλια |
|---|---|---|---|---|
| **Πίεση** | 00:00 – 00:18 | Η δασκάλα ανεβάζει πάνω στη σανίδα τη μαθήτρια (Μαρία) και καλεί τα παιδιά να αναρωτηθούν γιατί δε «βουλιάζουν» τα ποτηράκια πάνω στα οποία στηρίζεται η σανίδα. Τα παιδιά φαίνεται να μην ξέρουν την απάντηση. | **Γνωστική** (G2) Πλαίσιο διαμόρφωσης. | Πραγματοποιείται η δραστηριότητα και η δασκάλα καθοδηγεί τη σκέψη των παιδιών ώστε να δεχτούν έπειτα την έννοια της «πίεσης». |
| | 00:20 – 01:05 | Τα ποτηράκια μειώνονται κατά δύο και η Μαρία ξανανεβαίνει στη σανίδα. Τα ποτήρια και πάλι δε συνθλίβονται και η δασκάλα ξαναρωτά τα παιδιά γιατί συμβαίνει αυτό. | **Μεταγνωστική** (G4) Μεθοδολογία. | |

**Πίνακας 2:** Πίνακας ανάλυσης του πρώτου λεπτού της δραστηριότητας για την πίεση.

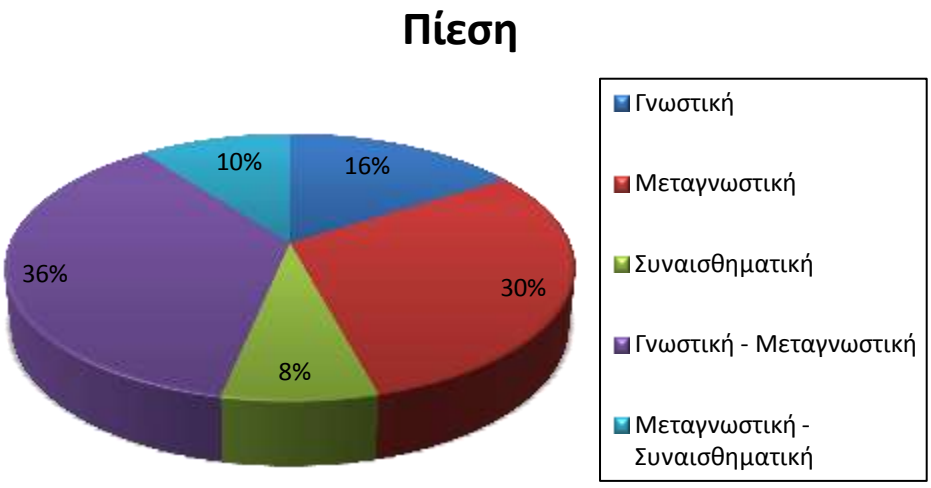
Για την απεικόνιση των εναλλαγών των επτά διαστάσεων του μοντέλου εισάγονται τα διαγράμματα ροής *GNOSIS*. Κάθε στήλη εκφράζει τις χρονικές στιγμές του βίντεο σε μορφή λεπτών και δευτερολέπτων, τα οποία είναι χωρισμένα σε διαστήματα των δέκα. Κάθε γραμμή αφορά και μία παράμετρο G του μοντέλου. Στον Πίνακα 3 που ακολουθεί αποτυπώνεται ένα κομμάτι του διαγράμματος ροής της τέταρτης δραστηριότητας που αντιστοιχεί στο πρώτο λεπτό της δραστηριότητας για την πίεση.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| G7 | | | | | | |
| G6 | | | | | | |
| G5 | | | | | | |
| G4 | | | | | | |
| G3 | | | | | | |
| G2 | | | | | | |
| G1 | | | | | | |
| | 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 |
| 00:00 | | | | | | 01:00 |

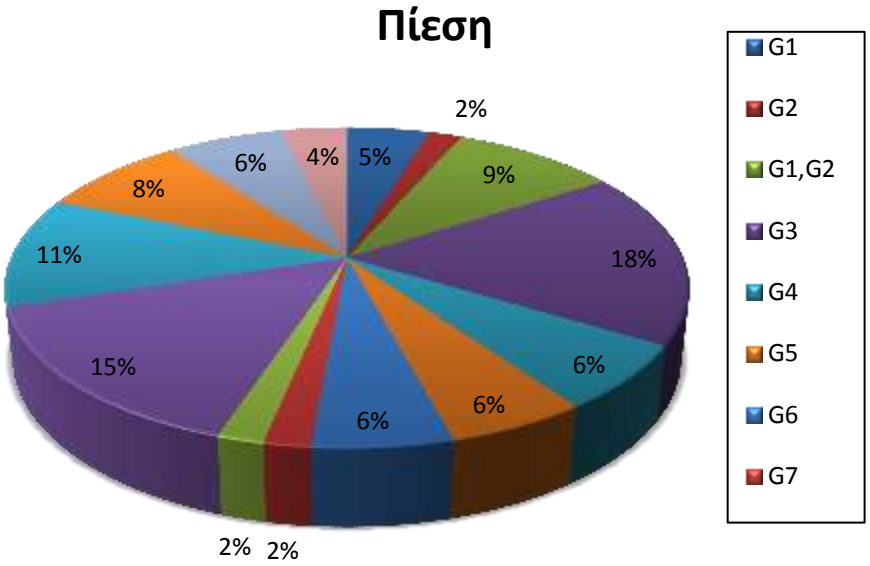
**Πίνακας 3:** Διάγραμμα ροής *GNOSIS* για το πρώτο λεπτό της δραστηριότητας για την πίεση.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 2 και του διαγράμματος ροής του πίνακα 3 παρατηρούμε ότι, κατά τη διάρκεια του πρώτου λεπτού στο βίντεο που αφορά τη δραστηριότητα για την πίεση, εμφανίζονται ταυτόχρονα οι παράμετροι G2 και G4 που αφορούν αντίστοιχα τη φύση του περιβάλλοντος των φυσικών επιστημών και τη φύση των μεθοδολογιών των φυσικών επιστημών. Στο συγκεκριμένο απόσπασμα η δασκάλα με τη βοήθεια μιας μαθήτριας, θέτει σε εφαρμογή τη δραστηριότητα μαζί με τα παιδιά της τρίτης και της πέμπτης δημοτικού. Τοποθετεί μια μαθήτρια πάνω στη σανίδα και προκαλεί την περιέργεια των παιδιών, που αναρωτιούνται για ποιο λόγο δε συνθλίβονται τα ποτήρια και προσπαθούν να δώσουν λύση στο πρόβλημα που αναπαρίσταται σε βιωματικό περιβάλλον δράσης (G2). Σταδιακά η δασκάλα αφαιρεί τα ποτηράκια πάνω στα οποία στηρίζεται η σανίδα και καθ' όλη τη διάρκεια καλεί το μαθητικό κοινό που παρακολουθεί, να διατυπώσει υποθέσεις. Καθοδηγεί με τέτοιο τρόπο τη σκέψη τους ώστε να ανακαλύψουν μόνα τους τη γνώση και να κατανοήσουν την έννοια της πίεσης ακολουθώντας γνωστά βήματα της μεθοδολογίας των φυσικών επιστημών (G4).

Για την ποσοτική ανάλυση του χρόνου που καταλαμβάνουν οι διαστάσεις του μοντέλου σε κάθε στιγμιότυπο χρησιμοποιήθηκαν δύο ειδών πίτες. Στη μία παρουσιάζονται οι τρεις βασικές διαστάσεις του μοντέλου *Γνώση – GNOSIS* (γνωστική, μεταγνωστική, συναισθηματική) και στην άλλη οι επτά επιμέρους όψεις της φύσης των φυσικών επιστημών. Επιπρόσθετα, επιχειρείται και μια ποσοτική καταμέτρηση όλων των G–παραμέτρων που εμφανίζονται σε κάθε απόσπασμα ξεχωριστά, η οποία γίνεται με τη βοήθεια ιστογραμμάτων. Στον οριζόντιο άξονα κάθε ιστογράμματος αναγράφονται οι επτά επιμέρους διαστάσεις, ενώ στον κάθετο η συχνότητα εμφάνισης της καθεμίας σε δευτερόλεπτα. Στους πίνακες, τα διαγράμματα ροής, τις πίτες, τα ιστογράμματα αλλά και μέσα στο κείμενο χρησιμοποιούνται οι κωδικοί που δώσαμε στην κάθε παράμετρο (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7). Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ποσοτική ανάλυση ολόκληρου του αποσπάσματος της δραστηριότητας της πίεσης. Στο σχήμα 1 κατανέμονται σε ποσοστά οι διαστάσεις του μοντέλου *Γνώση - GNOSIS* που εμφανίζονται στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ενώ στο σχήμα 2 κατανέμονται οι επτά διαφορετικές όψεις της φύσης των φυσικών επιστημών.



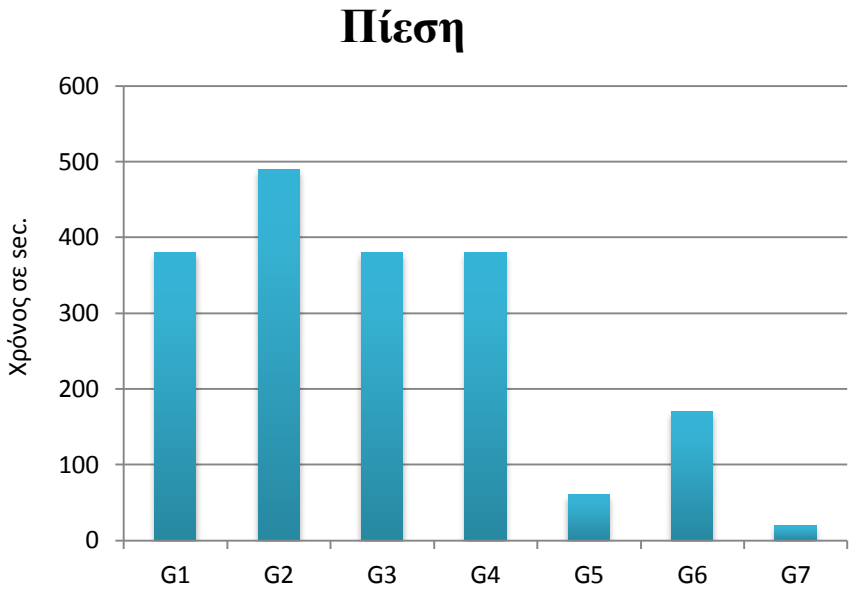

**Σχήμα 1 :** Κατανομή διαστάσεων *Γνώση – GNOSIS* της δραστηριότητας για την πίεση.




**Σχήμα 2 :** Κατανομή G–παραμέτρων της δραστηριότητας για την πίεση.

Από τα σχήματα 1 και 2 φαίνεται πως το 16% του συνολικού χρόνου του αποσπάσματος αυτού, καλύπτει η γνωστική διάσταση, όπου το 5% ανήκει μόνο στη φύση της διδασκαλίας του περιεχομένου των φυσικών επιστημών (G1), το 2% στη φύση του περιβάλλοντος (G2), ενώ στο υπόλοιπο 9% εμφανίζονται και οι δύο ταυτόχρονα (G1 – G2). Ο συνδυασμός της γνωστικής με τη μεταγνωστική διάσταση καλύπτει το 36%, το μεγαλύτερο μέρος δηλαδή, της συνολικής διάρκειας του βίντεο. Από αυτό το ποσοστό, το 2% αναφέρεται στη συνύπαρξη των G1, G3, το 15% στη συνύπαρξη των G2, G4, το 11% στην ταυτόχρονη εμφάνιση των G1, G2, G3, ενώ το 8% σε εκείνη των G1, G2, G4. Ένα αρκετά μεγάλο διάστημα, κάνει την εμφάνισή της η μεταγνωστική διάσταση (30%). Στο ποσοστό αυτό συμβάλλει κατά 18% η παράμετρος G3 που αφορά τη φύση των

φυσικών επιστημών ως νοητικού προϊόντος, κατά 6% η παράμετρος G4, που αφορά τη φύση των μεθοδολογιών των φυσικών επιστημών, ενώ η φύση των αλληλεπιδράσεων των φυσικών επιστημών με την κοινωνία (G5) καλύπτει το υπόλοιπο 6%. Η συναισθηματική διάσταση κατέχει το 8% του συνόλου, όπου το 6% ανήκει στη φύση των στάσεων (G6) ενώ το 2% στη φύση των αξιών (G7) που διαμορφώνουν οι φυσικές επιστήμες. Η μεταγνωστική με τη συναισθηματική διάσταση μαζί, καλύπτουν το 10% από το συνολικό χρόνο, στο 6% του οποίου παρατηρούμε τις παραμέτρους G2 και G6, ενώ στο 4%, τις G3 και G6. Στο σχήμα 3 που ακολουθεί παρουσιάζεται το ιστόγραμμα συχνοτήτων του συγκεκριμένου αποσπάσματος.




**Σχήμα 3:** Ιστόγραμμα της δραστηριότητας για την πίεση.

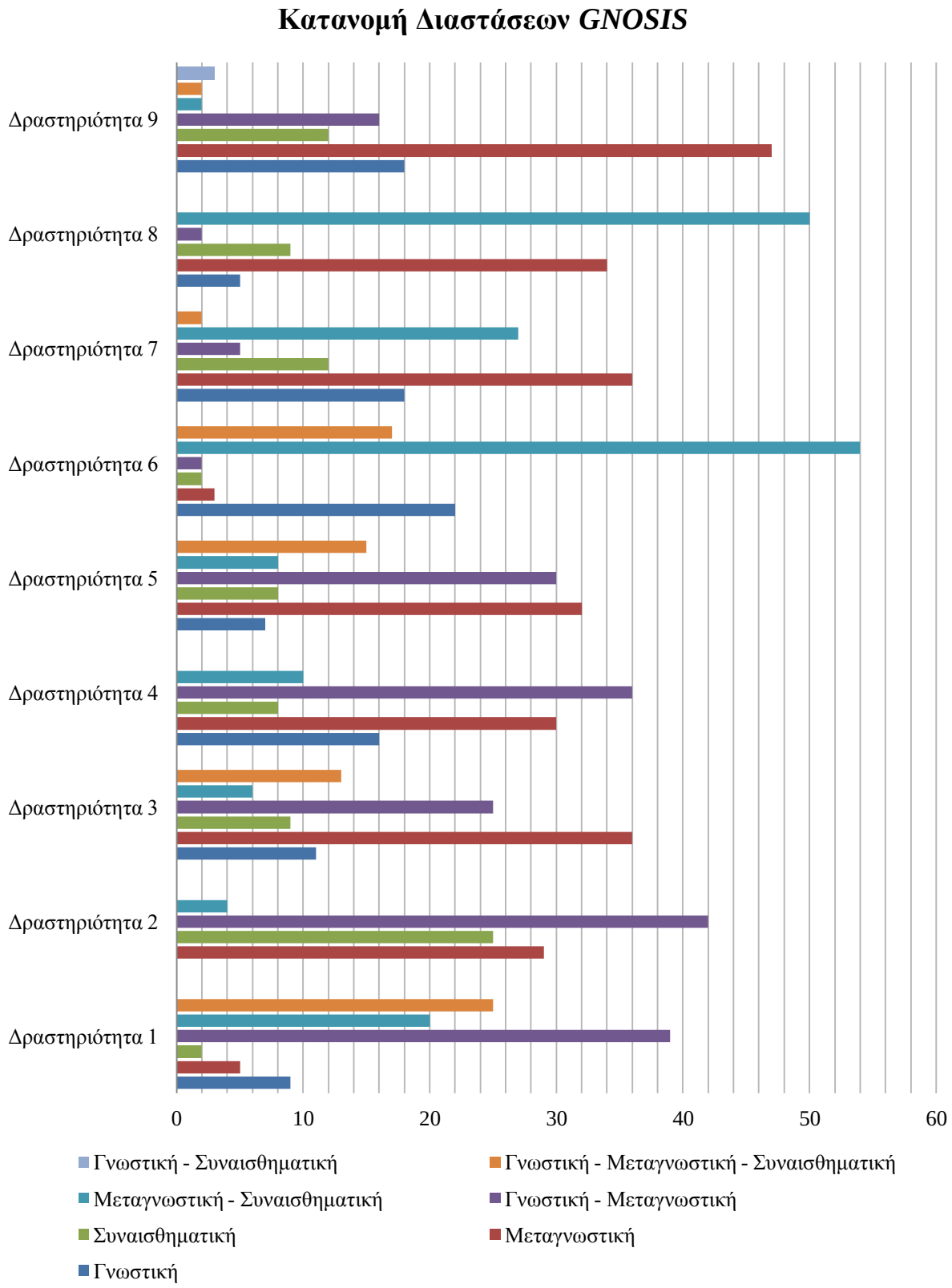
Στο παραπάνω ιστόγραμμα φαίνεται ότι κυρίαρχη θέση σε αυτή τη μαθησιακή δραστηριότητα, κατέχει η παράμετρος G2 με συνολικό χρόνο εμφάνισης τα 490 δευτερόλεπτα. Οι παράμετροι G1, G3 και G4 βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, καταλαμβάνοντας όλες, αλλά σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, 380 δευτερόλεπτα. Ακολουθεί η G6 με χρόνο εμφάνισης τα 170 δευτερόλεπτα, η παράμετρος G5 με χρόνο 60 sec και τέλος, η G7 με χρόνο 20 δευτερόλεπτα.

Από την παρουσίαση της παραπάνω δραστηριότητας γίνεται αντιληπτό ότι οι τρεις διαστάσεις της μάθησης και οι παράμετροι που τις συνθέτουν, καταγράφηκαν να ενεργοποιούνται, και πολλές φορές η ενεργοποίηση αυτή ήταν συνδυαστική και όχι μεμονωμένη. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να διαπραγματευθούν την γνώση από τις φυσικές επιστήμες (G1), να αντιμετωπίσουν το περιβάλλον στο οποίο παρουσιάζεται η γνώση αυτή (G2), να συνθέσουν το νοητικό προϊόν που αφορά τις έννοιες και τις θεωρίες για την πίεση (G3), να ακολουθήσουν μια μεθοδολογία διερεύνησης των παραμέτρων που αφορούν την πίεση (G4) και να καλλιεργήσουν στάσεις συμμετοχής στη μάθηση στις φυσικές επιστήμες ενώ παράλληλα ξεπερνούν στάσεις και προκαταλήψεις σχετικά με το

βάρος των παιδιών και την ισορροπία (G6). Στο παράδειγμα αυτό της πίεσης αναδεικνύεται ο πλουραλισμός της μαθησιακής αυτής προσέγγισης καθώς ενεργοποιεί μια σειρά από όψεις της φύσης των φυσικών επιστημών ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή μονοδιάστατη διδασκαλία.

## ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

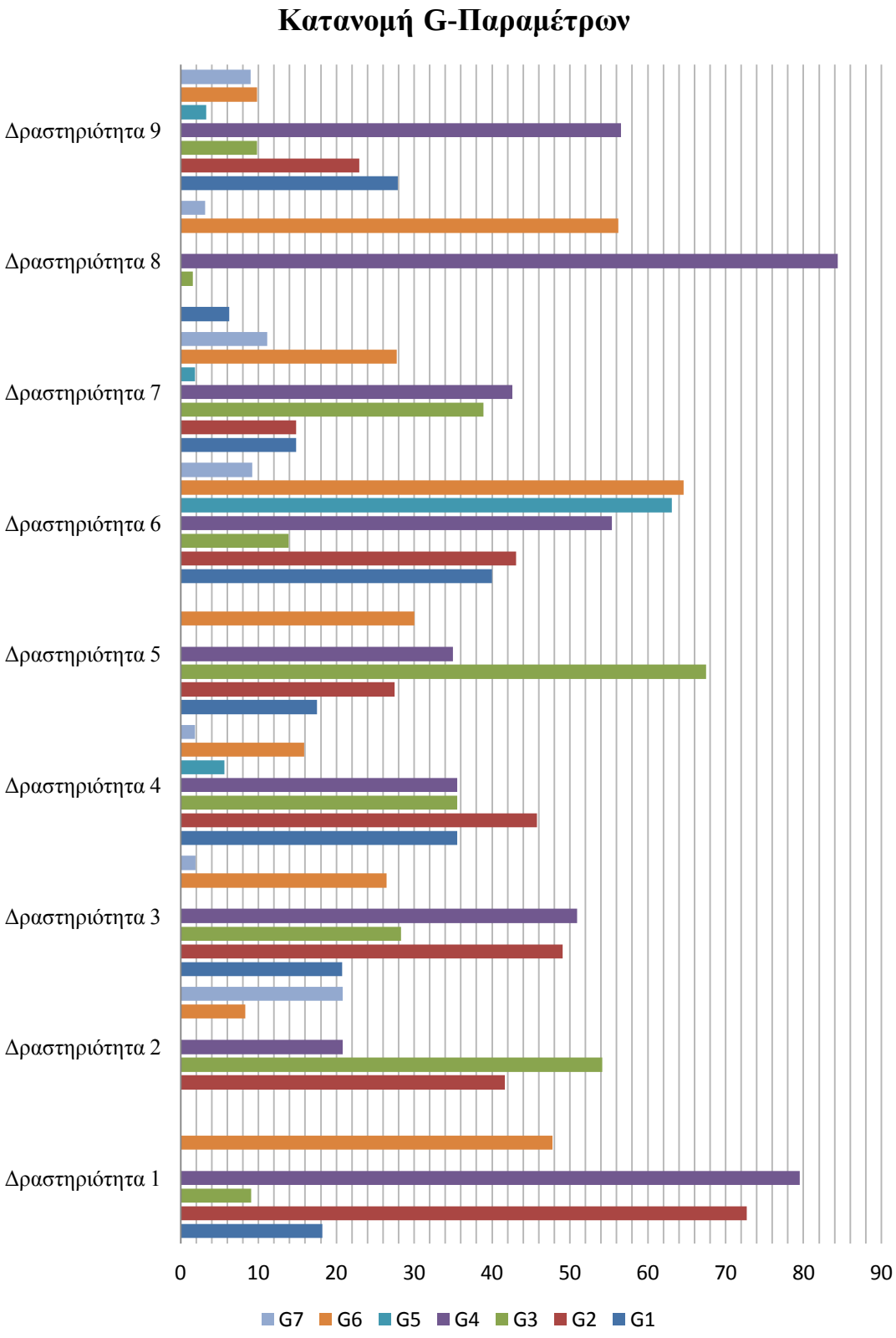
Αναλύοντας όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στη λέσχη φυσικών επιστημών με το μοντέλο *Γνώση – GNOSIS* παίρνουμε το διάγραμμα που παρουσιάζεται στο σχήμα 4 με τα συγκεντρωτικά χρονικά ποσοστά εμφάνισης των τριών διαστάσεων *GNOSIS* σε κάθε δραστηριότητα, καθώς και το διάγραμμα που παρουσιάζεται στο σχήμα 5 με τα χρονικά ποσοστά εμφάνισης των επτά G-παραμέτρων για κάθε δραστηριότητας.




**Σχήμα 4:** Κατανομή διαστάσεων *Γνώση – GNOSIS* στις 9 δραστηριότητες.

Από το διάγραμμα του σχήματος 4 φαίνεται πως η μεταγνωστική διάσταση της μάθησης είναι ενεργή σε όλες τις δραστηριότητες. Συγκεκριμένα το υψηλότερο ποσοστό (47%) της μεταγνωστικής συναντάται στη δραστηριότητα 9, ενώ στις υπόλοιπες δραστηριότητες – με εξαίρεση την $1^{η}$ και $6^{η}$ – σημείωσε ποσοστά που κυμαίνονται από 30% - 36%. Η γνωστική και η συναισθηματική διάσταση ενεργοποιούνται επίσης σε όλες τις δραστηριότητες ενώ πολλές φορές αυτό συμβαίνει σε συνδυασμό με τη μεταγνωστική διάσταση. Πιο ειδικά, η γνωστική συγκέντρωσε μόνη της το υψηλότερο ποσοστό της τάξεως του 22% στην έκτη δραστηριότητα, ενώ η συναισθηματική παρουσίασε ποσοστό 25% στη δεύτερη δραστηριότητα. Εντούτοις είναι εμφανές ότι αν εξεταστούν σε συνδυασμό, οι τρεις βασικές διαστάσεις παρουσιάζουν αξιοσημείωτα ποσοστά. Τα μεγαλύτερα φαίνεται να συγκεντρώνει ο συνδυασμός της μεταγνωστικής με τη συναισθηματική διάσταση, αγγίζοντας το 54% στην έκτη δραστηριότητα, το 27% στην έβδομη, το 50% στην όγδοη, ενώ ένα ικανοποιητικό ποσοστό της τάξεως του 20% καλύπτει στην πρώτη δραστηριότητα. Ο συνδυασμός όμως της γνωστικής με τη μεταγνωστική διάσταση της μάθησης ξεπερνά τον προηγούμενο, καθότι συγκέντρωσε σταθερά υψηλά ποσοστά χρόνου σε έξι από τις εννέα δραστηριότητες. Συγκεκριμένα στη δεύτερη δραστηριότητα κάλυψε 42% στην πρώτη 39%, στην τέταρτη 36%, στην πέμπτη 30%, στην τρίτη 25% και στην ένατη 16% του συνολικού χρόνου. Συνδυαστικά και οι τρεις διαστάσεις μαζί σημείωσαν ως μεγαλύτερο ποσοστό 25% στην πρώτη δραστηριότητα.

Στη συνέχεια για τον έλεγχο των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας, όπως ήδη προαναφέρθηκε, αναλύθηκαν οι τρεις διαστάσεις ως προς τις επτά παραμέτρους που τις συνθέτουν. Συγκεντρώνοντας τα δεδομένα από το ιστόγραμμα της κάθε δραστηριότητας, δημιουργήθηκε το διάγραμμα του σχήματος 5, στο οποίο παρουσιάζονται τα ποσοστά χρόνου που κατέλαβε κάθε παράμετρος G συγκριτικά με τον συνολικό χρόνο διάρκειας των δραστηριοτήτων.




**Σχήμα 5:** Κατανομή G–παραμέτρων στις 9 δραστηριότητες.

Από το σχήμα 5 συμπεραίνεται ότι η παράμετρος που κατέλαβε τα μεγαλύτερα ποσοστά χρόνου είναι η G4, δηλαδή η φύση των μεθοδολογιών των φυσικών επιστημών, φτάνοντας το 84,38% στην όγδοη δραστηριότητα και το 79,55% στην πρώτη, ενώ στις υπόλοιπες κυμάνθηκε από 35 μέχρι 56,56% με εξαίρεση μόνο τη δεύτερη δραστηριότητα. Η G2 που αφορά τη φύση του περιβάλλοντος των φυσικών επιστημών επίσης σημείωσε σχεδόν παντού, υψηλά ποσοστά, αγγίζοντας το 72,73% στην πρώτη δραστηριότητα ενώ ξεπέρασε το 42% στη δεύτερη, την τρίτη, την τέταρτη και την έκτη. Τρίτη κατά σειρά, φαίνεται πως είναι η παράμετρος G6, δηλαδή η φύση των στάσεων που καλλιεργούν οι φυσικές επιστήμες η οποία έφτασε το 64,62% του συνολικού χρόνου στην έκτη δραστηριότητα, το 56,25% στην όγδοη και το 47,73% στην πρώτη, ενώ δεν ήταν ασήμαντα και τα ποσοστά εμφάνισής της στις υπόλοιπες έξι δραστηριότητες. Τέταρτη έρχεται η παράμετρος G3 που αφορά τη φύση των φυσικών επιστημών ως νοητικού προϊόντος με υψηλότερα ποσοστά το 54,17% στη δεύτερη δραστηριότητα και 38,89% στην έβδομη. Έπειτα σε φθίνουσα σειρά παρουσιάζονται η φύση του περιεχομένου των φυσικών επιστημών (G1), η φύση των αξιών που αναπτύσσονται από τις φυσικές επιστήμες (G7) και η φύση των αλληλεπιδράσεων των φυσικών επιστημών με την κοινωνία (G5) με κυρίαρχα χρονικά ποσοστά 35,51%, 20,83% και 63,08% αντίστοιχα. Τέλος, η G5 άγγιξε το 63,08% στην έκτη δραστηριότητα, αν και δεν ήταν ενεργή σε όλες τις δραστηριότητες.

Μελετώντας λοιπόν, συνδυαστικά τα διαγράμματα στα σχήματα 4 και 5, παρατηρούμε ότι η μεταγνωστική διάσταση είναι εκείνη που κατέχει τα πρωτεία σε όλες τις διαδικασίες μάθησης. Μάλιστα σε συνδυασμό με τη γνωστική, καταλαμβάνουν υψηλά ποσοστά χρόνου σε όλες σχεδόν τις δραστηριότητες που εκτελέστηκαν. Συγκεκριμένα, η μεταγνωστική παράμετρος που κυριαρχεί είναι η G4 που αναφέρεται στη φύση των μεθοδολογιών των φυσικών επιστημών με τα παιδιά να είναι οι πρωταγωνιστές της προετοιμασίας, της σχεδίασης και της εφαρμογής τους, ενώ συνδυάζεται με τη γνωστική παράμετρο G2 που αφορά τη φύση του περιβάλλοντος των φυσικών επιστημών. Επιπλέον αρκετά υψηλά ποσοστά σημείωσε σε γενικό βαθμό και η φύση των φυσικών επιστημών ως νοητικού προϊόντος, δηλαδή η παράμετρος G3, η οποία μαζί με τη φύση του περιβάλλοντος (G2) και του περιεχομένου των φυσικών επιστημών (G1) συνέβαλλε στα μεγάλα διαστήματα χρόνου όπου συναντάται ο συνδυασμός της μεταγνωστικής με τη γνωστική διάσταση της μάθησης. Τέλος, η μεταγνωστική διάσταση συνδυάζεται δυναμικά με τη συναισθηματική σε τρεις από τις εννέα δραστηριότητες. Οι δύο επικρατέστερες παράμετροι που συνδυάζονται είναι οι G4 και G6 που αφορούν αντίστοιχα τη φύση της μεθοδολογίας και τη φύση των στάσεων που καλλιεργούν οι φυσικές επιστήμες.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η γενική επιδίωξη της δημιουργίας της λέσχης των φυσικών επιστημών, ήταν η μάθηση μέσα από τη βιωματική δράση των παιδιών, την κίνηση και τη

συμμετοχή τους σε αθλητικές - κινητικές δραστηριότητες που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε. Το μαθησιακό περιβάλλον αλλάζει και αντικαθίσταται από ένα νέο, βιωματικού χαρακτήρα όπου η μάθηση γίνεται συνώνυμη του παιχνιδιού και της κίνησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας δείχνουν ότι στη λέσχη των φυσικών επιστημών μέσα από δραστηριότητες που συνδυάζουν τις φυσικές επιστήμες με τον αθλητισμό, τα παιδιά συνέθεσαν έννοιες και θεωρίες των φυσικών επιστημών (G3), γνωρίζοντας το περιεχόμενο των φυσικών επιστημών (G1) μέσα στο βιωματικό περιβάλλον μάθησης που αναπτύχθηκε (G2). Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων οι μόνοι υπεύθυνοι για τη διεκπεραίωση των διαδικασιών διερεύνησης και τη ρύθμιση των απαραίτητων μεθόδων και μεθοδολογιών ήταν οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες (G4) και μέσα από αυτόν τον ρόλο τους ανέλαβαν υποχρεώσεις και πρωτοβουλίες, διαμορφώνοντας στάσεις και αξίες χρήσιμες για τη ζωή (G6, G7). Επίσης, τα παιδιά έμαθαν πώς να συνεργάζονται αποτελεσματικά και πώς να σέβονται ο ένας τον άλλο, διαμόρφωσαν δηλαδή αξίες (G7) και στάσεις (G6) που αποτελούν σημαντικά και απαραίτητα εφόδια για τη μελλοντική εξέλιξή τους σε υπεύθυνους πολίτες (Σέρογλου, 2006).

Αναμένεται ότι η θετική ανταπόκριση που βρήκε η λέσχη φυσικών επιστημών με τις δραστηριότητες φυσικών επιστημών και αθλητισμού στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς που συνέβαλλαν και ενθάρρυναν την υλοποίησή της, θα σημάνει την αρχή μιας νέας προσέγγισης της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να αποποιηθούν των στερεότυπων διδακτικών τεχνικών και να συντελέσουν στη διαμόρφωση ενός βιωματικού πλαισίου μάθησης που θα υποστηρίζει την άμεση συμμετοχή των παιδιών, με στόχο τη μάθηση όχι μόνο σε γνωστικό αλλά και σε μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο όπου τον κύριο λόγο θα κατέχει η ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Ας θεωρηθεί λοιπόν, η λέσχη των φυσικών επιστημών ως ένα μόνο πρώιμο στάδιο που μελλοντικά θα οδηγήσει την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες σε νέους δρόμους μιας μάθησης πολυδιάστατης, πολυτροπικής και με πλουραλιστικά μεθοδολογικά χαρακτηριστικά όπου τα παιδιά θα δρουν και θα μαθαίνουν απολαμβάνοντας και εκτιμώντας τις διαφορετικές οπτικές των φυσικών επιστημών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Fonseca, J.M.B., & Conboy., J.E. (1999). Introductory Physics for Nonphysics Majors? A Case Study. *Journal of College Science Teaching,* 272 – 277.

Goff E. J. (2004). A Fun General Education Physics Course: Physics of Sports. *The Physics Teacher,* 42, 280 – 283.

Heck A., & Ellermeijer T. (2009). Giving students the run of sprinting models. *University of Amsterdam, AMSTEL Institute, June 2009.*

Koliopoulos, D., Dossis, S., & Stamoulis, E. (2007). The use of history of science texts in teaching science: Two cases of an innovative, constructivist ap-

proach. *The Science Education Review*, 6(2), 44–56.

Seroglou, F., & Aduriz-Bravo, A. (2007). Designing and Evaluating Nature –of-Science Activities for Teacher Education. *9th International History, Philosophy and Science Teaching Conference*, Calgary, Canada.

Seroglou, F., Koulountzos, K., & Siatras, A. (2011). Editorial introduction: Changing the image of science. In Seroglou, F., Koulountzos, V. & Siatras, A. (Eds.), Science and culture: Promise, challenge and demand - *Proceedings of the 11th International IHPST and 6th Greek History, Philosophy and Science Teaching Joint Conference* (pp. 16-17), Thessaloniki, Greece: Epikentro Publications,.

Vourlias, K., & Seroglou, F. (2011). Physics and sports: Teaching physics with sports and interpeting sports with physics. *Proceedings of 11th International History, Philosophy and Science Teaching Conference*, Thessaloniki, Greece: Epikentro Publications.

Vourlias, K., Leci, A. and Seroglou F. (2013). Six activities to change pupils' science world: Science in the courtyard. *10th International conference of ESERA*: Univercity of Cyprus.

Βουρλιάς, Κ., & Σέρογλου, Φ. (2011). Το μοντέλο PASPORT στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών: η ενδεκάδα της φυσικής. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα & Πράξη - Science Education: Research & Praxis*, 38, 49-70.

Βουρλιάς, Κ., Βλαχάκης, Π., & Σέρογλου, Φ. (2013). Μια βόλτα στο Λούνα Παρκ: Μετασχηματίζοντας τη διδασκαλία της φυσικής σε πραγματικά περιβάλλοντα. *8ο Πανελλήνιο συνέδριο Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση* (623- 630), Βόλος: ΕΝΕΦΕΤ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βουρλιάς, Κ. , & Σέρογλου, Φ. (2013). Βγείτε στο προαύλιο να γράψουμε διαγώνισμα. *Ποια Φυσική έχει νόημα να διδάσκονται τα παιδιά μας σήμερα*; (245 – 252), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ευθυμίου, Χ. (2013). Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες μέσα από αθλητικές δραστηριότητες στα πλαίσια μιας λέσχης φυσικών επιστημών. *Πτυχιακή εργασία*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Σέρογλου, Φ. (2006). *Φυσικές επιστήμες για την εκπαίδευση του πολίτη*. Θεσσαλονίκη 2006, Εκδόσεις Επίκεντρο.

# ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

**Αικατερίνη Ζαμπανιώτη, Ελένη Καρπούζα, Ανδρέας Καρακίτσιος**

Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

katezamp101092@gmail.com, elenkarpouza@gmail.com, akarakit@nured.auth.gr

*Στην παρούσα εργασία εξετάζονται τα κριτήρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγουν παιδικά βιβλία για χρήση στην τάξη, σε σύγκριση με τα κριτήρια επιλογής των παιδιών. Για την ανίχνευση των κριτηρίων επιλέχθηκε μια λίστα δεκαοχτώ παιδικών βιβλίων, τα οποία χωρίστηκαν σε έξι ειδολογικές κατηγορίες. Η έρευνα διεξήχθη με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δέκα εκπαιδευτικούς των μικρότερων τάξεων (Α'-Γ' Δημοτικού) και σε δεκαεννέα μαθητές και μαθήτριες Τρίτης Δημοτικού. Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων πιστοποίησε ότι τα κριτήρια επιλογής βιβλίων των εκπαιδευτικών δε διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από εκείνα των παιδιών, αν και οι επιλογές των τελευταίων τείνουν να γίνονται με πιο τυχαίο τρόπο.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο και η εκπαίδευση διατηρούν μια σχέση με παρελθόν, παρόν και μέλλον. Η πρώτη ιστορική μαρτυρία της σχέσης αυτής καταγράφεται γύρω στα 1694, όταν ο Φενελόν, επίσημος παιδαγωγός της βασιλικής αυλής γράφει τις *Περιπέτειες του Τηλέμαχου (Les aventures de Télémaque)* για να εκπαιδεύσει τον Δούκα της Βουργουνδίας, τον εγγονό του Λουδοβίκου 14ου (Poslaniec, 2008, σσ. 33-34). Ήδη από τα τέλη του περασμένου αιώνα έχει επισημανθεί ο καθοριστικός ρόλος της λογοτεχνικής αφήγησης στην εξοικείωση των παιδιών με τον γραπτό λόγο και γενικότερα με την οργάνωση του κόσμου και του εαυτού (Neal & Everson, 1991, σσ. 81-86). Ταυτόχρονα, η αγγλοσαξονική βιβλιογραφία αναδεικνύει τις θετικές επιπτώσεις που επιφέρει η παρουσία του παιδικού βιβλίου στη σχολική τάξη και ειδικότερα η διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας, τόσο στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, τεχνικών και στυλ του γραπτού λόγου, όσο και στην κατάκτηση των αφηγηματικών δομών και της γραμματικής της ιστορίας (Applebee, 1980, σσ. 137-142˙ Vilscek, 1990, σσ. 100-119). Σήμερα, η παιδική λογοτεχνία σε όλες τις μορφές της κατέχει μια ξεχωριστή θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα δίπλα στα σχολικά εγχειρίδια, εφόσον αντιμετωπίζεται πλέον και ως τυπικό εκπαιδευτικό εργαλείο (Pasa & Beges, 2006, σσ. 89-101). Έτσι, παρά την ιλιγγιώδη ανάπτυξη των νέων μέσων

επικοινωνίας και έκφρασης, το βιβλίο παραμένει συμπληρωματικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την εκμάθηση των βασικών και θεμελιωδών γνώσεων από το/τη μαθητή/τριας.

Μια ανάλογη εικόνα έχει καταγραφεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με ευκρινή προτεραιότητα στην προσχολική εκπαίδευση από ότι στο Δημοτικό, διότι οι ειδικές εκπαιδευτικές συνθήκες του Νηπιαγωγείου (απουσία εγχειριδίων και τυπικού Αναλυτικού Προγράμματος) και κυρίως η αποδοχή του αναδυόμενου γραμματισμού ευνόησαν την καθημερινή παρουσία του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου και ιδίως του εικονοβιβλίου και του εικονογραφημένου βιβλίου. Για το Δημοτικό οι επίσημες οδηγίες των δυο τελευταίων Αναλυτικών Προγραμμάτων επισημαίνουν τη σημασία και το ρόλο του παιδικού βιβλίου και της λογοτεχνίας όχι μόνο στην καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και στη γλωσσική, πνευματική, πολιτιστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 44˙ 2011, σ. 21). Γενικά, παρόλο που οι σχολικές βιβλιοθήκες έχουν μερικώς πρόβλημα λειτουργίας, την τελευταία δεκαετία η θέση του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου και της παιδικής λογοτεχνίας έχει αναβαθμισθεί, καθώς έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί πιλοτικά εξειδικευμένα Προγράμματα Φιλαναγνωσίας σε περισσότερα από 1.000 σχολεία πανελλαδικά.

## ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ

Το τοπίο σχετικά με τα κριτήρια επιλογής παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων είναι κατά το μάλλον ή ήττον ασαφές. Υπάρχουν ειδικά περιοδικά και ιστοσελίδες που, μεταξύ άλλων, διαδραματίζουν και το ρόλο οδηγού και καθοδηγητή στην επιλογή βιβλίων. Εντοπίζονται, επιτροπές στις βιβλιοθήκες (δημοτικές και σχολικές) που κατά κάποιον τρόπο επιλέγουν βιβλία με συγκεκριμένα κριτήρια. Οι μεγάλοι εκδοτικοί οίκοι, με τη σειρά τους, εκδίδουν καταλόγους βιβλίων και επιχειρούν τυπικές κατηγοριοποιήσεις με βάση τη λογική του μέσου ηλικιακού όρου των αναγνωστών. Υπάρχουν, επίσης, οι Επιτροπές των Κρατικών Βραβείων Λογοτεχνίας και άλλες όπως του περιοδικού *Διαβάζω*. Κυκλοφορεί και το εξειδικευμένο περιοδικό *Διαδρομές*, το οποίο σε κάθε τεύχος περιλαμβάνει έναν αριθμό βιβλίων με μια τυπική παρουσίαση/περιληπτική κριτική, όπως και το ηλεκτρονικό περιοδικό Κείμενα, σε μικρότερο, βέβαια, βαθμό. Παλαιότερα, υφίστατο ένας απρόσωπος κατάλογος παιδικών βιβλίων σε ένα άλλο εξειδικευμένο περιοδικό, την *Επιθεώρηση της Παιδικής Λογοτεχνίας*, εξάμηνη περιοδική έκδοση που δεν κυκλοφορεί πια.

Επιπλέον, έχουν εκδοθεί και κατάλογοι με σύντομα κριτικά σημειώματα αρκετών βιβλίων από ερευνητές και εκπαιδευτικούς, του Θανάση Καραγιάννη (2001 και 1999), του Κυριάκου Ντελόπουλου (1990), του Χάρη Σακελλαρίου (1986), της Μαρίζας Ντεκάστρο (2010) και της Ρένας Ρώσση-Ζαΐρη (2011). Ξεχωριστή θέση ανάμεσά τους κατέχει η μελέτη της Μάρθας Καρπόζηλου (1994), κυρίως για την υποδειγματική ανάλυση και παρουσίαση των κριτηρίων και πα-

ραμέτρων αξιολόγησης βιβλίων γνώσης και παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων. Σποραδικά το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ), που δεν λειτουργεί πια, έστω και με πολύ δισταγμό, εμφάνιζε ορισμένες λίστες παιδικών βιβλίων. Υπήρχαν, ακόμη, ειδικές στήλες σε αρκετές καθημερινές εφημερίδες και ένθετα με επιλογές και προτάσεις βιβλίων. Ωστόσο, τα ειδικά ένθετα της προ κρίσης εποχής δεν υπάρχουν πλέον και οι λιγοστές αναφορές στις κυριακάτικες εφημερίδες είναι ποσοτικά ασήμαντες. Γενικά όμως λίστες ή κατάλογοι με επιλεγμένα βιβλία δεν τυγχάνουν μεγάλης αποδοχής στην ελληνική ιδιότυπη και ιδιόμορφη κατάσταση και δεν έχει υπάρξει ένας ουσιαστικός και δημόσιος διάλογος για αντικειμενικά κριτήρια επιλογής βιβλίων.

Είναι σαφές ότι ένα τέτοιο περιβάλλον δεν ευνοεί έρευνες σχετικές με τις αναγνωστικές προτιμήσεις παιδιών και εκπαιδευτικών σε αντίθεση με το εξωτερικό, όπου έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες μελέτες. Μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Chick & Heilman-Houser, 2000˙ Childress, 1985˙ Clark & Foster, 2005˙ Kragler, 2000˙ Mohr, 2006˙ Schragler, 1978˙ Robinson et al., 1997˙ Wendelin & Zinck, 1988) διαπιστώσαμε ότι δύο είναι οι καθοριστικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τις επιλογές των παιδιών: (α) το ίδιο το βιβλίο (είδος, τίτλος, εξώφυλλο, εικονογράφηση, μορφή) και (β) το αναπτυξιακό επίπεδο του αναγνώστη (ηλικία, φύλο, ικανότητες, κινητοποίηση). Αντίθετα, για τους εκδότες κρίσιμα στοιχεία αποτελούν η εμπορική κατηγοριοποίηση του βιβλίου και η φιλολογική του επεξεργασία και σχεδόν καθόλου το αναγνωστικό προφίλ των παιδιών. Ίσως γιατί η ιχνογράφησή του προφίλ του αναγνώστη απαιτεί σύνθετες παραμέτρους, ίσως πάλι γιατί πολύ συχνά επιλέγει βιβλία ο ενήλικος αντί του παιδιού.

Σαφώς, η επιλογή βιβλίων από τα παιδιά είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία, συχνά μη τεκμηριώσιμη και συνεχώς μεταβαλλόμενη. Σε μια έρευνα του περασμένου αιώνα (Schlager, 1978), όπου το κυρίαρχο ερώτημα ήταν πώς δυο βιβλία, που είχαν βραβευθεί από ειδικούς είχαν τεράστιες διαφορές στις πωλήσεις, η απάντηση που δόθηκε ήταν ότι το ευπώλητο βιβλίο περιείχε χαρακτήρες εκφρασμένους με σαφήνεια και καθαρότητα, οι οποίοι επέτρεπαν στον αναγνώστη εύκολη ταύτιση, αναγνώριση και προβολή. Πάντως είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι τα μυθιστορήματα φαντασίας και περιπέτειας γοητεύουν τα παιδιά 11-12 χρόνων, με τον ίδιο τρόπο που πεντάχρονα και εξάχρονα γοητεύονται από τα λαϊκά παραμύθια, ενώ οι χιουμοριστικές αφηγήσεις ελκύουν αναγνώστες 10 ετών περίπου.

Στην Ελλάδα, αντίστοιχες έρευνες σπανίζουν και μετρώνται στα δάχτυλα της μιας παλάμης. Όσες έχουν πραγματοποιηθεί εστιάζουν κυρίως σε νέους άνω των 15 ετών και ενηλίκους, αποσκοπώντας στο να μετρήσουν την αναγνωστική τους συμπεριφορά, συσχετίζοντάς τη με παράγοντες, όπως το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο, τη γλωσσομάθεια, την εργασία, την αστικότητα κ.λπ. (Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 1999, 2004, 2010). Παρ' όλα αυτά εντοπίστηκαν και στην χώρα μας ορισμένες μελέτες, οι οποίες εξετάζουν την αναγνωστική συμπεριφορά

των παιδιών. Έτσι, σε μια έρευνα του 1990 (Βάμβουκας, 1990, σσ. 155-160) διαπιστώθηκε ότι η επιλογή «μυθιστορήματα και διηγήματα» είναι η πλέον δημοφιλής, ενώ μερικά χρόνια αργότερα σε άλλη έρευνα, με βάση το περιεχόμενο των βιβλίων και όχι την ειδολογική κατηγοριοποίηση, εξακριβώθηκε ότι στην κορυφή των αναγνωστικών προτιμήσεων βρίσκονται κατά σειρά: οι περιπέτειες, οι κωμωδίες-αστεία-ανέκδοτα, το μυστήριο, η μαγεία, τα κόμικς κ.λπ. (Μαλαφάντης, 2005). Εννοείται ότι και σε νεότερη έρευνα (Μαλαφάντης & Φελούκα, 2013, σσ. 155-168) οι προτιμήσεις των παιδιών ακολουθούν σχεδόν την ίδια λογική και συμπλέουν με τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Clark & Foster, 2005).

Οι περισσότερες έρευνες υιοθετούν την άποψη ότι υφίστανται ορισμένα κριτήρια επιλογής βιβλίων, τα οποία μπορεί και πρέπει να είναι αντικειμενικά. Αρχικά, ενυπάρχει μια άτυπη συμφωνία των θεωρητικών και κριτικών σχετικά με το περιεχόμενο του λογοτεχνικού βιβλίου, το οποίο είναι ανάγκη να χαρακτηρίζεται από λογοτεχνική ποιότητα. Το πρώτο κριτήριο, λοιπόν, επιλογής παιδικών βιβλίων αφορά το περιεχόμενο και τη *λογοτεχνικότητά* τους, κριτήριο στο οποίο συμφωνούν κατά βάση οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας, φιλόλογοι και κριτικοί. Όσον αφορά τις επιλογές των παιδιών, η λογοτεχνική ποιότητα φαίνεται να μην αποτελεί το βασικό κριτήριο επιλογής ενός βιβλίου.

Εξάλλου, το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, διαφέρει από το αντίστοιχο της ενήλικης λογοτεχνίας (μυθιστόρημα, διήγημα, ποίηση). Το τελευταίο έχει ελάχιστο μορφολογικό ενδιαφέρον, αντίθετα, το παιδικό βιβλίο σε συνδυασμό με το περιεχόμενο διαθέτει και μορφή, η οποία λειτουργεί ως επιπλέον φορέας σημασιών και νοημάτων για τον μικρό αναγνώστη. Κατά συνέπεια, η ποιότητα ενός παιδικού βιβλίου δεν προσδιορίζεται μόνον από τη λογοτεχνικότητά του, στοιχείο του περιεχομένου, αλλά και από τη μορφή του και ιδίως από το συνδυασμό μορφής και περιεχομένου (Rayna & Baudelot, 2011, σσ. 95-98).

Η *μορφή* ενός παιδικού βιβλίου περιλαμβάνει το σχήμα, το μέγεθος και την υλική του υπόσταση (ποιότητα χαρτιού, των υλικών του, του εξωφύλλου και των σελίδων, γραμματοσειρά και τύπος των γραμμάτων). Σύμφωνα με σχετική έρευνα της Kragler (2000), το μέγεθος και το πάχος του βιβλίου καθώς και η γραμματοσειρά επιδρούν σημαντικά στις επιλογές των παιδιών. Είναι γενικά αποδεκτό ότι όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο πιο σύντομο πρέπει να είναι το βιβλίο και τόσο πιο μεγάλα τα γράμματα, αποδεικνύοντας το βαθμό στον οποίο η μορφή επηρεάζει τις επιλογές του (Ρώσση-Ζαΐρη, 2011, σσ. 27-30).

Η μορφή, το μέγεθος και το σχήμα του βιβλίου αποτελούν κρίσιμα κριτήρια για τα παιδιά ιδίως τα μικρά, όταν για παράδειγμα περιδιαβαίνουν σε συνθήκες χαλαρές στο εσωτερικό μιας βιβλιοθήκης. Ένα βιβλίο ελαφρύ, μεσαίου μεγέθους είναι πολύ πιο προσιτό από ένα υπερμέγεθες και βαρύ. Ένα βιβλίο από πλαστικό ή από χαρτί είναι πιο φιλικό ή πιο εχθρικό σε σχέση με ένα πάνινο ή ένα βιβλίο παιγνίδι με τρύπες και «αυτιά» ή με ανάγλυφο εξώφυλλο ή με ένα ηχοβιβλίο. Επομένως, η μορφή του βιβλίου έχει νόημα και σημασία.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η εικονογράφηση, καθώς τα παιδιά είναι ευαίσθητα στις εικόνες πριν καν αρχίσουν να μιλούν (Segun, 1988, σ. 25). Μπορούμε να διακρίνουμε χονδρικά δυο μεγάλες κατηγορίες στην εικονογράφηση, αυτήν του ζωγραφικού σχεδίου (ακουαρέλα, ακρυλικό, κολλάζ) και εκείνη της φωτογραφίας, ιδίως για άλμπουμ που απευθύνονται σε μικρά παιδιά. Ενδιαφέρον κριτήριο αποτελεί, εκτός από την αναγνωσιμότητα των εικόνων (εδώ η φωτογραφία υπερέχει), και η σχέση εικονογράφησης/σχήματος με το περιεχόμενο/κείμενο του βιβλίου. Ενδεχομένως η κατηγορία των βιβλίων/παιγνιδιών, όπου το σχήμα ενός βιβλίου συγγενεύει με το νόημα του κειμένου (π.χ. ένα βιβλίο σε σχήμα σωσίβιου που διαπραγματεύεται θέματα ναυαγοσωστικής), είναι μια κατηγορία βιβλίων με πολύ ευνοϊκές συνθήκες πρόσληψης και κατανόησης (Rayna & Baudelot, 2011, σ. 90).

Οι επιλογές των παιδιών είναι χαρακτηριστικές και συγκεκριμένες. Διαλέγουν βιβλία, τα οποία ήδη γνωρίζουν (Robinson et al., 1997) ή που η εικονογράφηση τους μοιάζει να είναι οικεία και ξεχωριστή. Σημασία έχει και το θέμα του βιβλίου που συχνά εκφράζεται με έναν περιεχομενικό τίτλο, που αντιστοιχεί δηλαδή επαρκώς στο περιεχόμενό του (Turin, 2008). Παράλληλα, οι Reutzel & Gali (1998) βρήκαν ότι τα παιδιά-αναγνώστες επιλέγουν βιβλία με κριτήρια όπως τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, την προσωπική τους προτίμηση και τη συναισθηματική τους αντίδραση απέναντι σε αυτά. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα (Mohr, 2006), η αιτιολόγηση των επιλογών από την πλευρά των παιδιών, μολονότι πολλές φορές απλοϊκή, επικεντρώθηκε στο θέμα των βιβλίων και στο περιεχόμενό τους, όπως το αντιλαμβάνονταν.

## Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ

Σε κάθε περίπτωση, οι επιλογές των παιδιών δεν είναι ποτέ μονοσήμαντες.

*– Θέλεις να μάθεις πώς γεννιούνται τα μωρά; ρωτάει η μαμά, δείχνοντας ένα βιβλίο με ανάλογο θέμα.*

*– Όχι, θέλω να μάθω πώς γίνονται τα γλυκά, απαντάει η τετράχρονη κόρη.*

Είναι επικές, απρόβλεπτες οι αντιδράσεις των παιδιών σχετικά με την επιλογή των βιβλίων. Τα παιδιά έχουν τις ιδέες τους, τις απόψεις τους, τις επιλογές τους και οι μεγάλοι τις δικές τους (Delahaie,1995, σσ. 70-71). Επίσης πολύ συχνά βρίσκουμε στην εκδοτική παραγωγή αρκετά βιβλία που ανταποκρίνονται στις ερωτήσεις και αγωνίες των γονιών, όπως οι φόβοι, η καθαριότητα, η ζήλια, το διαζύγιο, η υιοθεσία. Αυτό όμως το κριτήριο αφορά και προσδιορίζει τις επιλογές των γονέων, ενίοτε και των δασκάλων, και όχι τόσο των ίδιων των παιδιών (Vismes, Tenneroni & Dalmar, 2011, σσ. 141-160). Γι' αυτό και η Wollman-Bonilla (1998, σ. 292) εγείρει το ερώτημα του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλοι να επιλέγουν ποια είναι τα καλύτερα βιβλία για τα παιδιά, ιδιαίτερα εφόσον επηρεάζονται από τις προσωπικές τους προκαταλήψεις

και προσπαθούν να τα προστατεύσουν από το φόβο και την έκθεση σε «λανθασμένες» αξίες. Άλλωστε, οι Pascoe & Gilchrist (1987) εντόπισαν μια σημαντική ασυμφωνία μεταξύ παιδιών και δασκάλων, με τους πρώτους να αναφέρονται στο σασπένς, την αγωνία και τη δράση ως τα πιο γοητευτικά χαρακτηριστικά σε ένα βιβλίο και τους δεύτερους να πιστεύουν ότι τα παιδιά δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στους χαρακτήρες. Από την άλλη πλευρά, η Gray (2009) ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εντοπίσουν τα είδη των βιβλίων που οι μαθητές/τριες τους θα ήθελαν να διαβάσουν, αλλά ενδεχομένως στερούνται χρόνου και πόρων για τη διαθεσιμότητά τους στην τάξη.

Έχει πάντως αποδειχθεί ότι, όταν τα παιδιά διαβάζουν βιβλία που έχουν επιλέξει μόνα τους, τείνουν να γίνονται πιο κινητοποιημένοι και ανεξάρτητοι αναγνώστες (Mohr, 2006, σ. 82). Παρ' όλα αυτά, ακόμη και όταν εκτίθενται σε μεγάλη ποικιλία βιβλίων, αποδεικνύουν ένα περιορισμένο ρεπερτόριο στρατηγικών επιλογής (Hiebert, Mervar & Person, 1990). Παράλληλα, η Kragler (2000) παρατήρησε μια τάση των παιδιών-αναγνωστών να επιλέγουν βιβλία ασύμπτωτα ή και ακατάλληλα για το αναγνωστικό τους επίπεδο με τους «αδύναμους» μαθητές να διαλέγουν εξεζητημένα βιβλία και τους «δυνατούς» πολύ εύκολα αναγνώσματα. Πάνω σ' αυτό, η Mohr (2006) σημειώνει ότι η πιθανή δυσκολία ενός βιβλίου έχει αντίκτυπό κυρίως στις επιλογές των αγοριών-αναγνωστών, με τα κορίτσια-αναγνώστριες να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για την αναγνωστική τους ικανότητα. Για το λόγο αυτό, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη αυτών των στρατηγικών, με τους εκπαιδευτικούς να καλούνται να τις διδάξουν στους/στις μαθητές/τριες (Wendelin & Zinck, 1988). Πέρα από το να ενθαρρύνουν την ανεξάρτητη επιλογή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να κινητοποιήσουν περισσότερο τους/τις μαθητές/τριες τους ως αναγνώστες/τριες δίνοντας έμφαση στα ελκυστικά χαρακτηριστικά των βιβλίων, λαμβάνοντας υπόψη τα προσωπικά ενδιαφέροντα των παιδιών και παρέχοντάς τους πρόσβαση σε ποικιλία κειμένων (Edmunds & Bauserman, 2006).

## Η ΕΡΕΥΝΑ

### ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην καταγραφή των κριτηρίων που προσδιορίζουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών σχετικά με παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, τα οποία στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσουν ποικιλοτρόπως στη σχολική τάξη. Εξετάζονται αντίστοιχα οι επιλογές των μαθητών/τριών για τα ίδια βιβλία με απώτερο στόχο την ανίχνευση των κριτηρίων που αφορούν τις επιλογές τους. Πέραν του κεντρικού στόχου αναδύονται ειδικότερα ερωτήματα, όπως: Διαφέρουν οι επιλογές των παιδιών από αυτές των δασκάλων; Υπάρχουν κάποιες παράμετροι που πιθανόν επηρεάζουν τις επιλογές τους με διαφορετικό τρόπο, όπως η μορφή, ο τίτλος, το όνομα του συγγραφέα, το περιεχόμενο του βιβλίου ή η εικονογράφηση;

## ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Προκειμένου να διερευνηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, μετά από έλεγχο και μελέτη της ελληνικής εκδοτικής παραγωγής του παιδικού βιβλίου και με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία, επιλέχθηκε, με βάση συγκεκριμένες προϋποθέσεις, ένας αριθμός βιβλίων που θα αποτελούσε το βασικό υλικό της έρευνας. Τα βιβλία αυτά έπρεπε:

1. Να ανήκουν στην κατηγορία της μικροαφήγησης, ώστε να μπορούν να εξεταστούν ευκολότερα από τους συμμετέχοντες, αλλά και να χρησιμοποιηθούν στην τάξη ακόμη και μέσα σε μία διδακτική ώρα (άρα απορρίπτεται το μυθιστόρημα),
2. Να είναι ελληνικά και όχι μεταφράσεις (πλην της κατηγορίας των παραμυθητικών αφηγήσεων),
3. Να έχουν εκδοθεί την τελευταία εικοσαετία,
4. Να πληρούν συγκεκριμένους όρους ποιότητας (μορφολογικά και θεματικά),
5. Να έχουν εκδοθεί από γνωστούς εκδοτικούς οίκους,
6. Να έχουν συμπεριληφθεί στους ειδικούς καταλόγους των γνωστών περιοδικών για την παιδική λογοτεχνία και
7. Να ανήκουν σε διαφορετικά είδη.

Είναι αλήθεια ότι οποιαδήποτε ειδολογική κατηγοριοποίηση στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας αποτελεί μια ιδιαίτερα δύσκολη εργασία, εφόσον τα λογοτεχνικά είδη δεν έχουν ολοκληρωθεί επαρκώς, ο ειδολογικός σκελετός δηλαδή, είναι ακόμη σε εξέλιξη και ο λογοτεχνικός κανόνας σπάνια εφαρμόζεται εξολοκλήρου, καθώς περισσεύουν τα υβρίδια και απουσιάζουν τα βιβλία/ορόσημα ή ο κανόνας. Εντούτοις, με τη βοήθεια της ενυπάρχουσας ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας καταλήξαμε σε έξι κατηγοριοποιήσεις των παιδικών βιβλίων, οι οποίες, βέβαια, δεν συμπίπτουν ούτε οριοθετούν ακριβώς ξεχωριστά είδη, αλλά αποτελούν περισσότερο ευδιάκριτες ειδολογικές κατηγορίες.

## ΛΙΣΤΑ ΒΙΒΛΙΩΝ

Α) <u>Κλασικά</u>

Κλασικά λογοτεχνικά έργα είναι γενικώς εκείνα τα οποία διαβάζονται σε όλες τις εποχές. Η έννοια του κλασικού στην ελληνική παιδική λογοτεχνία συνδέεται με τους μεγάλους συγγραφείς του παρελθόντος, δηλαδή συγγραφείς του 19$^{ου}$ και 20$^{ου}$ αιώνα με ξεχωριστή θέση τόσο στην ενήλικη όσο και στην παιδική λογοτεχνία, όπως ο Α. Παπαδιαμάντης, ο Γ. Βιζυηνός και ο Ε. Ροΐδης (Ζερβού, 2006).

Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, *Χριστουγεννιάτικα διηγήματα για παιδιά* (Εικονογράφηση: Νικόλας Ανδρικόπουλος), Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2003.

Γεώργιος Βιζυηνός, *Ο Τρομάρας* (Εικονογράφηση: Άντα & Σβετλίν), Παπαδόπουλος, Αθήνα, 1999.

Εμμανουήλ Ροΐδης, *Η Μηλιά* (Εικονογράφηση: Έφη Λαδά), Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2000.

Β) Παραμυθητικές αφηγήσεις

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλήφθηκαν δυο πολύ γνωστά λογοτεχνικά έργα του διάσημου συγγραφέα Χ. Κ. Άντερσεν και ένα ακόμη αγγλικής προέλευσης που πρωτοεκδόθηκε στο Λονδίνο το 1807 και έχει πολλαπλώς διασκευαστεί. Πρέπει να επισημανθεί ότι αρχικά η σκέψη ήταν ένα επιλεγούν τα κλασικά λαϊκά παραμύθια, Σταχτοπούτα, Κοκκινοσκουφίτσα, Χιονάτη κ.λπ., η οποία, όμως, εγκαταλείφθηκε ενόψει της πιθανότητας, μια τέτοια επιλογή να ήταν απορριπτέα από παιδιά Τρίτης Δημοτικού. Τα συγκεκριμένα βιβλία προσλαμβάνονται από τα μικρά παιδιά ως λαϊκά παραμύθια και ειδολογικά συμπίπτουν με τον ορισμό του λαϊκού παραμυθιού, δηλαδή, μια φανταστική διήγηση, που κινείται στον κόσμο του υπερφυσικού και του μαγικού, με σκοπό του την τέρψη των ακροατών (Κανατσούλη, 2002, σ. 51).

Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, *Η Τοσοδούλα,* (Απόδοση: Αργυρώ Κοκορέλη) (Εικονογράφηση: Ναταλία Καπατσούλια), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004.

Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, *Ο μολυβένιος στρατιώτης*, (Απόδοση: Αργυρώ Κοκορέλη) (Εικονογράφηση: Χρήστος Δήμου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004.

*Ο Τζακ και η φασολιά,* (Απόδοση: Αργυρώ Κοκορέλη) (Εικονογράφηση: Ναταλία Καπατσούλια), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004.

Γ) Σύγχρονες εικονογραφημένες παιδικές αφηγήσεις βραχείας φόρμας

Αποτελεί κατά κύριο λόγο την πολυπληθέστερη κατηγορία σύγχρονων παιδικών βιβλίων, στα οποία κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η αφήγηση παραδοσιακής ή νεωτερικής γραφής κλασικών ή σύγχρονων θεμάτων σε συνδυασμό με μια πλούσια εικονογράφηση.

Ευγένιος Τριβιζάς, *Ο Αϊ-Βασίλης στη φυλακή με τους 83 αρουραίους* (Εικονογράφηση: Βαγγέλης Ελευθερίου), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003.

Ιωάννα Μπαμπέτα, *Ένα τριαντάφυλλο για τη δασκάλα μου* (Εικονογράφηση: Βίλλυ Καραμπατζιά), Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα, 2011.

Βασιλική Νευροκοπλή, *Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται* (Εικονογράφηση: Νικόλας Ανδρικόπουλος), Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα, 2007.

Δ) Βιβλία γνώσεων

Αφορούν μια μεγάλη κατηγορία ειδικών παιδικών βιβλίων στα οποία το κυρίαρχο χαρακτηριστικό είναι ότι, πέραν της λογοτεχνικότητας, διατηρούν έναν εγκυκλοπαιδικό και επιμορφωτικό χαρακτήρα (Καρπόζηλου, 1994).

Άλκηστη Χαλικιά, *Στο πάρκο με τα ζώα*, Καλειδοσκόπιο, Αθήνα, 2010.

Βούλα Μάστορη, «*Απορίες παιδιών» - ΓΗ: Γιατί δεν πέφτουμε έξω από τη Γη;* (Εικονογράφηση: Νικόλας Ανδρικόπουλος), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.

Σάκης Σερέφας, *Ένας δεινόσαυρος στο μπαλκόνι μου* (Εικονογράφηση: Γιάννης Στύλος), Πατάκης, Αθήνα, 2008.

Ε) Ποίηση

Δεδομένου ότι η έρευνα απευθύνεται στις μικρές ηλικίες, κρίθηκε προσφορότερη η επιλογή ποιητικών συλλογών για παιδιά που απηχούν το επηρεασμένο από τα άλογα ποιήματα (non sense poems) *ηχορυθμικό ποιητικό μοντέλο* (Καρακίτσιος, 2012, σ. 442), το οποίο χαρακτηρίζεται από έμφαση στον ήχο και τη μουσικότητα της λέξης, στο ρυθμό του στίχου, στο στοιχείο του χιούμορ και στα γλωσσικά ποιητικά παιγνίδια.

Γιώργος Σεφέρης, *Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά* (Σκίτσα: Γιώργος Σεφέρης), Ερμής, Αθήνα, 1992.

Θέτη Χορτιάτη, *Τα λέω τ' ουρανού* (Εικονογράφηση: Τζώρτζης Παρμενίδης), Δια Βίου, Θεσσαλονίκη, 2007.

Λένα Μερίκα, *Ένας γάτος από σπίτι* (Εικονογράφηση: Ηλίας Μακρής), Καστανιώτης, Αθήνα, 1999.

ΣΤ) Κόμικς

Πρόκειται για εικονογραφημένες ιστορίες, οι οποίες μέσα από το συνδυασμό σκίτσων και διαλόγων αποδίδουν παραστατικά μια ιστορία (Κανατσούλη, 2002, σ. 119).

Ευγένιος Τριβιζάς, *Φρουτοπία: Η ιπτάμενη σκάφη* (Σκίτσα: Νίκος Μαρουλάκης), Πατάκης, Αθήνα, 1992.

Τάσος Αποστολίδης, *Οι μύθοι του Αισώπου σε... κόμικς: Πρώτο άλμπουμ* (Σκίτσα: Κώστας Βουτσάς), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001.

Σοφία Ζαραμπούκα, *Τα αδέσποτα: Ο Κύων* (Εικονογράφηση: Σοφία Ζαραμπούκα), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε πρώτη φάση, συμμετείχαν στην έρευνα δέκα (10) εκπαιδευτικοί από δύο σχολεία της Θεσσαλονίκης, το ένα στα δυτικά (6 εκπαιδευτικοί) και το άλλο στο κέντρο της πόλης (4 εκπαιδευτικοί). Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ενώ και τα δύο σχολεία διαθέτουν σχολική βιβλιοθήκη με μεγάλη ποικιλία βιβλίων και συμμετείχαν στο Πρόγραμμα του Ε.ΚΕ.ΒΙ «Καινοτόμες Δράσεις Φιλαναγνωσίας» 2011-1013.

Μετά την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι λίγες φορές η αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών στη σχολική τάξη ή στη βιβλιοθήκη έχει γίνει αντικείμενο παρατήρησης. Στις περισσότερες έρευνες χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου, η οποία, παρόλο που επιτρέπει μεγάλο αριθμό υποκειμένων, παρουσιάζει ουσιαστικές αδυναμίες (Μαρκίδης & Καρακίτσιος, 2005, σσ. 4-7). Κατά συνέπεια, απορρίφθηκε η συ-

γκεκριμένη μέθοδος και επιλέχθηκε μια ερευνητική διαδικασία με δυνατότητες περισσότερων παρατηρήσεων της αναγνωστικής συμπεριφοράς δασκάλων και παιδιών μέσα στο ίδιο το πλαίσιο του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, κατόπιν συνεννόησης με τη διεύθυνση των δύο σχολικών μονάδων, το υλικό της έρευνας παραχωρήθηκε στο εκάστοτε σχολείο, ώστε να υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος εξέτασής τους από τις/τους εκπαιδευτικούς που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή στην έρευνα. Ζητήθηκε εξαρχής από αυτές/αυτούς να δουν τα βιβλία, να τα ξεφυλλίσουν, να τα διαβάσουν και, στη συνέχεια, να επιλέξουν τα πιο αρεστά σε εκείνους/ες (3-5 εκ των 18) και να τα κατατάξουν ανάλογα με τη σειρά προτίμησής τους. Ύστερα από 7-10 ημέρες πραγματοποιήθηκαν ξανά συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να συλλεχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες μέσω *ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων* (Για τον οδηγό της συνέντευξης βλ. *Αποτελέσματα*).

Σε δεύτερη φάση, προκειμένου να διερευνηθούν και τα κριτήρια με τα οποία τα παιδιά επιλέγουν βιβλία, αλλά και η ποιότητα της σχέσης τους με το παιδικό βιβλίο και οι ιδέες τους σχετικά με την αξία και το ρόλο του, επιλέχτηκε η Γ’ Τάξη του προαναφερθέντος Δημοτικού σχολείου στα δυτικά προάστια της Θεσσαλονίκης, η οποία αποτελούνταν από 19 παιδιά, 9 αγόρια και 10 κορίτσια. Το εν λόγω τμήμα επιλέχθηκε λόγω της προθυμίας της εκπαιδευτικού για συμμετοχή στην έρευνα και επειδή θεωρήθηκε ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας, τα οποία βρίσκονταν στο ανώτατο όριο της ερευνητικής μας μελέτης (μαθητές/τριες Α’-Γ’ Δημοτικού), θα ήταν σε θέση να δικαιολογήσουν πληρέστερα τις επιλογές τους συγκριτικά με τα παιδιά Πρώτης ή Δευτέρας Δημοτικού.

Η διεξαγωγή της έρευνας ακολούθησε τα χαρακτηριστικά μιας φιλαναγνωστικής δράσης. Έτσι, τα παιδιά χωρίστηκαν με εντελώς τυχαίο τρόπο σε τρεις ομάδες των 6-7 ατόμων και στο κοινό τους τραπεζάκι αφέθηκαν κυκλικά έξι βιβλία από το ερευνητικό υλικό (ένα από κάθε κατηγορία), ώστε να είναι ορατά από όλους. Σε κάθε ομάδα δόθηκαν έμμετρα αινίγματα, που αφορούσαν τα βιβλία που είχαν τοποθετηθεί μπροστά τους. Σκοπός του παιγνιδιού ήταν τα παιδιά να εντοπίσουν σε ποιο βιβλίο αναφερόταν το κάθε αίνιγμα, έτσι ώστε να εμπλακούν ενεργά σε αναγνωστικές διαδικασίες, για να καταλήξουν αργότερα στις επιλογές τους. Αφού τα αινίγματα λύθηκαν και δόθηκε λίγος χρόνος στα παιδιά για να ξεφυλλίσουν τα βιβλία, τους ζητήθηκε να διαλέξουν αυτό που τους άρεσε περισσότερο. Καθένα εξ αυτών συμμετείχε σε *ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις* προς αιτιολόγηση της επιλογής του.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων μάς έδωσε τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε τη σχέση δασκάλων και μαθητών/τριών με τα παιδικά βιβλία.

## Α) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Παρακάτω αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, με άξονα τις ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης.

*1η ερώτηση: Ποια παιδικά βιβλία επιλέξατε (3-5); Ταξινομήστε τα κατά σειρά προτίμησης. (Σε ποια κατηγορία ανήκουν;)*

*2η ερώτηση: Με ποια κριτήρια τα επιλέξατε (θέμα, περιεχόμενο, εμφάνιση, χρώμα, μέγεθος κ.λπ.);*

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα ξεχώρισαν ευκρινώς τρία βιβλία. Συγκεκριμένα τις περισσότερες προτιμήσεις έλαβαν τα βιβλία: *Ο Αϊ-Βασίλης στη φυλακή με τους 83 αρουραίους* του Ευγένιου Τριβιζά, *Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται* της Βασιλικής Νευροκοπλή και *Φρουτοπία* του Ευγένιου Τριβιζά. Μάλιστα τα δυο πρώτα βιβλία βρέθηκαν στις τρεις πρώτες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και συνολικά οι μισοί εξ αυτών τα κατέταξαν ως πρώτη, δεύτερη και τρίτη επιλογή τους.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η επιλογή τους στο πρώτο βιβλίο (*Ο Αϊ-Βασίλης στη φυλακή με τους 83 αρουραίους*) δικαιολογείται από το επίκαιρο των ημερών (πλησίαζαν Χριστούγεννα), από την αναγνωρισιμότητα του συγγραφέα (3 εκπαιδευτικοί), από την εικονογράφηση (2 εκπαιδευτικοί), το είδος της γραφής (νεωτερικό) και την υπόθεση του βιβλίου. Σποραδικά και όχι πλειοψηφικά αναφέρθηκαν και άλλα κριτήρια πολύ κοντά στις στερεότυπες αντιλήψεις του μέσου γονέα και εκπαιδευτικού, όπως το χιούμορ, ο τίτλος και οι προτεινόμενες δραστηριότητες στο τέλος του βιβλίου. Το τελευταίο αποτελεί χαρακτηριστικό κυρίως των βιβλίων γνώσης, παρόλο που το βιβλίο αυτό δεν εντάσσεται στη συγκεκριμένη κατηγορία.

Για το βιβλίο *Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται* της Β. Νευροκοπλή, τα βασικά κριτήρια επιλογής ήταν, κυρίως, το «ασυνήθιστο» και το «δύσκολο θέμα» και η διαχείριση του θέματος αυτού (πλοκή, εξέλιξη του μύθου, τρόποι αναπαράστασης του θανάτου), αλλά και η εικονογράφηση. Η επιλογή του συγκεκριμένου βιβλίου ξαφνιάζει, καθώς έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα (Wollman-Bonilla, 1998), κατά την οποία αποδείχθηκε ότι βιβλία που διαπραγματεύονται το θέμα του θανάτου αλλά και γενικότερα ζητήματα που ενδέχεται να φοβίσουν ή να διαφθείρουν τα παιδιά, εισάγοντάς τα σε πραγματικότητες που δεν γνωρίζουν ή δε θα έπρεπε να γνωρίζουν, τείνουν να απορρίπτονται για χρήση στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά, τέλος, την επιλογή του βιβλίου *Φρουτοπία,* ως κυρίαρχο κριτήριο δηλώθηκε η αναγνωρισιμότητα του συγγραφέα, το χιούμορ και η γραφή του Ε. Τριβιζά, καθώς και η εικονογράφηση και το είδος του βιβλίου (κόμικς).

Για τις υπόλοιπες ελάσσονες επιλογές τα κριτήρια παραμένουν σταθερά στερεοτυπικά, δηλαδή το θέμα, ο συγγραφέας και η εικονογράφηση.

Σχετικά με τις επιλογές που γίνονται με βάση το είδος (κατηγορία) του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου, διαφάνηκε μια προτίμηση σε βιβλία που ανήκουν στην κατηγορία *Σύγχρονες εικονογραφημένες παιδικές αφηγήσεις* και στην κατηγορία *Κόμικς*. Στην τρίτη θέση με πολύ μικρή διαφορά βρέθηκε η *Ποίηση*, ενώ πολύ χαμηλή ήταν η προτίμηση προς τα *Βιβλία γνώσης* και τις *Παραμυθητικές αφηγήσεις*.

*3η ερώτηση: Υπάρχει κάποιο από τα βιβλία στη λίστα που δε θα το επιλέγατε με τίποτα, για να το διαβάσετε στην τάξη σας; Αν ναι, για ποιο λόγο;*

Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να απορρίψουν βιβλία από τη λίστα με το κυρίαρχο επιχείρημα ότι όλα τα παιδικά βιβλία είναι κατάλληλα και χρήσιμα. Πάντως, όταν απέρριπταν ένα βιβλίο, είχαν διαφορετικές δικαιολογίες, ενώ συχνά φάνηκε να μην μπορούν να αιτιολογήσουν αυτή την απόρριψη. Ίσως να είχαν διαβάσει ή ήξεραν τα βιβλία που είχαν προτιμήσει αλλά όχι και αυτά που απέρριπταν. Πάντως η κατηγορία *Παραμυθητικές αφηγήσεις* καθώς και το βιβλίο *Οι μύθοι του Αισώπου σε… κόμικς* απορρίφθηκαν ως μη συμβατά με την ηλικία των παιδιών, διότι *«ενδείκνυνται για άλλες ηλικίες»*. Κάτι ανάλογο υποστηρίζεται και από αντίστοιχες έρευνες στη γαλλική εκπαίδευση (Pasa & Beges, 2006, σσ. 89-101). Βέβαια, χρειάζεται να επισημάνουμε ότι στη λίστα μας δεν περιλαμβάνονταν βιβλία τα οποία αναπαριστούσαν έμφυλες, εθνικές, φυλετικές ή ταξικές εμπειρίες διαφορετικές από αυτές των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, ώστε να διεγείρουν τυχόν προκαταλήψεις τους, με αποτέλεσμα να τα χαρακτηρίσουν ακατάλληλα για τα παιδιά και να τα απορρίψουν (Wollman-Bonilla, 1998).

*4η ερώτηση: Τι σας εντυπωσιάζει εκ πρώτης όψεως σε ένα βιβλίο: τίτλος, εξώφυλλο, όνομα συγγραφέα, εκδότης, εικονογράφηση;*

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι ο τίτλος (6 πρώτες προτιμήσεις) αποτελεί το πρώτο κριτήριο, ενώ η εικονογράφηση και το εξώφυλλο ακολουθούν από κοντά. Αρκετά πίσω είναι το όνομα του συγγραφέα, ενώ ο εκδότης φαίνεται να μην επηρεάζει τις επιλογές των εκπαιδευτικών.

*5η ερώτηση: Διαλέγετε βιβλία που σας βοηθούν στη διδακτική διαδικασία, εάν π.χ. θέλω να διδάξω για τον κύκλο του νερού, ψάχνω ένα ανάλογο βιβλίο;*

*6η ερώτηση: Χρησιμοποιείτε παιδικά βιβλία στην τάξη; Με ποιο σκοπό, π.χ. επικουρικά για τη διδασκαλία της γλώσσας, για παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου, για δραματοποίηση, για παιγνίδι;*

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν βιβλία στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως με διδακτικούς στόχους (8 στους 10) αλλά και για ψυχαγωγία και χαλάρωση (7 στους 10) και τέλος για γενικότερους κοινωνικούς σκοπούς (κοινωνικοποίηση) (1 στους 10).

*7η ερώτηση: Πόσο συχνά γίνεται ανάγνωση παιδικών βιβλίων στα παιδιά της τάξης σας;*

Οι περισσότεροι (7 στους 10) κατέθεσαν ότι χρησιμοποιούν το παιδικό βιβλίο στην τάξη αρκετά συχνά (1 έως 2 φορές την εβδομάδα) και 3 εξ αυτών και περισσότερο (3 ή 4 φορές), χωρίς ιδιαίτερη απόκλιση ανάμεσα στα δύο σχολεία. Τα αποτελέσματα αυτά είναι δικαιολογημένα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το βιβλίο είναι χρήσιμο και ωφέλιμο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρ' όλα αυτά, επισημάνθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ότι ο διαθέσιμος χρόνος του ωρολογίου προγράμματος δεν κρίνεται επαρκής για τη χρήση του λογοτεχνικού βιβλίου στην τάξη. Σε κάθε περίπτωση, διαπιστώνεται μια πολύ καλή παρουσία του βιβλίου στο σχολείο.

*8η ερώτηση: Τι είδους παιδικά βιβλία επιλέγετε για ανάγνωση στην τάξη;*

Διαπιστώθηκαν τόσο συμφωνίες όσο και ασυμφωνίες με τις αρχικές επιλογές που αφορούσαν την επιλογή και κατάταξη των βιβλίων της λίστας. Πιο δημοφιλής για ανάγνωση στην τάξη από τους/τις εκπαιδευτικούς αναδείχθηκε η κατηγορία *Σύγχρονες εικονογραφημένες παιδικές αφηγήσεις βραχείας φόρμας,* αφού αποτέλεσε 1η επιλογή έξι δασκάλων, 2η τριών και 3η μίας δασκάλας. Η επιλογή αυτή συνάδει με τις απαντήσεις τους στην πρώτη ερώτηση, στην οποία διαπιστώθηκε η προτίμηση των εκπαιδευτικών για τα βιβλία της συγκεκριμένης κατηγορίας από τη λίστα που τους δόθηκε.

Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Έτσι, επόμενη επιλογή αποτέλεσαν οι *Παραμυθητικές αφηγήσεις*, με τα *Κλασικά* να έπονται. Λίγο έως καθόλου χρησιμοποιούνται στην τάξη από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τα *Κόμικς*, η *Ποίηση* και τα *Βιβλία Γνώσεων*. Η απόρριψη τους πιθανώς οφείλεται, αφενός, στη μικρή ηλικία των παιδιών, αφετέρου, στην έλλειψη επαρκούς εξοικείωσης των δασκάλων με αυτά τα είδη, αλλά και σε παγιωμένες αντιλήψεις τους σχετικά με αυτά. Για παράδειγμα, τα *Βιβλία Γνώσεων* δε θεωρήθηκαν κατάλληλα για τόσο μικρά παιδιά από τους εκπαιδευτικούς ούτε, κατά την άποψή τους, μπορούν εύκολα να υποστηρίξουν όλα τα μαθήματα που διδάσκουν, ενώ από αρκετούς εξ αυτών χαρακτηρίστηκαν *«στεγνά»*.

*9η ερώτηση: Κατά την ανάγνωση παιδικών βιβλίων τα παιδιά δείχνουν συμμετοχή και ενδιαφέρον;*

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα παιδιά εμφανίζονται να απολαμβάνουν την ανάγνωση παιδικών βιβλίων μέσα στην τάξη, με τους μισούς (5) να διαπιστώνουν ότι συμμετέχουν και δείχνουν ενδιαφέρον πάρα πολύ και τους άλλους μισούς (5) πολύ.

*10η ερώτηση: Θα χρησιμοποιούσατε κάποιο από τα βιβλία που επιλέξατε σε οργανωμένη δραστηριότητα στην τάξη σας;*

*11η ερώτηση: Περιγράψτε με συντομία μια δραστηριότητα που θα προτείνατε για το συγκεκριμένο βιβλίο.*

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα χρησιμοποιούσαν τουλάχιστον ένα ή ακόμη και όλα τα βιβλία που επέλεξαν. Ο μόνος ανασταλτικός παράγοντας

που αναφέρθηκε για ορισμένες εκ των επιλογών τους ήταν η ηλικία των παιδιών της τάξης τους. Όσον αφορά τις δραστηριότητες, οι περισσότεροι ήταν πρόθυμοι να προτείνουν περισσότερες από μία. Έτσι, η πιο συχνή αναφορά (9 εκπαιδευτικοί) αφορούσε *εικαστικές δραστηριότητες*. Κατόπιν, αναφέρθηκαν *θεατρικές δραστηριότητες* (3 εκπαιδευτικοί) και *δραστηριότητες δημιουργικής γραφής*, όπως συγγραφή ποιημάτων συνέχιση της ιστορίας, αλλαγή του τέλους της ιστορίας. Άλλες δραστηριότητες που αναφέρθηκαν ήταν η απλή ανάγνωση ποιημάτων με διαφορετικούς τρόπους, καθώς και η αξιοποίηση του βιβλίου για τη διδασκαλία της Γλώσσας, με σκοπό την παραγωγή γραπτού λόγου.

*12η ερώτηση: Ποια είναι η σχέση των παιδικών βιβλίων με το σχολείο; Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη χρήση τους στη σχολική τάξη και γιατί;*

Όπως ήταν αναμενόμενο, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση του παιδικού βιβλίου στην τάξη είναι απαραίτητη και αναγκαία με πολυδιάστατη ωφέλεια: εμπλουτισμός των σχολικών εγχειριδίων και παροχή περισσότερων πληροφοριών, καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, χαλάρωση και ευχαρίστηση των παιδιών. Σχετικά με την χρήση και λειτουργικότητα του παιδικού βιβλίου στη σχολική τάξη από τη μεριά των εκπαιδευτικών, έχει βρεθεί και αλλού ότι η στοχοθεσία της απόλαυσης συνυπάρχει με αυτήν της διδακτικής και παιδαγωγικής τους αξιοποίησης (Παπαντωνάκης Κώτη-Παπαντωνάκη & Αθανασιάδης, 2013).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Συνολικά διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται στις επιλογές τους από το *περιεχόμενο/θέμα* του βιβλίου, την *αναγνωρισιμότητα του συγγραφέα* και από δευτερεύοντα στοιχεία, τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά στα παραπάνω, όπως ο *τίτλος* (σχεδόν πάντοτε περιεχομενικός) και το *χιούμορ*. Επιπρόσθετα, στις επιλογές τους επιδρά και η *εικονογράφηση*, η οποία αποτελεί, μεταξύ άλλων, και χαρακτηριστικό που εντυπωσιάζει. Δεν πρέπει, τέλος, να παραλείψουμε και τη *διαχείριση του θέματος* του εκάστοτε βιβλίου (πλοκή, εξέλιξη του μύθου), κάτι που πιθανόν συνδέεται με δεύτερες σκέψεις για πιθανή αξιοποίησή του στην τάξη. Είναι γνωστό, εξάλλου, ότι κυκλοφορεί μια σειρά σύγχρονων βιβλίων που απευθύνονται στο γονιό και στο δάσκαλο ως εργαλεία διαχείρισης συγκεκριμένων θεμάτων που απασχολούν τα παιδιά, όπως στην περίπτωση του βιβλίου *Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται*. Είναι αξιοσημείωτη η γενικότερη θετική στάση σχεδόν όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα φιλαναγνωσίας και γενικότερα χρήσης του παιδικού βιβλίου στο σχολικό πλαίσιο, όπως και η συχνότητα ανάγνωσης λογοτεχνίας στις τάξεις τους.

Με κάθε επιφύλαξη (δεδομένου του μικρού μεγέθους του δείγματος), διαφαίνονται δύο κατηγορίες κριτηρίων που διαμορφώνουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών, οι οποίες συμφωνούν με την έρευνα των Pasa & Beges (2006, σσ. 89-101).

1. τα ***εσωτερικά*** *κριτήρια*, τα οποία αφορούν το ίδιο το βιβλίο και περιλαμβάνουν τη μορφή, το εξώφυλλο, τον τίτλο, το συγγραφέα, την εικονογράφηση, τον

εκδότη, με πρωτεύοντα τον τίτλο που συνδέεται συνήθως άμεσα με το περιεχόμενο και τη μορφή του βιβλίου (εικονογράφηση και εξώφυλλο) και

2.τα ***εξωτερικά*** *κριτήρια*, που διακρίνονται σε δύο υποκατηγορίες:

α) στα ***παιδαγωγικά*** *κριτήρια*, τα οποία αφορούν τη δυνατότητα διδακτικής αξιοποίησης των βιβλίων στην τάξη και

β) στα ***ατομικά*** *κριτήρια*, που συμπεριλαμβάνουν τις προσωπικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις και αναπαραστάσεις τους για τα παιδιά και τα ενδιαφέροντά τους.

Παράλληλα, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, δίνεται η δυνατότητα να ιχνογραφηθεί το **προφίλ ή** ένας **τύπος εκπαιδευτικού**, ο οποίος (α) ενδιαφέρεται για το παιδικό βιβλίο, (β) επιλέγει και αξιολογεί τα βιβλία με βάση τον τίτλο και το περιεχόμενό τους, (γ) δε φοβάται να ασχοληθεί με ευαίσθητα ζητήματα, όπως η απώλεια, μέσα από την παιδική λογοτεχνία, (δ) ουσιαστικά συνδυάζει τις επιλογές του με τη διδακτική αξιοποίηση στην τάξη, κάτι που κάνει πολύ συχνά (2-3 φορές την εβδομάδα). Ανιχνεύεται, όμως, κι ένας δεύτερος τύπος εκπαιδευτικού, ο οποίος (α) χρησιμοποιεί λιγότερο το παιδικό βιβλίο στην τάξη, (β) το επιλέγει και το αξιολογεί επιφανειακά, ενώ (γ) αποφεύγει την ποίηση και τα βιβλία γνώσεων Ενδιάμεσα, ενδεχομένως υπάρχουν και άλλοι τύποι εκπαιδευτικού, αλλά στην έρευνα αυτήν δεν ιχνογραφούνται λόγω του μικρού αριθμού των υποκειμένων της.

**Β) ΠΑΙΔΙΑ**

Προκειμένου να είναι εφικτή η σύγκριση των αποτελεσμάτων, παρόμοιες ερωτήσεις με αυτές των εκπαιδευτικών τέθηκαν και στα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Στη συνέχεια αναλύονται οι απαντήσεις των παιδιών, με άξονα τις ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης.

*Ερώτηση 1η: Ποιό βιβλίο επέλεξες;*

*(Ερώτηση 2η:Σε ποια κατηγορία ανήκει;)*

*Ερώτηση 3η: Γιατί επέλεξες αυτό το βιβλίο;*

Σε πρώτη ανάγνωση, οι επιλογές των παιδιών είναι διάσπαρτες χωρίς να ξεχωρίζει κάποιο ή κάποια βιβλία, γεγονός που δηλώνει επιφανειακή ή τυχαία επιλογή. Επιπλέον, τα παιδιά δυσκολεύονταν να εξηγήσουν τις επιλογές τους και οι αιτιολογήσεις τους που μας παρείχαν δεν ήταν τεκμηριωμένες.

Σε αντίθεση με τις επιλογές των εκπαιδευτικών, τα δημοφιλή βιβλία ήταν *Οι μύθοι του Αισώπου σε… κόμικς* του Τάσου Αποστολίδη, το αφηγηματικό ποίημα *Γάτος από σπίτι* της Λένας Μερίκα και το γνωστό παραμύθι *Ο Τζακ και η φασολιά.* Οι επιλογές των παιδιών αιτιολογήθηκαν από χαρακτηριστικά, όπως το χιούμορ, η εικονογράφηση και το γεγονός ότι το βιβλίο τους ήταν ήδη γνωστό. Αξίζει να σημειωθεί ότι η *Φρουτοπία* του Ευγένιου Τριβιζά ήταν αρκετά

δημοφιλής ταυτόχρονα σε παιδιά και εκπαιδευτικούς. Αρκετές επιλογές βιβλίων, πάντως, έγιναν με έναν εντελώς τυχαίο τρόπο και με επιφανειακές αφορμές, όπως η παρουσία ζώων. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, η επιλογή τους ταυτίστηκε με το βιβλίο που αντιστοιχούσε στο αίνιγμα που έτυχε στο κάθε παιδί.

Σχετικά με το είδος (κατηγορία) των βιβλίων διαφάνηκε ότι οι *Παραμυθητικές αφηγήσεις* και τα *Κόμικς* γοητεύουν περισσότερο τα παιδιά (σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που προτιμούν τις *Σύγχρονες εικονογραφημένες αφηγήσεις βραχείας φόρμας*), γεγονός που επαληθεύεται και από την ευρύτερη βιβλιογραφία (Μαλαφάντης, 2005). Στη δεύτερη θέση κατατάχθηκαν από τις επιλογές των παιδιών οι *Σύγχρονες εικονογραφημένες αφηγήσεις βραχείας φόρμας* και η *Ποίηση,* ενώ τρίτα στη σειρά βρέθηκαν τα *Βιβλία γνώσεων*.

*Ερώτηση 4η: Τι σε εντυπωσιάζει σε ένα βιβλίο: τίτλος, εξώφυλλο, όνομα συγγραφέα, εκδότης, εικονογράφηση;*

Από τις συνεντεύξεις των παιδιών, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο κυριότερος παράγοντας για την επιλογή ενός βιβλίου, που βλέπουν για πρώτη φορά, είναι ο *τίτλος* (δηλώθηκε από 8 εκ των 19 παιδιών), ο οποίος σχετίζεται στενά με το περιεχόμενο, γεγονός που αντίστοιχα καταγράφεται και στις επιλογές των δασκάλων. Έπονται με μικρή διαφορά η *εικονογράφηση* και ο *συγγραφέας* με έξι (6) ψήφους το καθένα και στη συνέχεια το *εξώφυλλο*, το οποίο δηλώθηκε από τέσσερα (4) παιδιά. Όπως ήταν αναμενόμενο, το όνομα του εκδότη δεν απασχολεί ούτε στο ελάχιστο τους/τις μαθητές/τριες.

*Ερώτηση 5η: Σου αρέσει να σου διαβάζουν ή να διαβάζεις μόνος/η σου παιδικά βιβλία είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο;*

Όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά δήλωσαν ότι τους αρέσει να τους διαβάζουν ή να διαβάζουν τα ίδια παιδικά βιβλία. Ορισμένα από αυτά, είτε με δική τους πρωτοβουλία είτε μετά από ερώτηση των ερευνητριών, διευκρίνισαν ότι απολαμβάνουν και τα δύο (4 από τα 19), ενώ άλλα (5 από τα 19) εξήγησαν ότι προτιμούν να διαβάζουν από μόνα τους.

*Ερώτηση 6η: Ποιο βιβλίο από όσα έχεις διαβάσει μέχρι τώρα είναι το αγαπημένο σου; Γιατί;*

Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν για το αγαπημένο τους βιβλίο, έδωσαν διάφορες απαντήσεις. Κάποια δυσκολεύονταν να αποφασίσουν ή να θυμηθούν με ακρίβεια τον τίτλο του *(«Δε θυμάμαι», «ένα με φαντασματάκια», «ένα μ' ένα χιονάνθρωπο που μιλούσε», «Τέσσερις φίλοι ταξιδεύουν»*).

Οι *Παραμυθητικές αφηγήσεις* εξακολουθούν, πάντως, να έχουν την τιμητική τους (5 από τα 19 παιδιά διάλεξαν βιβλία αυτού του είδους) τη στιγμή που απορρίφθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Επιλογές των κοριτσιών αποτέλεσαν η *Κοκκινοσκουφίτσα,* η οποία αναφέρθηκε δύο φορές, και ο *Πινόκιο*, παρόλο που δεν υπήρχαν στη λίστα. Τα αγόρια διάλεξαν *Ο Τζακ και η φασολιά* και *Η κυρα-Καλή και οι δώδεκα μήνες*.

Ισόπαλη σε προτίμηση έρχεται η κατηγορία Σύγχρονες εικονογραφημένες αφηγήσεις βραχείας φόρμας (5 από τα 19 παιδιά επέλεξαν βιβλία του είδους). Συγκεκριμένα: Ο δαγκωμένος κουραμπιές του Γιάννη Σερβετά, επειδή «ήταν αστείο», Οι χελώνες του βαρόνου του Ευγένιου Τριβιζά, «γιατί είχε αστείες εικόνες» και ο Σπάιντερμαν διότι «ρίχνει ιστούς και σκαρφαλώνει» από αγόρια, και Δώσε την αγάπη της Αγγελικής Βαρελά και Οι νεράιδες των λουλουδιών από κορίτσια.

Οι Wendelin & Zinck (1988) σημειώνουν μια ροπή των μαθητών/τριών να ξαναδιαβάζουν βιβλία που απήλαυσαν στο παρελθόν, ενώ αναγνωρίζουν ότι η επιρροή που ασκεί η τηλεόραση και ο κινηματογράφος στις επιλογές των παιδιών είναι μεγάλη. Μολαταύτα, οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των παιδιών και κυρίως η δυσκολία τους να θυμηθούν με ακρίβεια τους τίτλους και το περιεχόμενο τους ενδεχομένως να υποδηλώνει ότι δεν επρόκειτο όντως για αγαπημένα τους βιβλία, αλλά για ιστορίες που είχαν διαβάσει πρόσφατα και τους άρεσαν.

*Ερώτηση 7η: Πόσο συχνά επισκέπτεσαι τη βιβλιοθήκη του σχολείου;*

*Ερώτηση 8η: Πόσο συχνά επισκέπτεσαι τη βιβλιοθήκη της γειτονιάς σου;*

Όσον αφορά τη βιβλιοθήκη του σχολείου, φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών την επισκέπτεται *σπάνια* (11 από τα 19). Τρία (3) δήλωσαν ότι πηγαίνουν *πάρα πολύ συχνά*, ένα (1) *πολύ συχνά* και άλλα τρία (3) *καθόλου*, τουλάχιστον κατά τη διάρκεια της φετινής χρονιάς. Πιο δημοφιλής φαίνεται να είναι η βιβλιοθήκη της γειτονιάς, καθώς η πλειοψηφία των παιδιών (9 από τα 19) φανέρωσε ότι την επισκέπτεται *πολύ συχνά* και πέντε (5) εξ αυτών *σπάνια.* Το γεγονός αυτό μάλλον εξηγείται από την ειδική λειτουργία (προσφέρει παιγνίδια, βιβλία, επιτραπέζια) της πλησιέστερης στο σχολείο (και άρα στα σπίτια των παιδιών) Δημοτικής Παιδικής Βιβλιοθήκης. Σύμφωνα με τα λεγόμενα μιας μαθήτριας:

*«Πάρα πολλές φορές έχω πάει με φίλους μου. Παίζω εκεί, στη βιβλιοθήκη έχει επιτραπέζια και διαβάζουμε βιβλία».*

*Ερώτηση 9η: Γιατί πιστεύεις ότι είναι καλό να διαβάζουμε βιβλία;*

Η πλειοψηφία των παιδιών (12 από τα 19) αποδίδει στο διάβασμα *γνωστικές διαστάσεις* και το συνδέει με την παροχή πληροφοριών και τη μετάδοση γνώσεων. Θεωρούν, δηλαδή, ότι μέσα από τα βιβλία μαθαίνουν ενδιαφέροντα πράγματα και αναπτύσσουν τη σκέψη τους:

*«Γιατί μαθαίνουμε πράγματα»,*

*«Γιατί σε φέρνει πολλές ιδέες στο νου».*

Αυτή ήταν η πιο κοινή και η πιο αβίαστη απάντηση που λάβαμε από τα παιδιά.

Πολύ λιγότερο διαδεδομένη είναι η άποψη (3 από τα 19 παιδιά) ότι το διάβασμα προσφέρει *αισθητική και συγκινησιακή τέρψη.* Είναι χαρακτηριστικά τα πα-

ρακάτω λόγια των μαθητών/τριών:

*«...μου αρέσει να τα παίρνω γιατί ταξιδεύω μέσα σ' αυτά ή παίζω μερικές φορές μ' αυτά...»*

*«Γιατί περνάμε την ώρα μας, εεε... ξεχνάμε λίγο αν μας έχει στεναχωρέσει κάτι και γενικά περνάμε αστεία μ' αυτό...»*

*«Γιατί μας παίρνει ο ύπνος μερικές φορές...».*

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Συνολικά, διαπιστώνεται ότι πολλές επιλογές των παιδιών είναι τυχαίες, διάσπαρτες και χωρίς τεκμηρίωση, γεγονός που έχει επισημανθεί και σε παλαιότερες έρευνες (Delahaie, 1995˙ Mohr, 2006). Από την άλλη πλευρά, οι Hiebert, Mervar & Person (1990) βρήκαν ότι τα παιδιά, στων οποίων τις τάξεις γίνεται συχνά χρήση των παιδικών βιβλίων, δίνουν πιο λεπτομερή αιτιολόγηση για τις επιλογές τους και έχουν συγκεκριμένα βιβλία στο μυαλό τους κάθε φορά που επισκέπτονται τη βιβλιοθήκη.

Παρά την πληθώρα των διαφορετικών επιλογών, διαφαίνεται, έστω και αμυδρά, μία τάση των παιδιών να επιλέγουν τις *Παραμυθητικές αφηγήσεις*. Παράλληλα, οι επιλογές τους καθορίζονται πρωτίστως από τον τίτλο, το θέμα και το περιεχόμενο, αν και επηρεάζονται δευτερευόντως μεν, σημαντικά δε, από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των βιβλίων (μορφή, εικονογράφηση), γεγονός που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Mohr, 2006˙ Wendelin & Zinck, 1988).

Επιπλέον, όπως και σε προηγούμενες μελέτες (Chick & Heilman-Houser, 2000˙ Childress, 1985), το φύλο δείχνει να επηρεάζει σημαντικά τις επιλογές της πλειοψηφίας των παιδιών. Παρατηρήθηκαν στερεοτυπικές επιλογές: κατά κύριο λόγο αρσενικοί χαρακτήρες, όπως στρατιώτες ή υπερήρωες για τα αγόρια και γυναίκες πρωταγωνίστριες, όπως μικρές κοπέλες (Κοκκινοσκουφίτσα, Τοσοδούλα) ή νεράιδες, για τα κορίτσια. Από την άλλη πλευρά, η παρουσία των ζώων είναι ιδιαίτερα δημοφιλής και στα δύο φύλα, με αποτέλεσμα συχνά να αποτελεί κριτήριο επιλογής ενός βιβλίου, εύρημα που επιβεβαιώνει και η Mohr (2006).

Πέραν τούτου, από τις απαντήσεις των παιδιών γίνεται ξεκάθαρο ότι τους αρέσει το διάβασμα των βιβλίων είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι, και προτιμούν τη βιβλιοθήκη της γειτονιάς (παρόλο που δεν δανείζονται συχνά βιβλία από αυτή) σε σχέση με τη σχολική βιβλιοθήκη, ενώ πιστεύουν στην μορφωτική και ψυχαγωγική αξία της ανάγνωσης των βιβλίων.

## ΣΥΓΚΡΙΣΗ - ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, είναι έκδηλο ότι και οι δύο ομάδες συμφωνούν τόσο στα κύρια *εσωτερικά* κριτήρια επιλογής των βιβλίων (περιεχόμενο και τίτλος, χιούμορ, εικονογράφηση) όσο και στη χρησιμότητά τους (μόρφωση και ψυχα-

γωγία). Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών (κυρίως Δημοτικού), ενώ οι επιλογές δασκάλων και μαθητών/τριών διαφοροποιούνται προοδευτικά αυξανόμενης της ηλικίας των τελευταίων. Από εκεί και πέρα οι διαφοροποιήσεις είναι σημαντικές και ουσιαστικές (Pascoe & Gilchrist, 1987, σσ. 55-62). Βέβαια, οι Wendelin & Zinck (1988) προσθέτουν στα κριτήρια επιλογής των παιδιών τον παράγοντα το βιβλίο να τους έχει συσταθεί από κάποιο άλλο πρόσωπο, με τις προτάσεις των συνομηλίκων να υπερισχύουν σε σχέση με εκείνες των δασκάλων τους.

Έτσι, διαπιστώνεται ότι συνήθως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συνειδητά βιβλία για χρήση στην τάξη με κύριο κριτήριο τη δυνατότητα διδακτικής αξιοποίησής τους (*παιδαγωγικά* κριτήρια), αλλά και την αναμενόμενη καταλληλότητά τους για τους/τις μαθητές/τριες, σύμφωνα πάντα με τις προσωπικές τους αντιλήψεις και αναπαραστάσεις για κάθε ηλικία και τα ενδιαφέροντα που τη χαρακτηρίζουν (*ατομικά* κριτήρια). Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά τείνουν να επιλέγουν βιβλία με πιο τυχαίο τρόπο συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς, εστιάζοντας συχνά σε δευτερεύοντα χαρακτηριστικά, όπως η παρουσία ζώων, και, πιθανώς για το λόγο αυτό, δυσκολεύονται να αιτιολογήσουν επαρκώς τις επιλογές τους.

Εντύπωση προκαλεί, τέλος, η γοητεία της βιβλιοθήκης της γειτονιάς, έναντι της σχολικής, ίσως επειδή, είτε πρακτικά είτε στη συνείδηση των παιδιών, η τελευταία εύκολα «σχολειοποιείται». Η παραπάνω διαπίστωση συνδέεται με τα αποτελέσματα της έρευνας των Worthy, Moorman & Turner (1999), η οποία υποστηρίζει ότι υπάρχει διαφορά προτιμήσεων στα βιβλία που περιλαμβάνει η σχολική βιβλιοθήκη σε σύγκριση με τα βιβλία έξω από το σχολείο, δηλαδή τρομακτικές ιστορίες, κόμικς, αθλητικά έντυπα και γενικά βιβλία που σπάνια συναντώνται στο σχολείο και στη βιβλιοθήκη του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Applebee, A.N. (1980). Children's narratives, new directions. *The Reading Teacher*, 34 (2), 137-142.

Βάμβουκας, Μ.Ι. (1990). Η ανάγνωση ως ελεύθερη δραστηριότητα των μαθητών ηλικίας 8-12 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 13, 155-181.

Chick, K. A., & Heilman-Houser, R. A. (2000). Children's literature choices: Gender stereotypes prevail. *Pennsylvania Reads: Journal of the Keystone State Reading Association*, 1(2), 3–13.

Childress, G. T. (1985). Gender gap in the library: Different choices for girls and boys. *Top of the News*, 42(1), 69–73.

Clark, C. & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: the who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.

Delahaie, P. (1995). *J'aime les livres avant six ans*. Alleur (Belgique): Marabout.

Edmunds, K. M. & Bauserman, K. L. (2006). What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-124.

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (1999). *Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών.* Αθήνα: Παρατηρητήριο Βιβλίου. Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2014, από http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=426.

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (2004). *Β' Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών*. Αθήνα: Παρατηρητήριο Βιβλίου. Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2014, από http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=424.

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (2010). *Γ' Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών*. Αθήνα: Παρατηρητήριο Βιβλίου. Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2014, από http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=RESOURCE&cresrc=8433&cnode=309.

Ζερβού, Α. (2006). Ελληνική Αρχαιότητα, μύθος και κλασικό παιδικό βιβλίο, *Κείμενα*, 4, 1-15. http://keimena.ece.uth.gr. Ανακτήθηκε στις 6 Ιουλίου 2014, από http://keimena.ece.uth.gr/main/t4/arthra/tefxos4/downloads/zervou.pdf.

Gray, E. S. (2009). The Importance of Visibility: Students' and Teachers' Criteria for Selecting African American Literature. *The Reading Teacher*, 62(6), 472-481.

Hiebert, E. H., Mervar, K. B., & Person, J. (1990). Research Directions: Children's Selections of Trade Books in Libraries and Classrooms. *Language Arts*, 67, 758-763.

Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Καραγιάννης, Θ. (1999). *Θεματολογία παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Νικόδημος.

Καραγιάννης, Θ. (2001). ***Ορίζοντες στη γνώση και στ' όνειρο*.** Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Καρακίτσιος, Α. (2012). *Περί Παιδικής Λογοτεχνίας.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Kragler, S. (2000). Choosing Books for Reading: An Analysis of Three Types of Readers. *Journal Research of Childhood Education*, 14(2), 133-141.

Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαλαφάντης, Κ. & Φελούκα, Β. (2013). Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και οι μεταξύ τους σχέσεις. Στο: Ά. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (επιμ.), *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και Προοπτικές* (σσ. 155-168). Αθήνα: Διάδραση.

Μαρκίδης, Κ. & Καρακίτσιος, Α. (2005). *Για το βιβλίο αντικείμενο.* Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2014, από http://users.auth.gr/akarakit/lessons.htm.

Mohr, K. A. J. (2006). Children's Choices for Recreational Reading: A Three-Part Investigation of Selection Preferences, Rationales, and Processes. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 81-104.

Neal, K. S. & Everson, B. (1991). *Memories and written remembrances: creating a link between prior knowledge and children's literature*. In: *Yearbook of the American Reading Forum, Volume XI, Part 1991. Literacy: International, National, State, and Local* (pp. 81-86). American Reading Forum, Conference. Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2014, από http://www.americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/91_yearbook/pdf/07_Neal.pdf.

Ντεκάστρο, Μ. (2010). *Πώς διαλέγω βιβλίο για τα παιδιά*. Αθήνα: Περιοδικό *Διαβάζω* – Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (Έκδοση με αφορμή την 3η Έκθεση Παιδικού και Εφηβικού Βιβλίου στην Αθήνα).

Ντελόπουλος, Κ. (1990). *Βιβλία για παιδιά και για νέους που κυκλοφόρησαν στην Ελλάδα το 1989*. Αθήνα: Πατάκης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα.

Παπαντωνάκης, Γ., Κώτη-Παπαντωνάκη, Δ. & Αθανασιάδης, Η. (2013). Φιλαναγνωσίας ένεκεν λόγος ανακεφαλαιωτικός ή επαναληπτικός. Στο Ά. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Επιμ.), *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και Προοπτικές* (σσ. 168-185). Αθήνα: Διάδραση.

Pasa, L. &. Beges, C. (2006). Des livres de Jeunesse pour la classe : les quels et pour quoi faire. La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 15, 89-101.

Pascoe, E. & Gilchrist, M. (1987). Children's responses to literature: Views of children and teachers. *English in Australia*, 81, 55-62.

Poslaniec, C. (2008). *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*. Paris: Gallimard.

Rayna, S. & Baudelot, O. (2011). Lectures et petite enfance: une démarche

d'évaluation participative. In S. Rayna & O. Baudelot (Eds.), *On lit pas tout seul! Lectures et petite enfance* (pp. 73-105). Toulouse: Éditions Èrés.

Reutzel, D. R. & Gali, K. (1998). The art of children's book selection: A Labyrinth unexplored. *Reading Psychology*, 19(1), 3-50.

Robinson, C. C., Larsen, J. M., Haupt, J. H. & Mohlman, J. (1997). Picture book selection behaviors of emergent readers: Influence of genre, familiarity and book attributes. *Reading Research and Instruction*, 36(4), 287-304.

Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ. (2011). *Επάγγελμα γονέας; Πανεύκολο*! Αθήνα: Ψυχογιός.

Turin, J. (2008). *Ces livres qui font grandir les enfants*. Paris: Didier Jeunesse.

Σακελλαρίου, Χ. (1986). *Οδηγός παιδικού και νεανικού βιβλίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Segun, M. (1988). The Importance of Illustrations in Children's Books. In: M. Segun (Eds.) *Illustrating for Children* (pp 25-27). Ibadan: Children's Literature Association of Nigeria.

Schlager, N. (1978). Predicting children's choices in literature. A developmental approach. *Children's Literature in Education*, 9, 136-142.

Vilscek, E. (1990). *Sensing Story Elements and Structure in Good Literature, the Models for Children's Writing.* In Proceedings of the Annual Southwest Regional Conference of Authorship (18th, Alberquerque, NM, February 8-10, 1990), 100-119.

Vismes, F. de, Tenneroni, H. & Dalmar, A. (2011). Regards des enfants et des professionnels sur le livre. In S. Rayna & O. Baudelot (Eds.), *On lit pas tout seul! Lectures et petite enfance*. Toulouse: Éditions Èrés.

Wendelin, K.H., & Zinck, R.A. (1988). How do students make book choices? *Reading Horizons*, 23, 84–88.

Worthy, J., Moorman, M. & Turner, M. (1999). What Johnny Likes to Read Is Hard to Find in School. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 12-27.

Wollman-Bonnila, J.E. (1998). Outrageous Viewpoints: Teachers' Criteria for Rejecting Works of Children's Literature. *Language Arts*, 75(4), 287-295.

# Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

**Ζησοπούλου Ελένη**

νηπιαγωγός, υπ. Διδάκτορας ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

e-mail: elzisop@yahoo.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Οι κοινωνικές–συνεργατικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιτυχία της συνεργασίας στις ομάδες. Οι δεξιότητες αυτές προγραμματίζονται, διδάσκονται και αξιολογούνται όπως ακριβώς και οι στόχοι της ακαδημαϊκής μάθησης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν μία έρευνα-δράση, η οποία πραγματοποιήθηκε σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Εφαρμόστηκε τυπική συνεργατική μάθηση και εργασία των παιδιών σε επίπεδο μικρής και μεγάλης ομάδας. Οι στόχοι του προγράμματος ήταν μέσα από τη λειτουργία των ομάδων, τα παιδιά να κατακτήσουν τις συνεργατικές – κοινωνικές δεξιότητες και να ενισχυθεί η προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης αυξήθηκαν οι θετικές αλληλεπιδράσεις στα παιδιά, βελτιώθηκε το παιδαγωγικό και ψυχολογικό κλίμα της τάξης και καλλιεργήθηκε η μεταγνωστική τους ικανότητα.*

## ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Η συνεργατική μάθηση είναι το ζωντανό εργαστήριο για την ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής ικανότητας. Διαθέτει πάνω από έναν αιώνα έρευνας, με χιλιάδες μελέτες, οι οποίες καταδεικνύουν τη δύναμη της τόσο για ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και για κοινωνική μάθηση (Brody, 2008). Ο Goleman (2008) αναφέρει ότι, όταν τα παιδιά μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και να εργάζονται καλά με άλλους μαθητές, προσέχουν περισσότερο στο σχολείο, θυμούνται καλύτερα, λύνουν προβλήματα καλύτερα, αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση και κοινωνικές δεξιότητες πιο γρήγορα. Με άλλα λόγια μαθαίνουν καλύτερα. Επίσης τονίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν μπορεί να διαχωριστεί από την κοινωνική νοημοσύνη καθώς οι σχέσεις οδηγούν τα συναισθήματά μας (Goleman, 2006:83).

Οι συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες (Cooperative & social skills) είναι απαραίτητες για τη εποικοδομητική συμμετοχή των ατόμων στην ομάδα. Η επιτυχία της συνεργασίας στις ομάδες εξασφαλίζεται και με την καλλιέργεια και απόκτηση των συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μελών. Οι δεξιότητες προγραμματίζονται, διδάσκονται και αξιολογούνται όπως ακριβώς και οι στόχοι της ακαδημαϊκής μάθησης. Διδάσκονται συστηματικά σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Kagan, 1994, Johnson, 1999.) Ο Cohen (2006) συμπληρώνει εύστοχα ότι όπως δεν αναμένουμε οι μαθητές να μάθουν τη

γλώσσα σε μία σχολική χρονιά έτσι δεν μπορούμε να περιμένουμε ότι θα αποκτήσουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες σε ένα μόνο χρόνο.

Τα παιδιά δεν γεννιούνται γνωρίζοντας πώς να συνεργαστούν με τους άλλους. Οι κοινωνικές δεξιότητες δεν αποκτιούνται μαγικά όταν έρθουν σε επαφή με τους άλλους. Οι φτωχές σχέσεις έχουν άμεση, καθολική και μακροχρόνια επίδραση στη γνωστική, κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, στην ευτυχία, στην επιτυχία και στην ψυχολογική υγεία (Johnson, Johnson & Holubec, 1998). Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ο θεμέλιος λίθος για να διατηρήσει κάποιος σταθερή οικογένεια, επιτυχημένη καριέρα και σταθερούς φίλους (Johnson & Johnson, 1986). Η εξάσκηση και η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν στοχεύει μόνο στο να είναι αποτελεσματική η μάθηση στις ομάδες αλλά να εφοδιάσει τα παιδιά με τα απαραίτητα εργαλεία για επιτυχία στη ζωή (Kagan, 1994). Οι κοινωνικές δεξιότητες πρέπει να διδαχτούν παρόλο που κάποιες μαθαίνονται στην οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον. Ένα μεγάλο πλεονέκτημα της συνεργατικής μάθησης είναι ότι οι κοινωνικές δεξιότητες ζητούνται, χρησιμοποιούνται, ενισχύονται και μαθαίνονται μέσα σε κατάσταση έργου και μάθησης. Μέσα σε μια συνεργατική δράση όπου υπάρχει ένα έργο για να συμπληρωθεί, η κοινωνική δεξιότητα μπορεί να γίνει περισσότερο σχετική και να διδαχτεί. Όλοι οι μαθητές πρέπει να εξασκηθούν στην επικοινωνία, να χτίσουν την εμπιστοσύνη, να παρέχουν βοήθεια, να οδηγηθούν σε γόνιμη αντιπαράθεση και να διαχειριστούν συγκρούσεις ( Johnson & F.Johnson, 1987, Kagan, 1994).

Ως συνεργατικές δεξιότητες σύμφωνα με την εκτενή βιβλιογραφία (Kagan, 1994, Johnson &Johnson 1999, Johnson, Johnson & Holubec, 1998, Ματσαγγούρας, 1998, Καζέλα, 2009, Χαραλάμπους, 1996) αναφέρονται ανάμεσα σε άλλες: γίνομαι καλός ακροατής, αποδέχομαι διαφορετικές απόψεις, μιλώ με χαμηλό τόνο φωνής, εκφράζω τη συμφωνία μου ή τη διαφωνία μου, ενθαρρύνω και ενισχύω τους συνομιλητές μου, περιμένω τη σειρά μου να μιλήσω, ζητώ τη γνώμη των άλλων, δημιουργώ ευχάριστο κλίμα, μοιράζομαι πρόθυμα πράγματα με τους άλλους, ζητώ βοήθεια, η απάντηση μου επικεντρώνεται στην ερώτηση, η αυτό- και ετεροαξιολόγηση, διαχείριση προβλημάτων και διευθέτηση συγκρούσεων. Πολλοί μελετητές της συνεργατικής πρότειναν τρόπους εισαγωγής, διδασκαλίας και κατάκτησης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Όλοι επισημαίνουν ότι ο κάθε εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του και συνυπολογίζει τις ανάγκες των μαθητών του και επιλέγει ποιες δεξιότητες θα καλλιεργήσει.

Οι Johnson, Johnson & Holubec (1998), αναφέρουν ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός διαπροσωπικών δεξιοτήτων που επιδρούν στην επιτυχία της συνεργατικής μάθησης σύμφωνα με την εκτενή βιβλιογραφία (Johnson & R.Johnson, 1999, Johnson & R.Johnson, 1986). Σε ποιες συνεργατικές δεξιότητες δίνουν οι δάσκαλοι έμφαση στις τάξεις τους εξαρτάται από το επίπεδο των μαθητών. Καθώς οι δάσκαλοι παρατηρούν τα παιδιά να δουλεύουν σε ομάδες συνεργατικής μάθησης, καταγράφουν σε ποιες σημαντικές δεξιότητες υστερούν οι μαθητές τους. Η λίστα με τις δεξιότητες και τις απαιτούμενες συμπεριφορές

μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο εκκίνησης για τους εκπαιδευτικούς για να εκτιμήσουν πόσο ικανοί είναι οι μαθητές τους.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρόποι οργάνωσης της εισαγωγής και διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων από πολλούς μελετητές της συνεργατικής. Οι αδερφοί Johnson (1998) προτείνουν τέσσερα επίπεδα στη διδασκαλία των συνεργατικών δεξιοτήτων. Το πρώτο αφορά τις βασικές δεξιότητες που χρειάζονται για να εδραιωθεί η συνεργατική λειτουργία μέσα στις ομάδες και στοχεύουν στο να είναι τα μέλη παρόντα και συγκεντρωμένα ο ένας στον άλλο και στο κοινό έργο. Το δεύτερο αφορά τη λειτουργία της ομάδας και τις σχέσεις των μελών και στοχεύει να λειτουργήσει ομαλά η ομάδα και να οικοδομήσουν τα μέλη αποτελεσματικές σχέσεις. Το τρίτο αφορά δεξιότητες διατύπωσης για την ανάπτυξη νοητικών διαδικασιών που συμβάλλουν σε υψηλού επιπέδου μάθηση μέσα στην ομάδα και τέλος σε δεξιότητες που προκαλούν ζυμώσεις για ακαδημαϊκές αντιπαραθέσεις. Ο Kagan (1994) προτείνει την οργάνωση του κέντρου τω συνεργατικών δεξιοτήτων. Ένα χώρο όπου θα αναρτώνται οι δεξιότητες, οι ρόλοι που σχετίζονται με αυτές και οτιδήποτε κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι είναι αναγκαίο να σημειωθεί για να διευκολύνει την εκμάθηση των δεξιοτήτων. Προτείνει να εισάγεται μια δεξιότητα την εβδομάδα και να δουλεύουν πάνω σε αυτήν, καθορίζει τους σχετικούς ρόλους που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εκμάθησή της. Επιπλέον η δεξιότητα της εβδομάδας για να ενισχυθεί και να εδραιωθεί στους μαθητές, γίνεται υπόδειγμα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και από τα παιδιά με πολλούς τρόπους. Οι μαθητές χρειάζονται χρόνο για να σκεφτούν πόσο καλά κατέκτησαν τη δεξιότητα και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό, την ενσωμάτωσή της στο κέντρο συνεργατικών δεξιοτήτων, την επιλογή ενός μαθητή στο ρόλο του παρατηρητή,

Στην προσχολική ο εκπαιδευτικός πρέπει να απλοποιήσει τις δεξιότητες και με ανάλογους τρόπους να τις διδάξει στα παιδιά. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μεταφράσει τις συνεργατικές δεξιότητες σε γλώσσα και εικόνες που τα παιδιά μπορούν και να κατανοήσουν και να ταυτιστούν. Για παράδειγμα οι δεξιότητες «ζύμωσης» μπορούν να απλοποιηθούν σε δεξιότητες όπως το να προσθέτεις μία ιδέα, το να ζητάς απόδειξη ή δικαιολόγηση και το να βλέπεις την ιδέα από τη θέση του άλλου

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην ερευνητική μας παρέμβαση επιλέξαμε ως μέθοδο την εκπαιδευτική έρευνα-δράση, που ορίζεται ως μια ποιοτική μορφή εφαρμοσμένης έρευνας που μελετά τη δράση των υποκειμένων και η οποία, ταυτόχρονα, αναπτύσσεται χάρη στην ίδια τη δράση των υποκειμένων (Mucchielli, 1996). Η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκομένων στο πεδίο που ερευνάται (Κατσαρού & Τσάφος, 2004). Ο εκπαιδευτικός που θέλει να διερευνήσει ένα θέμα ή να δοκιμάσει μια διδακτική πρόταση ή να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική, άλλοτε μόνος και άλλο-

τε σε συνεργασία με άλλους, στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας, θα οργανώσει και θα διεξάγει έρευνα δράσης. Σε αυτή τη μορφή έρευνας, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι ρόλοι των ερευνητών και των υποκειμένων.

Η εκπαιδευτική έρευνα δράση αναθέτει στον εκπαιδευτικό διπλό ρόλο: είναι παράλληλα και διδάσκων και ερευνητής (Κατσαρού & Τσάφος, 2004). Οι άνθρωποι της πράξης δεν εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία ως αντικείμενα για έρευνα που κάποιοι εξωτερικοί ερευνητές διενεργούν. Είναι υποκείμενα που έχουν συνείδηση και ευθύνη και συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης. Ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε «δρων υποκείμενο» της έρευνας (Mucchielli, 1996) καθώς με την οργανωμένη δράση του εξελίσσει και προωθεί την έρευνα, παράγει νέα γνώση, απαραίτητη για την πορεία της έρευνας και δεν είναι μόνο υποκείμενο παρατήρησης από τον ερευνητή, αλλά είναι και ο ίδιος ερευνητής και αξιολογητής της διαδικασίας της οποίας είναι πρωταγωνιστής. Πρωταγωνιστές σ' αυτή τη διαδικασία αλλαγής ήταν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έγιναν δρώντα υποκείμενα καθώς μέσα από τη δράση τους δημιουργούσαν νέες συνθήκες, εφάρμοζαν καινούριες πρακτικές, αποκτούσαν νέες γνώσεις και διαμόρφωναν μία πιο εξελιγμένη κατάσταση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που λειτουργούσαν.

Η υπόθεση εργασίας μας ήταν ότι η εφαρμογή της τυπικής συνεργατικής μάθησης στο νηπιαγωγείο θα συμβάλλει στην καλλιέργεια και απόκτηση συνεργατικών δεξιοτήτων από τα παιδιά.

Στην έρευνα μας προσπαθήσαμε να καλλιεργήσουμε τα στοιχεία για την απόκτηση συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα σε πραγματικές συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα εφαρμόσαμε τη συνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Αρχικά προετοιμάσαμε τα παιδιά της κάθε ομάδας-τάξης με παιχνίδια και δραστηριότητες που αποσκοπούσαν να τα προετοιμάσουν για να λειτουργήσουν συνεργατικά. Στη συνέχεια οργανώσαμε την κάθε ομάδα-τάξη σε ομάδες με ετερογενή κριτήρια, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, και επιδίωξή μας ήταν να εντάξουμε την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στο πρόγραμμα της τάξης ως σταθερό σημείο και να δώσουμε έμφαση και στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα.

Ερευνητές και παρατηρητές ήταν οι νηπιαγωγοί των δύο τμημάτων. Τα νηπιαγωγεία ανήκουν στην ανατολική Θεσσαλονίκη και είναι στην ίδια περιοχή. Το δείγμα περιελάμβανε 39 παιδιά, νήπια και προνήπια. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν τρεις μήνες από τον Ιανουάριο μέχρι το Μάρτιο του 2013.

## ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Η έρευνα-δράση δεν αποτελεί μια γραμμική μέθοδο έρευνας που αρχίζει με σχεδιασμό για να καταλήξει σε μια αξιολόγηση που απλώς ερμηνεύει τη δράση αναδρομικά. Είναι πολύ πιο σύνθετη και προσαρμοσμένη στη δυναμική του ε-

ρευνητικού πεδίου, επειδή η διαδικασία με την οποία αναπτύσσεται είναι κυκλική και ανοικτή. Η ολοκλήρωση ενός κύκλου οδηγεί στον επόμενο και μέσα από τον αναστοχασμό μπορεί να προκαλέσει τον επαναπροσδιορισμό του σχεδίου δράσης. Είναι μια ανοικτή, κυκλική και με σπειροειδή μορφή διαδικασία, η οποία αποτελεί και το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της. Στην παρούσα έρευνα το σχήμα της έρευνας δράσης που εφαρμόσαμε ήταν σύμφωνο με την πρόταση των Kemmis & McTaggart (1988) που παρουσιάζουν την έρευνα δράση ως μια σπείρα κύκλων δράσεων που περιλαμβάνει τους κύκλους του σχεδιασμού (plan), της δράσης (act), της παρατήρησης (observe) και του αναστοχασμού (reflect).

Η μορφή της έρευνας ακολούθησε τα παρακάτω στάδια:

1. Σχεδιασμός (plan). Συλλογή στοιχείων και περιγραφή της κατάστασης. Αξιολόγηση υφιστάμενης κατάστασης, διερεύνηση και ερμηνεία των δεδομένων (διατύπωση υποθέσεων, δείγμα, ερευνητικά εργαλεία, μέθοδοι διδασκαλίας, οργάνωση δραστηριοτήτων)
2. Δράση (act). Πραγματοποίηση έρευνας
3. Παρατήρησης (observe). Εφαρμογή ερευνητικών εργαλείων, πραγματοποίηση δραστηριοτήτων
4. Αναστοχασμού (reflect). Εκτίμηση και επανασχεδιασμός, αξιολόγηση των ευρημάτων και διορθωτικές κινήσεις για την προαγωγή της έρευνας.

Η έρευνα δράσης, ως μια κριτική σπείρα κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού, δεν προϋποθέτει απλά τη στοχαστική διαδικασία αλλά οργανώνεται με βάση αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται ερμηνεύουν όσα συμβαίνουν και οδηγούνται σε νέες, πιο εξελιγμένες γνώσεις σε σχέση με το επάγγελμα τους. Η ίδια η ερευνητική διαδικασία προκαλεί τον κριτικό διάλογο σχετικά με τη γνώση που η τρέχουσα πρακτική παρήγαγε. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αλλάζουν, αξιοποιούν την πρακτική τους σοφία και παράγουν γνώση, μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχούς κριτικού στοχασμού ( Κατσαρού & Τσάφος, 2004, Kemmis, 2009).

## ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων έγινε με την τεχνική της τριγωνοποίησης. Χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά δύο μέθοδοι συλλογής δεδομένων:

Μια συμμετοχική μέθοδος παρατήρησης για την καταγραφή των μορφών συμπεριφοράς και πρακτικών που αναπτύχθηκαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και του πλαισίου αναφοράς στο οποίο υπάγονται ( Quivy & Van Campenhood, 1998). Η καταγραφή έγινε με οδηγούς παρατήρησης. Ο οδηγός παρατήρησης εφαρμοζόταν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης από τις ερευνήτριες.

Συνέντευξη ημι-δομημένου, ημι-ανοικτού τύπου (ένα για κάθε μαθητή) ει-

δικά διαμορφωμένο για την παρούσα έρευνα-δράση. Περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προκειμένου τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν τις ιδέες τους χωρίς να επηρεάζονται από προκαθορισμένες κατηγορίες. Οι ερωτήσεις αφορούσαν την κατάκτηση και εφαρμογή των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων από τα ίδια αλλά και τα άλλα μέλη της ομάδας τους.

## Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν βασίστηκε σε μέθοδο θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Muchielli, 1994). Η ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται πάντοτε σε ένα σύνολο ή σώμα τεκμηρίων, που χρησιμεύουν ως βάση για τη σπουδή ενός φαινομένου (Βάμβουκας 1998). Είναι μια πολύμορφη μέθοδος ελεγχόμενης και συστηματικής καταγραφής και ερμηνείας του γραπτού και προφορικού λόγου (Σακαλάκη, 2001). Η ανάλυση συνίσταται στην «αποσυναρμολόγηση των δεδομένων» για να προσδιοριστούν οι ατομικές απαντήσεις και έπειτα στη «συναρμολόγησή τους» για να συνοψιστούν. Η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων (analyzing and interpreting the data) περιλαμβάνει την κατάταξη σε συμπεράσματα σχετικά με αυτά, την αναπαράστασή τους σε πίνακες, σχήματα και εικόνες για να συνοψιστούν και την εξήγηση των συμπερασμάτων με λόγια, ώστε να εξασφαλιστούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα ( Creswell 2011). Ως μονάδα αναφοράς (item) για τη θεματική ανάλυση περιεχομένου ορίσθηκε η «ελάχιστη πρόταση» δηλαδή ένα τμήμα περιόδου με αυτοτελές νόημα, στο οποίο το ρήμα αναφέρεται ρητά ή εννοείται (Γερμανός, κ. ά., 2007).

## ΟΙ ΦΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Στο πλαίσιο αυτό η έρευνα δράσης οργανώθηκε σε 3 φάσεις:

Στο σχεδιασμό της δράσης: εφαρμόστηκαν δραστηριότητες, για την προετοιμασία των παιδιών, με την άτυπη συνεργατική μάθηση (Johnson & Johnson, 1999). Στο τέλος της πιλοτικής έρευνας δημιουργήθηκαν σταθερές ομάδες με ετερογενή κριτήρια, οι οποίες και παρέμεναν σταθερές για όλο το διάστημα της χρονικής παρέμβασης. Τα παιδιά ασκήθηκαν σε διαδικασίες απόκτησης δεξιοτήτων αρχικά με τη χρήση και εφαρμογή κανόνων για την λειτουργία της τάξης.

Στην εξέλιξη της δράσης: για τρεις μήνες, οι τάξεις της έρευνας, λειτούργησαν σε συνεργατικό περιβάλλον, με τις νέες συνθήκες, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και τη λειτουργία των ομάδων στην τάξη. Εφαρμόστηκε σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής παρέμβασης η τυπική συνεργατική μάθηση (Johnson & Johnson, 1999. Kagan, 1994). Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν δεν αφορούσαν ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο αλλά όλες τις θεματικές περιοχές. Επιλεγόταν δραστηριότητες από θέματα που επεξεργαζόταν η κάθε ομάδα-τάξη και αφορούσαν την εισαγωγή και διδασκαλία συγκεκριμένων κάθε φορά δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες ανακοινώνονταν στα παιδιά, ακολουθούσε συζήτηση όπου όλοι είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους και να προτείνουν τρόπους εισαγωγής

και διαχείρισης για την κατάκτησή τους.

Στην αξιολόγηση της ερευνητικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της: κατά την τρίτη φάση της εργασίας στις ομάδες (φάση παρουσίασης και αξιολόγησης), η κάθε ομάδα παρουσίαζε την εργασία της και ένας εκπρόσωπος κάθε φορά επαναδιατύπωνε τη κοινωνική δεξιότητα που είχαν ως στόχο να καλλιεργήσουν και να κατακτήσουν.

Στο τέλος το κάθε παιδί έδινε απαντούσε στις ερωτήσεις που έθετε η νηπιαγωγός-ερευνήτρια.

Οι στόχοι των ερωτήσεων ήταν να επαναδιατυπώσουν τα παιδιά τη συνεργατική / κοινωνική δεξιότητα που επεξεργαζόταν, να περιγράψουν τις ενέργειες που συμβάλλανε στην κατάκτησή της και να αξιολογήσουν τη δική τους δράση και συμβολή.

Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης ήταν:

1. Ποια ήταν η συνεργατική δεξιότητα που δουλέψαμε; Μπορείς να την αναφέρεις;
2. Εσύ εφάρμοσες / κατέκτησες αυτή τη δεξιότητα; ( κάθε φορά αναφερόταν η σχετική, δηλαδή χρησιμοποίησες χαμηλή φωνή, μετακινήθηκες χωρίς φασαρία, ζήτησες βοήθεια, περίμενες τη σειρά σου, κ.τ.λ. )
3. Τα άλλα μέλη της ομάδας σου εφάρμοσαν / κατέκτησαν τη δεξιότητα; (και αναφερόταν η δεξιότητα που δουλευότανε).
4. Ποιες ενέργειες σε βοήθησαν να κατακτήσεις τη δεξιότητα; Τι έκανες; Τι έκαναν οι άλλοι; Θα μπορούσες να κάνεις κάτι άλλο;

## ΑΠΟΤΕΛΈΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΉΤΗΣΗ

Η ανάλυση των οδηγών παρατήρησης και των συνεντεύξεων των παιδιών έδειξαν ότι τα παιδιά οδηγήθηκαν σε κατάκτηση συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα οι βασικές δεξιότητες που κατακτήθηκαν από το σύνολο των παιδιών αφορούσαν την παραμονή στην ομάδα, τη χρήση χαμηλόφωνης ομιλίας, την αθόρυβη μετακίνηση μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ενασχόληση με το έργο της ομάδας, την ενθάρρυνση των άλλων μελών για συμμετοχή, το μοίρασμα των υλικών και των πηγών, τη χρήση οπτικής επαφής, την επίκληση για βοήθεια, την προσφορά εξηγήσεων, την παροχή υποστήριξης στα άλλα μέλη με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, την επαναδιατύπωση του στόχου του κοινού έργου, την αναγνώριση συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της εργασίας. Ο μέσος όρος κατάκτησης των παραπάνω δεξιοτήτων έφτασε στο 85% κατά μέσο όρο. Υπήρχαν δεξιότητες που η κατάκτησή τους έφτασε το 100% και άλλες που το ποσοστό έφτασε στο 76,9%. Το χαμηλό ποσοστό αφορούσε δεξιότητες όπως η προσφορά εξηγήσεων, η ενθάρρυνση, η στήριξη του άλλου και η πλήρης κατάκτηση αφορούσε δεξιότητες όπως το μοίρασμα των υλικών και των πηγών.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος βελτιώθηκε το κλίμα της τάξης. Η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη είναι καθοριστικός παράγοντας για τη σφαιρική ανάπτυξη των μαθητών. Όταν είναι θετικό και ευχάριστο μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών, ηθικών και γνωστικών δεξιοτήτων και να συμβάλλει στην επιτυχία στο σχολείο και στη ζωή (Cohen 2006, Zins et al. 2004, McLeod et al. 2003). Το θετικό σχολικό κλίμα εκδηλώνεται όταν τα παιδιά νιώθουν αποδοχή και ασφάλεια, έχουν πολλά πνευματικά ερεθίσματα, όταν υπάρχουν κανόνες που εφαρμόζονται από όλους, ρουτίνες που υποστηρίζουν σχέσεις και συμπεριφορές, δομές που επιτρέπουν τη συνεργασία και τη λήψη κοινών αποφάσεων και γενικότερα όταν το κάθε παιδί νιώθει υπεύθυνο για τον εαυτό του και την ομάδα του. Μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόσαμε ενισχύθηκαν οι παραπάνω συνιστώσες του θετικού κλίματος καθώς τα παιδιά προσπαθούσαν να αυτοματοποιήσουν κάθε φορά τη δεξιότητα που δουλεύανε, τόσο τα ίδια ατομικά όσο και να βοηθήσουνε τα άλλα μέλη της ομάδας τους, που μπορεί να παρουσίαζαν δυσκολίες και νιώθανε υπεύθυνα όχι μόνο για τον εαυτό τους αλλά και για την ομάδα τους («*δεν μπορείς να φύγεις γιατί δεν τα γράψαμε όλα», «μίλησες δυνατά και όλοι θα πουν ότι η ομάδα μας δεν μπορεί να είναι ήσυχη», «βάψε τον ουρανό και τα σύννεφα», «πες και εσύ, τι είπε η κυρία να κάνουμε;»)*. Μειώθηκαν πολύ οι συγκρούσεις, καθώς ήταν ξεκάθαροι οι στόχοι και μέσα από την θετική αλληλεξάρτηση που υπήρχε στη λειτουργία των ομάδων και την ύπαρξη κοινών στόχων δεν παρατηρήθηκαν αντικρουόμενα συμφέροντα, καθώς η προσωπική επιτυχία εξαρτάται από την επιτυχία της ομάδας («*δεν το έκανε καλό, χάλια είναι», «η κυρία δεν είπε να χτίσουμε πόλη», «όχι αυτό είπε, η κάθε ομάδα να χτίσει μια πόλη, εσύ δεν κατάλαβες»*). Τον πρώτο μήνα καταγράφηκαν και στα δύο νηπιαγωγεία που διεξαγόταν η έρευνα συνολικά 29 συγκρούσεις, το δεύτερο μήνα 17 και τον τελευταίο μήνα 6. Το θετικό στοιχείο, εκτός από την αριθμητική μείωση, ήταν και ο γρήγορος και αποτελεσματικός τρόπος επίλυσης τους. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν η δυσκολία κάποιων παιδιών να κατακτήσουν και να αυτοματοποιήσουν τις δεξιότητες. Οι δυσκολίες αυτές αντιμετωπίστηκαν συνεργατικά και με επιείκεια από όλους, παιδιά και εκπαιδευτικούς.

Η επικοινωνία είναι σύμφυτη με την έννοια της αλληλεπίδρασης και είναι ουσιαστική για το άτομο. Βοηθάει το άτομο να διαμορφώσει την ταυτότητα του και να συνεργαστεί με τους άλλους. Η συνεργατική προσέγγιση στηρίχτηκε στις θέσεις της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Johnson, D., & Johnson, R. & Stanne, M., 2000). Η εφαρμογή στη σχολική τάξη δραστηριοτήτων που ευνοούν την επικοινωνία, βοηθώντας τα άτομα να αποσαφηνίζουν τις απόψεις και τις θέσεις τους, να γνωρίζονται μεταξύ τους, να βοηθιούνται και να αλληλοϋποστηρίζονται, δημιουργεί το κλίμα για συνεργασία, όπως υποστηρίζουν οι αδερφοί Johnson, που εφάρμοσαν παρόμοια προγράμματα. Παρατηρήθηκε αύξηση των θετικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών καθώς κάθε ομάδα κατά τη διάρκεια της εργασίας ανέπτυξε ποικίλες μορφές θετικής αλληλεπίδρασης. Τα παιδιά υπενθυμίζανε ο ένας στον άλλο τη δεξιότητα που μαθαίνανε, το στόχο του κοινού έργου,

συζητούσαν τρόπους για να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο. Επίσης εκφράζανε τις απόψεις τους, γινόταν ανταλλαγή ιδεών και προτάσεων, συζητούσαν για τους τρόπους και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν.

Ένα άλλο στοιχείο που παρατηρήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν η «ανάπτυξη» της μεταγνωστικής ικανότητας των παιδιών. Η συνεργατική μέθοδος, στην τρίτη φάση, που είναι η παρουσίαση – αξιολόγηση του έργου των ομάδων, καλλιεργεί τη μεταγνωστική ικανότητα των παιδιών καθώς τα παιδιά πρέπει να θυμηθούν και να περιγράψουν δράσεις και ενέργειες, να παρουσιάσουν το έργο της ομάδας και να αξιολογήσουν τη δράση τους. Στη παρούσα έρευνα τα παιδιά κατά τη συνέντευξη έπρεπε να αναφέρουν λεκτικά τη δεξιότητα που δουλεύανε. Επίσης να θυμηθούν και να περιγράψουν τις δικές τους ενέργειες για την κατάκτησή της και να περιγράψουν και τις ενέργειες των άλλων μελών της ομάδας. Επιπλέον, να θυμηθούν και να αναφέρουν τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν όπως και τους τρόπους που υιοθέτησαν για να τις ξεπεράσουν. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε σημαντικά και τη μεταγνωστική τους ικανότητα. Οι Blumenfeld et al. (1982) αναφέρουν ότι η ακριβής ερμηνεία των λόγων που συμβάλλουν στην επιτυχία ή την αποτυχία μιας δράσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, της οποίας το πρώτο στάδιο είναι να μπορεί το άτομο να καταλαβαίνει αν πέτυχε ή απέτυχε σ' αυτό που έκανε. Η μεταγνώση είναι η επίγνωση του τρόπου λειτουργίας της σκέψης μας και των τρόπων με τους οποίους επεξεργαζόμαστε τη γνώση, η επίγνωση του τι ξέρουμε και τι δεν ξέρουμε. Είναι επίσης, η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως λύτη προβλημάτων με τις αδυναμίες και τα ισχυρά σημεία του. Ένα μεγάλο ποσοστό, που έφτασε στο 81%, μπόρεσε να περιγράψει τη δεξιότητα στον οδηγό συνέντευξης και τις ενέργειες που έκανε για να την κατακτήσει («*έπρεπε να λέμε μπράβο, και στον Κ. που δυσκολευότανε, μπορείς να το κάνεις, προσπάθησε»,* «*εγώ καταλάβαινα πότε θύμωνε η Σ. γιατί ήθελε να τα κάνει όλα αυτή»)*.

Η ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης αποτελεί βασικό στόχο της προσχολικής αγωγής και προϋπόθεση για την ανταπόκριση του παιδιού στα διάφορα γνωστικά ερεθίσματα. Η προσχολική ηλικία είναι κρίσιμη για τη δόμηση της ταυτότητας και τη διαμόρφωση σχέσεων με το ευρύτερο περιβάλλον. Στην προσχολική αγωγή ενισχύονται τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ικανοποιητική λειτουργία του παιδιού τόσο στο σχολείο όσο και στη ζωή του γενικότερα και μελλοντικά. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν σκοπό και μέσο για την επίτευξη της ολόπλευρης ανάπτυξης τους παιδιού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Τα παιδιά είχαν τις ευκαιρίες κατά τη διάρκεια του προγράμματος να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση καθώς κατακτούσαν τις δεξιότητες και μπορούσαν να περιγράψουν τις δράσεις τους, αναλαμβάνανε ρόλους υπευθύνων, επιβραβεύονταν για τις προσπάθειές τους. Απέκτησαν στοιχεία αυτορρύθμισης μέσα από την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων τους, την οριοθέτηση της συμπεριφοράς τους, προσπαθούσαν να ρυθμίζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους για να επιτύχουν, να αποδέχονται

τους συμμαθητές τους και τις διαφορετικές απόψεις και να συνεργάζονται αποτελεσματικά. Επίσης εκφράζανε τις απόψεις τους και προτείνανε τρόπους διαχείρισης των δυσκολιών και των συγκρούσεων, γεγονός που συμβάλλει στην προσωπική ενδυνάμωση. Παρατηρήθηκαν στοιχεία αυτονομίας καθώς το κάθε παιδί ήταν υπεύθυνο για τον εαυτό του αλλά και για την ομάδα και κανένα δεν μπορούσε να «κρυφτεί» πίσω από την ομάδα.

Οι νηπιαγωγοί με τον εμψυχωτικό και υποστηρικτικό τους ρόλο έδωσαν στα παιδιά τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες να εξασκήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες, να τις κατακτήσουν και να τις εφαρμόζουν όχι μόνο στο πρόγραμμα παρέμβασης αλλά να τις μεταφέρουν σε όλο το σχολικό πρόγραμμα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Blumenfeld C,P., Pintrich R.P.,Meece J. & Wessels K. (1982). The formation of self perceptions of ability in elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 82, 5 pp.401-420

Brody, V., (2008). Cooperative Learning: The Pathway to Emotional and Social Competence. Στο: *Ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσα από τη Συνεργατική Μάθηση*, σ. 13-26. Λευκωσία, Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.

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.

Creswell, J., (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Επιμ. Τσομπατζούδης Χ. Αθήνα: Ίων

Gillies, R.M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and instruction*, 14, 197-213.

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The revolutionary new science of human relationships*. New York: Bantam Books.

Goleman, D., (2008). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: The state of the art (An Overview). In S. Kemmis & R. McTaggart (eds), *The Action Research Reader* (pp. 321-335). Victoria: Deakin University Press.

Johnson, D.W. – Johnson, R.T. (1986). Impact of classroom organization and instructional methods on the effectiveness of mainstreaming. In C.Meisel (Ed.), *Mainstreaming handicapped children: Outcomes, controversies, and new directions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*.

Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, D.W. – Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Johnson, D.W, Johnson, R.T., & Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers Inc.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The action research planner. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.

Kemmis, S., (2009). Action Research as a practice based Practice. *Educational Action Research*, 17:3, 463 -474.

McLeod, J., Fisher, J. & Hoover, G. (2003). *The Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies.* Alexandria, VA: ASCD

Slavin, R. (1995). *Cooperative learning.* Massachusetts: Allyn & Bacon.

Vygotsky, L., S., (1997). *Νους στην Κοινωνία.* Αθήνα:Gutenberg

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.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Ι., Γρηγοριάδης, Αθ., Κλιάπης, Π. (2007). Οι εκπαιδευτικοί Αξιολογούν τη Διαδικασία και το Αποτέλεσμα της Δημιουργίας Συνεργατικού Περιβάλλοντος στην Τάξη τους, στο Πλαίσιο μιας Έρευνας-Δράσης. Στο: Καψάλης, Γ.Δ., Κατσίκης, Α.Ν. (επιμ.). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ιωάννινα, 17-20.5.2007, 294-302. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής (ηλεκτρονική έκδοση).

Καζέλα, Κ., (2009). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Κατσαρού, Ε.-Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Αθήνα: Σαββάλας.

Κωσταρίδου –Ευκλείδη (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και Αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η.,(1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011). Ανακτήθηκε στις 20-12-12 από http://

digitalschool.minedu.gov.gr/info/news/Προσχολική- Πρώτη σχολική ηλικία/

Πιαζέ, Ζ. (1999). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Λιβάνης

Σακαλάκη, Μ. (2001). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Στ. Παπαστάμου, Σ. Αντωνίου, Ι. Κατερέλος, Α. Μαντόγλου, Γ. Προδρομίτης, Β. Ρήγα & Μ.Σακαλάκη (επιμ). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία: Επιστημονικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις.* Τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαραλάμπους, Ν., (1996). *Η διαφορική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση.* Λευκωσία

# Η ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ, ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΥ ΑΛΛΟΥ» ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

**Ιασωνίδης Βλαδίμηρος, Σταύρου Κυριακή**

vladi.jas@gmail.com, kiriakis21@gmail.com

*Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να ερμηνεύσει και να συζητήσει τις ποικίλες επικρατούσες δομές πεποιθήσεων που σχετίζονται με την τεχνολογία και τα επιτεύγματά της, αναφορικά πάντοτε με την παιδική ηλικία. Στις παλαιότερες κοινωνίες, τον ρόλο του «σημαντικού άλλου», του ατόμου δηλαδή που θα γινόταν πρότυπο του παιδιού, θα το συμβούλευε, θα το παρότρυνε ή απέτρεπε από το να κάνει πράγματα, θα διαμόρφωνε τη συμπεριφορά και την εν γένει προσωπικότητά του, τον αναλάμβανε εξ' ολοκλήρου η οικογένεια (άλλοτε ο πατέρας και άλλοτε η μητέρα). Στη σημερινή εποχή, ο ρόλος αυτός φαίνεται να έχει καταληφθεί από «άλλους», οι οποίοι χειρίζονται την τεχνολογία και τα μέσα που αυτή παρέχει με αποτέλεσμα να επέλθει έριδα μεταξύ των υποστηρικτών και των πολέμιων της Τεχνολογίας.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γενιά που μεγαλώνει ίσως δεν το γνωρίζει, αλλά είναι η πρώτη που γαλουχείται σε μία παγκόσμια ψηφιακή κοινωνία, έστω και ιδεατά. Επικαλούμενοι την άποψη των κοινωνιολόγων, θα λέγαμε ότι διανύουμε την i-εποχή. Τα τεχνολογικά επιτεύγματα, με αποκορύφωμα τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, διαδραματίζουν μέρα με τη μέρα όλο και σημαντικότερο ρόλο στη ζωή μας και έχουν φτάσει σε σημείο να αλλάξουν ριζικά τον τρόπο που ζούμε και δουλεύουμε (Mendrinos, 1997). Η λογική συνέπεια είναι να αλλάξουν και τη φύση της εκπαίδευσης καθώς και τις δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξουν οι μαθητές (Detheridge, 1996). Το παγκόσμιο θησαυροφυλάκιο γνώσης που λέγεται «διαδίκτυο» επιτρέπει πλέον στον οποιονδήποτε, να δει, να διαβάσει, να σχολιάσει, να κρίνει και να απορρίψει ή να ενστερνιστεί οτιδήποτε.

Για να φτάσει όμως σε σημείο να μπορεί να κρίνει, πρέπει πρώτα να δομήσει το χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Αυτό συμβαίνει σε πολύ μικρή ηλικία, όταν οι «προσλαμβάνουσες» αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους. Η οικογένεια και το οικείο περιβάλλον του παιδιού αναλαμβάνουν το βαρύ «καθήκον» της ανατροφής, της παίδευσης (σωματικής και πνευματικής) και της μόρφωσης. Το παιδί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, έρχεται σε επαφή με τους «σημαντικούς άλλους», οι οποίοι θα συγγράψουν στο παρόν, τις αναμνήσεις που στο μέλλον θα παίξουν κυρίαρχο ρόλο στον τρόπο που τα παιδιά τους θα δρουν και θα αναπτύσσουν σχέσεις.

Με την ραγδαία άνθηση της τεχνολογίας και κυρίως των ηλεκτρονικών υπολογιστών και κινητών τηλεφώνων, τα πάντα έχουν μεταφερθεί στο «σύννεφο» του διαδικτύου και έχουν προσκολληθεί πάνω του, αποτελώντας πλέον α-

ναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Οι οθόνες, οι υπολογιστές, τα κινητά τηλέφωνα, οι τηλεοράσεις και άλλα τεχνολογικά επιτεύγματα βρίσκονται πλέον σε κάθε σπίτι και τα άτομα κάθε ηλικίας έχουν πλέον πρόσβαση σε αυτά.

Ωστόσο, όταν πρόκειται για τα παιδιά, οι ειδικοί είναι κάπως αυστηροί με το θέμα της τεχνολογίας. Τα παιδιά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, πρέπει να διανύσουν την αναπτυξιακή τους πορεία κατακτώντας τις συνήθειες της πολιτισμένης συμπεριφοράς, να βρουν το δικό τους δρόμο μέσα σ' αυτό τον κυκεώνα των εξελίξεων και να συμπεριφέρνονται πολιτισμένα. Συνεπώς, η εισαγωγή στον υπολογιστή θα πρέπει να γίνει με τρόπο παρόμοιο με την εισαγωγή του παιδιού στα διάφορα αθλήματα (παράγοντες κοινωνικοποίησης) και άλλες κατάλληλες για την ηλικία του δραστηριότητες.

Οι μαθητές, σταδιακά, θα πρέπει να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στην έρευνα και την κρίση του μεγάλου αριθμού πληροφοριών που είναι διαθέσιμες μέσω CD-ROM, βάσεων δεδομένων και του Internet (Detheridge, 1996). Ως γνωστόν, «τα παιδιά μαθαίνουν ό, τι αγαπούν». Έτσι, είναι πολύ πιο εύκολο και διασκεδαστικό γι’ αυτά να ασχοληθούν και να αναπτύξουν δεξιότητες που με ένα απλό βιβλίο φαντάζουν ουτοπικό, κυρίως λόγω του οπτικοακουστικού υλικού και των πολυμεσικών εφαρμογών.

Επειδή όμως το νόμισμα έχει δύο πλευρές, έτσι και ο υπολογιστής και η τεχνολογία εν γένει, έχουν και κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά, μεταξύ των οποίων είναι ο κίνδυνος που ελλοχεύει για εξάρτηση, κίνδυνος που έχει εξελιχθεί σε σύνδρομο, καθώς και ο ακόμα σημαντικότερος, η επιλογή του «σημαντικού άλλου» μέσω διαδικτύου.

## ΚΕΦ. 1 ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ

### Η ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η Τεχνολογία, εδώ και κάποια χρόνια, έχει εισχωρήσει βαθιά σε κάθε σπίτι, με αποτέλεσμα τα παιδιά να έρχονται από πολύ μικρά σε επαφή με αυτήν. Το φλέγον ερώτημα του Papert (1996) «σε ποια ηλικία θα πρέπει τα παιδιά να χρησιμοποιούν υπολογιστές» έχει πλέον αντικατασταθεί με το ερώτημα «ποιες είναι οι κατάλληλες και εποικοδομητικές χρήσεις της τεχνολογίας στα παιδιά» (van Scoter et al, 2001), είτε ως μέσο διδασκαλίας, είτε ως γνωστικό αντικείμενο στην ανάπτυξη επιστημονικών γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων (Παγγέ, 2008).

Στο εξωτερικό, η διαδικασία αυτή (επαφή του παιδιού με τις Νέες Τεχνολογίες) λάμβανε χώρα από τα μέσα της δεκαετίας του 80’. Από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο, τα σχολεία στις ανεπτυγμένες χώρες της Ευρώπης, είχαν ως απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή υπολογιστές και προβολείς διαφανειών, έτσι ώστε να διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα, τα σχολεία (κυρίως τα λύκεια) άρχισαν να επανδρώνονται με τεχνολογικά μέσα κατά τα τέλη της δεκαετίας του 90’ και πλέον όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι εξοπλι-

σμένα με υπολογιστές , projectors και το σημαντικότερο, έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Σε ό,τι αφορά την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και περισσότερο συγκεκριμένα στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής, αυτό που προέχει ως στόχος είναι κυρίως η εξοικείωση με τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή μέσα από δραστηριότητες και εφαρμογές για όλα τα γνωστικά αντικείμενα κατά τέτοιον τρόπο, ώστε η κατανόηση εννοιών και γνώσεων να πραγματοποιείται μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων της συνεργασίας και της επικοινωνίας.

Έτσι, σύμφωνα με τον νέο Οδηγό Νηπιαγωγείου (Δαφέρμου κ.α., 2006) δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι ο υπολογιστής είναι «το εργαλείο που έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μικρών παιδιών προσδίδοντας νέα διάσταση στις αναπτυσσόμενες δραστηριότητες και ενισχύοντας τη δυναμική του διερευνητικού- δημιουργικού τους παιχνιδιού» (σελ. 350).

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά εκτός από το σχολείο, έχουν πρόσβαση στις Νέες Τεχνολογίες και από το σπίτι (Plowman et al, 2008; Somekh, 2007; Nikiforidou & Pange, 2011). Συνεπώς, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το κάθε μέσο από την προσχολική ηλικία, με αποτέλεσμα να γίνεται κτήμα τους και να αλληλεπιδρούν σ' αυτά. Αρχίζοντας από τα παιχνίδια στον υπολογιστή και το διαδίκτυο, σταδιακά εξελίσσουν την προσωπικότητά τους, την αντίληψή τους, τις προσλαμβάνουσες εν γένει, βάσει των όσων υπάρχουν μέσα στον «καινούριο» αυτό κόσμο, ο οποίος φυσικά είναι εμπλουτισμένος με εικόνες, βίντεο, ήχους, σκηνές και ως εκ τούτου είναι αρκετά δελεαστικός.

## Η ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Έπειτα από έρευνες που έχουν εκπονηθεί σχετικά με την χρήση της τεχνολογίας από τα παιδιά, οι ειδικοί έχουν καταλήξει σε κάποιους βασικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να υπάρξει η χρυσή τομή ανάμεσά τους. Έτσι, προτείνουν:

- Απαγόρευση της τηλεόρασης στο παιδικό δωμάτιο
- Μετατροπή της ενασχόλησης με τον υπολογιστή, το διαδίκτυο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης σε κοινή δραστηριότητα
- Από κοινού εκπαίδευση στη χρήση της τεχνολογίας (παιδιού και γονέα)

Σύμφωνα με έρευνα του Kaiser Family Foundation (του μεγαλύτερου φορέα ανάλυσης πολιτικών υγείας, δημοσιογραφίας και επικοινωνίας υγείας) το 71% των παιδιών 8 - 18 ετών στην Αμερική διαθέτει τηλεόραση στο δωμάτιό του. Αντίστοιχο είναι και το ποσοστό στην Ευρώπη, σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Γηραιά Ήπειρο. Όπως υποστηρίζουν, αυτό είναι κάτι που δεν επιδρά θετικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Η τηλεόραση επηρεάζει τον ύπνο, τις μαθητικές αποδόσεις, αλλά και την υγεία των παιδιών. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει η τηλεόραση να βρίσκεται σε κοινόχρηστους χώρους του σπιτιού. Μόνο έτσι οι γονείς μπορούν να ελέγξουν τον χρόνο που περνούν τα παιδιά

μπροστά της, αλλά και το περιεχόμενο που παρακολουθούν.

Επιπλέον, όσον αφορά τη δεύτερη παρότρυνση των ειδικών, το να παρακολουθεί ο γονιός μία τηλεοπτική εκπομπή μαζί με το παιδί, το να παίζει μαζί του ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι ή να επισκέπτεται μια ιστοσελίδα προσδίδει στη δραστηριότητα μία επιπλέον αξία και αποτρέπει τον κίνδυνο υπερέκθεσης και εθισμού. Κι αυτό, διότι όταν γίνεται από κοινού, διευκολύνεται η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων κι έτσι από μία παθητική θέαση μετατρέπεται σε ενεργητική. Παράλληλα αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές ικανότητες και οι ικανότητες αντίληψης του παιδιού, ενώ παράλληλα εκλαμβάνει την τεχνολογία ως μέσο και όχι ως αυτοσκοπό.

Οι έρευνες καταλήγουν στην προτροπή, οι γονείς να γνωρίσουν τους αγαπημένους ιστότοπους των παιδιών τους, καθώς και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που προτιμούν. Με αυτό τον τρόπο, θα μπορέσουν να έχουν μια ολοκληρωμένη άποψη σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους. Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο αποκτούν και την απαραίτητη “δικαιοδοσία" στα μάτια των παιδιών να τους «προτείνουν» τα αναγκαία όρια στη χρήση της τεχνολογίας και να εντοπίζουν τους κινδύνους που ελοχεύουν, όντας δίπλα στο παιδί και προλαμβάνοντας τα πάντα.

## ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ

Από τα χιλιάδες τεχνολογικά επιτεύγματα και τις Νέες Τεχνολογίες του σήμερα, θα σταθούμε κυρίως στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και αυτό διότι αποτελεί το πλέον χρήσιμο εργαλείο για κάθε άτομο, ανεξαρτήτου ηλικίας. Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, η τεχνολογία των πολυμέσων είναι αυτή που θέλγει τα παιδιά με τον αμφίδρομο χαρακτήρα της και τη διαθεματικότητά της σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Το ότι η επιλογή της πλοήγησης μέσα στο πρόγραμμα είναι στο χέρι του μαθητή αποτελεί ένα μεγάλο κίνητρο και ενισχύει τη συμμετοχή του.

Επίσης, η εξατομίκευση της εκπαίδευσης, με τον απεριόριστο πειραματισμό, σε ένα μηχάνημα που δεν κουράζεται, και η θεαματική γραφική προσομοίωση και απεικόνιση, ενθουσιάζουν τα παιδιά και τα παροτρύνουν στη βαθύτερη ενασχόληση με αυτόν. Αυτές οι δυνατότητες μεγεθύνονται πλέον μέσω των τηλεπικοινωνιακών δικτύων, που ανοίγουν δρόμους επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους και πολιτισμούς.

Όλο και περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι οικιακοί και σχολικοί υπολογιστές βοηθούν στο να μάθουν τα παιδιά πώς να λειτουργούν σε έναν κόσμο συνεχών αλλαγών: τους μαθαίνουν να επικοινωνούν γρήγορα, να δουλεύουν ταυτόχρονα σε πολλαπλά επίπεδα και να αναλύουν γρήγορα τις πληροφορίες.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να επισημάνουμε, όμως, ότι η επαφή των παιδιών με μεγάλο όγκο πληροφοριών για ένα θέμα δεν αποτελεί συνώνυμο της γνώσης. Η ύπαρξη και μόνο του όγκου πληροφοριών και η ικανότητα διαχείρι-

σής του, σε καμία περίπτωση δεν εγγυώνται και την απόκτηση γνώσης αυτών των πληροφοριών από πλευράς του χρήστη. Ο υπολογιστής από μόνος του δεν θα κάνει τα παιδιά πιο έξυπνα, παραγωγικά και αποτελεσματικά.

Μόνο με την επιλογή του σωστού λογισμικού και την κατάλληλη χρήση, άρα εκπαίδευση, μπορούμε να επιτύχουμε τα παραπάνω.

## ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι υπολογιστές υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη και τη μάθηση μέσα από αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες (Παπαθανασίου και Κόμης, 2003). Έτσι διαμορφώνονται τρία μοντέλα για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα: 1) το τεχνοκρατικό ή απομονωμένο τεχνικό ή κάθετο μοντέλο 2) το ολοκληρωμένο ή ολιστικό μοντέλο και 3) το πραγματολογικό ή μεταβατικό μοντέλο.

1) Το τεχνοκρατικό μοντέλο

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο σκοπός της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι ο τεχνολογικός αλφαβητισμός, η εκμάθηση δηλαδή του χειρισμού, της λειτουργίας και του προγραμματισμού του Η/Υ. Εφαρμόζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα. Είναι μονοδιάστατο καθώς στοχεύει μόνο στον τεχνολογικό αλφαβητισμό. Η έλλειψη παιδαγωγικής λειτουργίας καθιστά το μοντέλο αυτό ακατάλληλο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

2) Το ολοκληρωμένο ή ολιστικό μοντέλο

Εδώ οι νέες τεχνολογίες αποτελούν διαθεματικό εργαλείο μάθησης που διαχέεται σε όλα τα μαθήματα. Ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως εργαλείο αναζήτησης και ανεύρεσης πληροφοριών και ως εργαλείο επικοινωνίας και διεκπεραίωσης καθημερινών εργασιών. Στο πλαίσιο αυτό διδάσκεται και η χρήση του. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου αποσκοπούν στη δημιουργία τεχνολογικής κουλτούρας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες μέσω της συνεχούς επαφής τους με τους υπολογιστές στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία (Βλάχου, 2004, 22).

3)Το πραγματολογικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό συνδυάζει τα δύο προηγούμενα και τονίζει τη σημασία του τεχνολογικού αλφαβητισμού ως απαραίτητου εφοδίου στην Κοινωνία της Πληροφορίας αλλά και την εκπαιδευτική του χρήση ως εποπτικού πολυμέσου, πηγής πληροφοριών, μέσου επικοινωνίας και αλληλεπιδραστικού τρόπου ανακαλυπτικής, διερευνητικής και εποικοδομητικής μάθησης. Υποστηρίζει λοιπόν και τη διδασκαλία των τεχνολογιών ως ανεξάρτητο μάθημα αλλά ταυτόχρονα και τη σταδιακή διδακτική τους αξιοποίηση στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

## ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΕΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Ένα από τα σημαντικότερα επιχειρήματα είναι ότι η τεχνολογία μπορεί να απελευθερώσει τον μαθητή, να τον κάνει πιο ανεξάρτητο και αυτόνομο, δίνοντάς του έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και μειώνοντας την ανάγκη για παρουσία δασκάλου (Davis et al., 1997). Δηλαδή η διαδικασία της μάθησης μετατρέπεται από παθητική σε ενεργητική (Κελεσίδης, 1998).

Επιπλέον, η ερευνητική και ευέλικτη φύση του υπολογιστή τον κάνει ένα δυνατό εργαλείο, το οποίο μπορεί να υπηρετήσει διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικούς τρόπους μάθησης (Scrimshaw, 1997 και Meadows and Leask, 2000). Σύμφωνα με τα δεδομένα πρόσφατων ερευνητικών μελετών οι υπολογιστές παρουσιάζουν πολλές εκπαιδευτικές δυνατότητες. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω :

- Κάνουν τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική
- Παρουσιάζουν τα γεγονότα και τις πληροφορίες με πολλαπλό τρόπο (κείμενο – ήχος εικόνα)
- Τονίζουν τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης (διαφορές παθητικής και ενεργητικής μάθησης)
- Εξατομικεύουν τη διδασκαλία και παρέχουν την κατάλληλη επανατροφοδότηση σε σύντομο χρονικό διάστημα
- Παρέχουν τον έλεγχο της διαδικασίας είτε στο δάσκαλο, είτε στο μαθητή ή να το κρατούν οι ίδιοι
- Συνδέουν τη μαθησιακή δραστηριότητα με την καθημερινή ζωή (αδρανής γνώση)
- Δημιουργούν ποιοτικότερες συνθήκες συνεργατικής μάθησης (ομαδοκεντρική διδασκαλία)
- Υπογραμμίζουν το διευκολυντικό, παροτρυντικό, συντονιστικό και διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία.

Σημαντική είναι επίσης η συμβολή του υπολογιστή:

- στην αύξηση της προσοχής και στην προσήλωση του μαθητή στην εργασία που κάνει (Underwood, 2000),
- στην διευκόλυνση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ συμμαθητών (Crompton and Mann, 1996),
- στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση (Crompton and Mann, 1996),
- στη δημιουργία ευκαιριών για επιπλέον εξάσκηση (Underwood, 2000)
- στην αύξηση της αυτοεκτίμησης (Crompton and Mann, 1996).

## ΠΟΛΕΜΙΟΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Είναι βέβαια γνωστό πως οι υπολογιστές δεν είναι μαγικά εργαλεία και ότι από μόνοι τους δεν μπορούν να αλλάξουν τη μαθησιακή διαδικασία. Οι περισσότεροι εμπειρογνώμονες θεωρούν ότι οι υπολογιστές δεν είναι εξελικτικά κατάλληλοι για τα παιδιά κάτω από την ηλικία των τριών (Elkind, 1998 Haugland, 1999 NAEYC, 1996). Συγκεκριμένα, ισχυρίζονται ότι δημιουργεί νέες μορφές κοινωνικής ανισότητας. Προσθέτουν ότι εστιάζοντας στην τεχνολογία της διδασκαλίας και μάθησης η όλη διαδικασία υποβαθμίζεται σε τεχνική.

Επιπλέον, οι Νέες Τεχνολογίες έχουν γρήγορο ρυθμό παλαίωσης, οπότε και το κόστος για την προμήθεια νέου εξοπλισμού είναι μεγάλο και συνεχές (Μαυρογιώργος 2001). Σε αυτό θα μπορούσαμε να προσθέσουμε το φόβο ότι η χρήση Νέων Τεχνολογιών δεν αποτελεί παρά τέχνασμα του κεφαλαίου ώστε να εισβάλλει στο χώρο της εκπαίδευσης, με κατάληξη τη δημιουργία νέων διακρίσεων, σε πληροφοριακά πλούσιους και πληροφοριακά φτωχούς (Θεριανός 2002). Η χρήση δεν καθορίζεται από το χρήστη, καθώς αυτός επηρεάζεται από αυτές («αν δώσεις σε ένα μικρό παιδί σφυρί, θα βλέπει τα πάντα και παντού καρφιά»- μόνο στην περίπτωση που δεν του μάθεις τι είναι το εργαλείο που κρατά και πώς χρησιμοποιείται). (Μαυρογιώργος 2001, Ν06). Επιπλέον, ισχυρίζεται ο Μαυρογιώργος (2001, Ν06) ότι «οι ΝΤ προκαλούν σε αναζητήσεις στόχων που δεν ήταν εύκολο να συλλάβει κανείς με τα παλαιά μέσα» -εύκολα μπορούμε να διακρίνουμε το θετικό της χρήσης τους σε αυτήν ακριβώς τη δήλωση: διεύρυνση του εκπαιδευτικού ορίζοντα που οφείλει να διευρύνεται, καθώς η εκπαίδευση δεν αυτό-τροφοδοτείται ούτε αυτό-ολοκληρώνεται, αλλά στόχο έχει τη διαλεκτική σχέση με μία κοινωνία που μεταβάλλεται με ραγδαίους ρυθμούς.

Εκφράζονται, επίσης, φόβοι ότι η πληροφορική θα συμβάλλει ώστε στο μέλλον σταδιακά να αντικατασταθούν οι δάσκαλοι από πλασματικούς (virtual teachers) (Θεριανός 2002). Πρόκειται για αναβίωση παλαιότερων φόβων ότι η χρήση πολυμέσων θα οδηγήσει σε σταδιακή «αποσχολειοποίηση» (Meighan 1997). Οι απόψεις αυτές, μάλιστα, θεωρητικοποιήθηκαν από Αμερικανούς παιδαγωγούς.

## ΚΕΦ.2 Ο «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΑΛΛΟΣ»

## ΟΙ «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΛΛΟΙ» ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Κάθε παιδί, από τη στιγμή που έρχεται στον κόσμο, συναναστρέφεται με πολλά άτομα, διαφορετικών ηλικιών, διαφορετικής κουλτούρας, τρόπου σκέψης, προσωπικότητας, χατακτηριστικών, ακόμη και εθνικοτήτων. Φυσικά, οι πρώτες και σημαντικότερες επιρροές έρχονται από τους άμεσα «οικείους» ανθρώπους. Είναι οι λεγόμενοι και αναφερόμενοι στη βιβλιογραφία ως «σημαντικοί άλλοι». Οι ερευνητές αναγνωρίζουν ως βασικές κατηγορίες «σημαντικών άλλων» στην παιδική ηλικία τους γονείς, τους δασκάλους, καθώς και την ευρύτερη ομάδα των φίλων και συνομηλίκων. Σε γενικές γραμμές θέση σημαντικών

άλλων για κάποιον κατέχουν εκείνα τα άτομα, των οποίων η γνώμη θεωρείται από τον ίδιο αξιόλογη και έγκυρη.

Η οικογένεια είναι μία από τις πρωταρχικές ομάδες, κυρίως διότι είναι θεμελιώδης ο ρόλος της στη διαμόρφωση της κοινωνικής φύσης και των ιδανικών του ατόμου (Cooley 1972: 46). Είναι ο χώρος, το βασικό κύτταρο, μέσα στο οποίο το παιδί διαμορφώνει και δοκιμάζει τις απόψεις και τις στάσεις του και δέχεται επιβράβευση ή καλοδιάθετη κριτική για τις πράξεις του. Υποστηρίζεται ότι στα πρώτα 10-12 χρόνια η ζωή του παιδιού είναι οικογενειοκεντρική, το παιδί έχει έντονη θετική εξάρτηση από την οικογένεια, οι γονείς είναι τα σχεδόν αποκλειστικά του πρότυπα και μολονότι υπάρχουν συγκρούσεις αυτές δεν αρκούν για να αμφισβητήσει την εξουσία των γονιών του (Ναυρίδης, 1994: 217).

Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν μία θέση προνομιακή, μία θέση εξουσίας και είναι οι πρώτοι ενήλικες, εξωοικογενειακοί φορείς εξουσίας, με τους οποίους το παιδί έρχεται σε καθημερινή επαφή (Ναυρίδης, 1994: 220). Παρόλα αυτά, σε έρευνες φαίνεται ότι ο δάσκαλος ή το σχολείο δεν αποτελεί σημαντική νόρμα επιρροής, αφού συνήθως δεν αναφέρεται ούτε ως παράγοντας θετικής, ούτε αρνητικής επιρροής.

Οι φίλοι και οι συμμαθητές που είναι και τα πρόσωπα που έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα και συγκινούνται από τα ίδια πράγματα, φαίνεται να συγκαταλέγονται σε εκείνα τα άτομα που αποτελούν «σημαντικούς άλλους» στην παιδική ηλικία, κυρίως διότι ενθαρρύνουν και δεν καταδικάζουν. Για τους «κολλητούς» φίλους εκφράζονται πεποιθήσεις στήριξης άνευ όρων των αποφάσεων των παιδιών. Σύμφωνα με τον Γεώργα (1986 Α΄: 86) διάφορες σχολές της ψυχολογίας δέχονται ως αξίωμα το ότι «όσο περισσότερη επαφή υπάρχει μεταξύ του ατόμου και των προσώπων του περιβάλλοντός του τόσο περισσότερο επηρεάζονται και διαφοροποιούνται οι ψυχολογικές του ιδιότητες».

## ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟΝ «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΑΛΛΟ»

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες που συνδέονται με τον «σημαντικό άλλο». Πολλές από αυτές έχουν επικριθεί, άλλες τις έχουν αποδεχθεί και άλλες απλά είναι αβάσιμες και υπάγονται στην κατηγορία «not even wrong». Το κοινό χαρακτηριστικό όλων είναι ότι συντάχθηκαν έχοντας εφαλτήριο την παιδική ηλικία και το πλαίσιο αναφορικά με την εφαρμογή τους, ήταν η ψυχολογία. Αργότερα, όπως θα δούμε παρακάτω, ξέφυγαν από τα όρια του ατόμου (που είναι το δέντρο) και έγιναν αντικείμενο μελέτης της κοινωνίας (που είναι το δάσος).

Ο Cooley (1902) χρησιμοποίησε τον όρο «καθρεπτισμένος εαυτός» και υποστήριξε πως η αυτοεκτίμηση είναι μια αντανακλαστική σύνθεση βασισμένη στο πώς κάποιος νομίζει ότι τον/την βλέπουν οι άλλοι. Για τον Mead (1934) οι «σημαντικοί άλλοι» μέσα στην κοινωνική εμπειρία δίνουν τη βάση για το πώς κάποιος αξιολογεί τον εαυτό του. Όντας οι γονείς οι «σημαντικοί άλλοι» για τα παιδιά, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Πληθώρα ερευνών κατέδειξαν πως οι γονείς, είτε σαν «μοντέλα-

πρότυπα» ή «καθρέπτες» ή ακόμη και σαν πηγές πρωτογενούς και δευτερογενούς επηρεασμού στην καθημερινότητα του παιδιού, είναι ικανοί να επηρεάσουν τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις του παιδιού γύρω από το τι άνθρωπος είναι ή θα ήθελε να είναι.

Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης, η αναζήτηση και διατήρηση της επαφής με σημαντικούς άλλους είναι μια ενδογενής, πρωταρχική κινητήριος αρχή στα ανθρώπινα όντα σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Το βρέφος γεννιέται με την τάση να αναζητήσει μια βασική σχέση προσκόλλησης και ταυτόχρονα την χρειάζεται για να μπορέσει να καλύψει βιολογικές και ψυχικές ανάγκες. Ίσως το νόημα και η αξία των σημαντικών άλλων γίνονται καλύτερα κατανοητά αν σκεφτεί κανείς ότι αποτελούν τους «βασικούς πρωταγωνιστές» στο «θεατρικό έργο» των σχέσεων του παιδιού. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (σπίτι, γειτονιά, κοινωνία, χώρα, ήπειρος) είναι η «σκηνή» και οι καθημερινή εμπειρία επαφής ανάμεσα στα πρόσωπα φροντίδας και το παιδί διαμορφώνει ένα πρωταρχικό «σενάριο σχέσεων».

Αυτές οι πρώτες εμπειρίες σχέσης με τους γονείς ή πρόσωπα φροντίδας θα δημιουργήσουν συγκεκριμένες προσδοκίες για τον τρόπο που θα εξελιχθούν μελλοντικές συναισθηματικές συνδιαλλαγές καθώς το παιδί αναπτύσσει σημαντικές σχέσεις εκτός οικογένειας. Επιπλέον, οι πρώτες εμπειρίες σχετίζεσθαι θα γίνουν οι ρυθμιστές μελλοντικών σχέσεων, όταν αυτές θα καλούνται να καλύψουν ανάγκες (κυρίως συναισθηματικές).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση έδειξε, ότι ένα είδος κοινωνικής πίεσης που επηρεάζει την εκδήλωση συμπεριφοράς, είναι οι άλλοι άνθρωποι, οι «σημαντικοί άλλοι». Βρέθηκε, (Leonard – Barton, 1981: στο Dresner, 1989/90), ότι η πίεση από τους συνομήλικους και ο φόβος για κοινωνικές κυρώσεις ήταν σημαντικοί παράγοντες για την υιοθέτηση πρακτικών προστασίας της ενέργειας. Επίσης, οι Schoefeld και Griffen (1981, στο Newhouse, 1990) υποστηρίζουν ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποτελέσουν ισχυρή επιρροή στην ενίσχυση του εσωτερικού σημείου ελέγχου όταν δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν την άποψή τους σε θέματα που τα αφορούν, να παίρνουν αποφάσεις και να αξιολογούν κριτικά τις απόψεις των άλλων.

Σύμφωνα με τη θεωρία της αιτιολογημένης δράσης και της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, το ένα από τα δύο καθοριστικά στοιχεία που επηρεάζουν τη λειτουργία των προθέσεων των ανθρώπων είναι κοινωνικής φύσης και αφορά στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται την κοινωνική πίεση για να τελέσει ή όχι μία συγκεκριμένη συμπεριφορά (Ajzen,1988). Αυτή η κοινωνική πίεση εκφράζεται ως επιρροή από τους σημαντικούς άλλους ανθρώπους που βρίσκονται στον άμεσο ή στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, στις κοινωνικές ομάδες, δηλαδή, στις οποίες ανήκει ένας άνθρωπος και έχει δεσμούς, όπως η οικογένεια, οι φίλες, το σχολείο, η γειτονιά, οι συγγενείς, οι αθλητικές ή οι πολιτιστικές ομάδες, οι συνεργάτες ή οι συνάδελφοι.

## Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΥ ΑΛΛΟΥ»

Στις θεωρίες που είδαμε παραπάνω, τον «σημαντικό άλλο» στην παιδική ηλικία αποτελεί άτομο, το οποίο βρίσκεται «γεωγραφικά» κοντά στο παιδί. Με την γιγάντωση του διαδικτύου και την παγκοσμιοποίηση που επέφερε σε όλους τους τομείς, οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν ακόμη και την τελευταία δεκαετία, τείνουν να ξεπεραστούν και να θεωρηθούν απαρχαιωμένες.

Συγκεκριμένα, όλοι οι τομείς της καθημερινότητας του παιδιού έχουν μεταφερθεί στον υπολογιστή και το διαδίκτυο. Το παιδί κατά κύριο λόγο ψυχαγωγείται, καθώς εκατομμύρια εφαρμογών και παιχνιδιών απέχουν μόλις ένα «κλικ». Η ψυχαγωγία είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας, η ναυαρχίδα μπορούμε να πούμε με την οποία το παιδί μπορεί να εθιστεί με το διαδίκτυο και να το ανάγει σε αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του. Ως γνωστών, η ευχαρίστηση δημιουργεί τη νοσταλγία για επανάληψη. Το ηλεκτρονικό παιχνίδι (παιχνίδι στο διαδίκτυο), μέσω της αλληλεπίδρασης επιτρέπει στο παιδί να υιοθετήσει έναν ήρωα- χαρακτήρα, να λειτουργήσει ως πρωταγωνιστής και να δεσμευτεί από το ρόλο του παιχνιδιού. Αυτομάτως, γεννάται ένα νέο πρότυπο, το οποίο αργότερα, με την συνεχή επαφή, θα αποτελέσει «αντίζηλο» μεταξύ του παραδοσιακού «ήρωα» του παιδιού, που είναι ο πατέρας.

Ως γνωστόν, στο παιδί πρέπει να μπαίνουν όρια, αναφορικά με τα θέλω του. Ο Vygotsky διατύπωσε την άποψη ότι το παιχνίδι είναι η φανταστική κατάσταση την οποία δημιουργεί το παιδί για να ικανοποιήσει ανεκπλήρωτες επιθυμίες του. Στη φανταστική κατάσταση που δημιουργεί, μεταβαίνει σε μια βαθμιαία απελευθέρωση από τους περιορισμούς που ενυπάρχουν σε κάθε κατάσταση. Απελευθερώνεται από το άμεσο περιβάλλον του και διαχειρίζεται τους εξωτερικούς καταναγκασμούς ενεργώντας σε έναν γνωστικό χώρο σύμφωνα με τις εσωτερικές τάσεις και τα κίνητρά του (Vygotsky, 1997:157).

Λόγω αυτών των ορίων, το παιδί έρχεται σε άμεση αντιπαράθεση με τους γονείς του και προσπαθεί να βρει διέξοδο σε «άλλους» οι οποίοι θα υποστηρίξουν και θα ενισχύσουν τα «θέλω» του.

Οι φίλοι και οι παρέες, αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο και στην ουσία υποκαθιστούν τον ρόλο των γονιών, δίνοντας στο παιδί «συμβουλές» που τις περισσότερες φορές βολεύουν το ίδιο το παιδί και ενισχύουν την επιθυμία του. Με αυτόν τον τρόπο, γίνονται αρεστοί στο παιδί και αυτομάτως η σκυτάλη του «σημαντικού άλλου» μεταλαμπαδεύεται στον γνωστό, στον φίλο, στον κολλητό. Με την ύπαρξη του διαδικτύου, τα παιδιά, κυρίως από 10 χρονών και πάνω, έχοντας ένα λογαριασμό σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης, μπορούν να δημιουργήσουν κοινωνικές επαφές. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα για τις διαπροσωπικές σχέσεις στο διαδίκτυο επιβεβαιώνουν ότι το Διαδίκτυο είναι ένα μέσο που διευκολύνει την δημιουργία και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (McCormick & McCormick 1992, Smolowe 1995, Baym 1995). Όσο μικρότερο

είναι το παιδί, τόσο πιο εύκολα πιστεύει ότι οι επαφές του είναι και φίλοι του. Συνεπώς, επηρεάζεται από τη γνώμη τους και τον τρόπο που δρουν και πολλές φορές τους βλέπει ως πρότυπα.

Τέλος, το διαδίκτυο αποτελεί για το παιδί ένα «καταφύγιο» συναισθημάτων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει σε σχετική έρευνά του ο Jerald Block, ψυχίατρος στο πανεπιστήμιο Oregon Health & Science, "όταν ξεκινάς να χρησιμοποιείς τον υπολογιστή 30 ώρες την εβδομάδα, γίνεται αυτομάτως δοχείο απόθεσης συναισθήματος" (Block, 2007). Ερχόμενο σε επαφή (όχι τόσο σωματική, αλλά πνευματική) με άλλα παιδιά- συνομηλίκους, πολλές φορές αναπτύσσει σχέσεις οι οποίες ξεπερνούν τα όρια του φιλικού. Το άτομο νιώθει δυνατά συναισθήματα για άλλα άτομα, «εξομολογείται» πολλές φορές κάποια από αυτά, ανταλλάσει μυστικά τα οποία δεν έχει εκμυστηρευτεί ούτε στους οικείους του και αυτομάτως, ο «σημαντικός άλλος» αλλάζει χέρια. Το άτομο που βρίσκεται στην αντίπερα όχθη της οθόνης του υπολογιστή και που έχει καταφέρει να εισχωρήσει βαθιά στον ψυχισμό του παιδιού και να του βγάλει στην επιφάνεια όλα αυτά τα συναισθήματα (δείγμα τόνωσης της αυτοπεποίθησης), θα αποτελέσει και τον νέο «σημαντικό άλλο» για το άτομο. Όλα αυτά εξυπηρετούν την αναγκαία για την κοινωνικοποίηση του παιδιού επικοινωνία, κάτι που υποστηρίζεται και από σχετικές έρευνες ( Clements, 1994, Haugland & Wright, 1997 ). Οι Muller και Perlmutter ( 1985) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά συμμετείχαν σε αλληλεπιδράσεις με τους άλλους κατά τη διάρκεια του 63 % του παιχνιδιού υπολογιστή έναντι 7 % του παιχνιδιού γρίφων, κάτι με το οποίο τονίζεται η αξία της καλλιέργειας της αλληλεπίδρασης μέσω των υπολογιστών.

Εκτός όμως από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση οι υπολογιστές συμβάλλουν και στην ανάπτυξη της γλώσσας, στη λήψη αποφάσεων **(Τ**σαντής, Bewick, Thouvenelle, 2003: 7.), καθώς και στην αυτονομία ( PARETTE et al., 2000 ).

## Ο ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΩΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΜΕΤΡΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΚΡΑΤΗΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗ «ΜΑΧΗ» ΤΟΥ «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΥ ΑΛΛΟΥ»

Όπως είδαμε παραπάνω, η οικογένεια όντας πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης για το παιδί, αποτελεί και τον πρώτο «σημαντικό άλλο». Σταδιακά όμως ο ρόλος αυτός δείχνει να αλλοιώνεται κυρίως λόγω της εισβολής στη ζωή του παιδιού «άλλων», οι οποίοι διαδραματίζουν ξεχωριστό ρόλο στην ψυχοσύνθεσή του. Φυσικό και επόμενο είναι η οικογένεια να προσπαθεί να βρει τρόπους και διεξόδους, μερικούς από τους οποίους αναφέραμε και παραπάνω.

Ο σημαντικότερος ίσως παράγοντας σταθερότητας και παγίωσης της οικογένειας ως «σημαντικός άλλος» για το παιδί, έναντι της τεχνολογίας είναι ο «οικογενειακός γραμματισμός». Ο όρος οικογενειακός ή οικιακός γραμματισμός (family literacy, home literacy) είναι σχετικά πρόσφατος, καθώς προέκυψε στα τέλη του 20ού αι. ως αποτέλεσμα της διαπίστωσης ότι ούτως ή άλλως το μικρό

παιδί μέσα στα πλαίσια της οικογένειας αναπτύσσει και καλλιεργεί σε μικρό ή μεγάλο βαθμό δεξιότητες γραμματισμού. Ο όρος «οικογενειακός γραμματισμός» είναι βαθύτερος και μελετώντας τον ως έννοια παρατηρούμε ότι περιλαμβάνει το σύνολο των τρόπων, συνηθειών και συμπεριφορών που χρησιμοποιούν τα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος του μικρού παιδιού κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων καλλιέργειας γραμματισμού στο σπίτι και στην άμεση κοινότητα των ατόμων.

Όπως κάθε όρος στη βιβλιογραφία, έτσι και ο «οικογενειακός γραμματισμός» εμπεριέχει περισσότερες από μια συνιστώσες. Ανάμεσα στις σημαντικότερες μεταξύ αυτών είναι και η μελέτη των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών (μόρφωση, εισόδημα, σχολικές εμπειρίες) των γονέων, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσεται ο γραμματισμός, οι αναγνωστικές συνήθειες και άλλες συμπεριφορές γραμματισμού των γονέων και οι δραστηριότητες που σχεδιάζουν οι γονείς για την εμπλοκή των παιδιών τους και έχουν σχέση με τη γραφή στο οικογενειακό περιβάλλον.

Επειδή το διαδίκτυο αφορά κυρίως τον γραπτό λόγο, θα κάνουμε μια αναφορά ακροθιγώς στον γραμματισμό που αφορά τον γραπτό λόγο. Οι δραστηριότητες γραμματισμού που πραγματοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να είναι είτε επίσημες είτε ανεπίσημες. Στις επίσημες το ενδιαφέρον συνήθως επικεντρώνεται στη μάθηση και παραγωγή στοιχείων της γραφής (γράμματα, λέξεις κτλ.), ενώ στις ανεπίσημες, στο νόημα που απορρέει από το γραπτό κείμενο. Οι σημαντικότερες δραστηριότητες για την καλλιέργεια του γραμματισμού που έχουν παρατηρηθεί από εθνογραφικές έρευνες είναι:

- Η παρατήρηση και ο σχολιασμός από τον γονέα πινακίδων που βρίσκονται στο περιβάλλον του παιδιού,
- Ο εντοπισμός στοιχείων γραπτού λόγου σε διάφορα έντυπα που εισάγονται στο οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. τίτλος εφημερίδας, λεζάντα, διαφήμιση, εξώφυλλα βιβλίων κτλ.),
- Η ανάγνωση βιβλίων των γονιών από κοινού με τα παιδιά,
- Ο εντοπισμός γραπτών μηνυμάτων στην τηλεόραση,
- Η αναζήτηση προϊόντων στο σπίτι ή σε καταστήματα, με βάση τις ετικέτες,
- Οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, μουσεία, εκθέσεις κτλ.,
- Η συνεργασία στη γραφή ενός σημειώματος για ψώνια, μιας πινακίδας, ενός σημειώματος κτλ.

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι ο «οικογενειακός γραμματισμός» είναι ένας μηχανισμός τον οποίο χρησιμοποιούν οι γονείς και αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι στην ανατροφή του παιδιού και ταυτόχρονα έναν κώδικα επικοινωνίας μεταξύ τους. Με εφαλτήριο τον γραμματισμό, αργότερα

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έχοντας ως βάση όλα τα παραπάνω αναφορικά με το παιδί, την τεχνολογία και τον «σημαντικό άλλο», θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα ότι «παιδί και τεχνολογία» είναι ένας δυνατός και άρρηκτος συνδυασμός, ο οποίος αν δομηθεί και αναπτυχθεί σωστά, θα έχει πολύ θετικά αποτελέσματα, όχι μόνο για το άτομο αλλά και για την κοινωνία ολόκληρη. Οι γονείς και η οικογένεια εν γένει, όντας οι πρώτοι «σημαντικοί άλλοι» του παιδιού, με τη σωστή ενημέρωση και καθοδήγηση, θα μπορέσουν να κρατήσουν τα σκήπτρα του «σημαντικού άλλου», του παράγοντα δηλαδή που το παιδί θα είναι σε θέση να εμπιστευτεί, να αγαπήσει, να προσκολληθεί, να αλληλεπιδράσει μαζί του, να συμβουλευτεί κατά τη διάρκεια της ζωής του και να αποτανθεί σε αυτούς, όταν βρεθεί σε μια δύσκολη κατάσταση.

Η τεχνολογία μπορεί και πρέπει να υπάρξει στη ζωή του παιδιού, όχι ως υποκατάστατο των οικείων του, αλλά ως συμπληρωματικό. Τα νέα τεχνολογικά μέσα μπορούν να ενδυναμώσουν τη σχέση αυτή, να ανοίξουν νέους ορίζοντες και να γεφυρώσουν πιθανό χάσμα γενεών που υπολανθάνει, όσο ο δείκτης γεννητικότητας και ηλικίας τεκνοποίησης μεγαλώνει.

Καταλήγοντας, θα συμφωνούσαμε με την παραδοχή ότι η τεχνολογία δεν είναι ούτε άγγελος, ούτε δαίμονας. Είναι ένα εγχειρίδιο στα χέρια του ατόμου που αν χρησιμοποιηθεί σωστά μπορεί να γίνει ένα εργαλείο το οποίο θα λύσει πολλά προβλήματα σε όλους τους τομείς της ζωής.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γεώργας, Δ. (1986) *Κοινωνική Ψυχολογία,* τόμος Α και Β, Αθήνα.

Θεριανός Κ. (2002), *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: προσδοκίες, ρητορική καιπραγματικότητα, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 123, σ.20-25.

Κελεσίδης, Ε. (1998) *Το εικονικό σχολείο*.

Μαυρογιώργος Γ. (2001), *Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση*, Τα Νέα, 01.09.2001, σ. Ν06.

Ναυρίδης, Κ. (1994) *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία,* Παπαζήσης.

Παγγέ, Τ.(2008) *Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Ιωάννινα: εκδ. Θεοδωρίδη.

Παπαθανασίου, Π. και Κόμης, Β. (2003). *Δραστηριότητες με υπολογιστή σχεδιασμένες με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη», Σύρος.

http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/CongressKelesidis.html

Σαλαβού. Β. Ψυχολόγος, Ελληνικό Κέντρο για την Ψυχική Υγεία και Θεραπεία του Παιδιού και της Οικογένειας, άρθρο στο διαδίκτυο, Οι σημαντικοί άλλοι των παιδιών, Δημοσίευση: Δευτέρα, 05 Σεπτεμβρίου 2011 11:52, http://www.nextdeal.gr/

**ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Ajzen, I. (1988) *Attitudes, personality and behavior*, Chicago: Dorsey Press.

Baym N. (1995). *The Performance of Humor in Computer-Mediated Communication*. Online document

http://www.ascusc.org/jcmc/vol1/issue2/daym.html

Block JJ: *Pathological computer use in the USA*, in 2007 International Symposium on the Counseling and Treatment of Youth Internet Addiction. Seoul, Korea, National Youth Commission, 2007.

Bullard J. (2010) *How the Use of Technology Enhances Children's Development.* Retrieved on July 20, 2010 from http://www.education.com/reference/article/technology-enhance-children-development/

Cooley, Charles H. *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's, 1902. Confer pp. 183–184 for first use of the term "looking glass self".

Crompton, R. and Mann. P. (1996) *The Educational Context. In Crompton*, R. and Mann. P. (eds) IT Across the Primary Curriculum. London: Cassell Education.

Davis, N., Desforges, C., Jessel, J., Somekh, B., Taylor, C. and Vaughan, G. (1997) *Can quality in learning be enhanced through the use of IT?* In Somekh, B. and Davis, N. (eds) *Using Information Technology in Teaching and Learning*. London: Routledge.

Detheridge, T. (1996) Information Technology. In Carpenter, B., Ashdow, R. and Bovair, K. (eds) *Enabling Access: Effective teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties*. London:David Fulton .

Elkind, D. (1998). *Computers for infants and young children. Child Care Information Exchange*. 123, 44-46.

Hatch, K. (2011). *Determining the Effects of Technology on Children.* Phd diss., Rhode Island University.

Haugland, S. W. (1999). *What role should technology play in young children's learning?* Young Children, 54 (9), 26- 30.

Leonard – Barton (1981) *The diffusion of energy conservation practices among*

*California homeowners*. PhD diss., Stanford University.

McCormick NB, McCormick JW. Computer Friends and Foes: *Content of Undergraduates Electronic mail. Computers in Human Behavior*. 1992; 8:379-405.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist* (Edited by C. W. Morris). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Meadows, J. and Leask, M. (2000) *Why use ICT?* In Leask, M and Meadows, J. (eds) *Teaching and Learning with ICT in the Primary School*. London: Routledge/ Falmer.

Meighan R. (1997), *The next learning system and why home-schoolers aretrautblazers*. Educational Heretics Press.

Mendrinos, R. (1997) *Using Educational Technology with At-Risk Students*. London: Greenwood Press.

NAEYC (1996). *Position statement on technology and young children - ages three through eight*. Young Children, 51 (6), 11-16.

Nikiforidou, Z. And Pange, J. (2010). *Teachers' evaluation of preschool educational software: the case of probabilistic thinking.* Procedia- Social and Behavioral Sciences 9, pp. 537-541.

Papert, S. (1996). *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*. Atlanta: Longstreet Press.

Plowman, L. & Stephen, C. (2003). *A "benign addition"? Research on ICT and pre-school children*. Journal of Computer- Assisted Learning. 19 (2), pp. 149-164.

Plowman, L., & Stephen, C. (2005). *Children, play, and computers in preschool education*. British Journal of Education Technology, 36 (2), pp 145-157.

Schoenfeld, C. & Griffen, R.J. (1981) *Communication: A human factor*. In Wildlife management on private lands, edited by Dunke, R.J., Burger, J.V. and March, J.R., 130-51. Madison, Wis.: The Wildlife Society (Wisconsin Chapter).

Scrimshaw, P. (1997) *Computers and the teacher's role*. In Somekh, B. and Davis, N. (eds) Using Information Technology in Teaching and Learning. London: Routledge.

Smolowe J. (1995) *Intimate Strangers*. Time. 145- Special Issue «Welcome to cyberspace». 20-24.

Somekh, B. (2007) *Pedagogy and Learning with ICT: researching the art of innovation*. London and New York: Routledge.

Taylor J. (2012), *How Technology is Changing the Way Children Think and Focus*, Retrieved on December 4, 2012 from http://www.psychologytoday.com/blog/the-power-prime/201212/how-technology-is-changing-the-way-children-think-and-focus

Underwood, J.D.M. (2000) *A comparison of two types of computer support for reading development*. Journal of Research in Reading, Vol. 23, no 2, p. 136-148.

Van Scoter, J., Ellis, D. & Railsback, J. (2001). *How Technology Can Enhance Early Childhood Learning*, Retrieved on 20 February, 2011 from http://www.netc.org/earlyconnections/byrequest.html

Vlachou, A. (2004). *Education and inclusive policy-making: implications for research and practice*. International Journal of Inclusive Education, 8(1), 3-21.

Vygotsky, L. (1997) *Νους στην κοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg.

# ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

**Ιατροπούλου Ουρανία**

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

rania.iatropoulou@gmail.com

*Η παρούσα μελέτη διερευνά τη βελτίωση των ικανοτήτων επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων, όταν αυτά παρουσιάζονται μέσα από αφήγηση ιστορίας σε σχέση με τη λεκτική παρουσίασή τους. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η βελτίωση ικανοτήτων των παιδιών να αντιληφθούν τα στοιχεία του προβλήματος και να τα συνδέσουν, ώστε να επινοήσουν ένα σχέδιο επίλυσης και παρουσίασής με τη χρήση στρατηγικών. Το δείγμα περιλαμβάνει 30 παιδιά προσχολικής ηλικίας και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η παρατήρηση. Τα ευρήματα συνιστούν βελτίωση επιδόσεων, οι οποίες συνδέονται με την καλύτερη αντίληψη του προβλήματος και εμπλουτισμό στρατηγικών επίλυσης και παρουσίασης.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εργασία χρησιμοποιήθηκε η παρουσίαση προβλήματος με προφορική αφήγηση ιστορίας, προκειμένου να εμπλέξει τα παιδιά στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, επιδιώκοντας τη συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή τους. Η προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί η λογοτεχνία τα τελευταία χρόνια στη διδασκαλία της επίλυσης προβλήματος (Zazkis & Liljedahl, 2009, Casey B., 2004), αποτέλεσε το κίνητρο για τη διερεύνηση της ανάπτυξης ικανοτήτων επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων. Δεδομένου ότι η μαθηματική γνώση προϋποθέτει την απόκτηση και το συντονισμό της εννοιολογικής, της διαδικαστικής και της χρηστικής ικανότητας, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος (Cole, M. Cole S., 2002) και λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική διάσταση της απόκτησης αυτής της γνώσης (Τζεκάκη, 2007), συνίσταται καθοριστική η ανάγκη συστηματικής μελέτης με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων από τα προσχολικά έτη.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η διαπίστωση ότι η ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος είναι καθοριστικής σημασίας στην εξελικτική διαδικασία του ανθρώπου (Τουμάσης 1994), την έθεσε στο επίκεντρο των περισσότερων αναλυτικών προγραμμάτων (National Council of Teachers of Mathematics, 1989).

Υπάρχουν πολλά μοντέλα ανάλυσης επίλυσης προβλήματος με ποιο γνωστό αυτό του Polya. (Polya, 1962, 1965, 1990· Shoenfeld, 1985· Τουμάσης 1994· De Corte, 2000· Verschaffel et al., 1999· Markou και Lerman, 2006· Τζεκάκη, 2007). Σύμφωνα με αυτό, η επίλυση προβλήματος σχετίζεται με τις «ευρετικές» (heuristics), την ανάπτυξη στρατηγικών, μεθόδων ή συνηθειών και ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια επίλυσης. Η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε σε ένα

συνδυαστικό μοντέλο ανάλυσης της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος (κατανόηση προβλήματος και διατύπωση με άλλα μέσα, σχεδιασμός ενεργειών επίλυσης – επεξεργασία τρόπων εύρεσης αποτελεσμάτων, ερμηνεία - παρουσίαση των αποτελεσμάτων, αξιολόγηση, σύγκριση και γενίκευση τρόπων λύσης (Τζεκάκη, 2007).

Τα είδη προβλημάτων που προτείνονται στα παιδιά μικρών ηλικιών διακρίνονται ως προς το περιεχόμενο και τις εμπλεκόμενες πράξεις (Βοσνιάδου, 2000· Τζεκάκη, 2007· Marshall, 1995· Πιττάλης, Χρίστου, Φιλίππου, 2001· Barrody,1987). Η ικανότητα επίλυσης ενός προβλήματος , αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά σχετίζονται με την κατανόηση της δομής του προβλήματος, το σχηματισμό κατάλληλων αναπαραστάσεων (γλωσσικών και συμβολικών), με τη δημιουργία κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης και με το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο επιτρέπει την προσωπική εμπλοκή και προκαλεί το ενδιαφέρον τους (Τζεκάκη, 2007· Φιλίππου et al, 2001).

Η σύνδεση της διαδικασίας επίλυσης των μαθηματικών προβλημάτων με την «αναπαράσταση» της πληροφορίας, κατά τους θεωρητικούς επεξεργασίας των πληροφοριών, καταδεικνύουν τα λάθη των μαθητών ως λάθη αναπαράστασης (De Corte & Verschaffel, 2000). Σύμφωνα με τη θεωρία των Αναπαραστάσεων, η γραφική αναπαράσταση μιας δομής συμβάλλει στην ανάπτυξη νοητικών σχημάτων και συνδέσεων που ενεργοποιούνται κατά την επίλυση προβλήματος με παρόμοια δομή (Χρίστου 2001· Χαραλάμπους, Φιλίππου, 2001· Representation in Mathematical Learning and Problem Solving, 2002). Η οπτικοποίηση του προβλήματος με τη χρήση αναπαραστατικών ή συμβολικών μέσων διευκολύνει τα παιδιά να αντιληφθούν το πρόβλημα, παρόλο που ενέχει τον κίνδυνο επικέντρωσης σε λειτουργίες άσχετες με αυτό (διακοσμητική ή ενημερωτική λειτουργία).

Συνήθεις στρατηγικές επίλυσης των μικρών παιδιών αναφέρονται οι Υλικές (χρήση δακτύλων, φυσικών αντικειμένων, κλπ.), οι Λεκτικές (χρήση ακολουθίας της μέτρησης, στην πρόσθεση Μέτρηση όλων και Μέτρηση από) και οι Νοητικές (ανάκληση αριθμητικών πράξεων) (Carpenter & Moser, 1982· Riley M.-S., Greeno J.-G. & Heller J.-I. 1983). Η χρήση ή μη υλικού επηρεάζει τη χρήση ανάμεικτων στρατηγικών (Carpenter et al, 1992· Τζεκάκη 1996). Μεγαλύτερη επιτυχία επίλυσης ενός προβλήματος σημειώνεται σε μικρούς και σε διπλούς αριθμούς (Nunes & Bryant 1996, Thompson 1997, Gray et al 1997).

Λαμβάνοντας υπόψη το σημαντικό ρόλο των συναισθημάτων κατά την επίλυση ενός προβλήματος, η παρουσίασή τους μέσα από την αφήγηση ιστοριών αποτελεί μια προσπάθεια συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής του νηπίου (Rath, Langenbahn, Simon, Sherr, & Diller, 2003· Egan, 2004, 2008, Zazkis & Liljedahl, 2009). Συγκεκριμένα, οι ιστορίες παρέχουν αμεσότητα, δυνατότητα συνδιαμόρφωσης του προβλήματος από το παιδί και τον αφηγητή, δυνατότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και είναι αρεστές στο παιδί.

Οι «Ιστορίες» αποτελούν μια αφηγηματική ενότητα που μπορεί να καθορίσουν το νόημα των στοιχείων που τις αποτελούν (Casey, 2004). Η μαθηματική αξία των ιστοριών εντοπίζεται στη μετάδοση και κατανόηση δύσκολων εννοιών και ιδεών, στη διευκόλυνση της επίλυσης προβλημάτων, στη διατήρηση ενεργού ενδιαφέροντος των μαθητών ακόμα και μετά το τέλος της ιστορίας και στη δημιουργία ανθρώπινων νοημάτων σχετικά με τα μαθηματικά. Σύμφωνα με έρευνες τα αφηγηματικά προβλήματα (προβλήματα - ιστορίες), τα οποία βασίζονται σε καταστάσεις οικείες προς τους μαθητές, συμβάλλουν στην βελτίωση της ικανότητας επίλυσης προβλήματος, κυρίως των μαθητών με μικρότερες ικανότητες (Τουμάσης 1994).

Οι ιστορίες παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη δομή, έχουν δηλαδή αρχή (παρουσίαση σύγκρουσης ή προσδοκίας), μέση (πλοκή) και τέλος (λύση) (Egan, 2004, 2008).

Διακρίνονται διάφορα είδη ιστοριών, Αληθινές ή φανταστικές ιστορίες, με πεζό ή έμμετρο λόγο, που μας ωθούν στον προβληματισμό και στη σκέψη, που προκαλούν γέλιο ή κλάμα κλπ. Η δημιουργία μιας ιστορίας ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πλάνο: θέσπιση στόχου, αναγνώριση του προβλήματος, επιλογή ιστορίας, υλικών, πλοκής και παρουσίασης στους μαθητές, οργάνωση της παρουσίασης του προβλήματος και καθορισμός πιθανών δράσεων του παιδιού, επέκταση του αρχικού προβλήματος, συμπέρασμα/ κλείσιμο.

Καταλήγοντας, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές προσχολικής ηλικίας κατά την επίλυση προβλημάτων ως προς την κατανόηση του προβλήματος και την κατασκευή ενός κατάλληλα αναπαραστατικού σχεδίου επίλυσης, ενισχύουν την υπόθεση ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν βελτιωμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων Μεταβολής (Αύξησης, Ελάττωσης) και Σύνθεσης όταν αυτά παρουσιάζονται μέσα από αφηγηματικές μαθηματικές ιστορίες, τόσο στην κατανόηση του προβλήματος (αντίληψη και σύνδεση των στοιχείων του προβλήματος που χρειάζονται διερεύνηση, παρουσίαση των ιδεών τους με τη χρήση υλικών στρατηγικών), όσο και στην επιλογή κατάλληλων στρατηγικών (δημιουργία σχεδίου επίλυσης).

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να μελετήσει τη λειτουργία των ιστοριών στην αντίληψη των στοιχείων του προβλήματος από τα παιδιά, την ανάπτυξη ενός σχεδίου επίλυσης με βάση τις ατομικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν και τη λεκτική ή / και αναπαραστατική περιγραφή του σχεδίου αυτού.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Οι τύποι των προβλημάτων που χρησιμοποιήθηκαν για να εξεταστεί η βελτίωση των ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην επίλυση προβλημάτων, ήταν τα Λεκτικά και τα Αφηγηματικά, τα οποία παρουσιάστηκαν σε μια ομάδα παιδιών. Η δυσκολία σημασιολογικής δομής και στα δύο είδη προβλημάτων ήταν κοινή. Συγκεκριμένα, τα προβλήματα Μεταβολής ήταν μικρής δυ-

σκολίας (προβλήματα Αύξησης μικροί αριθμοί, Ελάττωσης διπλοί αριθμοί - Nunes & Bryant 1996· Thompson 1997· Gray et al 1997), ενώ τα προβλήματα Σύνθεσης μεγαλύτερης (μεγάλοι αριθμοί, τελικό αποτέλεσμα όχι μεγαλύτερο του 10). Στα προβλήματα μεταβολής (αύξησης και ελάττωσης) ήταν άγνωστο το τελικό σύνολο, στα προβλήματα σύνθεσης το τελικό υπερσύνολο. Τα αριθμητικά δεδομένα ήταν διαφορετικά και στις δυο περιπτώσεις (Λεκτικά προβλήματα: Μεταβολής – Αύξησης 3+2 = 5, Μεταβολής - Ελάττωσης 6-3=3 και Σύνθεσης 4+5= 9/ Αφηγηματικά: 4+2=6, 8- 4= 4 και 6+3=9).

Αρχικά, παρουσιάστηκαν στα παιδιά τα λεκτικά προβλήματα και μετά από διάστημα τριών ημερών τα αντίστοιχα αφηγηματικά. Τα λεκτικά προβλήματα αφορούσαν συνηθισμένα προβλήματα (έχεις 3 μπαλόνια. Ο Δημήτρης σου έδωσε άλλα 2. Πόσα μπαλόνια έχεις τώρα;).

Η αφήγηση αφορούσε τρεις ιστορίες (οι δυο ιστορίες ως πλαίσιο – υπόβαθρο και η τρίτη θέτοντας ερωτήματα) κατασκευασμένες από τον ερευνητή. Στην πρώτη ιστορία ο ήρωας ψάχνει να βρει την πεντάμορφη και να την ελευθερώσει από τον κακό δράκο. Για να το καταφέρει πρέπει να ανοίξει την κλειδαριά του πύργου που κρατείται φυλακισμένη, ο οποίος ανοίγει με τον συνδυασμό 4 + 2 = 6. Στη δεύτερη, ο Οδυσσέας με τους συντρόφους του πίνουν 4 από τις 8 κούπες γάλατος του Κύκλωπα και καθώς δε μπόρεσε να χορτάσει ψάχνει να βρει πόσες κούπες του λείπουν; Κατά την τρίτη ιστορία ο φτωχός ψαράς παίρνει σε αντάλλαγμα της καλής του πράξης, ένα μαγικό κουτί που λειτουργεί με έναν μυστικό κώδικα (6 + 3 = 9). Η γυναίκα του ψαρά ζητά παραπάνω από αυτά που μπορεί να δώσει το κουτί και αυτό δε λειτουργεί. Η κόρη του όμως, που καταλαβαίνει τη λειτουργία του, ζητά όσα μπορεί να δώσει το κουτί.

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης οι μαθητές καλούνταν να διερευνήσουν και να περιγράψουν τις πληροφορίες, τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος, να επιλέξουν την κατάλληλη μέθοδο - στρατηγική επίλυσης δημιουργώντας ένα σχέδιο και να καθορίσουν το στόχο του προβλήματος (τελικό αποτέλεσμα). Η αντίληψη και σύνδεση των στοιχείων του προβλήματος συνδέεται με την ορθότητα του αποτελέσματος και το χρόνο επίλυσης του προβλήματος, ενώ οι ερωτήσεις των παιδιών, τα σχόλια, η προσεκτική παρακολούθηση και η συμμετοχή τους καταδεικνύουν το ενδιαφέρον τους.

Το δείγμα ήταν τυχαίο και αποτέλεσαν 30 παιδιά ίδιας ηλικιακής ομάδας (νήπια), ομοιογενούς πληθυσμού, στη Δυτική Θεσσαλονίκη. Επιλέχτηκε η άμεση, συστηματική, μη συμμετοχική παρατήρηση, βασισμένη σε ένα συγκεκριμένο σχέδιο, με καταγραφές σε φύλλα παρατήρησης και ταυτόχρονη ηχογράφηση και χρονομέτρηση του κάθε υποκειμένου. Η έρευνα διεξήχθη σε κοινόχρηστο χώρο του νηπιαγωγείου από την ερευνήτρια.

Η μεθοδολογία περιλαμβάνει ποιοτική κυρίως επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση της στατιστικής ανάλυσης του στατιστικού πακέτου ανάλυσης δεδομένων SPSS.

Μετά τη συλλογή των στοιχείων έγινε ομαδοποίηση των απαντήσεων σε τρεις κατηγορίες: α) *τύπος προβλήματος (μεταβολής και σύνθεσης), ζητούμενο (τελικό σύνολο και υπερσύνολο) και διεύθυνση (αύξηση- ελάττωση)* β) *ικανότητες* των παιδιών, στις οποίες περιλαμβάνονται η αντίληψη και η σύνδεση των στοιχείων του προβλήματος (χρόνος επίλυσης ανεξάρτητα από το χρόνο απασχόλησης, ορθότητα τελικού αποτελέσματος), η κατανόηση του προβλήματος (λεκτικών αριθμητικών πληροφοριών, παρουσίαση αποτελέσματος, κατανόηση στόχου) και η δημιουργία σχεδίου επίλυσης, στο οποίο εντάσσονται οι λεκτικές στρατηγικές (επίλυση με μια ματιά, μέτρηση όλων, μέτρηση από τον πρώτο αριθμό που δίνεται στο πρόβλημα, μέτρηση από το μεγαλύτερο αριθμό του προβλήματος), οι υλικές (παρουσίαση ιδεών με λόγια, αντικείμενα ή σχέδια) και οι νοητικές (ανάκληση αριθμητικών πράξεων, νοερή μέτρηση)· γ) *ενδιαφέρον* των παιδιών στο οποίο συνυπολογίστηκαν η συμμετοχή, η εκδήλωση περιέργεια με ερωτήσεις, σχόλια και εκφράσεις και την προσεκτική παρακολούθηση.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται συνδυαστικά ανάμεσα στον τύπο των προβλημάτων, τις ικανότητες των παιδιών και το ενδιαφέρον τους.

## ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η σύγκριση ανάμεσα στις δυο προσεγγίσεις φανερώνει βελτίωση των επιδόσεων των νηπίων στα αφηγηματικά προβλήματα μεταβολής (επίλυση προβλήματος αύξησης 40%, N=12– σύνθεσης 46,7%, N=2), η οποία συνδέεται με την πράξη και όχι με το βαθμό δυσκολίας του προβλήματος (βελτίωση στα προβλήματα ελάττωσης 6,7%), καθώς μεγαλύτερη επιτυχία εμφανίζεται στα προβλήματα πρόσθεσης. Η αύξηση του χρόνου επίλυσης των αφηγηματικών προβλημάτων σε σχέση με τα λεκτικά, κυρίως στα προβλήματα αύξησης (M= 1,13, SD=0,346 με απόκλιση t= -4,958, df=29, p=,000) και λιγότερο στα ελάττωσης (M= 1,67, SD=0,661), συνδέεται με την επιλογή στρατηγικής και όχι τη δομή του προβλήματος. Ωστόσο, παρατηρείται μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών, αν και το ενδιαφέρον τους παραμένει το ίδιο και στις δυο προσεγγίσεις.

Η επιλογή των μαθητών να επιλύσουν το πρόβλημα με τη χρήση Νοητικών στρατηγικών στα Λεκτικά προβλήματα διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο (πίνακας 1). Συγκεκριμένα η επίλυση του προβλήματος με νοερή ανάκληση αριθμών συνδέεται με το βαθμό δυσκολίας του προβλήματος και οδηγεί σε λανθασμένο αποτέλεσμα. Η επίλυση με νοερή μέτρηση συνδέεται με την πράξη και είναι περισσότερο επιτυχημένη (προβλήματα Αύξησης 66,6%). Οι επιδόσεις των παιδιών που επιλύουν αφηγηματικά προβλήματα με τη χρήση Νοητικών στρατηγικών, εμφανίζονται μειωμένες, ανεξάρτητα από τη δομή και τη δυσκολία του προβλήματος.

| ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΕ ΛΕΚΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Είδη Προβλημάτων | Ανάκληση αριθμών | | Νοερή Μέτρηση | |
| | Λ. | Αφ. | Λ. | Αφ. |
| Αύξησης | 22 | 7 | 3 | 6 |
| Ελάττωσης | 24 | 20 | 3 | 4 |
| Σύνθεσης | 12 | 4 | 1 | 3 |

**Πίνακας 1 : Χρήση νοητικών στρατηγικών σε Λεκτικά και Αφηγηματικά Προβλήματα**

Αντίθετα, τα παιδιά που χρησιμοποιούν Λεκτικές στρατηγικές για να λύσουν προβλήματα τα οποία παρουσιάζονται με την Αφήγηση μιας μαθηματικής ιστορίας, εμφανίζουν βελτιωμένες επιδόσεις, σε σχέση με τα παιδιά που λύνουν Λεκτικά προβλήματα (πίνακας 2). Συγκεκριμένα, η προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος «με μια ματιά» οδηγεί σε εσφαλμένα αποτελέσματα (προβλήματα Σύνθεσης 3,3%) και εμφανίζει σταθερές επιδόσεις όταν επιλέγεται η μέτρηση όλων (προβλήματα αύξησης 42,8%, Ελάττωσης 41,6%, Σύνθεσης 47%). Στα Αφηγηματικά προβλήματα εμφανίζουν επιτυχημένα αποτελέσματα όταν επιλύουν το πρόβλημα με μια ματιά (προβλήματα Μεταβολής – Αύξησης (3,3%, Ελάττωσης 10%) και με τη μέτρηση όλων (προβλήματα Αύξησης 76%, Σύνθεσης 77,7% και λιγότερο σε προβλήματα Μείωσης 31,25%). Τα παιδιά που επιλέγουν να λύσουν το πρόβλημα με τη μέτρηση από τον πρώτο (προβλήματα Ελάττωσης 66,7%, Σύνθεσης 100%) και από τον μεγαλύτερο αριθμό (Σύνθεσης 100%) εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις.

| ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΕ ΛΕΚΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Αύξησης | | Ελάττωσης | | Σύνθεσης | |
| Στρατηγικές / Πρόβλημα | Λ. | Αφ. | Λ. | Αφ. | Λ. | Αφ. |
| Οπτική μέτρηση | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | - |
| Μέτρηση όλων | 7 | 25 | 12 | 16 | 17 | 27 |
| Μέτρηση από 1ο αρ. | - | - | - | 3 | - | 2 |
| Μέτρηση μεγ. αρ. | - | - | - | | - | 1 |
| Μέθοδος δοκιμής - λάθους | - | - | - | - | - | - |
| Σύνολο | 8 | 26 | 13 | 22 | 20 | 30 |

**Πίνακας 2 : Χρήση λεκτικών στρατηγικών σε Λεκτικά και Αφηγηματικά Προβλήματα**

Οι Υλικές στρατηγικές (πίνακας 3) που χρησιμοποιούνται κατά την επίλυση λεκτικών προβλημάτων συνδέεται με το βαθμό δυσκολίας του προβλήματος και την ενίσχυση του ερευνητή (προβλήματα Μείωσης 66%, Σύνθεσης 50%). Η χρήση αντικειμένων στα αφηγηματικά προβλήματα ως πρώτη επιλογή οδηγεί σε υψηλές επιδόσεις (Αύξησης 71,4%, Σύνθεσης 78,2, Ελάττωσης 35,2%) και συνδέεται με την αριθμητική πράξη. Αντίστοιχα υψηλές επιδόσεις παρουσιάζουν και όταν μετρούν τα δάχτυλά τους (Αύξησης και Ελάττωσης 100%, Σύνθεσης 85,7%).

| ΥΛΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΕ ΛΕΚΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Αύξησης | | Ελάττωσης | | Σύνθεσης | |
| ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | Λ. | Αφ. | Λ. | Αφ. | Λ. | Αφ. |
| Αντικείμενα | - | 21 | 6 | 17 | 8 | 23 |
| Δάχτυλα | 8 | 3 | 7 | 3 | 10 | 7 |
| Περιγραφή με λόγο | - | 26 | 1 | 23 | - | 18 |
| Σύνολο | 8 | 50 | 14 | 43 | 18 | 48 |

**Πίνακας 3 : Χρήση υλικών στρατηγικών σε Λεκτικά και Αφηγηματικά Προβλήματα**

Τα παιδιά που επιχειρούν να επιλύσουν λεκτικά προβλήματα χρησιμοποιώντας εικονικές αναπαραστάσεις (πίνακας 4) δεν καταφέρνουν να έχουν υψηλές επιδόσεις, σε αντίθεση με τα αφηγηματικά προβλήματα, στα οποία το ποσοστό επιτυχίας είναι υψηλό, η χρήση τους είναι συνδεδεμένη με την αριθμητική πράξη και χρησιμοποιείται περισσότερο σε προβλήματα πρόσθεσης (προβλήματα Αύξησης 100%, Σύνθεσης 33,3%). και μειώνεται στα προβλήματα Μεταβολής – Ελάττωσης (6,7%). Επιπλέον παρατηρείται διαφοροποίηση στον τρόπο υπολογισμού ανάμεσα στους δυο τύπους προβλημάτων.

| ΕΙΚΟΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΕ ΛΕΚΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ | | |
|---|---|---|
| Είδη Προβλημάτων | Λεκτικά | Αφηγηματικά |
| Αύξησης | 2 | 3 |
| Ελάττωσης | 2 | 2 |
| Σύνθεσης | 4 | 3 |

| | | |
|---|---|---|
| Σύνολο | 8 | 8 |

**Πίνακας 4 : Χρήση εικονικών αναπαραστάσεων σε Λεκτικά και Αφηγηματικά Προβλήματα**

## ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η καλύτερη αντίληψη των στοιχείων των αφηγηματικών προβλημάτων, ανεξάρτητα από το βαθμό δυσκολίας, επιτρέπει την ανάκληση λεκτικών και αριθμητικών πληροφοριών (p= ,021 και p= ,005 αντίστοιχα), και ωθεί στην καλύτερη κατανόηση του στόχου, παρόλο που παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στους δυο τύπους προβλημάτων και ως εκ τούτου στην επιτυχημένη επίλυση του προβλήματος.. Αντίθετα, ο βαθμός δυσκολίας στα λεκτικά προβλήματα δυσκολεύει τα νήπια να κατανοήσουν το στόχο και να ανακαλέσουν τις πληροφορίες (πίνακας 5).

| **ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΛΕΚΤΙΚΩΝ – ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Αύξησης | | Ελάττωσης | | Σύνθεσης | |
| Ανάκληση Λεκτικών Πληροφοριών | Λ. | ΑΦ. | Λ | ΑΦ. | Λ. | ΑΦ. |
| | 16 | 24 | 13 | 24 | 14 | 23 |
| Ανάκληση Αριθμών | 16 | 21 | 13 | 15 | 14 | 19 |
| Κατανόηση Στόχου | 20 | 28 | 17 | 24 | 17 | 26 |

**Πίνακας 5: Κατανόηση δεδομένων του προβλήματος σε λεκτικά και αφηγηματικά προβλήματα**

Η επεξεργασία των δεδομένων σύνδεσης αντίληψης στοιχείων του προβλήματος με την επιτυχημένη επίλυση του προβλήματος, φανερώνει βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών στα αφηγηματικά προβλήματα. Η ανάκληση πληροφοριών και η κατανόηση του στόχου στα λεκτικά προβλήματα συνδέονται με την πράξη της πρόσθεσης (προβλήματα μεταβολής αύξησης, σύνθεσης). Αντίθετα, στα αφηγηματικά προβλήματα παρατηρείται σταδιακή βελτίωση ανεξάρτητα από τη σημασιολογική δομή του προβλήματος και την αριθμητική πράξη.

Παρόλο που σημειώθηκε ότι ίδιος αριθμός παιδιών (26,7%) σχεδιάζει και παρουσιάζει τη λύση του προβλήματος με την κατασκευή εικονικής αναπαράστασης, ανεξάρτητα από τη σημασιολογική δομή του προβλήματος, στα λεκτικά προβλήματα χρησιμοποιείται όταν αυξάνει η δυσκολία (13,3%), ενώ στα αφηγηματικά συνδέεται με την αριθμητική πράξη (προβλήματα Αλλαγής και Σύνθεσης 10%, Ελάττωσης 6,7%). Μολονότι δεν παρατηρούνται διαφορές ως προς την απεικόνιση των σχεδίων στις δυο προσεγγίσεις, στα αφηγηματικά προβλήματα τα σχέδια εμπλουτίζονται, γίνονται πιο συγκεκριμένα και συνοδεύονται από διακοσμητικό χαρακτήρα. Παράλληλα, βασίζονται στη χρήση περισσότε-

ρων στρατηγικών μέτρησης και υπερέχουν αριθμητικά, έναντι των Λεκτικών.

Η λεκτική περιγραφή των ιδεών και απόψεων των παιδιών για τον τρόπο λύσης του προβλήματος, επιλέγεται μόνο στα προβλήματα αφήγησης ιστοριών. Συνδέεται με την αντίληψη των στοιχείων του προβλήματος, ιδιαιτέρα με την ανάκληση λεκτικών πληροφοριών και είναι ανεξάρτητη από την επιλογή της στρατηγικής και συμβάλλει στη δημιουργία ενός σχεδίου επίλυσης, αν και δε σχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών.

## ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΠΙΛΥΣΗΣ

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι ικανότητες των παιδιών να συνδέουν τα στοιχεία του προβλήματος με τη δημιουργία ενός σχεδίου επίλυσης, βελτιώνονται και εμπλουτίζονται στα αφηγηματικά προβλήματα σε σχέση με τα λεκτικά. Κατά το σχεδιασμό επίλυσης του προβλήματος χρησιμοποιούν κυρίως υλικές και λεκτικές στρατηγικές και λιγότερο νοητικές. Η «μέτρηση όλων» των αριθμητικών δεδομένων του προβλήματος επιλέγεται περισσότερο στα αφηγηματικά (προβλήματα Σύνθεσης 90%, Μεταβολής Αύξησης 83,3%, Ελάττωσης 53,3%), συνοδεύεται από μέτρηση αντικειμένων και λεκτική περιγραφή και συνδέεται με την πράξη του προβλήματος. Στα Λεκτικά προβλήματα παρατηρείται μια διαβάθμιση της χρήσης της στρατηγικής «μέτρησης όλων» και της χρήσης αντικειμένων, σύμφωνα με την οποία καθώς αυξάνει ο βαθμός δυσκολίας και αλλάζει η δομή του προβλήματος, αυξάνει το ποσοστό εκείνων που τη χρησιμοποιούν. Νοητικές στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά για να ανακαλέσουν αριθμούς στα λεκτικά προβλήματα (73,3% και 80% αντίστοιχα) όταν είναι μικρότερης δυσκολίας (μεταβολής), ενώ στα αφηγηματικά τις συνδέουν με την πράξη (προβλήματα ελάττωσης 66,7%), καθώς η αύξηση δυσκολίας του προβλήματος περιορίζει τη χρήση της.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μολονότι τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω του μεγέθους του δείγματος, παρέχουν ισχυρές ενδείξεις σχετικά με δυο παραμέτρους: πρώτον για τον τρόπο που τα παιδιά συνδέουν τα στοιχεία του προβλήματος με ένα σχέδιο επίλυσης και δεύτερον για τη σημασία της παρουσίασης μαθηματικών ιστοριών στη διδασκαλία.

Εκτιμώντας τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι οι επιδόσεις των παιδιών στον αφηγηματικό τύπο προβλημάτων βελτιώνονται σε σχέση με τον λεκτικό, βελτίωση που συνδέεται με την πράξη (προβλήματα πρόσθεσης) και όχι με τη σημασιολογική δομή του προβλήματος. Παρόλο που ο χρόνος επίλυσης αφηγηματικών προβλημάτων αυξήθηκε, λόγω κυρίως επιλογής στρατηγικής επίλυσης, παρατηρείται μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών, αν και το ενδιαφέρον τους παραμένει το ίδιο και στις δυο προσεγγίσεις. Η καλύτερη αντίληψη των αφηγηματικών προβλημάτων, ανεξάρτητα από το βαθμό δυσκολίας τους και η ανάκληση πληροφοριών, ωθεί στην καλύτερη κατανόηση του στόχου και

στην επιτυχημένη επίλυση του προβλήματος. Η εστίαση των παιδιών στην πράξη (Μεταβολής Αύξησης και Σύνθεσης) και όχι στη δομή του προβλήματος, μπορεί να αποδοθεί στην κατοχή ανάλογων γνωστικών σχημάτων τα οποία αφορούν στην πρόσθεση (Πιττάλη, Χρίστου, Φιλίππου, 2001).

Οι ικανότητες των παιδιών να συνδέουν τα στοιχεία του προβλήματος με τη δημιουργία ενός σχεδίου επίλυσης, το οποίο παρουσιάζουν κυρίως λεκτικά, βελτιώνονται και εμπλουτίζονται στα αφηγηματικά προβλήματα σε σχέση με τα λεκτικά, επιλέγοντας Υλικές και Λεκτικές στρατηγικές και όχι Νοητικές, γεγονός που φανερώνει συνειδητοποίηση των αριθμητικών εννοιών (μέτρηση από τον 1ο ή τον μεγαλύτερο αριθμό), κυρίως όμως σε προβλήματα πρόσθεσης. Συμφωνεί επίσης, με την άποψη ότι, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές μέτρησης με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων, πριν τις διδαχτούν, εφαρμόζοντας τις αρχές της ένα προς ένα αντιστοιχίας (Τζεκάκη 2007). Οι χαμηλές επιδόσεις σε προβλήματα ελάττωσης σχετίζεται με τις δυσκολίες επιλογής στρατηγικής και κατασκευής κατάλληλων αναπαραστάσεων. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι η σημασιολογική δομή των προβλημάτων σχετίζεται με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά και καθορίζουν το επίπεδο δυσκολίας του προβλήματος. Η περιορισμένη χρήση των εικονικών αναπαραστάσεων φανερώνει τις αντιληπτικές ικανότητες των παιδιών σύμφωνα με τις προηγούμενες γνώσεις και τις ικανότητές τους (Πιττάλης, Χρίστου, Φιλίππου 2001). Αντίθετα, ο περιορισμένος βαθμός αντίληψης και σύνδεσης των στοιχείων των προβλημάτων Ελάττωσης, σχετίζεται με τη δυσκολία των παιδιών να κατασκευάσουν τις κατάλληλες αναπαραστάσεις (De Corte & Verschaffel) και ως εκ τούτου καταφεύγουν στη χρήση Νοερών μηχανισμών και σε λάθος αποτέλεσμα. Η λεκτική περιγραφή των ιδεών και απόψεων των μαθητών που παρατηρήθηκε μόνο στα αφηγηματικά προβλήματα, εξυπηρετεί τον ιεραρχικό σχεδιασμό λύσεων και τη συνειδητοποίηση των ενεργειών, του στόχου και της αιτίας των ενεργειών.

Τα ευρήματα αυτά μπορούν να συζητηθούν σε επίπεδο ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης και σε επίπεδο ερμηνείας των αποτελεσμάτων από τα παιδιά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βοσνιάδου, Στ. (2000). *Η ψυχολογία των Μαθηματικών,* Αθήνα: Gutenberg

Barrody, A. J. (1987). Children's Mathimatical Thinking. N.Y.: Teachers College Press.

Casey, B. (2004). Editorial Panel: The Hanny stories: Storytelling and mathematics across the early childhood mathematics curriculum. In J. Copley (Ed.) Showcasing mathematics for the young child: Activities for three-, four-, and five-year-olds. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics and National Association for the Education of Young Children.

Cole, M.., Cole, Sh. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών, Αθήνα: Τυπωθήτω

Commission on Standards for School Mathematics. Curriculum and evaluation standards for school mathematics / prepared by the working groups of the Commission on Standards for School Mathematics of the National Council of Teachers of Mathematics (Ιούνιος, 1989). *1989 NCTM* Standards: Table of Contents, Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2009 από http://www.fayar.net/east/teacher.web/math/standards/previous/CurrEvStds/k4s1.htm

De Corte , E. & Verschaffel, L. (2000). Δεξιότητες των παιδιών και διαδικασίες που χρησιμοποιούν κατά την επίλυση στοιχειωδών λεκτικών προβλημάτων. Στο Στ., Βοσνιάδου, Η ψυχολογία των Μαθηματικών, σελ. 70 – 85. Αθήνα : Gutenberg

Egan, K. (2004). The cognitive tools of children's imagination. Στο Zazkis, R. & Liljedahl, P., (2009). Teaching Mathematics as Storytelling, The Netherlands: Sense Publishers

Egan, K. (2008). Cognitive tools and imagination. Στο Zazkis, R. & Liljedahl, P., (2009). Teaching Mathematics as Storytelling, The Netherlands: Sense Publishers

Gray, E., Pitta, D. & Tall, D. (1997). The nature of the object as an integral component of numerical process. Στο Στο Τζεκάκη, M. (2007). Μικρά παιδιά μεγάλα μαθηματικά νοήματα, σελ. 201 - 250. Αθήνα: Gutenberg

Markou, A. & Lerman, S. (2006). Towards the development of a self – regulated mathematical problem solving model. Στο Τζεκάκη, M. (2007). Μικρά παιδιά μεγάλα μαθηματικά νοήματα, σελ. 269 – 285. Αθήνα: Gutenberg

Marshall, S.P. (1995). Schemas in Problem Solving. New York: Cambridge University Press

NCTM (2002). Representation in Mathematical Learning and Problem Solving : http://my.nctm.org/eresources/article

Nunes, T. & Bryant, Π. (1996). Children doing Mathematics. Στο Τζεκάκη, M. (2007). Μικρά παιδιά μεγάλα μαθηματικά νοήματα, σελ. 201 – 250. Αθήνα: Gutenberg

Polya, G. (1990). Πώς να το λύσω, Αθήνα: Σπηλιώτη

Rath, J. F., Langenbahn, D. M., Simon, D., Sherr, R. L., & Diller, L. (2003). Group treatment of problem-solving deficits in outpatients with traumatic brain injury: A randomized outcome study. Neuropsychological Rehabilitation,13, 461–488.

Riley, M..S., Greeno, J.G. & Heller, J.(1983). Development of children's problem solving ability in arithmetic. Στο Τζεκάκη, M. (2007). Μικρά παιδιά με-

γάλα μαθηματικά νοήματα, σελ. 201 – 250. Αθήνα: Gutenberg

Shoenfeld, A. H. (1985). Mathematical problem solving. Στο Μπ. Τουμάσης, (1994). Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών, σελ. 207 – 209. Αθήνα: Gutenberg

Thompson, I. (1997). Teaching and Learning Early Number. Buckingham: Open University

Verschaffel, L., DE Corte, E., Lasure, S., Vaerenberch, G., V., Bogaerts, H. &Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. Στο Τζεκάκη, Μ. (2007). Μικρά παιδιά μεγάλα μαθηματικά νοήματα, σελ. 269 – 285. Αθήνα: Gutenberg

Zazkis, R. & Liljedahl, P., (2009). Teaching Mathematics as Storytelling, The Netherlands: Sense Publishers

Πιττάλης, Μ., Χρίστου, Κ. & Φιλίππου, Γ. (2001). Μοντέλο διδασκαλίας λεκτικών προβλημάτων με βάση τη θεωρία σχήματος. Στο Μ., Τζεκάκη (2001), Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση, σελ. 240 – 245, Θεσσαλονίκη: Ad. Action

Τζεκάκη, Μ. (2007). Μικρά παιδιά, Μεγάλα Μαθηματικά Νοήματα, Αθήνα: Gutenberg

Τουμάσης, Μπ. (1994). Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών, Αθήνα: Gutenberg

Φιλίππου, Γ., Χρίστου, Κ., Νικολαΐδου, Μ., Χαραλάμπους, Χ. (2001). Το μοντέλο επίλυσης προβλημάτων που Εντάχτηκε στο πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου: Προς μια βελτιωμένη εφαρμογή. Στο Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση, σελ. 146 - 152, Θεσσαλονίκη: Ad. Action Α.Ε.

Χαραλάμπους, Χ., Φιλίππου, Γ. (2001). Ένα μοντέλο επίλυσης μαθηματικού προβλήματος με βάση τη θεωρία σχήματος: μια εναλλακτική πρόταση. Στο Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση, σελ. 246 – 251, Θεσσαλονίκη : Ad. Action Α.Ε.

# ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗ

**Μαρία Π. Ιωαννίδου**

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
19ο Νηπιαγωγείο Καλαμαριάς

mariaioannidouisos@gmail.com

*Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί έννοια κλειδί στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σχετίζεται με την ασφάλεια, τη διδασκαλία και μάθηση, τις σχέσεις, το περιβάλλον, τις αξίες που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο. Η παρούσα έρευνα δράση έγινε σε νηπιαγωγείο της Θεσσαλονίκης και αξιολογεί το σχολικό κλίμα με ποιοτική ανάλυση δεδομένων που συλλέχθηκαν με: Παρατήρηση, Φωτογράφηση, Τεκμήρια από εργασίες παιδιών, Συνεντεύξεις παιδιών, Ημερολόγια Εκπαιδευτικών, εκτιμήσεις γονέων. Επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος οι παρακάτω παράγοντες: ευελιξία του χώρου, χρήση υποστηρικτικών εκπαιδευτικών πρακτικών, συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς και εμπλοκή γονέων στη σχολική ζωή, συνεργασία εκπαιδευτικών.*

## 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

### 1.1 ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού, της σχολικής βίας και παραβατικότητας αποκτούν όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις. Επιπλέον, η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μια κρίση θεσμών και αξιών, από κοινωνικές και οικονομικές δυσκολίες, τις οποίες τα παιδιά βιώνουν καθημερινά μέσα στην οικογένεια και την κοινότητα στην οποία ζουν. Έτσι, σήμερα, προβάλλει ιδιαίτερα επιτακτική η ανάγκη, να βιώνουν τα παιδιά τη σχολική τους ζωή μέσα σε ένα κλίμα χαράς και εμπιστοσύνης, να βιώνουν θετικές εμπειρίες στο σχολείο. Η έννοια κλειδί για την επίτευξη του παραπάνω στόχου είναι η έννοια του σχολικού κλίματος, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια του ψυχολογικού κλίματος της τάξης.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003) το ψυχολογικό κλίμα αναφέρεται στον συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν και αξιολογούν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής και στηρίζεται σε εμπειρίες σχολικής ζωής μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων (National School Climate Center, 2007). Αντανακλά τη σχολική κουλτούρα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, τις

οργανωτικές δομές ενός σχολείου (Cohen et al, 2009).

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης αποτελεί παράγοντα που αντανακλά το σχολικό κλίμα. Μελέτες (Dorman et al, 1997) έχουν δείξει τη σύνδεση ανάμεσα σε αυτές τις δύο έννοιες. Ακόμη, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003) το θετικό ψυχολογικό κλίμα δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα.

## 1.2 ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Η έρευνα και μελέτη του σχολικού κλίματος στηρίζεται σε τέσσερις βασικές διαστάσεις. Αυτές είναι (Thapa et al, 2012):

-ασφάλεια

Είναι το αίσθημα σωματικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, νοητικής ασφάλειας που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο. Το κλειδί για τη διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας είναι η επικοινωνία και η σταθερότητα.

-διδασκαλία και μάθηση

Περιλαμβάνει υποστηρικτικές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως: ενθάρρυνση, εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ευκαιρίες για να επιδείξει ο μαθητής τις γνώσεις και δεξιότητές του, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να βελτιώνει τις σχολικές του επιδόσεις, ευκαιρίες για αξιοποίηση του λάθους, έμφαση στην προσπάθεια, υποστήριξη και ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης, ατμόσφαιρα που στηρίζεται στο διάλογο, παροχή επιλογών στους μαθητές, ενδιαφέρον για τις ατομικές τους ανάγκες. Στην περιοχή αυτή, εμπεριέχεται και η διάσταση της κοινωνικής μάθησης, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

-αλληλεπιδράσεις

Οι αλληλεπιδράσεις αναπτύσσονται στην τάξη και στηρίζονται στη συνεργασία και στον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και τις ατομικές διαφορές. Οι σχέσεις των μαθητών χαρακτηρίζονται από έναν γνωστικό τύπο κοινωνικής υποστήριξης στο σχολείο και από έναν συναισθηματικό τύπο. Ο πρώτος αφορά στην υποστήριξη που λαμβάνει ο μαθητής από τους συμμαθητές του σε σχέση με τη σχολική του μάθηση και την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων και ο δεύτερος αφορά σε σχέσεις φιλίας, αποδοχής και εμπιστοσύνης που αναπτύσσονται, όταν οι μαθητές εργάζονται μαζί (Johnson & Johnson, 1999).

-περιβάλλον

Η διάσταση αυτή έχει δύο πλευρές. Η πρώτη είναι αυτή του φυσικού χώρου, που περιλαμβάνει τις συνθήκες υγιεινής και τα υλικά, ο οποίος πρέπει να αποπνέει οργάνωση, καθαρότητα, τάξη. Επιπλέον, ο χώρος αποτελεί έναν παράγοντα κλειδί για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μέσα στην τάξη και γι’ αυτό θα πρέπει να είναι έτσι οργανωμένος από τον εκπαιδευτικό, ώστε να υπάρχει άνεση, ευελιξία, οικεία ατμόσφαιρα και μικροπεριβάλλοντα για το άτομο και την ομάδα (Γερμανός, 2010). Με τον τρόπο αυτό ευνοούνται η επικοινωνία και οι

συνεργατικές πρακτικές. Η δεύτερη αφορά στη συνεκτικότητα του σχολείου, η οποία δημιουργεί στα μέλη της σχολικής κοινότητας το αίσθημα ότι συμμετέχουν κάπου και τα ενθαρρύνει να εμπλέκονται σε ποικίλων ειδών σχολικές δραστηριότητες.

## 1.3 Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Μελέτες έχουν δείξει ότι ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, την αυτοεκτίμησή τους, αυξάνει την εσωτερική τους παρακίνηση, βοηθάει την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, τους οδηγεί σε υγιή ανάπτυξη, είναι ένα αποτελεσματικό μέσο πρόληψης της βίας και παραβατικότητας (Thapa et al, 2012, Cohen et al, 2009).

Η μελέτη των άρθρων (Dorman, 2002, Fraser, 1989, 1998a, 1998b, 1994, Center for Social and Emotional Education, 2010) μας δίνει μια εικόνα για την πορεία της έρευνας για το σχολικό κλίμα και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και τις κύριες κατευθύνσεις της. Στην πορεία αυτή, οι έννοιες αυτές μελετήθηκαν και συνδέθηκαν με πολλούς παράγοντες.

Μελέτες συνδέουν τις αντιλήψεις των παιδιών για το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της τάξης τους με τις μαθησιακές τους επιδόσεις σε διάφορα μαθήματα (Haertel et al, 1981). Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις των μαθητών συσχετίζονται θετικά με τη συνοχή, την ικανοποίηση, τη δυσκολία του έργου, την καθιέρωση κανόνων λειτουργίας, τον καθορισμό των στόχων, τη δημοκρατικότητα, την υλική υποδομή και αρνητικά με τη διενεκτικότητα, τη διάσπαση, την αδιαφορία, την αποδιοργάνωση.

Έρευνες συνδέουν τη μάθηση των παιδιών σε συγκεκριμένα μαθήματα με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Αναφέρονται οι μελέτες των Goh et al (1995), οι οποίες αποδεικνύουν τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά και στο υποστηρικτικό – φιλικό περιβάλλον της τάξης.

Επιπλέον, μελέτες των Adeogun & Olisaemeka Blessing (2011), δείχνουν ότι το θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και την παραγωγικότητα των δασκάλων.

Έρευνες, συσχετίζουν την ποιότητα του σχολικού κλίματος με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει τα συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Kuperminc et al, 1997, Kuperminc et al, 2001). Το αρνητικό κλίμα στην τάξη σχετίζεται με υψηλά ποσοστά εκφοβισμού και επιθετικότητας και με προβλήματα συναισθηματικής και κοινωνικής προσαρμογής (Gazelle, 2006, Leff et al, 2003). Το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην αποτελεσματική πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού (Wang et al., 2013, Nader, 2012).

Έρευνες των Zullig et al (2011) συσχετίζουν θετικά βασικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος, όπως η σχολική υποστήριξη, οι θετικές σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών, η τάξη, η συνεκτικότητα του σχολείου, η ικανοποίηση από τη μάθηση, με την ικανοποίηση των μαθητών.

Ο Wilson (2004) διερευνά την έννοια της συνεκτικότητας, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο ένας μαθητής βιώνει το αίσθημα της φροντίδας και της στενότητας των σχέσεων με τους δασκάλους, τους συμμαθητές και όλο το σχολικό περιβάλλον και υποστηρίζει ότι ο βαθμός συνεκτικότητας που βιώνουν τα παιδιά μπορεί να προβλέψει τη σωματική βία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Brophy-Herb et al (2007), καθώς αναφέρεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και συσχετίζει την ποιότητα του ψυχολογικού κλίματος με την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης αντανακλά υψηλότερες κοινωνικές δεξιότητες.

## 1.4 Η ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Το σχολικό κλίμα μπορεί να μετρηθεί με άμεσους και έμμεσους τρόπους. Ο πρώτος αφορά έρευνες που χρησιμοποιούν για τη συλλογή δεδομένων ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ημερολόγια εκπαιδευτικών, οδηγούς παρατήρησης, τεκμήρια από εργασίες παιδιών, φωτογράφηση. Ο δεύτερος μελετά ήδη υπάρχουσες πηγές δεδομένων, όπως αρχεία του σχολείου και τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τον σχολικό εξοπλισμό (Freiberg & Stein, 2005) .

Πολλοί ερευνητές ανέπτυξαν εργαλεία μέτρησης του σχολικού κλίματος που αξιολογούν παράγοντες και άτομα που συνδέονται με αυτό. Το Organization Health Inventory (OHI) και το Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) διερευνά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντή για το σχολικό κλίμα (Hoy et al, 1991, Hoy & Sabo, 1998). Το National Association of Secondary School Principals (1986), έχει αναπτύξει το Comprehensive Assessment of School Environments (CASE), που εφαρμόζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διερευνά τις αντιλήψεις μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων σχετικά με δέκα διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Το National School Climate Centre (2014) προτείνει τρία εργαλεία μέτρησης: το Comprehensive School Climate Inventory (CSCI) που διερευνά τις αντιλήψεις γονέων, μαθητών και προσωπικού του σχολείου σε σχέση με δώδεκα βασικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος, το Community Scale, που χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με το προηγούμενο και το Readiness Assessment, που βοηθάει στον εντοπισμό των δυνατών σημείων και των αδυναμιών του σχολείου, ώστε να περάσει στην επόμενη φάση της βελτίωσης του σχολικού κλίματος. Οι Zullig et al. (2010), δημιούργησαν και εφάρμοσαν ένα ερωτηματολόγιο (SMC), το οποίο αξιολογεί οκτώ βασικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος.

Για τη διερεύνηση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης έχουν χρησιμοποιηθεί ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι και συνδυασμός των δύο (Tobin &

Fraser, 1998). Ο Fraser (1998a) παρουσιάζει εννέα βασικά εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, που αναπτύχθηκαν στην πορεία της έρευνας. Ένα από αυτά, είναι το My Class Inventory (MCI), το οποίο δημιουργήθηκε από τον ίδιο και τους συνεργάτες του (Fraser et al, 1982) και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 8-12 ετών. Τα υπόλοιπα εργαλεία απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά. Το MCI περιλαμβάνει ερωτήσεις που αξιολογούν πέντε στοιχεία:

-την ικανοποίηση (satisfaction) των μαθητών σε σχέση με τους συμμαθητές, τον εκπαιδευτικό και το μάθημα.

-τη διενεκτικότητα (friction), έννοια που σχετίζεται με τις συγκρούσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη.

-την ανταγωνιστικότητα (competitiveness), που αποτελεί αρνητικό στοιχείο.

-τη δυσκολία (difficulty) της σχολικής εργασίας.

-τη συνεκτικότητα (cohesiveness), έννοια που αφορά το αίσθημα συμμετοχής του μαθητή στην ομάδα.

Μετάφραση και προσαρμογή του MCI στην ελληνική πραγματικότητα έγινε από τον Ματσαγγούρα (2003).

## 1.5 ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΜΕ ΑΞΙΕΣ ΖΩΗΣ

Ένας βασικός παράγοντας που οδηγεί στη βελτίωση του σχολικού κλίματος είναι η ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία προγραμμάτων εκπαίδευσης χαρακτήρα (Marshall, 2004). Τα προγράμματα αυτά προωθούν πυρηνικές αξίες ζωής και στοχεύουν στην υγεία του ατόμου και στην οικοδόμηση ισχυρού προσωπικού χαρακτήρα. Έχουν θετική επιρροή σε τομείς, όπως η ακαδημαϊκή μάθηση, οι σχέσεις στο σχολείο, η σχολική ατμόσφαιρα, η ψυχική ισορροπία μαθητών και εκπαιδευτικών (Beninga et al., 2006, Hawkes, 2009). Επιπλέον, οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, που κατακτούν τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα, αποτελούν θεμέλιο για τη διαμόρφωση ενός πολίτη με ποιότητα ζωής, που συμμετέχει ενεργά σε μια δημοκρατική κοινωνία (Cohen, 2006).

Τα προγράμματα αυτά κατέχουν μια σημαντική θέση στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο Διεθνής Οργανισμός για τις Αξίες Ζωής στην Εκπαίδευση (Living Values Education, 2010), έχει οργανώσει το διεθνές εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Αξίες ζωής», το οποίο παρέχει θεωρητικό υπόβαθρο και πρακτική μεθοδολογία μέσα από την εξερεύνηση δώδεκα προσωπικών και κοινωνικών αξιών.

Επίσης, στην Κύπρο εφαρμόζεται το πρόγραμμα ΑΡΕΤΗ, για παιδιά 11-15 ετών, με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Δρ Ν. Χαραλάμπους. Περιλαμβάνει έξι ενδοπροσωπικές: αγάπη, υπευθυνότητα, ειρήνη, απλότητα, τόλμη, ελευθερία και έξι διαπροσωπικές αξίες: συνεργασία, προσφορά, σεβασμός, δικαιοσύνη,

ηγεσία, πολιτότητα (Χαραλάμπους, 2010).

Η εκπαίδευση χαρακτήρα για να έχει ουσιαστική επίδραση στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος θα πρέπει να οδηγεί τους μαθητές στη βίωση των αξιών. Οι αξίες πρέπει να αποτελούν ήθος, κουλτούρα, περιβάλλον του σχολείου, και να τοποθετούνται όχι μόνο στην καρδιά του εκπαιδευτικού περιεχομένου, στο τι διδάσκουμε, αλλά και στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο πώς διδάσκουμε (Drake, 2007).

Οι αξίες στις οποίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο νηπιαγωγείο, γιατί θεωρούμε ότι η βίωσή τους συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος είναι:

-αγάπη και σεβασμός

Η αγάπη ξεκινάει από την αγάπη προς τον εαυτό μας και επεκτείνεται σε πρόσωπα, στο περιβάλλον, στη μάθηση, στην ίδια τη ζωή. Η αξία του σεβασμού ξεκινάει επίσης από τον σεβασμό και την εκτίμηση προς τον ίδιο τον εαυτό μας, την εμπιστοσύνη στις ικανότητές μας και επεκτείνεται στον σεβασμό προς τους άλλους, προς τη διαφορετικότητα και τέλος στον σεβασμό προς το περιβάλλον (Tillman & Hsu, 2001).

-ειρήνη

Η αξία της ειρήνης, εμπεριέχει την εσωτερική ηρεμία και ισορροπία, θετικές σκέψεις και καθαρά συναισθήματα. Η εκπαίδευση που στηρίζεται στην αξία της ειρήνης, στοχεύει στη διδασκαλία και βίωση από τα παιδιά συμπεριφορών και πρακτικών που απαιτούνται για τη μη βίαιη επίλυση των συγκρούσεων και στην οικοδόμηση αρμονικών σχέσεων. Το κλειδί για την επιτυχία αυτών των στόχων είναι το πέρασμα από τις ανταγωνιστικές, στις συνεργατικές σχέσεις (Johnson & Johnson, 2010).

-προσφορά

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. Ο Nielsen επισημαίνει την ανάγκη ανάπτυξης μιας θεωρίας και ενός Αναλυτικού Προγράμματος της Προσφοράς. Διακρίνει τέσσερις διαστάσεις της, που αποτελούν μια πορεία του ατόμου προς τον αλτρουισμό, μια πορεία από τον μικρόκοσμο, στον 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 **(**Nielsen, 2011).

-συνεργασία

Βασικά στοιχεία δόμησης της συνεργατικής μάθησης, σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1999) είναι:

-η θετική αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, που σημαίνει ότι η

ατομική επιτυχία του καθενός και η συνολική επιτυχία της ομάδας αποτελούν η μία προϋπόθεση της άλλης.

-η προωθητική, πρόσωπο με πρόσωπο, αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, που σημαίνει ότι διευκολύνουν και ενθαρρύνουν ο ένας τις προσπάθειες του άλλου, ανταλλάσσουν πηγές, ανατροφοδοτούν ο ένας τον άλλον.

-η ατομική ευθύνη των μελών της ομάδας, που σημαίνει ότι ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει την ευθύνη να συνεισφέρει στην επίτευξη του κοινού στόχου και να παρέχει βοήθεια. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές αξιολογούνται και ενδυναμώνονται. Μέσα στην ομάδα, κατακτούν γνώση, δεξιότητες, στρατηγικές, διαδικασίες, τις οποίες είναι μετά σε θέση να εφαρμόσουν μόνοι τους σε παρόμοια έργα.

-οι συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες, που σημαίνει ότι οι μαθητές γνωρίζουν και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον, επικοινωνούν μέσα σε φυσικές, αυθεντικές καταστάσεις, αποδέχονται και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον, επιλύουν τις συγκρούσεις που δημιουργούνται με εποικοδομητικό τρόπο.

-η εξέλιξη της ομάδας, η οποία προκύπτει μέσα από μια συνεχή διαδικασία κρίσης και αυτοαξιολόγησης των μελών της, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της.

Ο Kagan (1994) προσθέτει δύο ακόμη βασικά στοιχεία:

-την ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή, η οποία εξασφαλίζεται κυρίως με τη διανομή ρόλων στα μέλη της ομάδας.

-την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση, καθώς την ίδια χρονική στιγμή εργάζονται και αλληλεπιδρούν όλα τα παιδιά της τάξης.

Όταν εξασφαλίζεται η ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή για όλα τα μέλη της ομάδας και η ετερογένειά της, όλοι οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από τη χρήση της συνεργατικής μάθησης στην τάξη (Sapon-Shevin et al. 2002, Baudrit, 2007).

Η εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου οδηγεί στην εγκαθίδρυση μιας συνεργατικής ηθικής της τάξης, ενός αισθήματος συνεργασίας, κοινότητας και συνοχής που διατρέχει οτιδήποτε συμβαίνει στην τάξη, η οποία σχετίζεται άμεσα με το θετικό σχολικό κλίμα.

## 1.7 Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Μελέτες έχουν δείξει ότι η συνεργατική μάθηση αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη (Johnson & Johnson, 1999, Kagan, 1994, Slavin, 1995). Επίσης, τα προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτήρα και συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Gerlach & Hopson, 2006).

Οι Schmuck & Schmuck (2001) υποστηρίζουν ότι απαραίτητες προϋποθέ-

σεις για την ύπαρξη θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη είναι: ο εκπαιδευτικός να μοιράζεται την εξουσία του με τα παιδιά, να υπάρχει ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία και πολλές φιλίες ανάμεσα στους μαθητές, να υπάρχουν υψηλές προσδοκίες των μαθητών για τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους, να υπάρχουν νόρμες για την ενδυνάμωση του κάθε μαθητή και οι συγκρούσεις να επιλύονται με ειρηνικό και εποικοδομητικό τρόπο.

Η οργάνωση του χώρου με τρόπο ώστε να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να τον προσαρμόζουν στις επιθυμίες τους και στις ανάγκες των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων, να δημιουργούν τον δικό τους τόπο στον οποίο εργάζονται στην τάξη με την ομάδα τους, ο οποίος φορτίζεται συμβολικά, ευνοεί την προωθητική αλληλεπίδραση, την ενεργητική συμμετοχή, συντελεί στη δημιουργία οικείας ατμόσφαιρας και ενισχύει το θετικό κλίμα (Γερμανός, 2006).

Για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες από τον εκπαιδευτικό, όπως: οικοδόμησης σχέσεων, επίλυσης συγκρούσεων, συστημικής προσέγγισης των πραγμάτων, ευαισθησίας απέναντι στις ανάγκες των μαθητών, ενσυναίσθηση, συνεργατικές δεξιότητες (Tillman, 2002, Gerlach & Hopson, 2006). Οι τελευταίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γιατί η ανταλλαγή εμπειριών και η θετική ανατροφοδότητση οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην οικοδόμηση μιας σταθερής σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Έτσι, αναπτύσσουν τις δεξιότητες διδασκαλίας τους, πνεύμα συναδελφικότητας και επηρεάζεται θετικά η ψυχική τους διάθεση για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (Sapon-Shevin et al., 2002).

Με τους τρόπους που περιγράφηκαν, αναπτύσσεται ένας κώδικας συμπεριφοράς στο σχολείο, ο οποίος περιλαμβάνει πράξεις, λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα, τόνο της φωνής, στάση του σώματος, ο οποίος στηρίζεται στον σεβασμό και στην ενσυναίσθηση. Αυτό δημιουργεί ένα υποστηρικτικό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον που παρέχει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για επιτυχία (Center for Mental Health at UCLA, 2011). Σε ένα σχολείο με θετικό σχολικό κλίμα, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί και προσωπικό συνεργάζονται και συνεισφέρουν όλοι στη σχολική κοινότητα.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 2.1 ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία έρευνα δράση, η οποία πραγματοποιήθηκε στο 19$^{ο}$ Νηπιαγωγείο Καλαμαριάς, στη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-13. Συμμετείχαν και οι τρεις εκπαιδευτικοί του σχολείου. Τα παιδιά ήταν 37, νήπια και προνήπια και στο σχολείο λειτουργούσε ένα κλασικό και ένα ολοήμερο τμήμα.

Κύριο χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι ότι σχεδιάζεται για να α-

ντιμετωπίσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, που εντοπίζεται σε μια άμεση κατάσταση, με στόχο τη βελτίωση της πρακτικής. Στηρίζεται κυρίως στην παρατήρηση και συνήθως έχει μια συνεργατική διάσταση (Cohen & Manion, 1997). Τα αποτελέσματά της έχουν δύο πτυχές: την ατομική που σχετίζεται με τη συνεχή προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού ερευνητή, την αλλαγή των στάσεων και συμπεριφορών του και τη συλλογική, που σχετίζεται με έναν γενικότερο στόχο στον εκπαιδευτικό χώρο, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Αρχικά, στην παρούσα έρευνα, εντοπίστηκε το πρόβλημα από τους εκπαιδευτικούς, το οποίο είναι η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο και μετά από μελέτη του καταλήξαμε σε συγκεκριμένα ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα έρευνα:

-Με ποιους τρόπους η ευέλικτη χρησιμοποίηση του χώρου συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

-Ποιες υποστηρικτικές εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλουν ιδιαίτερα στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

-Με ποιο τρόπο η συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς και η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

-Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει η συνεργασία των εκπαιδευτικών, ώστε να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

## 2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συλλογή των δεδομένων του πεδίου της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ως πιο αποτελεσματικά μέσα συλλογής ήταν:

-Οδηγοί Παρατήρησης: για τις οργανωμένες δραστηριότητες, το ελεύθερο παιχνίδι και το διάλειμμα. Χρησιμοποιήθηκε η Συμμετοχική Παρατήρηση και οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν τους οδηγούς μετά το τέλος των δραστηριοτήτων. Με το εργαλείο αυτό συλλέγουμε στοιχεία για τον τρόπο εργασίας και επικοινωνίας των παιδιών, για τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στην τάξη, για το ρόλο του εκπαιδευτικού και τον τρόπο χρησιμοποίησης του χώρου.

-Φωτογράφηση: χρησιμοποιήθηκε συμπληρωματικά με τους οδηγούς παρατήρησης, γιατί παρέχει στοιχεία για τη μη λεκτική επικοινωνία των παιδιών.

-Τεκμήρια από εργασίες των παιδιών: καταγραφές με τη μορφή ζωγραφικής ή γραπτού λόγου, κατασκευές.

-Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού: συμπληρωνόταν από κάθε εκπαιδευτικό στο τέλος της ημέρας.

-Οδηγός Συνέντευξης Παιδιών: Χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και έγινε στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τις αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο και τα συναισθήματά τους όταν βρίσκονται εκεί, με στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις τους για το σχολικό κλίμα και να συσχετιστούν με τα δεδομένα που προκύπτουν από τα υπόλοιπα ερευνητικά εργαλεία.

Επίσης, ως υποστηρικτικό μέσο συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν οι:

-εκτιμήσεις των γονέων: Οι εκπαιδευτικοί συζητούσαν ανά διαστήματα με τους γονείς, με βάση έναν οδηγό συνέντευξης γονέων, που διερευνούσε τις απόψεις των γονέων για το σχολικό κλίμα για να τις συγκρίνουν με τις δικές τους εκτιμήσεις και με τα στοιχεία που προέκυπταν από τα αποτελεσματικά μέσα συλλογής δεδομένων.

## 2.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την ανάλυση και μελέτη των στοιχείων που συλλέχθηκαν από τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Στηριχτήκαμε στα πέντε βασικά στοιχεία που αξιολογεί το MCI για το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και στις τέσσερις βασικές διαστάσεις, που χρησιμοποιούνται και ως δείκτες αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.

## 2.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση που έγινε ήταν διαμορφωτική και τελική. Για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε εβδομαδιαίες συναντήσεις στις οποίες γινόταν συζητήσεις, ανταλλαγή πληροφοριών, σύγκριση των δεδομένων των δύο τάξεων, που οδηγούσαν σε αναστοχασμό και βοηθούσαν στην εκτίμηση της πορείας και την αναδιαμόρφωση της έρευνας. Η τελική αξιολόγηση έγινε στο τέλος και αξιολογήθηκαν τα στοιχεία που προέκυψαν από τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.

## 2.5 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η βασική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε κατά την διδακτική παρέμβαση ήταν το παιχνίδι. Έγιναν παιχνίδια γνωριμίας, επαφής, εμπιστοσύνης, σύσφιξης σχέσεων, διάκρισης του εγώ και του εμείς, μη λεκτικής επικοινωνίας, συνεργασίας, τα οποία ήταν ομαδικά και σε ζευγάρια. Στόχευαν στη σύσφιξη των σχέσεων και στην ανάπτυξη κλίματος αποδοχής και ασφάλειας (Τζώρτζη, 1996).

Επιπλέον, δόθηκε ιδιαίτερο βάρος στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού, της παντομίμας, της δραματοποίησης, γιατί η μέθοδος αυτή αποτελεί εργαλείο, που ενισχύει την αυτοέκφραση, προκαλεί την ευαισθησία των ανθρώπων για τους άλλους, προάγει την αυτογνωσία, ενισχύει τη συνεργασία (Κουρετζής, 1991) και έτσι συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος.

Το σχολείο συνεργάστηκε με πολλούς φορείς, όπως εθελοντικές οργανώσεις, 1ο Ειδικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, Σχολή Τυφλών, Διαμαντίδειος Στέγη

Ηλικιωμένων και οργάνωσε κοινές εκδηλώσεις και εθελοντικές δράσεις, στις οποίες συμμετείχαν και οι γονείς. Οι δράσεις αυτές συμβάλλουν στην ενίσχυση της έννοιας της συνεκτικότητας, που αποτελεί δείκτη θετικού κλίματος.

Ο χώρος οργανώθηκε έτσι, ώστε να ευνοείται η εργασία σε ομάδες, να παρέχει ευελιξία και να δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα αναδιάρθρωσής του ανάλογα με τις ανάγκες του προγράμματος και του παιχνιδιού τους.

Η συνεργατική μάθηση (Johnson & Johnson, 2009) αποτέλεσε κύρια μέθοδο της έρευνας. Αρχικά, οργανώθηκαν δραστηριότητες οι οποίες είχαν στόχο να οδηγήσουν τα παιδιά σταδιακά στη συνεργασία, μέσα από τεχνικές που διευκόλυναν την έκφραση και επικοινωνία, τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα (Μπακιρτζής, 2002). Επίσης, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες σύμφωνα με τέσσερα επίπεδα συνεργασίας (Αβέρωφ–Ιωάννου, 1985), που στόχο είχαν να καλλιεργήσουν σταδιακά, από το απλό στο σύνθετο τις στάσεις και τις δεξιότητες που προϋποθέτει η συνεργασία. Στη συνέχεια, οργανώθηκαν συνεργατικές δραστηριότητες μέσα από θεματικές ενότητες και σχέδια εργασίας που ενδιέφεραν τα παιδιά.

Όσον αφορά στη σύνθεση των ομάδων, αρχικά τα ζευγάρια ήταν φιλικά και στη συνέχεια ανομοιογενή. Η φάση αυτή κράτησε περίπου 4 μήνες. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν ανομοιογενείς ομάδες, αρχικά τριμελείς και τον τελευταίο μήνα τετραμελείς, η σύνθεση των οποίων άλλαζε ανά διαστήματα, ανάλογα με το πρόγραμμα και τις σχέσεις που ανέπτυσσαν τα παιδιά μέσα σε αυτές. Κατά τη διαμόρφωση των ομάδων, μελετήθηκε και λήφθηκε υπόψη η ετερογένεια φύλου, ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ηλικίας, στοιχείων της προσωπικότητας των παιδιών και παράλληλα οι φιλίες τους, οι οποίες διερευνήθηκαν με τη μέθοδο της παρατήρησης και τη χρήση κοινωνιογράμματος.

## 2.6 ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Χρησιμοποιήθηκαν οι υποστηρικτικές εκπαιδευτικές πρακτικές που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος. Ιδιαίτερο βάρος δόθηκε:

-στην αναπλαισίωση του προβλήματος από τον εκπαιδευτικό σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων (Λανάρη, 2005). Τα βήματα σε αυτή τη διαδικασία είναι: ορισμός και κατανόηση του προβλήματος, απαρίθμηση όλων των δυνατών λύσεων, αξιολόγησή τους, επιλογή μίας ή δύο ικανοποιητικών λύσεων, καθορισμός των μέσων εφαρμογής των λύσεων, αξιολόγησή τους μετά από ένα ορισμένο χρονικό διάστημα.

-στη σταδιακή ενθάρρυνση και ταυτόχρονη αποδοχή των παιδιών για την ενσωμάτωσή τους στην ομάδα. Στην αρχή, οι εκπαιδευτικοί δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να είναι απλοί παρατηρητές, χωρίς να τα αποκλείουν από την ομάδα, αλλά αντιμετωπίζοντάς τα ως ισότιμα μέλη της. Για παράδειγμα, αν σε ένα παιχνίδι, ένα παιδί δεν συμμετέχει και παρατηρεί, οι εκπαιδευτικοί του απευθύνουν ερωτήσεις, του ζητούν τη γνώμη του για θέ-

ματα που προκύπτουν. Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη ακόμη κι αν υποθέτουν ότι το παιδί δεν θα απαντήσει, για να νιώσει το ίδιο, όχι αποκλεισμένο, αλλά μέλος της ομάδας. Επίσης, κατά τη διάρκεια συζητήσεων, οι εκπαιδευτικοί απευθύνουν συχνά το λόγο στα πιο διστακτικά παιδιά, ακόμη κι αν αυτά δεν απαντούν, καταβάλλοντας συνεχείς προσπάθειες για να πετύχουν την ενεργή συμμετοχή τους. Με τους τρόπους αυτούς, παρέχουν σε κάθε παιδί τον χρόνο και την ενίσχυση που χρειάζεται, ώστε αυτό να νιώσει συναισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης και παράλληλα το αντιμετωπίζουν ως ισότιμο μέλος της ομάδας, ακόμη κι όταν τον πρώτο καιρό αρνείται να συμμετέχει ενεργητικά σε αυτήν.

-στο ενδιαφέρον για τις ατομικές ανάγκες του μαθητή και την παροχή ευκαιριών για να επιδείξει τις γνώσεις και δεξιότητές του. Τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα παρουσίασης του εαυτού τους, που στόχευε στην βαθύτερη γνωριμία μεταξύ τους, την ανάδειξη των ατομικών ιδιαιτεροτήτων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την ενίσχυσης της συνεκτικότητας σε σχέση με τους γονείς και το σχολείο. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, παρουσίαζαν με διάφορους τρόπους τον εαυτό τους στην ομάδα, όπως με ζωγραφική, κολλάζ, αινίγματα, παντομίμα, δραματοποίηση. Στο τέλος, το παιδί μαζί με τους γονείς του παρουσίαζε κάτι στην τάξη: συνταγή, κατασκευή, δραματοποίηση.

-στην εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Συχνά στο τέλος της ημέρας, οι εκπαιδευτικοί έθεταν αναστοχαστικές ερωτήσεις, σχετικά με τη δράση των παιδιών, τα συναισθήματά τους, τα συναισθήματα των άλλων, τις δυσκολίες που πιθανά αντιμετώπισαν στο σχολείο και τον τρόπο με τον οποίο τις ξεπερνούσαν. Το ίδιο γινόταν και στο τέλος των συνεργατικών δραστηριοτήτων, γεγονός που βοηθάει στην αυτοαξιολόγηση των μελών της ομάδας και την εξέλιξή της.

## 3. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

### 3.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΟΔΗΓΟΥΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Από τους οδηγούς παρατήρησης των ομαδικών συνεργατικών παιχνιδιών και των παιχνιδιών σε ζευγάρια, προκύπτει ότι δημιουργήθηκε κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Για παράδειγμα, στο παιχνίδι «Τυφλός και οδηγός», τα παιδιά κλείνουν τα μάτια και αφήνονται να τους οδηγήσει στον χώρο το ζευγάρι τους. Στην αναστοχαστική συζήτηση μετά το παιχνίδι, δηλώνουν ότι ένιωσαν ωραία, γιατί τους οδηγούσε ο φίλος τους και δεν φοβήθηκαν. Στο παιχνίδι σύσφιξης σχέσεων «Κωπηλάτες στη σχεδία», ενθουσιάζονται και δηλώνουν ότι κατάφεραν να σωθούν, γιατί «ήμασταν όλοι μαζί», γιατί «βοηθούσε ο ένας τον άλλον», γιατί «αν είμαστε ομάδα καταφέρνουμε τα πάντα». Τα σχόλιά τους, στα ποικίλα παιχνίδια που έγιναν είναι θετικά και αναφέρονται στη: συνεργασία, βοήθεια, αγάπη, φιλία, ομάδα. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι υπάρχει υψηλό

επίπεδο ικανοποίησης και συνεκτικότητας, χαμηλό επίπεδο ανταγωνιστικότητας και θετικές σχέσεις.

Από τους οδηγούς παρατήρησης των συνεργατικών δραστηριοτήτων προκύπτει ότι τα παιδιά ανέπτυξαν θετικές, αλληλεπιδραστικές σχέσεις και σταδιακά επιτεύχθηκε ποιοτική συνεργασία με χαμηλό επίπεδο ανταγωνιστικότητας. Τον πρώτο καιρό διαπιστώθηκε υψηλό επίπεδο διενεκτικότητας, σε επίπεδο μικρής ομάδας. Τότε κρινόταν απαραίτητο από τις εκπαιδευτικούς, να διακοπεί η εργασία και να συζητηθεί η δυσκολία σε επίπεδο ολομέλειας της τάξης. Η διαδικασία αυτή παρείχε στα παιδιά την ευκαιρία να σκεφτούν ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι επίλυσης ενός προβλήματος. Το επίπεδο διενεκτικότητας σταδιακά μειώθηκε, καθώς άρχισαν να οικοδομούν τη θετική αλληλεξάρτηση, να συνεννοούνται για τους ρόλους που θα αναλάμβαναν, να ζητούν βοήθεια από τους φίλους τους. Άρχισαν να προτείνουν τις ιδέες τους, να συζητούν και να συναποφασίζουν. Έτσι, καλλιεργήθηκαν οι συνεργατικές δεξιότητες της προσεκτικής, ενεργητικής ακρόασης, της εκ περιτροπής συμμετοχής στη συζήτηση, της λήψης απόφασης, της ανάληψης ευθύνης, της σύνθεσης απόψεων, της αίτησης και παροχής βοήθειας, της επίλυσης συγκρούσεων. Όταν υπήρχαν διαφωνίες και συγκρούσεις δεν κατέφευγαν στην εκπαιδευτικό, αλλά προσπαθούσαν να τις λύσουν μέσα στην ομάδα με εποικοδομητικό τρόπο. Η γλωσσική τους έκφραση βελτιώθηκε, καθώς άρχισαν να αναπτύσσουν επιχειρηματικό λόγο, να εκφράζονται με περισσότερη σαφήνεια, να περιγράφουν διαδικασίες και να εκφράζουν συναισθήματα. Επίσης, στις παρουσιάσεις που έκαναν στο τέλος της εργασίας τους στη μικρή ομάδα χρησιμοποιούν πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, γεγονός που δείχνει υψηλό επίπεδο συνεκτικότητας.

Από τους οδηγούς παρατήρησης την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, προκύπτει ότι και εκεί δημιουργούνταν συγκρούσεις. Η διαχείρισή τους αποτέλεσε μια από τις σημαντικότερες δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και για την αντιμετώπισή τους χρησιμοποιήθηκε συχνά η πρακτική της αναπλαισίωσης του προβλήματος. Για παράδειγμα, την ώρα του παιχνιδιού με το οικοδομικό υλικό, δημιουργήθηκε μία σύγκρουση ανάμεσα σε δύο παιδιά, η οποία επιλύθηκε με βίαιο τρόπο. Η εκπαιδευτικός υπενθύμισε στα παιδιά τον σταθερό κανόνα που είχε τεθεί σχετικά με τη σωματική βία και κάλεσε τα παιδιά όλης της τάξης να συζητήσουν το πρόβλημα που δημιουργήθηκε. Καταρχήν, ρώτησε τα δύο παιδιά που εμπλέκονταν στη σύγκρουση, πώς ένιωσαν, τι ακριβώς έκαναν, αν αυτό που έκαναν βοήθησε τα ίδια, τον συμμαθητή τους και την τάξη τους. Ακολούθησε συζήτηση για τις επιλογές συμπεριφοράς που είχαν και τις συνέπειές τους. Στη συνέχεια, σε ομάδες παρουσίασαν με θεατρικό παιχνίδι αυτές τις επιλογές, συζητήθηκε το ποιες από αυτές λύνουν το πρόβλημα και έγινε ατομική καταγραφή με ζωγραφική και παρουσίαση της λύσης που θα επέλεγε το κάθε παιδί σε μια ανάλογη κατάσταση και γιατί. Σε αντίστοιχες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά επανέρχονταν στη διαδικασία αυτή.

Από τους οδηγούς παρατήρησης στο διάλειμμα, προκύπτει ότι οι σχέσεις

των παιδιών χαρακτηρίζονται από χαμηλή ανταγωνιστικότητα και από έναν συναισθηματικό τύπο κοινωνικής υποστήριξης. Έχουν αναπτύξει φιλίες, ακόμη και παιδιά διαφορετικών τμημάτων μεταξύ τους και στις περιπτώσεις που κάποιος χρειάζεται βοήθεια, υπάρχουν πολλοί εθελοντές για να του την προσφέρουν. Επίσης, όταν οργανώνουν τα παιχνίδια τους, χρησιμοποιούν λεξιλόγιο, που έχει επηρεαστεί από τη δουλειά τους στις ομάδες, όπως: «προτείνω να…», «εσύ τι νομίζεις;», «να κάνουμε σήμερα τη δική σου ιδέα και αύριο τη δική μου».

Επίσης, από τους οδηγούς παρατήρησης στο διάλειμμα και την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού προκύπτει ότι τα παιδιά άρχισαν να ενσωματώνουν τις αξίες του σχολείου στην καθημερινότητά τους στο σχολείο. Για παράδειγμα, οργανώνουν ένα παιχνίδι μέσα στην τάξη αναδιοργανώνοντας τον χώρο και φτιάχνοντας ένα ιατρείο, κατά το οποίο είναι εθελοντές γιατροί και προσφέρουν υπηρεσίες στα παιδιά που έχουν ανάγκη.

Από τους οδηγούς παρατήρησης των δραστηριοτήτων προκύπτουν επίσης ευρήματα που συνδέονται με τις αξίες. Για παράδειγμα, με αφορμή ένα λογοτεχνικό κείμενο, τα παιδιά συζητούν και προτείνουν λέξεις, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους να συνεννοούνται καλύτερα. Οι λέξεις που προτείνουν είναι ενδεικτικές του σχολικού κλίματος και των σχέσεων που επικρατούν. Συγκεκριμένα, αναφέρουν: «ειρήνη, αγάπη, θάρρος, φιλία, χαρά, αγκαλιές, καλημέρα, καλώς τον, συνεργασία, εμείς, όλοι μαζί, ελευθερία, ευχαριστώ, παρακαλώ, δημοκρατία, συζητώ». Επιπλέον, μετά από συζήτηση, δημιουργούν ένα τραγούδι για το νηπιαγωγείο τους και αναφέρονται σε αυτό ως «το σχολείο της αγάπης, της φιλίας, της χαράς, της προσφοράς».

Οι υποστηρικτικές εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν από τις εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα αυτή της σταδιακής ενθάρρυνσης και ταυτόχρονης αποδοχής των παιδιών για την ενσωμάτωσή τους στις ομάδες, βοήθησαν όλα τα παιδιά, ιδιαίτερα τα πιο διστακτικά και αυτά με χαμηλή αυτοεκτίμηση να βιώνουν θετικά τις εμπειρίες τους στην ομάδα της τάξης. Αυτά στην αρχή δεν ήθελαν να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες και προτιμούσαν την απομόνωση. Σταδιακά, άρχισαν να ενσωματώνονται στην ομάδα, να συμμετέχουν, να δοκιμάζουν, να λένε «μπορώ» και να αναλαμβάνουν ρόλους και μάλιστα συχνά τον ρόλο του παρουσιαστή. Η πρακτική αυτή ενίσχυσε την ανάπτυξη του αισθήματος της συνεκτικότητας των παιδιών.

Η υποστηρικτική πρακτική της εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, όπως προκύπτει από τους οδηγούς παρατήρησης των δραστηριοτήτων και την ανάλυση των συζητήσεων των παιδιών, τα βοήθησε να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της προσπάθειας, να αναπτύξουν την έννοια της ενσυναίσθησης και να σκεφτούν για τη συνεργασία τους.

Η υποστηρικτική πρακτική του ενδιαφέροντος για τις ατομικές ανάγκες του μαθητή και της παροχής ευκαιριών για να επιδείξει τις γνώσεις και δεξιότη-

τές του, ιδιαίτερα μέσα από το πρόγραμμα παρουσίασης του εαυτού, οδήγησε τα παιδιά σε υψηλό επίπεδο ικανοποίησης, ένιωσαν ότι αξίζουν και οι γονείς έ-νιωσαν υψηλό επίπεδο συνεκτικότητας με το σχολείο.

Σε σχέση με τη δυσκολία των έργων, από τους οδηγούς παρατήρησης των δραστηριοτήτων, προκύπτει ότι υπήρχαν εργασίες που δυσκόλευαν τα παιδιά, όμως αυτό δεν τα αποθάρρυνε. Τα σχόλιά τους, όπως: «η προσπάθεια μετράει», «από τα λάθη μαθαίνουμε», «θα το κάνουμε μαζί», δείχνουν ότι στο σχολείο βίωναν νοητική ασφάλεια και οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονταν από έναν γνω-στικό τύπο κοινωνικής υποστήριξης.

Από τους οδηγούς παρατήρησης, σε σχέση με την παιδαγωγική αξιοποίηση και την ευελιξία του χώρου προκύπτει ότι τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να πα-ρέμβουν στην οργάνωση του χώρου, ανάλογα με τις ανάγκες του παιχνιδιού και των δραστηριοτήτων και δημιουργούσαν τον δικό τους προσωπικό-ομαδικό τό-πο για να εργαστούν σε επίπεδο μικρής ομάδας. Ο χώρος αυτός λειτουργούσε ως πεδίο αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα παιδιά. Τον πρώτο καιρό ρωτούσαν την εκπαιδευτικό για να το κάνουν και αργότερα δρούσαν αυτόνομα, αφού πρώ-τα συζητούσαν μεταξύ τους και πρότειναν τις ιδέες τους. Σε αυτό βοήθησαν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες με την προσωπική τους στάση ενθάρρυναν αυτές τις παρεμβάσεις. Για παράδειγμα, τα στρώματα της τάξης τοποθετούνται κάθετα και μεταμορφώνονται σε κάστρο, τα τραπέζια γίνονται σκηνή θεάτρου, ο χώρος του κουκλόσπιτου μετατρέπεται σε μουσείο. Τα παιδιά έδειχναν υψηλή ικανο-ποίηση όταν χρησιμοποιούσαν ποικιλότροπα το χώρο και τον προσάρμοζαν στις ανάγκες του παιχνιδιού τους και οι συμπεριφορές τους δείχνουν ότι αισθάνονται οικεία και ασφαλή στον χώρο της τάξης.

Από τους οδηγούς παρατήρησης, των εθελοντικών δράσεων και των εκδη-λώσεων σε συνεργασία με φορείς και με γονείς, προκύπτει ότι όλα τα παιδιά συμμετέχουν με ενθουσιασμό σε αυτές και τις περιμένουν με ανυπομονησία. Εκδηλώνουν ποικιλία συναισθημάτων, που εκφράζονται με πλούσιο λεξιλόγιο. Οι δράσεις αυτές συνετέλεσαν στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά των δύο τμημάτων, καθώς ήταν κοινές και βοηθούσαν τα παιδιά να βιώ-νουν το αίσθημα του ανήκειν όχι μόνο ως προς την τάξη τους, αλλά και ως προς το σχολείο, γεγονός που δείχνει υψηλό επίπεδο συνεκτικότητας σε σχέση με τη διάσταση του περιβάλλοντος.

### 3.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΗΣΗ

Η μελέτη των φωτογραφιών αποκαλύπτει μη λεκτικά στοιχεία για το σχο-λικό κλίμα. Οι εκφράσεις του προσώπου των παιδιών δείχνουν ότι βιώνουν θε-τικά τις δραστηριότητες. Οι στάσεις του σώματος δείχνουν ασφάλεια, άνεση και εξοικείωση με το έργο που έχουν αναλάβει. Επίσης, οι στάσεις του σώματός τους, καθώς εργάζονται στη μικρή ομάδα, δείχνουν ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή, θετικές σχέσεις και έλλειψη ανταγωνιστικότητας.

## 3.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΤΕΚΜΗΡΙΑ ΑΠΟ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

Οι εργασίες των παιδιών επιβεβαιώνουν τα δεδομένα που έχουν συλλέξει οι εκπαιδευτικοί από τους οδηγούς παρατήρησης. Πολλά παιδιά και πολύ συχνά, ζωγραφίζουν το σχολείο, την τάξη, τους φίλους τους πιασμένους χέρι χέρι και βάζουν λεζάντες στο έργο τους, όπως: προσφορά, αγάπη, φιλία, συνεργασία, χαρά, ενότητα. Τα έργα αυτά αντανακλούν τις αξίες και το θετικό κλίμα που βιώνουν στο σχολείο. Επίσης, δεν προβάλλουν καμία ανταγωνιστικότητα για τις εργασίες των φίλων τους και πάρα πολύ συχνά, την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού επιλέγουν να κάνουν μια συνεργατική ζωγραφιά ή κατασκευή με άχρηστα υλικά με κάποιο φίλο τους, από το να εργαστούν ατομικά. Αιτιολογούν μάλιστα αυτή την επιλογή τους, λέγοντας ότι είναι καλύτερα, γιατί ο ένας βοηθάει τον άλλον.

## 3.4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Μελετώντας συγκριτικά τις απόψεις των παιδιών στις αρχικές και τελικές συνεντεύξεις, παρατηρούμε σημαντικές διαφορές σε σχέση με το πώς βιώνουν το σχολικό κλίμα, που εκφράζονται λεκτικά, αλλά και με τον τόνο της φωνής τους. Στις αρχικές συνεντεύξεις, στην πρώτη ερώτηση που αφορά στην περιγραφή του σχολείου σε κάποιον άγνωστο, τα παιδιά μιλούν θετικά για αυτό, όμως με πολύ περιορισμένη θεματολογία και λεξιλόγιο. Αναφέρονται στο είδος των δραστηριοτήτων που κάνουν στο σχολείο (ζωγραφίζουμε, παίζουμε, διαβάζουμε παραμύθια, μαθαίνουμε). Στις τελικές συνεντεύξεις, έχουν ενσωματώσει στις απαντήσεις τους στοιχεία που αφορούν σε αξίες ζωής, όπως αγάπη, προσφορά, καλοσύνη, συνεργασία, ειρήνη, ενότητα, φιλία, τις οποίες βιώνουν στο σχολείο τους. Επίσης, μιλούν με ενθουσιασμό, χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως «τέλεια παιχνίδια» και λένε ότι διασκεδάζουν, περνούν πολύ ωραία και παίζουν αγαπημένα. Αναφέρονται θετικά, ιδιαίτερα στην αξία της συνεργασίας, λέγοντας ότι τους αρέσει που βοηθούν τους φίλους τους και ότι «μου αρέσουν οι ομάδες, γιατί είμαστε αγαπημένοι με τους φίλους μας». Στη δεύτερη ερώτηση, που αφορά στα συναισθήματα που νιώθουν τα παιδιά στο σχολείο, στην αρχική συνέντευξη, εκφράζονται με περιορισμένο λεξιλόγιο, λέγοντας απλά ότι περνούν καλά. Στην τελική συνέντευξη, χρησιμοποιούν εμπλουτισμένο λεξιλόγιο. Όλα τα παιδιά αναφέρονται στο συναίσθημα της χαράς και αρκετά μιλούν για αγάπη, φιλία, συγκίνηση και αγκαλιές. Επίσης, κάποια δηλώνουν ότι νιώθουν λύπη όταν αρρωσταίνουν, γιατί τότε δεν μπορούν να πάνε στο σχολείο. Συμπερασματικά, τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις, επιβεβαιώνουν τα στοιχεία από τους οδηγούς παρατήρησης σχετικά με τη σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ασφάλεια που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο και τις θετικές σχέσεις.

## 3.5 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥΣ

Οι εκπαιδευτικοί οικοδόμησαν τη συνεργασία τους, σύμφωνα με τα βασικά στοιχεία δόμησης της συνεργατικής μάθησης που περιγράφηκαν. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών ήταν ιδανικός για μια τέτοια συνεργασία. Καλλιέργησαν τη θετική αλληλεξάρτηση, γιατί κατανόησαν ότι η επίτευξη του στόχου αφορούσε όλο το σχολείο και όχι μόνο το τμήμα τους, ανέλαβαν ατομική ευθύνη και καλλιέργησαν συνεργατικές δεξιότητες. Η ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή τους εξασφαλίστηκε με την αξιοποίηση στο έπακρο και την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων της κάθε εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, δύο εκπαιδευτικοί που είχαν μελετήσει και εφαρμόσει τα προηγούμενα χρόνια τη συνεργατική μάθηση, ανέλαβαν τον τομέα αυτόν και βοήθησαν την τρίτη να την εφαρμόσει στην τάξη της. Μία εκπαιδευτικός που είχε περισσότερες επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες ανέλαβε να οργανώσει το κομμάτι των δράσεων, της συνεργασίας με φορείς και της εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή. Δύο εκπαιδευτικοί, που είχαν στο παρελθόν παρακολουθήσει σεμινάριο σχετικά με προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτήρα, ανέλαβαν αυτόν τον τομέα. Οι εβδομαδιαίες συναντήσεις βοηθούσαν στην ανάπτυξη της προωθητικής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών, στην εκτίμηση της πορείας της έρευνας και στην εξέλιξη της ομάδας τους. Επίσης, οδήγησαν στη συναισθηματική εμπλοκή τους στη σχολική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονταν τις εμπειρίες που είχαν στην τάξη τους, συζητούσαν τις προσωπικές τους εκτιμήσεις από την εφαρμογή της έρευνας, σύγκριναν τα δεδομένα που είχαν συλλέξει, έπαιρναν αποφάσεις με συμμετοχικό και δημοκρατικό τρόπο. Το επίπεδο διενεκτικότητας στην ομάδα των εκπαιδευτικών μειώθηκε σταδιακά, ενώ παράλληλα αυξήθηκε το επίπεδο συνεργασίας και δεν παρατηρήθηκε ανταγωνιστικότητα.

## 3.6 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Οι γονείς συμμετέχουν με ενθουσιασμό στη σχολική ζωή και εκφράζουν ιδιαίτερη ικανοποίηση, όταν καλούνται να παρουσιάσουν κάτι μαζί με το παιδί τους, στη σχολική τάξη. Δηλώνουν ότι νιώθουν πολύ χαρούμενοι, ευχαριστημένοι και ανακουφισμένοι, γιατί με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα το σχολείο των παιδιών τους και τους συμμαθητές τους και να μεταφέρουν οικογενειακές εμπειρίες στο σχολείο. Επίσης, δηλώνουν ικανοποιημένοι, γιατί το σχολείο τους παρέχει τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε διάφορες εκδηλώσεις που οργανώνει σε συνεργασία με άλλους φορείς. Θεωρούν ότι είναι ένα ανοιχτό σχολείο με υψηλό επίπεδο συνεκτικότητας. Ακόμη, στις συνεντεύξεις αναφέρονται σε ποικιλία θετικών συναισθημάτων που νιώθουν τα παιδιά για το σχολείο, δεδομένο που επιβεβαιώνει τα στοιχεία που συλλέχθηκαν για τα παιδιά από τους οδηγούς παρατήρησης, τη φωτογράφηση και τις συνεντεύξεις.

## 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων δείχνουν τους τρόπους με τους οποίους στο συγκεκριμένο σχολείο δημιουργήθηκε θετικό ψυχολογικό κλίμα σε κάθε τμήμα και θετικό σχολικό κλίμα και επιβεβαιώνουν τα ευρήματα ερευνών που παρουσιάστηκαν σχετικά με τη σημασία του σχολικού κλίματος και τη σύνδεσή του με παράγοντες, όπως οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Η μελέτη των ευρημάτων μας οδηγεί στα παρακάτω συμπεράσματα, τα οποία απαντούν και στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν:

-Η ευελιξία του χώρου συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, για δύο λόγους. Πρώτον, η ελευθερία που έχουν τα παιδιά σε σχέση με το χώρο τα οδηγεί στην παρέμβασή τους σε αυτόν, ώστε να δημιουργούνται συνθήκες εργασίας και παιχνιδιού που τα κάνει να αισθάνονται ασφάλεια. Δεύτερον, η ευελιξία αυτή επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη, γιατί ευνοεί τη συνεργασία. Σε αυτή τη διαδικασία, σημαντικό ρόλο κατέχει η στάση του εκπαιδευτικού.

-Οι υποστηρικτικές εκπαιδευτικές πρακτικές που συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος είναι: η αναπλαισίωση του προβλήματος από τον εκπαιδευτικό, η σταδιακή ενθάρρυνση και ταυτόχρονη αποδοχή των παιδιών, το ενδιαφέρον για τις ατομικές ανάγκες του μαθητή και η παροχή ευκαιριών για να επιδείξει τις γνώσεις και δεξιότητές του και τέλος η εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Αυτές βοηθούν αντίστοιχα τα παιδιά να βιώσουν εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και να μειωθεί η σωματική βία, να ενσωματωθούν στην ομάδα, να βιώσουν το αίσθημα της ασφάλειας, της συνεκτικότητας και να περάσουν από το εγώ στο εμείς, να νιώσουν ότι αναγνωρίζεται και είναι σεβαστή η ατομικότητά τους και τέλος να αναστοχαστούν για τη δράση τους και τη δράση της ομάδας τους.

-Η συνεργασία του σχολείου με φορείς για την οργάνωση δράσεων και εκδηλώσεων και η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή ενισχύουν το θετικό σχολικό κλίμα. Ο παράγοντας αυτός παρέχει ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά του σχολείου να αναπτύξουν φιλίες μεταξύ τους, ενώ παράλληλα γονείς και παιδιά βιώνουν έντονα τη συνεκτικότητα με το σχολείο. Ιδιαίτερα οι εθελοντικές δράσεις, βοηθούν στη βίωση αξιών και στην ενσωμάτωσή τους στην κουλτούρα του σχολείου, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη σχολικού κλίματος.

-Η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, όταν αυτή οικοδομείται με βάση τα στοιχεία δόμησης της συνεργατικής μάθησης. Η διαδικασία αυτή και η συναισθηματική τους εμπλοκή στη σχολική ζωή, τους οδηγεί σε προσωπική εξέλιξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών και τους κάνει να αντλούν

ικανοποίηση από το έργο τους και να αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στην εργασία τους.

Η πρόταση στην οποία καταλήγουμε είναι η συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών σε παρόμοιες έρευνες, με στόχο την περαιτέρω διερεύνηση των θεμάτων που προέκυψαν, τη σύνδεσή τους με άλλους παράγοντες και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη του ανταγωνιστικού κλίματος που κυριαρχεί στην εκπαίδευση στη χώρα μας, ιδιαίτερα στις ανώτερες βαθμίδες. Προϋπόθεση για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που διευκολύνουν το πέρασμα από το άτομο στην ομάδα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβέρωφ–Ιωάννου, Τ. (1985). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Θυμάρι.

Baudrit, A. (2007). *Ομαδοσυνεργατική μάθηση*. Αθήνα: Κέδρος.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Γερμανός, Δ. (2010). Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Δ. Γερμανός, & Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *ΤΕΠΑΕ Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση*, σ. 21-54. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ Παιδαγωγικό Τμήμα.

Cohen L., Manion L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Καστανιώτη: Αθήνα.

Λανάρη, Κ. (2005). Από την παραδοσιακή στη συνεργατική τάξη, Εισήγηση στο πιλοτικό σεμινάριο επιμόρφωσης *Αναβάθμιση του σχολικού χώρου και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών*. Τομέας Παιδαγωγικής ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, cd 2 *Οργάνωση της συνεργατικής τάξης*.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζώρτζη, Α. (1996). *Η οργάνωση και η λειτουργία των ομάδων στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Σπουδή.

Χαραλάμπους, Ν. (2010). *Πρόγραμμα ΑΡΕΤΗ: Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτή*. Λευκωσία.

## ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adeogun A.A.,Olisaemeka Blessing U. (2011). Influence of School Climate on Students' Achievement and Teachers' Productivity for Sustainable Development. *US-China Education Review*, 8 (4): 552-557.

Benninga, J., Berkowitz, M., Kuehn, P., & Smith, K. (2006). Character Academics: What Good Schools Do. *Phi Delta Caban*, 87 (6): 448-452.

Brophy-Herb, H.E., Lee, R.E., Nievar, M.A., Stollak, G. (2007): Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28: 134–148.

Center for Mental Health at UCLA (2011). *About school and classroom climate. Designing School Improvement to Enhance Classroom Climate for All Students. A Center Report*. Retrieved March 2014 from: http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/ schoolclimate.pdf

Center for Social and Emotional Education (2010). *School Climate Brief Vol. 1 No. 1. School Climate Research Summary* - January 2010. Retrieved March 2014 from: http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v1.pdf

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76: 201- 237.

Cohen, J., McCabe, L., Mighelli, N., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111 (1): 180-213.

Dorman, J. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18 (2): 112-140.

Dorman, J.P., Fraser, B.J. & McRobbie, C.J. (1997). Relationship between school-level and classroom-level environments in secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 35: 74–91.

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. Retrieved March 2014 from: http://www.livingvalues.net/ reference/docs-pdf/Drake_JME_Moral_Ed_Day_2007.pdf

Fraser, B.J. (1989). Twenty years of classroom climate work: progress and prospect. *Journal of Curicullum Studies*, 21 (4), 307-327.

Fraser, B.J. (1998a). Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications. *Learning Environments Research*, 1: 7-33. Retrieved March 2014 from: http://www.geocities.ws/elli_bar_ilan/fraser.pdf

Fraser, B.J. (1998b). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. In B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.). *International handbook of science education*, pp. 527–564. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Fraser, B.J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Eds.), *Handbook of research on science teaching and learning*, pp. 493–541. New York: Macmillan.

Fraser, B.J., Anderson, G.J. & Walberg, H.J. (1982). *Assessment of learning environments: manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (3rd vers.). Perth, Australia: Western Australian Institute of Technology.

Freiberg, H.J. and Stein, T.A. (2005). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In H.J. Freiberg (Eds.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.

Gazelle, H. (2006). Class Climate Moderates Peer Relations and Emotional Adjustment in Children With an Early History of Anxious Solitude: A Child Environment Model. *Developmental Psychology*, 42 (6): 1179-1192.

Gerlach, B. & Hopson, M.L. (2006). Effective methods for improving school climate. In C. Franklin, M.B. Harris & P. Allen-Mears (Eds), *The School services sorcebook: a guide for school-based professionals*, pp.13-23. New York: Oxford University Press.

Goh, S.C., Young, D.J. & Fraser, B.J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: a multilevel analysis. *Journal of Experimental Education*, 64: 29–40.

Haertel, G.D., Walberg, H.J. & Haertel, E.H. (1981). Socio-psychological environments and learning: a quantitative synthesis. *British Educational Research Journal*, 7: 27–36.

Hawkes, N. (2009). *Evidence of the impact of Values Education*. Retrieved March 2014 from: http://www.livingvalues.net/research.html

Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.

Hoy, W.K., & Sabo, D.J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy. Thousand Oaks*, CA: Sage.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Johnson, D., & Johnson R. (2010). Peace Education in the Classroom: Creating Effective Peace Education Program. In G. Salomon, & E. Cairns (Eds.) *Handbook on peace education*, pp. 223-240, New York: Psychology Press.

Retrieved March 2014 from: http://www.co-operation.org/wp-content/uploads/2011/01/Peace-Ed-Salomon-09.pdf

Kagan, Sp.(1994). *Cooperative Learning*. San Clemente.

Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., Emmons, C., & Blatt, S.J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2): 76-88.

Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., & Blatt, S.J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2): 141-159.

Leff, Stephen S.; Power, Thomas J.; Costigan, Tracy E.; Manz, Patricia H. (2003). Assessing the Climate of the Playground and Lunchroom: Implications for Bullying Prevention Programming. *School Psychology Review*, 32(3): 418-430.

Living Values Education, 2010. *Overview*. Retrieved March 2014 from: http://www.livingvalues.net

Marshall, M.L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom. Retrieved March 2014 from: http://schoolsafety.education.gsu.edu/wp-content/blogs.dir/277/files/2013/10/whitepaper_marshall.pdf

Nader, K. (2012). *Violence Prevention and School Climate Reform*, National School Climate Center, School Climate Brief, no 5, November 2012. Retrieved March 2014 from: http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v5.pdf

National Association of Secondary School Principals (1986). *Comprehensive assessment of school environments (CASE)*. Reston, VA: Author.

National School Climate Center. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved March 2014 from: http://www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web. pdf

National School Climate centre (2014). *Measuring school climate*. Retrieved March 2014 from: http://www.schoolclimate.org/climate/practice.php

Nielsen, T. (2011). A curriculum of giving for student wellbeing and achievement– 'How to wear leather sandals on a rough surface'. In D. Wright, C. Camden-Pratt, & S. Hill (Eds), *Social ecology: Applying ecological understanding to our lives and our planet*, pp.151-164. UK: Hawthorn Press.

Sapon-Shevin, M., Ayres, B. & Duncan, J. (2002). Cooperative learning and inclusion. In J. Thousand, A. Villa, & A. Nevin (Eds.), *Creativity and collabo-*

*rative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families (2nd ed.)*, pp.209-222. Baltimore: Paul H. Brookes.

Slavin, R. (1995). *Cooperative Learning.* Massachusetts: Allyn & Bacon.

Schmuck, R. & Schmuck, P. (2001). *Group Processes in the Classroom,* 8th edition. New York: McGraw Hill.

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A. & Guffey S. (2012). *School Climate Research Summary*, National School Climate Center. Retrieved March 2014 from: http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf

Tillman, D. (2002). *Theoritical Background and Support for Living Values: An Educational Program*. Retrieved March 2014 from: http://www.livingvalues.net/ reference/docspdf/lvTheoreticalBackgoundandSupport.pdf

Tillman, D. & Hsu, D. (2001). *Living Values Activities for Children Ages 3-7*, Deerfield Beach, Florida: Health Communications, Inc.

Tobin, K. & Fraser, B.J. (1998). Qualitative and quantitative landscapes of classroom learning environments. In B.J. Fraser and K. Tobin (Eds). *International handbook of science* education, pp. 623-640. The Netherlands: Kluwer.

Wang, C., Berry, B., Swearer, M.S. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice,* 52 (4): 296 -302.

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74: 293–9.

Zullig, K., Huebner, S., Patton, J. (2011). Relationships among school climate domain and school satisfaction. *Psychology in the schools.*48 (2): 133-145.

Zullig, K.,J., Koopman, T.M., Patton, J.M., Ubbes, V.A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2): 139-152.

# ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟΥΣ 'ΕΧΘΡΟΥΣ': ΤΟ ΔΙΠΟΛΟ ΕΜΕΙΣ-ΑΥΤΟΙ ΣΤΟ ΑΝΤΙΠΟΛΕΜΙΚΟ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΒΙΒΛΙΟ ΓΙΑ ΜΙΚΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

**Ιωάννα Καλιακάτσου, Αγγελική Γιαννικοπούλου**

Εκπαιδευτικός-Δρ Παιδικής Λογοτεχνίας,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

janet2011@hotmail.gr, aggianik@ecd.uoa.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η μονοφωνική θέαση του εχθρού ως πολιτισμική/εθνική ετερότητα απετέλεσε διαχρονικά ένα καθοριστικό στοιχείο της στρατηγικής της εθνοδομήσεως στις ιστορικές αφηγηματικές συνθέσεις που απευθύνονται σε παιδιά. Στην παρούσα εργασία προσεγγίζεται η έννοια του εχθρού μέσα από τα αντιπολεμικά εικονογραφημένα βιβλία για μικρά παιδιά. Βασικό εργαλείο ανάλυσης των κειμένων αποτέλεσε η έννοια της ετεροτοπίας (Foucault). Μέσα από την ενεργοποίηση ποικίλων διασταυρώσεων ανάμεσα στο Εμείς - Εχθροί διαπλάθονται σημασιακά πεδία που επανερμηνεύουν την εμπειρία του πολέμου και «διατυπώνουν» ένα νέο συλλογικό υποκείμενο που προσανατολίζεται στη συνδιαλλαγή και επικοινωνία με την ετερότητα και την καταγγελία της τεχνητής «πολεμικής» φύσης του εχθρού.*

Η αντιστικτική στερεοτυπική ανάγνωση του εθνικού «εαυτού» και εχθρικού «άλλου» στις αφηγήσεις του πολέμου απετέλεσε συστατικό στοιχείο της εθνικής αφήγησης και τρόπος δόμησης της εθνικής ταυτότητας (Fréris, 2000, 129). Η εξιδανίκευση του εθνικού και η αντίστοιχη απαξίωση του άλλου, ο εχθρός που μπορεί να αλλάζει, ανάλογα με την εποχή, πάντα όμως υπάρχει, το δίλημμα «εμείς ή αυτοί», αποτελούν μερικούς μόνο από τους διπολισμούς που εμφανίζονται διαχρονικά στις ιστορικές αφηγήσεις για παιδιά υφαίνοντας τον εθνικό μύθο και αναπαράγοντας μια πολεμογενή ιδεολογική οπτική η οποία επένδυε το «απόλυτο κακό» στον Άλλον και δικαίωνε ακόμη και τη βίαιη αντίδραση προς αυτόν (Kanatsouli, 2005, 209).

Όμως, απέναντι στη συνήθη μονολογική αντιμετώπιση του πολέμου, αντιπαραβάλλεται ο παιγνιώδης λόγος του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, στο πλαίσιο είτε μιας ουτοπικής αλληγορίας (π.χ. *Το φαγκρί και το σκουμπρί*) είτε χιουμοριστικών και παρωδιακών εκδοχών του (π.χ. *Ο πόλεμος των Ούφρων και των Τζούφρων*). Τα σύγχρονα ελληνικά εικονοβιβλία ανατρέπουν εικόνες και στερεότυπα, και διαγράφουν ξεκάθαρα ένα αισιόδοξο φιλειρηνικό μήνυμα, προσιτό στους μικρούς αναγνώστες τους (Yannicopoulou & Kaliakatsou, 2013). Είναι αλήθεια πως τα εικονογραφημένα βιβλία, με την ελευθερία που τους προσδίδει ο διπλός σημειωτικός κώδικας των λέξεων και των εικόνων, και με την κάλυψη της αθωότητας του μέσου για νεαρούς αναγνώστες, μπορούν να εστιάσουν σε θέματα που προκαλούν τη συναισθηματική ανταπόκριση του μι-

κρού αναγνώστη (Spitz 1999, 8) και να επαναδιαπραγματευθούν την ηθική επαναξιολόγηση πράξεων και ενεργειών. Παράλληλα, αυτή η διαφορετική ιδεολογική διαχείριση του πολέμου στο σύγχρονο αντιπολεμικό εικονογραφημένο βιβλίο δημιουργεί ένα πλαίσιο αναστοχασμού για τις αντιλήψεις των ενηλίκων για την παιδικότητα. (Hollindale 1997, 48). Η εικόνα μιας παιδικότητας αθώας και προστατευμένης από τη βία ή τις ασχήμιες του πολέμου φαίνεται να απομακρύνεται. Απόψεις, σαν κι αυτή του μελετητή K. Kidd, όπου επισημαίνει ότι, ειδικά μετά την τραγωδία της 11/9, δεν θα πρέπει να αναβάλλουμε την επαφή του μικρού παιδιού με το «κακό», (K i d d 2005, 121) επιβεβαιώνουν πόσο δραματικά έχουν αλλάξει οι αναπαραστάσεις της κοινωνίας σε σχέση με την παιδική ηλικία και πόσο επιτακτική προβάλλει η αναγκαιότητα δράσης του ίδιου του παιδιού ως κοινωνικού υποκειμένου.

Στο σύνθετο πλέγμα της προθετικότητας των κειμένων (Nikolajeva 1996, 3. Shavit, x-xi) θα πρέπει να συνυπολογίσουμε και την αλλαγή των προτεραιοτήτων σε διεθνές επίπεδο για μια παιδαγωγική της ειρήνης, όπως διαφαίνεται μέσα από τις δράσεις που προβάλλει η Unesco (UN Resolutions 1997, 1). Έτσι παρατηρούμε ότι και το μεταφρασμένο εικονογραφημένο βιβλίο επανεγγράφει στο προσκήνιο τη φωνή του ανώνυμου υποκειμένου που βιώνει την πολεμική εμπειρία. Η μία και μοναδική, συνήθως η εθνική, αλήθεια του Εμείς εναντίον Αυτών, αντικαθίσταται από μια πολλαπλότητα λόγων που αποκαλύπτουν τις σχέσεις διαφοροποίησης του υποκειμένου, αλλά ταυτόχρονα και τις απεριόριστες δυνατότητες του ατόμου για συλλογική δράση.

Στην παρούσα μελέτη θα εστιάσουμε στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, που μας φέρνουν αντιμέτωπους με διαφορετικού είδους προβλήματα, τα οποία, ωστόσο, αναδεικνύουν την πολυσημία του πολέμου, φέρνουν στην επιφάνεια τις οριακές καταστάσεις που βιώνει το άτομο σε μια εμπόλεμη σύρραξη και αναδεικνύουν την ανεπανόρθωτη φθορά σε υλικό και συναισθηματικό επίπεδο. Κυρίως όμως αυτό που ενοποιεί το σώμα των συγκεκριμένων βιβλίων είναι ότι ο χώρος της πολεμικής αντιπαράθεσης μπορεί να διαβαστεί ως ετεροτοπία, όπως ορίζεται από το Μισέλ Φουκώ στο γνωστό του άρθρο,( Foucault, 1967) ως χώρο, δηλαδή, που στεγάζει την ετερότητα και γίνεται σημείο ζύμωσης νέων εμπειριών και σχέσεων αναδεικνύοντας τις αντιφάσεις των δομών της κοινωνικής πραγματικότητας.

Ένα από τα βασικά ετεροτοπικά χαρακτηριστικά των βιβλίων που εξετάζουμε είναι η παρέκκλιση του «εχθρού» από την κανονικότητα, τόσο στο επίπεδο της αποδεκτής συμπεριφοράς, όσο και της αντίδρασης στα τεκταινόμενα, τουλάχιστον όπως προδιαγράφονται μέσα από τις κυρίαρχες συλλογικότητες. Στο πολεμικό σύμπαν των βιβλίων δεν υπάρχουν γενναίοι ήρωες, πολεμικά κατορθώματα ή αξιομνημόνευτες πράξεις. Οι πολιτισμικοί/εθνικοί μύθοι απουσιάζουν. Στους αντίπαλους στρατούς των βιβλίων με την απόλυτα πειθαρχημένη δομή και οργάνωση αναδύεται η ανάγκη για μια επανονηματοδότηση της εχθρότητας μέσα από την επικοινωνία δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μια ε-

κτροπή και ανατροπή των σχέσεων του χώρου. Ο χώρος εμπλέκει μια διαλογική αντίστιξη και ώσμωση αντιθέτων («εγώ»/ «΄Αλλος», ιδιωτικό / δημόσιο, εξουσιαστική Αρχή/ λαός, κυρίαρχος λόγος/ αντίλογος, σωματικό/ ψυχικό τραύμα) και προβάλλει, κυρίως εξαιτίας αυτής της συνάντησης ασύνδετων σημάτων, μια συλλογικότητα που υπερβαίνει τη διαφορά της μέσα από το κοινό ουτοπικό της όραμα για σταμάτημα του πολέμου.

Η ετεροτοπία, σύμφωνα με το νόημα που δίνει ο Φουκώ, γεννιέται από τη συμβολική παραβίαση των ορίων των στρατιωτών που προχωρούν ένα βήμα πιο κοντά στον εχθρό, ένα βήμα πιο κοντά στη σύζευξη ετερότητας/ομοιότητας και από μια ετεροχρονία όπου συσσωρεύονται δύο διαφορετικές εκδοχές του χρόνου: ο γραμμικός χρόνος της πολεμικής αντιπαράθεσης διακόπτεται από μια ατομική/συλλογική αυτενέργεια που δημιουργεί μια χρονική ασυνέχεια του χώρου αναδύοντας νέες μορφές συλλογικής συμπεριφοράς για το παρόν και το μέλλον. Είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό να διευκρινίσουμε ότι η συνάφεια του πολεμικού χωροχρόνου με την ετεροτοπία δεν επιδιώκει απαραίτητα την αποδόμηση της έννοιας του εχθρού, περισσότερο προσβλέπει να αντιτάξει στις σκοπιμότητες και τα σχέδια της όποιας εξουσίας, την «αλήθεια» για τον Άλλον, μια αλήθεια που τονίζει πολύ περισσότερο αυτά που ενώνουν τους στρατιώτες σε όποια μεριά κι αν πολεμούν, παρά αυτά που τους χωρίζουν. Έτσι προβάλλεται μια γενική ιδέα στον νεαρό αναγνώστη πως σε κάθε πόλεμο, όποιας μορφής κι αν είναι αυτός, αμυντικός ή επιθετικός, οι συνέπειες είναι εξίσου ολέθριες για όλους.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου βιβλίου που υπερβαίνει την κεντρική ηθική σύγκρουση ανάμεσα σε Εμάς και Αυτούς και εγείρει στο νεαρό αναγνώστη νέους προβληματισμούς αποτελεί το μεταφρασμένο και στην Ελλάδα *Ο εχθρός*, το οποίο εκδόθηκε σε συνεργασία με τη Διεθνή Αμνηστία της Αυστραλίας. Το βιβλίο αναφέρεται σε έναν πόλεμο, που θα μπορούσε να είναι οποιοσδήποτε και οπουδήποτε. Σε αυτό εμφανίζονται δύο στρατιώτες πεινασμένοι, τρομαγμένοι, μόνοι, απελπισμένοι που θεωρούν ότι πρέπει να παραμείνουν στη θέση τους για να προστατέψουν τις οικογένειές τους από έναν αντίπαλο που είναι βάρβαρος, βίαιος, πολεμοχαρής. Καθώς ο χρόνος κυλά, αποφασίζουν να συνάψουν ατομική ειρήνη θέτοντας οι ίδιοι τέλος στον πόλεμο.

Η πράξη τους μάλλον ανακαλεί την Χριστουγεννιάτικη ανακωχή του 1914, κυρίως ως πρωτοβουλία ειρήνης εκ μέρους των απλών αντίπαλων στρατιωτών που ενεργούν αντίθετα από τις διαταγές των ανωτέρων τους, οι οποίοι εξακολουθούν να τους θέλουν εχθρούς –το γεγονός περιγράφηκε σε μια σειρά βιβλίων για παιδιά τόσο διεθνώς (δες τα εικονογραφημένα *Χριστούγεννα στα Χαρακώματα* (*Christmas in the Trenches)* των Sorenson και McCutcheon, *Χριστουγεννιάτικη ανακωχή* (*The Christmas Truce)* των Robinson και Impey και το ομότιτλο της Carol Ann Dumphy), όσο και στην Ελλάδα (δες *Η ωραιότερη ιστορία του κόσμου* του Παναγιώτη Κολιότσου). Το τέλος του βιβλίου βρίσκει τους δύο εχθρούς, που κινήθηκαν με φιλειρηνικές διαθέσεις, ανεξάρτητα ο ένας από

τον άλλο, προς την πλευρά του αντιπάλου τους, να έχουν απλώς αλλάξει στρατόπεδα. Η επόμενη κίνηση αφήνεται εξ ολοκλήρου στον αναγνώστη, που καλείται να οικοδομήσει δύο τουλάχιστον εκδοχές, απαντώντας αισιόδοξα ή απαισιόδοξα στις ακόλουθες ερωτήσεις: Τι τελικά έκαναν οι στρατιώτες; Συνέχισαν να πολεμούν από καινούργια θέση ή κατανοώντας τη συνωμοσία των πολεμοκάπηλων εγκατέλειψαν αμοιβαία τον πόλεμο;

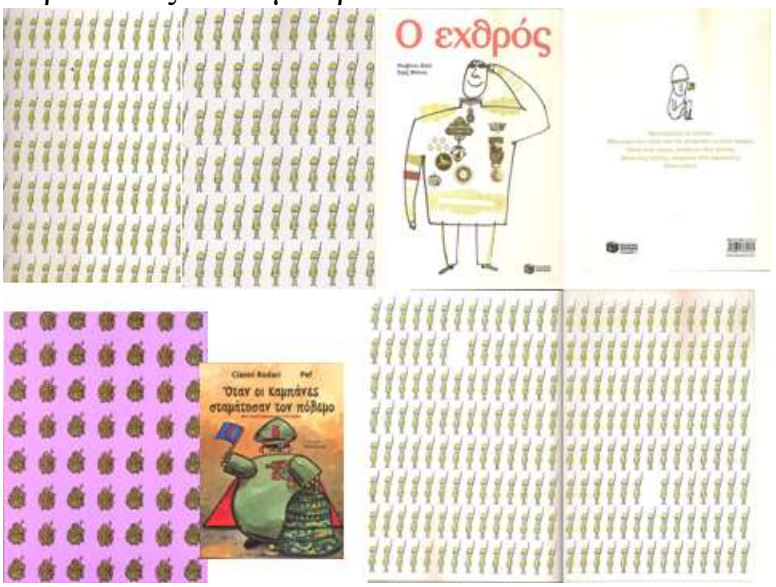
*Ο εχθρός* αρχίζει με μια παραβίαση των σχέσεων ανάμεσα σε κείμενο και περικείμενο με σκοπό τον εμπλουτισμό της έννοιας της κειμενικότητας και μια εκ νέου προσέγγιση του κειμένου. Έτσι, ενώ ο πιο ασφαλής τρόπος για να διακριθεί το κειμενικό από το περικειμενικό είναι η χωρική τους τοποθέτηση στο βιβλίο, στον *Εχθρό* ακόμη κι αυτός ο στοιχειώδης, εξωτερικός κανόνας καταστρατηγείται και εκείνο που φαντάζει ως κείμενο μάλλον αποτελεί περικείμενο, που όμως επιδρά καθοριστικά στην πρόσληψη του κειμένου.

Στον *Εχθρό*, η διήγηση αρχίζει με πρωτοπρόσωπη αφήγηση και ορίζεται το πλαίσιο (πόλεμος), το σκηνικό (ερημικό τοπίο) και τα πρόσωπα της μυθοπλασίας (δύο στρατιώτες, εχθροί). Μετά, σε ένα κατακόκκινο δισέλιδο εμφανίζονται εντελώς απροσδόκητα, στα αριστερά, τα στοιχεία της έκδοσης και στη δεξιά πλευρά η εσωτερική σελίδα του τίτλου. Έτσι αυτό που μέχρι τώρα είχε θεωρηθεί ως κείμενο αποδεικνύεται περικείμενο. Στη συνέχεια και ενώ πλέον βρισκόμαστε στο κείμενο, ο ετεροδιηγητικός αφηγητής των αρχικών σελίδων δίνει τη θέση του σε έναν ομοδιηγητικό αφηγητή-ήρωα και στον εσωτερικό του μονόλογο. Με μινιμαλιστική εικονογράφηση και συνοπτικό λόγο ο αφηγητής, μόνος μέσα στην τρύπα του απέναντι από μια παρόμοια τρύπα όπου κρύβεται ο εχθρός του, μιλά για την μοναξιά, το φόβο, την αγανάκτηση και την απελπισία σε έναν πόλεμο που δεν λέει να τελειώσει. Αποφασίζει όμως να δώσει ο ίδιος λύση και οι τελευταίες του σκέψεις εκφράζουν την ελπίδα μιας προσωπικής ειρήνης με το μοναδικό του αντίπαλο, που, όπως αποκαλύπτει η αντίστοιχη εικόνα, αφού βίωσε πανομοιότυπα συναισθήματα, έχει ακριβώς την ίδια προσδοκία.

Σε ολόκληρο το βιβλίο ο αφηγητής δεν διακρίνεται οπτικά από τον εχθρό του, καθώς τόσο ολόιδιοι μεταξύ τους στην όψη, στις ιδέες, στο περιβάλλον που ζουν και στις πράξεις τους ενδέχεται αμοιβαία να αλλάξουν θέσεις σε ένα παιχνίδι όπου οι έννοιες ‘φίλος’ και ‘εχθρός’ ορίζονται πάντα σε σχέση με το σύστημα αναφοράς τους και το ‘εγώ’ μπλέκεται με το ‘εσύ’. Γι’ αυτό και δεν προκαλεί έκπληξη η πανομοιότυπη συμπεριφορά τους, όταν προβαίνουν ακόμη και

σε πράξεις που αντιβαίνουν στη στρατιωτική πειθαρχία και νομιμότητα, π.χ. τη σύναψη ατομικής ειρήνης, αφού, παρά την προσωπική τους αντίληψη για τον αντίπαλο, ο καθένας τους αποτελεί είδωλο του άλλου σε μια πορεία απόλυτα συμμετρική. Και, ενώ στο εισαγωγικό περικείμενο η γραμμή του δεσίματος του βιβλίου φάνηκε να λειτουργεί ως το φυσικό σύνορο ανάμεσα στους δύο στρατιώτες, που χωμένοι στις τρύπες τους καραδοκούν οπλισμένοι, η τελευταία σελίδα του βιβλίου έδειξε ότι τελικά εκείνη η συμβατική γραμμή, που συνήθως παραμένει αόρατη και αμέτοχη στη μυθοπλαστική εικονοποϊία, δεν αποτελεί ένα αδιάβατο σύνορο που διαχωρίζει, αλλά έναν παντοδύναμο άξονα συμμετρίας, ένα μεγάλο καθρέφτη, που, ειρωνευόμενος τις κατασκευασμένες διαφορές που γεννούν τους πολέμους, φανερώνει πόσο απελπιστικά ίδιοι είναι οι απλοί στρατιώτες των εχθρικών στρατοπέδων.

Το ίδιο πνεύμα αναπαράγεται και στις ταπετσαρίες, αρχική και τελική, όπου στρατιές από πανομοιότυπους στρατιώτες –ένα μοτίβο που συναντάται και σε άλλα εικονογραφημένα αντιπολεμικά βιβλία (δες *Όταν οι καμπάνες σταμάτησαν τον πόλεμο*)– οπτικοποιούν την αυταπάτη των διαχωρισμών που επιβάλλουν οι πολεμοκάπηλοι. Και σε αυτό το σύνολο των ολόιδιων μονάδων που παίρνει τη μορφή ενός επαναλαμβανόμενου μοτίβου, ξεχωρίζουν οι δύο εχθροί· στην καταληκτική ταπετσαρία, ως ένα κενό στους στοιχισμένους σχηματισμούς, και στην αρχική και το οπισθόφυλλο εξαιτίας ενός ονειρικού τετράφυλλου τριφυλλιού στο στόμα. Ως παρουσία ή ως διπλασιασμένη απουσία η ισοπεδωτική δύναμη του στρατού αρνείται έμπρακτα κάθε ατομικότητα τόσο εντός όσο και εκτός βιβλίου.




Η μη συγκεκριμενοποίηση του πολέμου, η έλλειψη κύριων ονομάτων και η χρήση προσηγορικών, η αοριστία του σκηνικού, η πρωτοπρόσωπη αφήγηση και η μινιμαλιστική εικονογράφηση που επιδίδεται σε μια κατάχρηση του αρνητικού, λευκού χώρου, θέτουν τις προϋποθέσεις για ταύτιση του αναγνώστη με τα μυθοπλαστικά γεγονότα και λειτουργούν ως ιδεολογικός μηχανισμός αποδοχής του αντιπολεμικού μηνύματος του βιβλίου. Μάλιστα οι πραγματικά καταστροφικές συνέπειες του πολέμου και η μονιμότητα του τραύματος αποτυπώνονται στο βιβλίο με την αλλαγή του μέσου: από το γρήγορο σκίτσο που επιλέγεται για την εικονογράφηση των χαρακτήρων σε ένα άλλο με μεγαλύτερο βαθμό πιστότητας· τη φωτογραφία μιας πραγματικής τρύπας στη σελίδα για την εικονογραφική αποτύπωση της τρύπας των στρατιωτών.

Η τραυματική εμπειρία του πολέμου τίθεται σαφώς στο εισαγωγικό περικείμενο: η αλήθεια της ουλής που υποβάλλει η φωτογραφική αληθοφάνεια της τρύπας-σκηνικού της δράσης, ενισχύεται από την ένταση που επιβάλλεται χρωματικά: Αρχικά ένα κατάμαυρο δισέλιδο ανακοινώνει λιτά: «Έχουμε πόλεμο». Μετά μια σειρά από κατάλευκα ανοίγματα/ σαλόνια που λειτουργούν ως οπτική αναλογία αδειοσύνης και απελπισίας. Και στο τέλος το επώδυνο κόκκινο, με αναγνώσιμη παραλληλία την αυλαία του θεάτρου που θα φιλοξενήσει το θεατρικό μονόλογο του κειμένου. Στο θέατρο των πολεμικών συρράξεων, οι συγκρούσεις των λαών αναδεικνύονται η πιο κακόγουστη παράσταση και το πλέον ‘στημένο’ θέατρο παραλόγου.

Ίσως τώρα να γίνεται κατανοητό γιατί επιλέχθηκε να τεθεί εκτός κειμένου και εντός της ασαφούς περιοχής του περικειμένου το εισαγωγικό τμήμα όπου ένας ετεροδιηγητικός αφηγητής εντελώς παράδοξα και μάλλον ανορθόδοξα μιλά σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο καταφέρνοντας, την ίδια στιγμή που δείχνει να συμμετέχει ως ήρωας στην ιστορία (πρωτοπρόσωπη αφήγηση), να αποστασιοποιείται και, όντας έξω από αυτήν (ετεροδιηγητικός), να παρακολουθεί σαν σε θεατρική παράσταση την τραγωδία που βιώνουν κάποιοι άλλοι. Γιατί εκείνο που φαίνεται να δικαιολογεί την παρουσία μιας εισαγωγής στο κείμενο λίγο πριν πέσουν οι τίτλοι του έργου –ας θυμηθούμε γνωστές κινηματογραφικές πρακτικές– γίνεται όχι για να διευκολυνθεί η ομαλή μετάβαση σε εκείνο, αλλά για να διαχωριστεί και να απομονωθεί από αυτό, αφού ο μονόλογος που θα ακολουθήσει θα αποτελέσει την έντονη αντίρρηση στο καταληκτικό «Είναι εχθροί». Όπως η θεωρούμενη διαχωριστική γραμμή ανάμεσά τους αποδείχθηκε ο άξονας συμμετρίας που πιστοποιεί την ομοιότητά τους, έτσι και η πηχυαία διακήρυξη «Είναι εχθροί» αποδεικνύεται απόλυτα ψευδής, αφού μετά την ανάγνωση του κειμένου είναι σαφές ότι οι πραγματικοί εχθροί δεν μπορούν να αναζητηθούν στους απλούς στρατιώτες του αντίπαλου στρατοπέδου. Τότε είναι που επαναξιολογείται το εξώφυλλο με τον χαρακτηριστικό τίτλο *Ο Εχθρός*, και δικαιολογείται η εικόνα του στρατηγού που το κοσμεί, αφού τελικά στη σπατάλη των μεταλλίων που στολίζουν τη μεγάλη του στολή φαίνεται να βρίσκεται ο πραγματικός πολεμοκάπηλος εχθρός.

Στο παρακείμενο του *Εχθρού* το ‘παρά’ μιας εγγύτητας (όπως στην έκφραση ‘παρά τω κειμένω’), χωρικής αλλά και ύφους, μετατράπηκε στο ‘παρά’ της αντίθεσης (όπως στο ‘παρακούω’, ‘παρανομώ’), αφού αυτό που προβλήθηκε στο εισαγωγικό περικείμενο ως η αναντίρρητη αλήθεια του πολέμου, το κείμενο, ως μελέτη περίπτωσης, ήρθε να το αμφισβητήσει με την αλήθεια της φωνής των λαών που ανακαλύπτουν πόσο απελπιστικά ίδια είναι όλα τα θύματα της πλεκτάνης των ισχυρών.

Στην ίδια λογική κινείται και το βιβλίο του Ροντάρι *Όταν οι καμπάνες σταμάτησαν τον πόλεμο*. Η υπόθεση είναι απλή: Στον αδυσώπητο πόλεμο που διεξάγεται ανάμεσα στα δύο στρατεύματα οι κωδωνοκρουσίες των γιγάντιων κανονιών, που έχουν κατασκευαστεί από καμπάνες εκκλησιών, σήμαναν τελικά, και παρά την πρόθεση των αντίπαλων στρατηγών, την έναρξη της ειρήνης. Γιατί, όταν μέσα στη φρίκη της μάχης τα κανόνια άρχισαν να ηχούν ως χαρμόσυνες καμπάνες, αφού καμπάνες ήταν πριν γίνουν όπλα μαζικής καταστροφής, οι δύο αντίπαλοι στρατοί παράτησαν τον αλληλοσκοτωμό και ρίχθηκαν στον εορτασμό της ειρήνης.

Στο πρώτο δισέλιδο του βιβλίου ένα πανοραμικό πλάνο παρακολουθεί τις κινήσεις και δράσεις των αντίπαλων στρατών, οι οποίες μοιάζουν σαν να αντιγράφουν η μία την άλλη. Το φράγμα από πέτρες θέτει όρια, διαχωρίζει στρατεύματα και καταδεικνύει τον καίριο ρόλο που διαδραματίζει το σύνορο στην πολεμική συνθήκη καθώς θεμελιώνει τη σχέση ανάμεσα στο «Εμείς» και οι «Άλλοι». Σε συμβολικό επίπεδο το πέτρινο σύνορο οριοθετεί τη σταθερή σχέση εχθρότητας και ρήξης ανάμεσά τους. Όμως, με έναν ευφάνταστο τρόπο ο εικονογράφος επαναλαμβάνει το διαχωριστικό όριο στο τελευταίο δισέλιδο του βιβλίου, μεταμορφώνοντάς το τώρα σε κόκκινες διαχωριστικές γραμμές. Οριοθετώντας ζώνες και δημιουργώντας περιθώρια για αυτοσχεδιασμούς, οι συγκεκριμένες γραμμές μετακινούνται άτακτα στο χώρο υπό την επίδραση του εκκωφαντικού ήχου των καμπάνων της ειρήνης, αφήνοντας παράλληλα στενά περάσματα και ανοίγοντας διόδους επικοινωνίας, επαφής και συμφιλίωσης ανάμεσα στους στρατιώτες. Άλλωστε, η δυσκολία να εντοπίσει κανείς τα διακριτά στοιχεία της ετερότητας των στρατιωτών –εκτός από τη χρωματική παραλλαγή των στολών τους, στα γαλάζια οι μεν, στα κόκκινα οι δε– ενισχύει την άποψη ότι το όριο ανάμεσά τους υπήρξε τεχνητό και το «Εμείς» αντικατοπτρίζεται στους «Άλλους» .

Ένα ακόμα στοιχείο που καταδεικνύει ότι ο εικονογράφος αντιμετωπίζει τους στρατιώτες ως ένα ομοιογενές και ομογενοποιημένο άθροισμα μονάδων εμφανίζεται και στην ταπετσαρία του βιβλίου. Το ίδιο μοντέλο του στρατιώτη που χρησιμοποιείται στην εικονογράφηση επαναλαμβάνεται στο περικείμενο αντανακλώντας τη διαδικασία κανονικοποίησης που παράγουν συγκεκριμένες

εξουσιαστικές δομές. Το κυριότερο χαρακτηριστικό αυτής της μάζας, όπως διαφαίνεται μέσα στη λεκτική αφήγηση, είναι ότι κυριαρχείται αποκλειστικά από την υποχώρηση της συνειδητής ατομικότητάς της και την πλήρη υποταγή της σε μια ιδιαίτερη λογική, όπου το κάθε μέλος αποτελεί έναν κρίκο σε μια αλυσίδα που δεν έχει το δικαίωμα να αποδεσμευθεί. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εξηγούνται οι λεκτικές, συναισθηματικού τόνου, εκφράσεις «Ο διοικητής μας ο Στρατηγάρας» ή ο στιγμιαίος ενθουσιασμός των στρατιωτών για το ακραίο σχέδιο του αιφνίδιου αφανισμού των εχθρών. Αλλά και η εικονογράφηση αποτυπώνει το πολυάριθμο πλήθος των στρατιωτών σαν ανθρώπινο γρανάζι μιας καλοδουλεμένης τειλορικού συστήματος μηχανής να εργάζεται ακατάπαυστα, πότε για να πολεμήσει, πότε για να διαπιστώσει την έλλειψη πυρομαχικών και πότε για να μεταφέρει το μεγάλο κανόνι.

Στον αντίποδα της ετερόφωτης μάζας των στρατιωτών βρίσκεται η εμβληματική ευμεγέθης φιγούρα του στρατηγού, που κυριαρχεί στο εξώφυλλο του βιβλίου. Η μορφή του, που εμφανίζεται πάντα σε πρώτο πλάνο στην εικονογράφηση, αντιπροσωπεύει το φόβο και το δέος που σκορπίζει τόσο απέναντι στο «Εμείς» όσο και στους «Άλλους». Παράλληλα συμβολίζει την Αρχή, μια Αρχή αυθαίρετη, απόλυτη και καταστροφική, γνωστή στον Τζιάνι Ροντάρι από την Ιταλία της εποχής του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Οι συνειρμοί με το πρόσφατο ιστορικό παράδειγμα κάποιες φορές είναι αναπόφευκτοι, ειδικά αν συνδέσουμε την εικόνα του Στρατηγάρα Μπαμπούμ Ταρατατζούμ που με τον κόκκινο μανδύα του επιβλέπει την πορεία της μεταφοράς του κανονιού με τον Μουσσολίνι. Αλλά και ο Στραταρχάρας Φον Μπομπάρδεν Μπαρούτεν Οβίδεν με τις χειρονομίες του λειτουργεί ως ένα εικονογραφικό γελοιογραφικό ανάλογο του Χίτλερ. Ο καταγγελτικός λόγος της εικονικής αφήγησης απέναντι στους «μεγάλους στρατηγούς» επιβεβαιώνεται πολύ καθαρά και στο οπισθόφυλλο του βιβλίου όπου, ως υστερόγραφο της αφήγησης που προηγήθηκε, αναφέρεται στους στρατοκράτες–δημαγωγούς που «να αιματοκυλίσουν βάλθηκαν τη γη» παρασύροντας στα παράλογα σχέδιά τους μια ολόκληρη γενιά ανθρώπων.

Στο μυθοπλαστικό κόσμο του βιβλίου τα επικίνδυνα σχέδια των στρατηγών αποτυπώνονται με την απογύμνωση των καμπαναριών για την κατασκευή ενός παντοδύναμου όπλου. Οι καμπάνες μεταμορφώνονται στα χέρια των στρατηγών σε όπλο μαζικής καταστροφής. Οι καμπάνες, όμως, είναι ένα ανθρώπινο τέχνημα που διασώζουν στο συλλογικό υποσυνείδητο μια επικράτεια νοημάτων συνοχής και συλλογικότητας. Στο πλαίσιο μιας κοινότητας οι καμπάνες χτυπούν για να προαναγγείλουν τον κίνδυνο, να προσκαλέσουν τον κόσμο στη χαρά, να κοινωνήσουν το πένθος, να πανηγυρίσουν την ελευθερία και την ειρήνη. Κι αυτή ακριβώς η μνημονική αναφορά της καμπάνας στο συλλογικό ασυνείδητο αποτυπώνεται, όταν οι κωδωνοκρουσίες των κανονιών σπρώχνουν τους στρατιώτες να βγουν έξω από τα χαρακώματα ουρλιάζοντας: «Οι καμπάνες, οι καμπάνες! Είναι γιορτή. Τέλος ο πόλεμος, έχουμε ειρήνη!». Η εικονογράφηση αποτυπώνει μια «ετεροτοπία της απόκλισης», όπως ο Γάλλος διανοητής θεωρεί το

στρατό, που όμως αναπτύσσει διαφορετική λειτουργία με αντίρροπες και αντίθετες δυνάμεις (Foucault, 1967, 6). Ο στρατός ως ένας απόλυτα πειθαρχημένος χώρος αναπαραγωγής και επέκτασης των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων μετατρέπεται σε έναν τόπο αντίστασης και εγκαθίδρυσης νέας τάξης σχέσεων στο χώρο με τους εχθρούς που ανακαλύπτουν ότι είναι τελικά φίλοι (Foucault, 1976, 181-221). Ο μνημονικός λόγος των καμπάνων ανασύρει βιώματα προσέγγισης και ειρηνικής συνύπαρξης με τον Άλλον και δρα τόσο καταλυτικά πάνω στους στρατιώτες που οι φόβοι τους απέναντι στην Αρχή, οι αναστολές τους, ακόμα και η αμηχανία τους διαλύονται.

Στο βιβλίο οι στρατηγοί ηττώνται –η τελευταία εικόνα της διαφυγής τους είναι πολύ χαρακτηριστική– χωρίς όμως να έχει νικήσει ο αντίπαλός τους. Οι καμπάνες συνιστούν μια ηχητική μεταφορά της κινητοποίησης για ειρηνική δράση, για μετάλλαξη των κλειστών χώρων των αντίπαλων στρατών σε ανοιχτό τόπο επαφής και συνδιαλλαγής ετεροτήτων. Άλλωστε ο Rodari ως πρωτοπόρος του μαγικού ρεαλισμού συνηθίζει στο μυθοπλαστικό σύμπαν του που δομείται με όρους αληθοφάνειας να παρεμβάλλει μια παράλογη, ακατανόητη τροπή. Όπως ο ίδιος υποστηρίζει, μέσα από αυτή την μη-λογική τροπή που λαμβάνει χώρα στην αφήγηση, τα παιδιά μπορούν να μάθουν την αλήθεια για την πραγματικότητα (Rodariv & Zipes, 2009, 93). Με αυτό, λοιπόν, το εφευρετικό τέχνασμα ο συγγραφέας του βιβλίου στέλνει το ηχηρό, αισιόδοξο αντιπολεμικό μήνυμά του. Η τελική έκβαση του πολέμου και όλος ο εξοπλισμός του καθεστωτικού τρόμου μπορεί να απέκοψαν παροδικά τις λαϊκές μάζες από μια πρακτική επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών ταυτοτήτων, αλλά δεν κατάφεραν ουσιαστικά να τις αλλοτριώσουν και να τις «αναμορφώσουν».

Είναι χαρακτηριστικό ότι, όπως και στα προηγούμενα βιβλία, έτσι και στο βιβλίο *Πατάτες, πατάτες,* ο πόλεμος απομακρύνεται από την προθετικότητά του (στρατηγική, διπλωματία, ιδεολογία, οικονομικά συμφέροντα) και το ήθος του (αποδοχή ή παραβίαση αρχών, συμβάσεων) και υπόκειται σε σταθερή αξιολογική κρίση με αρνητικό πρόσημο. Στο βιβλίο η μάνα που καλλιεργεί πατάτες προσπαθεί να προστατέψει τους δύο γιούς της από τον πόλεμο χτίζοντας έναν τοίχο. Τα αγόρια θα ξεφύγουν τελικά από την προστασία και την επίβλεψη της μάνας και θα συμμετέχουν στον πόλεμο σε αντίπαλα στρατεύματα. Θα επιστρέψουν σε αυτήν κουρασμένοι και πεινασμένοι από τον πόλεμο, αλλά μόνο όταν καταστρέψουν τα πάντα και θεωρήσουν ότι η μάνα τους σκοτώθηκε.

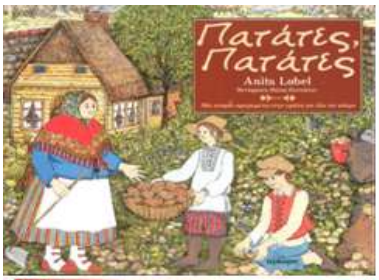
Στο βιβλίο, *Πατάτες, πατάτες* ο χώρος της αγροικίας δεν αποτελεί μόνο το αρχικό σκηνικό για να εκτυλιχθεί η αφήγηση, αλλά συνιστά το ξένο στοιχείο στο χώρο της πολεμικής σύρραξης που συνθέτει την ετεροτοπία του χώρου (Foucault, 1967, 7). Ο ίδιος ο χώρος μέσα από τη μυθοπλασία επανασημασιοδοτείται και συμβολοποιείται. Τα σαφή και έντονα πλαίσια διαμορφώνουν από το πρώτο δισέλιδο του βιβλίου, ένα χωρικό σύστημα όπου διαφορετικές δραστηριότητες συμβαίνουν συγχρονικά σε διαφορετικούς τόπους. Οι δύο στρατοί, οι μπλε και οι κόκκινοι, παρατάσσονται αντικριστά και δύο λαοί ο ένας στην Ανατολή και ο

άλλος στη Δύση συμβάλλουν στα μετόπισθεν στη συντήρηση του πολέμου. Τα βασικά στοιχεία της μυθοπλασίας, αν και συναρμολογούνται μέσω επεισοδίων, δημιουργούν ένα όλο, το οποίο αποσυναρμολογείται στο αμέσως επόμενο δισέλιδο. Η ασπρόμαυρη εικόνα παρουσιάζει στο βάθος τις μάχες να μαίνονται ανάμεσα στους δύο στρατούς, ενώ στο επίκεντρο βρίσκεται το έγχρωμο οικιστικό σύνολο με την αγροτική κατοικία και τον ψηλό τοίχο όπου η φυσιολογική ζωή παραμένει αναλλοίωτη. Η υπέρθεση διαφορετικών δράσεων στην ίδια εικόνα εγγράφει το χρόνο ως ένα «άχρονο» σημείο. Με ένα ζουμ στο εσωτερικό του περιφραγμένου περιβάλλοντος που η μάνα έχει δημιουργήσει για να προστατεύσει τα παιδιά της, ο αφηγητής μας πληροφορεί ότι παραμένει αμετάβλητο. Η ακολουθία εικόνων, που εστιάζει στην κίνηση εντός της αγροικίας, παρουσιάζει ένα χώρο άρρηκτα συνυφασμένο με την ανθρώπινη κατοίκηση και παράλληλα απομονωμένο από την δράση που συμβαίνει γύρω του. Πίσω από τους τοίχους ο χώρος ακολουθεί μια πορεία ανεξάρτητη από τον γραμμικό χρόνο, σύμφωνη με τον χρόνο που τα πρόσωπα της ιστορίας αντιλαμβάνονται την αγροτική καθημερινότητα. Οι στιγμές κίνησης με τα παιδιά να βοηθούν τη μητέρα τους στις αγροτικές εργασίες εναλλάσσονται με τις στιγμές ανάπαυσης όπου χαίρονται τα μαλακά κρεβάτια τους και το ζεστό τους σπιτικό και τις στιγμές οικογενειακής γαλήνης δίπλα στο τζάκι. Έτσι ενεργοποιείται μια προσπάθεια επιτονισμού της οικίας σε καταφύγιο ασφάλειας ή σε ένα φιλικό, προστατευμένο χώρο για την παιδική ηλικία που κινδυνεύει από τα ζητήματα που έχουν προκαλέσει οι ενήλικες.

Ίσως, σ αυτό το σημείο να αφήνει πιο έντονα τα αυτοβιογραφικά της ίχνη η συγγραφέας καθώς ανακαλεί το ευτυχισμένο και ασφαλές προσωρινό καταφύγιο στο πολωνικό χωριό κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής. Η παρουσίαση της μάνας ως ρώσικης μπαμπούσκας αλλά και τα φολκλορικά στοιχεία που ενσωματώνονται στην εικονογράφηση εμφατικά συνδέει την αγροικία με την προσωπική ιστορία της συγγραφέως, όταν η νταντά, την οποία αποκαλούσαν Νιάνια, κρύβει την ίδια και τον αδελφό της πρώτα σε ένα χωριό στην Πολωνία, μετά σε ένα γκέτο και στη συνέχεια σε ένα μοναστήρι για περίπου τεσσεράμισι χρόνια μέχρι να συλληφθούν από τους Ναζί και να οδηγηθούν σε στρατόπεδο συγκέντρωσης. Ο τοίχος που υψώνεται γύρω από το σπίτι στο μυθοπλαστικό χώρο μπορεί να αντιστοιχηθεί με τα νοητά όρια ανάμεσα στην κρυψώνα του «μέσα» χώρου και τον κίνδυνο που ελλοχεύει στον «έξω» χώρο στην εμπειρία της ζωής της (Lobel, 2008).

Παρά την αχρονικότητά του στις αρχικές σελίδες του βιβλίου, ο χώρος σταδιακά συμμετέχει ενεργά στην εμπειρία του πολέμου ως υποδοχέας των δράσεων και των κινήσεων των προσώπων και ως σημείο αναφοράς μιας ιδέας, μιας ατμόσφαιρας, μιας σχέσης αντικειμένων και δράσεων. Η κατοικία που εγκαταλείφθηκε από τους δύο γιούς για να συμμετέχουν στα αντίπαλα στρατεύματα μετατρέπεται σταδιακά σε χώρο νοσταλγίας κατά τη διάρκεια των μαχών, σε καταφύγιο όταν οι δυο στρατοί πεινασμένοι και καταπονημένοι καταφεύγουν

εκεί για να ζητήσουν πατάτες, σε πεδίο μάχης για το ποιος θα αποκτήσει τις πατάτες, σε συντρίμμια και τελικά σε πεδίο συμφιλίωσης επανένωσης των οικογενειών και ειρήνης. Το γκρεμισμένο σπίτι ξαναχτίζεται χωρίς τοίχο πια.



Σε ολόκληρο το βιβλίο η αφήγηση εμπλέκει δύο χωροχρονικά επίπεδα. Τον γραμμικό χρόνο του χώρου των μαχών με τον κυκλικό χρόνο της επαναλαμβανόμενης καθημερινότητας του ατομικού χώρου. Ενώ στις αρχικές σελίδες οι χρόνοι κινούνται παράλληλα και αποκομμένα, θραύσματα ουσιαστικά μιας αφήγησης όπου το ατομικό είναι απόλυτα διακριτό από το επικό, στο τέλος συμφύονται επαναφέροντας στο προσκήνιο τον χρόνο της βιωμένης εμπειρίας, την ιστορία των απλών καθημερινών ανθρώπων που παραμένει σιωπηλή. Η ιστορία της μάνας που «για να προστατέψει τις πατάτες και τα δυο της αγόρια από τον πόλεμο, έχτισε έναν τοίχο γύρω από όλο το κτήμα της», αλλά δεν τα κατάφερε, ξεσκεπάζει την ιστορία όλων των απλών ανθρώπων που βιώνουν έναν πόλεμο που δεν τον καταλαβαίνουν, αλλά έγιναν μέρος του και στροβιλίστηκαν στη δίνη του, ανήμποροι να αντισταθούν. Καθώς λοιπόν το πατατοχώραφο ενσωματώνει την «μικροϊστορία» όλου του πολέμου εγγράφει ουσιαστικά και το ιδεολογικό μήνυμά του. Η συγγραφέας /εικονογράφος προσεγγίζει το θέμα του πολέμου με την αγωνία κάποιου που πρέπει να δώσει απαντήσεις στα παιδιά στηριγμένος σε λίγες βασικές ανθρωπιστικές αξίες, αλλά και με το χρέος του ενήλικα να προσφέρει ένα όραμα στη νέα γενιά, παρότι της κληροδοτεί έναν κόσμο που κυριαρχεί η εκμετάλλευση, η αδικία και η εξόντωση λαών από δυνάμεις που οι ίδιοι δεν ελέγχουν. Έτσι αποκαλύπτει στο μικρό αναγνώστη την τρομακτική πλευρά του πολέμου, τα ανιστόρητα των αθώων θυμάτων που υφίστανται τις συνέπειές του, για να μάθουν τελικά μέσα από τα συντρίμμια τους να εκτιμούν τις μικρές απλές καθημερινές στιγμές που τόσο επιπόλαια απαξιώνουν τον καιρό της ειρήνης.

Στόχος της συγγραφέως δεν είναι η αφήγηση του πολέμου, γι αυτό οι εικόνες και τα στερεότυπα που ο πολιτισμός των ενηλίκων έχει επιβάλει αμφισβητούνται. Στο κείμενο τα αίτια του πολέμου δεν καταγράφονται, μπλε και κόκκινος στρατός αποτελεί ο ένας μια αντανάκλαση του άλλου, νικητής και ηττημένος δεν εμφανίζεται, μόνο απρόσωπα πανοραμικά πλάνα μαχών με έντρομους άμαχους στη μέση να τρέπονται σε φυγή ή εικόνες ενός στρατού διαλυμένου, γεμάτου λαβωμένους στρατιώτες. Κεντρικό θέμα του βιβλίου είναι ο άνθρωπος που βιώνει το παράλογο του πολέμου, ο άνθρωπος που προσπαθεί να κατανοήσει και να διδαχτεί. Η εστία με όλες τις συνδηλώσεις της ορίζει μια σχέση σύ-

γκρισης με αυτό που υπήρξε πριν τον πόλεμο και αυτό που μπορεί να υπάρξει μετά τον πόλεμο. Εάν χτίσουμε ό,τι γκρεμίσαμε, εάν ξαναβρούμε το νόημα της ζωής με έναν τρόπο, αναιρούμε τη χρονική ασυνέχεια του πολέμου.

Στο βιβλίο *Ο μικρός στρατιώτης*, του Πάουλ Φέιρεπτ η μάχη του μικρού στρατιώτη δεν είναι με έναν εχθρό, ο οποίος άλλωστε απουσιάζει από το βιβλίο αλλά ο ίδιος ο εαυτός του, που μέσα από την εμπειρία του πολέμου διαλύεται. Η ασημαντότητα του υποκειμένου που μπαίνει στον πόλεμο, ακολουθεί τη ροή των εξελίξεων υποταγμένο τελικά σε μια ανώτερη δύναμη που αν και δεν καταλαβαίνει, το αφανίζει τελικά, αποτελεί τον πυρήνα της αφήγησης του βιβλίου. Είναι αλήθεια ότι σε πολλές ιστορικές αφηγήσεις που απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά εμφανίζεται το ατομικό γεγονός ή το ψυχικό τραύμα σε μια προσπάθεια ανα-δόμησης του παρελθόντος, αλλά και μιας ανα-κατασκευής της ίδιας της ιδέας του πολέμου (Hollindale, 1997, 205-218). Αυτό που ίσως ξενίζει τον ενήλικο συναναγνώστη του βιβλίου είναι η επιλογή ενός τέτοιου θέματος σε αναγνώστες τόσο μικρής ηλικίας. Όπως όμως διαπιστώνει ο Kenneth Kidd, μελετώντας το Ολοκαύτωμα, το εικονοβιβλίο μπορεί να προσφέρει την πιο δραματική ή/και ειρωνική μαρτυρία για το τραύμα, κυρίως γιατί θεωρείται αθώο (Kidd 2005, 137).

Στην πρώτη εικόνα του βιβλίου ο ομοδιηγητικός αφηγητής της λεκτικής αφήγησης μας πληροφορεί ότι μια μέρα άρχισε ο πόλεμος. Ο ετεροδιηγητικός αφηγητής της εικονικής αφήγησης μας παρουσιάζει το κεφάλι ενός παιδιού, μόλις να φτάνει στο ύψος του τραπεζιού μαζί με το αρκουδάκι του, ενώ ακριβώς μπροστά του σε ένα τραπεζομάντιλο-σκακιέρα κινείται ένα παιχνίδι-τανκς. Πρόκειται για το ίδιο τανκς που σκορπά λουλούδια και παρουσιάζεται στην εσωτερική σελίδα τίτλου προϊδεάζοντας τον αναγνώστη για το συμβολικό παιχνίδι ενός παιδιού. Ο ίδιος ο ήρωας-αφηγητής εμφανίζεται στην αμέσως επόμενη εικόνα αγκαλιά με τα παιχνίδια του κι ομολογεί ότι «Κάποιοι άνθρωποι ήξεραν το γιατί. Άλλοι όπως εγώ, δεν καταλαβαίναμε γιατί συνέβαιναν όλα αυτά». Κι ενώ ο ορίζοντας προσδοκιών του αναγνώστη προδιαγράφει μια αφήγηση που θα εξελιχθεί μέσα στο πλαίσιο και τα όρια της παιδικής δράσης, στην αμέσως επόμενη εικόνα μια δεκάδα μικροί στρατιώτες, πανομοιότυποι μεταξύ τους, οπλίζονται, παρατάσσονται και παρουσιάζονται στρατιωτικά. Καθώς ο ένας στρατιώτης αποτελεί ακριβές αντίγραφο του άλλου δημιουργούν ένα στρατό από υποκείμενα ανίκανα να αρθρώσουν λόγο, αφού απεικονίζονται χωρίς στόμα, κρατώντας όμως τα αρκουδάκια/παιχνίδια δίπλα τους. Ο μικρός στρατιώτης δημιουργεί ένα μοτίβο ομοιωμάτων ενός πρωτότυπου που χάθηκε στη διαδικασία. Η εικόνα δημιουργεί μια αμφισημία στον αναγνώστη καθώς διαπιστώνει ότι ο στρατιώτης είναι και ταυτόχρονα δεν είναι παιδί, είναι ένας, αλλά και την ίδια στιγμή, είναι πολλοί, συμμετέχουν στον πόλεμο κρατώντας όπλα και ταυτόχρονα φέρνουν και το παιχνίδι μαζί τους. Πρόκειται για το ασύμβατο στοιχείο που εμπλέκεται στην αφήγηση, με βάση τις ετεροτοπικές αρχές του Φουκώ, που αναδύει μια νέα σχέση του στρατιώτη με τον χώρο του πολέμου. Η τροπή της

ιστορίας δεν μπορεί να εξηγηθεί ως μέρος της πραγματικότητας που γνωρίζουμε, αλλά ανάγεται σε μια ανοίκεια κατάσταση μπολιασμένη όμως με στοιχεία της γνώριμής μας πραγματικότητας. Έτσι η αμφισημία της εικόνας θέτει σε πρώτο επίπεδο το ζήτημα της μαζικοποίησης του σύγχρονου ανθρώπου, της καταπίεσης που υφίσταται από την όποια μορφή εξουσίας αλλά και της διάστασης ανάμεσα σε αυτό που δείχνει και αυτό που κουβαλά βαθιά μέσα του.

Στα επόμενα δισέλιδα ο ήρωας εμπλέκεται στη δίνη του πολέμου σε έναν κόσμο όπου συνυπάρχουν ακραίες καταστάσεις που θυμίζουν εφιάλτη. Εντούτοις δε δείχνει να εκπλήσσεται ή να αντιδρά, αλλά αντιμετωπίζει τον κόσμο με το βλέμμα της απορίας του παιδιού που τον βλέπει για πρώτη φορά, που μαθαίνει εκείνη τη στιγμή πώς λειτουργούν τα πράγματα, που ανακαλύπτει ένα κοινό μυστικό. Χαρακτηριστική είναι η εικονογράφηση του θανάτου του συμπολεμιστή του. Το βαθύ κόκκινο χρώμα με την έντονη μαύρη κηλίδα που συνθέτουν το φόντο της εικόνας, υποβάλλουν το χαλασμό της μάχης και την ένταση της στιγμής. Ο ομοδιηγητικός αφηγητής της κειμενικής αφήγησης καταγράφει με μια δόση κυνισμού την εμπειρία αναφέροντας: «Πολλοί, πάρα πολλοί σκοτώθηκαν». Ο ετεροδιηγητικός αφηγητής όμως της εικόνας παρουσιάζει τον μικρό στρατιώτη μέσα στο χαράκωμα να κοιτάζει ανέκφραστος, απαθής τον σκοτωμένο δίδυμο «Άλλο» μπροστά του. Προσπαθώντας να κλείσει τα αυτιά του ο μικρός στρατιώτης μοιάζει σαν να έχει υποταχτεί σε μια καταστροφική πραγματικότητα που θα τον οδηγήσει στην απόλυτη δυστυχία και θα τον τραυματίσει ανεπανόρθωτα. Πρόκειται για μια στάση που θα ακολουθήσει σε όλη τη διάρκεια της πολεμικής σύρραξης. Ο μικρός στρατιώτης μπορεί να πολεμά, αλλά ταυτόχρονα αρνείται τον πόλεμο. Βρίσκεται στο πεδίο της μάχης, απειλείται –η εικόνα παρουσιάζει τις εκρήξεις, τους κανονιοβολισμούς και τα τανκς να προελαύνουν– και ταυτόχρονα απεικονίζεται να γυρνάει την πλάτη του σε αυτόν.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η εξέλιξη της αφήγησης δε συνδέεται με κάποια πρόοδο στη συναισθηματική ανταπόκριση του ήρωα. Ο στρατιώτης παραμένει αποξενωμένος ό,τι κι αν συμβεί. Αδυνατεί να συμμετέχει στον πανηγυρισμό που ακολούθησε το τέλος του πολέμου. Ο ίδιος απεικονίζεται αποστασιοποιημένος, φορώντας ακόμα τη στρατιωτική του στολή, ένας αμέτοχος παρατηρητής του

περιθωρίου που καταγράφει απλώς τα γεγονότα. Σιγά σιγά διαπιστώνει ότι ο πόλεμος έχει επιδράσει τόσο καταλυτικά στις ζωές όλων. Κι ενώ η ολοσέλιδη εικόνα παρουσιάζει ένα μωσαϊκό ανθρώπων να δακρύζει, ακόμα και το περιστέρι της ειρήνης εκφράζει το συναισθηματισμό του, ο ίδιος περιπλανιέται μέσα σ' ένα περιβάλλον νοσηρό, με γκρεμισμένα σπίτια, μωρά άστεγα, φίλους που έχουν χαθεί. Καθώς συνεχίζει να κρατά ακόμα το αρκουδάκι/παιχνίδι κατά την επιστροφή του στο μέρος όπου ξεκίνησε, το αντικείμενο παίρνει μια νέα διάσταση. Το παιδικό παιχνίδι που κρατά ακόμα στα χέρια του, παρά την εμπειρία που έζησε, συνιστά το σημαίνον μιας εσωτερικής ποιότητας αυθεντικής που κουβαλούσε μαζί του κατά τη διάρκεια της εμπειρίας και παρέμεινε ζωντανό, παρά τα όσα έχει περάσει. Με αυτή τη λογική όλα τα στοιχεία του περικειμένου, όπως ο τίτλος ή το εξώφυλλο του βιβλίου με το μικρό στρατιώτη στο επίκεντρο να βαδίζει σκυφτός σε ένα γαλήνιο καταπράσινο περιβάλλον, δικαιολογούνται καθώς σηματοδοτούν μια αντιστοιχία με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας που διατηρήθηκαν και δεν χάθηκαν μέσα από τη δοκιμασία και όχι μια ηλικιακής τάξης αναλογία, όπως σε πρώτη ανάγνωση κάποιος θα θεωρούσε.

Το αρκουδάκι/παιχνίδι αποτελεί τελικά το συνεκτικό στοιχείο που τον συνδέει με την παιδική του εικόνα και ταυτόχρονα είναι το εικονογραφικό εύρημα για την απόδοση του εσωτερικού του κόσμου. Ο μικρός στρατιώτης μέσα από την εμπειρία του πολέμου είδε τις αξίες να καταρρέουν και την αντίληψη που είχε εν γένει για τον κόσμο να έρχεται σε ρήξη με την πραγματικότητα που έζησε. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν η τραγική απομόνωσή του. Στις τελευταίες εικόνες ο μικρός στρατιώτης ομολογεί ότι έχει συντριβεί από τον εσωτερικό δαίμονα που τον κατατρέχει. «Ήθελα να ζήσω και να ξεχάσω τη φρίκη του πολέμου», λέει ο λεκτικός αφηγητής και στο δισέλιδο απεικονίζεται η προσπάθειά του να ξαναχτίσει το γκρεμισμένο του σπίτι. Η τελευταία όμως εικόνα δείχνει τον μικρό στρατιώτη ξάγρυπνο πάνω στη στέγη κουβαλώντας τη βεβαιότητα μιας αδιευκρίνιστης ενοχής. Το κείμενο τελειώνει με την απεικόνιση ενός ήλιου σε έναν κενό χώρο, προτρέποντας τον αναγνώστη να συμπληρώσει εκείνος τον αισιόδοξο επίλογο σε μια ιστορία που χάραξε βαθιές πληγές στον μικρό στρατιώτη.

Στο βιβλίο του Πάουλ Φέιρεπτ ο πόλεμος δεν αφορά τον Άλλον. Ο εχθρός δεν κατονομάζεται, δεν δείχνεται, δεν βλέπουμε αν υπάρχει καν. Ο εχθρός είναι ο ίδιος ο πόλεμος. Η μάχη που έχει να δώσει ο κάθε στρατιώτης σε όποιο στρατόπεδο και αν ανήκει, είναι αυτή με τον εαυτό του, ανάμεσα στην προσπάθεια να διατηρήσει τη λογική και την ανθρωπιά του και την απάνθρωπη και παράλογη πραγματικότητα που τον περιτριγυρίζει. Στην ετεροτοπία του πολέμου ο μικρός στρατιώτης διανοίγει μια πρακτική αμφισβήτησης και ρήξης με την τάξη της πολεμικής πραγματικότητας. Ο μικρός στρατιώτης δεν είχε άλλη επιλογή για να αντιμετωπίσει τον πόλεμο, παρά να τον αποδεχτεί και να αποστασιοποιηθεί. Το τίμημα όμως υπήρξε βαρύ. Ο πόλεμος δεν σταματά γι' αυτόν, συνεχίζεται ακόμα κι όταν τε-

λειώσει, μετατρέπεται σε ανεπούλωτο τραύμα που ματώνει καθημερινά. Έτσι η στιγμή της αποστασιοποίησης του μικρού στρατιώτη από την πολεμική εμπειρία αποτελεί το αντικείμενο μιας νέας εμπειρίας και τονίζει ένα εναλλακτικό ενδεχόμενο απέναντι στην κατασκευασμένη κυρίαρχη εκδοχή του «καλού στρατιώτη».

Συνοψίζοντας θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι το αντιπολεμικό εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά μπορεί να αποτελέσει ένα χρηστικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία που προσπαθεί να καλλιεργήσει μια αντιπολεμική κουλτούρα. (Bernat 1993, Steiner 2008, Seban 2011) Επιχειρώντας μια λειτουργική διατύπωση αυτής της αντιπολεμικής διάστασης, η οποία ενυπάρχει στα κείμενα που εξετάσαμε, θα λέγαμε ότι η στερεοτυπική αντίληψη για τον εχθρό σύμφωνα με τις συλλογικές παραστάσεις ανατρέπεται. Στο χωρόχρονο της ετεροτοπίας, όπως διαφάνηκε μέσα από τα βιβλία, οι αντιθέσεις ανάμεσα σε θύτες και θύματα, εθνικό και διεθνές, ατομικό και συλλογικό συγκλίνουν για να συνθέσουν μια αντι-αφήγηση του πολέμου. Η αναπαράσταση του πολέμου ως μια εμπειρία όπου το εγώ επαναδιαπραγματεύεται με το εσύ για να ανακαλύψει την ομοιότητά του καταγγέλλει την τεχνητή φύση της εχθρότητας. Ο πόλεμος και η στρατοκρατική λογική αποτελούν τους εχθρούς για όλους τους ανώνυμους ανθρώπους-θύματα των πολέμων που παραμένουν στο περιθώριο των επίσημων καταγραφών. Το ισχυρό αντιπολεμικό μήνυμα των βιβλίων με προβολές σε παρόν και μέλλον στηρίζεται στην αφηγηματική δύναμη του εχθρού που εγγράφει στο χώρο τη δυναμική και αξία μιας πιθανής πραγματικότητας, αυτής του φίλου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΈΣ ΑΝΑΦΟΡΈΣ


Bernat, V., (1993). "Teaching peace". *Young Children*, 48 (3) :36–39

Cali, D., Bloch, S., (2011). *Ο Εχθρός,* Μανδηλαράς Φ. (μτφ.), Αθήνα: Πατάκης.

Demen, S., (2011). "Teaching Peace through Picture Books in a Third-Grade Classroom". *Intercultural Education*, 22 (1): 115–120.

Φέιρεπτ, Π., (2004). *Ο μικρός στρατιώτης*, Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Foucault, M., (1976). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*, Χατζηδήμου Κ. –Ράλλη Ι.(μτφ), Αθήνα: Ράππα.

Foucault M., (1967) *Περί Αλλοτινών χώρων. Ετεροτοπίες*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2013 από http://biennale1.thessalonikibiennale.gr/pdf/MICHEL_FOUCAULT_HETEROTOPIAS_GR.pdf

Fréris,G. (2000). L' image de l' autre à travers le roman de guerre. Στο Ζ.Ι. Σιαφλέκης & Ρ. Πολυκανδριώτη (επιμ.), *Ταυτότητα και ετερότητα στη λογοτεχνία, 18ος-20ος αιώνας*, τόμ. 2ος, (σ.σ. 129-140). Αθήνα: Δόμος.

Hollindale, P., (1988). *Ideology and the Children's Book,* Woodchester: Thimble

Press.

Hollindale, P. (1997). *Signs of Childness in Children's Books,* Woodchester: Thimble Press.

Kanatsouli, M., (2005). Ideology in Contemporary Greek Picture Books. *Children's Literature*, 33: 209–223.

Kidd, K., (2005). 'A' is for Auschwitz: Psychoanalysis, Trauma Theory and the Children's Literature of Atrocity". *Children's Literature*, 33: 120–149.

Lobel, A., (2009). *No Pretty Pictures – A child of War*, NY:Harper Collins Publishers.

Lobel, A., (2004). *Πατάτες, Πατάτες*, Κοντολέων Μ. (μτφ.), Αθήνα: Άγκυρα.

Nikolajeva, M.,(1996) *Children's Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic*, New York and London: Garland.

Rodari, G., (2007). *Όταν οι καμπάνες σταμάτησαν τον πόλεμο,* Αθήνα: Άγκυρα.

Rodari, G. Zipes, J. (2009). The War of the Bells. *Marvel and Tales*, Vol. 23, No 1: 91-97.

UN Resolutions (1997). *International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World (2001–2010)*.Ανακτήθηκε 4 Δεκεμβρίου 2012 από: http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_decade.htm

Shavit, Z., (1986). *Poetics of Children's Literature,* London: The University of Georgia Press

Spitz Handler, E., (1999). *Inside Picture Books,* New Haven & London: Yale University Press

Steiner F. St., (2008). "Teaching about Peace through Children's Literature", *Factis Pax*, 2 (2): 229–244.

Yannicopoulou, A., Kaliakatsou, I., (2013). The melody of peace in the contemporary Greek War picture books. Στο K. Urba (Επιμ.), *Freedom and Control in/of Children's Literature,* (σ.σ.131-141), Vilnius: Vilniaus Universiteto Leidykla.

# Η ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΟΥ ΔΑΣΟΚΟΥΝΕΛΟΥ: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΝΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΜΕ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΔΙΕΠΑΦΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΧΩΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

**Καλμπουρτζής Γ., Τζεκάκη Μ., Βρύσης Λ.**

Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

gkalmp@nured.auth.gr, tzekaki@nured.auth.gr, lvrysis@auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η χωρική σκέψη είναι μια σημαντική ανθρώπινη νοητική ικανότητα που συμβάλλει στην ανάπτυξης της μαθηματικής σκέψης. Η σημασία της ανάπτυξης ικανοτήτων σχετικών με τη χωρική σκέψη, όπως οι νοητές αναπαραστάσεις, ο προσανατολισμός και η πλοήγηση στο χώρο, από την προσχολική ακόμα ηλικία είναι εξαιρετικά μεγάλη για την ανάπτυξη άλλων μαθηματικών δεξιοτήτων, όπως και της γεωμετρικής σκέψης. Επιπρόσθετα, το συνεχόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την επίδραση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στα κίνητρα των μαθητών για τα μαθηματικά, και το σχολείο γενικότερα (de Freitas, 2007; Kirriemuir, 2005; NCTM, 2000), εγείρει σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τις δυνατότητες και την αποτελεσματικότητα ενός περιβάλλοντος που θα βασίζεται στη μάθηση μέσω παιχνιδιών στην προσχολική ηλικία. Η Αναζήτηση του Δασοκούνελου είναι ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι που σχεδιάστηκε συγκεκριμένα για τον σκοπό αυτό, μέσα από τη χρήση διαφορετικών τεχνολογιών, οι οποίες συνδυάζονται για να αποφέρουν την μέγιστη δυνατή εμπειρία χρήσης, όπως επίσης και το βέλτιστο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.*

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΧΩΡΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

Η χωρική σκέψη συμπεριλαμβάνει δύο βασικά στοιχεία: τον χωρικό προσανατολισμό και τη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων γύρω από αυτόν.

Ο χωρικός προσανατολισμός σχετίζεται με τη δεξιότητα του παιδιού να εντοπίζει τη θέση του και να πλοηγείται στο χώρο. Συνεπώς, είναι στενά συνδεδεμένος με την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών ορόσημων στο χώρο, αρχικά σε σχέση με τη θέση του παιδιού και τη μετακίνηση του αναφορικά με αυτή και αργότερα με τη δημιουργία αλλοκεντρικών ορόσημων όπως και πιο αφηρημένων αναπαραστάσεων που περιλαμβάνουν χάρτες και συντεταγμένες. Αυτή η βασική δεξιότητα δεν συνδέεται μόνο με χωρικές εμπειρίες αλλά με τη χωρική μνήμη. Οι νοητικοί χάρτες αποτελούν συχνά τη νοητική εικόνα ενός πραγματικού χάρτη. Κατά συνέπεια, τα παιδιά εξερευνώντας και αλληλεπιδρώντας στο χώρο αναπτύσσουν τη δική τους γνώση για αυτόν (Samara & Clements, 2009).

Τα συστήματα αναφοράς με κέντρο το ίδιο το άτομο σχετίζονται με τη θέση και την κίνηση του στο χώρο. Στην πρώτη αυτή αναπτυξιακή κατάσταση το παιδί παρατηρεί κανονικότητες κινήσεων, οι οποίες έχουν σχετιστεί με κάποιο στόχο. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να συνηθίσει να κοιτά στα αριστερά από μια ψηλή καρέκλα για να δει τη μητέρα του να μαγειρεύει. Τα αλλοκεντρικά συστήματα αναφοράς βασίζονται σε εξωτερικά στοιχεία που δημιουργούν ορόσημα στο περιβάλλον. Τα ορόσημα είναι συνήθως γνωστά και σημαντικά αντικείμενα. Στην ανάπτυξη των εγωκεντρικών συστημάτων, το άτομο ενσωματώνει διαδρομές. Δηλαδή καταγράφει τη σχετική απόσταση και διεύθυνση των δικών του κινήσεων. Με τον τρόπο αυτό, ακόμα και από την πιο μικρή ηλικία, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη στρατηγική με αρκετή ακρίβεια όταν κινούνται και να θυμούνται τη διαδρομή που πραγματοποίησαν. (Samara & Clements, 2009).

Οι άνθρωποι προβαίνουν σε τέσσερις διεργασίες για την υλοποίηση μιας αναπαράστασης: δημιουργούν μια εικόνα, εξερευνούν την εικόνα για να απαντήσουν σε ερωτήματα που προκύπτουν, διατηρούν εικόνες για χρήση σε άλλη διεργασία και τις μετασχηματίζουν. Συνεπώς, οι ικανότητες χωρικής οπτικοποίησης περιλαμβάνουν τη δημιουργία και τον χειρισμό εικόνων δισδιάστατων και τρισδιάστατων αντικειμένων, συμπεριλαμβανομένης της μετατόπισης και σύγκρισής τους (Samara & Clements, 2009). Για την ανάπτυξη του χωρικού προσανατολισμού των παιδιών, τα σχολικά περιβάλλοντα πρέπει να είναι σχεδιασμένα ώστε να περιλαμβάνουν ενδιαφέροντα σχεδιαγράμματα εντός και εκτός των αιθουσών διδασκαλίας.

Με τον όρο οργανωμένο περιβάλλον ορίζονται τα περιβάλλοντα, που οριοθετούνται φυσικά ή νοερά με διάφορους τρόπους. Το οργανωμένο περιβάλλον μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους (π.χ. για τη χρήση συντεταγμένων ή απλά για την οριοθέτηση και καταμερισμό του χώρου σε μικρότερες μονάδες). Σε αντίθεση με τα μη οργανωμένα περιβάλλοντα (στα οποία το παιδί καλείται να κωδικοποιήσει θέσεις αντικειμένων, να δημιουργήσει σχέσεις μεταξύ τους και να κρατήσει νοερά ίχνη από τις σχέσεις τους στο χώρο), τα οργανωμένα περιβάλλοντα, προσφέρουν μια πιο δομημένη προσέγγιση της πλοήγησης στον χώρο, την κωδικοποίηση και ορισμό συστημάτων μέσα από συγκεκριμένες και δομημένες διαδρομές (Τζεκάκη, 2010).

## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το παιχνίδι αποτελεί έναν όρο που χρησιμοποιείται σε ένα εύρος επιστημονικών κλάδων, από την ψυχολογία ως την ηθολογία, και περιγράφει ορισμένες εθελοντικές, με εγγενή κίνητρα, δραστηριότητες συχνά συνδεμένες με την ευχαρίστηση και την διασκέδαση. Το παιχνίδι προσδιορίζεται από σαφείς κανόνες, οι οποίοι οδηγούν στην ανάπτυξη στρατηγικών και οδηγούν σε νικητές και ηττημένους (Lalande, 1972, p.546). Στον ορισμό αυτό είναι σημαντικό να προστεθεί πως το παιχνίδι είναι επίσης μια εντελώς ελεύθερη φυσική ή νοητική

δραστηριότητα, βασισμένη σε κάποια σύμβαση ή φανταστική κατάσταση, που στο μυαλό του παίκτη δεν έχει κανένα άλλο σκοπό παρά την ευχαρίστηση που παρέχει (Brousseau, 2002).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την επίδραση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση είναι ολοένα αυξανόμενο, καθώς τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν κομμάτι της καθημερινότητας γονέων και μαθητών γενικότερα (de Freitas, 2007; Kirriemuir, 2005; NCTM, 2000). Επίσης, τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν πολλαπλασιαστεί ενώ απευθύνονται και είναι προσβάσιμα σε ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων (ανεξαρτήτου ηλικίας, γένους ή εμπειρίας).

Από τις υπάρχουσες θεωρίες σχετικά με τη δημιουργία κινήτρων μέσα από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, η πιο ενδιαφέρουσα δουλειά που επηρέασε κι άλλες έρευνες είναι αυτή των Malone και Lepper (1987). Ο Malone πρότεινε μια θεωρία για εσωτερικά κίνητρα στα παιχνίδια, που βασίζεται σε εμπειρικούς χειρισμούς διαφορετικών παιχνιδιών, η οποία αποδεικνύει ότι τα παιχνίδια προσφέρουν ευχαρίστηση και ανταμοιβή στον χρήστη μέσα από ένα συνδυασμό πρόκλησης, φαντασίας, και περιέργειας (Malone, 1981).

Για να ληφθούν υπόψιν και οι κοινωνικοί παράγοντες που παίζουν ρόλο στη δημιουργία κινήτρων, οι ίδιοι ερευνητές πρόσθεσαν μεταγενέστερα και τρεις διαπροσωπικούς παράγοντες στη δημιουργία κινήτρων: την αναγνώριση, τον ανταγωνισμό και τη συνεργασία (Malone & Lepper, 1987). Τα παιχνίδια μπορούν να δώσουν στους παίκτες μια ισχυρή αίσθηση ελέγχου που μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον, σε αντίθεση με το επίπεδο ελέγχου που έχουν στην πραγματικότητα. Για να αυξηθεί η αίσθηση του ελέγχου, το παιχνίδι χρειάζεται να αντιδρά στις απαντήσεις του παίκτη, να παρέχει στον παίκτη έναν αριθμό επιλογών και να επιτρέπει στις δράσεις του παίκτη να έχουν «ισχυρά αποτελέσματα», όπου η διαφορά ανάμεσα στις εκβάσεις μετά τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων είναι προφανής. Οι τρεις διαπροσωπικοί παράγοντες για τη δημιουργία κινήτρων επίσης βοηθούν στη δημιουργία ενδιαφέροντος των παικτών μέσα από την αύξηση της αίσθησης ευχαρίστησης μέσα από τη βοήθεια άλλων, τον ανταγωνισμό με άλλους και την αναγνώριση της προσπάθειάς τους από άλλους.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν το παιχνίδι ως ένα ενδιαφέρον εργαλείο, με ιδιαίτερη αποδοχή από τους μαθητές, δημιουργώντας εγγενή κίνητρα για μάθηση. Συνεπώς, εγείρεται το ερώτημα της χρήσης των παιχνιδιών στη διδακτική των μαθηματικών.

## ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΟΥ ΔΑΣΟΚΟΥΝΕΛΟΥ

Η Αναζήτηση του Δασοκούνελου αποτελεί την υλοποίηση ενός παιχνιδιού αναζήτησης θησαυρού, με τη χρήση των πιο εξελιγμένων τεχνολογικά επιτευγμάτων, όπως τραπέζια αφής, διαδραστικούς πίνακες, ηλεκτρονικούς υπολογιστές και tablets που έχει στόχο να μεγιστοποιήσει την τελική εμπειρία του παί-

κτη και να υποστηρίξει διδακτικά την ανάπτυξη της χωρικής σκέψης, ενώ παράλληλα δημιουργεί σημαντικά κίνητρα στους παίκτες. Ο κύριος στόχος του παιχνιδιού είναι η εύρεση του Δασοκούνελου από μία τάξη μαθητών, η οποία έχει χωριστεί σε υποομάδες, κάθε μία από τις οποίες έχει διαφορετικούς στόχους και πόρους. Το Δασοκούνελο (η αρχική ονομασία είναι Jackalop) αποτελεί ένα μυθικό πλάσμα, γνωστό σε παιδικούς μύθους της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής. Το παιχνίδι απαιτεί τη συνεργασία ομάδων, οι οποίες καλούνται να βρουν τα ίχνη του Δασοκούνελου σε μια περιοχή γύρω από το σχολικό προαύλιο. Κάθε ίχνος (που αναπαρίσταται είτε με ένα τρισδιάστατο εκτυπωμένο ομοίωμα του δασοκούνελου ή μία κόλλα χαρτιού πάνω στην οποία είναι εκτυπωμένο ένα ίχνος), συνοδεύεται από έναν μυστικό κωδικό. Όταν ο κωδικός αυτός χρησιμοποιηθεί, μία νέα θέση ξεκλειδώνεται πάνω στο χάρτη. Στο τέλος της διαδρομής που σχηματίζεται, οι παίκτες θα βρουν το Δασοκούνελο. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως μόνο ένας αριθμός ιχνών είναι φανερός στην αρχή του παιχνιδιού.

Το παιχνίδι απαιτεί την ύπαρξη δύο τύπων ομάδων. Η μία ομάδα εργάζεται πάνω στην ανάγνωση χαρτών και στην εύρεση ερμηνειών και μηνυμάτων των συμβόλων του χάρτη, όπως επίσης και στην παροχή κατευθύνσεων (χρησιμοποιώντας λέξεις όπως μπροστά, πίσω, αριστερά, δεξιά, περιστροφή κ.ο.κ). Η άλλη ομάδα εργάζεται στη λήψη κατευθύνσεων και στην ορθή ερμηνεία τους με

στόχο την εύρεση της σωστής διαδρομής. Από τη στιγμή που κάθε ομάδα εργάζεται σε διαφορετικές χωρικές δεξιότητες, για να καταφέρει ο μαθητής να έχει πλήρη εποπτεία του θέματος, χρειάζεται να παίξει το παιχνίδι συμμετέχοντας και στις δύο ομάδες (σε διαφορετικές στιγμές). Το παιχνίδι προτείνεται να παίζεται σε χώρο γνώριμο στους μαθητές, καθώς αυτό τους βοηθά να δημιουργήσουν σχέσεις και αντιστοιχίες μεταξύ χάρτη και πραγματικού κόσμου.

Εικόνα 1. Ο κεντρικός χαρακτήρας – Δασοκούνελο (Jackalop)

Πιο συγκεκριμένα για κάθε ομάδα:

Η ομάδα Επιχειρήσεων ελέγχει και διαχειρίζεται τη διαδικασία εύρεσης του θησαυρού, στη συγκεκριμένη περίπτωση του. Η ομάδα αυτή εργάζεται είτε πάνω σε ένα διαδραστικό τραπέζι είτε πάνω σε έναν διαδραστικό πίνακα και έχει πρόσβαση στην ειδική εφαρμογή της ομάδας Επιχειρήσεων του παιχνιδιού. Μέσα από την εφαρμογή αυτή, η ομάδα Επιχειρήσεων μπορεί να βλέπει τις θέ-

σεις όλων των ομάδων Περιπέτειας, όπως επίσης και όλες τις θέσεις των ενεργών ιχνών στο παιχνίδι σε κάθε στιγμιότυπο. Η ομάδα Επιχειρήσεων χρειάζεται να συζητήσει και να θεσπίσει μία στρατηγική για να οδηγήσει τις διαφορετικές ομάδες Περιπέτειας στα πλησιέστερα ίχνη. Μετά την ολοκλήρωση σχεδιασμού της στρατηγικής αυτής, τα μέλη της ομάδας Επιχειρήσεων πρέπει να δώσουν κατευθύνσεις στα μέλη των ομάδων Περιπέτειας.

Η δεύτερη ομάδα (ομάδα Περιπέτειας) είναι αυτή που εργάζεται έξω από την τάξη και πρέπει να εντοπίσει τα διάφορα ίχνη. Μπορούν να υπάρξουν περισσότερες από μία ομάδες Περιπέτειας σε ένα παιχνίδι. Ο στόχος κάθε ομάδας Περιπέτειας είναι να λάβει κατευθύνσεις, να τις ερμηνεύσει και να προσφέρει την αντίστοιχη ανάδραση την ομάδα Επιχειρήσεων. Έπειτα, χρειάζεται να εντοπίσει τα ίχνη του Δασοκούνελου. Μετά τον εντοπισμό ενός ίχνους, η ομάδα περιπέτειας χρειάζεται να παρέχει στην ομάδα Επιχειρήσεων τον αντίστοιχο μυστικό κωδικό που βρίσκεται πίσω από το ίχνος. Η διαδικασία αυτή ξεκλειδώνει τους επόμενους σταθμούς. Ο προτεινόμενος αριθμός ατόμων της ομάδας Επιχειρήσεων είναι τέσσερις μαθητές ενώ ο προτεινόμενος αριθμός ατόμων για την ομάδα Περιπέτειας είναι τρεις με τέσσερις.

Ο αριθμός των ιχνών που παρουσιάζεται στο παιχνίδι είναι ίσος με τον αριθμό των ομάδων Περιπέτειας (ομάδες που βρίσκονται εκτός τάξης και αναζητούν τα ίχνη). Αυτό σημαίνει πως σε κάθε στιγμιότυπο του παιχνιδιού, μόνο ένας συγκεκριμένος αριθμός ιχνών είναι ορατός και για να ξεκλειδώσουν οι υπόλοιποι προορισμοί, χρειάζεται να βρεθούν πρώτα τα υπάρχοντα ίχνη στον χάρτη.

Εικόνα 2. (Αριστερά) η ομάδα Επιχειρήσεων και (δεξιά) η ομάδα Περιπέτειας

## ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Το παιχνίδι παρουσιάστηκε αρχικά σε μια μικρή ομάδα δασκάλων στην περιοχή της Le Puy-en-Velay στην κεντρική Γαλλία για να ληφθεί η άποψή τους. Όταν το παιχνίδι έφτασε στην τελική του έκδοση, μία πιλοτική δραστηριότητα εφαρμόστηκε στο τοπικό δημοτικό σχολείο του Chadrac, όπου παρουσιάστηκε σε μια τάξη 19 μαθητών. Οι παρατηρήσεις τους χρησιμοποιήθηκαν για να βελτιώσουν το παιχνίδι αργότερα.

Η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε για το σχεδιασμό του παιχνιδιού είχε επαναληπτική φύση. Αυτό σημαίνει πως η διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης χωρίζονταν σε μικρά χρονικά διαστήματα, μετά το πέρας των οποίων, αναθεωρούνταν ξανά. Ο εκπαιδευτικός στόχος ήταν ξεκάθαρος εξαρχής. Για τον σχεδιασμό του παιχνιδιού, το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτό του Schell (2008) και επικεντρώνονταν σε τέσσερις πτυχές του παιχνιδιού: Αισθητική, Μηχανική, Τεχνολογία και Ιστορία. Οι πτυχές αυτές ήταν πάντοτε συνδεδεμένες κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της ανάπτυξης.

Το παιχνίδι χρησιμοποιεί δύο εφαρμογές. Μέσα από την εφαρμογή της ομάδας Επιχειρήσεων (η οποία τρέχει σε διαδραστικούς πίνακες και τραπέζια αφής), οι παίκτες μπορούν να δουν τον χάρτη της περιοχής, όπως επίσης και τις θέσεις της κάθε ομάδας Επιχειρήσεων και τα ενεργά ίχνη σε ένα στιγμιότυπο. Κάθε ομάδα αναπαρίσταται με μία ειδική πινέζα ενός συγκεκριμένου χρώματος. Όλα τα ίχνη αναπαρίστανται με μία ειδική πινέζα πορτοκαλί χρώματος. Υπάρχει επίσης μία ειδική πινέζα, που παρουσιάζει ένα κόκκινο κτίριο, που αντιστοιχεί στη θέση της ομάδας Επιχειρήσεων (συνήθως τη σχολική τάξη). Επίσης, υπάρχει μία επιλογή που δείχνει τη διαδρομή της κάθε ομάδας Περιπέτειας πάνω στον χάρτη, στην περίπτωση που η ομάδα περιπέτειας το θεωρήσει απαραίτητο (η διαδρομή αυτή μπορεί έπειτα να εξαχθεί σε μορφή KML για περεταίρω ανάλυση). Η εφαρμογή σχεδιάστηκε με ένα ευέλικτο περιβάλλον διεπαφής ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στο διαφορετικό υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη (στη συγκεκριμένη περίπτωση διαδραστικό τραπέζι ή πίνακας). Η οθόνη μυστικού κωδικού επιτρέπει στους παίκτες να τοποθετήσουν τον κωδικό που λαμβάνουν από την ομάδα Περιπέτειας και να επαληθεύσουν την ορθότητά του. Στην περίπτωση που ο κωδικός είναι ορθός, το Δασοκούνελο κάνει μια γρήγορη εμφάνιση στην οθόνη.

Εικόνα 3-(Αριστερά) το παιχνίδι σε διαδραστικό πίνακα και (δεξιά) το παιχνίδι σε τραπέζι αφής

Η εφαρμογή της ομάδας Περιπέτειας προσφέρει δύο κύριες λειτουργίες: Πρώτον, λειτουργεί ως πομπός του γεωγραφικού στίγματος (GPS), εντοπίζοντας και ενημερώνοντας τη θέση της ομάδας στον server του παιχνιδιού. Οι ομάδες επικοινωνούν ζωντανά με τη χρήση Skype. Η θέση της κάθε ομάδας Περιπέτειας καταγράφεται συνεχόμενα στον server του παιχνιδιού. Η δεύτερη λειτουργία της εφαρμογής είναι να βοηθήσει στην κατασκευή του χάρτη του παιχνιδιού στην αρχή. Μέσα από την εφαρμογή, ο κατασκευαστής του χάρτη μπορεί να πλοηγηθεί φυσικά στον χώρο που θα εκτελεστεί η δραστηριότητα και να προσθέσει ένα ίχνος, ακολουθούμενο με μια περιγραφή και έναν μυστικό κωδικό. Στο τέλος της διαδρομής του κατασκευαστή, όλα τα ίχνη εξάγονται στον server του παιχνιδιού σχηματίζοντας τον χάρτη του παιχνιδιού.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Με το σχεδιασμό και την πιλοτική εφαρμογή του παιχνιδιού επιδιώκαμε να διερευνήσουμε κατά πόσο μπορεί η δράση αυτή να βοηθήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με τη χωρική σκέψη και πιο συγκεκριμένα σχετικά με:

- Την παροχή και αποδοχή οδηγιών.
- Την αντίληψη διαφορετικών σημείων αναφοράς και οπτικών γωνιών.
- Την υλοποίηση νοητικών αναπαραστάσεων και μετασχηματισμών.
- Την εύρεση συνδέσεων ανάμεσα σε χάρτες και πραγματικότητα.
- Την κατανόηση συμβολισμών στον χάρτη.

Επιπλέον διερευνήθηκε κατά πόσο η υλοποίηση αυτού του παιχνιδιού αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών να ασχοληθούν με δραστηριότητες προσανατολισμού στο χώρο, όπως και η διαφορά στη χρήση των διαφορετικών συσκευών.

### ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Για τη διερεύνηση των προηγούμενων ερευνητικών ερωτημάτων παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα:

Σχετικά *με την παροχή και αποδοχή κατευθύνσεων*, καταγράφηκαν οι εντολές που δόθηκαν από την ομάδα Επιχειρήσεων και έγινε αντιπαραβολή με την ερμηνεία της ομάδας Περιπέτειας. Μέσα από τα στοιχεία αυτά είναι δυνατόν να παρατηρηθεί εάν τα μέλη της ομάδας Επιχειρήσεων βελτιώνουν τις δεξιότητές τους για παροχή κατευθύνσεων και ερμηνεία του χάρτη ενώ από την άλλη μπορεί να φανεί εάν η ομάδα Περιπέτειας μπορεί να ερμηνεύσει ορθά τις κατευθύνσεις που λαμβάνει και να τις εκτελέσει. Επιπρόσθετα, η εφαρμογή δίνει τη δυνατότητα καταγραφής της θέσης των ομάδων Περιπέτειας, η οποία αν αντιπαραβληθεί με τα μηνύματα που εστάλησαν από την ομάδα Επιχειρήσεων, μπορεί

να βοηθήσει στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Το *ενδιαφέρον των μαθητών* μετρήθηκε από τον χρόνο συμμετοχής τους στη δραστηριότητα, τον χρόνο που αποφάσισαν να εγκαταλείψουν τη δραστηριότητα, όπως επίσης και την πρόθεσή τους να ξαναπαίξουν το παιχνίδι που διερευνήθηκε, ρωτώντας τα σε τακτικά διαστήματα μετά την πιλοτική δραστηριότητα σχετικά με τις δραστηριότητες που θέλουν να παίξουν. Ως χρόνος συμμετοχής ορίστηκε η διάρκεια που οι παίκτες ήταν ενεργοί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και μιλούσαν με τους συμπαίκτες τους σχετικά με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Κάθε ομάδα Περιπέτειας συνοδεύονταν από έναν ενήλικα (δάσκαλο ή μέρος της ερευνητικής ομάδας). Ο ενήλικας είχε ήδη λάβει οδηγίες να αποφεύγει να βοηθά τις ομάδες, εκτός αν αυτό κρινόταν απαραίτητο. Στην περίπτωση αυτή, ο ενήλικας έπρεπε να καταγράψει τον χρόνο και τη βοήθεια που παρείχε στην ομάδα. Ο ρόλος του ενήλικα ήταν να παρατηρεί και να λαμβάνει σημειώσεις σχετικά με την παροχή και εκτέλεση οδηγιών που δίνονταν ή λαμβάνονταν. Ο κύριος στόχος ήταν να κρατά σημειώσεις για τις στιγμές στις οποίες η λήψη ή προσφορά κατευθύνσεων θα επηρέαζε την πορεία μιας ομάδας.

Η πιλοτική δράση έγινε στο τοπικό δημοτικό σχολείο του Chadrac στην ευρύτερη περιοχή της Le Puy-en-Velay, Auvergne της Γαλλίας. Το παιχνίδι παρουσιάστηκε σε 19 μαθητές της πρώτης δημοτικού. Οι μαθητές ήταν αγόρια και κορίτσια. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο σύνολα των εννιά και δέκα ατόμων. Το κάθε σύνολο περιλάμβανε μία ομάδα Επιχειρήσεων με τέσσερις μαθητές και δύο ομάδες Περιπέτειας τριών ή δύο ατόμων.

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

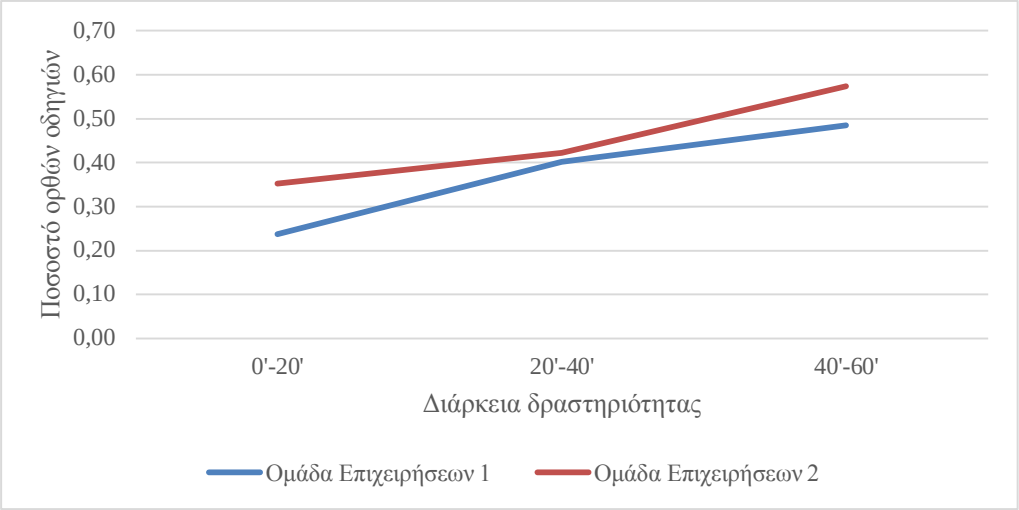
Ακολουθεί ο πίνακας παρατηρήσεων, όπου παρουσιάζει τον λόγο ορθών οδηγιών προς τις συνολικές οδηγίες που δόθηκαν. Ο δεύτερος πίνακας παρουσιάζει τον λόγο των ορθών ερμηνειών και εκτελέσεων των εντολών που δόθηκαν προς το σύνολο των ληφθέντων οδηγιών.

| | Διάστημα 1: 0– 20’ | Διάστημα 2: 20’–40’ | Διάστημα 3: 40’–60’ |
|---|---|---|---|
| Ομάδα Επιχ 1 | 23/97 | 45/112 | 49/101 |
| Ομάδα Επιχ 2 | 31/88 | 41/97 | 51/89 |

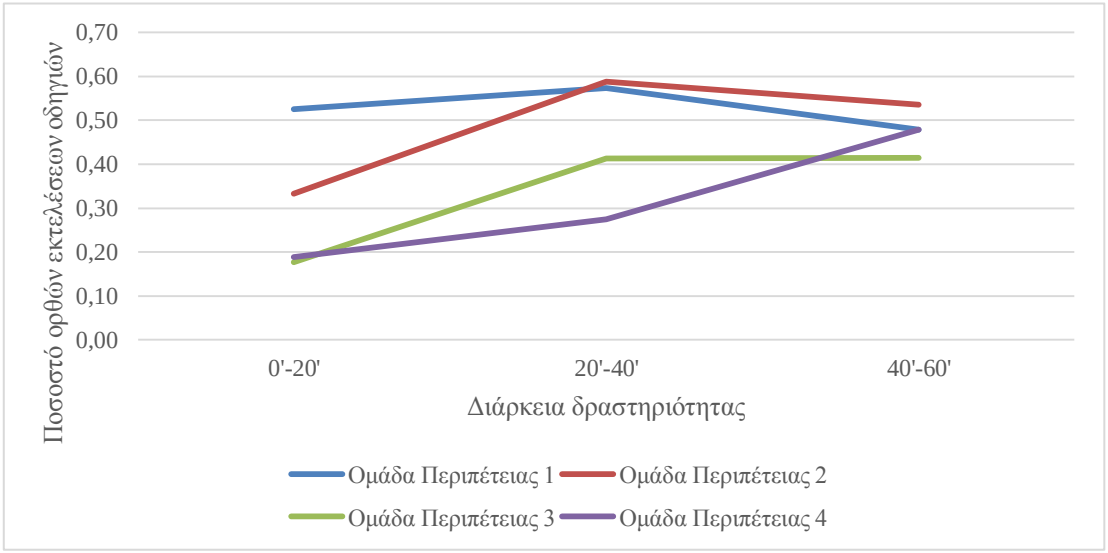
Πίνακας 1- Ομάδες Επιχειρήσεων: ο λόγος των ορθών οδηγιών προς το σύνολο των οδηγιών που δόθηκαν

| | Διάστημα 1: 0 – 20’ | Διάστημα 2: 20’ – 40’ | Διάστημα 3: 40’ – 60’ |
|---|---|---|---|
| Ομάδα Περ 1 | 21/40 | 35/61 | 35/73 |
| Ομάδα Περ 2 | 19/57 | 30/51 | 15/28 |
| Ομάδα Περ 3 | 9/51 | 19/46 | 17/41 |
| Ομάδα Περ 4 | 7/37 | 14/51 | 23/48 |

Πίνακας 2. Ομάδες Περιπέτειας: ο λόγος των ορθών ερμηνειών και εκτελέσεων οδηγιών προς το σύνολο της παρεχόμενης πληροφορίας




Διάγραμμα 1. Βελτίωση των οδηγιών στην εξέλιξη του παιχνιδιού




Διάγραμμα 2. Βελτίωση των ερμηνειών στην εξέλιξη του παιχνιδιού

Λαμβάνοντας υπόψιν την καταγεγραμμένη πορεία της κάθε ομάδας και αντιπαραβάλλοντας την με τις εντολές που έλαβαν, διαφαίνεται ότι υπήρχε μικρή βελτίωση στην πλοήγηση των ομάδων Περιπέτειας με το πέρας του χρόνου, καθώς ο αριθμός των ορθών περιγραφών και της παροχής οδηγιών, καθώς και ο αριθμός των ορθών εκτελέσεων των οδηγιών αυτών στην πλειοψηφία των ομάδων αυξήθηκε από είκοσι ως τριάντα τοις εκατό μετά το πέρας των πρώτων είκοσι λεπτών δραστηριότητας. Η ανάλυση των ευρημάτων δείχνει ότι η απόδοση των ομάδων στο θέμα αυτό μειώθηκε στο τέλος της δραστηριότητας, πράγμα που πιθανώς συνδέεται με την κούραση των μαθητών των ομάδων Περιπέτειας. Χρειάζεται περισσότερη έρευνα και μεγαλύτερο δείγμα για να υπάρξει πιο ξεκάθαρη αντίληψη της επίδρασης του παιχνιδιού στον τομέα αυτό. Παρόλα αυτά, είναι εμφανής η θετική επίδραση του παιχνιδιού στην παροχή και ερμηνεία οδηγιών των μαθητών, η οποία σταθεροποιείται μάλιστα με το πέρας του χρόνου.

| | <25% | <50% | <75% | <100% |
|---|---|---|---|---|
| Διάρκεια που οι μαθητές ήταν ενεργοί | 0 | 2 | 1 | 16 |

Πίνακας 3- Χρονική διάρκεια κατά την οποία οι μαθητές είναι ενεργοί.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως υπάρχει έντονο ενδιαφέρον από πλευράς των μαθητών. Δέκα έξι από τους δεκαεννιά μαθητές ήταν ιδιαίτερα ενεργοί και μιλούσαν πάνω από το 75% της διάρκειας της δραστηριότητας (η ομιλία ήταν σχετική με τη δραστηριότητα), ενώ οι υπόλοιποι δύο μαθητές ήταν ενεργοί πάνω από 25% της δραστηριότητας αλλά έδειξαν καθαρό ενδιαφέρον για την εξέλιξη της δραστηριότητας, καθόλη τη διάρκειά της (παρατηρώντας τους συμπαίκτες τους). Επίσης, η υπεύθυνη της τάξης παρατήρησε πως δύο μαθητές με δυσκολία συγκέντρωσης στην παραδοσιακή παράδοση του μαθήματος, ήταν ιδιαίτερα συμμετοχικοί και ενεργοί κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας και έδειξαν ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, σε αντίθεση με την καθημερινή τους συμπεριφορά.

Σχετικά με την εμπειρία χρήσης του παιχνιδιού με βάση το υλικό στο οποίο εκτελέστηκε η δραστηριότητα, είναι ενδιαφέρον να παρατηρηθεί ότι η ομάδα Επιχειρήσεων μπορούσε με μεγαλύτερη ευκολία να λειτουργήσει μπροστά από τον διαδραστικό πίνακα, καθώς λιγότεροι μαθητές μπορούσαν να παρέμβουν με το περιβάλλον διεπαφής την ίδια χρονική στιγμή. Αντίστοιχα, η συνεργασία των παικτών ήταν δυσκολότερη μπροστά από το διαδραστικό τραπέζι, καθώς οι μαθητές τείνανε να χάνουν τη συγκέντρωσή τους μπροστά από το τραπέζι αφού όλοι τους θέλανε να ελέγξουν τον χάρτη την ίδια στιγμή. Η παρατήρηση αυτή, χρίζει περισσότερης μελέτης σχετικά με την επίδραση του διαφορετικού υλικού στη μαθησιακή διαδικασία. Παρόλα αυτά, μέσα από τις παρατηρήσεις διαφαίνεται ότι τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν προσφέρουν ένα προσβάσιμο και κατανοητό περιβάλλον διεπαφής, αυξάνοντας το ενδιαφέρον των παιδιών για τη δραστηριότητα. Η παρουσία του εκπαιδευτικού ήταν εξαιρετικής σημασίας για την

αρχική επεξήγηση της δραστηριότητας και το συντονισμό στην αρχή, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές ήταν εξαιρετικά ενθουσιασμένοι με την πληθώρα τεχνολογικών εργαλείων ώστε δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν στους στόχους της δραστηριότητας. Οι μαθητές κατάφεραν με ευκολία να κατανοήσουν το περιβάλλον διεπαφής και τον τρόπο λειτουργίας των εφαρμογών του παιχνιδιού, γεγονός που δείχνει μια εξοικείωση με τα τεχνολογικά μέσα.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι εμπειρικές παρατηρήσεις της συγκεκριμένης πιλοτικής έρευνας καταδεικνύουν τη σημασία της χρήσης της τεχνολογίας και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην αύξηση των εμπειριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο στη διδασκαλία των μαθηματικών όσο και άλλων αντικειμένων. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι μέσα από μία δραστηριότητα αυτού του είδους, οι μαθητές φαίνεται να έχουν υψηλά κίνητρα συμμετοχής, εγγενούς φύσεως, τα οποία συνδυάζονται με κλιμακούμενη ανάπτυξη συγκεκριμένων μαθηματικών δεξιοτήτων.

Η διαδικασία του αναστοχασμού κατά τη διάρκεια εκπόνησης της δραστηριότητας έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τη μελέτη της ανάπτυξης των μαθηματικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη χωρική σκέψη. Παρόλα αυτά, χρειάζεται περισσότερη έρευνα σε παράγοντες που σχετίζονται με τα στιγμιότυπα στα οποία οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν την πρότερή τους γνώση ή να αξιολογήσουν την μέχρι τώρα πορεία τους ώστε να βελτιώσουν ή να παραμείνουν στην κατάσταση που βρίσκονται. Στην παρούσα δραστηριότητα, πρόσφορο έδαφος για το θέμα αυτό παρέχεται όταν οι μαθητές βρίσκονται σε ένα σταυροδρόμι. Στην περίπτωση αυτή, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να σταματήσουν και να περιεργαστούν τα δεδομένα που λαμβάνουν, να τα αξιολογήσουν και να πάρουν αποφάσεις. Η δυναμική και συλλογιστική στη φάση αυτή μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας που θα στηρίζεται στα ευρήματα της παρούσας.

Επίσης, μέσα από την παρούσα πιλοτική εφαρμογή, αναδεικνύεται ο παράγοντας των πιθανών δυναμικών που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές μέσα από τη χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών υλικών. Η κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αλλά και η λήψη ανατροφοδότησης, φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε εκπαιδευτικού εργαλείου (στη συγκεκριμένη φάση του διαδραστικού πίνακα και του τραπεζιού). Σε συνέχεια του συγκεκριμένου συλλογισμού, η δυναμική και πιθανές τριβές ή δυσκολίες στο συντονισμό των ομάδων των μαθητών φαίνεται να οδηγεί σε έλλειψη συγκέντρωσης από τον αρχικό μαθησιακό στόχο ενώ παράλληλα εγείρει ενδιαφέροντα ερωτήματα για το εάν και κατά πόσο οι σχέσεις αυτές μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ή ανασταλτικά στη διδακτική των μαθηματικών.

Η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών, αποδεικνύεται εγγενώς ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για τους μαθητές. Το μεγάλο ενδιαφέρον των μαθητών για την Αναζήτηση του Δασοκούνελου, σημαίνει ότι διατίθενται να περάσουν περισσότερο χρόνο στη δραστηριότητα αυτή και συνεπώς να ασχοληθούν περισσότερο χρόνο

με μια δραστηριότητα που σχετίζεται με τα μαθηματικά. Η χρήση της δραστηριότητας φαίνεται να βελτιώνει τις δεξιότητες των μαθητών για πλοήγηση στο χώρο, λήψη και παροχή οδηγιών και ερμηνεία των συμβολισμών του χάρτη. Παρόλα αυτά, μεγαλύτερο δείγμα είναι απαραίτητο για να υπάρχουν τελικά αποτελέσματα.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική Εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Arditi, A., Holtzman, J. D., & Kosslyn, S. M. (1988). Mental Imagery and Sensory Experience in Congenital Blindness. *Neuropsychologia* (26) 1-12.

Brousseau, G. (2002). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Kluwer Academic Publishers

Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Buffalo, NY: Routledge

de Freitas, S. (2007). *Learning in immersive worlds. A review of game-based learning*. Retrieved August 28, 2007, from http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning_innovation/gaming%20report_v3.3.pdf

Iwata, S. (2008). *Keynote address: Nintendo Fall Conference*. Retrieved from http://www.nintendo.co.jp/n10/conference2008fall/presen/e/index.html

Juul, J. (2009). *A casual revolution: reinventing video games and their players*. The MIT Press

Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2002). Use of Computer and Video Games in the Classroom. *DIGRA Conf.* Retrieved from http://www.digra.org/dl/db/05150.28025.pdf

Lalande A. (1972). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: PUF.

Malone, T. (1981). *Toward a theory of intrinsically motivating instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Malone, T. & Lepper, M. (1987). Making Learning Fun: a Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In R. Snow and M. Farr (Eds.) *Aptitude, Learning & Instruction. III. Conative & Affective Process Analyses*, 223–253. NJ: Erlbaum.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA, 41

Schell, J. (2008). *The art of game design: A book of lenses*. Burlington, MA: Morgan Kaufmann.

# Ο ΘΑΝΑΤΟΣ ΣΤΑ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

**Θεόδωρος Καρασαλίδης**

Μεταπτυχιακός Φοιτητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

thkarasalidis@hotmail.com

*Περίληψη: Στην παρούσα μελέτη προσεγγίζεται ο τρόπος παρουσίασης του θανάτου στην παιδική λογοτεχνία. Η διαχρονική σχέση του θέματος με τη λογοτεχνία καταλήγει στη σημερινή του θέση στο παιδικό βιβλίο. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται δεδομένα σχετικά με το πένθος- η αντίληψη του θανάτου, τα στάδια του θρήνου, η στάση του περίγυρου, η διαδικασία προσαρμογής- με βάση τα οποία μελετώνται επτά εικονογραφημένα παιδικά αναγνώσματα προκειμένου να κριθεί ο τρόπος παρουσίασής τους σε αυτά. Βασικό συμπέρασμα είναι πως στην πλειονότητά τους ακολουθούν τα δεδομένα της ψυχολογίας.*

## ΘΑΝΑΤΟΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Ο άνθρωπος έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με κάθε είδους απώλειες, σημαντικότερη από τις οποίες είναι ο θάνατος. Στο παρελθόν τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με το θάνατο καθώς, κατά κανόνα, οι άνθρωποι πέθαιναν στο σπίτι τους μετά από μία σύντομη ασθένεια, ενώ στις μέρες μας το τέλος συχνά τους βρίσκει στο νοσοκομείο. Η μετάβαση από την παλιά εκτεταμένη οικογένεια της επαρχίας στη σημερινή μονογονεϊκή και πυρηνική οικογένεια της πόλης είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μένουν μακριά από τους συγγενείς. Συγχρόνως οι γονείς θέλοντας να τα προστατεύσουν, απομάκρυναν εκείνα από τις θρησκευτικές τελετές του πένθους με αποτέλεσμα τη στέρηση των προαναφερθέντων βιωμάτων (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008). Στην πραγματικότητα όμως τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με τον θάνατο, και μάλιστα τον βίαιο, μέσα από την τηλεόραση, τα παιχνίδια, τα βιβλία και άλλες πηγές που τα περιβάλλουν (Παύλου & Τσίκουλας, 2003).

Ο θάνατος ως θέμα δεν απουσιάζει από τη λογοτεχνία. Κυριαρχεί κατά τον 17$^{ο}$ και 18$^{ο}$ αιώνα στα παιδικά βιβλία, παρουσιαζόμενο ως καθημερινό γεγονός της ζωής και ως τιμωρία παραβατικής συμπεριφοράς (Lamers, 1995· Johnson, 2003, όπ.αναφ. στο Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008). Ως τον 19$^{ο}$ αιώνα, η ζωή ήταν σκληρή, η εγκατάλειψη των παιδιών συχνή, η παιδική θνησιμότητα στο ζενίθ, ενώ οι εκτελέσεις των εγκληματιών πραγματοποιούνταν σε κοινή θέα. Κατά την περίοδο 1920-1970 διαπιστώνεται ότι το συγκεκριμένο θέμα απουσιάζει καθώς εμφανίζονται νέες μέθοδοι ανατροφής του παιδιού. Στο επίκεντρο έρχεται το χιούμορ, η ψυχαγωγία και η ηθική καθοδήγηση (Πέτκου, 2008). Ελάχιστα μόνο παιδικά βιβλία απαντώνται την εν λόγω περίοδο με θέμα

το θάνατο, όπως το *The dead Bird* της M.Brown (1938) και το *Charlotte's Web* του E.B.White (1952). Κατά τη δεκαετία του '70 η παιδική λογοτεχνία εστιάζει την προσοχή της στα συναισθήματα των παιδιών και σε θέματα που στο παρελθόν ήταν ταμπού (σεξουαλικότητα, αρρώστια, νοσοκομειακή περίθαλψη, θάνατος, κ.ά.) (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008).

Η δεκαετία, η οποία ακολουθεί, βρίσκει τον αριθμό των βιβλίων που αφορούν τον θάνατο να αυξάνεται δίνοντας έκτοτε έμφαση στην αποδοχή του και στις συναισθηματικές διεργασίες μετά από αυτόν. Πλέον κρίνεται πως η παιδική λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει το παιδί στην κατανόηση και αποδοχή των συναισθημάτων του, στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, αλλά και στην ψυχική υποστήριξη και την πνευματική συγκρότηση (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008). Το παιδί δύναται μέσω των βιβλίων να εντοπίσει συμπεριφορές ανάλογες των δικών του και τον τρόπο με τον οποίο οι ήρωες χειρίζονται παρόμοιες καταστάσεις είτε σε φανταστικό επίπεδο είτε στο επίπεδο της καθημερινότητας (Καρπόζηλου, 1994· Walker, 1986, όπ.αναφ. στο Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008). Σήμερα, επιλέγεται κυρίως να παρουσιαστεί ο θάνατος του παππού ή της γιαγιάς, πρόσωπα τα οποία, ενώ έχουν στενή σχέση με τα εγγόνια, δεν είναι υπεύθυνα για την ανατροφή τους (Γιαννικοπούλου, 2005· Sadler, 1991).

Οι Gutierrez, Miller, Rosengren & Schein (2014) μελετώντας 104 παιδικά βιβλία διαπιστώνουν πως εκείνα αποτελούν πλούσια πηγή πληροφοριών για τις συναισθηματικές αντιδράσεις του πένθους. Το 73% αυτών παρουσιάζουν τουλάχιστον μία αντίδραση και το 52% δύο ή περισσότερες. Η πιο συχνή είναι η λύπη, ενώ συναντώνται επίσης ο θυμός, η μοναξιά, η ανησυχία, ο τρόμος, η ενοχή, η απογοήτευση, η ανάγκη ασφάλειας, η αντικοινωνική συμπεριφορά, κ.ά. Συγχρόνως τονίζεται η αξία της εξωτερίκευσης των συναισθημάτων που προκαλεί μία απώλεια.

Οι Poling & Hupp (2008, όπ.αναφ. στο Wiseman, 2013) ομοίως υποστηρίζουν στην έρευνά τους ότι τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία με θέμα το θάνατο καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος συναισθηματικών εκδηλώσεων (λύπη, άρνηση, κ.ά.), ωστόσο, δεν επικεντρώνονται συχνά σε βιολογικούς παράγοντες (αναπόφευκτο, μη αναστρέψιμο, κ.ά.). Η Wiseman (2013), παράλληλα, συναντά εκδηλώσεις μετά την απώλεια όπως το φύτεμα δέντρου, το λεύκωμα, το πέταγμα χαρταετού με ένα γράμμα, πολιτισμικά και θρησκευτικά τυπικά, κ.ά. οι οποίες διατηρούν τις αναμνήσεις και βοηθούν την προσαρμογή.

Ο Sadler (1991) μελετώντας αναγνώσματα με θέμα τον θάνατο του παππού και της γιαγιάς καταλήγει στο γεγονός ότι στην πλειονότητά τους δηλώνεται πως το παιδί πρέπει και μπορεί να συνεχίσει τη ζωή. Ο θάνατος, όμως, παρουσιάζεται γρήγορος, ανώδυνος και μη τρομακτικός σε αντίθεση με την πραγματικότητα. Οι συγγραφείς των βιβλίων που εξετάζονται αποφεύγουν τις μεταθανάτιες αντιλήψεις και εστιάζουν σε ό,τι ο εκλιπών αφήνει στα εγγόνια του για να τον θυμούνται. Τα παιδιά καταφέρνουν να ξεπεράσουν την απώλεια και εστιά-

ζουν στις αναμνήσεις που έχουν.

Κατά τη Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου (2012) «ο θάνατος είναι μέσα στη ζωή, άρα δεν μπορεί παρά να είναι και μέσα στη λογοτεχνία». Η δημιουργία τέτοιων έργων όμως δεν είναι εύκολη υπόθεση, προϋποθέτει ψυχολογική γνώση προκειμένου να «εξανθρωπιστεί ο θάνατος», δηλαδή να γίνει κατανοητός και αποδεκτός.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ως μέθοδος μελέτης των αναγνωσμάτων επιλέγεται η ανάλυση περιεχομένου αντικείμενο της οποίας αποτελεί η αναδιοργάνωση των πληροφοριών των πηγών για την επίτευξη ενός σκοπού. Στο πλαίσιο αυτό ανασυντίθενται τα τεκμήρια σε ενότητες, οι οποίες είναι η λέξη, η φράση, η παράγραφος και το θέμα. Η ποιοτική ανάλυση στηρίζεται στην παρουσία ή απουσία κάποιου χαρακτηριστικού και σημασία έχει η αξία που παρουσιάζει η ενότητα ανάλυσης σε σχέση με τον σκοπό της έρευνας ανεξαρτήτως της συχνότητας εμφάνισής του (Βάμβουκας, 2007). Ως κατηγορίες ανάλυσης καθορίζονται η αντίληψη του θανάτου, τα στάδια του θρήνου, η στάση του περίγυρου και η διαδικασία προσαρμογής. Συμπληρωματικά χρησιμοποιείται η κριτική ανάλυση λόγου για την ανάδειξη κρυφών μηνυμάτων που σχετίζονται με την κοινωνική πραγματικότητα. Παρέχεται έτσι η δυνατότητα ένταξης ενός θέματος σε παραπάνω από μία κατηγορίες εφόσον κάθε φορά εξετάζεται διαφορετική πτυχή του (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009).

Στόχος της εργασίας είναι η μελέτη του τρόπου παρουσίασης του πένθους στα επιλεγμένα βιβλία. Τα εικονογραφημένα αναγνώσματα- ελληνικά και ξενόγλωσσα μεταφρασμένα- επελέγησαν με γνώμονα τον κεντρικό ρόλο του θανάτου στην ιστορία και εκτείνονται χρονικά από το 1989 ως και το 2007. Παρακάτω παρουσιάζονται τα δεδομένα της ψυχολογίας αναφορικά με τις προς εξέταση κατηγορίες και εν συνεχεία αναλύονται τα κείμενα.

## ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ

Αναφορικά με τα στάδια αντίληψης του θανάτου έχουν διατυπωθεί διάφορες προτάσεις βάσει της ηλικίας, αλλά οι ηλικίες χρησιμοποιούνται ως γενικοί οδηγοί, και σημασία έχει η αλληλουχία των σταδίων (Drolet, Fetro, & Seibert, 2003, όπ.αναφ στο Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008).

Τα βρέφη έχουν στενή σχέση με τη μητέρα, όμως δεν την αντιλαμβάνονται ως συγκεκριμένο πρόσωπο και εκλαμβάνουν τον θάνατό της ως απουσία (Kroen, 2007). Αδυνατούν να κατανοήσουν την έννοια του θανάτου, την αιτία ή την οριστικότητά του. Αντιλαμβάνονται την απώλεια ως εγκατάλειψη και εμφανίζουν παλινδρόμηση και προσκόλληση. Αυτά συνήθως παρατηρούνται και στο επόμενο στάδιο, από το δέκατο μήνα ως τα δύο έτη (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010).

Από το δεύτερο μέχρι το πέμπτο έτος το παιδί χαρακτηρίζεται από εγωκε-

ντρισμό εξαιτίας του οποίου ενδέχεται να μην υπολογίσει ένα θάνατο που δεν το αφορά άμεσα (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008). Αδυνατεί να κατανοήσει τη μονιμότητα του φαινομένου, καθώς έχει αναπτυγμένη τη μαγική σκέψη, δηλαδή θεωρεί ότι έχει υπερφυσικές δυνάμεις και μπορεί να αντιμετωπίσει ακόμη και τον θάνατο (Herbert, 2004). Συνήθως δέχεται τις λέξεις, αλλά αυτές δεν έχουν νόημα για τη ζωή του. Πρόκειται για μία φαινομενικά ήπια αποδοχή του τέλους (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008). Ο ανώριμος τρόπος σκέψης του παιδιού («ψυχολογική αιτιότητα») αποδίδει ψυχολογικά κίνητρα στα γεγονότα (Herbert, 2004). Στην ηλικία των πέντε ετών ο θάνατος κατανοείται ως αποχωρισμός, εμφανίζεται φόβος για το ενδεχόμενο της δικής του απώλειας και τις συνέπειές του στους οικείους του (Kane, 1979, όπ.αναφ. στο Herbert, 2004).

Στις ηλικίες έξι μέχρι εννέα ετών υπάρχει μεγαλύτερη ικανότητα κατανόησης του φαινομένου, και διακρίνεται το πραγματικό από το φανταστικό (Kroen, 2007). Αρχικά το παιδί αντιλαμβάνεται το οριστικό του φαινομένου και έπειτα το αναπόφευκτο για όλα τα ζωντανά πλάσματα, εκτός όμως του ίδιου (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008). Μεταξύ των οκτώ- εννέα ετών συνειδητοποιεί ότι ο θάνατος μπορεί να συμβεί και στο ίδιο (Herbert, 2004). Παρ' ότι κατανοεί το φαινόμενο ως παντοτινό, δε σημαίνει ότι είναι έτοιμο να το αποδεχτεί, να το αντιμετωπίσει και να αντιδράσει ορθολογικά. Συνήθως, αναπτύσσεται αίσθημα ενοχής για την απώλεια και φοβάται μήπως το εγκαταλείψουν σε περίπτωση που πεθάνουν οι γονείς του (Kroen, 2007).

Το επόμενο στάδιο αφορά τις ηλικίες μεταξύ του δέκατου και δωδέκατου έτους. Η αντίληψη του θανάτου είναι παρόμοια πλέον με εκείνη των ενηλίκων, καθώς κατανοείται η μονιμότητά του, οι τελετουργίες, οι αιτίες και οι συνέπειές του (Kroen, 2007). Το παιδί ενδέχεται να εκφέρει ερωτήσεις για τη μεταθανάτια ζωή, για τις θρησκευτικές δοξασίες και τη δική του θνησιμότητα (Kroen, 2007), ενώ μπορεί να εκδηλωθεί προστατευτικότητα προς τους άλλους, αίσθημα ευθύνης ή διαφορετικότητας (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010).

Το τελευταίο στάδιο είναι αυτό της εφηβείας, από τα δώδεκα έτη και άνω, οπότε αναπτύσσεται η λογική και η αφηρημένη σκέψη (Kroen, 2007). Κατανοούνται όλα τα σχετικά με το θάνατο, δηλαδή η καθολικότητα, το αναπόφευκτο και το μόνιμο του φαινομένου. Ο Herbert (2004) υποστηρίζει πως άτομα των συγκεκριμένων ηλικιών ενδιαφέρονται για τη σωματική κατάσταση του νεκρού, ενώ παράλληλα είναι σε θέση να διακρίνουν τις διαφορές στο σώμα μεταξύ ζώντος και πεθαμένου.

## ΣΤΑΔΙΑ ΘΡΗΝΟΥ

Η αντίδραση του ατόμου απέναντι στον θάνατο εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως τον τρόπο της απώλειας, τη σχέση με τον εκλιπόντα, κ.λπ. (Kroen, 2007). Έχουν προταθεί διάφορα στάδια θρήνου, τα οποία δεν είναι ίδια για όλους, καθώς κάποια ενδέχεται να παραλειφθούν ή να επαναληφθούν σε περίπτωση παλινδρόμησης. Η διαδικασία του θρήνου αποτελείται από έναν κύκλο

διαδικασιών, που ονομάζεται «κύκλος του θρήνου». Σε αυτόν βιώνεται με διαφορετικό τρόπο η απώλεια. Συγκεκριμένη χρονική σειρά την οποία ακολουθούν οι διεργασίες δεν υπάρχει (Herbert, 2004). Κάθε παιδί θρηνεί με προσωπικό τρόπο. Η αντίδραση αυτή είναι απόλυτα φυσιολογική, καθώς συμβάλλει στην αποδοχή της απώλειας και στην προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα (Χατζηνικολάου, 2009).

Ο Dodds (2001, όπ.αναφ στο Λουμάκου & Μπρουσκέλη) κάνει λόγο για τα εξής στάδια από τα οποία περνάει ένα παιδί:

- Στάδιο σοκ και άρνησης, κατά το οποίο βρίσκεται σε σύγχυση, επαναλαμβάνει τις ίδιες ερωτήσεις και ενδέχεται μετά από καιρό να μη θυμάται όσα έκανε.
- Στάδιο θυμού και ενοχής, κατά το οποίο θυμώνει με τον Θεό, το προσωπικό του νοσοκομείου, τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, κ.λπ. κατηγορώντας τους για το θάνατο του αγαπημένου του προσώπου. Μπορεί να θυμώσει και με τον εκλιπόντα που το άφησε. Η ενοχή ενδέχεται να οφείλεται στο ότι ανακουφίστηκε που η περιπέτεια του πεθαμένου έλαβε τέλος ή στο ότι πιστεύει πως συνέβαλε και το ίδιο στον θάνατο.
- Στάδιο κατάθλιψης, κατά το οποίο αισθάνεται μοναξιά και κούραση. Συνήθως δεν είναι ικανοποιημένο με τις ερμηνείες που του δίνουν.
- Στάδιο προσαρμογής και αποδοχής, κατά το οποίο ναι μεν συνεχίζει τη ζωή, αλλά μπορεί να θεωρεί πως έτσι πρόδωσε τον πεθαμένο.

Λόγω της περιορισμένης ικανότητας λεκτικής έκφρασης τα νήπια εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσα από το παιχνίδι. Συνηθίζουν να μιμούνται την συμπεριφορά των μεγάλων, μπορεί να τους εμφανιστεί άγχος αποχωρισμού για τα υπόλοιπα αγαπημένα πρόσωπα ή να προσκολληθούν σε τρίτα άτομα (Kroen, 2007). Ο Herbert (2004) υποστηρίζει πως αδυνατούν να μείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα λυπημένα. Τη μία στιγμή μπορεί να είναι στεναχωρημένα και την άλλη να παίζουν. Κατά την παιδική ηλικία είναι πιθανό να περιμένουν από τους γονείς ευκαιρίες για να πενθήσουν, να εξιδανικεύουν τον εκλιπόντα, να κρύβουν τα συναισθήματά τους, ή να αναλαμβάνουν υποχρεώσεις έναντι των άλλων (Kroen, 2007).

Οι προέφηβοι (δέκα με δώδεκα έτη) συνήθως κρύβουν τα συναισθήματά τους για να μην είναι διαφορετικοί από τους συνομηλίκους τους. Είναι δυνατό να αντιδράσουν με οργή λόγω του αισθήματος της διαφορετικότητας, ή να ενδιαφερθούν για την φροντίδα των άλλων (Kroen, 2007). Παρόμοιες αντιδράσεις εμφανίζουν και οι έφηβοι, οι οποίοι μεταξύ των ψυχολογικών μηχανισμών άμυνας έχουν την εκλογίκευση, δηλαδή την κυνική αντιμετώπιση του θανάτου (Παύλου & Τσίκουλας, 2003). Χαρακτηριστικό, επίσης, σε αυτές τις ηλικίες είναι οι απότομες αλλαγές στη συμπεριφορά (Wolf, 2007).

## ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΓΥΡΟΥ

Μεγάλης σημασίας κρίνεται ο τρόπος αντιμετώπισης του παιδιού μετά από μία απώλεια. Το καλύτερο είναι να ενημερωθεί για το γεγονός, έγκαιρα και κατάλληλα, ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες του με ειλικρίνεια και αλήθεια (Kroen, 2007). Όταν το παιδί ενημερώνεται για την κατάσταση ενός αγαπημένου προσώπου είναι σε θέση να μετέχει στη φροντίδα του (προπαρασκευαστικός θρήνος) και σταδιακά έτσι αποδέχεται το επικείμενο γεγονός (Παύλου & Τσίκουλας, 2003). Αφού ενημερωθεί για κάποιο θάνατο, ωφέλιμο θεωρείται να μείνει εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, για να υποστηριχθεί από την οικογένεια. Δεν πρέπει να του απαγορευθεί το κλάμα, γιατί κάτι τέτοιο μπορεί να το επιβαρύνει ψυχολογικά (Λουμάκου & Μπρουσκέλη, 2010). Η στοργή, η υπομονή, η σταθερότητα στα λόγια, ο χώρος και ο χρόνος είναι ουσιαστικά σημεία της σχέσης γονέα και παιδιού (Leshan, 1990).

Η γλώσσα που χρησιμοποιείται πρέπει να είναι σαφής, ακριβής και αντικειμενική. Είναι καλό να αποφεύγονται εκφράσεις όπως «έφυγε», «εξέπνευσε», «έπαψε να ζει», γιατί είναι αόριστες και παραπλανητικές. Προτιμάται το ξεκάθαρο «πέθανε» από τα «κοιμήθηκε», «δε θα ξυπνήσει» (Kroen, 2007). Για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο δημιουργίας φόβου για την αιτία του θανάτου, ο γονέας μπορεί να πει ότι αυτός που πέθανε, πέθανε γιατί ήταν «πολύ, πολύ, πολύ, πολύ άρρωστος ή γέρος». Μετά την απώλεια καλό θα ήταν να ενημερωθεί το σχολείο και ο εκπαιδευτικός προκειμένου να συνδράμουν στη υποστήριξη του (Kroen, 2007). Το παιδί είναι καλό να καταλάβει πως η αγάπη και το μίσος υπάρχουν σε κάθε σχέση. Στην περίπτωση που νιώσει ανακούφιση από την απώλεια του γονέα, εξαιτίας κάποιων δυσάρεστων στιγμών τους, αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει αγάπη προς αυτόν (Leshan, 1990).

Στην περίπτωση που παρευρεθεί στη νεκρώσιμη ακολουθία, ο γονέας οφείλει να του διασαφηνίσει ορισμένα πράγματα σχετικά με τη διαδικασία, το σώμα του νεκρού και τις αντιδράσεις των παρευρισκομένων. Ακόμη να το διαβεβαιώσει ότι θα φροντίζει την οικογένειά του με ασφάλεια αποτρέποντας έτσι τον φόβο εγκατάλειψής του (Perkel, 2012). Σε καμία περίπτωση δε θα παρευρεθεί στην κηδεία αν δεν το επιθυμεί το ίδιο (Kroen, 2007). Οι θρησκευτικές ερμηνείες μπορούν να δοθούν μόνο αν το παιδί έχει μεγαλώσει σε οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο η θρησκεία παίζει σημαντικό ρόλο (Worden, 1991).

Εκτός από την απώλεια ενός προσφιλούς προσώπου, το παιδί μπορεί να έρθει αντιμέτωπο με την απώλεια ενός κατοικίδιου γεγονός που δεν πρέπει να αγνοηθεί, ενώ όταν είναι η κατάλληλη ώρα μπορεί να πάρει κάποιο άλλο ζωάκι ως νέο μέλος της οικογένειας (Lyness, 2012).

## ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ

Ο Kroen (2007, σ.155-156) υποστηρίζει πως «το να ξεπεράσουν τα παιδιά το θάνατο του αγαπημένου τους δεν σημαίνει ότι θα σβήσουν και τη θλίψη, τη νοσταλγία και τη στεναχώρια τους». Αυτό δε σημαίνει όμως, ότι δε θα συνεχί-

σουν τη ζωή τους. Γι' αυτόν τον λόγο, πρέπει να υποστηριχθούν στην αποδοχή του γεγονότος. Η ενασχόληση του ατόμου με τα συναισθήματά του είναι σημαντική για την ψυχική του υγεία. Τα συναισθήματα είτε ευχάριστα είτε δυσάρεστα, πρέπει να γίνονται αποδεκτά (Baum, 2003).

Η φύση μάς έχει προετοιμάσει και εξοπλίσει από τη γέννηση για την αντιμετώπιση κάθε απώλειας μέσω της θλίψης. Είναι απαραίτητη για την εκτόνωση, την ανακούφιση και τελικά για τον αποχαιρετισμό του εκλιπόντος. Τα δάκρυα μάς βοηθούν να καταλάβουμε και έτσι να αποδεχτούμε το αμετάκλητο της απώλειας και της κατάστασης που έφερε αυτή (Κανακάκης, 1989).

Η έκφραση των συναισθημάτων μπορεί να γίνει με ένα ποίημα ή με μία ζωγραφιά. Πρέπει να απομακρυνθεί η απραξία με το παιχνίδι, τη βόλτα, κ.λπ. Γονέας και παιδί, επίσης μπορούν να διαβάσουν μαζί ένα βιβλίο και να συζητήσουν γι' αυτό (Kroen, 2007). Προτείνεται, επίσης, η ανάμνηση καλών στιγμών με τον εκλιπόντα μέσα από φωτογραφίες ή η ενασχόληση με δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν με αυτόν (Παύλου & Τσίκουλας, 2003). Πρέπει, όμως, να αποφεύγεται η εξιδανίκευση του πεθαμένου (Χατζηνικολάου, 2009).

Συνεπώς, η προσαρμογή στα νέα δεδομένα αφορά όχι μόνο το άτομο, αλλά όλο τον περίγυρό του, ο οποίος οφείλει να είναι σε εγρήγορση για να επέλθει το συντομότερο δυνατό η αποδοχή και η συνέχεια της ζωής.

## ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

### Η ΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΛΟΥ ΠΟΥ ΤΟ ΕΛΕΓΑΝ ΦΡΕΝΤΥ, ΛΕΟ ΜΠΟΥΣΚΑΛΙΑ

Η ιστορία αφορά την ζωή ενός φύλλου, του Φρέντυ. Ο κύκλος της ζωής δίνεται μέσα από τις εποχές που περνούν. Ο Ντάνιελ, το πιο παλιό και σοφό φύλλο, με απλό και σαφή τρόπο μιλά για τον θάνατο και το νόημα της ύπαρξης. Όλα τα φύλλα είναι μέρος του δέντρου και σκοπός της ζωής τους είναι να κάνουν πιο ευχάριστα τα πράγματα για τους άλλους. Ξεκαθαρίζει πως η βροχή και το κρύο δηλώνουν την άφιξη του φθινοπώρου, το οποίο ακολουθεί ο χειμώνας.

Το τέλος δηλώνεται έμμεσα και άμεσα, στη φύση και στους ανθρώπους προσφέροντας έτσι μια ομαλή μετάβαση για την κατανόηση των αναγνωστών. Ο Φρέντυ λέει πως το φθινόπωρο είναι η εποχή που αλλάζουν κατοικία, η εποχή του θανάτου για τους ανθρώπους. Όλοι θα πεθάνουν ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών τους. Ψύχραιμα και με απλότητα αποδέχεται την κατάληξή του η οποία είναι κοντά. Τονίζει πως κανείς δεν ξέρει πότε θα πεθάνει, γιατί είναι μυστήριο, και όλοι φοβούνται το άγνωστο. Ο χειμώνας παρομοιάζεται με τον θάνατο, το τέλος και ταυτόχρονα τη νέα αρχή της ζωής. Η Ζωή, μέρος της οποίας είναι και αυτοί, είναι η μόνη αθάνατη, που θα υπάρχει ξανά την άνοιξη. Ο Ντάνιελ, όταν έφτασε η ώρα του, έπεσε από το κλαδί χωρίς προσπάθεια, χαμογελώντας ειρηνικά και αποχαιρετώντας προς το παρόν το μικρό του φίλο, νύξη για το άγνωστο της μετά θάνατο ζωής.

Εξαρχής ο Φρέντυ έχει απορίες μέσα από τις οποίες φαίνεται να μην κατανοεί τον χαρακτήρα του θανάτου και την αξία της ύπαρξής του. Αναρωτιέται για τις αποχρώσεις τους, για την εναλλαγή των εποχών, για την καθολικότητα και τον χρόνο του θανάτου. Αρνείται το τέλος του και σταδιακά μάλλον συνειδητοποιεί ότι θα πεθάνει, καθώς φοβάται για το τι θα συναντήσει και πού θα πάει. Τελικά, αφού μένει μόνος στο δέντρο, νιώθει εύθραυστος και άχρωμος (εγκατάλειψη δυνάμεων), πέφτει χωρίς να πονέσει καθόλου πλέοντας ήρεμα και απαλά μέσα στο κενό. Υπερήφανος που και ο ίδιος συνεισφέρει στη σταθερότητα του δέντρου κλείνει τα μάτια και αποκοιμάται χωρίς να ξέρει ότι την άνοιξη θα επανέλθει η ζωή. Η εικόνα με τα γυμνά δέντρα και με τη λέξη αρχή δηλώνει το διπλό χαρακτήρα του χειμώνα- θανάτου, ένα τέλος και μια νέα αρχή. Ο θάνατος παρουσιάζεται ανώδυνος και γλυκός χωρίς να τρομοκρατεί τον αναγνώστη, ως φυσική κατάληξη μιας γεμάτης με εμπειρίες ζωής. Κάτι τέτοιο, όμως, δε συνάδει με την πραγματικότητα, αφού ο θάνατος συνήθως είναι επώδυνος. Ο θρήνος απουσιάζει, καθώς έμφαση δίνεται στην εξήγηση του φαινομένου.

**Ο ΑΘΑΝΑΤΟΣ ΓΑΪΔΑΡΑΚΟΣ, ΜΑΡΩ ΛΟΪΖΟΥ**

Στόχος της ιστορίας είναι να εξοικειώσει τον μικρό αναγνώστη με την έννοια του θανάτου παρουσιάζοντας το φαινόμενο αυτό με μία αισιόδοξη οπτική στο ζωικό βασίλειο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των μηνυμάτων που περνά σύμφωνα με τα οποία ο κύκλος της ζωής είναι αέναος και ό,τι (άνθρωπος, ζώο) πεθαίνει, αφήνει πίσω του κάτι ως συνέχειά του που το διατηρεί κατά κάποιον τρόπο ζωντανό. Το βιβλίο ανήκει στη σειρά «Το θαύμα του κόσμου» και αναφέρεται, σύμφωνα με το οπισθόφυλλο, στην ανακύκλωση της ζωής προσπαθώντας να μυήσει τον αναγνώστη στην ποίηση του κόσμου.

Ένα ηλικιωμένο ζευγάρι ζει μαζί με τα ζώα του ανάμεσα στα οποία είναι ο αγαπημένος του γάιδαρος. Εξαρχής στο επίκεντρο βρίσκεται η καθημερινότητα του ζευγαριού, η οποία επαναλαμβάνεται επί χρόνια. Το πρωί ετοιμάζονται, πηγαίνουν με το ζώο στο χωράφι και έπειτα επιστρέφουν στο σπίτι τους. Αυτό μας παραπέμπει στον κύκλο της ζωής ο οποίος επαναλαμβάνεται αδιάκοπα και η χρήση του παρελθοντικού χρόνου σε κάτι που τελείωσε. Έρχεται κάποτε η περίοδος που το ζώο λόγω γήρατος πεθαίνει γεγονός που στενοχωρεί τους ιδιοκτήτες του.

Ο τρόπος θανάτου παρουσιάζεται με ακρίβεια, σαφήνεια και συντομία. Ο γάιδαρος μια μέρα αρνήθηκε να φάει, ήταν αδύναμος και βάραινε η ανάσα του ώσπου έπεσε κάτω, τέντωσε τα πόδια του και ξεψύχησε. Αρχικά απεικονίζεται σκυθρωπός και καταβεβλημένος, με τη σκιά πίσω του να παραπέμπει στην ψυχή του και έπειτα ξαπλωμένος, ακίνητος και με κλειστά μάτια.

Οι γέροι αντιλαμβάνονται πλήρως τι συνέβη αλλά δε δηλώνεται ξεκάθαρα ο θάνατος («φαίνεται πως πλησιάζει το τέλος του»), ίσως για να ελαφρυνθεί η ατμόσφαιρα. Ωστόσο, η περιγραφή της κατάληξης του ζώου δεν αφήνει περιθώρια σύγχυσης. Μετά το γεγονός κυριαρχεί η κατάθλιψη και η λύπη. Όλο το

χωριό συμπαραστέκεται στο ζευγάρι συμμετέχοντας στην κηδεία. Η τελετή περιγράφεται απλά και σύντομα. Άνοιξαν μία τρύπα και τον έβαλαν μέσα. Μετά από καιρό ρουφήχτηκε από τη γη και έγινε χώμα.

Κατόπιν η ιστορία μεταφέρεται χρόνια μετά, όποτε το ζευγάρι έχει προχωρήσει τη ζωή του παίρνοντας ένα νέο γάιδαρο. Μια μέρα στο σημείο που θάφτηκε ο παλιός, διαπίστωσαν πως είχε φυτρώσει μια αγριαχλαδιά, κάτι που τους χαροποίησε γιατί πίστευαν πως έτσι συνεχίζεται η ζωή του μέσω του φυτού. Ειδικά όταν το νέο τους ζώο έφαγε τους καρπούς της, θεώρησαν πως πλέον μέσα του ζει ο παλιός τους φίλος. Το μήνυμα, λοιπόν, είναι πως η ζωή ποτέ δεν τελειώνει αποσαφηνίζοντας τον τίτλο του αναγνώσματος. Η γριά παραδέχεται με ψυχραιμία ότι θα έρθει και η σειρά τους, γιατί έτσι συμβαίνει με όλους. Στο πλαίσιο αυτό στο τέλος του βιβλίου υπάρχουν ασκήσεις που βοηθούν το παιδί να προσαρμοστεί μετά από μία απώλεια και να αποδεχτεί ό,τι συνέβη συνεχίζοντας τη ζωή (βιβλίο γνώσεων με αφηγηματικό χαρακτήρα).

## Ο ΜΕΛΕΝΙΟΣ ΚΑΙ Ο ΠΑΠΠΟΥΣ ΠΟΥ ΕΦΥΓΕ, NIGEL GRAY

Η ιστορία αφηγείται την σχέση ενός παππού με τον εγγονό του επικεντρώνοντας στην περίοδο προσαρμογής της οικογένειας μετά το θάνατο του πρώτου. Απουσιάζουν αναφορές για τη νεκρώσιμη ακολουθία και για θρησκευτικές πεποιθήσεις. Οι ήρωες είναι αρκούδες και η αιτία θανάτου μάλλον είναι το γήρας. Ο παππούς δε φέρει όνομα, ίσως για να μπορεί εύκολα να οικειοποιηθεί η ιστορία από τους αναγνώστες.

Ο μικρός Μελένιος αγαπάει πολύ τον παππού και πηγαίνει κάθε Παρασκευή σε αυτόν. Ο γέρος αρκούδος, όμως, δεν αισθάνεται καλά και μετά από σύντομη νοσηλεία στο νοσοκομείο πεθαίνει. Οι νύξεις για τον πέρασμα του χρόνου είναι πολλές. Το εργοστάσιο της χαμένης νιότης στο οποίο δούλευε ο παππούς κάποτε και τώρα έκλεισε, το γέρικο δέντρο αλλά και η εναλλαγή των εποχών όπως φαίνεται από την εικονογράφηση, όλα δηλώνουν «το αναπόφευκτο του θανάτου σαν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής» (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008, σ.10). Ο παππούς πέθανε ακούγοντας από τον Μελένιο όσα έκαναν μαζί. Το χαμόγελο που σχηματίστηκε στο πρόσωπό του ίσως δείχνει πως έφυγε ικανοποιημένος μετά από μία γεμάτη με εμπειρίες και μεγάλη ζωή. Τα λουλούδια πλάι στο κρεβάτι του «αποτελούν μια έμμεση αναφορά στην τελετή της ταφής που θα ακολουθήσει» (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008, σ.11).

Η ηλικία του παιδιού δε δηλώνεται και έτσι είναι δύσκολο να γίνει αντιστοιχία με το στάδιο αντίληψης του θανάτου. Ωστόσο, μάλλον αποδέχεται ήπια το γεγονός, χωρίς να είναι σίγουρο αν κατανόησε το μόνιμο χαρακτήρα του. Εξάλλου, η μητέρα είπε «πως είχε βυθιστεί σε έναν πολύ βαθύ ύπνο» και δε θα ξυπνούσε χωρίς να ξεκαθαρίσει περί τίνος πρόκειται. «Ο συγγραφέας επιλέγει να περιγράψει το θάνατο του παππού με ευφημισμό, παρά να χρησιμοποιήσει άμεση γλώσσα» (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008, σ.10). Μπορεί έτσι, σε συνδυασμό με την πολυχρωμία να θέλει να πλήξει το αναπόφευκτο της απώλειας. Μετά το

όγδοο σαλόνι οι περισσότερες εικόνες εστιάζουν στα πρόσωπα των ηρώων. Οι αποχρώσεις του καφέ στο φόντο των εικόνων του θανάτου και του θρήνου συμφωνούν με τα συναισθήματα που νιώθει ο Μελένιος για την απώλεια του παππού του (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008), ενώ υπάρχει η άποψη σύμφωνα με την οποία το καφέ και οι γήινες αποχρώσεις παραπέμπουν σε νεκρικά έθιμα και θρησκευτικές απόψεις για τη Μητέρα Γη (Γιαννικοπούλου, 2005).

Ο θρήνος παρουσιάζεται πιο ξεκάθαρα, με τη μητέρα και το παιδί να σοκάρονται, να λυπούνται και να κλαίνε. Το γεγονός ότι συνέβη στο νοσοκομείο αποτελεί ευκαιρία να εξηγηθεί στον αναγνώστη από κάποιον ενήλικα, ότι είναι χώρος στον οποίο οι άνθρωποι πηγαίνουν για να γίνουν καλά. Η μητέρα συμπαραστέκεται στο παιδί της με αγκαλιές, χάδια και κλαίγοντας μαζί του δείχνει πως ο γονέας δεν πρέπει να κρύβει τα συναισθήματά του. Με αυτόν τον τρόπο του παρέχει την άδεια να θρηνήσει αλλά και τρόπο εκδήλωσης του πόνου.

Το τελευταίο σαλόνι είναι παρόμοιο με το πρώτο, αλλά υπάρχουν κάποιες ουσιαστικές αλλαγές. Στο πρώτο ήταν ο παππούς με τον Μελένιο και κυριαρχούσε το θλιβερό καφέ, ενώ στο τελευταίο τη θέση του παππού την πήρε η μητέρα η οποία ανακαινίζει το σπιτάκι του δέντρου. Το γαλάζιο χρώμα δηλώνει την αισιοδοξία και την ελπίδα. Προβάλλεται έτσι η ιδέα της ζωής ως αέναης πορείας που ποτέ δεν ανακόπτεται. Η ψυχολογική παρουσία του απόντα παππού εγγυάται τη συνέχεια ανάμεσα στο πριν και το μετά. Η εικονιστική αφήγηση παίρνει τη μορφή κύκλου καθώς πρώτη και τελευταία σελίδα με την ομοιότητα τους δίνουν την αίσθηση της ισορροπίας και της συνέχειας. Η ζωή αξιοποιεί το πρόσωπο του παππού που δε ζει πια και έτσι βρίσκει το ρυθμό της (Γιαννικοπούλου, 2005). Ωστόσο, ο μικρός είναι σκεπτικός και μάλλον πονάει ακόμη. Εξάλλου δεν είναι ο χρόνος που γιατρεύει τις πληγές, αλλά οι νέες εμπειρίες που βοηθούν το άτομο να συνεχίσει. Έτσι και η μητέρα με την κίνησή της συμβάλλει προς αυτήν την κατεύθυνση.

## ΑΝ Τ' ΑΓΑΠΑΣ ΞΑΝΑΡΧΟΝΤΑΙ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΝΕΥΡΟΚΟΠΛΗ

Κεντρικό θέμα του έργου είναι ο θάνατος της γιαγιάς την οποία αγαπούσε πολύ ο εγγονός της. Το κείμενο έχει έντονο λυρισμό και χρησιμοποιείται μεταφορική γλώσσα. Η αιτία του θανάτου μάλλον είναι το γήρας. Γιαγιά και εγγονός, που είναι οι μόνοι χαρακτήρες της ιστορίας, παρουσιάζονται σε στενή σχέση, με την πρώτη να απαντάει στις συνεχείς ερωτήσεις του δεύτερου. Όλα φεύγουν και έρχονται πίσω κάπως διαφορετικά, λέει, αλλά το μόνο που παραμένει ίδιο και τα φέρνει πίσω είναι η αγάπη γι' αυτά. Ουσιαστικά αναφέρεται στον κύκλο της ζωής και στην ανάμνηση χάρη στην οποία τίποτα δεν πεθαίνει.

Το μικρό παιδί δεν κατανοεί τα λόγια της ηλικιωμένης, φοβάται μήπως εγκαταλειφθεί και ενδιαφέρεται για το ποιος θα του λύνει τις απορίες (εγωκεντρισμός). Πιθανό είναι λόγω της μικρής ηλικίας να μην κατανοεί τον χαρακτήρα του φαινομένου. Η συγγραφέας πιθανότατα θέλει μέσω της ασάφειας σε συνδυασμό με την πολυχρωμία, να πλήξει τη μονιμότητα του θανάτου.

Ο θάνατος της ηλικιωμένης παρουσιάζεται και αυτός με μεταφορική γλώσσα για να εξορκιστεί πιθανώς ο φόβος. Η γιαγιά κοιμήθηκε και το παιδί ένιωσε την ανάσα της να φεύγει. Η εικόνα είναι πιο σαφής δείχνοντάς την με μαύρα να ανεβαίνει μια σκάλα για τον ουρανό (ίσως παράδεισος). Το αγόρι έμεινε δίχως γιαγιά, μια δήλωση που έμμεσα τονίζει το αναπόφευκτο του γεγονότος.

Από τα στάδια του θρήνου παρουσιάζονται με συντομία μερικά. Το παιδί λυπήθηκε, έκλαψε και περίμενε τη γιαγιά του να επιστρέψει. Η αναμονή μαρτυρεί την αδυναμία κατανόησης του συμβάντος. Περίγυρος δεν υπάρχει για να του συμπαρασταθεί και υποθέτουμε ότι με το πέρασμα του χρόνου μόνο του κατανόησε τι έγινε. Έμφαση δίνεται στην περίοδο προσαρμογής που και αυτή παρουσιάζεται με συντομία. Το παιδί με τον καιρό έκλαιγε, χαμογελούσε, ονειρεύονταν και σταδιακά γέρασε μέχρι που έφτασε η ώρα του να βρει τη γιαγιά. Η ψυχολογική αμφιθυμία είναι χαρακτηριστική της παιδικής ηλικίας, καθώς τα παιδιά δεν μπορούν να μένουν για μεγάλο διάστημα λυπημένα.

Ο χρόνος το βρίσκει γέρο να περιμένει στη σκάλα τη γιαγιά του που ίσως δηλώνει πως ο θάνατος έρχεται σε μεγάλη ηλικία. Κάποιο βράδυ ήρθε η ώρα να φύγει και αυτός. Η γιαγιά άνοιξε την αγκαλιά της από τον ουρανό και με χαμόγελο το εγγόνι της την ακολούθησε. Μαζί πια θα πηγαίνουν στα όνειρα των αγαπημένων τους οι οποίοι δεν έχουν φύγει ακόμη. Ο θάνατος δίνεται σαν φυγή, αλλά είναι στο πλαίσιο του λεκτικού ευφημισμού για τον εξορκισμό του πόνου. Το αγόρι μέσα από παρομοιώσεις δηλώνεται ότι «άφησε σαν λεπτό αεράκι την ανάσα του» και μπήκε στην αγκαλιά της «για πάντα» (Νευροκοπλή, 2007, σ.24) (μη αναστρέψιμο θανάτου). Η άποψη της ψυχής που αποχωρίζεται από το σώμα επαναλαμβάνεται δεύτερη φορά.

Η αγάπη είναι αυτή που φέρνει, λοιπόν, όλα όσα έφυγαν πάλι πίσω και σε αυτό μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο η οικογένεια του παιδιού. Έτσι δικαιολογείται και ο τίτλος του βιβλίου. Μπορεί να μη φαίνονται με ακρίβεια και σαφήνεια τα στάδια του θρήνου και η αντίληψη της έννοιας του θανάτου, αλλά η συγγραφέας κατορθώνει να παρουσιάσει με τον πιο όμορφο τρόπο το θέμα αυτό ούτως ώστε να μην προκαλέσει φόβο στον αναγνώστη. Μην ξεχνάμε ότι ένα παιδικό βιβλίο δεν πρέπει να χάνει τη λογοτεχνική του αξία εις βάρος στείρων οδηγιών για οποιοδήποτε θέμα.

### *Ο ΠΑΠΠΟΥΣ ΤΟΥ ΡΟΚΟ*, ΒΗΣΣΑΡΙΑ ΖΟΡΜΠΑ- ΡΑΜΜΟΠΟΥΛΟΥ

Η ιστορία έχει στο επίκεντρο το θάνατο του παππού του Ρόκο, ο οποίος μετά από νοσηλεία στο νοσοκομείο κατέληξε. Το έργο «ανήκει στην κατηγορία των βιβλίων γνώσεων με αφηγηματικό χαρακτήρα» (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008, σ.11) και στο εξώφυλλο αναγράφεται η λέξη «πένθος». Στόχος του να τονίσει ότι η αγάπη διατηρεί ζωντανό τον άνθρωπο που πέθανε στη μνήμη των αγαπημένων του. Δίνεται έμφαση στην ανάμνηση ως τρόπο αντιμετώπισης του πόνου που προκαλεί η απώλεια και γι’ αυτό τόσο στο τέλος του όσο και στην

αρχή παρουσιάζονται εικόνες οι οποίες μοιάζουν να είναι τοποθετημένες σε φωτογραφικό άλμπουμ. Το ίδιο γίνεται και με το εξώφυλλο στο οποίο απεικονίζονται παππούς και εγγονός στην παιδική χαρά. Στο οπισθόφυλλο με παρομοιώσεις παρμένες από τη φύση δίνεται ο κύκλος της ζωής, ενώ τονίζεται πως το βιβλίο είναι κατάλληλο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από παιδιά 4-8 ετών, εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Στη συγκεκριμένη ιστορία έμφαση δίνεται στα συναισθήματα και στη στάση του περιβάλλοντος απέναντι στο νεαρό αγόρι κατά τη διάρκεια της νοσηλείας του ηλικιωμένου, αλλά και μετά το θάνατό του ως την προσαρμογή στις νέες συνθήκες.

Ο ηλικιωμένος αρχικά παρουσιάζεται να παίζει με τον εγγονό, αλλά σταδιακά η υγεία του επιβαρύνεται. Η φωνή του βραχνιάζει, αδυνατεί να διηγηθεί ιστορίες και να κάτσει για ώρα στην πολυθρόνα. Μεταφέρεται στο νοσοκομείο όπου σταδιακά χειροτερεύει η κατάστασή του. Ο μικρός λέει πως είναι παράξενος, δε βλέπει καλά, δε μιλάει καθαρά και είναι αδυνατισμένος. Φτάνει μέχρι την εντατική διασωληνομένος και πεθαίνει.

Οι γονείς εξαρχής κρατούν σωστή στάση στον Ρόκο ενημερώνοντάς τον για την υγεία του παππού και για τη νοσηλεία (φάρμακα, εντατική, κ.α.). Περνάει το λεγόμενο προπαρασκευαστικό θρήνο που θα τον διευκολύνει περισσότερο στην αποδοχή της απώλειας. Αναφορικά με το θάνατο, όταν συμβαίνει, του λένε ξεκάθαρα πως όλα τα γέρικα πλάσματα πεθαίνουν, έτσι κι ο παππούς. Ο πατέρας αναφέρει ότι και ο ίδιος θα πεθάνει όταν γεράσει, ενώ η μητέρα πως δεν φταίει αυτός για ό,τι έγινε και πως ο παππούς ήξερε τι θα συνέβαινε. Δε λείπουν, όμως, και λανθασμένες αναφορές (έφυγε, πήγε να βρει τη γιαγιά), ωστόσο οι τοποθετήσεις είναι κυρίως σαφείς και εύληπτες. Ακόμη και στο μνημόσυνο η μητέρα προσπαθεί να ξεδιαλύνει πιθανές παρανοήσεις του παιδιού. Το ενθαρρύνουν να κλάψει μαζί τους αγκαλιάζοντάς το και να ανασύρει αναμνήσεις μέσα από τις φωτογραφίες. Έτσι, δε στενοχωριέται για όσα νιώθει και αποδέχεται τα συναισθήματά του. Στο ίδιο πλαίσιο και η δασκάλα συνδράμει στην ενημέρωσή του σχετικά με το σώμα του πεθαμένου.

Ο Ρόκο φαίνεται εξοικειωμένος με το λεξιλόγιο, αλλά μάλλον πρόκειται για ήπια αποδοχή, καθώς αρνείται το συμβάν. Αναζητάει τον παππού, κλαίει, ρωτάει διαρκώς, νιώθει ενοχές, πιστεύει εξαιτίας της μαγικής σκέψης ότι μπορεί να τα αλλάξει όλα με την προσευχή ή την φαντασία. Επίσης, παραλληλίζει το θάνατο με ύπνο και σταδιακά συνειδητοποιεί την απουσία αισθήσεων στο νεκρό του σώμα (το ασπάζεται και διαπιστώνει ότι είναι κρύο και ακίνητο). Η ηλικία του δεν προσδιορίζεται, δηλώνεται ωστόσο ότι πηγαίνει σχολείο και έτσι συμπεραίνεται πως είναι άνω των έξι ετών. Επομένως, με τον καιρό θα συλλάβει τον χαρακτήρα του θανάτου.

Αναφορικά με το πένθος το παιδί από την αρχή της περιπέτειας του ηλικιωμένου στενοχωριέται, κλαίει και προσεύχεται. Μετά τον θάνατο δεν έχει όρεξη για παιχνίδι, διάβασμα και φαγητό. Ονειρεύεται, νιώθει διαφορετικός από

τους συνομηλίκους του και ανησυχεί μήπως τον εγκαταλείψουν αν πάθουν κάτι οι γονείς του. Η προσαρμογή κυρίως φαίνεται στο μνημόσυνο από την εικόνα που τον δείχνει με τους γονείς όπου είναι χαμογελαστοί. Αυτό, όμως, δε σημαίνει πως ξεχνούν τον παππού, αλλά η ανάμνησή του θα τον κρατήσει ζωντανό. Ο εγγονός πιο ώριμος πλέον, αποφασίζει να τον αποκαλούν Θεόδωρο συνεχίζοντας τη ζωή και κρατώντας τις καλές στιγμές του παρελθόντος.

Η κηδεία και το μνημόσυνο περιγράφονται με λεπτομέρεια (ιερέας, ξύλινο κουτί, κόλλυβα, μανουάλια, κ.λπ.) και στις τελετές συμμετέχουν οι συγγενείς συμπάσχοντας με την οικογένεια.

### *ΜΙΑ ΜΑΜΑ ΓΙΑ ΜΕΝΑ*, ΡΕΝΑ ΡΩΣΣΗ- ΖΑΪΡΗ

Η ιστορία επικεντρώνεται στην περίοδο μετά το θάνατο της μητέρας της εξάχρονης Ρένας, τον οποίο αγνοεί καθώς ο πατέρας της με δικαιολογίες της τον αποκρύπτει. Αιτία της απώλειας είναι κάποια ασθένεια, καθώς αναφέρεται η νοσηλεία στο νοσοκομείο. Το έργο είναι παράδειγμα προς αποφυγή για τους γονείς και παράλληλα μέσω της πρωτοπρόσωπης αφήγησης ευκαιρία ταύτισης των αναγνωστών με την ηρωίδα προκειμένου να αποδεχτούν τα συναισθήματά τους.

Η στάση του περίγυρου εξαρχής είναι λανθασμένη. Ο πατέρας λέει ψέματα πως η γυναίκα του έχει φύγει σε ταξίδι και θα επιστρέψει, ενώ η πεθερά του αποκαλεί τη μικρή καημένη και κλαίει με κάθε ευκαιρία προκαλώντας της σύγχυση. Μάλιστα φροντίζει να ενημερώσει τη δασκάλα της, εν αγνοία του πατέρα, η οποία φέρνει το κορίτσι προ τετελεσμένων γεγονότων όταν την αποκαλεί ορφανή μπροστά σε όλη την τάξη. Ο πατέρας, ωστόσο, καταφέρνει να τα ανασκευάσει πείθοντας την κόρη του πως η μητέρα της θα έρθει στα γενέθλιά της, όποτε αντ' αυτής παρουσιάζει τη σύντροφό του. Τελικά η αλήθεια αποκαλύπτεται από τη γιαγιά η οποία ξεκαθαρίζει πως η κόρη της έχει πεθάνει.

Από την αρχή η Ρένα αναζητούσε τη μητέρα της, την κατηγορούσε για εγκατάλειψη, ένιωθε διαφορετική από τα άλλα παιδιά, είχε ενοχές για ό,τι μπορεί να της έκανε, και γενικά αντιμετώπιζε το θέμα ως προσωπικό (εγωκεντρισμός). Παρ' ότι ποτέ δεν είχε γνωρίσει τη μαμά της- όταν πέθανε ήταν δύο ετών- την ονειρεύονταν, την εξιδανίκευε και παρουσίαζε στους φίλους της την φαντασία σαν πραγματικότητα. Όλη αυτή η περίοδος πιθανώς να την προετοίμασε ψυχολογικά, καθώς όταν έμαθε την αλήθεια, η αντίδρασή της διήρκησε λίγο. Φώναξε, στενοχωρήθηκε, σοκαρίστηκε, παραπονέθηκε και δικαιολόγησε τη μητέρα της. Έπειτα ψύχραιμη αποφάσισε να τακτοποιήσει τα πράγματα προκαλώντας τη μητριά, η οποία της είπε πια την αλήθεια. Η μικρή μόλις άκουσε πως θα την αγαπά, λύγισε και την αποδέχτηκε εύκολα στη ζωή της. Καθώς περνούσε ο καιρός, ό,τι δεν της έδινε η μητριά, το έπαιρνε από την φυσική της μητέρα μέσω του αστεριού της, το οποίο μιλούσε (ανιμισμός).

Η Ρένα, πέρα από τις πράξεις της, φαίνεται πολύ ώριμη και έξυπνη για την ηλικία της. Δικαιολογεί τον πατέρα της για τη μη ενημέρωση και αντιλαμ-

βάνεται με τις εξηγήσεις της γιαγιάς τον χαρακτήρα του θανάτου. Παραλληλίζει μάλιστα το θάνατο με μακρινό ταξίδι από το οποίο κανείς δεν επιστρέφει. Από την στιγμή που ενημερώνεται, σταματάει και τις ερωτήσεις. Εντύπωση, βέβαια, προκαλεί η εύκολη αποδοχή και του γεγονότος και της μητριάς στη ζωή της. Τα στάδια θρήνου δεν παρουσιάζονται όλα, ενώ έμφαση κυρίως δίνεται στην προσαρμογή. Δε γίνεται καμία αναφορά στη νεκρώσιμη ακολουθία, αλλά οι θρησκευτικές πεποιθήσεις είναι διάσπαρτες στο κείμενο. Η γιαγιά λέει πως η κόρη της είναι στον ουρανό και από εκεί θα προσέχει τη μικρή, η Ρένα κάνει λόγο για τη μητέρα της που είναι ψηλά και, όπως ειπώθηκε, μιλάει στο αστέρι της.

***ΈΧΕ ΓΕΙΑ, ΡΟΥΝΕ*, MARIL KALDHOL**

Η ιστορία διηγείται το θάνατο ενός πεντάχρονου αγοριού- κάτι σπάνιο για την παιδική λογοτεχνία- από πνιγμό. Η φίλη του η Σάρα βρήκε το σώμα του το οποίο ήταν ακίνητο και με το πρόσωπο κάτω. Μέσα από τις αναφορές του κειμένου συμπεραίνεται πως το κορίτσι δεν αντιλαμβάνεται τη μονιμότητα του θανάτου. Αρχικά δίνει έμφαση στην απουσία των αισθήσεων, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται δύσπιστη, παραλληλίζει το θάνατο με ύπνο και αναζητάει τον Ρούνε παρά τις εξηγήσεις των γονέων. Έμφαση δίνεται στο σοκ και την κατάθλιψη, καθώς κλαίει και ψάχνει τον φίλο της. Τα υπόλοιπα στάδια του θρήνου δεν φαίνονται.

Όσον αφορά τη στάση του περίγυρου, οι γονείς στέκονται δίπλα στην κόρη τους παρέχοντάς της εξηγήσεις για το συμβάν και την κηδεία και τονίζοντάς της πως μπορεί να σκέφτεται τον εκλιπόντα. Χρησιμοποιούν κυρίως ξεκάθαρο και σαφή λόγο («πέθανε από πνιγμό», «δε θα τον ξαναδεί»), ωστόσο, δεν απουσιάζουν και λανθασμένες φράσεις, όπως «δε θα ξυπνήσει», «θα κοιμάται παντοτινά».

Η περιγραφή της νεκρώσιμης ακολουθίας είναι πολύ αναλυτική (φέρετρο, εκκλησία, ιερέας, κ.λπ.). Οι μεγάλοι φορούν μαύρα και κλαίνε, όπως και όλο το χωριό, δείχνοντας έτσι πως συμπάσχουν στον πόνο. Η μητέρα, έπειτα από ένα χρόνο, πηγαίνει με την Σάρα στον τάφο δίνοντας έτσι την ευκαιρία στην κόρη της να θυμηθεί τον φίλο της, κάτι που θα την βοηθήσει στην προσαρμογή. Μάλιστα της εξηγεί εκ νέου για το μόνιμο του γεγονότος καθώς αυτή ζητάει πίσω το αγόρι. Η αγκαλιά και η παρηγοριά που της δίνει, τη βοηθούν να ξεσπάσει παρέχοντάς της την άδεια να εκδηλώσει όσα νιώθει.

Η εικονογράφηση συμβάλλει στην όλη ατμόσφαιρα είτε με τα μαύρα βράχια στην αρχή της ιστορίας είτε με το κόκκινο συννεφάκι πάνω από το νεκρό σώμα που ίσως δηλώνει την ψύχη του είτε με τη διαδοχή των εποχών (χειμώνας, άνοιξη) αντιπροσωπεύοντας τον αέναο κύκλο της ζωής. Η αναγέννηση και η συνέχεια φαίνεται και από τα λουλούδια που έχουν φυτρώσει στον τάφο του αγοριού.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αναγνώσματα παρουσιάστηκαν σκόπιμα με αυτήν την σειρά (θάνατος φυτού, κατοικίδιου, ανθρωποποιημένου ζώου, γιαγιάς, παππού, μητέρας και παιδιού) με κριτήριο το πρόσωπο που πεθαίνει, καθώς έτσι μπορούν να αξιοποιηθούν από τον ενήλικα για να προσεγγίσει σταδιακά το θέμα με το παιδί.

Η πανοραμική θεώρησή τους μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε πως η επίδραση της ψυχολογίας είναι φανερή στα έργα, σε κάποια σε μεγαλύτερο και σε άλλα σε μικρότερο βαθμό. Οι συγγραφείς κατορθώνουν να συνδυάσουν τη λογοτεχνία με την ψυχολογία χωρίς να χάνεται η λογοτεχνική αξία των έργων και χωρίς να τα καθιστούν καταλόγους στείρων οδηγιών. Η περίοδος στην οποία εστιάζουν, είτε πριν την απώλεια είτε πριν και μετά, εξαρτάται από τα μηνύματα που επιθυμούν να περάσουν.

Στα περισσότερα έργα η αιτία θανάτου είναι το γήρας, ενώ εμφανίζονται ο πνιγμός και η ασθένεια. Ο αφύσικος θάνατος και μάλιστα παιδιού είναι σπάνιος στην παιδική λογοτεχνία. Δεν είναι τυχαίο που στα περισσότερα το τέλος έρχεται μετά από μία μεγάλη και γεμάτη εμπειρίες ζωή. Ο τρόπος ενημέρωσης για το θάνατο και κατ᾽ επέκταση η στάση του περίγυρου πριν και μετά το γεγονός κρίνεται ικανοποιητική. Δε λείπουν φράσεις που μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση (έφυγε, κοιμήθηκε), αλλά όπου υπάρχουν ασάφειες η εικονογράφηση καλείται να καλύψει τα κενά. Εξάλλου τέτοιες περιπτώσεις είναι παράδειγμα προς αποφυγή για τους γονείς, οι οποίοι ενημερώνονται για το πώς δεν πρέπει να προσεγγίσουν το θέμα αυτό. Επιπλέον, ο λεκτικός ευφημισμός και η πολυχρωμία χρησιμοποιούνται για να πληγεί το μόνιμο του θανάτου. Ανάμεσα στα τεχνάσματα που χρησιμοποιούνται είναι ο παρελθοντικός χρόνος, η πρωτοπρόσωπη αφήγηση και η απουσία ονομάτων.

Αναφορικά με την αντίληψη της έννοιας διαπιστώνεται πως οι ήρωες παρουσιάζονται όπως αναμένονταν σύμφωνα με την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν. Άλλοι κατανοούν πλήρως περί τίνος πρόκειται, ενώ άλλοι με τις εξηγήσεις επιτυγχάνουν σταδιακά να προσαρμοστούν στην πραγματικότητα. Τα στάδια του θρήνου δεν παρουσιάζονται όλα σε κάθε έργο αλλά κάτι τέτοιο δεν είναι επιλήψιμο, διότι ο καθένας είναι διαφορετικός κι έτσι ο ρυθμός του θρήνου διαφέρει. Επιβεβαιώνονται έτσι προηγούμενες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει πληθώρα αντιδράσεων κατά την περίοδο του πένθους (Gutierrez, et al., 2014· Poling & Hupp, 2008, όπ.αναφ. στο Wiseman, 2013). Οι συγγραφείς, εξάλλου, ενδέχεται να εστιάζουν σε συγκεκριμένο στάδιο προκειμένου να το αναδείξουν. Δε λείπουν αναφορές σε θρησκευτικές πεποιθήσεις αλλά και σκηνές οι οποίες περιγράφουν τη νεκρώσιμη ακολουθία προσδίδοντας έτσι ρεαλισμό στην αφήγηση.

Το βασικό μήνυμα των έργων είναι πως η ζωή κάποτε τελειώνει ολοκληρώνοντας τον κύκλο της. Αυτό δηλώνεται έμμεσα με ποικίλες αναφορές (διαδοχή των εποχών, καθημερινότητα με τις ασχολίες, εργοστάσιο της χαμένης νιότης, κ.λπ.). Εξίσου επιτυχημένες είναι και οι αναφορές για την συνέχιση και την

αναδιοργάνωση της ζωής (νέα φυτά θα εμφανιστούν την άνοιξη, νέος γάιδαρος, λουλούδια στον τάφο, κ.λπ.).

Τα περισσότερα από τα έργα που εξετάστηκαν παρουσιάζουν τους ήρωες να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα συνεχίζοντας τη ζωή τους. Το ηλικιωμένο ζευγάρι απέκτησε νέο γάιδαρο, η μικρή Ρένα μια νέα μαμά, ο Ρόκο συνεχίζει με τους γονείς του κρατώντας τις ωραίες αναμνήσεις του παππού του, το μικρό αγόρι συνεχίζει τη ζωή του μέχρι να ενωθεί με τη γιαγιά του, κ.λπ. Αναφορικά με την στάση του περίγυρου συμπεραίνεται πως στην πλειονότητα των κειμένων- εξαίρεση αποτελεί η στάση του πατέρα της Ρένας- είναι ζεστή, υποστηρικτική και ενθαρρυντική για την συνέχεια της ζωής.

Αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι στα περισσότερα έργα το πρόσωπο που πενθεί είναι αγόρι κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την πεποίθηση πως τα κορίτσια είναι περισσότερο ευαίσθητα και ευάλωτα. Ακόμη, στο έργο *Μια μαμά για μένα* παρουσιάζεται το θέμα της απόκτησης νέας συντρόφου που επηρεάζει τη ζωή της οικογένειας. Αξιοσημείωτες είναι οι σκηνές που περιγράφουν τη νεκρώσιμη ακολουθία και τα έθιμα αλλά και οι αναφορές στο ρόλο του σχολείου σχετικά με την αντιμετώπιση του πενθούντα.

Συμπερασματικά τα συγκεκριμένα αναγνώσματα παρουσιάζουν το θάνατο με κατανοητό και εύληπτο τρόπο καθιστώντας τα αρωγούς για την κατανόησή του από τα παιδιά, την διερεύνηση και αποδοχή των συναισθημάτων τους και την εμπέδωση του αέναου της ζωής. Παρόμοια είναι τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από επιμέρους προγενέστερες έρευνες (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008 · Ντόλατζα, 2008).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Baum, H. (2003). *Η γιαγιά πήγε στον ουρανό;: το παιδί και ο θάνατος: διαχείριση του πένθους.* Αθήνα: Θυμάρι.

Γιαννικοπούλου, Α. (2005). Όταν ο θάνατος γίνεται λέξεις και χρώματα στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τ.48, σ.*76- 83.

Gutierrez, I.T., Miller, P.J., Rosengren, K.S., & Schein, S.S. (2014). Affective dimensions of death: children's books, questions, and understanding. *Monographs of the society for research in child development, τ.79,* σ.43-61.

Herbert, M. (2004). *Τα παιδιά μπροστά στο πένθος και την απώλεια.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανακάκης, Γ. (1989). *Βλέπω τα δάκρυά σου: θλίβομαι, διαμαρτύρομαι, μπορώ να ζήσω*. Αθήνα: Libro.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώ-

της.

Kroen, W.-C. (2007). *Πώς θα βοηθήσετε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν έναν θάνατο: ένας οδηγός απαραίτητος για τους ενηλίκους.* Αθήνα: Φυτράκης.

Λουμάκου, Μ., & Μπρουσκέλη, Β. (2010). *Παιδί και γεγονότα ζωής: αρρώστεια, νοσηλεία, διαζύγιο, θάνατος.* Αθήνα: Gutenberg.

Leshan, E. (1990). *Μαθαίνοντας να λέμε αντίο στο γονιό που χάνεται.* Αθήνα: Θυμάρι.

Lyness, D. (September 2013). *When a Pet Dies*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2014, από http://kidshealth.org/parent/emotions/feelings/pet_death.html?tracking=P_RelatedArticle#.

Παγκουρέλια, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου- Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής, τ.4*, σ.75-87.

Πατέρα, Α., & Τσιλιμένη, Τ. (2008). Ο θάνατος του παππού στα σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. *Κείμενα, τ.7*, σ.1-18.

Παύλου, Ε., & Τσίκουλας, Ι. (2003). Η προετοιμασία και η στήριξη του παιδιού στο θρήνο και στο πένθος. *Παιδιατρική Βορείου Ελλάδος, τ.15*, σ.256-261.

Perkel, D. (October 2012). *Helping Your Child Dealing With Death*. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου, 2012, από http://kidshealth.org/parent/emotions/feelings/death.html#.

Πέτκου, Έ. (2008). Ο θάνατος στην παιδική λογοτεχνία. *Κείμενα, τ.7*, σ.1-12.

Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, Λ. (4 Απριλίου 2012). *Ο θάνατος της ανθρωπιάς και ο «εξανθρωπισμός» του θανάτου.* Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου, 2012, από http://lotypetrovits.blogspot.gr/2012/04/blog-post.html.

Sadler, D. (1991). "Grandpa died last night": children's books about the death of grandparents. *Children's Literature Association Quarterly, τ.16*, σ.246-250.

Wiseman, A.M. (2013). Summer's end and Sad Goodbyes: Children's picture-books about death and dying. *Children's Literature in Education, τ.44*, σ.1-14.

Wolf, A.W.M. (χ.ε.). *Γονείς, παιδιά και θάνατος.* (χ.τ.): Ταμασός.

Χατζηνικολάου, Σ. (2009). Οι διεργασίες θρήνου στα παιδιά. *Επιστημονικό Βήμα, τ.11*, σ.77-90.

**ΠΑΙΔΙΚΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ**

Ζορμπά- Ραμμοπούλου, Β. (2003). *Ο παππούς του Ρόκο.* Αθήνα: Μικρή Μίλητος.

Gray, N. (1999). *Ο Μελένιος και ο παππούς που έφυγε.* Αθήνα: Ψυχογιός.

Kaldhol, M. (1989). *Έχε γεια, Ρούνε.* Αθήνα: Γνώση.

Λοΐζου, Μ. (2002). *Ο αθάνατος γαϊδαράκος.* Αθήνα: Πατάκης.

Μπουσκάλια, Λ. (1991). *Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ*. Αθήνα: Γλάρος.

Νευροκοπλή, Β. (2007). *Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται.* Αθήνα: Λιβάνης.

Ρώσση- Ζαΐρη, Ρ. (2002). *Μια μαμά για μένα.* Αθήνα: Μίνωας.

# *«ΕΔΩ ΠΕΡΑ ΜΙΛΑΜΕ ΓΙΑ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΜΑΣ…»:* ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΛΟΓΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ, ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

**Ελένη Καρπούζα, Ραχήλ Καλλιανίδου, Ιωάννα Μπίμπου-Νάκου, Αλέξανδρος Γεωργόπουλος**

Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

elenkarpouza@gmail.com, raxilkallianidou@yahoo.com, bibou@eled.auth.gr, ageorgop@nured.auth.gr

*Η έρευνα εξετάζει την αποτελεσματικότητα ενός τετράμηνου προγράμματος πρωτογενούς πρόληψης με σκοπό την ανάπτυξη του συναισθηματικού γραμματισμού των μαθητών/τριών. Το πρόγραμμα αυτό, το οποίο αξιοποιεί τη μεθοδολογία της βιωματικής εκπαίδευσης, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες Τετάρτης Δημοτικού. Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης με εθνογραφικά χαρακτηριστικά, λόγω της συμμετοχής των εισηγητριών καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Στην παρούσα εργασία περιλαμβάνονται μόνο τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος, το οποίο, όπως προκύπτει από το λόγο των παιδιών, των γονέων τους και της εκπαιδευτικού της τάξης, κρίθηκε αποτελεσματικό τόσο ως προς το περιεχόμενό του όσο και ως προς τη διαδικασία που ακολουθήθηκε.*

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Μολονότι για πολλά χρόνια, κυριαρχούσε και πολλές φορές κυριαρχεί ακόμη στον κοινό νου η ιδέα αντιπαλότητας μεταξύ λογικής και συναισθήματος, είναι πλέον παραδεκτό ότι στην πραγματικότητα το συναίσθημα μάς βοηθάει να σκεφτόμαστε λογικά (Filliozat, 2001). Έπειτα, λοιπόν, από αιώνες υποτίμησης της σημασίας του συναισθήματος και του βιώματος των συγκινήσεων, αρχίζει προοδευτικά η συστηματική τους μελέτη και η αναγνώριση της κεντρικής και ρυθμιστικής τους λειτουργίας (Μπακιρτζής, 2006). Η αναθεώρηση αυτής της διχοτόμησης ανάμεσα στη λογική και το συναίσθημα σταδιακά υιοθετείται και στον τομέα της μάθησης και της νοημοσύνης, όπως για παράδειγμα με τη *Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης* του Gardner (1993), το *Τετρακλαδικό Μοντέλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης* των Mayer & Salovey (1997) και το *Μοντέλο της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Νοημοσύνης* του Bar-On (2006).

Ο όρος *συναισθηματική νοημοσύνη*, ο οποίος έγινε ευρέως γνωστός από τον Goleman (1998), αναφέρεται σε μια προσωπική ικανότητα του ατόμου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που ίσως όμως διακινδυνεύει να παθολογικοποιήσει όσους ξεφεύγουν από τα πρότυπα που τίθενται (Μπίμπου-Νάκου, 2010).

Ωστόσο, ένας τέτοιος ορισμός δεν είναι επαρκής, διότι δεν πρόκειται για ικανότητα που είναι είτε παρούσα είτε απούσα (Haddon et al., 2005), αλλά για μια συνεχή δυναμική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται όχι μόνο από το ίδιο το άτομο αλλά και από το κοινωνικό του πλαίσιο (Camilleri et al., 2012˙ Park, 1999˙ Στάινερ, 2006). Γι' αυτό και στην παρούσα έρευνα υιοθετείται ο όρος *συναισθηματικός γραμματισμός*.

Σύμφωνα με τον Στάινερ (2006), ο *συναισθηματικός γραμματισμός* αποτελείται από τις ικανότητες να καταλαβαίνει κανείς τα συναισθήματά του (αυτοεπίγνωση), να ακούει τους άλλους συναισθανόμενος τα δικά τους συναισθήματα (ενσυναίσθηση) και να εκφράζει τα συναισθήματά του με παραγωγικό τρόπο (διαπραγμάτευση συναισθημάτων). Οι έννοιες του *συναισθηματικού γραμματισμού* και της *ψυχικής υγείας* είναι στενά αλληλοσυσχετιζόμενες (Abe, 2011), με τον συναισθηματικό γραμματισμό να αναγνωρίζεται ως μια σημαντική στρατηγική πρόληψης για την προώθηση της ψυχικής υγείας των παιδιών και των νέων καθώς και για την επίτευξη της ψυχοκοινωνικής τους ευεξίας (Coppock, 2007˙ Gottman, 2000).

Το σχολείο οφείλει, λοιπόν, να οργανώνει προγράμματα, τα οποία θα καλλιεργούν δεξιότητες ψυχοκοινωνικής επάρκειας, όπως η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και η διαχείριση της αλλαγής (Weare & Gray, 2000). Άλλωστε, η καλή ψυχική υγεία συνδέεται με την αποτελεσματική επικοινωνία, την κατανόηση, τη διαχείριση των συγκρούσεων και την αναγνώριση των συναισθημάτων, δεξιότητες στις οποίες πρέπει να στοχεύουν τα προγράμματα Αγωγής Υγείας στο σχολείο (Χαραλάμπους & Κλεισιάρης, 2008), ιδιαίτερα επειδή τα παιδιά βρίσκονται σε μια ηλικία κρίσιμη τόσο για την απόκτηση κατάλληλης «ισορροπίας» για την υγεία όσο και στάσεων που ενδέχεται να την επηρεάσουν (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001).

Παράλληλα, η συναισθηματική αγωγή θέτει τα θεμέλια για τη δημιουργία ενός θετικού και πιο ανθρώπινου κλίματος στην τάξη, το οποίο προάγει τη μάθηση και την υγιή ανάπτυξη των παιδιών (Hallam, 2009˙ Carnwell & Baker, 2007). Κατ' αυτόν τον τρόπο, αφενός τα προετοιμάζει να γίνουν δεκτικά σε έννοιες, όπως η διαφορετικότητα, ο αμοιβαίος σεβασμός και η κατανόηση απέναντι στον συνάνθρωπο, αφετέρου τα βοηθά να αισθάνονται πιο χαρούμενα και δημιουργικά, κατανοώντας καλύτερα τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους (Χατζηχρήστου, 2004).

## 1.2. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ως *βιωματική μάθηση (experiential learning)* ορίζεται η διαδικασία που σύμφωνα με τον Dewey (1980) συσχετίζει την εμπειρία και την εκπαίδευση, έτσι ώστε να επιτευχθεί η άμεση επαφή των ατόμων που «μαθαίνουν πράττοντας» (learning by doing) με την πραγματικότητα που καλούνται να μελετήσουν. Οι Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου (2008) περιγράφουν τη βιωματική μάθηση ως έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης με ενεργητική, προσωπική και κοι-

νωνική εμπλοκή του ατόμου, η οποία συμβάλλει στην κριτική επεξεργασία ιδεών, συναισθημάτων και συμπεριφορών, στην *αναστοχαστική* δηλαδή επεξεργασία της άμεσης εμπειρίας του μαθητή.

Οι όροι *βιωματική μάθηση*, *βιωματική προσέγγιση* και *βιωματική εκπαίδευση* χρησιμοποιούνται συνήθως χωρίς διαφοροποίηση στη σχετική βιβλιογραφία. Στην παρούσα έρευνα προτιμάται ο όρος *βιωματική εκπαίδευση (experiential education)*, διότι δηλώνει εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στο σχολικό πλαίσιο (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008) με παράλληλη συμμετοχή μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών σε μια βαθιά και ισότιμη επικοινωνιακή σχέση μεταξύ τους (Χρυσαφίδης, 2002).

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003˙ Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011˙ Θάνου, 2009˙ Φιλίππου & Καραντάνα, 2010˙ Mosley, 2005˙ Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008), είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν διάφορες μέθοδοι και τεχνικές για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που εδράζονται στο πλαίσιο της βιωματικής εκπαίδευσης. Οι πιο συνηθισμένες εξ αυτών είναι η *τεχνική του κύκλου (circle time)*, η *συζήτηση*, ο *καταιγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα*, τα *παιχνίδια* (κινητικά και επιτραπέζια), δραστηριότητες που αξιοποιούν τις διάφορες μορφές τέχνης *(εικαστικά, μουσική, θέατρο)*, τα *παιχνίδια ρόλων*, η *αφήγηση ιστοριών*, η *αυτόματη* ή *δημιουργική γραφή* και το *καθοδηγούμενο όνειρο* ή *καθοδηγούμενη φαντασία*. Η επιλογή των τεχνικών αυτών καθορίζεται από τους στόχους που κάθε φορά τίθενται και τις ανάγκες των συμμετεχόντων.

## 1.3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το σχολείο ως κοινότητα καλείται να παρέχει στα παιδιά τις κατάλληλες γνώσεις και εφόδια, προκειμένου να ζήσουν καλύτερα και ποιοτικότερα (Τριλίβα & Chimienti, 1998). Συνεπώς, δεν μπορεί και δεν πρέπει να μείνει αμέτοχο στα αυξανόμενα προβλήματα που οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν, καθώς επιδρούν σημαντικά στην ψυχική τους υγεία (Killick, 2006˙ Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιτσάκου, 2004). Επιπλέον, οφείλει να επηρεάζει το άτομο ως *ολότητα*, δηλαδή τόσο τον γνωστικό όσο και τον συναισθηματικό-κοινωνικό του κόσμο, καλλιεργώντας του αξίες και δεξιότητες, σημαντικές για την ενήλικη ζωή του (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Αυτές ακριβώς τις επιδιώξεις καλείται να υλοποιήσει ο συναισθηματικός γραμματισμός.

Για την ανάπτυξη του συναισθηματικού γραμματισμού και την προαγωγή και αγωγή της ψυχικής υγείας, απαιτείται η εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση και σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητευόμενων υποκειμένων (Weare & Gray, 2000). Το ρόλο αυτό δύναται να αναλάβει η βιωματική εκπαίδευση, η οποία, εκτός των παραπάνω, παρέχει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να αποκτήσουν καλύτερη γνώση και κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων

(Camilleri et al., 2012˙ Park, 1999).

Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με τη σύσταση *ομάδων εκπαίδευσης* (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003) ή *ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά* (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011) στα πλαίσια προγραμμάτων προώθησης της ψυχικής υγείας στο σχολικό πλαίσιο. Η λειτουργία των ομάδων αυτών έγκειται, κατά κύριο λόγο, στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στην απόκτηση άμεσα εφαρμόσιμων γνώσεων μέσω της βιωματικής εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης, αποσκοπώντας στην προσωπική και διαπροσωπική βελτίωση του κάθε ατόμου και στην πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών.

## 1.4. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στα πλαίσια προαγωγής της δημόσιας υγείας, σημαντική πλέον θέση κατέχει η έννοια της *πρόληψης*. Τα προγράμματα πρόληψης που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο διακρίνονται σε παρεμβάσεις πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης και, τέλος, σε επίπεδο συστήματος. Τα *προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης* (καθολική παρέμβαση) τυγχάνουν ευρείας εφαρμογής, καθώς αφορούν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και στοχεύουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, στην πρόβλεψη προβλημάτων πριν από την εκδήλωσή τους και στην καλλιέργεια ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος (Ζαφειροπούλου & Καλατζή-Αζίζι, 2011˙ Χατζηχρήστου, 2011).

Προκειμένου να είναι αποτελεσματικά, προτείνεται στη βιβλιογραφία (Durlak et al., 2011˙ Rones & Hoagwood, 2000˙ Stefan & Miclea, 2010˙ Weissberg et al., 2003˙ Χατζηχρήστου, 2011) να ακολουθούν ορισμένες αρχές. Έτσι, κρίνεται απαραίτητο:

1. Να στηρίζονται σε επιστημονική μεθοδολογία και εμπειρική έρευνα,
2. Να χαρακτηρίζονται από συνέπεια κατά την υλοποίησή τους,
3. Να αποβλέπουν όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, εφαρμόσιμων στην καθημερινή ζωή,
4. Να χρησιμοποιούν μια αναπτυξιακά και πολιτισμικά κατάλληλη εκπαιδευτική προσέγγιση, εστιάζοντας σε ενεργητικές μορφές μάθησης,
5. Να είναι εφικτή η ενσωμάτωση του περιεχομένου τους στο πρόγραμμα σπουδών της κάθε τάξης,
6. Να αναπτύσσουν δεσμούς μεταξύ των μαθητών/τριών και του σχολείου,
7. Να δίνουν έμφαση στη συνεργασία με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα,
8. Να διαρκούν ανάλογα με τη σοβαρότητα του εκάστοτε προβλήματος και
9. Να ενσωματώνουν μία συστηματική αξιολόγηση για την επίτευξη της σκοποθεσίας τους, στοχεύοντας σε διαρκή βελτίωση.

Για να καταστεί εφικτή η αξιολόγηση, χρειάζεται να καθοριστούν ορισμέ-

να αντικειμενικά κριτήρια, όπως η ύπαρξη *ομάδας ελέγχου*, προκειμένου να παρέχεται η δυνατότητα σύγκρισης, η διατήρηση ενός *πρωτοκόλλου διαδικασίας* και η ανάπτυξη και χρήση *εγχειριδίων* με κατευθύνσεις και οδηγίες, ώστε να επιτρέπεται η υλοποίηση σταθμισμένων παρεμβάσεων. Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά πρέπει να παρουσιάζουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, γι' αυτό και η *διάρκεια εφαρμογής* τους διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Για να διαπιστωθεί κατά πόσον διατηρήθηκαν τα αποτελέσματα του εκάστοτε προγράμματος και μετά το τέλος της παρέμβασης, προτείνεται μια *συμπληρωματική αξιολόγηση (follow-up assessment)* (Stefan & Miclea, 2010˙ Χατζηχρήστου, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, σε ένα πρόγραμμα προώθησης της ψυχικής υγείας αξιολογούνται, αφενός, η *διαδικασία* της εφαρμογής και, αφετέρου, η αποτελεσματικότητα ως προς το *περιεχόμενο* ή/και το *τελικό αποτέλεσμα* (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011˙ Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008˙ Χατζηχρήστου, 2011).

Επικεντρωμένος κανείς στη *διαδικασία*, μπορεί να επιλέξει μια *συνεχή* αξιολόγηση, για κάθε συνάντηση ξεχωριστά, εστιάζοντας στην πορεία της ομάδας και καταλήγοντας σε διαρκή αναθεώρηση του σχεδιασμού και των μεθόδων. Έτσι, γίνεται πιο συνειδητός ο τρόπος λειτουργίας του προγράμματος και της ομάδας, ενώ εντοπίζονται τα πλεονεκτήματα και τυχόν αδυναμίες που προκύπτουν κατά την υλοποίησή του. Παρότι απαιτεί μεγάλο μόχθο από τη συντονίστρια, ο συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο αξιολογείται η διαδικασία της παρέμβασης παρουσιάζει το πλεονέκτημα ότι εύκολα ανταποκρίνεται στην αρχική σκοποθεσία, ικανοποιώντας παράλληλα τις ανάγκες που ανακύπτουν κατά τη διάρκειά της (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011˙ Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Εναλλακτικά, αν προτιμάται εστίαση στο *τελικό παραγόμενο αποτέλεσμα*, η αξιολόγηση μπορεί να είναι *συνολική* με μέτρηση της αλλαγής του κάθε παιδιού πριν την έναρξη και μετά τη λήξη του προγράμματος. Η μέτρηση αυτή σχετίζεται με:

1. τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων στο περιεχόμενο της παρέμβασης,
2. τη μάθηση που επιτεύχθηκε μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας, δηλαδή συμπεριφορές, αντιλήψεις, γνώσεις, στάσεις απέναντι στον εαυτό (αυτοαντίληψη), στο σχολικό πλαίσιο (δεσμοί με το σχολείο και συμπεριφορές απέναντι στους/στις εκπαιδευτικούς) και στους άλλους (πεποιθήσεις σχετικά με τη βία, την αλληλοβοήθεια κ.λπ.),
3. την απόκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και τις συνακόλουθες αλλαγές στη συμπεριφορά και
4. τη συνολική αποτελεσματικότητα (Durlak et al., 2011˙ Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011).

Το πλεονέκτημά της συνολικής αξιολόγησης έγκειται στη μικρότερη προ-

σπάθεια του συντονιστή, ο οποίος λαμβάνει μετρήσεις μόνο στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος, εστιάζοντας στις μεταβλητές που τον ενδιαφέρουν. Ωστόσο, με τον τρόπο αυτό ελλοχεύει ο κίνδυνος να απολέσει σημαντικές πληροφορίες που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του προγράμματος, δυσχεραίνοντας έτσι την τεκμηρίωση του συσχετισμού ανάμεσα στα αποτελέσματα και την παρέμβαση. Επειδή και οι δύο παραπάνω μέθοδοι αξιολόγησης εμφανίζουν πλεονεκτήματα και περιορισμούς, συνίσταται η παράλληλη χρήση τους κατά την ανάπτυξη προγραμμάτων (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011˙ Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Γενικά, τα προγράμματα πρόληψης ενισχύουν τη θετική ανάπτυξη των παιδιών και περιορίζουν την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής προσαρμογής (Durlak et al., 2011˙ Ζαφειροπούλου & Καλατζή-Αζίζι, 2011˙ Χατζηχρήστου, 2011). Εντούτοις, δεν είναι αρκετά ούτε αντιπροσωπεύουν στο έπακρο το ρόλο που ο συναισθηματικός γραμματισμός και τα συναισθήματα γενικότερα μπορούν και καλούνται να αναλάβουν στο χώρο της εκπαίδευσης σήμερα (Park, 1999), καθώς ο συναισθηματικός γραμματισμός επηρεάζεται πρωτίστως από την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των προσώπων (Haddon et al., 2005).

## 2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 2.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η αξιολόγηση ενός τετράμηνου προγράμματος πρωτογενούς πρόληψης, 16 συναντήσεων, για την ανάπτυξη του συναισθηματικού γραμματισμού σε μαθητές/τριες του Δημοτικού Σχολείου, στο πλαίσιο του οποίου αξιοποιήθηκε η μεθοδολογία της βιωματικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αποσκοπούσε στο να βελτιωθούν τα παιδιά στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων τους, να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους καθώς και δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων.

Ερευνητικά μας ερωτήματα αποτέλεσαν τα εξής: Είναι δυνατόν η μεθοδολογία της βιωματικής εκπαίδευσης να συμβάλλει καταλυτικά στην ανάπτυξη του συναισθηματικού γραμματισμού των μαθητών/τριών; Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος θα διαπιστωθούν θετικές επιδράσεις τόσο στις επιδιωκόμενες δεξιότητες όσο και στο επίπεδο των σχέσεων, αφενός, μεταξύ των παιδιών, αφετέρου, μεταξύ των μαθητών/τριών και της εκπαιδευτικού;

### 2.2. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Το εν λόγω πρόγραμμα σχεδιάστηκε από τις εισηγήτριες μετά από εκτενή μελέτη σχετικών εγχειριδίων (έντυπων και ηλεκτρονικών) και δομήθηκε με την αξιοποίηση και προσαρμογή δραστηριοτήτων από αυτά, αλλά και με την επινόηση νέων, όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο. Η διαφορά του από αντίστοιχα προγράμματα έγκειται στην επιλογή των βασικών συναισθημάτων (χαρά, λύπη, φό-

βος, θυμός αγάπη) ως θεματικές του ενότητες.

Μεθοδολογικά ο σχεδιασμός στηρίχθηκε στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης, με έμφαση στην άμεση εμπειρία και την ενεργή δράση των παιδιών με κινητικές, αλληλεπιδραστικές και δημιουργικές δραστηριότητες, οι οποίες αξιοποιούσαν τη συζήτηση, την εργασία σε ομάδες και τις διάφορες μορφές τέχνης. Σκοπός μας αποτέλεσε η δημιουργία ενός παιγνιώδους πλαισίου που δίχως πίεση ή εξαναγκασμό θα επέτρεπε την καθολική συμμετοχή των μαθητών/τριών. Παράλληλα, μολονότι ο αρχικός σχεδιασμός προϋπήρχε, προβλεπόταν εξαρχής από αυτόν η προσπάθεια να ακούγονται και να λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες και οι ανάγκες των παιδιών με αποτέλεσμα, όπου είναι δυνατόν, οι δραστηριότητες να προσαρμόζονται κατάλληλα στο πλαίσιο της *έρευνας-δράσης* μετά από συστηματική παρατήρηση και αναστοχασμό.

## 2.3. Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Λόγω προηγούμενης συνεργασίας του πανεπιστημίου με αυτό, επιλέχθηκε ένα σχολείο στα δυτικά προάστια της Θεσσαλονίκης. Η προθυμία της εκπαιδευτικού μας οδήγησε στην επιλογή μίας Τετάρτης Δημοτικού, η οποία αποτελούνταν από 19 μαθητές/τριες (9 αγόρια και 10 κορίτσια). Σύμφωνα με την περιγραφή της δασκάλας, πρόκειται για ένα ζωηρό τμήμα, με μέτριο μαθησιακό επίπεδο, το οποίο παρουσιάζει, δυσκολίες συνεργασίας, αλληλοκατανόησης και ενεργητικής ακρόασης. Επιπλέον, περιλαμβάνει παιδιά διαφορετικής μητρικής γλώσσας, τρία με διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία και ένα μονογονεϊκής οικογένειας.

Με τη σύμφωνη γνώμη του Σχολικού Συμβούλου, του Διευθυντή του σχολείου, της εκπαιδευτικού της τάξης και μετά από ενυπόγραφη-υπεύθυνη δήλωση των γονέων των μαθητών/τριών και αδειοδότηση του Υπουργείου Παιδείας, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη τάξη για ένα δίωρο την εβδομάδα στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης και του προγράμματος Αγωγής Υγείας. Η υλοποίησή του στηρίχθηκε στην αρχή της *συνεμψύχωσης* (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σ. 43˙ Φιλίππου & Καραντάνα, 2010, σ. 66). Με άλλα λόγια, ο συντονισμός της ομάδας πραγματοποιούνταν ισότιμα από την εκπαιδευτικό και τα μέλη της συγγραφικής ομάδας.

## 2.4. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011˙ Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008˙ Χατζηχρήστου, 2011), επιλέχθηκε η συστηματική αξιολόγηση του προγράμματος τόσο ως προς τη διαδικασία του όσο και ως προς το τελικό παραγόμενο αποτέλεσμα.

Η αξιολόγηση ως προς τη διαδικασία ήταν συνεχής και πραγματοποιούνταν μετά από κάθε συνάντηση. Λαμβάναμε υπόψη τόσο τις πληροφορίες από την παρατήρησή μας στην τάξη (συμμετοχή, ενδιαφέρον, προσοχή, ενθουσιασμός των παιδιών) όσο και τον ίδιο τον λόγο των μαθητών/τριών (επιθυμίες και ανάγκες που εξέφραζαν είτε προφορικά είτε στα ημερολόγια ελεύθερης παρα-

γωγής λόγου που διατηρούσαν). Το γεγονός αυτό συνετέλεσε στη διαρκή αναθεώρηση του αρχικού σχεδιασμού και των μεθόδων που αξιοποιήσαμε, με σκοπό την καλύτερη δυνατή προσαρμογή τους στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών.

Παράλληλα, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος, η συνολική αξιολόγησή του πραγματοποιήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικός της τάξης). Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε πρωτίστως στις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων για την παρέμβαση, ώστε μέσα από τον λόγο τους να φωτιστούν οι προσωπικές τους οπτικές σχετικά με το περιεχόμενο και τη διαδικασία του προγράμματος.

## 2.5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

Για τη διερεύνηση και ανάλυση των σύνθετων φαινομένων που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, επιλέχθηκε το ερευνητικό είδος της *μελέτης περίπτωσης*. Παρ' όλα αυτά, η συγκεκριμένη έρευνα έχει και *εθνογραφικά χαρακτηριστικά*, λόγω της συμμετοχής μας σε αυτήν ως μέλη της ομάδας καθ' όλη τη διάρκεια της τετράμηνης παρέμβασης, καθώς η παρατήρησή μας διακρινόταν από επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Προκειμένου να επιτευχθεί η τριγωνοποίηση των μεθόδων συλλογής δεδομένων και να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα των πληροφοριών, χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία τα εξής:

1. *Ημι-δομημένη συμμετοχική* παρατήρηση στην τάξη πριν από την έναρξη της παρέμβασης και καθ' όλη τη διάρκειά της, η οποία καταγραφόταν σε ημερολόγιο μετά από κάθε συνάντηση, ως τμήμα αναστοχαστικής πρακτικής,
2. *Ατομικό ημερολόγιο ελεύθερης παραγωγής λόγου*, όπου τα παιδιά εξέφραζαν τις εντυπώσεις τους μετά από κάθε συνάντηση,
3. *Ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις* όλων των μαθητών/τριών στο τέλος του προγράμματος,
4. *Ημι-δομημένη συνέντευξη* της εκπαιδευτικού πριν και μετά την διεξαγωγή του,
5. Ενημερωτική συνάντηση πριν την έναρξή του (προσήλθαν 7 γονείς εκ των 19 παιδιών) και *ομάδα εστίασης* με τους γονείς των μαθητών/τριών μετά το πέρας του (προσήλθαν 14 γονείς εκ των 19 παιδιών).

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα εργασία συμπεριλαμβάνονται μόνο τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν την συνολική αξιολόγηση του προγράμματος, η οποία προκύπτει από το λόγο όλων των εμπλεκομένων: των παιδιών, των γονέων τους και της εκπαιδευτικού της τάξης.

## 3.1. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Μέσα από τις συνεντεύξεις και τα ημερολόγιά τους, οι μαθητές/τριες μάς γνωστοποίησαν τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα του συνόλου του προγράμματος. Τηρώντας τις κατευθύνσεις που παρέχονται από τη βιβλιογραφία σχετικά με την αξιολόγηση προγραμμάτων πρόληψης (Χατζηχρήστου, 2011, σσ. 27-28), παρακάτω παραθέτουμε τις οπτικές των μαθητών/τριών τόσο σχετικά με την αποτελεσματικότητα του περιεχομένου του όσο και αναφορικά με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε.

### Α) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του περιεχομένου, μέσα από τις συζητήσεις και τα σχόλιά τους τα παιδιά δήλωσαν ότι το πρόγραμμα τα βοήθησε να μάθουν περισσότερα για τα συναισθήματα και, κατά συνέπεια, να τα κατανοούν καλύτερα. Διαπίστωσαν, μάλιστα, τη σημασία της έκφρασης των τελευταίων έναντι της αποσιώπησης και απόκρυψής τους, συνειδητοποιώντας τις αρνητικές επιπτώσεις που αυτές μπορούν να έχουν. Επιβεβαίωσαν, ακόμη, ότι μέσα από το πρόγραμμα ήρθαν σε άμεση επαφή με εναλλακτικές, πιο δημοκρατικές συμπεριφορές, γεγονός που συνέβαλλε στην προοδευτική βελτίωση των στάσεών τους. Συνολικά, διαπιστώσαμε ότι η θεματολογία είλκυσε την προσοχή τους, γεννώντας την ικανοποίηση που προσφέρει η ενασχόληση με ένα θέμα που τα αφορά και άπτεται των ενδιαφερόντων τους. Έτσι, μέσα από τα σχόλιά τους καταγράφουν τη σημαντική συμβολή του προγράμματος συγκριτικά με την υπόλοιπη σχολική τους ζωή:

*«...με βοήθησαν να ξελύσω τον κόμπο από το κουβάρι με τα συναισθήματά μου»* (Κατερίνα)[*]

*«Εδώ πέρα μιλάμε για τα συναισθήματά μας, τι νιώθουμε...* (Το πρόγραμμα μάς βοήθησε) *στο να εκφραστούμε και να πούμε τα συναισθήματά μας. Να μην τα αφήσουμε να μας πνίγουνε...»* (Ναταλία)

*«...όλο αυτό ήταν ένα μάθημα, ήταν ένα μάθημα που μ' άρεσε!»* (Ντάρια)

*«Ήταν διαφορετικό, επειδή μας μάθατε να συμπεριφερόμαστε καλά, για να μη βρίζουμε, χτυπάμε...»* (Σιντορέλα)

*«...συζητούσαμε πράγματα για τον φόβο, για τη λύπη, για την αγάπη, για το θυμό, για όλα τα συναισθήματα και μιλούσαμε... Και μιλούσαμε για τα βασικά πράγματα, για τη σημαντικότητα αυτών»* (Σιντορέλα)

*«Αυτή την περίοδο που είμουν μαζί σας ήταν οι καλύτερες στιγμές μου στο σχολείο. Μου άρεσε πολύ που μηλίσαμε για τα συνεσθήματα»* (Λάζαρος, 16η συνάντηση).

Τα παραπάνω πιστοποιούνται και από το γεγονός ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν τη χρησιμότητα του προγράμματος, προτείνοντας την εφαρμογή του και σε άλλες τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, η χρησιμότητα αυτή ε-

στιάζεται στη δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων που παρείχε το πλαίσιο που δημιουργήθηκε, στην απόκτηση νέων γνώσεων που τα παιδιά μπορούσαν να μεταδώσουν και σε άλλα άτομα, στην καλύτερη κατανόηση του άλλου (ανάπτυξη ενσυναίσθησης) και, τέλος, στους δημοκρατικούς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων που διδάχθηκαν. Αναφέρθηκε, επίσης, ότι η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται στο πλαίσιο της τάξης. Έτσι στην ερώτηση *«Πιστεύεις ότι το πρόγραμμα θα ήταν χρήσιμο για άλλα παιδιά;»,* ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

*«Ναι, γιατί κάποια παιδιά μπορεί να αισθάνονται λύπη, συναισθήματα που τους πνίγουνε. Μπορεί να πάτε εσείς εκεί πέρα και να τους πείτε εκφράστε τα, μην τα κρατάτε άλλο μέσα σας!»* (Ναταλία)

*«Ναι θα ήταν και για άλλα παιδιά γιατί αυτοί δεν ξέρουνε πάρα πολλά πράγματα. Ας πούμε, εγώ τώρα που έχω μάθει εδώ πέρα για όλα τα συναισθήματα, στην ξαδέρφη μου που είναι μικρότερή μου και δεν τα έχει μάθει και μου λέει "Τατιάνα, πες μου αυτό, γιατί θέλω να μάθω πάρα πολύ για τα συναισθήματα" και της έχω πει και με έχει ευχαριστήσει πάρα πολύ»* (Τατιάνα)

*«Ναι για τη συμπεριφορά και το πώς νιώθουν, πώς να συμπεριφέρονται, να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να καταλαβαίνουν τι νιώθει και να μην του κάνουν ό,τι θα έκαναν»* (Αντώνης)

*«Ναι, γιατί θα μπορούσανε να μάθουνε να μη μαλώνουνε, να μη βρίζουν και να μάθουνε κάποια πράγματα για τα συναισθήματα και να τα κρατήσουν στο μυαλό τους και να μπορούνε να σκέφτονται και μετά να προχωρούνε σε κάποια λύση»* (Νεφέλη)

*«Ναι, γιατί δεν είμαστε μόνο εμείς, μπορεί οι υπεύθυνοι να πρέπει να πάτε και στο δίπλα* (τμήμα) *και αυτό είναι πολύ καλό και χρήσιμο, γιατί μπορεί οι άλλοι να έχουν άλλα προβλήματα και η Κυρία τους να μη κάνει αυτό το πρόγραμμα και να μην μπορούν να τα λύσουν και τέτοια πράγματα, γι' αυτό»* (Κατερίνα).

Γενικά, παρότι αναγνωρίζεται η καταλυτική σημασία της συγκίνησης και των θετικών συναισθημάτων για τη μάθηση (Abe, 2011˙ Durlak et al., 2011˙ Μπακιρτζής, 2006˙ Park, 1999), τα ίδια τα συναισθήματα των παιδιών σπανίως αποτελούν αντικείμενο προσοχής στο σχολικό πλαίσιο και, όταν συμβαίνει, αναγνωρίζονται ως «συναισθηματικές διαταραχές», συνδεόμενα άρρηκτα με προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης (Μπίμπου-Νάκου, 2010˙ Park, 1999).

Αντίθετα, για μια ουσιαστική συναισθηματική παιδεία στο σχολείο το επίκεντρο της προσοχής θα έπρεπε να μετατεθεί στα συναισθήματα και την κοινωνική ζωή, αντί να αντιμετωπίζονται σαν παρεμβολές δίχως σημασία (Goleman, 1998). Για τον λόγο αυτό, υποστηρίζεται από πληθώρα ερευνητών (Graham & Fitzgerald, 2010˙ Durlak et al., 2011˙ Gottman, 2000˙ Weare & Gray, 2000˙ Χατζηχρήστου, 2011) ότι πρωταρχικής σημασίας είναι να αναπτυχθούν τα παιδιά όχι μόνο γνωστικά αλλά κυρίως κοινωνικά και συναισθηματικά και αυτή η ανά-

πτυξη είναι η βασική προϋπόθεση για την προώθηση της ψυχικής υγείας και ευεξίας τους. Το γεγονός αυτό πιστοποιείται και από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τα συναισθήματα, οι οποίες δείχνουν ότι η βίωσή τους στο σχολικό πλαίσιο ασκεί σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη, τη μάθηση καθώς και τη θετική προσαρμογή των παιδιών (Μπακιρτζής, 2006˙ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Αποδεχόμενοι ότι το παιδί έρχεται στο σχολείο μαζί με το συναισθηματικό εαυτό του, ο οποίος ενυπάρχει στη διδασκαλία και τη μάθηση (Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Χενρ & Όσμπορν, 2002), είναι αναμενόμενο να ισχύει το αξίωμα ότι *«μαθαίνουμε ό,τι ικανοποιεί τις ανάγκες μας, δηλαδή πρωταρχικά ό,τι μας συγκινεί»* και τούτο πάντα σε επαφή με το άμεσο περιβάλλον μας (Μπακιρτζής, 2006, σσ. 253, 257). Η πραγματική μάθηση πηγάζει, δηλαδή, από τις ανάγκες, τα προβλήματα και τις απορίες των παιδιών που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή τους, καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που τους δημιουργούνται μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Χρυσαφίδης, 2002).

Δεδομένου ότι, για να είναι αποτελεσματική, η μάθηση χρειάζεται να συνδέεται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, το σχολείο θα πρέπει να επικεντρώνεται σε δραστηριότητες που αντανακλούν τη ζωή στην ευρύτερη κοινωνία, παρέχοντας γνώσεις και δεξιότητες άμεσα υλοποιήσιμες στην καθημερινότητα (Dewey, 1982), καθώς η αξία, που αναγνωρίζει ο εκπαιδευόμενος στη μάθηση του, είναι υπεύθυνη για την κινητοποίησή του (Fung Mok, 1999).

## Β) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Καθοριστική για την αποδοτικότητα του προγράμματος θεωρήθηκε και η όλη *διαδικασία* που ακολουθήθηκε. Όπως συνάγεται και από τα λεγόμενα των παιδιών, η ενασχόληση με τον κόσμο των συναισθημάτων πραγματοποιούνταν όχι μόνο θεωρητικά αλλά κυρίως βιωματικά. Κατά τη διεξαγωγή της παρέμβασης όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες μαθαίναμε για τα συναισθήματα μέσω της άμεσης εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ μας, μέσα σε ένα ευχάριστο και χαλαρό κλίμα, παρά την αναστάτωση που πολλές φορές επικρατούσε. Μολονότι τα παιδιά ξέρουν ήδη τα συναισθήματα, αφού τα βιώνουν καθημερινά, ο χώρος και ο χρόνος που τους δίναμε στο πλαίσιο του προγράμματος, τους επέτρεπε να τα αναγνωρίζουν πιο εύκολα και να τα εκφράζουν δίχως να φοβούνται ή με πιο αποδεκτούς τρόπους. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το μοίρασμα των σκέψεων και των εμπειριών τους τα πλημμύριζε με συναισθήματα χαράς, ασφάλειας, ανακούφισης και προσμονής για την επόμενη φορά. Συλλήβδην, η διαφορά του συγκεκριμένου προγράμματος από τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου, η απρόβλεπτη «περιπετειώδης» μεθοδολογική διαδικασία που ακολουθήσαμε και οι εναλλαγές που χρησιμοποιήσαμε παρουσίασαν μία θετικά εξελισσόμενη πορεία, ξεπερνώντας τις αρχικές προσδοκίες των παιδιών, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί σε αυτά η επιθυμία για συνέχισή του:

*«Τα αγαπημένα μου συνεσθήματα ήταν και είναι η χαρά, η λύπη, η αγάπη που όχι μόνο τα είδαμε αλλά και που τα νιώσαμε όταν ήσασταν εδώ»* (Λάζαρος, 16η συνάντηση)

*«...ήταν πολύ ωραία, πολύ διασκεδαστικά, περάσαμε πάρα πολύ ωραία!»* (Νεφέλη)

*«Κάθε Παρασκευή ήταν μια περιπέτεια!»* (Μαρσέλα)

*«...νόμιζα ότι θα ήταν κάπως διαφορετικό, αλλά ήταν υπέροχο και καλύτερο»* (Τατιάνα)

*«Ένιωθα χαρούμενη γιατί ερχόσασταν και μιλούσαμε, συζητούσαμε...»* (Ελευθερία)

*«...όταν ερχόσαστε εσείς νιώθω πολύ καλά, παρά που κάνουμε φασαρία, φυσικά και εγώ μέσα. Δεν μπορώ να ξεχάσω αυτές τις στιγμές και τις Παρασκευές ήταν καταπληκτικά»* (Νεφέλη, 16η συνάντηση)

*«Πέρασα τέλια κάθε φορά γίνεται όλο και καλύτερα»* (Αντώνης, 4η συνάντηση)

*«Περνάμε πολύ καλά μαζί σας! Μακάρι αυτό το πρόγραμμα να συνεχιστεί για πάντα»* (Λάζαρος, 1η συνάντηση).

Υπογραμμίζεται, γενικά, ότι, καθώς η γνώση προϋποθέτει βιωματική εμπλοκή (Μπακιρτζής, 2006), η άμεση εμπειρία σε αυθεντικά πλαίσια είναι πρωταρχικής σημασίας για την πραγματική μάθηση (Fung Mok, 1999˙ Χρυσαφίδης, 2002). Έτσι, σύμφωνα με τον Dewey (1980), αυτή επιτελείται μέσα από την βιωμένη εμπειρία, την αλληλεπίδραση και την εμπλοκή του παιδιού με την πραγματικότητα γύρω του, επιμένοντας στη λειτουργία των αισθήσεων και στη δράση του επί του περιβάλλοντος.

Επιπλέον, υποστηρίζουμε ότι για να χαρακτηρισθεί ένα σχολείο συναισθηματικά εγγράμματο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών του, είναι σημαντικό να τους δίνει χώρο και χρόνο να εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους, προκειμένου να αναπτύξουν την αυτοαντίληψή τους και να ανακαλύψουν τρόπους σύνδεσης με τον κόσμο γύρω τους (Haddon et al., 2005). Η διαδικασία αυτή δεν είναι εύκολη, καθώς το μοίρασμα προσωπικών ζητημάτων ενδέχεται να κάνει το άτομο να αισθανθεί αμήχανα, άβολα ή ακόμη και δυσάρεστα (Leach & Lewis, 2013). Μολαταύτα, εφόσον δημιουργηθεί ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής, τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επικοινωνούν άμεσα, ελεύθερα και ειλικρινά (Haddon et al., 2005), προκαλώντας τους συναισθήματα ανακούφισης (Graham & Fitzgerald, 2010) ή ακόμη και λύτρωσης (Μπακιρτζής, Ιππέκη & Γεωργόπουλος, 2012).

### 3.2. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Κατά την ομάδα εστίασης, ανάλογες με αυτές των παιδιών απόψεις εξέφρασαν και οι γονείς τους σχετικά με το ασυνήθιστο και καινοτόμο –για τα συμβατικά δεδομένα του σχολείου– περιεχόμενο του εν λόγω προγράμματος. Ταυτόχρονα, ο χρόνος που διήρκεσε η παρέμβαση δε θεωρήθηκε αρκετός και,

λόγω της σημαντικότητας του συγκεκριμένου θέματος, εκφράστηκε η επιθυμία για συμπερίληψη ενός ανάλογου μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα:

*«Αυτό το μάθημα το βρίσκω πολύ πρωτότυπο…»* (Μπαμπάς Ελευθερίας)

*«...ήταν λίγες οι ώρες και καλό θα ήταν να είναι σαν μάθημα, σαν μέρος της εκπαίδευσης»* (Μπαμπάς Νεφέλης).

Θεωρώντας τη συναισθηματική ανάπτυξη ισότιμη με τη γνωστική, η επιθυμία αυτή των γονέων, δηλαδή ανάλογα προγράμματα να αποτελέσουν μέρος του αναλυτικού προγράμματος, έχει εκφραστεί και από ειδικούς (Coppock, 2007˙ Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Λόγω της περιορισμένης διάρκειάς τους είναι λογικό τα προγράμματα συναισθηματικού γραμματισμού να μην επαρκούν για την αποτελεσματική ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών. Επομένως, θεωρούμε ότι ο συναισθηματικός γραμματισμός οφείλει να διαπερνά ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα και την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Park, 1999), παρόλο που ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, με την πίεση του αναλυτικού προγράμματος, συνιστά ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή του (Haddon et al., 2005). Άλλωστε, όπως σημειώνει η Higgins (2012), είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν τον χρόνο να ενσωματώσουν όψεις της ζωής των παιδιών στα μαθήματά τους, αν δεν υπάρχει επίσημος χώρος προορισμένος γι' αυτό στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Η ενσωμάτωση του συναισθηματικού γραμματισμού στο αναλυτικό πρόγραμμα έχει υλοποιηθεί σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά το μάθημα *Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης (Personal and Social Development)*, που εδώ και τριάντα χρόνια συμπεριλαμβάνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Μάλτας. Ακολουθώντας μια μεθοδολογία που στηρίζεται στη διαλογική διδασκαλία και τον αναστοχασμό, το μάθημα αυτό στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις, που θα τους/τις επιτρέψουν να ζήσουν και να συμμετάσχουν αποτελεσματικά στο περιβάλλον τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μάθημα αυτό δεν επιβλήθηκε ως κρατική πολιτική ούτε ξεκίνησε για καθαρά εκπαιδευτικούς λόγους, αλλά κέρδισε έδαφος, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τα πολλαπλά θετικά του οφέλη (Camilleri et al., 2012).

Κατά τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε, οι γονείς ήταν εμφανέστατα ευχαριστημένοι και ευγνώμονες για την υλοποίηση της παρέμβασης στο συγκεκριμένο σχολείο και τμήμα. Μάλιστα, μας παρείχαν περαιτέρω πληροφορίες για το πώς τα παιδιά τους βίωσαν το πρόγραμμα, αλλά και για τις αλλαγές που οι ίδιοι παρατήρησαν σε αυτά:

*«Στην ψυχολογία τους μπήκατε μέσα!»* (Μαμά Ντάριας)

*«Η Τατιάνα έλεγε πάντως ότι περάσαμε πολύ ωραία, της άρεσε. Ειδικά όταν μιλήσατε για την αγάπη αισθάνθηκε κάπως... παράξενα»* (Μαμά Τατιάνας)

*«Ο δικός μου μου έλεγε, "Μαμά, εγώ δεν μπορώ όλα τα συναισθήματα να τα*

*ελέγξω". Ότι δεν μπορεί ειδικά στον θυμό και στο πώς να διαχειρίζεται τον θυμό και "αυτό με το κόκκινο και το πορτοκαλί* [εννοεί την τεχνική του Φωτεινού σηματοδότη που διδάχθηκε στα παιδιά], *εκείνη τη στιγμή δεν μπορώ να το χειρίζομαι, δεν μπορώ να συγκρατιέμαι"»* (Μαμά Θανάση)

*«Εγώ θα ήθελα να μπορούν να τα περιγράψουν με λόγια, δηλαδή αν κάτι νιώσουν ή αν κάτι τους ενοχλεί να μπορέσουν να το εκφράσουν. Βλέπω ότι σαν να πάει κάτι να γίνει, βλέπω ότι μετά από πίεση το λέει ότι αυτό με ενόχλησε»* (Μαμά Αντώνη).

Μάλιστα, αναδείχθηκε ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η ύπαρξη εμπιστοσύνης και εκτίμησης των γονέων προς όσους αναλαμβάνουν την φροντίδα και αγωγή των παιδιών τους (εκπαιδευτικοί-διευθυντές), αλλά και το κύρος που κατέχουν οι πανεπιστημιακοί φορείς:

*«Μόνο που είστε από πανεπιστήμιο ήρθα, και για τον εαυτό μου, μήπως ακούσω και κάτι καινούριο που έχει να κάνει με τα παιδιά. (...) Όλα τα καινούρια προγράμματα μπαίνουν στο δικό μας σχολείο. Μέχρι τις δύο η ώρα έχουν μαθήματα. Γύρω-γύρω όλοι τελειώνουν πιο μπροστά. Είναι πολύ καλό. Πάντως ευχαριστώ πολύ από μας και χαίρομαι πολύ που στο σχολείο μας γίνονται τέτοια. Ευχαριστούμε!»* (Μαμά Τατιάνας).

Ο Donnermeyer (2000), σε μία από τις λίγες σχετικές έρευνες που εντοπίσαμε, εξετάζοντας τις απόψεις των γονέων για το πρόγραμμα Drug Abuse Resistance Education (DARE), στο οποίο συμμετείχαν τα παιδιά τους, βρήκε ότι ήταν πολύ θετικοί απέναντι σε αυτό, ιδιαίτερα όταν διαπίστωσαν την ικανότητα του υπεύθυνου ως αποτελεσματικού παιδαγωγού. Μάλιστα, η καλή συνεργασία με τους γονείς και κατ' επέκταση η εμπιστοσύνη που επιδεικνύουν στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν ανάλογα προγράμματα θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητά τους (Αγραφιώτη και συν., 2009).

Όσον αφορά την γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, είναι κοινώς αποδεκτό ότι θεωρείται απαραίτητη για το συμφέρον των παιδιών και ότι σε μεγάλο βαθμό καθορίζεται από τη στάση εκπαιδευτικών και διευθυντών. Εφόσον οι γονείς αναγνωριστούν και αντιμετωπιστούν ως συνεργάτες, είναι αναμενόμενο να εμπλακούν ενεργά στη σχολική ζωή, συμβάλλοντας σε μια καλή σύμπραξη της οικογένειας και του σχολείου, προς όφελος πάντα του παιδιού τους (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006).

Μάλιστα, εκφράστηκε ομόφωνα από τους γονείς η επιθυμία να είχαν συχνότερες επαφές μαζί μας για την πληρέστερη ενημέρωσή τους σχετικά με τη διεξαγωγή του προγράμματος και κυρίως να τους παρείχαμε εξατομικευμένες πληροφορίες για τα παιδιά τους. Στην επιθυμία αυτή συνέβαλε και το γεγονός ότι ένας μικρός αριθμός μαθητών/τριών δεν μοιράστηκαν με αυτούς τις δραστηριότητες που διεξάγονταν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Παρουσιάζει ίσως ενδιαφέρον να διευκρινίσουμε ότι γενικόλογες περιγραφές για την παρέμβαση

σημειώθηκαν τόσο από παιδιά που αρχικά είχαν επιδείξει κάποια αδιαφορία για το πρόγραμμα όσο και από εκείνα που συμμετείχαν ενεργά από την πρώτη στιγμή. Πέραν της επιθυμίας για ενημέρωση, προτάθηκαν από τους γονείς τρόποι εμπλοκής για τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά:

*«Εγώ άκουγα μόνο περάσαμε καλά, ναι, όχι. Οπότε ήρθα εδώ και είχα το δίλημμα να δω τι έγινε σε όλο αυτό το πρόγραμμα. Καλώς ήρθα, ευχαριστούμε!»* (Μαμά Αντώνη)

*«Κι εγώ δεν ήξερα σχεδόν τίποτα από όλα αυτά… Λίγο στην αρχή έλεγε, μετά τίποτα. Όχι πολλά. Γενικά μιλάει πάρα πολύ. Θα μου πει τα πάντα της ημέρας. Το συγκεκριμένο δεν μου το ανέφερε. Δεν ξέρω γιατί δε πολυανοιγότανε στο συγκεκριμένο...»* (Μαμά Ορέστη)

*«Εγώ τον πλησιάζω, του λέω τι έγινε με αυτό το θέμα και μονολεκτικά μού απαντάει. Γι' αυτό θα ήθελα μία ενημέρωση...»* (Μαμά Κωνσταντίνου)

*«Δεν ξέρω αν βοηθούσε να ξέραμε εμείς πιο πριν από το μάθημα για να κάναμε μία συζήτηση περί τίνος πρόκειται…»* (Μπαμπάς Ελευθερίας).

Πάνω σε αυτό, αξίζει να σχολιαστεί ότι, αν και σπάνιες, παρεμβάσεις συστήματος που συμπεριλαμβάνουν τους γονείς (π.χ. με ομάδες γονέων) σημειώνουν ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα (Coppock, 2007). Αυτό συμβαίνει διότι η ενημέρωση και η ευαισθητοποίησή τους πάνω σε θέματα συναισθηματικού γραμματισμού και ψυχικής υγείας ενισχύει πολλαπλά την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος πρόληψης, καθώς η όλη παρέμβαση υποστηρίζεται και στο οικογενειακό πλαίσιο, ενώ οι γονείς μαθαίνουν να διαχειρίζονται θετικότερα τη συμπεριφορά των παιδιών τους (Θάνου, 2009).

## 3.3. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Κατά τη συνέντευξη μετά το πέρας του προγράμματος, η εκπαιδευτικός της τάξης εντόπισε ως ένα θεμελιώδες πλεονέκτημα του προγράμματος την ουσιαστική γνωριμία και συνάντηση με τις/τους μαθήτριες/ές της. Οι επιθυμίες και οι ανάγκες τους έγιναν πιο προσβάσιμες για εκείνη, καθώς το ασφαλές πλαίσιο, που δημιουργήθηκε χάρη στη μεθοδολογία της βιωματικής εκπαίδευσης, ευνοούσε το μοίρασμα σκέψεων, εμπειριών, συναισθημάτων, αλλά και την ανάδειξη χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους, που ειδάλλως δε θα ήταν ορατά από εκείνη μέσα στην καθιερωμένη σχολική πραγματικότητα. Σαν αποτέλεσμα, η σχέση της μαζί τους βελτιώθηκε, με κύριο χαρακτηριστικό την εμπιστοσύνη, και η πληρέστερη ενημέρωση που λάμβανε από τα παιδιά, τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά, την ωθούσε να αξιοποιεί τη συζήτηση μαζί τους για να διαχειρίζεται πιο δημοκρατικά τις συγκρούσεις μεταξύ τους:

*«...μέσα από το πρόγραμμα είδα διαφορετικά κι εγώ τα παιδιά. Γιατί στο μάθημα δεν έχεις τη δυνατότητα έτσι να δεις περισσότερο το συναισθηματικό κομμάτι. Ενώ έτσι που ήμασταν στην παρέα* [στον κύκλο], *είδα πράγματα κι εγώ απ' τα παιδιά... Οπότε*

*με διαφορετικό μάτι τους αντιμετωπίζεις μετά… Πώς το δούλεψα αυτό; Ας πούμε στις εντάσεις: Η ένταση που υπήρξε με την Φωτεινή και την Ελευθερία δεν είχε πέσει στην αντίληψή μου. Μου το είπαν τα παιδιά, τις παρακολούθησα κι εγώ και μετά προσπάθησα να συζητήσω μαζί τους και να το λύσουμε...».*

Η καλύτερη κατανόηση των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς τους και, κατά συνέπεια, η βελτίωσή των σχέσεων μεταξύ τους έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες ως στοιχείο ενός συναισθηματικά εγγράμματου σχολείου (Haddon et al., 2005˙ Στάινερ, 2006) αλλά και ως θετική επίδραση της διεξαγωγής παρεμβατικών προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο (Αγραφιώτη και συν., 2009˙ Carnwell & Baker, 2007˙ Hallam, 2009˙ Χατζηχρήστου, 2011).

Γενικά, η εκπαιδευτικός βρήκε ευχάριστη και προσοδοφόρα τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα ως ισότιμο μέλος της ομάδας. Το μοίρασμα των δικών της εμπειριών, σκέψεων και συναισθημάτων και η ακρόαση όσων εξέφραζαν τα παιδιά δημιούργησε σταδιακά έναν δεσμό ανάμεσά τους:

*«Ναι, μου άρεσε που ήμουν κι εγώ μέλος της ομάδας, γιατί είχε μια παρεΐστικη διάθεση… Ήταν και η ανταλλαγή, που… έπαιρνα κι εγώ πράγματα από αυτό. Βοήθησε πολύ… Δένεσαι περισσότερο με τα παιδιά, ναι, δένεσαι περισσότερο σ' αυτό το κομμάτι. Όχι, δε με δυσκόλεψε το μοίρασμα. Ίσα-ίσα, μου άρεσε και μ' ευχαρίστησε».*

Έχει υποστηριχθεί ότι η βιωματική εκπαίδευση ανατρέπει τα στερεότυπα που χαρακτηρίζουν τους ρόλους διδασκόντων και διδασκομένων και καταργεί την απόσταση που τους χωρίζει, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη σχέσεων αυθεντικού ενδιαφέροντος (Μπακιρτζής, Ιππέκη & Γεωργόπουλος, 2012). Άλλωστε, η ουσιαστική σύνδεση της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριές της είναι κομβικής σημασίας για την αναγνώρισή τους ως προσώπων (Μπίμπου-Νάκου, 2010), τα οποία εκτιμώνται γι' αυτό που είναι (Haddon et al., 2005˙ Στάινερ, 2006).

Εκτός από τη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και την ίδια, η δασκάλα σημείωσε ότι υπήρξε βελτίωση και ως προς τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών. Η βελτίωση αυτή επιβεβαιώθηκε και από την αλλαγή της διαρρύθμισης της τάξης και την υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας προς το τέλος της παρέμβασης.

Παρ' όλα αυτά, η βελτίωση των σχέσεων δεν ανταποκρίθηκε πλήρως στις υψηλές προσδοκίες της εκπαιδευτικού, γεγονός που δικαιολογείται από τη δυσκολία παρατήρησης θεαματικών αλλαγών στη συμπεριφορά και στις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Εντούτοις, θεωρεί πιθανόν τα αποτελέσματα της παρέμβασης να διατηρηθούν και να πολλαπλασιαστούν μακροπρόθεσμα, ιδιαίτερα αν συνεχιστεί από τα παιδιά η εφαρμογή των τεχνικών που διδάχθηκαν:

(Περίμενα) *«ότι όλα θα λυθούν δια μαγείας! Ναι! Ότι στο τέλος του προγράμματος*

*θα ήτανε η τάξη… καμιά σχέση δηλαδή δεν θα είχε με την αρχική. Όχι, πλάκα κάνω. Εντάξει, περίμενα ότι θα έχουμε κάποια πρόοδο στο θέμα αυτό των σχέσεων. Τώρα ίσως περίμενα λίγο περισσότερο, αλλά είναι δύσκολο το συναισθηματικό κομμάτι και πιστεύω ότι θέλει πολύ και περισσότερο χρόνο... Ναι, έχουμε κάποια ψήγματα βελτίωσης... Ίσως την επόμενη χρονιά να φανεί αυτό, δουλεύοντας και τις τεχνικές αυτές με το "σηματοδότη", με το "αυτί" και το "στόμα"*» [αναφέρεται στην τεχνική των καρεκλών επίλυσης των συγκρούσεων, καθώς ένα παιδί κάθε φορά μιλούσε (στόμα) ενώ το άλλο άκουγε (αυτί)].

Συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των μαθητών/τριών τους με την έννοια του επείγοντος, ότι δηλαδή «πρέπει να γίνει κάτι εδώ και τώρα» (Μπίμπου-Νάκου, 2010). Ωστόσο, όπως αναγνώρισε και η ίδια η δασκάλα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η βελτίωση των σχέσεων και η αλλαγή της συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα δύσκολα και απαιτείται χρόνος, καθημερινή προσπάθεια και υποστήριξη, για να σημειωθούν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Carnwell & Baker, 2007˙ Durlak et al., 2011). Γι' αυτό και επισημαίνεται ότι η εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων απαιτεί συνέχεια και συνέπεια (Αγραφιώτη και συν., 2009), γεγονός που τόνισε και η δασκάλα της τάξης:

*«Ναι, πρέπει να έχουν συνέχεια τέτοια προγράμματα, γιατί θέλει χρόνο για να δεις αποτελέσματα».*

Στη συνολική αξιολόγηση που πραγματοποίησε η εκπαιδευτικός για το πρόγραμμα, αναφερόμενη στα πλεονεκτήματά του, εξήρε τη βιωματική μεθοδολογία που αξιοποιήθηκε, κυρίως λόγω των εναλλαγών της και των διαφορετικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν. Το μοναδικό μειονέκτημα που εκείνη εντόπισε ήταν η διαφορετική οριοθέτηση της δυναμικής της ομάδας των παιδιών όχι ως σχολικής τάξης με συγκεκριμένους ρόλους μαθητή/τριας αλλά σε ένα άλλο πλαίσιο που παρείχε στα παιδιά μεγαλύτερη ελευθερία και αυτονομία. Κατά τα άλλα, αξιολόγησε την εμπειρία της ως ιδιαίτερα κερδοφόρα, καθώς της προσέφερε πολλές νέες ιδέες που θα μπορούσε να υλοποιήσει ξανά στην τάξη της, ενώ σίγουρα θα πρότεινε την εφαρμογή του προγράμματος και σε άλλους/ες εκπαιδευτικούς:

(Το πρόγραμμα μου άρεσε γιατί) *«είχε εναλλαγές, είχε δραματοποίηση και παιχνίδι, είχε και συζήτηση, είχε διάφορα… Κι αυτό θέλουν και τα παιδιά. Το μόνο αρνητικό ήταν ότι έπρεπε από την αρχή να μπούνε όρια, να γίνει οριοθέτηση. Αυτό είναι το μόνο αρνητικό. Κατά τα άλλα το πρόγραμμα ήταν καταπληκτικό! Βεβαίως και με χαρά θα το πρότεινα σε κάποιον συνάδελφο. Ήταν, τουλάχιστον από τη δικιά μου τη μεριά, εξαιρετική εμπειρία. Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία! Έτσι για τις ιδέες που μου δώσατε... Κι εύχομαι πάντα να γίνονται στα σχολεία τέτοια ωραία προγράμματα, που βοηθούν κι εμάς».*

## 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω αποτελούν μόνον έναν άξονα από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης περίπτωσης, αυτόν της συνολικής αξιολό-

γησης. Μολονότι δεν μπορούν να γενικευθούν, αρκούν για να επιβεβαιώσουν ότι το πρόγραμμα συναισθηματικού γραμματισμού που εφαρμόστηκε κρίθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικό από όλους τους εμπλεκομένους (μαθητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτικός της τάξης) τόσο ως προς περιεχόμενο όσο και ως προς διαδικασία. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, η σημαντική συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στη διαπραγμάτευση του πεδίου των συναισθημάτων στο πλαίσιο προγραμμάτων προώθησης της ψυχικής υγείας.

Παρόλο που, λόγω της μικρής κλίμακας της έρευνας (ένα τμήμα Τετάρτης Δημοτικού), δεν ήταν εφικτή η χρήση ομάδας ελέγχου για δυνατότητα σύγκρισης, παρατηρήθηκαν αισθητές αλλαγές στα περισσότερα παιδιά (ανάπτυξη δεξιοτήτων, βελτίωση της συμπεριφοράς). Εντούτοις, αναγνωρίζουμε ότι απαιτείται συμπληρωματική αξιολόγηση, για να διαπιστωθεί κατά πόσον αυτές οι αλλαγές διατηρήθηκαν και μετά το πέρας της παρέμβασης.

Εξάλλου, και από τη δική μας έρευνα καθίσταται κατανοητό ότι τα προγράμματα συναισθηματικού γραμματισμού δεν αποτελούν πανάκεια για την επίλυση κάθε προβλήματος στην τάξη (Αγραφιώτη και συν., 2009). Προπάντων, είναι εύλογο ότι για την επίτευξη αξιοσημείωτων μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων που αφορούν στάσεις, συμπεριφορές και ανάπτυξη δεξιοτήτων από την πλευρά των παιδιών, απαιτείται περισσότερος χρόνος και κυρίως ο συναισθηματικός γραμματισμός να διαπερνά το σύνολο της καθημερινότητας του σχολείου, δηλαδή τόσο την εκπαιδευτική πρακτική όσο και τις σχέσεις μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Συνακόλουθα, αποδεικνύεται ότι είναι επιθυμητή και από τους ίδιους τους γονείς η ενεργότερη εμπλοκή τους στο σχολικό πλαίσιο προς όφελος των παιδιών τους.

## ΣΗΜΕΙΩΣΗ

[*]Λόγω επιστημονικής δεοντολογίας όλα τα ονόματα των παιδιών που αναφέρονται αποτελούν ψευδώνυμα. Χρειάζεται ακόμη να σημειωθεί ότι, από σεβασμό στα κείμενά τους, στα αποσπάσματα που έχουν εξαχθεί από τα ημερολόγια ελεύθερης παραγωγής λόγου των μαθητών/τριών έχει διατηρηθεί η ορθογραφία τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abe, J.A.A. (2011). Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning. *Personality and Individual Differences*, 51, 817–822.

Αγραφιώτη, Μ., Γεωργιάδου, Ρ., Κακούτη, Ε., Λαγουμιτζής, Μ. & Μπουγιούκου, Χ. (2009). *Μάθηση με το Νου και την Καρδιά: Οι Εμπειρίες μας από το Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Ανάπτυξης με τα Παιδιά.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Βασιλόπουλος, Σ.Φ., Κουτσοπούλου, Ι. & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Camilleri, S., Caruana, A., Falzon, R. & Muscat, M. (2012). The Promotion of Emotional Literacy Through Personal and Social Development: The Maltese Experience. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development,* 30(1), 19-37.

Carnwell, R. & Baker, S.-A. (2007). A Qualitative Evaluation of a Project to Enhance Pupils' Emotional Literacy Through a Student Assistance Programme. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development,* 25(1), 33-41.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (5η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coppock, V. (2007). It's Good to Talk! A Multidimensional Qualitative Study of the Effectiveness of Emotional Literacy Work in Schools. *Children & Society*, 21, 405-419.

Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας & Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Graham, A. & Fitzerald, R.M. (2010). Supporting children's social and emotional well-being: does 'having a say' matter? *Children & Society*, 25(3), 447-457.

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση: δοκίμιο.* Αθήνα: Γλάρος.

Dewey, J. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. Αθήνα: Γλάρος.

Donnermeyer, JF. (2000). Parents' perceptions of a school-based prevention education program. *Journal of Drug Education*, 30(3), 352-342.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Filliozat, I. (2001). *Η νοημοσύνη της καρδιάς*. Αθήνα: Ενάλιος.

Fung Mok, Y. (1999). Experiential Learning: functional attributes and effectiveness. *Studies in Continuing Education*, 21(1), 57-72.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (10th ed.). New York: Basic Books.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ";* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώνουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλατζή-Αζίζι, Α. (Επιμ.) (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών.* Αθήνα: Πεδίο.

Haddon, A., Goodman, H., Park, J. & Deakin Crick, R. (2005). Evaluating Emotional Literacy in Schools: The Development of the School Emotional Environment for Learning Survey. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 23(4), 5-16.

Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education,* 35(3), 313-330.

Higgins, H.J. (2012). Educating the emotional self: the role home plays in a child's method of communicating life stories in a classroom space. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education,* 40(5), 451-472.

Θάνου, Α. (2009). *Το ψάρι που προσπαθεί - Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Πατάκης.

Killick, S. (2006). *Emotional Literacy at the Heart of the School Ethos.* London: SAGE.

Leach, T. & Lewis, E. (2013). Children's experiences during circle-time: a call for research-informed debate. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development,* 31(1), 43-52.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.

Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ., Ιππέκη, Β. & Γεωργόπουλος, Α. (2012). Εκπαίδευση φοιτητριών προσχολικής αγωγής σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και η επίδρασή της στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 54, 150-168.

Mosley, J. (2005). *Circle time for young children.* London: Routledge.

Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2010). Ψυχολογία και Σχολείο. Στο Δ. Κωτσάκης, Ε. Μουρελή, Ι. Μπίμπου, Ε. Μπουτουλούση, Χ. Αλεξανδρή, Ε. Γκέσογλου, Κ. Καραμανώλη, Α. Καρπούζα & Ε. Σπανοπούλου, *Αναστοχαστική πράξη: Ο αποκλεισμός στο σχολείο* (σσ. 307-383). Αθήνα: Νήσος.

Μπίμπου-Νάκου, Ι. & Στογιαννίδου, Α. (2006). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολό-*

*γων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών: Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.

Park, J. (1999). Emotional Literacy: Education for Meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28.

Rones, M. & Hoagwood, K. (2000). School based mental health services: a research review. *Clinical Child and Family Psychological Review*, 3(4), 223-241.

Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι., Χενρ, Τζ. & Όσμπορν, Ε. (2002). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Στάινερ, Κ. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Stefan, C.A. & Miclea, M. (2010). Prevention programmes targeting emotional and social development in preschoolers: current status and future directions. *Early Child Development and Care*, 180(8), 1103-1128.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους.* Αθήνα: Τόπος.

Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). *Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς. Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Weare, K. & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Weissberg, R.P., Resnik, H., Payton, J. & Utne O'Brien, M. (2003). Evaluating Social and Emotional Learning Programs. *Educational Leadership*, 60(6), 46-50.

Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι… Παιχνίδια για να μεγαλώνεις… Για εμψύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης* (2η έκδ.). Αθήνα: Καστανιώτη.

Χαραλάμπους, Π. & Κλεισιάρης, Χ. (2008). Η συνεισφορά της αγωγής υγείας στην ψυχική υγεία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 8, 19-32.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α΄, Β΄ δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκ-*

*παιδευτικό υλικό ΙΙ: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ, Λαμπροπούλου, Α. & Λυκιτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία,* 11(1), 1-19.

Χρυσαφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

# Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΘΕΝΗ ΒΟΥΤΥΡΑ (1871-1958)

**Κατσάφαρου Αναστασία**

εκπαιδευτικός, 24$^{ο}$ Δ. Σ. Αχαρνών, Αττική

Mail: farouana@yahoo.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η αστικοποίηση της ελληνικής κοινωνίας και η ανάδειξη του παιδιού ως συμβόλου της ευτυχισμένης οικογένειας έχει ως αποτέλεσμα την κατάταξη της παιδικής ηλικίας στο πλαίσιο συγγραφικών ενδιαφερόντων και των ελλήνων λογοτεχνών στα τέλη του 19$^{ου}$ αιώνα και αρχές του 20$^{ου}$. Σκοπός της εργασίας είναι η ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους αναπαριστάται η παιδική ηλικία στο διηγηματικό έργο του Δ. Βουτυρά και πώς αυτή μπορεί να συσχετίζεται με την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής. Χώρος δράσης των απεικονιζόμενων παιδιών των κατωτέρων, κυρίως, εισοδηματικών στρωμάτων είναι οι υπό διαμόρφωση λαϊκές και μικροαστικές συνοικίες Αθήνας και Πειραιά των αρχών του 20$^{ου}$ αιώνα.*

Η σταδιακή θεμελίωση του εξαστισμού της ελληνικής κοινωνίας και η θεσμική παγίωση του αστικού κράτους κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών του 19$^{ου}$ αιώνα και των πρώτων του 20$^{ου}$ οδηγεί στην αναγνώριση του παιδιού ως συμβόλου οικογενειακής ευτυχίας, ανεμελιάς και αισιοδοξίας και το φέρνει στο προσκήνιο της θεματογραφίας και των ελλήνων λογοτεχνών εκείνης της περιόδου. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η αναπαράσταση όψεων της παιδικής ηλικίας, όπως αυτές αναδύονται σε 31 διηγήματα του Δ. Βουτυρά, που καλύπτουν το πρώτο περίπου τέταρτο του εικοστού αιώνα. Στη συνέχεια επιδιώκεται η αναφορά των αναπαραστάσεων αυτών στις κοινωνικές συνθήκες της εποχής τους. Ένα, βέβαια, σημαντικό μέρος του παιδικού πληθυσμού στη διηγηματογραφία του συγγραφέα αποτελούν και τα εργαζόμενα παιδιά , θέμα όμως που από μόνο του αποτελεί αντικείμενο ξεχωριστής μελλοντικής εργασίας.

Η επιλογή του συγκεκριμένου συγγραφέα δεν έγινε επειδή ο Δ. Βουτυράς ήταν ο δημοφιλέστερος και πολυγραφότερος συγγραφέας του μεσοπολέμου (Καγιαλής, 1998:296. Βλ. και Τσοκόπουλος, 1999:22), ούτε επειδή ήταν ο πρώτος διεθνώς αναγνωρισμένος Έλληνας λογοτέχνης (Τσοκόπουλος, 1999:17, 22). Το κριτήριο επιλογής στηρίχτηκε στο θεματικό υλικό του πεζογράφου και στα χαρακτηριστικά αυτού.

Ο Βουτυράς, πολύ πιο επιτήδεια από άλλους σύγχρονούς του συγγραφείς (Αλεξίου, 1989:28), εγγράφει καταρχάς τις ιστορίες του στη σύγχρονή του αστική πραγματικότητα, στις υπό διαμόρφωση λαϊκές και μικροαστικές συνοικίες της Αθήνας και του Πειραιά των αρχών του 20$^{ου}$ αιώνα. Παρόλο που για το έργο του Βουτυρά έχουν διατυπωθεί αντιφατικές κριτικές -το έργο του, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Γ. Μπασκόζος «αποτέλεσε … ένα είδος κρίσης για την

κριτική» (Μπασκόζος, 1992)- και του έχουν αποδοθεί αλληλοσυγκρουόμενα χαρακτηριστικά, τα οποία, όμως, τελικά αφομοιώνονται από το ιδιαίτερο ύφος του λογοτέχνη (Τσοκόπουλος, 1999:25), η συνολική εντύπωση που αποκομίζει ο αναγνώστης είναι μία ρεαλιστική οπτική της πραγματικότητας.

Σε ένα λογοτεχνικό έργο μπορεί να υπάρχουν διαφορετικά είδη και βαθμοί αναφοράς στην εξωλογοτεχνική πραγματικότητα. Οι αναπαραστάσεις δεν αποτελούν αναλογική μίμηση της πραγματικότητας. Την κωδικοποιούν επιλεκτικά και αυτή η επιλεκτική κωδικοποίηση αποτελεί ταυτόχρονα κι έναν κριτικό σχολιασμό πάνω σε αυτήν (Hawthom, 2002[4]: 158, 164, 170). Πρόκειται για μια «αέναη ανα-δημιουργία», μέσω της οποίας μεταφέρονται στοιχεία της πραγματικότητας που έχουν επιλεγεί και έχουν περάσει από το χώρο του φαντασιακού και μέσω των οποίων τα άτομα συνθέτουν την εικόνα του Άλλου και οικοδομούν όψεις της ταυτότητάς τους (Αναγνωστοπούλου, 2006:13-15). Στην παρούσα ανάλυση δεχόμαστε την άποψη του Goldmann ότι ο συγγραφέας, έχοντας ενσωματώσει στην ατομική του συνείδηση μεταξύ άλλων και στοιχεία του κοινωνικού του περιβάλλοντος, εκφράζει στο λογοτέχνημά του, συνειδητά ή ασυνείδητα, στοιχεία της ιδεολογίας της κοινωνικής του ομάδας (Goldmann, 1979:109-111). Θέλοντας, λοιπόν, να εξετάσουμε το έργο του Βουτυρά σύμφωνα με αυτή την άποψη αποδελτιώσαμε, καταρχάς, στάσεις, συμπεριφορές, αξίες, προσδοκίες και αντιλήψεις σχετικά με τα παιδιά, δηλαδή τις συλλογικές παραστάσεις με τις οποίες παρουσιάζεται να συμφωνεί λίγο ή πολύ κάποιο μέρος της κοινωνίας εκείνης της περιόδου. Στον όρο «συλλογικές παραστάσεις» συμπεριλαμβάνονται ένα σύνολο από θέματα (έννοιες, αξίες, πεποιθήσεις, δοξασίες, κτλ.), οι οποίες σκοπό έχουν να κατανοήσουν ή να ελέγξουν ένα μέρος της πραγματικότητας, έχουν δηλαδή μια κοινωνική διάσταση (Σακαλάκη, 1984:32-33). Οι διάφορες συλλογικές παραστάσεις που αναφέρονται στα παιδιά είναι δομημένες με έναν τρόπο που έχει νόημα και άρα η δόμησή τους δεν είναι αποτέλεσμα τύχης.

Η έννοια της παιδικής ηλικίας δεν έχει το ίδιο περιεχόμενο σε κάθε κοινωνία. Είναι συνάρτηση της εκάστοτε ιστορικής στιγμής και του συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου και δεν μπορεί να καλυφθεί απλά από μία αναφορά σε ηλικιακά δεδομένα. Οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και τεχνολογικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα σε κάθε κοινωνία κατά τη διάρκεια ενός ορισμένου χρονικού διαστήματος προσδιορίζουν και νοηματοδοτούν κάθε φορά τη συγκεκριμένη ηλικιακή κατηγορία (Qvortrup, 1997).

Η οπτική γωνία από την οποία ο κάθε συγγραφέας αντιλαμβάνεται και εννοεί την παιδική ηλικία διαθλάται στον καθορισμό του είδους των αντίστοιχων εμπειριών που επιλέγει να παρουσιάσει (Β. Πάτσιου, 2008 : 254). Στα τέλη του 19$^{ου}$ αιώνα και στις αρχές του 20$^{ου}$ ο χαρακτήρας παιδί εμφανίζεται στο χώρο του διηγήματος ως αυθύπαρκτο αφηγηματικό πρόσωπο, το οποίο σκέπτεται και αναπτύσσει τη δική του δράση, υποδεικνύοντας και επηρεάζοντας πρόσωπα και καταστάσεις (Πάτσιου, 1991:27). Η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας από τους

λογοτέχνες αυτών των δεκαετιών γίνεται, συνήθως, υπό το πρίσμα μιας «ευδαιμονικής ή και εκστατικής» εμπειρία (Καγιαλής, 2003). Ο τρόπος με τον οποίο ο Βουτυράς πραγματεύεται και αναπαριστά την παιδική ηλικία σχετίζεται με τους ρόλους που διανέμει στα παιδιά στα διηγήματά του.

Στα διηγήματα στα οποία οι ήρωες ανατρέχουν στο χρονικό διάστημα που ήταν παιδιά, η παιδική ηλικία, συνήθως, εκλαμβάνεται ως τόπος ευδαιμονίας. Είναι ένας μικρός επίγειος παράδεισος ο οποίος χάνεται όχι με τις δυσκολίες και τη φτώχεια, αλλά καθώς οι πρωταγωνιστές μεγαλώνουν. Δεν την εγκαταλείπουν, όμως, οριστικά. Καταφεύγουν, ενήλικες πλέον, μέσω των αναμνήσεων, σε ευτυχισμένα περιστατικά της παιδικής τους ηλικίας  είτε ανασύροντας από τα «άπειρα βάθη» των παιδικών τους χρόνων  το χαμένο ψυχικό τους σθένος καθώς και ξεχασμένους συμβολικούς, παιδαριώδεις τρόπους για να ξεφύγουν από την εξαχρείωση -«Κοντά σε μια σειρά δέντρα στάθηκε. Είχε βρει …το φραγμό που θα έβαζε, την άβυσσο που θα τον χώριζε απ' την αμαρτωλή ζωή! Επανήρθε στα παιδικά του κείνα χρόνια, που χαρωπό τον έκλειναν μέσα… Και που όσο αυτός προσπαθούσε να τα σταματήσει, τόσο αυτά φεύγανε, έσβηναν... Γύρισε στα ίδια κείνα χρόνια, γιατί βρήκε το ίδιο σχεδόν μέσο που όταν μάλωνε χώριζε απ' τους φίλους του. Έκοψε ένα κλαδί ξερό, … έσπασε το κλαδί, το έκανε πολλά πολλά κομμάτια κι έπειτα με μια ορμή τα πέταξε, τα σκόρπισε τριγύρω κα μακριά το ένα απ' τ' άλλο, όσο περισσότερο μπορούσε.» (Από την παλιά ζωή-1907)- είτε αναζητώντας τη μακάρια ζωή που θεωρούν ότι είχαν ως παιδιά και δεν μπορούν να ζήσουν πλέον ως μεγάλοι: « …Για μένα η ευτυχία θα 'ταν αυτή που θα σου πω. … Ήθελα να 'μουν πάντα σε κείνη τη μικρή ηλικία και να 'μαι χρόνια πολλά, πολλά, αιώνες έτσι…  (Η ευτυχία 1921). Τα κύρια πρόσωπα των διηγημάτων του Βουτυρά επανέρχονται στο παρελθόν της παιδικής τους περιόδου ως μία θεραπευτική διαδικασία που τους απελευθερώνει από τα ένοχα μυστικά της παιδικής τους ζωής. Ο Γερο-Λεβαντής, σε ηλικία 84 ετών, λυτρώνεται μέσω ενός ονείρου, που τον ξαναφέρνει στα παιδικά του χρόνια: «.. Ήμουνα, λέει μικρός και καθόμαστε κει, …» (Το μυστικό του Γερο-Λεβαντή-1921). Η αναδρομή, επίσης, στην παιδική ηλικία προσφέρει ένα προσωρινό καταφύγιο σε συναισθηματικές εξάρσεις του παρόντος: «Έμεινε ακίνητος, …. σα μαγεμένος απ' τις εικόνες … που του θυμίζανε τα μικρά του χρόνια, αλλά και βυθισμένος σε μια συγκίνηση που δεν ήθελε να χαλάσει και αισθανόταν να θέλει ν' ακολουθήσει τις εικόνες κείνες στα βάθη των χρόνων που χαθήκαν!..» (Χωρίς δεσμά-1914), «..Τη θάλασσα την αγαπούσε από μικρό παιδί, αλλά τώρα ακόμα περισσότερο, …γιατί του φαινότανε να έκλεινε μέσα της όλες τις παιδικές του αναμνήσεις και, όταν άκουγε τη φωνή της, την άκουγε σα να του της έλεγε, …» (Η ζωγραφιά της κόρης-1923). Το παιδί στα διηγήματα αυτά υφίσταται ως αφηγηματικό πρόσωπο μόνο και μόνο γιατί μεγάλωσε και ενηλικιώθηκε. Πρωταγωνιστεί μέσα από την επιλεκτική ενθύμηση του ενήλικα, ο οποίος επιστρέφει στην παιδική του ηλικία λειτουργώντας ο ίδιος ως ίστορας και ως ιστορούμενος. Το παιδί, κατά συνέπεια, εφόσον αποκτά οντότητα αποσπασματικά μέσα από την αμφισβητούμενη μνήμη του ενήλικα, δεν μπορεί να έχει το ρόλο του αφη-

γητή. Ακόμα και όταν δεν εξιστορεί ο ίδιος ο ενήλικας τα επιλεγμένα συμβάντα του παρελθόντος του, υπάρχει πάντα κάποιος εξωτερικός αφηγητής που τα αφηγείται, αλλά ποτέ ο ανήλικος πρωταγωνιστής. Παρόλα αυτά, για τον Βουτυρά η περίοδος του παιδικού βίου έχει, με τους δικούς της όρους, δύναμη και πληρότητα, γι' αυτό και ο συγγραφέας στα διηγήματα, τουλάχιστον, των τριών πρώτων δεκαετιών του 20ου αιώνα τη χρησιμοποιεί ως τόπο διαφυγής και απάλυνσης της πραγματικότητας, ως προπύργιο των ενηλίκων. Η παρέλευση των χρόνων δε φαίνεται ικανή να εξαλείψει τη σωστική δύναμη που διαφυλάττει η διανυθείσα αυτή χρονική περίοδος. Η εξιστόρηση της λυτρωτικής επιστροφής των ηρώων του Βουτυρά στην παιδική τους ηλικία συντελείται το ίδιο περίπου χρονικό διάστημα κατά το οποίο αρχίζουν να επικρατούν οι ψυχαναλυτικές θεωρίες που διατύπωσε ο Freud και σύμφωνα με τις οποίες ο απόηχος της παιδικής ηλικίας κάθε ανθρώπου ανιχνεύεται στην προσωπικότητά του, ως ενήλικου πλέον ατόμου.

Υπό το πρίσμα της παιδικής ηλικίας ως ανάμνησης της παρελθούσης ζωής των ενηλίκων, ο κόσμος των παιδιών στη διηγηματική παραγωγή του Βουτυρά προκύπτει ως ένα κλειστό σύστημα που έχει τα δικά του διακριτικά γνωρίσματα και στο οποίο οι ενήλικες εισβάλλουν μόνο για να ασκήσουν εξουσία με κάποιο τρόπο, λιγότερο η περισσότερο άγριο -«… ήρθε … ο πατέρας μου, και μ' έσυρε με τη βία απ' εκεί…» (Η ευτυχία-1921). Χαρακτηρίζεται, κατά κανόνα, από αγαθότητα, αγνότητα, αθωότητα, γλυκύτητα και ευθυμία. Τα παιδιά, από την οπτική γωνία των τυραννισμένων ενηλίκων του Βουτυρά, είναι ευτυχισμένα απλά γιατί είναι παιδιά. Η ταλαιπωρία, η στενοχώρια ή το μαρτύριο δεν εισχωρούν στο μικρόκοσμό τους. Ο θάνατος κατά την παιδική ηλικία, συνήθως από αρρώστια, μπορεί να εκληφθεί και ως ένα απελευθερωτικό γεγονός από βέβαιες μελλοντικές κακουχίες για τα αποθνήσκοντα παιδιά, τα οποία ως εκ τούτου θεωρούνται έως και καλόμοιρα -«Κι έβρισκε (διηγείται ο αφηγητής για κάποιον από την παρέα του) ευτυχία σ' αυτό το παιδί (το παιδί του φίλου τους, που είχε πεθάνει από γρίπη), που δεν είχε βρει άλλο θάνατο, που δεν είχε τυραννιστεί και στη ζωή!...» (Αρρώστια στην Αθήνα-1920). Ο Π. Μουλλάς, καθώς εξετάζει τις ποιοτικές διαφοροποιήσεις στη λογοτεχνική θεματολογία της γενιάς του 1880 οδηγείται στο συμπέρασμα ότι απόρροια της αστικοποίησης είναι, μεταξύ άλλων, η εδραίωση της εμφάνισης του παιδιού στη θεματική των συγγραφέων (Μουλλάς, 1977). Η Β. Πάτσιου, εμβαθύνοντας στη μελέτη των αντιλήψεων της ελληνικής κοινωνίας για το παιδί και το παιχνίδι των τελευταίων δεκαετιών του 19ου αιώνα και των πρώτων του 20ου, διαπιστώνει την αυθύπαρκτη έως και πρωταγωνιστική παρουσία του παιδιού στα διηγήματα, ελαφρωμένη από δραματικά στοιχεία και εξαρτημένη από τη χαρά και το παιχνίδι (Πάτσιου, 2000). Και στη πεζογραφία του Βουτυρά τα παιδιά θεωρούνται «μικρά τρελούτσικα», που έχουν το μυαλό τους στις αταξίες -« ...η εφημερίδα έφυγε απ' τα χέρια του κι έπεσε δίπλα του. … Αλλ' η εφημερίδα σηκώθηκε μόνη της και, σαν παιδί που δραπετεύει, φεύγει κρυφά από κοντά απ' την κοιμισμένη μάνα του, έφυγε…» (Οι τρεις που κοιμόντουσαν-1921)- και στο ξέγνοιαστο, εύθυμο παιχνίδι. Εμφα-

νίζονται σε αρμονία με το φυσικό τοπίο και με τέτοια διάθεση και δύναμη για ζωή, κίνηση και δράση ώστε να καθίστανται αυτά τα ίδια το μέτρο σύγκρισης για το φυσικό κόσμο -« …Μύγες, μέλισσες βουίζανε, τρέχανε πάνω απ' τις ανθισμένες βιολέτες, που κουνιόντουσαν σιγά, ελαφρά σαν κοριτσάκια που παίζουνε και τραγουδούνε μαζί, τραγούδι γεμάτο λουλούδια, μέλισσες και πεταλούδες…» (Πάλι για να ζήσει-1916**).** Τα συναισθήματά τους και οι ψυχικές τους ιδιότητες διαστέλλονται από τα αντίστοιχα των ενηλίκων ως προς την ποιότητα. Η συγκίνηση που μπορεί να αισθανθούν οι ενήλικες, απόρροια κάποιας ευχάριστης ή δυσάρεστης ψυχικής κατάστασης, μοιάζει να έχει απολέσει κάποιο βαθμό της έντασής της σε αντίθεση με τα παιδικά συναισθήματα που προβάλλονται ως πιο γνήσια, καθάρια και μεστά. Έτσι οι ενήλικες περιγράφονται να απολαμβάνουν κάποιες ενέργειές τους όχι απλά με ευχαρίστηση, αλλά με παιδική ευχαρίστηση ή επιδεικνύουν παιδικό θάρρος. Η γονεϊκή αγάπη και φροντίδα παρουσιάζεται ως παράδειγμα για κάθε άλλο ενδιαφέρον και δραστηριότητα: -« …Ο εργατικός έφυγε κρατώντας το φκυάρι του σαν παιδάκι στην αγκαλιά του…» (Ευτυχισμένος-1922).

Η αμέριμνη απεικόνισή της παιδικής ηλικίας, συνεπώς, δε μοιάζει να σχετίζεται τόσο με τις αντικειμενικές συνθήκες του παιδικού βίου ή με τον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά βίωναν αυτήν την περίοδο, όσο με τη θέση που ο Βουτυράς, ενήλικος πλέον, φαίνεται να της είχε αποδώσει -«…τα πρώτα μου χρόνια τα παιδικά, όταν τα θυμούμαι, μου φαίνονται σα μια σκηνή ονείρου γεμάτη λουλούδια, φιλιά, τραγούδια και φως!...» (Η εκδίκηση του μικρού-1923). Ανάλογη είναι η θεωρητική αντιμετώπιση του αυτοβιογραφικού λόγου από τον Τ. Καγιαλή, σύμφωνα με την ανάλυση του οποίου η παρούσα κατάσταση του συγγραφέα προσδιορίζει τόσο την επιλογή των γεγονότων του παρελθόντος όσο και τον τρόπο εξιστόρησής τους στο παρόν (Καγιαλής, 1996), συχνά δε το παρόν καθορίζει και το κύρος της αφήγησης.

Τα παιδιά, ωστόσο, στο αφηγηματικό έργο του Βουτυρά δεν λειτουργούν αποκλειστικά ως προβολή των ενηλίκων στο παρελθόν. Ο αφηγηματογράφος, ενίοτε, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στο στοιχείο της ζωτικότητας των παιδιών, τα παρουσιάζει μέσα από καθημερινές τους δραστηριότητες ή ακόμα και με την στιγμιαία ή περιστασιακή εμφάνισή τους να ζωηρεύουν το τοπίο των διηγημάτων του -«…Ο δρόμος έρημος σχεδόν. Ένα παιδάκι, …, βγήκε για μια στιγμή, έκανε μια βόλτα τρέχοντας σα νεαρό άλογο κα πάλι χώθηκε σπίτι του…» (Η γειτονιά που έκλαιε και γελούσε-1923).

Ανεξάρτητα από τους ρόλους που έχουν τα παιδιά στα διηγήματα του Βουτυρά, η παιδική ηλικία είναι για το συγγραφέα μια περίοδος που χρήζει προστασίας εκ μέρους των γονέων. Απαιτούνται κόποι και θυσίες για την ανάπτυξη και την κοινωνική μόρφωση των παιδιών (Ο επαίτης-1901, Η παλιά μάνα-1916) και οι γονείς ονειρεύονται την καλύτερη δυνατή τύχη που μπορούν να έχουν τα παιδιά τους: «…Το παιδί μου εμένα θα πηγαίνει μ' αυτοκίνητο και με νταντάδες!...» (Το σπίτι με τους πολλούς νοικαραίους-1917**).** Τα παιδιά θεωρούνται,

σύμφωνα με το Βουτυρά ασχημάτιστη μάζα, μία άποψη που συγκλίνει με την άποψη του Lock που θεωρούσε τον άνθρωπο όταν γεννιόταν tabula rasa. Τα γνωρίσματα της ηθικής απειρίας των παιδιών και του εύπλαστου του χαρακτήρα τους, είναι αναγνωρίσιμα και επισήμως αποδεκτά ως αναμφισβήτητα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας από τα τέλη του 17$^{ου}$ αιώνα. Το 19$^{ο}$ αιώνα τα διακριτικά αυτά έρχονται πάλι στο προσκήνιο καθώς θα αποτελέσουν το νόμιμο περίβλημα της θεσμικής παρέμβασης των ενηλίκων, κυρίως των γονέων και των δασκάλων, στην ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση των νεαρών ατόμων (Μακρυνιώτη, 1986:43-46). Ο πελάτης του μπακάλικου στο διήγημα του 1924 «Τα Χριστούγεννα των Εθνικών» έχει τη πεποίθηση ότι τα παιδιά καθοδηγούνται ευκολότερα, και μάλιστα όσο μικρότερα είναι: «-Που λες, κλειστό το χέρι όσο μπορείς, έτσι θα κάνεις λεφτά! Αυτό το λέω στα παιδάκια μου, ας είναι και μικρά! Ίσα ίσα δασκαλεύονται καλύτερα!».

Ένα από τα πρόσωπα της συντροφιάς που πρωταγωνιστεί στο διήγημα του 1923 «Δάκρυ στο φίδι» υποστηρίζει ότι «(το παιδί) …Γεννιέται άφκιαχτο ακόμα, δε μοιάζει με το κατσίκι, με το αρνί!.. …Αλλά το παιδί είναι ένα πράγμα άφκιαχτο και το πλάθει ύστερα η μάνα!...». Υπεύθυνη για τη διάπλαση του «εύπλαστου» χαρακτήρα του παιδιού και για τη μελλοντική του εξέλιξη φαίνεται να είναι, σύμφωνα με την άποψη του ομιλούντος, αποκλειστικά η μητέρα. Η Ζωή Φράγκου, καθηγήτρια, παιδαγωγός του Πανεπιστημίου Ζυρίχης και πρόεδρος του συλλόγου Γονέων Αθηνών, σε κείμενό της το 1925, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «κάθε ανθρώπινο ναυάγιο είναι η μητέρα που το προετοίμασε», καθώς θεωρεί ότι η σύγχρονή της Ελληνίδα αγνοεί θεμελιώδεις αρχές υγιεινής καθώς και ουσιώδεις ψυχολογικές και παιδαγωγικές γνώσεις σχετικές με την ανατροφή των παιδιών. Προκειμένου, δε, να κάνει τις αδαείς μητέρες να αντιληφθούν την βαρύτητα των ευθυνών τους, τις προτρέπει να «μετρήσουν τα θύματά τους»( Φράγκου, 1926:138).

Από τις πρώτες, ήδη, δεκαετίες του ελεύθερου ελληνικού κράτους παρατηρήθηκε μια πρώτη διαφοροποίηση στον τρόπο που οι ενήλικες αντιμετώπιζαν την παιδική ηλικία. Οι νεόκοποι αστοί προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν το άγχος και την ανασφάλεια που τους προκαλούσε ο νέος γι' αυτούς ανεξέλεγκτος ρυθμός της ανώνυμης πόλης στρέφονταν προς την ιδιωτική ζωή και τις οικογενειακές απολαύσεις. Το παιδί άρχισε να προσελκύει μέρος του ενδιαφέροντός τους. Παιδαγωγοί, συγγραφείς, ποιητές και ζωγράφοι ανακαλύπτουν στην παιδική ηλικία μια περίοδο χαμένης ανεμελιάς και αθωότητας και στο παιδί ένα άτομο με τις δικές του ανάγκες και δικαιώματα. Το παιδί γίνεται σύμβολο της οικογενειακής ευτυχίας και του οποίου η ανατροφή αποτελεί, σε ιδεολογικό τουλάχιστον επίπεδο, την κοινωνική αποστολή της αστής μητέρας. Η γυναίκα – μητέρα αναβαθμίζεται σε ηθικό στυλοβάτη της οικογένειας και του έθνους, δεδομένου ότι σε αυτή την περίοδο της αναζωπύρωσης του εθνικού ζητήματος και του αλυτρωτισμού η μητέρα ήταν αυτή που αφενός μεν θα προετοίμαζε τους γιους της για να γίνουν οι μελλοντικοί στρατιώτες που θα υλοποιούσαν τη Μεγά-

λη Ιδέα, αφετέρου θα μετέδιδε στις κόρες της την προφορική παράδοση, που αποτελούσε την απόδειξη της συνέχειας του έθνους (Βαρίκα, 1987:83-88, 97-99).

Τα παιδιά στην αφηγηματογραφία του Βουτυρά θεωρούνται, επίσης, ανεκτίμητης αξίας. Τα λαϊκά, βέβαια, στρώματα συναντούν ανυπέρβλητες οικονομικές δυσκολίες στην ανατροφή τους. Ο αγώνας για την επιβίωση επιβάλλει στερήσεις και θυσίες εκ μέρους των γονέων: «(ο παππούς μονολογεί, μιλώντας στην εκλιπούσα σύζυγό του) … Θα κρυώσεις, μου 'λεγες, όχι, όχι, δεν κρυώνω γω ….! Κόψε το παλτό! Καν' το πανωφοράκια στα παιδιά, … Να ζεσταθούνε τα παιδάκια μας! … Τύλιξε τα καλά! Τα παπουτσάκια τους, τα ρουχαλάκια τους! Κάλτσες καλές, γερές! Τις έπλεχες συ! Και θυμάσαι; Φτώχεια, φτώχεια.. Να φάνε τα παιδάκια, να φάνε! Για θυμήσου πώς τα σήκωνα, που ήτανε μακρύς ο δρόμος, που πηγαίναμε να φάμε στου αδελφού μου! Πότε το 'να, πότε τα' άλλο! Να μην κουραστούνε.. Και όταν δεν είχαμε πολύ φαΐ, στις φτώχειες μας, ε; Δε σηκωνόμουνα κι έφευγα νηστικός; Για να φάνε αυτά, αυτά, αυτά!.. » (Ο ερχομός του παππού-1923). Επιπλέον, στα διηγήματα προβάλλεται η ψυχική και σωματική καταπόνηση της φτωχής μάνας καθώς προσπαθεί μόνη της να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις δυσχέρειες που ανακύπτουν από το ρόλο της ως μητέρας και ως νοικοκυράς - «... Τι τυραννία τραβά (η φτωχή μητέρα)! … Να ξενυχτά να το κουνά, να το σκουπίζει και να το πλένει και να πλένει και ολόκληρο το σπίτι!.. Α, το μωρό δεν έχει ύπνο, α, το μωρό ξερνά, α, το σπουρίζει, και άλλα, άλλα!.. Βάσανα και βάσανα! Αμ' ώσπου να πάρει τα πόδια του; Ασ' τα!.. Απ' την άλλη μεριά παρ' την πλούσια. Γεννά, ε; το παιδί θα το πάρει η παραμάνα!...» (Δάκρυ στο φίδι-1923). Αυτός πιθανόν να είναι και ένας λόγος που ωθεί τον Βουτυρά να αναπαριστά τις φτωχές μητέρες των διηγημάτων του να διαφοροποιούνται από την επιβληθείσα κυρίαρχη άποψη για την αστή και μεγαλοαστή μητέρα, η οποία, σύμφωνα με τη μελέτη της Ελ. Βαρίκα «Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907» προτρέπεται να γαλουχεί τους γιους της με τέτοιο τρόπο ώστε να τους προετοιμάζει για τον πόλεμο: «…Η μητέρα του ήτανε κατά του πολέμου. Να πάει το παιδί της στον πόλεμο, ποτέ!...Ας έστελνε ο βασιλιάς και οι μεγάλοι τα παιδιά τους. Αυτοί δεν καταλάβανε τι κόπους έχει να αναθρέψει κανείς το παιδί του! Άλλοι τους τα ανατρέφουνε…» (Ο Λαγκάς-1903). Η αξία του παιδιού για τα φτωχά στρώματα φέρεται, κατά το συγγραφέα, να συνδέεται με το άγχος της βιοτικής του συντήρησης -«…-Μόνο να σκεφτείς, έλεγε με θλιμμένη φωνή, πώς κάνει ο γονιός να το αναθρέψει αυτό το παιδί, με τι βάσανα, και τι, και τι!.. Και να σου έρχεται ο άλλος και να σου λέει έλα, να πας να σκοτωθείς! … Έδωσε ποτέ αυτή η πατρίδα στον άνθρωπο αυτόν, που του αρπάζει το παιδί του. Έδωσε όταν το παιδί του ήταν άρρωστο, δεν είχε παπούτσια, δεν είχε να φάει; Έδωσε ποτέ;…» (Για τη φυλή-1913). Στον αστικοποιημένο τρόπο ζωής της πόλης η αμέριστη φροντίδα των φτωχών, κυρίως, γονέων προς τα παιδιά μεταφράζεται, σύμφωνα με την εξέλιξη του διηγήματος «Αρρώστια στην Αθήνα» του 1920, με το πόσα χρήματα έχουν ξοδέψει για να τους εξασφαλίσουν τα μέσα για να

ζήσουν -«…-Συ δεν πρόσεξες … το παιδί! (το παιδί πέθανε κατά τη διάρκεια επιδημία γρίπης) -Εγώ, εγώ! είπε ο Αφάντης (ο πατέρας), χίλιες πεντακόσιες δραχμές ξόδεψα….». Ο Μ. Γ. Μερακλής σε δημοσίευμά του για τον homo urbanus αναλύει την ποιοτική διαφορά που υπήρχε στον τρόπο που ο άνθρωπος του χωριού και ο άνθρωπος της πόλης αντιμετώπιζαν τη ζωή και το θάνατο. Ο χωρικός στεκόταν με ένα «κοσμικό δέος» απέναντι στα απρόοπτα γεγονότα τα οποία λάβαιναν χώρα. Προκειμένου να ερμηνεύσει και να αποδεχθεί τους φόβους του για ό,τι συνέβαινε στη φύση και στη ζωή έπλασε στα πλαίσια της κοινότητας μια λαϊκή κοσμοθεωρία, που ήταν ένα συλλογικό πολιτισμικό πνευματικό προϊόν. Ο άνθρωπος της πόλης αντικατέστησε το «κοσμικό δέος» με την επιστημονική πληροφόρηση και τα υλικά αγαθά που του προσφέρει ως δούρειο ίππο η ανταγωνιστική ζωή του άστεως. Ο πρωταγωνιστής του διηγήματος του 1911 «Ένα γλέντι» αποφαίνεται με σιγουριά: «-Μα, πάτερ μου, η επιστήμη όλα σχεδόν τα ανεκάλυψε τώρα!..». Τα επιτεύγματα, όμως, της επιστήμης δεν αρκούν για να αποσοβήσουν τον ανθρώπινο φόβο και πόνο, ο οποίος στον άνθρωπο της πόλης εμφανίζεται υπέρμετρα εγωιστικός (Μερακλής, 2004:69-70). Ο τρόπος με τον οποίο ο ήρωας του διηγήματος «Αρρώστια στην Αθήνα» θεωρεί ότι αποδεικνύει στους άλλους το ενδιαφέρον του για το γόνο του δεν ακυρώνει, βέβαια, την οδύνη που ο ίδιος νιώθει για το χαμό του παιδιού του. Συντετριμμένος ενοχοποιεί τον εαυτό του, τον οποίο θεωρεί υπεύθυνο για την απώλεια του γιου του: -« …-Πάει, πάει το παιδί μου, το ’χασα! … Και δεν μπόρεσα να το σώσω, δεν μπόρεσα!... Είχα πάει και τα’ άναψα ένα καντήλι στο μνήμα του»!

…Γι’ αυτό, σκέφτηκα (διηγείται ο αφηγητής), έχει το πανταλόνι του όλο χώματα! Θα το λέρωσε, που γονάτισε (στον τάφο του παιδιού του), κι έπειτα θα του ερχόταν κακό να βγάλει ή να τινάξει» (Αρρώστια στην Αθήνα-1920).

Το ισχύον πρότυπο του «καλού» παιδιού που προβάλλεται από τα αναγνωστικά στις αρχές του 20ου αιώνα περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τα γνωρίσματα της ευπείθειας και της υποταγής στους γονείς. Τα χαρακτηριστικά αυτά αντανακλούν τη θέση του παιδιού στην ιεραρχική δομή της οικογένειας και υποδηλώνουν τις προσδοκίες των ενηλίκων για τη μελλοντική στάση του παιδιού ως ενήλικα στην κοινωνία των ενηλίκων(Μακρυνιώτη, 1986:94, 68). Στα διηγήματα που έγραψε ο Δ. Βουτυράς στο πρώτο τέταρτο του 20ου αιώνα η υπακοή των παιδιών στους γονείς γίνεται αντιληπτή σε διάφορα επίπεδα. Τα καλά παιδιά σέβονται τους γονείς τους και εκφράζουν το σεβασμό τους υπακούοντας σε αυτούς, αποδεχόμενοι την ορθότητα των επιλογών τους και συμμορφούμενοι προς τις αρχές του ισχύοντος οικογενειακού προτύπου. Υπακοή και υποταγή στις επιθυμίες των γονέων οφείλουν όχι μόνο τα ανήλικα τέκνα αλλά και τα ενήλικα. Η έννοια όμως, της υπακοής με την παρέλευση των δεκαετιών παρουσιάζεται να περιέρχεται σε αμφισβήτηση εκ μέρους των ενήλικων τέκνων, ενώ και για τα νεαρά ανήλικα άτομα φαίνεται να εκπίπτει ο βαθμός επιβολής της. Ο δωδεκαετής πρωταγωνιστής του διηγήματος του 1901 «Η ευχή της μάνας» στέλνεται, μετανάστης στην πόλη για να δουλέψει, παρά τη θέλησή του: «…(το

παιδί) προτιμά να μείνει στο φτωχικό τους, κοντά τους, από όλα τα πλούτη της ξενιτιάς…». Το παιδί ούτε μια στιγμή δε φαίνεται να αντιτίθεται στην απόφαση των γονιών του. Επιπλέον, όχι μόνο δε φέρνει αντίρρηση στα σχέδιά τους, αλλά ο συγγραφέας το εμφανίζει και προστατευτικό απέναντι στη μητέρα του, καθώς της αποκρύπτει τη στενοχώρια του για την επικείμενη αποδημία του, για να μην της προκαλέσει επιπλέον λύπη: «Το παιδί έσκυψε, της φίλησε το χέρι και, με δύναμη, κρατώντας τα δάκρυά του μην αρχίσουν και τρέχουν και λυπηθεί η μάνα του περισσότερο, έφυγε…» (Η ευχή της μάνας-1901). Η Δ. Μακρυνιώτη, αναλύοντας τη δομή των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην οικογένεια, όπως αυτή αποτυπώνεται στα αναγνωστικά κείμενα της περιόδου 1834-1919, αναδεικνύει την έννοια του χρέους και των υποχρεώσεων των παιδιών προς τους γονείς ως το προσδιοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση του οικογενειακού πλαισίου εκείνης της περιόδου. Τα νεαρά άτομα εκφράζουν την αγάπη τους προς τους γονείς τους, προς τους οποίους είναι ευγνώμονες γιατί τους έφεραν στον κόσμο, υποτασσόμενοι πλήρως στην εξουσία τους αλλά και αναλαμβάνοντας τις υποχρεώσεις του ενήλικα, όποτε οι περιστάσεις το απαιτούν. Η εκπλήρωση αυτών των καθηκόντων οφείλει να προκαλεί στους μικρούς υπόχρεους ευχαρίστηση και ηθική ικανοποίηση (Μακρυνιώτη, 1986:75-79).

Το 1920, είκοσι χρόνια, δηλαδή, αργότερα από την εποχή που δημοσιεύτηκε «Η ευχή της μάνας», ο αφηγητής ενός άλλου διηγήματος, του «Μακριά απ' τον κόσμο», αναπαριστά τον αφηγούμενο εαυτό του, όταν ήταν περίπου δώδεκα ετών, επίσης προστατευτικό απέναντι στους γονείς του, με ένα ρόλο όμως, περισσότερο ενεργό -στο επίπεδο, τουλάχιστον, της συναισθηματικής πλοκής του διηγήματος, αλλά και της αφήγησης. Ο αυτοδιηγούμενος αφηγητής, σε κάποια μεταγενέστερη χρονική περίοδο από την ηλικία των δώδεκα ετών, καθώς εξιστορεί μέσα από το πρίσμα της δικής του οπτικής γωνίας πώς διαμορφώθηκε η ζωή της οικογένειάς του μετά από πλήγματα που δέχθηκε, περιγράφει να θυμάται τον εαυτό του ως δωδεκάχρονο, να βιώνει με πλήρη συνείδηση τα γεγονότα, όπως εξελίσσονταν, και κυρίως να παρατηρεί και να συναισθάνεται τη συμπεριφορά και την ψυχική κατάσταση των γονιών του: «…Τον καταλάβαινα καλά τον πατέρα μου… Κάτι έτρεχε, τώρα τι… Ήθελα να τον ρωτήσω, αλλά δεν τολμούσα, φοβόμουνα μη με στείλει στο διάολο…» (Μακριά απ' τον κόσμο-1920). Έχοντας αναλάβει, στο βαθμό που αντιλαμβανόταν και του επιτρεπόταν, το ρόλο ενός ενήλικα προστάτη, όχι μόνο θεωρεί ότι κρύβει, επίσης, με επιμέλεια από τους γονείς του την ανησυχία του και την αναστάτωσή του για τις δυσχέρειες που περνούν, αλλά και πιστεύει ότι απαλύνει τη στενοχώρια τους: «Όταν έβλεπα συλλογισμένο τον πατέρα μου κάθε βράδυ, να έρχεται κα να μένει σιωπηλός …. Α, τότε τι ταραχή αισθανόμουνα! Κι έβλεπα μαζί τη μοναξιά, …, τη δυστυχία! Νικούσα όμως αυτά κι έκανα τον αστείο, έκανα πως δεν καταλάβαινα τι γινόταν κι έλεγα διάφορες κουταμάρες κι έπαιζα τον καραγκιόζη. …. Ο πατέρας μου κουνούσε το κεφάλι του. Πίστευε πως εγώ δεν εννοούσα, … Αλλ' όταν κατόρθωνα να τους κάνω να γελάσουν, καθώς αυτοί γελούσαν, εμένα υγραίνονταν τα μάτια μου.» (Μακριά απ' τον κόσμο-1920). Παρά την επί-

γνωση της συνετής και ώριμης στάσης του, προσαρμόζει τη συμπεριφορά του με τα χαρακτηριστικά του υπάκουου και άβουλου παιδιού, όμως η μητέρα του με την ερώτηση που του απευθύνει σε κάποια στιγμή της εξέλιξης του αφηγήματος, έχει, ήδη, ακυρώσει έμμεσα την εικόνα του ολωσδιόλου υποχείριου ανήλικα των προηγούμενων δεκαετιών: «… και τους είπα (στη μητέρα του και στις αδερφές του) πως μέσα βρίσκεται ο πατέρας.

-Μπα, μπα.. έκανε η μάνα μου ….. Τι να συμβαίνει; Σου είπε τίποτα;

-Τι να μου πει εμένα! της απάντησα ….» (Μακριά απ' τον κόσμο-1920).

Η τυφλή υπακοή προς τους γονείς στο συγγραφικό έργο του Βουτυρά αρχίζει, έτσι και αλλιώς, να χάνει έδαφος, ήδη, από το διήγημα του 1908 «Παπάς ειδωλολάτρης». Το επίσης περίπου δωδεκαετές αναφερόμενο αγόρι είναι μαθητής του Ελληνικού σχολείου. Ο πατέρας του έχει αποφασίσει για το γιο του να γίνει ιερέας, στο αγόρι, όμως, αρέσει ιδιαίτερα να ζωγραφίζει και προτιμά να γίνει ζωγράφος. Σε αντίθεση με το συνομήλικό του πρωταγωνιστή στο διήγημα του 1901 «Η ευχή της μάνας», τούτος μοιάζει διατεθειμένος να αγωνιστεί ώστε να πραγματοποιήσει την επιθυμία του. Η προσπάθεια που σκοπεύει να καταβάλει για την πραγμάτωση του ονείρου του, το οποίο δεν έχει καν εκφράσει, φρονώντας πιθανόν ότι είναι ακόμα μικρός, εκλαμβάνεται ως επανάσταση ενάντια στον πατέρα του. Τα συμβάντα, τελικά, που διαδραματίστηκαν τον υποχρέωσαν να ακολουθήσει την επιθυμία του πατέρα του, ως έσχατη λύση ανάγκης: -«-Α, εγώ θα κοιτάξω να γίνω ζωγράφος! έλεγε από μέσα του…. (η εξέλιξη των γεγονότων, όμως, ανέτρεψε τα σχέδιά του) …Στην απελπισία του …, η απόφαση και θέληση του πατέρα του να τον κάνει ιερέα έβρισκε καλό σύμμαχο, γιατί πριν είχε αρχίσει, όσο κα αν ήταν καλός γιος, να σκέπτεται για επανάσταση.» (Παπάς ειδολωλάτρης-1908). Η νέα του διηγήματος του 1911 «Ο πεθαμένος φίλος», η οποία είναι μάλλον μεγαλύτερη των δεκαοχτώ ετών, διαφωνεί με τις ενέργειες του πατέρα της, τον οποίο σε κάποια στιγμή εκνευρισμού μιμείται, όχι με απρέπεια φυσικά, παρουσία της μητέρας της και ενός οικογενειακού τους φίλου. Η μητέρα βρίσκει τη συμπεριφορά και την αμφισβήτηση της κόρης της προς τον πατέρα ανάρμοστη, έστω και αν και αυτή η ίδια δε συμφωνεί, επίσης, με τις αποφάσεις του συζύγου της: «-Σάρα!... Σάρα, πάψε! Μην περιγελάς τον πατέρα σου! Και έπειτα, το παιδί να κρίνει τον πατέρα! Τι λέτε, κύριε Ορέστη;» (Ο πεθαμένος φίλος-1911). Για τον νέο του διηγήματος «Το κοριτσάκι με τα κόκκινα» του 1919 η βούληση του πατέρα του να τον παντρέψει, η εύρεση της συζύγου σύμφωνα με τα κριτήριά του και η μη γνωστοποίηση των αποφάσεων αυτών στον ενδιαφερόμενο γιο βρίσκεται μέσα στη λογική των πραγμάτων και μάλιστα είναι αναμενόμενα έως και επιθυμητά. «Α, τον Τάκη θα τον παντρέψω μικρό μικρό! (έλεγε ο πατέρας) …Κι εγώ που τ' άκουγα βρισκόμουν πολύ σύμφωνος ….

Και το μεσημέρι άκουσα κείνο του πατέρα μου:

-Πρέπει να τον παντρέψουμε, είναι καιρός του!

Όταν βρέθηκα στο δωμάτιό μου, είπα κι εγώ:

-Αμ τι, τώρα το καταλάβατε; » (Το κοριτσάκι με τα κόκκινα-1919) Εν τούτοις ο νέος, χωρίς όμως να έρθει ποτέ σε ρήξη με τον πατέρα του, αποφασίζει να επιλέξει ο ίδιος τη μέλλουσα συμβία του: «Τι, όποια θέλουν θα μου δώσουν;» μονολογεί.

Εξετάζοντας, μεταξύ άλλων, το θέμα της υπακοής των παιδιών, ο παιδίατρος Νικόλαος Χ. Κοκκολάτος σε διάλεξη σχετικά με την πρώτη ανατροφή και διδασκαλία του παιδιού, η οποία βρίσκεται τυπωμένη σε μία σειρά διαλέξεων με τίτλο «Δια τας νεαράς μητέρας: ήτοι υγιεινή της βρεφικής και παιδικής ηλικίας» του 1914, παραινεί τις μητέρες: «Προ παντός πρέπει να συνηθίσετε το τέκνο σας να σας υπακούει.». Βεβαίως, στο ένα από τα παραδείγματα που παραθέτει ο σύμβουλος –ιατρός, η έγνοια του φαίνεται να είναι, συν τοις άλλοις, και κατά πόσον το παιδί θα ακολουθήσει πειθήνια τις οδηγίες του γιατρού, όταν χρειαστεί (Κοκκολάτος, 1916[2]:104). Αυτό, όμως, δεν αναιρεί τη γενικότερη ισχύ της παραίνεσής του και η ανησυχία του πιθανόν να εκφράζει και τη διαπίστωσή του, ότι τα παιδιά, των αστικών οικογενειών τουλάχιστον, μεταξύ των οποίων βρισκόταν μάλλον η πελατεία του, δεν συμμορφώνονταν πλήρως με τις εντολές των γονέων.

Η απόρριψη της γονεϊκής εξουσίας εκ μέρους των ενηλίκων τέκνων απαντάται ευθέως στα διηγήματα του Δ. Βουτυρά της τρίτης δεκαετίας του 20ου αιώνα. Το 1920, στο διήγημα «Με τα χελιδόνια», ο πεζογράφος εμφανίζει τον ενήλικο πρωταγωνιστή του να πιστεύει ότι οι γονείς και γενικότερα οι ενήλικες δικαιούνται να αναμειγνύονται και να αποφασίζουν για τη ζωή των μικρών παιδιών, η δικαιοδοσία τους, όμως, καταργείται όταν τα παιδιά ενηλικιωθούν. Γι' αυτό και ο ίδιος αγανακτεί, καθώς συνειδητοποιεί ότι η μητέρα του και η αδελφή του θέλουν να επεμβαίνουν στην προσωπική του ζωή, προς όφελός τους: «…Στενοχώρια, θυμός ταραχή τον έπιασε κει καθισμένο: μα τι ανακατώνονται αυτοί; Τι θέλουνε; Είμαι μικρός ή σκλάβος τους;» (Με τα χελιδόνια-1920). Η θέση των μικρών παιδιών στην κοινωνική ιεραρχία δε φαίνεται να απέχει πολύ για τον πρωταγωνιστή από τη θέση των σκλάβων. Ο νέος ενός άλλου διηγήματος του 1924, με τον τίτλο «Η αριστοκρατική γειτονιά», επιβεβαιώνει την εικόνα που αναφέρθηκε, την άρνηση, δηλαδή, εκ μέρους των ενηλίκων τέκνων, του ελέγχου τους από τους γονείς αλλά και την απαξιωμένη κοινωνική θέση των μικρών παιδιών. Ο νέος αυτού του διηγήματος απεικονίζεται να καταλαμβάνεται από θυμό, καθώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του να ανησυχεί για το τι θα του έλεγαν οι γονείς του στο σπίτι, για την ενδεχόμενη αργοπορημένη επιστροφή του: «…Θύμωσα γι΄ αυτό, για την ανησυχία που είχα, κι αισθάνθηκα τα δικαιώματα του πατέρα, της μάνας, όμοια με τα δικαιώματα που είχε μια φορά ο αφέντης στο σκλάβο!» (Η αριστοκρατική γειτονιά-1924). Όμως, και ο πατέρας στο διήγημα του 1923 «Ο ερχομός του παππού» αναπαρίσταται να συναισθάνεται ότι υπόκειται σε αμφισβήτηση η γονεϊκή εξουσία. Γι' αυτό και υποχρεώνεται να καταφύγει στην χριστιανική τεκμηρίωση του οφειλόμενου σεβασμού

προς τους γονείς κάνοντας σχετική μνεία στις «Δέκα Εντολές». Στη συνέχεια, θεωρώντας ότι ο μικρός γιος του δεν του αποδίδει τον πρέποντα σεβασμό, εμφανίζεται να τον απαιτεί και να τον διεκδικεί άμεσα, καταφεύγοντας στις απειλές: «-… Και σου λένε αι εντολές, πρώτα πρώτα, τίμα τον πατέρα σου και τη μητέρα σου! Έτσι δεν είναι, βρε; Ε, εσύ, Κώστα, τι σου είπα!

- … Τι; ρώτησε ο γιος του.

-Την κακή σου την ψυχρή! Όταν μιλά ο πατέρας σου, να προσέχεις, μη σου τσακίσω το κεφάλι!» (Ο ερχομός του παππού-1923).

Η τιμωρία ως μέθοδος σωφρονισμού των μικρών παιδιών επικρατεί ως παιδαγωγική αξία της εποχής. Οι γονείς, εν προκειμένω, τιμωρούν τα παιδιά τους με σκοπό να τα συνετίσουν σε περίπτωση ανυπακοής ή παρεκτροπής ή για να προλάβουν τυχόν ολισθήματά τους και να εξασφαλίσουν έτσι τη θετική μελλοντική εξέλιξη των νεαρών τέκνων τους. Η αποφυγή τιμωρίας εκ μέρους των γονέων σε περίπτωση παραπτώματος των παιδιών λογίζεται ως έλλειψη ενδιαφέροντος και φροντίδας, η δε παράλειψή της θεωρείται ότι πιθανόν να έχει ολέθρια επίδραση στην πορεία του νέου (Μακρυνιώτη, 1986:81-82). Στο διήγημα «Η ανάστασις της αγάπης» του 1901, ο πατέρας εμφανίζεται οξυδερκής, ικανός να διακρίνει την πιθανή δυσάρεστη έκβαση της κατάληξης του παιδιού ως ενήλικα αν δεν ακολουθήσει ένα συνεπή αυστηρό τρόπο διαπαιδαγώγησής του, ενώ η τρυφερότητα της μητέρας εκλαμβάνεται ως χαρακτηριστικό ενός συναισθηματικά ευάλωτου και μικρόνους ατόμου: «... Και οι δυο τον αγαπούσανε αλλά ο πατέρας έβλεπε μακριά, η μάνα όχι. Η μητέρα έβλεπε το παιδί της ότι έκλαιε, ο πατέρας το παιδί του που θα έκλαιε πολύ στο μέλλον, και χωρίς γιατρειά, αν δεν το τιμωρούσε, αν δεν το έκαμε να κλαύσει λίγο τώρα.» (Η ανάστασις της αγάπης-1901). Η Δ. Μακρυνιώτη επισημαίνει τις σκέψεις και τις ανησυχίες παιδαγωγών και πνευματικών ανθρώπων της εποχής σχετικά με το σημείο στο οποίο τέμνονται και ισορροπούν η τρυφερότητα, η θερμή αφοσίωση και η αγάπη, συναισθήματα τα οποία, συνήθως, εκφράζουν οι μητέρες, με την πειθαρχία και την τιμωρία (Μακρυνιώτη, 1986:81-82). Η Ζ. Φράγκου στο άρθρο της «Πώς θα μορφώσουμε τον χαρακτήρα των παιδιών μας», το οποίο δημοσιεύτηκε στο μηνιαίο ανθρωπιστικό περιοδικό «Έρευνα» το 1930, διατυπώνει το άγχος των σύγχρονών της γονέων σχετικά με το ποια είναι η καλύτερη παιδαγωγική τακτική που πρέπει να ακολουθήσουν για τα παιδιά τους: «Μεγάλη σύγχυσις επικρατεί σήμερα εις την ανατροφή των παιδιών. Τα όρια μεταξύ πειθαρχίας και ελευθερίας είναι μπερδεμένα» Στο ίδιο άρθρο τονίζει την υπεροχή της λογικής σε σχέση με το συναίσθημα και διατυπώνει την άποψη ότι «ο νους» θα πρέπει να είναι η κινητήριος δύναμη των ανθρωπίνων πράξεων, «ιδίως εις τους μορφωμένους»: «… εκείνος που ανετράφη καλά δεν παρασύρεται από τα πρωτόγονα συναισθήματα, αλλά από σύνολο συναισθημάτων ανωτέρων ενωμένων με υψηλάς ιδέας. …Ο νους, η ανωτέρα σκέψις διευθύνουν όλην των (των παιδιών) τη ζωή» (Φράγκου, Φεβρουάριος 1930). Για την καλλιέργεια του νου, και μάλιστα του νου των κοριτσιών, συζητά και ο Δ. Βουτυράς το 1923, στο διήγημα «Μηχανή

για ανθρώπους». Σύμφωνα με το θείο της οικογένειας, «η κοινωνική μόρφωση» που μπορεί να αποκτήσουν τα νεαρά άτομα, και κυρίως τα πολύπαθα κορίτσια, ακούγοντας τα λεγόμενα από τους ενήλικες, όταν θα παρευρίσκονται μαζί τους, είναι κατά πολύ προτιμότερη από άλλες κοινωνικά καθιερωμένες ενασχολήσεις της ηλικίας τους και του φύλου τους :

«-Μα πού ’ναι η Ελενίτσα;

-Είναι επάνω …. κι εργάζεται! του απάντησε ο πατέρας της.

-Μα τι εργάζεται;

-Ξέρω γω! …να, κεντά, ράβει..

-Καλά, είναι τόσο ανάγκη! ... Εκτός αν ράβει την προίκα της και βιάζεται..

-Όχι διόλου! δε ράβει τη προίκα της! …..

-Καλά, ναι! μα δεν ήταν καλύτερο να ’ρχότανε να καθίσει μαζί μας, ν’ ακούσει.. Ο νους…» (Μηχανή για ανθρώπους -1923).

Η οπτική του φύλου στον τρόπο σύλληψης της παιδικής ηλικίας, στην αφηγηματική παραγωγή του Δ. Βουτυρά, ευνοεί τα αγόρια, τουλάχιστον στις ευκαιρίες που έχουν, καταρχάς, να καταγραφούν οι εμπειρίες τους, δοθέντος ότι σημαντικό μέρος του υλικού των διηγημάτων βασίζεται στην αυθιστόρηση των εμπειριών της παιδικής ηλικίας του συγγραφέα. Από την άλλη μεριά, ως και την πρώτη τουλάχιστον δεκαετία του 1900, η γυναίκα της αστικής οικογένειας εξακολουθεί να μη διαθέτει μία στοιχειώδη σφαίρα επιρροής ούτε καν στις αποφάσεις που αφορούν το σπίτι, παρά το κάποιο μεγαλύτερο κύρος που απέκτησε από την ανάδειξη της παιδικής ηλικίας και γενικότερα της οικογενειακής εστίας σε ιδεώδες και τη συνεπαγόμενη καταξίωση τής ίδιας ως μητέρας και οικοδέσποινας. Επιπροσθέτως η πρόσληψη υπηρετριών από τη μέση και ανώτερη τάξη αποδέσμευσε τις γυναίκες των τάξεων αυτών και κυρίως τις θυγατέρες τους, από τις οικιακές εργασίες, δίνοντάς τους την ευκαιρία να ασχοληθούν με ευπρεπείς δραστηριότητες, όπως με τα εργόχειρα ή το διάβασμα (Βαρίκα, 1987:93, 97, 139.). Στην πραγματικότητα βέβαια, όσο οι γυναίκες επιδίδονταν στις «γυναικείες τέχνες» στον ιδιωτικό χώρο του σπιτικού τους, περιορίζονταν σε αυτό και έμεναν έξω από το δημόσιο και επαγγελματικό βίο. Το σπίτι για την αστή γυναίκα κατέληξε να γίνει το alter ego της (Μπακαλάκη & Ελεγμίτου, 1987:55.).

Ο εγκλεισμός των γυναικών των εύπορων στρωμάτων στο σπίτι και η ηθελημένη αγνόηση και υποτίμηση της ιδιότητάς τους ως παραγωγικά μέλη της οικογένειας και της κοινωνίας οδήγησαν στη χρησιμοποίηση των γυναικών ως «όργανα κοινωνικής ανόδου» και «μέσα επιδεικτικής κατανάλωσης», αρχικά του πατέρα και στη συνέχεια του συζύγου. Αυτός ο ρόλος προσδιόρισε αρνητικά την ταυτότητα της αστής γυναίκας, γιατί τη συνέδεσε με την υπερβολική και άσκοπη δαπάνη χρημάτων και την αποχή από την εργασία. Ταυτόχρονα την υποχρέωσε να αποκρύπτει τα αποδεικτικά στοιχεία που φανέρωναν την οικιακή

εργασία που προσέφερε, υποβαθμίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την αξία της εργασίας της στο σπίτι της. Κατ' αυτόν τον τρόπο η γυναίκα, της αστικής τάξης τουλάχιστον, απόκτησε την εικόνα ενός ατόμου που ζει παρασιτικά, αποκλειστικά από την εργασία των ανδρών και εις βάρος των ανδρών (Βαρίκα, 1987: 135 -137).

Συμβαδίζοντας με την περιορισμένη, συχνά αφανή, παρουσία ή δράση των γυναικών των μεσαίων και ανωτέρων τάξεων στην κοινωνία της εποχής και η παρουσία των κοριτσιών στο αντίστοιχο περιβάλλον των διηγημάτων του Δ. Βουτυρά περιορίζεται σε λίγες εμφανίσεις, στις οποίες τα κορίτσια αναπαρίστανται με τα παγιωμένα χαρακτηριστικά, που τους έχουν ήδη αποδοθεί από τον κοινωνικό περίγυρο. Ο τρόπος που ο Βουτυράς αναπλάθει την κοριτσίστικη παρουσία, αρχικά τουλάχιστον, στο διήγημα του 1910 «Ο Συμβουλευτής», εμπεριέχει, προφανώς, την άποψη για τη φυσική κατωτερότητα του γυναικείου φύλου, η οποία συμπλέει με την αντίληψη περί της απειρίας της παιδικής ηλικίας: «Το κοριτσάκι έπαιζε (βιολί) … υποφερτά, όταν μαζί κανείς έβλεπε ότι ήταν κόρη και μάλιστα μικρή.»(Ο Συμβουλευτής-1910)**.** Όμως, σε μεταγενέστερα διηγήματά του ο διηγηματογράφος αμφισβητεί τις κατεστημένες σχέσεις ανδρών και γυναικών και καταδεικνύει την υποβαθμισμένη κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι γυναίκες και στην οποία εκπαιδεύονταν από την παιδική τους ηλικία. Ο λόγος του Βουτυρά φαίνεται να απηχεί τις διεκδικήσεις του φεμινιστικού κινήματος του Μεσοπολέμου για χορήγηση πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων στις γυναίκες στα πλαίσια της αξιοκρατίας και της ισονομίας των πολιτών ενός φιλελεύθερου αστικού κράτους, όπως επιχειρήθηκε να διαμορφωθεί η ελληνική κοινωνία εκείνη την περίοδο από τη βενιζελική παράταξη (Αβδελά & Ψαρρά, 1985:30-31. Βλ. και Αθανασιάδης, 2009:16). Σε έρευνα που διεξήγαγε η Ελ. Βαρίκα, σχετικά με το πώς εμφανίζεται στα άρθρα του περιοδικού «Εφημερίς των Κυριών» η θέση του κοριτσιού στην ελληνική οικογένεια, κατά τα τέλη του 19$^{ου}$ και αρχές του 20$^{ου}$ αιώνα, διαπιστώνει ότι η ελληνίδα κόρη προβάλλεται με τις ιδιότητες ενός επικερδούς προϊόντος του εμπορίου ή ενός αντικειμένου το οποίο, μέσω του γάμου, περνά από την ιδιοκτησία του πατέρα στην κατοχή του συζύγου (Βαρίκα, 1987:229). Δύο δεκαετίες περίπου αργότερα, το 1924, δύο γυναικείοι χαρακτήρες του διηγήματος του Δ. Βουτυρά «Η αριστοκρατική γειτονιά», μια μάνα και η κόρη της, καταγγέλλουν, μέσω της συζήτησής τους, την αμετακίνητη κοινωνική θέση του θήλεος ως ισόβια δέσμιου, αρχικά των γονέων και αργότερα του συζύγου: «Στην αυλή ….. είδα καθισμένες να μιλούνε την κυρα-Ελένη με την κόρη της….: -Έτσι είναι, παιδί μου, της είπε, έχεις δίκαιο! Εμείς οι γυναίκες, τα θηλυκά, πάντα στη σκλαβιά! Μετά τους γονιούς μας, έχουμε τον άντρα!» Η παιδική ηλικία, κοριτσιών και αγοριών ως κατάσταση σκλαβιάς, με τους γονείς στο ρόλο των απόλυτων εξουσιαστών, επανέρχεται στο ίδιο διήγημα, μερικές σελίδες παρακάτω. Η σκλαβιά, ως συνθήκη διαβίωσης για το γυναικείο φύλο, κυριαρχεί επίσης αυτήν την περίοδο στο λόγο των φεμινιστριών, οι οποίες αγωνιζόμενες για την απόκτηση του δικαιώματος της ψήφου, χαρακτηρίζουν ως «σκλαβιά» τη στέρησή του ενώ την κατάκτησή

του ως «ξεσκλάβωμα» των γυναικών (Θρύλος, 1923: 4, Α/5 1923:1. ).

Η συντριπτική πλειοψηφία των κοριτσιών ανατρέφεται σε ένα αποπνικτικό, άτεγκτο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο γάμος, μόνο, τους δίνει υπόσταση και ταυτότητα, ενώ οι ανύμφευτες κόρες σχολιάζονται δυσμενώς. Οι γονείς, μεταξύ άλλων, διαλέγουν σύζυγο για τις κόρες τους με βάση οικονομικά και κοινωνικά κριτήρια, θέση την οποία αναπαρίστανται να ενστερνίζονται και οι ίδιες: «Ό,τι έκανα τότε ήμουν μικρή και άμυαλη!... Συ έφταιγες που ήσουνα κοτζάμ άνδρας!... Ο καθένας με τη θέση του!..», λέει η κόρη στο νέο που εργάζεται σπίτι της και ο οποίος είναι ακόμα ερωτευμένος μαζί της (Διωγμένη αγάπη-1913). Η προικοδότηση της νύφης καθίσταται συστατικό στοιχείο των γάμων, από τη μεγαλοαστική τάξη έως και τα πιο φτωχά μικροαστικά στρώματα Βαρίκα, 1987:94–95, 232). Ο Βουτυράς, όμως, σε μία οικογενειακή συνεστίαση, στην οποία παρευρίσκονται τα πρόσωπα του διηγήματός του «Μηχανή για ανθρώπους» του 1923, κατακρίνει, μέσα από τα λόγια ενός πατέρα που έχει κόρη, το γενικότερο πλαίσιο διαπαιδαγώγησης των κοριτσιών, ακυρώνει την κοινωνική αξία του γάμου για τις κοπέλες, ανατρέπει το πρότυπο της μητρότητας ως τον, εκ των προτέρων, καθορισμένο φυσικό προορισμό τους, αναδεικνύει και καταξιώνει την εικόνα της οικονομικά ανεξάρτητης και αυτεξούσιας γυναίκας και αποκαλύπτει μια άλλη εικόνα της ανδρικής παρουσίας: «…Δεν μπορώ να καταλάβω, πώς εσείς, οι περισσότεροι, θεωρείτε το γάμο σαν κάτι απαραίτητο! Και το λέτε και στα κορίτσια σας από μικρά, …τους δίνουνε ευχές να καλοπαντρευθούνε, και το κορίτσι, που θρέφεται μ' αυτά, μ' αυτές τις αηδίες, μαραζώνει, άμα μεγαλώσει λίγο, και δει πως δεν παρουσιάζονται οι γαμπροί. Και άμα δεν παντρευθούνε, πάνε, χάνονται!.. Ναι, άμα δεν έχει χρήματα και δεν φρόντισαν οι γονείς της να τη μάθουνε μια εργασία.. τότε! … Εγώ, να, και το λέω μπροστά της (στην κόρη του), αλλιώτικα την ανάθρεψα ….και της άνοιξα τα μάτια να δει τι θα πει άντρας, παντρειές, γέννες!.. Όταν έχει περιουσία αρκετή να ζει ανεξάρτητη, με το καπέλο στραβά, χωρίς το βρώμικο αυτό πράγμα που λέγεται άντρας κοντά της … να της κάνει τον αφέντη, … Κι έπειτα σα να μην ξέρουμε τ' είναι ο άντρας!... Μόνο για τα βρώμικα γούστα του την περιποιείται τη γυναίκα, κι έπειτα, άμα τη χορτάσει, κλώτσο… » (Μηχανή για ανθρώπους-1923). Ο Βουτυράς σε αυτό το απόσπασμα φαίνεται, κατ' αρχάς, να ευθυγραμμίζεται με τις διακηρύξεις των φεμινιστριών της εποχής τους στο θέμα της αυτοτελούς γυναικείας υπόστασης μέσω της εργασίας, αλλά, συγχρόνως και να διαχωρίζεται από αυτές όταν αναφέρεται στο θεσμό του γάμου. Η Αύρα Θεοδωροπούλου σε ομιλία της στην αίθουσα του Ελληνικού Ωδείου το 1922, το δήλωσε κατηγορηματικά: «Πουθενά δε ζητεί ο φεμινισμός να καταργήσει ή να χαλαρώσει το γάμο. Αυτό είναι μια τεράστια παρεξήγηση». Η ίδια, βέβαια, ξεκαθαρίζει ότι η γυναίκα «..δεχόμενη τη ζωή της μοιρολατρικά, …, ξεπέφτει διαρκώς ηθικά, γίνεται ένα πλάσμα παρασιτικό… Κύριος σκοπός της ζωής της καταντά να είναι ένας ρομαντικός έρωτας που την κάνει να λιώνει σα λαμπάδα χλωμή και να σκλαβώνεται μονάχη της στον άντρα.» (Θεοδωροπούλου, 1922, 1923:14). Όσον αφορά το θέμα της εργαζόμενης γυναίκας, το μεσοπολεμικό γυ-

ναικείο κίνημα θεωρούσε τη μισθωτή εργασία απαραίτητο όρο για την οικονομική ανεξαρτησία των γυναικών, αλλά όχι και ικανή και αυτοτελή συνθήκη για την απελευθέρωσή τους από τα δεσμά της ανδρικής κυριαρχίας. Οι φεμινίστριες σημείωναν ότι πολλές γυναίκες υποχρεώνονταν να εργαστούν αποκλειστικά λόγω οικογενειακών οικονομικών δυσχερειών, αλλά λόγω των διαμορφωμένων κοινωνικών συνθηκών, ενώ γίνονταν συνήθως αντικείμενο παντός είδους εκμετάλλευσης, δεν τολμούσαν ούτε καν να σκεφτούν να διαμαρτυρηθούν και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Τουναντίον προς τα διακηρυχθέντα περί της εργασίας, οι φεμινίστριες του μεσοπολέμου δεν ήρθαν σε ρήξη με τους παραδοσιακούς ρόλους της γυναίκας, ως μητέρας και νοικοκυράς και ο γάμος και η μητρότητα παρέμειναν τα όνειρα κάθε νέας, με τα οποία ανατρέφονταν από την παιδική της ηλικία (Αβδελά -. Ψαρρά, 1985 :21-22, 92-95).

Η βίαιη και καταπιεστική μεταχείριση των ανήλικων κοριτσιών αλλά και των ενήλικων γυναικών από γονείς και συζύγους γίνεται αντικείμενο σχολιασμού των διανοούμενων από τις αρχές του 20$^{ου}$ αιώνα. Η Ελ. Βαρίκα, ερμηνεύοντας το έργο «Έρως Εσταυρωμένος» του Γ. Ξενόπουλου, διασαφηνίζει ότι αν και καταγγέλλεται πλέον η γυναικεία καταπίεση, μολαταύτα ο προσδιορισμός των γυναικών στο ξεκίνημα του 20$^{ου}$ αιώνα εξακολουθεί να τελείται υπό το πρίσμα του προηγούμενου αιώνα. Η γυναίκα αποτελούσε αντικείμενο σεβασμού και συμπάθειας του άντρα, γιατί αυτός την είχε ορίσει με ιδιότητες που είχε ο ίδιος ανάγκη, αλλά δεν μπορούσε να αυτοπροσδιοριστεί με αυτές γιατί τότε δε θα μπορούσε να λειτουργήσει στον ανταγωνιστικό χώρο της πόλης (Βαρίκα, 1987:113- 116). Στο διήγημα «Για θυμήσου …» του 1914, η σύζυγος, γιαγιά ήδη, αναπαρίσταται εξαγριωμένη να ωρύεται εναντίον του ανήμπορου και ανίσχυρου πλέον συζύγου της, για το πώς την κακοποιούσε και την κακομεταχειριζόταν καθ' όλη τη διάρκεια του εγγάμου βίου τους, εκμεταλλευόμενος τόσο το φύλο της όσο και το νεαρόν της ηλικίας της, δεδομένου ότι όταν την πάντρεψαν οι γονείς της υποχρεωτικά μαζί του, ήταν μικρό κορίτσι: «...Με παίδεψες, με τυράννησες, που με πήρες άβγαλτη, μια τόση δα παιδούλα, …Μωρέ, για θυμήσου το σφάλιαρο που μου 'δωσες νεόπαντρη; …Όταν ήρθες και με βρήκες να έχω γείρει λίγο …. κουρασμένη; Ακούς να μου δώσει σφάλιαρο γιατί κοιμόμουνα; …Κι έκλαιγα, …Μα και τι μπορούσα να κάνω, μια παιδούλα άβγαλτη, που μ' είχανε πάρει απ' τις κούκλες για να μου τον δώσανε; …Θυμάσαι το φόρεμα κείνο …που ... το 'κανες κομμάτια με το ψαλίδι»; (Για θυμήσου … - 1914**).**

Συμπερασματικά, το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις ενηλίκων – παιδιών στο αφηγηματικό έργο του Δ. Βουτυρά δεν είναι ούτε τυχαίο ούτε συμπτωματικό, αλλά έχει προκύψει ως αποτέλεσμα της νηματοδότησης που είχε η παιδική ηλικία στη συγκεκριμένη κοινωνική, ιστορική, πολιτική πραγματικότητα των αρχών του 20$^{ου}$ αιώνα. Το παιδί, σαν αφηγηματικό πρόσωπο στα διηγήματα, υφίσταται μόνο κατ' επιλογή και αποσπασματικά μέσα στη μνήμη του ενήλικα αφηγητή, ως παρελθόν του, και ο οποίος επανέρχεται

νοερά στην περίοδο της παιδικής του ηλικίας με τη διπλή ιδιότητα του αφηγητή και του αφηγούμενου. Το παιδί λαμβάνει διηγηματική υπόσταση από τον ενήλικα πρωταγωνιστή, επειδή αυτός έχει, ήδη, ενηλικιωθεί και ο οποίος συχνά το προβάλλει ξένοιαστο και αθώο, μακάρια εικόνα η οποία και δεν ανταποκρίνεται στις συνθήκες του παιδικού βίου εκείνης της περιόδου και μάλιστα σε άλλα διηγήματα αναιρείται. Κατ' ακολουθίαν, από την οπτική γωνία των ενήλικων πρωταγωνιστών του Βουτυρά, η περίοδος της παιδικής ηλικίας αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας κλειστής κατασκευής, στην οποία οι ενήλικες έχουν εγκλείσει αρεστές αναμνήσεις τους, τις οποίες ανασύρουν κατά περίπτωση, συχνά δε τη χρησιμοποιούν ως μέσο άμβλυνσης της επαχθούς, κατ' αυτούς, πραγματικότητας. Πρόκειται για μία παρελθοντική χρονική περίοδο που παραμένει έντονα στη μνήμη τους και η οποία λαμβάνει τη μορφή ενός περικλεισμένου, σχεδόν αδιαπέραστου συστήματος, το οποίο δεν συνδιαλέγεται με τις άλλες ηλικιακές ή κοινωνικές κατηγορίες και στο οποίο οι ενήλικες εισορμούν από τη θέση του εξουσιαστή. Θεωρείται μια παροδική και όχι αυτόνομη περίοδος της ζωής του ανθρώπου, η οποία αναγνωρίζεται ως μία εξελίξιμη και μεταβατική περίοδος προς την ενηλικίωση, αλλά και η οποία σε όλο σχεδόν το πρώτο τέταρτο του 20$^{ου}$ αιώνα αναπαρίσταται στα διηγήματα σαν ένα ασφαλές έρεισμα για τους ήρωες.

Το πρότυπο του καλού παιδιού, του άβουλου και υποχείριου νέου, που δείχνει απόλυτη υποταγή στους γονείς, αρχίζει βαθμιαία να υφίσταται ρωγμές από το τέλος της πρώτης δεκαετίας του 20$^{ου}$ αιώνα, χωρίς όμως να πραγματοποιείται σύγκρουση. Ρητή, λεκτική αμφισβήτηση της άσκησης εξουσίας των γονέων στη ζωή των ενήλικων, τουλάχιστον, αρρένων τέκνων επέρχεται στα διηγήματα στην αρχή της τρίτης δεκαετίας του 20$^{ου}$ αιώνα, η οποία, παρόλα αυτά, μοιάζει να μένει μόνο στο επίπεδο της συνειδητοποίησης εκ μέρους τους και όχι της αντιπαράθεσης με τους γονείς. Η θέση των μικρών παιδιών περιγράφεται συγκρίσιμη με τη θέση των σκλάβων. Όμως, σε λίγο μεταγενέστερα διηγήματα οι γονείς αναπαρίστανται να ψυχανεμίζονται ότι η εξουσία τους υπόκειται σε αμφισβήτηση ακόμα και από τα μικρότερα παιδιά, από τα οποία απαιτούν την απόλυτη προσοχή, έστω και με απειλές.

Οι γονείς, και κυρίως ο πατέρας που ταυτίζεται με τη λογική και το νου, σε διήγημα των αρχών του αιώνα, χρησιμοποιεί την τιμωρία ως μέθοδο συνετισμού των παιδιών. Η αποφυγή επιβολής της θεωρείται ένδειξη επικείμενης δυστυχίας των παιδιών στο μέλλον. Η μητέρα αναπαρίσταται ευάλωτη και αδύναμη να τα υποβάλλει σε τιμωρία και άρα να τα σωφρονίσει. Η ικανότητα να προνοήσει για το μέλλον τους παρουσιάζεται ανώτερη των δυνάμεών της. Δύο δεκαετίες, περίπου, αργότερα, ο συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη την καλλιέργεια του νου και για τα κορίτσια, την οποία μπορούν να αποκτήσουν, μεταξύ άλλων, ακούγοντας και τις συζητήσεις των μεγάλων.

Το φύλο των παιδιών παίζει σημαντικό ρόλο στο είδος των εμπειριών που απεικονίζει ο συγγραφέας, καθώς μεγάλο μέρος, κατ' αρχάς, του υλικού του το

αντλεί από τις εμπειρίες της δικής του παιδικής ηλικίας. Από την άλλη μεριά, η παρουσία και η δράση των κοριτσιών, κυρίως των μεσαίων και ανώτερων τάξεων, στους δημόσιους χώρους της εποχής είναι περιορισμένη. Αντίστοιχα, και η εμφάνιση των κοριτσιών στα διηγήματα του Βουτυρά, τουλάχιστον της πρώτης δεκαετίας του 20ου αιώνα, είναι σπάνια. Στα μέσα της δεύτερης δεκαετίας ο συγγραφέας καταγγέλλει σε διηγήματά του τις βιαιοπραγίες που υφίσταται το γυναικείο φύλο, είτε πρόκειται για ανήλικα κορίτσια είτε για ενήλικες γυναίκες, από τους συζύγους τους. Σε διηγήματα της τρίτης δεκαετίας του 20ου αιώνα, ο πρωταγωνιστής αποδοκιμάζει, πλέον, κατηγορηματικά τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των κοριτσιών, που αποσκοπεί αποκλειστικά στο γάμο, χωρίς να τους προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους διαβίωσης και κοινωνικής αναγνώρισης και αναδεικνύει το πρότυπο της εργαζόμενης και αυτόνομης νέας. Την ίδια, περίπου, χρονική περίοδο, η παιδική ηλικία κοριτσιών και αγοριών αναπαρίσταται στα διηγήματα ως κατάσταση σκλαβιάς, κατά την οποία τα παιδιά είναι υποχείρια των γονέων, ειδικά, δε, τα κορίτσια φέρονται να περνούν από την εξουσία των γονέων στην εξουσία των συζύγων.

## ΤΑ ΑΝΑΦΕΡΘΕΝΤΑ ΔΙΗΓΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΩΤΕΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ ΤΟΥΣ.

Όλες οι πληροφορίες είναι από τα Υπομνήματα των Απάντων του Δ. Βουτυρά, έρευνα και επιμέλεια Β. Τσοκόπουλος

- Η ευχή της μάνας 1901: περιοδικό «Το Περιοδικόν μας», 21ο τεύχος, 1 Ιανουαρίου 1901 (Άπαντα, τόμος Α΄)
- Ο επαίτης-1901: περιοδικό «Το Περιοδικόν μας», 22ο τεύχος, 15 Ιανουαρίου 1901(Άπαντα, τόμος Α΄)
- Η ανάστασις της αγάπης-1901: περιοδικό «Το Περιοδικόν μας», 27ο τεύχος, 1 Απριλίου 1901(Άπαντα, τόμος Α΄)
- Ο Λαγκάς-1903: Πρώτη δημοσίευση σε αυτοτελή έκδοση μικρού σχήματος «εν Πειραιεί ¨Σφαίρα¨, 1903(Άπαντα, τόμος Α΄)
- Από την παλιά ζωή-1907: περιοδικό «Παναθήναια», έτος Η΄, 31 Οκτ. 1907. (Άπαντα, τόμος Δ΄)
- Ο Συμβουλευτής-1910: περιοδικό «Παναθήναια», 15-31 Δεκεμβρίου 1910 (Άπαντα, τόμος Α΄)
- Παπάς ειδολωλάτρης-1908: περιοδικό «Παναθήναια», αρ 180-182, 31Μαρτίου-30 Απριλίου 1908 (Άπαντα, τόμος Α΄)
- Ο πεθαμένος φίλος-1911: περιοδικό «Νέα Ζωή» (Αλεξάνδρειας), τόμος Ζ, Νοέμβριος 1911. (Άπαντα, τόμος Α΄)
- Ένα γλέντι–1911: ΠΕΡΙΟΔΙΚΌ «Χαραυγή» (Μυτιλήνης), 30Απρ.1911. (Άπαντα, τόμος Ε΄)

- Διωγμένη αγάπη-1913: περιοδικό «Νέα Ζωή» (Αλεξάνδρειας), τόμος VIII, Φεβρ.-Απρ. 1913. (Άπαντα, τόμος Δ΄)
- Για τη φυλή-1913: περιοδικό «Παναθήναια», τόμος ΙΓ΄, τ. 301-302, 15-30 Απρ. 1913 και τ. 303-304, 15-31 Μαΐου 1913. Ο Βουτυράς στη δημοσίευση της Συλλογής άλλαξε το τέλος του διηγήματος. Στα «Παναθήναια» το 1913 ο ήρωας παρασύρεται από το πατριωτικό κλίμα. Στη δημοσίευση του 1923 κυριαρχεί ο αντιεθνικιστικός σκεπτικισμός του Βουτυρά. (Άπαντα, τόμος Ε΄)
- Για θυμήσου … -1914: περιοδικό «Νέα Ζωή» (Αλεξάνδρειας), τόμος IX, Ιανουάριος-Μάρτιος 1914. (Άπαντα, τόμος Β΄)
- Χωρίς δεσμά-1914: περιοδικό «Νέα Ζωή» (Αλεξάνδρειας), τόμος IX, Απρίλιος.-Ιούνιος 1914. (Άπαντα, τόμος Δ΄)
- Πάλι για να ζήσει-1916: περιοδικό «Γράμματα» (Αλεξάνδρειας), Δεκ. 1916. (Άπαντα, τόμος Ε΄)
- Η παλιά μάνα-1916: περιοδικό «Νουμάς», χρονιά ΙΔ΄, 3 Δεκ. 1916. (Άπαντα, τόμος Ε΄)
- Το κοριτσάκι με τα κόκκινα-1919: περιοδικό «Βωμός», αρ. 15-16 και 17-18, Ιούνιος και Ιούλιος 1919(Άπαντα, τόμος Γ΄).
- Με τα χελιδόνια-1920: συλλογή «Παπάς ειδωλολάτρης και άλλα διηγήματα», 1920. Αγνοείται αν υπάρχει προηγούμενη δημοσίευση. (Άπαντα, τόμος Α΄)
- Μακριά απ' τον κόσμο-1920: περιοδικό «Νουμάς», τόμος IZ, (σε πέντε συνέχειες: 30 Μαΐου, 6, 13, 20 και 27 Ιουνίου 1920. (Άπαντα, τόμος Γ΄)
- Αρρώστια στην Αθήνα-1920: περιοδικό «Ανθρωπότης», Μάιος 1920. (Άπαντα, τόμος Ε΄)
- Το σπίτι με τους πολλούς νοικαραίους-1921: συλλογή «Ζωή αρρωστεμένη κι άλλα διηγήματα», 1921. Κατά τον Γ. Βαλέτα γράφτηκε το 1917. (Άπαντα, τόμος Β΄)
- Οι τρεις που κοιμόντουσαν-1921: περιοδικό «Μούσα», χρ. Β΄, φύλλο 1 (13), Αύγ. 1921. (Άπαντα, τόμος Δ΄)
- Η ευτυχία-1921: συλλογή «τριάντα δύο διηγήματα», 1921. (Άπαντα, τόμος Β΄)
- Το μυστικό του Γερο-Λεβαντή-1921: περιοδικό «Μούσα», χρ. Β΄, φύλλο 2, Σεπτ. 1921. (Άπαντα, τόμος Δ΄)
- Ευτυχισμένος-1922: συλλογή «Το γκρέμισμα των Θεών», 1922. (Άπαντα, τόμος Γ΄)
- Η ζωγραφιά της κόρης-1923»: συλλογή «Φως στο σκοτάδι και άλλα διηγήματα», 1923. (Άπαντα, τόμος Δ΄)

- Ο ερχομός του παππού-1923: συλλογή «Διωγμένη αγάπη και άλλα διηγήματα», 1923. (Άπαντα, τόμος Δ΄)
- Δάκρυ στο φίδι-1923: συλλογή ΄Όνειρο που δεν τελειώνει και άλλα διηγήματα», 1923. (Άπαντα, τόμος Ε΄)
- Μηχανή για ανθρώπους-1923: περιοδικό «Νέα Ζωή» (Αλεξάνδρειας), τόμος XI, 30 Απριλίου 1923. (Άπαντα, τόμος Ε΄)
- Η γειτονιά που έκλαιε και γελούσε-1923: συλλογή «Ο νέος Μωυσής», 1923. (Άπαντα, τόμος Δ΄)
- Η εκδίκηση του μικρού-1923: συλλογή «Ο θρήνος των βοδιών και άλλα διηγήματα», 1923 (Αλεξάνδρεια). Η έρευνα δεν μπόρεσε να εντοπίσει προγενέστερη δημοσίευση. (Άπαντα, τόμος Ε΄)
- Η αριστοκρατική γειτονιά-1924: συλλογή «Η αριστοκρατική γειτονιά και άλλα διηγήματα», 1924. (Άπαντα, τόμος Ε΄)
- Τα Χριστούγεννα των Εθνικών-1924: συλλογή «Η αριστοκρατική γειτονιά και άλλα διηγήματα», 1924. (Άπαντα, τόμος Ε΄)

## ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά, Έ., & Ψαρρά, Αγγ., (1985). Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του μεσοπολέμου. Μια ανθολογία. Αθήνα, εκδ. Γνώση.

Αλεξίου, Στ. (1989). Δημοσθένης Βουτυράς. Στο: Κριαράς Ε. (επιμ.), Αφιέρωμα στο Ι. Μ. Παναγιωτόπουλο (σελ. 28). Θεσσαλονίκη, εκδ. Μάλλιαρης-Παιδεία.

Αναγνωστοπούλου, Δ., (2006). Αναπαραστάσεις του γυναικείου στη λογοτεχνία. Αθήνα, εκδ. Πατάκη.

Βαρίκα, Ελ. (1987). Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907. Αθήνα, Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.

Βουτυρά Δημοσθένη Άπαντα (Τσοκόπουλος Β. επιμ.) (1999). Τόμοι Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄. Αθήνα, εκδ. Δελφίνι.

Βουτυρά Δημοσθένη Άπαντα (Τσοκόπουλος Β. επιμ.) (2001). Τόμος Ε΄. Αθήνα, εκδ. Στάχυ.

Goldman, L. (1979). Για μια κοινωνιολογία του μυθιστορήματος. Αθήνα, εκδ. Πλέθρον.

Hawthorn, J. (20024). ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Θεοδωροπούλου, Α. (1923). Ο αγώνας της γυναίκας. Αθήνα, Φεμινιστική Βιβλιοθήκη, «Σύνδεσμος των Ελληνίδων υπέρ των Δικαιωμάτων της Γυναικός. .

Θρύλος, Άλ. (1923). Γυναίκες, θα είσθε άξιες να ελευθερωθείτε όταν αγωνισθείτε για την ελευθερία σας. Ο Αγώνας της Γυναίκας, Α/1-2, σελ.4. (1923). Το πρώτο θεμέλιο. Ο Αγώνας της Γυναίκας, Α/5, σσ. 1-2.

Jay, M. (2004). Ολότητα και μαρξιστική αισθητική: Η περίπτωση Λυσιέν Γκολντμάν. Στο Τερζάκης, Φ. (μετάφραση-επιμ.), Μεταμαρξιστικά ρεύματα στην αισθητική και στη θεωρία της λογοτεχνίας ( σσ.67-108). Αθήνα, εκδ. future.

Καγιαλής, Τ. (1996). Η αυτοβιογραφία ως κατασκευή. Στο: Πούλος, Παν. (επιμ.), Περί Κατασκευής, τοπικά β΄ (σσ. 337-345). Αθήνα, Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.

(1998). Λογοτεχνία και πνευματική ζωή. Στο: Χατζηιωσήφ Χ. (επιστ. επιμ.), Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922, τόμος Α2 (σελ. 296). Αθήνα, Βιβλιόραμα.

(2003). Η παιδική ηλικία στην αυτοβιογραφία. Στο: Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.), Κόσμοι της παιδικής ηλικίας (σσ. 207-224). Αθήνα, ΕΜΕΑ.

Κοκκολάτος, Χ. Ν. (19162). Δια τας νεαράς μητέρας: ήτοι υγιεινή της βρεφικής και παιδικής ηλικίας. Αθήνα, τυπογραφικά καταστήματα Ταρουσοπούλου.

Μακρυνιώτη, Δ. (1986). Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919. Αθήνα, εκδ. Δωδώνη.

Μερακλής, Μ. Γ. (2004). Λαογραφικά ζητήματα. Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη & Διάττων.

Μουλλάς, Π. (1997). Η λογοτεχνία από το 1880 ως τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι όροι της αλλαγής. Στο: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Νεώτερος Ελληνισμός από το 1881 ως το 1913, τόμος ΙΔ΄(σσ. 413-426). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών Α.Ε.

Μπακαλάκη, Αλ., & Ελεγμίτου Ελ., (1987). Η εκπαίδευση «εις τα του οίκου» και τα γυναικεία καθήκοντα. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. Αθήνα, ΙΑΕΝ, ΓΓΝΓ.

Μπασκόζος, Γ. Ν., (1992). Η περίπτωση Δ. Βουτυρά: Η κρίση της κριτικής. Στο: Διαβάζω, αρ. 298, σελ. 45.

Πάτσιου, Β., (1991). Τα πρόσωπα του παιδιού στην πεζογραφία (1880-1930). Αθήνα-Γιάννινα, εκδ. Δωδώνη.

(2008). «Η Τέρψις των Παίδων»: αναπαραστάσεις του παιχνιδιού στην ελληνική λογοτεχνία του 19ου αιώνα. Στο: Γκουγκουλή, Κλ., & Κούρια, Αφρ. (επιμ.), Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ος αιώνας) (σσ. 253-303). Αθήνα, Ίδρυμα Ερευνών για το παιδί, εκδ. Καστανιώτη.

(2008) Η μνήμη της αυτοβιογραφίας και η εμπειρία του παιχνιδιού. Στο: Γκουγκουλή, Κλ,. & Καρακατσάνη, Δ. (επιμ.), Το ελληνικό παιχνίδι Διαδρομές στην ιστορία του (σσ. 253-261). Αθήνα, ΜΙΕΤ, ΕΛΙΑ.

Qvortrup, J., (1997). Παιδική ηλικία και μακροδομές. Στο: Μακρυνιώτη Δ. (επιμ.), (2003). Κόσμοι της παιδικής ηλικίας (σσ. 49-66). Αθήνα, ΕΜΕΑ.

Ρηγίνος, Μ. (1995). Μορφές παιδικής εργασίας στη βιομηχανία και τη βιοτεχνία 1870-1940. Αθήνα, εκδ. ΙΑΕΝ Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών.

Σακαλάκη, Μ. (1984). Κοινωνικές ιεραρχίες και συστήματα αξιών. Ιδεολογικές δομές στο νεοελληνικό μυθιστόρημα 1900-1980, Αθήνα, εκδ. Κέδρος.

Τσοκόπουλος, Β. (1999). Εισαγωγή. Στο: Δημοσθένη Βουτυρά Άπαντα, Τόμος Α (σελ. 17, 22 ,25). Αθήνα, εκδ. Δελφίνι.

Φράγκου, Ζ. Σ. (1926). Η μητέρα και το παιδί. Αθήνα, Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, ιδρυθείς το 1899 υπό Δ. Βικέλα, Κεντρική πώλησις Βιβλιοπωλείον Ι. Ν. Σιδέρη.

(Φεβρουάριος 1930). Πώς θα μορφώσουμε τον χαρακτήρα των παιδιών μας. Έρευνα, Μηνιαίον Ανθρωπιστικόν Περιοδικόν (σσ. 4-32). Αθήνα, εκδοτικός οίκος Α. Κασιγόνη .

Αθανασιάδης, Χ. «Οι δύο στιγμές του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος», http://phedps.uoi.gr/prosopiko/CVs/athanasiades/FeministikoKinima.pdf, ημερ. προσπ. 06-12-2009, σελ. 16.

# ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΑΓΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΝΕΟΥΣ

**Κλαδάκη Μαρία**

Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

mkladaki@rhodes.aegean.gr

*Στη παρούσα μελέτη εξετάζεται η εργασία και οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των ανήλικων χαρακτήρων, αγοριών και κοριτσιών, που έχουν πρωταγωνιστικό ή δευτερεύοντα ρόλο στα θεατρικά έργα για παιδιά. Ειδικότερα, δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα θεατρικά κείμενα για παιδιά που εκδόθηκαν στην Ελλάδα την δεκαετία 1985-95. Για την έρευνα εφαρμόστηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (ποιοτική- ποσοτική). Ως μονάδα ταξινόμησης ορίστηκε το πρόσωπο (ο χαρακτήρας), ενώ ως μονάδα συμφραζομένων ορίστηκε η νοηματική ενότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν σημαντικές διαφορές τόσο στην φύση της εργασίας που ασκούν οι ανήλικοι χαρακτήρες, όσο και στις επαγγελματικές φιλοδοξίες που έχουν, ανάλογα με το φύλο τους.*

## 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το παρόν και το μέλλον της εργασίας αλλά και θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης στα πλαίσια μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας αποτελούν αντικείμενα θεωρητικών συζητήσεων και ερευνητικών πρακτικών σε διάφορα επιστημονικά πεδία (O' Brien & Fassinger, 1993, Super, Savickas, & Super, 1996, Κοσμίδου -Hardy, 1996, Parr & Neimeyer, 1994, Lent, Brown, & Hackett, 2000). Όμως, το ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην εργασία και στην επαγγελματική ανάπτυξη πολλές φορές προσκρούει σε κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που σχετίζονται με το φύλο. Ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν ότι παρά τη θεσμική κατοχύρωση της ισότητας, η κοινωνική αντίληψη παραμένει διαφορετική για τους επαγγελματικούς ρόλους ανδρών και γυναικών. Με βάση το φύλο φαίνεται να προκαθορίζονται οι κλίσεις και οι επιθυμίες του ατόμου και ανάλογα με το φύλο δημιουργούνται εμπόδια ή δίνονται επαγγελματικές ευκαιρίες (Arnold, 1989, Δημητριάδου, 1989, Κρίβας & Χάντζιου, 1989, Meier, 1991, Μαραγκουδάκη, 1993, Tsouroufli, M. 2002, Jones, S., & Myhill, D. 2004).

Έχοντας ως δεδομένο ότι α) η παιδική ηλικία αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική περίοδο για την εσωτερίκευση του ρόλου των φύλων (Glazer 1991: 189-191) και πως β) τα αναγνώσματα για παιδιά μπορούν να διαμορφώσουν στάσεις και να συμβάλουν στην αποδοχή και αφομοίωση των κοινωνικά αποδεκτών προτύπων για το κάθε φύλο, κρίθηκε αναγκαία η εξέταση των θεατρικών κειμένων για παιδιά, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζε-

ται η εργασία και οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των ανήλικων χαρακτήρων.

Με τον όρο εργασία εννοούμε κάθε επαγγελματική απασχόληση ή άσκηση επαγγέλματος (Μπαμπινιώτης, 2002) που φαίνεται να κάνουν οι ανήλικοι χαρακτήρες στα θεατρικά έργα για παιδιά. Ως αντικείμενο μιας εργασιακής σχέσης ορίζεται η «δραστηριότητα που ένας άνθρωπος (εργαζόμενος) θέτει στην υπηρεσία ενός άλλου προσώπου, φυσικού ή νομικού (εργοδότης) για την εξυπηρέτηση ορισμένου θεμιτού σκοπού» (Σπυριδάκης, 1981).

Με τον όρο επαγγελματική φιλοδοξία νοείται η γνωστική αναπαράσταση ενός επαγγέλματος ή μιας κατηγορίας επαγγελμάτων που εκφράζει την αντίληψη του 'ιδανικού επαγγελματικού ρόλου' για το άτομο. Υπό αυτή την έννοια η επαγγελματική φιλοδοξία φαίνεται να ταυτίζεται με τη 'φαντασιακή' επαγγελματική επιλογή του ατόμου (Trow, 1944, Crites, 1969:112, Ρουσέας, 1993, Collin & Patton, 2009).

Η επιλογή μελέτης εξωσχολικών αναγνωσμάτων και μάλιστα ο περιορισμός σε θεατρικά κείμενα, οφείλεται κατά πρώτο λόγο στο γεγονός πως η σχετική βιβλιογραφία και η ερευνητική δραστηριότητα στον τομέα του εξωσχολικού αναγνώσματος είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, τη στιγμή που αποτελεί κοινή παραδοχή πως η μετάδοση ιδεολογικών μηνυμάτων στο παιδί, επιχειρείται κυρίως με μέσα που κυριαρχούν εκτός σχολείου. Το εξωσχολικό βιβλίο, ενώ φαινομενικά ακολουθεί τη σχολική παραίνεση, εντούτοις κατορθώνει να κινείται με περισσότερη ελευθερία, απεικονίζοντας έστω και συγκαλυμμένα ιδεολογικές και κοινωνικές ανακατατάξεις του πρόσφατου παρελθόντος. Ειδικά το παιδικό θεατρικό βιβλίο έχει την ιδιαιτερότητα να ταλαντεύεται ανάμεσα στην πραγματικότητα του σχολείου και στην εξωσχολική δραστηριότητα. Στο σχολείο, το θεατρικό κείμενο έχει τη μορφή σεναρίου για τις ανάγκες μιας θεατρικής παράστασης, ενώ στις ελεύθερες ώρες του παιδιού, έχει τη μορφή εξωσχολικού λογοτεχνικού αναγνώσματος.

Η διττή αυτή υπόσταση του θεατρικού κειμένου, σε συνάρτηση με το γεγονός πως το ίδιο κείμενο μπορεί να παρακολουθήσει το παιδί σε μια παράσταση εκτός σχολείου, ώθησε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στο θέατρο. Ειδικότερα, επιλέχθηκε η μελέτη του παιδικού θεάτρου, διότι τα ιδεολογικά μηνύματα και τα προβαλλόμενα πρότυπα εισχωρούν αβίαστα στην ψυχοσύνθεση του ανήλικου αναγνώστη ή θεατή, και σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες δημιουργούν στάσεις και απόψεις που μπορούν να λάβουν ένα ρόλο ρυθμιστικό για τη μετέπειτα συμπεριφορά και εξέλιξή του.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 2.1. ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Βασικός στόχος της μελέτης των θεατρικών κειμένων, είναι να αναλυθεί η φύση της εργασίας των ανήλικων χαρακτήρων καθώς και οι επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Επιμέρους στόχος είναι να διερευνηθεί εάν ο κοινωνικός περί-

γυρος και οι γονείς επιχειρούν να ασκήσουν επίδραση στο παιδί προβάλλοντας τις δικές τους φιλοδοξίες για την επαγγελματική αποκατάσταση του ανήλικου χαρακτήρα και εάν οι φιλοδοξίες των ενήλικων χαρακτήρων σχετίζονται με το φύλο του παιδιού.

Η ανάλυση των θεατρικών κειμένων θα επιτρέψει να διαφανούν τα μηνύματα και οι πληροφορίες που μεταβιβάζονται στα παιδιά -θεατές ή αναγνώστες- αναφορικά με την εργασία ανήλικων χαρακτήρων (αγοριών και κοριτσιών). Με δεδομένο ότι η εκμάθηση του ρόλου των φύλων αρχίζει από πολύ μικρή ηλικία, είναι απαραίτητο να διαφανεί εάν παραδοσιακές στερεότυπες αντιλήψεις προβάλλονται μέσα από την τέχνη και συγκεκριμένα μέσα από το θεατρικό κείμενο για παιδιά και νέους.

## 2.2. ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα έρευνα μελετώνται τα *παιδικά θεατρικά κείμενα*, δηλαδή τα κείμενα που φέρουν τα χαρακτηριστικά ενός δραματικού κειμένου (διαλογική μορφή, πλοκή, κ.ά.) και απευθύνονται κυρίως σε άτομα πρώτης και δεύτερης παιδικής ηλικίας (δηλαδή μέχρι 12 χρονών), χωρίς να αποκλείεται η δυνατότητα ανάγνωσης, ή αναπαράστασης, ή θέασης του έργου από εφήβους. Υλικό της έρευνας αποτέλεσαν τα θεατρικά κείμενα για παιδιά εκδόθηκαν στην Ελλάδα από Έλληνες συγγραφείς τη δεκαετία 1985-1995.

Ο περιορισμός της έρευνας στη συγκεκριμένη δεκαετία, βασίστηκε τόσο στις πολιτικές που εφαρμόστηκαν με στόχο την ισότητα και την εξάλειψη φαινομένων διαφοροποίησης των φύλων, όσο και στην πρόοδο που συντελέστηκε στο τομέα του παιδικού θεάτρου τη δεκαετία του ’80. Ειδικά από το 1970 και μετά, μεθοδικές κινήσεις εμπλεκόμενων φορέων αλλά και ιδιωτών έδωσαν νέα ώθηση στο χώρο του παιδικού θεάτρου και συνέτειναν στην «ωρίμανση» της δραματουργίας του συγκεκριμένου θεατρικού είδους. Την ίδια περίοδο, οι κοινωνικές και πολιτικές ανακατατάξεις στον ελληνικό χώρο είχαν ως αποτέλεσμα να τεθεί επί τάπητος το ζήτημα της ισότητας των φύλων και να μπουν οι βάσεις για μια ευρύτερη αλλαγή, μέρος της οποίας αποτελεί και η αλλαγή του τρόπου παρουσίασης του γυναικείου φύλου μέσα από κάθε υλικό, έντυπο και μη.

Πιο συγκεκριμένα, τη δεκαετία του ’70 τη χαρακτηρίζει η ανασυγκρότηση σε όλους τους τομείς. Στα πλαίσια ενός γενικευμένου αιτήματος για δημοκρατία και ισότητα, δίνεται έμφαση στην προάσπιση των δικαιωμάτων των κοινωνικών μειονοτήτων. Είναι η εποχή που αναπτύσσεται το γυναικείο κίνημα σε Ευρώπη και Αμερική, με αίτημα τη γυναικεία χειραφέτηση και την ισοτιμία μεταξύ των φύλων. Παράλληλα, στο χώρο της εκπαίδευσης το αντιαυταρχικό μοντέλο κι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε συνάρτηση με τις νέες αντιλήψεις και παιδαγωγικές αρχές, θέτουν τις βάσεις για την ανάπτυξη καλλιτεχνικών και πνευματικών δραστηριοτήτων που για μεγάλο διάστημα είχαν παραμεληθεί. Στη Σουηδία, στο Βέλγιο, στη Γαλλία και σε άλλες χώρες τις Ευρώπης, συντελείται μια καλλιτεχνική αναγέννηση του θεάτρου που απευθύνεται σε παιδιά και νέους.

Στην Ελλάδα, οι πολιτικές ανακατατάξεις ευνόησαν αυτό το ρεύμα αλλαγής. Η πτώση της δικτατορίας και η επάνοδος της δημοκρατίας στη χώρα κινούν τα νήματα για να συντελεστεί μια ευρύτερη κοινωνική ανασυγκρότηση. Η αναθεώρηση και ψήφιση του Συντάγματος το 1975, σε συνάρτηση με την εμφάνιση του γυναικείου κινήματος στη χώρα και των αντιδράσεων που προκαλεί η αναχρονιστικότητα της ισχύουσας νομοθεσίας, εντείνουν την αναγκαιότητα τροποποίησης του νομικού πλαισίου της χώρας, το οποίο ούτως ή άλλως έπρεπε να εναρμονίζεται με το ισχύον ευρωπαϊκό πλαίσιο (εξαιτίας της ένταξης της χώρας στην ΕΟΚ). Το 1983, έπειτα από μακροχρόνιες διαδικασίες, η ισχύουσα νομοθεσία τροποποιήθηκε με το νόμο 1329/83 και την ίδια περίοδο, τίθεται σε λειτουργία το Συμβούλιο Ισότητας των Φύλων, ένα κρατικό όργανο με στόχο την αναδιαμόρφωση της κοινωνικής αντίληψης, όσον αφορά ζητήματα διαφοροποίησης των φύλων. Παράλληλα γίνονται τροποποιήσεις σε διατάξεις που αφορούν μεταξύ άλλων το Οικογενειακό και το Εργατικό Δίκαιο και τίθενται ζητήματα που αφορούν τα δικαιώματα του παιδιού, την προστασία της μητρότητας, κ.ά.

Η πολυσχιδής αυτή διαδικασία αλλαγής και εξέλιξης στην οποία μπαίνει η ελληνική κοινωνία αντικατοπτρίζεται και στη θεματολογία των κειμένων τα οποία έχουν τις περισσότερες φορές κοινωνικό περιεχόμενο. Από τη γενικότερη τάση της εποχής δεν ξεφεύγουν τα παιδικά αναγνώσματα και ιδιαίτερα τα εξωσχολικά βιβλία που αναπτύσσουν θέματα κοινωνικού προβληματισμού. Η παρούσα μελέτη εστιάζεται ακριβώς στην προβολή κοινωνικών στερεοτύπων που αφορούν τον τομέα της εργασίας και των επαγγελματικών φιλοδοξιών των ανήλικων χαρακτήρων. Με άλλα λόγια, η ανάλυση περιεχομένου των θεατρικών έργων επιδιώκει να καταδείξει, κατά πόσο οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις εκείνης της περιόδου επηρέασαν τη δραματογραφία ως προς τον τρόπο παρουσίασης αγοριών και κοριτσιών σε ένα τόσο νευραλγικό τομέα όπως αυτό της εργασίας. Διότι η συνταγματική κατοχύρωση και οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν με σκοπό την ισότητα των φύλων, θα πρέπει να συμβαδίζουν με μια παράλληλη τάση για εξάλειψη των διαφυλικών στερεοτύπων. Εάν αντιθέτως, τα άτομα νεαρής κυρίως ηλικίας συνεχίσουν να βομβαρδίζονται από στερεότυπες αντιλήψεις για τα φύλα ή βιώνουν στην καθημερινότητά τους τη διαφοροποίηση, τότε οι πιθανότητες ουσιαστικής ισότητας μεταξύ των φύλων, εξανεμίζονται.

Με βάση τα παραπάνω, πρωτογενές υλικό της έρευνας αποτέλεσαν ογδόντα εννέα (89) θεατρικά κείμενα για παιδιά τα οποία εκδόθηκαν από το 1985 και μετά. Συγκεκριμένα, η έρευνα συνεχίστηκε με τα έργα που εκδόθηκαν τα επόμενα έτη, έως τη συμπλήρωση της δεκαετίας δηλαδή έως και το 1995 (Πίνακας 1).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1 . Συνοπτικός κατάλογος παιδικών θεατρικών βιβλίων που εκδόθηκαν τη δεκαετία 1985-1995**

| α/α | Ονοματεπώνυμο Συγγραφέα | Τίτλος Βιβλίου | Εκδοτικός οίκος | Έτος Α΄ έκδ. |
|---|---|---|---|---|
| 1. | Αγγελάκης Ανδρέας | Ανεβάζουμε ένα έργο; | Γνώση | 1985 |
| 2. | Αγγελάκης Ανδρέας | Σχολικό Θέατρο | Οδυσσέας | 1986 |
| 3. | Αδαμόπουλος Αλέξανδρος | Ο Σιμιγδαλένιος | Εστία | 1993 |
| 4. | Άλκηστις | Κουκλοθέατρο | Ελληνικά γράμματα | 1993 |
| 5. | Αμανατίδου Ευριδίκη | Ένα καπέλο για τον καθηγητή | Δελφίνι | 1993 |
| 6. | Αναγνώστου Κατερίνα | Χωρίς Πυξίδα | Ηράκλειτος | 1994 |
| 7. | Αναστασιάδης Βασίλης | Νεανική σκηνή (Τόμ. Α΄ ,Β΄) | Περιβολάκι | 1995 |
| 8. | Αναστασόπουλος Χρήστος | Για μια νέα θεώρηση πάνω στο κουκλοθέατρο | Ηράκλειτος | 1991 |
| 9. | Αναστασόπουλος Χρήστος | Κουκλοθεατρικά και όχι μόνο | Αχαϊκές εκδόσεις | 1991 |
| 10. | Αντωνάκου Ελένη | Η εκδίκηση των ζώων | Ηράκλειτος | 1992 |
| 11. | Βαλάση Ζωή | Το καλικαντζαράκι των Χριστουγέννων | Ελληνικά γράμματα | 1995 |
| 12. | Βαλάση Ζωή | Η παράξενη νύχτα | Ελληνικά γράμματα | 1995 |
| 13. | Βαλάση Ζωή | Η τρελή Αποκριά | Ελληνικά γράμματα | 1995 |
| 14. | Βαλάση Ζωή | Τα τρία δώρα. Έργο | Α.Σ.Ε. | 1987 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | για κουκλοθέατρο σε 3 πράξεις | | |
| 15. | Βαλάση Ζωή | Ο χιονάνθρωπος της Πρωτοχρονιάς | Ελληνικά γράμματα | 1995 |
| 16. | Βαλάση Ζωή | Η χώρα των πουλιών | Ελληνικά γράμματα | 1995 |
| 17. | Βλαχοπούλου Στέλλα | Ο χορός των Βιταμινών | Εστία | 1995 |
| 18. | Βλαχοπούλου Στέλλα | Το Συνέδριο των Ζώων: SOS κινδυνεύουμε (Α΄τόμ) | Εστία | 1995 |
| 19. | Γενειατάκη- Αρβανιτίδου Ειρήνη | Η μικρή μας αυλαία | Σμυρνιωτάκης | 18- |
| 20. | Γιακουμέλλου Μαρία | Σχολικό Θέατρο (τόμ. Γ΄) | Σμυρνιωτάκης | 1993 |
| 21. | Γιακουμέλλου Μαρία, Σμυρνιωτάκης Γιάννης | Σχολικό Θέατρο (τόμ. Α΄) | Σμυρνιωτάκης | 1992 |
| 22. | Γιαλουράκη Σοφία | Παίζουμε κουκλοθέατρο | Ντουντούμη | 1991 |
| 23. | Γουλιμή Άλκη/ θεατρική διασκευή Πετρή Ν.Τ. | Ο μυστηριώδης επισκέπτης. Τρίπρακτο θεατρικό έργο για παιδιά | Ηράκλειτος | |
| 24. | Γουμενοπούλου Μαρία | Το παιδικό θέατρο | Καστανιώτη | 1988 |
| 25. | Δαράκη Πέπη | Το κουκλοθέατρο | Gutenberg | 1986 |
| 26. | Δελώνης Αντώνης | Άρες Μάρες & Τρελάρες | Ηράκλειτος | 1990 |
| 27. | Δελώνης Αντώνης | Ας παίξουμε τους μεγάλους | Ηράκλειτος | 1985 |
| 28. | Δρίτσα Μαίρη | Θεατρικές σχολικές παραστάσεις για την | Έννοια «θεατρική παι- | 1997 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Α'θμια εκπαίδευση | δεία» | |
| 29. | Επαμεινώνδας Σπύρος | Ο Βασίλης κι ο Κρεμμύδας | Gutenberg | 1989 |
| 30. | Ζαραμπούκα Σοφία | Θέατρο για παιδιά | Κέδρος | 1993 |
| 31. | Ζέη Άλκη | Θέατρο για παιδιά (Ο κεραμιδοτρέχαλος/ Ματίας ο πρώτος | Κέδρος | 1992 |
| 32. | Ιωαννίδης Ι. Δημήτρης | Το παράξενο δώρο | *Καστανιώτη* | 1988 |
| 33. | Καλατζόπουλος Γιάννης | Τα ρούχα του Βασιλιά | *Καστανιώτη* | 1987 |
| 34. | Καλογεροπούλου Ξένια | Ελίζα | Άμμος | 1992 |
| 35. | Καλογεροπούλου Ξένια, Μοσχόπουλος Θωμάς | Η πανέμορφη και το τέρας | Άμμος | 1995 |
| 36. | Κάντζολα-Σαμπατάκου Βεατρίκη | Τρελή περιπέτεια στο παραμυθένιο δάσος | Ηράκλειτος | 1990 |
| 37. | Καραγιώργη Τριάδα | Κάνουμε θέατρο στο σχολείο | Νική | 1988 |
| 38. | Καραγιώργη Τριάδα | Αστροφάγος το παμπόνηρο γουρουνάκι | Ράκβος | 1995 |
| 39. | Κομνηνή-Κιάσου Νίτσα | Το Δωδεκάμερο του Καλλισπούδη | Ηράκλειτος | 1994 |
| 40. | Κοντογιάννης-Αρόης Ανδρέας | Γιοχανάν: Ο προφήτης του Ιορδάνη | Ομάδα Ελλην Θρησκ. Θεάτρου | 1986 |
| 41. | Λαγάκου Νέλλη | Λυκαβηττός: το δικό μας βουνό | Φιλιππότη | 1995 |
| 42. | Λαουτάρη-Γκριτζάλα Άννα | Κουκλοθέατρο | Ζευς | 1986 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 43. | Μαγκλής Γιάννης | Θεατρικά (τομ. Β΄) | Δωρικός | 1985 |
| 44. | Μανούδη Σμαρώ | Ένα στεφάνι από σιτάρι | Μύθος-Λιβάνη | 1989 |
| 45. | Μανούδη Σμαρώ | Ο τόπος της τέλειας ομορφιάς | *Μύθος-Λιβάνη* | 1989 |
| 46. | Μαρίνος Μ. Γιώργος | Ο Εξωγήινος του κλόουν | *Καστανιώτη* | 1985 |
| 47. | Μπακουνάκης Νίκος | Μια μέρα με τον Λούντβιχ | Καστανιώτη | 1993 |
| 48. | Μπάρτζης Γιάννης | Τα μυρμήγκια της ειρήνης | Gutenberg | 1987 |
| 49. | Μπασκλαβάνη-Λιτσαρδάκη Ολυμπία | Φώτα παρακαλώ | Κέδρος | 1989 |
| 50. | Μπελεγρής Α. Ανέστης | Θέατρο για παιδιά10-12 ετών- Εθνικές γιορτές | *Αφοί Τραγάκη* | 1995 |
| 51. | Μπελεγρής Α. Ανέστης | Θέατρο για παιδιά 10-12 ετών – Κωμωδία | Αφοί Τραγάκη | 1995 |
| 52. | Μπελεγρής Α. Ανέστης | Θέατρο για παιδιά 10-12 ετών – Χριστούγεννα | Αφοί Τραγάκη | 1995 |
| 53. | Μπελεγρής Α. Ανέστης | Θέατρο για παιδιά 10-12 ετών – οικολογία | Αφοί Τραγάκη | 1995 |
| 54. | Νεγρεπόντης Γιάννης | Ο φίλος μας ο Αίσωπος | Κέδρος | 1990 |
| 55. | Ξανθούλης Γιάννης | Ανέβα στη στέγη να φάμε | Καστανιώτη | 1994 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | το σύννεφο | | |
| 56. | Ξανθούλης Γιάννης | Ο μάγος με τα χρώματα | Καστανιώτη | 1993 |
| 57. | Ξανθούλης Γιάννης | Μέσα στο νερό δασκάλα | Καστανιώτη | 1993 |
| 58. | Ξανθούλης Γιάννης | Τύμπανο, τρομπέτα & κόκκινα κουφέτα | Καστανιώτη | 1994 |
| 59. | Παπάκου Αυγή | Ο χαρούμενος γυρισμός | Θουκυδίδης | 1987 |
| 60. | Πατάκου Αυγή | Παιχνίδι με τον πατέρα-<br>Ο Κλήδονας | Ηράκλειτος | 1992 |
| 61. | Ποταμίτης Δημήτρης | Το λουρί του Σωκράτη | Ντουντούμη | 1990 |
| 62. | Ποταμίτης Δημήτρης | Ιστορίες του Παππού Αριστοφάνη | Ντουντούμης διάγραμμα | |
| 63. | Ραβάνης-Ρεντής Δημήτρης | Παραμυθέατρο 2 | Σύγχρονη Εποχή | 1993 |
| 64. | Ραβάνης-Ρεντής Δημήτρης | Παραμυθέατρο 1 | Σύγχρονη Εποχή | 1988 |
| 65. | Σακελλαρίου Χάρης | Το Θέατρο της Χιονάτης | Κίνητρο | 1992 |
| 66. | Σακελλαρίου Χάρης | Ομήρου Βατραμυομαχία | Καστανιώτης | 1989 |
| 67. | Σακελλαρίου Χάρης | Η μαγική σκηνη | Κίνητρο | 1991 |
| 68. | Σακελλαρίου Χάρης | Ο Σπιθοβολάκης | *Καστανιώτη* | 1986 |
| 69. | Σαρή Ζωρζ | *Ο φαντασμένος* | Κέδρος | 1988 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 70. | Σμυρνιωτάκης Γιάννης | Σχολικό θέατρο Β΄ | Σμυρνιωτάκης | 1993 |
| 71. | Σμυρνιωτάκης Γιάννης | Το Θεατράκι μας | Σμυρνιωτάκης | 1994 |
| 72. | Σταθάτου Φράνση | Αγαπημένο μου ρομπότ | Ηράκλειτος | 1986 |
| 73. | Σφακιανοπούλου Μάρω | Μια ανήσυχη μέρα | Σύγχρονη Εποχή | 1987 |
| 74. | Σφακιανοπούλου Μάρω | Οι Αόρατες φωνές | Σύγχρονη Εποχή | 1987 |
| 75. | Τζωρτζή Άννα | Το καμένο δεντράκι | Σύγχρονη Εποχή | 1992 |
| 76. | Τζώρτζη Άννα | Η αλεπού κηπουρός | *Σύγχρονη Εποχή* | 1992 |
| 77. | Τζώρτζη Άννα | Τα τολμηρά ψαράκια | *Σύγχρονη Εποχή* | 1992 |
| 78. | Τριβιζάς Ευγένιος | Τα γουρουνάκια κουμπαράδες | Καστανιώτη | 1995 |
| 79. | Τριβιζάς Ευγένιος | Οι ιππότες της τηγανιτής πατάτας | Καστανιώτη | 1995 |
| 80. | Τριβιζάς Ευγένιος | Το μεγάλο ταξίδι του Τουρτούρι | Καστανιώτη | 1995 |
| 81. | Τσιλιμένη Τασούλα | Κουκλοθέατρο ΙΙ-62 νέα έργα | *Καστανιώτη* | 1994 |
| 82. | Τσιλιμένη Τασούλα | Γιορτές στο Νηπιαγωγείο | *Καστανιώτης* | 1994 |
| 83. | Τσουκαλοχωρίτης Γιάννης | Γατοποντικοτρεχάλες | *Πλοηγός* | 1995 |
| 84. | Χατζηχάννα Φιλίσα | Το γαλάζιο βιολί | Gutenberg | 1989 |
| 85. | Χατζοπούλου-Καραβία | Ο Λογοκριτής-Η Γειτονιά μας | Πατάκη | 1987 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Λία | | | |
| 86. | Χατζοπούλου-Καραβία<br>Λία | Μικροί-Μεγάλοι | Ηράκλειτος | 1992 |
| 87. | Χατζοπούλου-Καραβία<br>Λία | Η Ρίκι επί σκηνής | Ηράκλειτος | 1992 |
| 88. | Χατόγλου Φρόσω | Κουκλοθεατρικά | Σύγχρονη Εποχή | 1986 |
| 89. | Χίου Έλσα, Γιώργαρος Γιώργος | Παιδικά όνειρα του ύπνου και του ξύπνιου | Ηράκλειτος | 1994 |

Τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα θεατρικά βιβλία για παιδιά του πρωτογενούς υλικού, τα οποία πληρούσαν τις προϋποθέσεις που τέθηκαν, ως περιορισμοί της έρευνας.

Συγκεκριμένα, υποκείμενα ή περιπτώσεις της μελέτης αποτέλεσαν: α) *Έργα πρωτότυπης δραματουργίας,* δηλαδή έργα πρωτότυπης συγγραφής και δημιουργίας, τα οποία αντλούν τη θεματική τους από το σύγχρονο κόσμο και τις νέες συνθήκες ζωής, τις οικογενειακές σχέσεις, κ.ά. Τα έργα αυτά, ενταγμένα στη σύγχρονη πραγματικότητα, αναμενόταν ότι θα παρουσιάζουν τις σύγχρονες αντιλήψεις για την εργασία και τους ρόλους των φύλων. Με άλλα λόγια θεωρήθηκε ότι δε φέρουν το ιδεολογικό φορτίο των κειμένων του παρελθόντος, που παρουσίαζε τα πρότυπα μιας άλλης εποχής, σχετικά με τις επαγγελματικές επιλογές των φύλων. β) *Έργα με δομή ολοκληρωμένης ιστορίας*, που έχουν δηλαδή αρχή, μέση και τέλος, χωρίζονται σε σκηνές ή/και επεισόδια, τα οποία περιλαμβάνουν όλες τις συνιστώσες της πλοκής, δηλαδή, το σημείο κορύφωσης της δράσης, την έκπληξη, το στοιχείο του απρόοπτου και τις ενδεχόμενες συγκρούσεις. (Γραμματάς 1996: 100-101 κ.ά., 1997: 428-429 κ.ά., Nikolajeva 2002: 11-13, 159-81 κ.ά., 2005: 100-119 κ.α.). Τα στοιχεία αυτά δημιουργούν τη δραματική κατάσταση, δηλαδή τις συνθήκες που πλαισιώνουν τους θεατρικούς χαρακτήρες. Με βάση τις προϋποθέσεις και τους περιορισμούς που τέθηκαν, τελικό υλικό της έρευνας, αποτέλεσαν είκοσι επτά (27) θεατρικά κείμενα για παιδιά. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα στοιχεία των έργων αυτών δηλαδή το όνομα του θεατρικού συγγραφέα, ο τίτλος του έργου και η χρονολογία έκδοσης.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ**

| **α/α** | **Ονοματεπώνυμο Συγγραφέα** | **Τίτλος θεατρικού κειμένου** | **Έτος Α' έκδ.** |
|---|---|---|---|
| 1. | Αναγνώστου Κατερίνα | Χωρίς Πυξίδα | 1994 |
| 2. | Αντωνάκου Ελένη | Η εκδίκηση των ζώων | 1992 |
| 3. | Βαλάση Ζωή | Η παράξενη νύχτα | 1995 |
| 4. | Δελώνης Αντώνης | Ας παίξουμε τους μεγάλους | 1985 |
| 5. | Επαμεινώνδας Σπύρος | Ο Βασίλης κι ο Κρεμμύδας | 1989 |
| 6. | Καλατζόπουλος Γιάννης | Ο Μίστερ Σούπερ Μπάμ και η Ρηνούλα[38] | 1987 |
| 7. | Καλατζόπουλος Γιάννης | Ο σταβομούτσουνος[39] | 1987 |
| 8. | Κάντζολα-Σαμπατάκου Βεατρίκη | Τρελή περιπέτεια στο παραμυθένιο δάσος | 1990 |
| 9. | Μπάρτζης Γιάννης | Τα μυρμήγκια της ειρήνης | 1987 |
| 10. | Ξανθούλης Γιάννης | Μέσα στο νερό δασκάλα | 1993 |
| 11. | Ξανθούλης Γιάννης | Ανέβα στη στέγη να φάμε το σύννεφο | 1994 |
| 12. | Ξανθούλης Γιάννης | Τύμπανο, τρομπέτα & κόκκινα κουφέτα | 1994 |
| 13. | Παπάκου Αυγή | Ο χαρούμενος γυρισμός | 1987 |
| 14. | Πατάκου Αυγή | Παιχνίδι με τον πατέρα | 1992 |
| 15. | Ποταμίτης Δημήτρης | Το λουρί του Σωκράτη | 1990 |
| 16. | Σταθάτου Φράνση | Αγαπημένο μου ρομπότ | 1986 |
| 17. | Τζώρτζη Άννα | Η αλεπού κηπουρός | 1992 |

[38,2] Το θεατρικό κείμενο περιέχεται στο βιβλίο του Γ. Καλαντζόπουλου '*Τα ρούχα του Βασιλιά*'. [Σημειώνεται ότι δεν συμπεριλήφθηκε στην έρευνα το ομώνυμο έργο, διότι πρόκειται για διασκευή του γνωστού παραμυθιού]

| | | | |
|---|---|---|---|
| 18. | Τζώρτζη Άννα | Τα τολμηρά ψαράκια | 1992 |
| 19. | Τζωρτζή Άννα | Το καμένο δεντράκι | 1992 |
| 20. | Τριβιζάς Ευγένιος | Οι ιππότες της τηγανιτής πατάτας | 1995 |
| 21. | Τριβιζάς Ευγένιος | Τα γουρουνάκια κουμπαράδες | 1995 |
| 22. | Χατζηχάννα Φιλίσα | Το γαλάζιο βιολί | 1989 |
| 23. | Χατζοπούλου-Καραβία Λία | Ο Λογοκριτής | 1987 |
| 24. | Χατζοπούλου-Καραβία Λία | Η Γειτονιά μας | 1987 |
| 25. | Χατζοπούλου-Καραβία Λία | Η Ρίκι επί σκηνής | 1992 |
| 26. | Χατζοπούλου-Καραβία Λία | Μικροί-Μεγάλοι | 1992 |
| 27. | Χίου Ελσα, Γιώργαρος Γιώργος | Παιδικά όνειρα του ύπνου και του ξύπνιου | 1994 |

## 2.3. Η ΜΈΘΟΔΟΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

Για την επίτευξη των επιμέρους σκοπών και στόχων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου. Η χρήση της μεθόδου αυτής ως τεχνικής ανάλυσης των κειμένων, είναι μια διαδικασία που αξιοποιείται για την κωδικοποίηση και ταξινόμηση του υλικού έρευνας, με στόχο την αντικατάσταση της υποκειμενικής από την αντικειμενική ανάλυση. Η χρήση της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου υπαγορεύτηκε από το ίδιο το υλικό έρευνας, δηλαδή τα θεατρικά βιβλία, τα οποία, ως γραπτά κείμενα και μέσα επικοινωνίας, προσφέρονται για ανάλυση περιεχομένου.

Για την όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη παρουσίαση και ανάλυση παρατίθενται συγκεκριμένα αποσπάσματα από τα θεατρικά έργα στα οποία γίνεται αναφορά, καθώς και τα στοιχεία του αποσπάσματος: καταγράφεται ο αριθμός που αντιστοιχεί στον αύξοντα αριθμό του βιβλίου που αναλύεται (σύμφωνα με τον Πίνακα 2 του υλικού έρευνας), καθώς και ο αριθμός που αντιστοιχεί στον αριθμό σελίδας του βιβλίου μέσα στο οποίο βρίσκεται το συγκεκριμένο απόσπασμα.

Στην παρούσα έρευνα, ορίσαμε το πρόσωπο (το θεατρικό χαρακτήρα) ως μονάδα ταξινόμησης δηλαδή το μικρότερο τμήμα περιεχομένου που τοποθετεί-

ται σε μια δεδομένη κατηγορία, ενώ ως μονάδα συμφραζομένων, που σύμφωνα με το Holsti (1969) είναι το περιβάλλον του κειμένου μέσα στο οποίο απαντά η μονάδα ταξινόμησης, ορίσαμε τη νοηματική ενότητα, η οποία ήταν -ανάλογα με την περίπτωση- μια πρόταση, μια παράγραφος ή μια ιστορία.

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την καλύτερη μελέτη και ανάλυση τα ερευνητικά αποτελέσματα εξετάζονται σε τέσσερα επίπεδα:

α) Παρουσιάζονται και αναλύονται τα επαγγέλματα που φαίνεται ότι ασκούν οι ανήλικοι χαρακτήρες στα θεατρικά έργα για παιδιά,

β) αναλύονται οι λόγοι που φαίνεται να ωθούν τους ανήλικους χαρακτήρες να εργάζονται,

γ) εξετάζονται οι επιθυμίες των ίδιων των παιδιών, οι προσωπικές σκέψεις, οι προτιμήσεις, οι στόχοι και τα όνειρά τους για μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση και σταδιοδρομία και τέλος,

δ) εξετάζονται και αναλύονται οι απόψεις του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, σχετικά με το επάγγελμα που κατά την γνώμη τους θα πρέπει να ακολουθήσει το παιδί όταν ενηλικιωθεί. Η συγκεκριμένη παράμετρος κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η επιρροή που δύναται να ασκήσει το περιβάλλον του παιδιού είναι πολλές φορές καθοριστική για την τελική επιλογή του επαγγέλματος και δηλωτική των προσδοκιών που έχουν οι ‘σημαντικοί άλλοι’ για το μελλοντικό επάγγελμα του παιδιού.

### 3.1.1 Η ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ ΣΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Όπως κατέδειξε η ανάλυση, αναφορικά με την επαγγελματική απασχόληση των ανήλικων χαρακτήρων. παρατηρούμε πως 7 αγόρια, φαίνεται να ασκούν κάποιο επάγγελμα ή δηλώνεται από άλλους ή από τους ίδιους τους ανήλικους ότι εργάζονται. Αναλυτικά τα επαγγέλματα που ασκούν τα ανήλικά αγόρια είναι τα ακόλουθα: Βιολιστής (1)[40], δήμαρχος (1), παραγιός σε μπακάλικο (2), τσοπανόπουλο (1). Επίσης δύο (2) από τους ήρωες αναφέρουν πως εργάζονταν από πολύ μικροί, χωρίς να αναφέρεται η φύση της εργασίας τους (24:139, 26:63). Όσον αφορά τα κορίτσια, φαίνεται να εργάζονται 4 ανήλικες ηρωίδες. Συγκεκριμένα μία (1) γίνεται δασκάλα στο βυθό, ενώ τρεις (3) ηρωίδες (οι ‘*κοκκινοσκουφίτσες*’) δηλώνουν ότι δουλεύουν όλη μέρα, αλλά δε δίνονται περισσότερες πληροφορίες για τη φύση της εργασίας τους (12:18).

Όμως, αυτό που έχει σημασία να εξετάσουμε, είναι οι λόγοι για τους οποίους εργάζονται οι ανήλικοι χαρακτήρες. Όσον αφορά τα αγόρια, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, εργάζονται για βιοποριστικούς λόγους. Συγκεκριμένα,

[40] Η αριθμητική τιμή εντός της παρένθεσης δηλώνει τη συχνότητα εμφάνισης.

τα δύο αγόρια που εργάζονται ως παραγιοί σε μπακάλικο δηλώνουν ότι δουλεύουν από ανάγκη και μάλιστα υπό δύσκολες συνθήκες «*Τι να σου πω που έχω ανάγκη να δουλέψω…αλλιώς τα λέγαμε*» (5:15), «*Αγαπημένη μου μητέρα … κοιμάμαι σε παλιοτσούβαλα στο μαγαζί, για να το φυλάω λέει, και κρυώνω και φοβάμαι. Αν δεν είχαμε τόση ανάγκη, θα 'φευγα*» (5:57, 5:15). Αλλά και για τους άλλους δύο χαρακτήρες που δε δηλώνεται το επάγγελμά τους, άμεσα ή έμμεσα δηλώνεται ότι δουλεύουν για βιοποριστικούς λόγους: «*Όλο με τρύπιες σόλες γύριζα μέχρι που 'πιασα δουλειά. Δέκα χρονώ ήμουνα. Ό,τι γράμματα έμαθα, τα 'μαθα μέχρι δέκα χρονώ. Μετά βιοπάλη*» (24:139), «*…μπήκα στη δουλειά από πιτσιρίκι, και δεν πρόλαβα να χαρώ ξεγνοιασιά, παιχνίδι…*» (26:63).

Από την άλλη, ο '*βιολιστής*' ακολουθεί την οικογενειακή παράδοση. Κάνει δηλαδή τη δουλειά που έκανε ο πατέρας του και -πριν από αυτόν- ο παππούς του. Η συνέχιση της οικογενειακής παράδοσης έχει μεγαλύτερη αξία στην προκειμένη, γιατί έμμεσα εκπληρώνεται και ένας όρκος που είχε δώσει ο παππούς (22:22-23). Επίσης, ένας ανήλικος χαρακτήρας που εργάζεται, λαμβάνει τα κλειδιά της πόλης και ανακηρύσσεται δήμαρχος για την προσφορά του στην πόλη: «*Απ' αυτή τη στιγμή εσύ είσαι ο δήμαρχός μας*» (22:82).

### 3.1.2. Η ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΣΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Όσον αφορά τα κορίτσια, η '*Αλίκη*' έπειτα από ένα ναυάγιο βρίσκεται στο βυθό και αποφασίζει να γίνει δασκάλα, εκπληρώνοντας κατά κάποιο τρόπο ένα προσωπικό της όνειρο (10:76), αλλά κυρίως για να εξασφαλίσει τη συμπαράσταση των ψαριών, που δε συμπαθούν τους ανθρώπους, ώστε να τη βοηθήσουν να επιστρέψει σπίτι της (10:31-32). Έτσι, για το διάστημα που βρίσκεται εκεί διδάσκει στα ψάρια τα '*ανθρώπινα*' όπως αναφέρεται στο κείμενο: μιλά για το χρήμα που '*μπορεί να κινήσει τη Γη*', για τη '*δόξα*', την '*εξουσία*', (10:41) αλλά και για τα '*ανθρώπινα αισθήματα*' (10:53).

Σε άλλο θεατρικό κείμενο βλέπουμε τρεις κοκκινοσκουφίτσες οι οποίες λένε ότι δουλεύουν πολύ, χωρίς να αναφέρεται η φύση της εργασίας τους. Αντίθετα αναφέρεται ο λόγος για τον οποίο εργάζονται και δεν είναι άλλος από τα χρήματα. Αυτό που κυρίως της ενδιαφέρει είναι να έχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές:

*Κοκκ.2: Απ' όλα έχουμε. Εδώ μόνο δουλεύουμε. Τίποτα δεν έχει αξία για μας, εκτός από το χρήμα. Όλο για λεφτά μιλάμε. (…)*

*Δεν πιστεύουμε παρά μόνο στο χρήμα (…)*

*Κοκκ.1: Εμείς θέλουμε μόνο λεφτά. Αγοράσαμε και μια 'Μερσεντές'!*

*Κοκκ.2: Και μια πολυκατοικία…*

*Κοκκ.3: Και ένα καρπούζι. Κάθε δυο χρόνια τρώμε κι ένα καρπούζι.*

*Τύμπανο: Είστε και τσιγκούνες μέσα σ' όλα.* (12:18-20).

Και τραγουδούν:

*Κοκκινοσκουφίτσες: ...βγάζουμε λεφτά, κάνουμε χίλιες δυο δουλειές...*

*Ό,τι έχει αξία στη μικρή μας τη ζωή, χρήμα είναι, μόνο χρήμα*

*και δουλεύουμε όλες απ' το βράδυ ως το πρωί ...*

*Όλο για λεφτά μιλάμε, μόνο για λεφτά,*

*λίρες και χρυσάφι έχουμε μάτσα,*

*κι όλο ο νους μας είναι, πώς να γίνουν πιο πολλά,*

*κι είμαστε όλες από την ίδια ράτσα.* (12:18).

### 3.1.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ ΣΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Από τα παραπάνω πορίσματα της ερευνητικής μελέτης συμπεραίνουμε πως τα αγόρια δουλεύουν για λόγους επιβίωσης, δηλαδή για να συντηρηθούν τα ίδια, αλλά και για να συντηρήσουν την οικογένειά τους. Ορισμένες φορές, τα αγόρια ακολουθούν επαγγελματικά την παράδοση της οικογένειας και κάποια φορά κατακτούν μια επαγγελματική θέση με κύρος και εξουσία, τιμής ένεκεν, για την προσφορά τους στην πόλη. Αντίθετα, τα κορίτσια εργάζονται για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Με άλλα λόγια, είτε αυτό λέγεται επιστροφή στο σπίτι, είτε λέγεται μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές, ο σκοπός είναι το προσωπικό όφελος και όχι το όφελος της οικογένειας ή του κοινωνικού συνόλου, όπως γίνεται στην περίπτωση των αγοριών. Κατά συνέπεια, το μήνυμα που φαίνεται να περνά στα παιδιά είναι ότι τα αγόρια εργάζονται για λόγους βιοποριστικούς και ενίοτε ακολουθούν το επάγγελμα του πατέρα ή κατορθώνουν να κατακτήσουν πολύ υψηλές κοινωνικά και οικονομικά θέσεις. Αντίθετα, τα κορίτσια μαθαίνουν πως, ως επαγγελματική προοπτική έχουν μονάχα ένα επάγγελμα, το οποίο παραδοσιακά αποδίδεται στις γυναίκες και πως τα πρότυπα του φύλου τους εργάζονται μόνο για ένα μικρό διάστημα και προκειμένου να πετύχουν κάτι. Σε άλλη περίπτωση, εργάζονται επειδή είναι φιλοχρήματες, για να ικανοποιήσουν τη ματαιοδοξία τους και μια αρρωστημένη επιθυμία για απόκτηση όλο και περισσότερων υλικών αγαθών.

### 3.2.1 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ ΣΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Όσον αφορά τις επιθυμίες για άσκηση κάποιου επαγγέλματος στο μέλλον, ένας (1) ανήλικος χαρακτήρας δηλώνει ότι θέλει να γίνει θηριοδαμαστής, ενώ οι άλλοι ανήλικοι χαρακτήρες αγοριών δε λένε κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα που θα ήθελαν να ασκήσουν, αν και γνωρίζουν τις επιλογές που έχουν: «*Άλλα παιδιά θα πάνε στα κοπάδια να μάθουν την τέχνη των βοσκών, άλλοι θα δουλέψουν κοντά σους αγρότες μας, οι πολεμιστές θα πάνε με τους στρατιωτικούς για γυμνάσια κι άλλοι θα γίνουν κουβαλητές, για να γεμίζουν τις αποθήκες με τρόφι-*

*μα*» (9:86). Γνωρίζουν τη διαδικασία που ακολουθείται στην επιλογή του επαγγέλματος: « *Όταν μεγαλώσει κάπως [ο μικρός αδελφός], θα κάνει μαθήματα. Και πολύ αργότερα θα βγει στους χώρους δουλειάς…για να διαλέξει το επάγγελμά του*» (9:86). Όπως επίσης γνωρίζουν πως, όταν μεγαλώσουν θα κάνουν ό,τι ακριβώς κάνουν οι ενήλικοι άντρες: «*Τώρα που είμαστε παιδιά θα παίξουμε, δάσκαλε. Όταν μεγαλώσουμε, τότε θα δουλεύουμε κι εμείς και θα πολεμάμε …Και θα κατηγοράμε με τη σειρά μας τα παιδιά πως τεμπελιάζουν*» (9:34).

### 3.2.2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΣΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Όσον αφορά τις ανήλικες ηρωίδες, μια (1) δηλώνει ότι θέλει να γίνει δασκάλα, μια (1) θέλει να γίνει ηθοποιός, ενώ τέσσερις (4) ανήλικες ηρωίδες δεν εκφράζουν την επιθυμία να εργαστούν, αλλά να παντρευτούν. Το ποιον θα παντρευτούν ή απλά και μόνο το να παντρευτούν φαίνεται να είναι το μόνο που θέλουν (20:24,25,28,31,32) ή το μόνο που τις απασχολεί (22:20,21,42,52). Και αν ακόμα το ανήλικο κορίτσι παίζει με κύβους (22:15,55,73) και με κάποιο ηλεκτρονικό παιχνίδι (22:20), στο μυαλό της έχει μια επιθυμία: «*Εγώ θέλω να παντρευτώ!...*» (22:38). Για την εκπλήρωση αυτού του στόχου, που έχει θέσει η νεαρή ηρωίδα, φαίνεται να αξιολογείται θετικά το ότι είναι '*νοικοκυρεμένο κορίτσι*' (12:30) και με '*προίκα*' (22:52). Η επιθυμία της να παντρευτεί είναι τόσο μεγάλη, ώστε οτιδήποτε συμβαίνει, το σκέφτεται και το αξιολογεί ανάλογα με το σκοπό αυτό:

*Δήμαρχος: (Ενώ τρέχει), Κλέφτης! Κλέφτης στην πόλη…*

*Ερμιόνη: (Αναστατωμένη) Κλέφτης;…Πάω να κλειδώσω τα παράθυρα…*

*Αστέρω: (Ενώ τρέχει). Κλέβει και γυναίκες;…*(22:47).

### 3.2.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΤΩΝ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ ΣΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Από τις επιθυμίες που εκφράζουν οι ανήλικοι χαρακτήρες και των δύο φύλων συμπεραίνουμε ότι το αγόρι γνωρίζει πως όταν μεγαλώσει θα δουλεύει σκληρά, όπως οι ενήλικοι άντρες. Αντίθετα, τα κορίτσια είτε επιθυμούν ένα επάγγελμα που παραδοσιακά συνδέεται με τις γυναίκες είτε θέλουν να ακολουθήσουν ένα καλλιτεχνικό επάγγελμα. Όμως συχνότερα δεν επιθυμούν ή δεν σκέφτονται την επαγγελματική τους αποκατάσταση, αλλά παρουσιάζονται να επιθυμούν να παντρευτούν. Έτσι, ο γάμος προβάλλεται στο ανήλικο κοινό, ως η κύρια, μελλοντική 'αποκατάσταση' των κοριτσιών.

### 3.3.1. ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ

Πέρα από τις επιθυμίες των ίδιων των παιδιών, έχει σημασία να αναλύσουμε τις θέσεις και τις απόψεις των γονέων και του κοινωνικού περίγυρου, α-

ναφορικά με τη μελλοντική επαγγελματική απασχόληση των ανηλίκων. Ειδικά στην επαγγελματική αποκατάσταση των αγοριών, το στενό οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, φαίνεται να έχει τον πρώτο λόγο και κυρίως η μητέρα. Έτσι, η μητέρα είναι εκείνη που αποφασίζει το επαγγελματικό μέλλον του γιου της, παρόλο που το ίδιο το παιδί αντιδρά:

*Αστυνομικός: (Προσπαθεί να θυμηθεί) Κι εκείνος που θα το κουβαλεί (...) Α, ναι! Δήμαρχος θ' ανακηρυχθεί! Έτσι είπε ο Τραλαλάς!*

*Ερμιόνη: (Συγχυσμένη) Ο Τραλαλάς είπε έτσι, ο Τραλαλάς είπε αλλιώς! Σα δε ντρέπεστε να δίνεται βάση σε κάθε βλακεία που θα ξεστομίσει ένας μεθύστακας! Δήμαρχος είναι ο άντρας μου και μετά θα γίνει ο γιος μου.*

*Μιχάλης: (Διαμαρτύρεται). Εγώ δε θέλω να γίνω δήμαρχος!..* (22:26).

Η μητέρα θεωρεί πως μπορεί να αποφασίζει εκείνη για το επάγγελμα του γιου της, αλλά εντύπωση προκαλεί και η βαθιά της πεποίθηση, ότι μπορεί να κάνει το γιο της δήμαρχο, ένα επάγγελμα, το οποίο δεν μπορεί να στηριχθεί στην απόφαση του ενός, καθώς απαιτεί, πάνω από όλα, τη στήριξη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, αφού πρόκειται για εκλεγμένη θέση. Άλλες φορές, η μητέρα θεωρεί μειονέκτημα το ενδιαφέρον του παιδιού για τους συμμαθητές του και προβληματίζεται για τις επαγγελματικές προοπτικές του γιου της: «*…Σοβαρός μελετηρός αλλά…πονόψυχος. Δυστυχώς! Όπου πρόβλημα, θα τρέξει να βοηθήσει. Τι θα τον κάνω; Κοινωνικό λειτουργό;*» (24:106-107). Όπως παρατηρούμε, η προσφορά βοήθειας του αγοριού συνδέεται με την ανάλογη επαγγελματική απασχόληση, που στην προκειμένη, αφορά ένα επάγγελμα που απαιτεί ανώτερη μόρφωση. Όμως, αυτό που κυρίως μας κάνει εντύπωση είναι η φράση της μητέρας : «*Τι θα τον κάνω;*» (υπογράμμιση δική μας) και όχι: 'τι θα γίνει;' ή 'τι επάγγελμα θα ακολουθήσει;'. Από τη φράση αυτή φαίνεται ότι, η μητέρα θεωρεί πως, η ίδια μπορεί να πάρει την απόφαση ή να έχει τον πρωτεύοντα λόγο στη μελλοντική επαγγελματική απασχόληση του γιου της.

Αλλά και ο πατέρας εμφανίζεται να αποφασίζει για το γιο του. Όταν ο ανήλικος ήρωας του λέει πως θέλει να πάει στη θεατρική ομάδα του σχολείου, εκείνος αντιδρά έντονα, απειλώντας μάλιστα ότι θα φτάσει μέχρι τον Υπουργό:

*Γιάννης: Και κείνος [ο Υπουργός] θα σου πει: 'Μήπως νομίζετε, κύριε, ότι η μουσική και το θέατρο δεν είναι μόρφωση;' (...)*

*Πατ. Γιάννη: Τότε εγώ θα του πω: 'Αν αυτά είναι μόρφωση, εγώ θα τον σταματήσω από το σχολείο το γιο μου, και θα τον στείλω σε νταμάρι να σπάει πέτρες. Καλύτερα αγράμματος, παρά θεατρίνος'*. (26:80).

Έτσι, ο πατέρας φαίνεται να αποφασίζει αν θα βγάλει το γιο του από το σχολείο ή όχι, όπως αποφασίζει ποιο επαγγελματικό μέλλον είναι προτιμότερο για το παιδί. Τα μεγαλύτερα αδέλφια δεν φαίνεται να έχουν ισχυρό λόγο στην επιλογή επαγγέλματος των μικρότερων αδελφών αλλά φαίνονται πεπεισμένα πως, όταν ο μικρός τους αδελφός μεγαλώσει, θα είναι πολύ εργατικός: «*Μ' όλη σου τη σκανταλιά, έχεις τρυφερή καρδιά, και μια μέρα θα το δεις, πρώτος θα γίνεις δουλευτής*» (14:29). Πέρα από την οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος φαίνεται να έχει άποψη για το μελλοντικό επάγγελμα και τις κλίσεις του αγοριού: *«387:(Φρουρός). Δάσκαλε 155, τα χεις μου φαίνεται πολύ κακομαθημένα… Πες τους να ησυχάσουν και αρχίνα το μάθημα. Όσο για 'κείνον κει τον πιτσιρίκο, το 1001, σημείωσέ τον πως δεν κάνει τουλάχιστον για στρατιώτης» (9:15-16).*

### 3.3.2. ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ

Σε αντίθεση με τον προβληματισμό που αναπτύσσεται στο στενό οικογενειακό περιβάλλον, αναφορικά με το επάγγελμα που θα ασκήσει στο μέλλον το αγόρι, ο πατέρας, η μητέρα και τα μεγαλύτερα αδέλφια δεν προβληματίζονται για το μελλοντικό επάγγελμα του κοριτσιού. Από το στενό οικογενειακό περιβάλλον, μόνο ένας πατέρας ο οποίος έχει πάθος με το ποδόσφαιρο, νομίζοντας πως επέλεξαν την κόρη του για να παίξει στην ποδοσφαιρική ομάδα του σχολείου, ονειρεύεται να την κάνει τερματοφύλακα (26:33). Από την άλλη, ο κοινωνικός περίγυρος εκφράζει κάποια άποψη για την επαγγελματική απασχόληση του κοριτσιού. Συγκεκριμένα, κάποιες '*κυρίες της χειροτεχνίας*' (13:57) βλέπουν το ταλέντο του κοριτσιού στο κέντημα και λένε ότι πρέπει να γίνει '*δασκάλα χειροτεχνίας*', κάνοντας ορισμένα μαθήματα από απόσταση: «*…τη Μαριώ… χρειάζεται να τη γράψουμε για μαθήματα από μακριά (…) Θα πρέπει να γίνει δασκάλα χειροτεχνίας*» (13:52). Σε μια άλλη περίπτωση ένας ενήλικος άντρας βλέποντας δυο κοριτσάκια που τραγουδούν τους προτείνει να γίνουν τραγουδίστριες, λέγοντάς τους μάλιστα πως έχει γνωριμίες σε κέντρα διασκεδάσεως. «*Τι ωραίες φωνές! Μα εσείς είστε πραγματικές τραγουδίστριες (…) Εγώ έχω γνωριμίες σε διάφορα κέντρα διασκέδασης. Θα μπορούσα…*» (24:154). Σε κάθε περίπτωση, το κορίτσι δεν ωθείται να κάνει ένα διανοητικό επάγγελμα ή μια εργασία με κύρος και εξουσία. Επίσης, αν και το επάγγελμα της παίχτριας ποδοσφαίρου, ακούγεται πρωτοποριακό, το γυναικείο ποδόσφαιρο είναι κατά βάση ερασιτεχνικό, δεν παρέχει στις παίχτριες τις χρηματικές απολαβές, την επαγγελματική εξέλιξη και την αναγνώριση που έχει το αντρικό ποδόσφαιρο. Συνεπώς, συχνά λειτουργεί ως πάρεργο και όχι ως κύρια απασχόληση.

### 3.3.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΩΝ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ

Όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω, απόψεις για το μελλοντικό επάγγελμα των παιδιών δεν εκφράζουν μόνο οι 'σημαντικοί άλλοι', τα πρόσωπα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος, αλλά και πρόσωπα του ευρύτερου κοινω-

νικού περιβάλλοντος, διάφοροι φίλοι, γνωστοί, που 'αντιλαμβάνονται' τα χαρίσματα του παιδιού. Η δική τους άποψη προβάλλεται σαν απλή παρατήρηση των φυσικών κλίσεων του παιδιού. Έτσι, ειδικά για το κορίτσι η 'φυσική' του κλίση είναι να γίνει είτε τερματοφύλακας, είτε δασκάλα χειροτεχνίας, είτε τραγουδίστρια σε νυχτερινό κέντρο. Αν προσέξουμε όμως ποιες είναι οι προτιμήσεις, οι επιθυμίες ή η απασχόληση των προσώπων που υποτίθεται ότι μπορούν να διαγνώσουν το ταλέντο του κοριτσιού, θα παρατηρήσουμε τα εξής: Ο παθιασμένος με το ποδόσφαιρο πατέρας θεωρεί ότι η κόρη του πρέπει να γίνει τερματοφύλακας. Οι γυναίκες που ασχολούνται με τη χειροτεχνία, θεωρούν ότι το κορίτσι έχει φυσική κλίση στο κέντημα, ενώ ο '*Κύριος Μαύρος*' που έχει γνωριμίες σε κέντρα διασκεδάσεως θεωρεί ότι τα κορίτσια πρέπει να γίνουν τραγουδίστριες σε νυχτερινό κέντρο. Κατά συνέπεια, ο καθένας προβάλλει στα νεαρά κορίτσια τις δικές του επιθυμίες και τις δικές του προτιμήσεις για το τι είναι σωστό, πρέπον, ταιριαστό να ακολουθήσει επαγγελματικά το κορίτσι.

Το ίδιο συμβαίνει και με το αγόρι. Η μητέρα θέλει να κάνει το γιο της δήμαρχο, γιατί είναι δήμαρχος ο πατέρας. Άλλοτε σκέφτεται αν θα πρέπει να τον κάνει κοινωνικό λειτουργό, ενώ και ο πατέρας επιβάλλει με πυγμή τη δική του άποψη, με βάση τις δικές του προτιμήσεις. Κατά συνέπεια το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον έχει ισχυρή άποψη στο τι επάγγελμα πρέπει να ακολουθήσει το παιδί και μάλιστα, όταν το παιδί φαίνεται να αντιδρά σ' αυτή τη θέληση, οι 'σημαντικοί άλλοι' δε δείχνουν να υποχωρούν. Οι επιλογές του ευρύτερου ή του οικογενειακού περιβάλλοντος για το αγόρι είναι συνήθως επαγγέλματα δύναμης και εξουσίας, ενώ για τα κορίτσια είναι συχνά επαγγέλματα παραδοσιακά, χαμηλά αμειβόμενα και χωρίς κύρος.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως κατέδειξε η ανάλυση, αναφορικά με την επαγγελματική απασχόληση των ανήλικων χαρακτήρων, οι ανήλικοι ήρωες εργάζονται για βιοποριστικούς λόγους συντηρώντας και την οικογένειά τους όταν δεν υπάρχει πατέρας, ενώ οι ανήλικες ηρωίδες εργάζονται μόνο όταν είναι φιλοχρήματες, για την εξασφάλιση όλο και περισσότερων υλικών αγαθών. Όσον αφορά τις επαγγελματικές φιλοδοξίες, ενώ τα αγόρια σκέφτονται το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν στο μέλλον, τα κορίτσια παρουσιάζονται να ενδιαφέρονται περισσότερο για το γάμο τους, παρά για το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν.

Παράλληλα, το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον των ανήλικων χαρακτήρων φαίνεται να προωθεί το αγόρι σε επαγγέλματα με κύρος, δύναμη και εξουσία, ενώ το κορίτσι σε επαγγέλματα παραδοσιακά χειρωνακτικά, χαμηλά αμειβόμενα και χωρίς κύρος. Έτσι τα κορίτσια, θεατές ή αναγνώστριες, στερούνται επαγγελματικών πρότυπων και επιλογών και ωθούνται κυρίως σε επαγγέλματα χωρίς κοινωνική αναγνώριση και οικονομικές απολαβές. Στην ουσία παρατηρείται αυτό που χαρακτηριστικά αναφέρει στην έρευνα της η O' Connor (1990) ως προσπάθεια συμμόρφωσης των γυναικείων μορφών στους κοινωνι-

κούς θεσμούς και προσδοκίες.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν αποτελούν προϊόν μιας γενικής αποτίμησης των θεατρικών κειμένων της έρευνας. Ωστόσο, καταδεικνύουν ότι σε πολλές περιπτώσεις προβάλλεται μια στερεότυπη απεικόνιση των φύλων όσον αφορά την εργασία και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των ανήλικων χαρακτήρων. Για την αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων, ορισμένοι ερευνητές προτείνουν μια σειρά μέτρων που αφορούν τόσο στη συγγραφή (Phillips 1986) όσο και τους συντελεστές μιας παράστασης, π.χ. ηθοποιούς, παραγωγούς και σκηνοθέτες (Beale 1976, Johnston 1981, Bloom 1998). Όπως καθίσταται σαφές, ολόκληρη η διαδικασία για μία μη σεξιστική παραγωγή θεάτρου για παιδιά είναι σύνθετη και απαιτεί μια αποφασιστική προσπάθεια και τη συνδρομή πολλών πλευρών. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, η συγγραφή να κάνει σκόπιμη χρήση τεχνικών που αφυπνίζουν τον δέκτη (αναγνώστη ή θεατή), τον απελευθερώνουν από το ίδιο το κείμενο και οδηγούν στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας του (Κανατσούλη 2008: 236-237). Λαμβάνοντας υπόψη και άλλες ερευνητικές μελέτες (Sprung 1975, Huck, Hepler, Hickman 1981, Protherough 1983) για τη συγγραφή παιδικών θεατρικών έργων, έχουν προταθεί μέθοδοι αναφορικά με την ποιοτική παρουσίαση των φύλων και τα γνωρίσματα των ηρώων και των ηρωίδων (Κλαδάκη, 2011). Στόχος των προτάσεων αυτών είναι να γίνουν τα θεατρικά κείμενα πιο ευέλικτα στην παρουσίαση των δύο φύλων, μέσα από την προσφορά ενός εκτεταμένου εύρους σύγχρονων ρόλων για τα δύο φύλα, αντί για μια περιορισμένη ποικιλία παραδοσιακών μοντέλων. Με αυτό τον τρόπο αμβλύνεται η διαφοροποίηση στην απεικόνιση των φύλων και αποφεύγεται η ενίσχυση των προκαταλήψεων. Εν κατακλείδι, θα λέγαμε πως το παιδικό θέατρο ‘οφείλει’ να μην μπει σε μια λογική διαιώνισης σκόπιμα προκαθορισμένων αντιλήψεων, αλλά να συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση της ολοκληρωμένης προσωπικότητας του κάθε παιδιού.

## ΞΕΝΌΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Arnold, J. (1989). Sex and sex role self-concept as correlates of career decision – making self – efficacy. *British Journal of Guidance and Councelling, 17*, 2, pp 201-206.

Beale, A. (1976). The Use of Drama as an Inservice Training Technique. *Journal of Employment Counseling*, 3 (3), (126-132).

Bloom, D. (1998). Feminist Dramatic Criticism for Theatre for Young Audiences. *Youth Theatre Journal*, 12, (25-35).

Collin *A.*, Patton W. *(Eds.)* (2009). *Vocational Psychological* and *Organisational Perspectives* on *Career*: *Toward* a *multidisciplinary dialogue*. Rotterdam*:* Sense Publishers

Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behaviour*

*and development*. New York: McGraw-Hill.

Glazer, Joan (1991). *Literature for Young Children*. New Jersey: Merill, pp. 189-191.

Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the social sciences and humanities*, Philadelphia: Addison-Wesley Publishing Co.

Huck, C.S., Hepler, S., Hickman, J. (1981). *Children's Literature in the elementary school*, Holt: Rinehart and Winston

Johnston, K. (1981, August 9-12). *Eliminating Sexism from Children's Theatre Productions*. Paper presented at the '*Annual Meeting of the American Theatre Association*', Dallas

Jones, S., & Myhill, D. (2004). Seeing things differently: teachers' constructions of underachievement. Gender & education, 16(4), 531-546.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.

Meier, S. T. (1991). Vocational behavior, 1988-1990: Vocational choice, decision-making, career development interventions, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 131-181.

Nikolajeva, Maria (2002). *The Rhetoric of Characters in Children's Literature*. Lanham, Maryland and London, Scarecrow.

Nikolajeva, Maria (2005) A*esthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Lamham, Maryland: Scarecrow.

O'Brien, K.M. & Fassinger, R.E. (1993), A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women. Journal of Counseling Psychology, 40(4), 456-469.

O'Connor, P. (1990). Women Playwrights in Contemporary Spain and the Male-Dominated Canon. *Journal of Women in Culture and Society*, 15 (2), 376-90.

Parr J. & Neimeyer G. J. (1994). Effects of gender, construct type, occupational information, and career relevance on vocational differentiation. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 27-33.

Phillips, L. (1986). What Do You Know about Embroidery, Herman Prynne? Or the Unisexing of American Literature. *English Journal*, 75 (4), (64-65).

Protherough, R. (1983). *Developing response to fiction*, Philadelphia: Open University Press- Milton Keynes.

Sprung, B. (1975). *Non-Sexist education for Yong Children. A practical Guide*, New York: Citation Press.

Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space

approach to careers. In Duane Brown, Linda Brooks, & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (3rd ed., pp.121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Trow, W. (1944). Fantasy and vocational choice. *Occupations*, 20, 89-93.

Tsouroufli, M. (2002). Gender and Teachers' Classroom Practice in a Secondary School in Greece. Gender and Education, 14 (2), 135–147.

**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*, Αθήνα:Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα: Τελέθριον.

Δημητριάδου, Κ. (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κανατσούλη, Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα. Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Gutenberg.

Κλαδάκη, Μ. (2011). Τα ιδανικά και οι στόχοι ζωής των ηρώων και των ηρωίδων στα θεατρικά έργα για παιδιά. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο.* τ.5, σσ 61-72.

Κοσμίδου - Hardy, Χ. (1996). Ένα κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο για τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα_ *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 38-39, 25-52.

Κρίβας, Σ., Χάτζιου, Ε. (1989). Διαφορές μεταξύ φύλων ως προς τα επαγγελματικά κίνητρα και την επαγγελματική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 79-87.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο Αθήνα: Οδυσσέας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων* (2η έκδ.), Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε

Ρουσέας, Π. (1993), *Συγκριτική διερεύνηση των επαγγελματικών αξιών, στάσεων και σχεδίων των μαθητών των εσπερινών και ημερήσιων Γενικών Λυκείων*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγκής

Σπυριδάκης, Ι. Σ. (1981). *Βασικοί Θεσμοί του Ιδιωτικού Δικαίου (Τεύχος Β)*. Αθήνα, Σάκκουλας.

# ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

## *ΜΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΥ - ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ*

**Κλειδαρά Μαρία, Γαλανού Βασιλική, Λάγουρη Μαρίνα & Μαστοροδήμου Σταυρούλα**

Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Νηπιαγωγείο

marakiklei@gmail.com, vgalanou@sch.gr, mlagouri@gmail.com, stavrouli.mast@yahoo.gr

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

*Η εισήγηση αυτή έχει σκοπό να παρουσιάσει την εφαρμογή του αναπτυξιακού - οικολογικού μοντέλου μετάβασης, όπως αυτό εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2013 - 14 στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αρχικά θα γίνει αναφορά στα βήματα που ακολουθήθηκαν από την αρχή της χρονιάς στο συγκεκριμένο σχολείο, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό αλλά και να βοηθήσει τα παιδιά της Α' τάξης του δημοτικού να ενσωματωθούν στη σχολική πραγματικότητα ομαλά. Παράλληλα θα παρουσιαστούν οι παράγοντες εκείνοι που υποβοηθούν στην ανάπτυξη προγραμμάτων μετάβασης από το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, ως βασική παράμετρος της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η όλη παρουσίαση θα στηριχθεί σε πραγματικά δρώμενα που εκτυλίχθηκαν καθ όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μεταξύ των μαθητών νηπιαγωγείου και δημοτικού, για την επίτευξη των οποίων συνεργάστηκαν στενά μια πλειάδα εκπαιδευτικών. Στο συγκεκριμένο μοντέλο μετάβασης συμμετείχαν οι 20 μαθητές του νηπιαγωγείου και οι 21 μαθητές του δημοτικού.*

Λέξεις - κλειδιά: *μετάβαση, οικολογικό - αναπτυξιακό μοντέλο μετάβασης, οργάνωση και σχεδιασμός μετάβασης, ποιότητα εκπαιδευτικού έργου, συνεργασία, παρατήρηση, αξιολόγηση*

**ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ**

**ΜΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΥ - ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι απαρχές της συζήτησης στην εκπαιδευτική επιστημονική κοινότητα του ζητήματος της μετάβασης των μαθητών, ως έναν από τους βασικούς παράγοντες της επιτυχούς μαθησιακής σταδιοδρομίας των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, τέθηκαν από την εποχή του Froebel . Όπως έχουν δείξει αρκετά πορίσματα ερευνών, μεταξύ των οποίων και του Διεθνούς Προγράμματος Αξιολόγησης της Επίδοσης των Μαθητών γνωστού ως έρευνας PISA (2000 – 2006), οι

μελλοντικές επιδόσεις των μαθητών στη σχολική κοινότητα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το είδος της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης που έτυχαν σε νεαρή ηλικία, καθώς οι δύο αυτές βαθμίδες αποτελούν το θεμέλιο λίθο της «δια βίου μάθησης» (OECD, 2001:3). Κατά συνέπεια η έλλειψη εκπόνησης προγραμμάτων μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, ενδέχεται, σύμφωνα με τους Pianta & Cox (1999), να:

- Προκαλέσει άγχος και φόβο σε διάφορους τομείς, που έχουν σχέση με τη σχολική τους πορεία , όπως προκύπτει από τις έρευνες των Fabian, Griebel & Niesel, Margetts, Kienig (2002),
- Προκαλέσει πολλά προβλήματα σε σχέση με την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον του δημοτικού αλλά και έλλειψη ευκαιριών για περαιτέρω ανάπτυξη και πρόοδο, όπως αναδεικνύουν οι έρευνες των Dollase το 1978 και Beelmann το 2000,
- Παρουσιάζονται δυσκολότερα προβλήματα προσαρμογής και μετάβασης, όταν δεν υπάρχει συνεργασία νηπιαγωγείου, σχολείου και οικογένειας σύμφωνα με τους Bostrom (2003), Fabian (2002), Margetts (2002) και Yeboah (2002).

Ευρήματα, όπως τα παραπάνω, επόμενο ήταν να προβληματίσουν και την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και το 2008 να ψηφιστεί η εγκύκλιος «Εφαρμογή του προγράμματος των καινοτόμων παρεμβάσεων στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο» (30/1/2008) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. για να τεθούν για πρώτη φορά, οι βάσεις της οριζόντιας και κάθετης συνέχειας τόσο σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας όσο και στην καθιέρωση ενός πλαισίου συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων που θα ξεκινά από το νηπιαγωγείο και θα ολοκληρώνεται στο Λύκειο. Έκτοτε πολλές σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υλοποίησαν σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, την τοπική κοινότητα, την εκάστοτε Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, τους γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές καινοτόμα προγράμματα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα εκπονούνταν προς το τέλος της σχολικής χρονιάς και η διάρκειά τους στην καλύτερη περίπτωση δεν ξεπερνούσε τον ένα μήνα. Πολλοί ήταν εκείνοι που υποστήριζαν, ότι η μετάβαση είναι μια διαδικασία που αρχίζει και ολοκληρώνεται προς το τέλος του σχολικού έτους μέσω μιας σειράς κοινών δραστηριοτήτων μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού. Παρόλα αυτά οι προσπάθειες αυτές δεν ήταν πάντοτε επιτυχείς καθώς μια σειρά παραγόντων, διαπιστώθηκε ότι, αποτελούσαν εμπόδιο για την ολοκληρωμένη και σωστή εφαρμογή ενός προγράμματος μετάβασης. Αποτέλεσμα, η όποια προσπάθεια ο θεσμός να βρει θετική αποδοχή από πλευράς των εκπαιδευτικών, να περιοριστεί σημαντικά και τα προγράμματα μετάβασης να μην τύχουν ευρείας αποδοχής στο εκπαιδευτικό έργο. Οι πιο διαδεδομένοι λόγοι που οδήγησαν πολλούς εκπαιδευτικούς να μην εκπονούν συστηματικά πρόγραμμα μετάβασης ήταν (Κουτσούλης &Τσολακίδη,1998:743-750):

- η έλλειψη διάθεσης συνεργασίας από τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού,
- ο μεγάλος όγκος ύλης που έπρεπε να καλύψει το δημοτικό,
- η χιλιομετρική απόσταση μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού,
- η αβεβαιότητα σε ποιο δημοτικό θα φοιτήσουν τα νήπια, καθώς συχνά επανακαθορίζονταν τα όρια των περιοχών από τις οποίες θα δεχόταν το νηπιαγωγείο και το δημοτικό μαθητές,
- η πεποίθηση ότι δεν υπήρχε συνέχεια μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων των δύο βαθμίδων,
- η έλλειψη χρόνου για από κοινού προγραμματισμό.

Οι δράσεις μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού με ελάχιστες εξαιρέσεις, όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα πιλοτικά και υπό την καθοδήγηση των σχολικών συμβούλων, περιορίζονταν σε μία ή δύο το πολύ επισκέψεις αλληλογνωριμίας και επαφής με το χώρο του δημοτικού, ώστε τα νήπια να εξοικειωθούν με τη νέα εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία θα πήγαιναν σε λίγους μήνες. Από εκεί και πέρα θα έπρεπε από την πρώτη ημέρα έναρξης των μαθημάτων να προσαρμοστούν στα δεδομένα του δημοτικού και να διακόψουν κάθε σχέση με το νηπιαγωγείο. Ωστόσο η εφαρμογή της μετάβασης παρά τα όποια προβλήματα κρίνεται σήμερα αναγκαία δεδομένου ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (10 – 12% στην Ευρώπη και 40% στις ΗΠΑ) αντιμετωπίζουν, σύμφωνα με τους Griebel & Niesel (2004:108), σοβαρά προβλήματα μετάβασης από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Γι' αυτό η μετάβαση, ως παιδαγωγική πρακτική, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία, όπου συμβαίνουν πολλές, μεγάλες και απότομες αλλαγές ταυτόχρονα και επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων:

- Από <u>την ερμηνεία</u> που δίνεται στον όρο της μετάβασης που θα εφαρμοστεί. Σύμφωνα με τους Kagan & Neuman ( 1998) υπάρχουν τρία ρεύματα μετάβασης και τα οποία είναι:

α. αυτά που εφαρμόζονται προς το τέλος του σχολικού έτους με μια σειρά κοινών δραστηριοτήτων μεταξύ των δύο βαθμίδων

β. αυτά που εφαρμόζονται καθ όλη τη διάρκεια της χρονιάς με σύνδεση του φυσικού περιβάλλοντος που μεγάλωσαν τα παιδιά (οικογένεια) με το σχολικό περιβάλλον μέσω υποστηρικτικών δράσεων

γ. και αυτά που στηρίζονται στην «αρχή των αναπτυξιακών αρχών της συνέχειας» με τη δημιουργία παιδαγωγικών προσεγγίσεων και αναλυτικών προγραμμάτων, που διατηρούν τη συνέχεια σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

- Από <u>το μοντέλο μετάβασης</u> που θα επιλεχθεί προς εφαρμογή και είναι:

α. Το μοντέλο των δεξιοτήτων/ικανοτήτων, κατά το οποίο "προσαρμόζομαι" σημαίνει "έχω όχι και τη σχολική ετοιμότητα να φοιτήσω στην αμέσως επόμενη βαθμίδα". Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η μετάβαση είναι μια στιγμιαία διαδικασία που συμβαίνει χρονικά μεταξύ νηπιαγωγείου και Α’ Δημοτικού και οφείλεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή.

β. Το οικοσυστημικό / αναπτυξιακό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η μετάβαση είναι μια διαρκής, χρονοβόρα διαδικασία που προκειμένου να είναι επιτυχής, δεν εξαρτάται μόνο από το παιδί αλλά και από όλους όσους το περιβάλλουν (οικογένεια, σχολείο, ευρύτερο περιβάλλον) καθώς και από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα και γύρω από αυτό. Το μοντέλο αυτό ακολουθεί τους προσωπικούς ρυθμούς ανάπτυξης του κάθε παιδιού και έχει ως σκοπό να βοηθήσει το μαθητή να αποδεχτεί το νέο του ρόλο: είμαι μαθητής/είμαι μαθήτρια μέσα από την απόκτηση μιας σειράς δεξιοτήτων/ικανοτήτων.

- Από <u>τις δεξιότητες/ικανότητες</u> που πρέπει να έχουν ως στόχο να επιτύχουν τα προγράμματα μετάβασης και αφορούν:

α. τον τομέα της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπου κάθε παιδί μαθαίνει να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις δύσκολες καταστάσεις

β. τον τομέα της ικανότητας αντιμετώπισης των δυσκολιών που προκαλούν οι διάφορες μεταβάσεις στη ζωή ενός ατόμου

γ. τον τομέα της ικανότητας μεθοδικής μάθησης, κατά την οποία το παιδί μαθαίνει να αποκωδικοποιεί και να αφομοιώνει τη γνώση μέσα από τη χρήση πληροφοριών

- Από <u>την αναγνώριση</u> από πλευράς των εκπαιδευτικών των αλλαγών που επέρχονται στη ζωή του παιδιού και στο οικογενειακό του περιβάλλον με την είσοδό του στο σχολείο και αφορούν:

α. το κάθε παιδί και το κάθε γονέα σε ατομικό επίπεδο. Το παιδί με τη μετάβαση του από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη αποκτά έναν νέο ρόλο, αυτόν του μαθητή. Σε αυτή τη φάση το παιδί διακατέχεται από μια σειρά αντιφατικών συναισθημάτων. Νιώθει ότι μεγάλωσε και μπορεί να καταφέρει περισσότερα, είναι περισσότερο αυτόνομο και σε θέση να αποφασίζει για τον εαυτό του, αλλά από την άλλη νιώθει ανασφάλεια και άγχος, καθώς γρήγορα αντιλαμβάνεται ότι ο νέος του ρόλος έχει περισσότερες απαιτήσεις και προσδοκίες στις οποίες πρέπει να ανταποκριθεί με επιτυχία. Ο γονέας πάλι αλλάζει κι αυτός με τη σειρά του ρόλο: από γονέας νηπίου γίνεται γονέας μαθητή δημοτικού με περισσότερες ευθύνες και αγωνίες.

β. το παιδί και τους γονείς σε επίπεδο αλληλεπιδράσεων, καθώς το παιδί, όταν εισέρχεται στην Α’ τάξη δημοτικού καλείται να ενταχθεί σε ένα καινούριο δίκτυο διαπροσωπικών σχέσεων, αφήνοντας πίσω του το γνώριμο περιβάλλον του νηπιαγωγείου και κατά 90% χάνει την οποιαδήποτε επαφή με τις νηπιαγωγούς του. Ο γονέας πάλι έρχεται αντιμέτωπος με μια νέα πραγματικότητα: το παιδί του είναι πια αυτόνομο και επιζητά όλο και περισσότερο την ανεξαρτησία του.

γ. το παιδί και τους γονείς στο ευρύτερο πλαίσιο. Η οικογένεια και το σχολείο, που δε διέπονται πάντα από τις ίδιες αρχές και αξίες, επιδρούν στη ψυχοσύνθεση του παιδιού, ενώ την ίδια στιγμή καλείται να επαναπροσδιορίσει τη

σχέση του με το νέο χώρο της τάξης και τον χρόνο, καθώς το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι διαφορετικό και το παιδί θα πρέπει να ανταποκριθεί σε ποιο γρήγορους ρυθμούς εκτέλεσης εργασιών. Οι γονείς καλούνται να αναπροσαρμόσουν και αυτοί το καθημερινό τους πρόγραμμα με αυτό του σχολείου, καθώς στο νηπιαγωγείο οι ρυθμοί ήταν πιο χαλαροί και για τους ίδιους και για τα παιδιά.

## Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΣΤΟ Π.Π.Σ.Π.Θ. ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2013 – 14

### ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

Στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2013 – 14 κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα μετάβασης μεταξύ νηπιαγωγείου και Α' τάξης, και Α' τάξης και Β' τάξης δημοτικού, στηριζόμενο στο οικοσυστημικό / αναπτυξιακό μοντέλο, αναπτύσσοντας μεταξύ προσχολικής και σχολικής βαθμίδας μια κουλτούρα συνεργασίας με σκοπό την παροχή «ισότητας ευκαιριών» για μια επιτυχημένη μαθησιακή σταδιοδρομία για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Οι παράγοντες που ώθησαν το εκπαιδευτικό προσωπικό στη λήψη απόφασης για την εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος μετάβασης ήταν οι εξής:

- Το Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης είναι ενιαίο, αποτελούμενο και από τις τέσσερις σχολικές βαθμίδες: νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο. Κατά συνέπεια μαθητές κάθε ηλικιακής ομάδας συνυπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς στον ίδιο χώρο, μοιράζονται την ίδια αυλή και τους ίδιους κοινόχρηστους χώρους.
- Το νηπιαγωγείο και η Α΄ δημοτικού ως τάξεις από τη φετινή χρονιά βρίσκονται με πρωτοβουλία της Διεύθυνσης του δημοτικού, αντικριστά, δίνοντας την ευκαιρία μεταξύ νηπίων και μαθητών της Α΄ τάξης για συνεχείς αλληλεπιδράσεις σε καθημερινή βάση. Έτσι οι μαθητές της Α΄ δημοτικού (περσινά νήπια) είχαν την ευκαιρία να επισκέπτονται όποτε το είχαν ανάγκη το νηπιαγωγείο για να δουν τις παλιές τους δασκάλες, ώστε να μην νιώθουν απομονωμένα στο καινούριο τους περιβάλλον.
- Το νηπιαγωγείο θα φιλοξενούσε τη φετινή χρονιά 20 μαθητές, οι οποίοι έρχονταν για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο σχολείο, αφού το Π.Π.Σ.Π.Θ. δεν έχει τάξη προνηπίων. Τα νήπια αυτά θα φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο κατόπιν κλήρωσης. Τα περισσότερα προέρχονταν από παιδικούς σταθμούς και όχι νηπιαγωγεία, και ως εκ τούτου ήταν αναγκαίο να υπάρξει ένα διάστημα προσαρμογής στο νέο σχολικό περιβάλλον.
- Από την άλλη οι 20 αυτοί νεοεισερχόμενοι μαθητές έρχονταν σε ένα σχολικό περιβάλλον που ήταν περισσότερο διαμορφωμένος για τις ανάγκες

μαθητών δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου. Δεν υπήρχε ο κατάλληλα διαμορφωμένος και εξοπλισμένος αύλειος χώρος για παιδιά αυτής της ηλικίας, οπότε ήταν επιτακτική ανάγκη να μάθουν να συνυπάρχουν με μεγαλύτερα παιδιά.

- Ένα άλλο θέμα που παρατηρήθηκε ήταν ότι τα νήπια έπρεπε γρήγορα να μάθουν ορισμένους κοινούς κανόνες. Για παράδειγμα έπρεπε να έρχονται στο σχολείο στις 8: 00 ακριβώς για να στηθούν στη σειρά και να κάνουν προσευχή, να τραγουδήσουν τον εθνικό ύμνο μαζί με όλα τα υπόλοιπα παιδιά που ήταν περισσότερο εξοικειωμένα με τους κανονισμούς των άλλων βαθμίδων.
- Οι φετινοί μαθητές της Α' δημοτικού είχαν την τύχη να μη βιώσουν την απώλεια των συμμαθητών τους, καθώς η δυναμική της τάξης παρέμενε η ίδια. Επίσης, αν και άλλαξε η δασκάλα και μολονότι τα νήπια απέκτησαν το ρόλο του μαθητή, ωστόσο είχαν την ευκαιρία να βρίσκονται συχνά και όποτε τα ίδια ήθελαν κοντά στον «παλιό πυρήνα» του νηπιαγωγείου. Οι νηπιαγωγοί ήταν δίπλα τους την ώρα του αγιασμού και τις υπόλοιπες ημέρες. Παρατηρήθηκε ότι η ανάγκη τους για επαφή με τις νηπιαγωγούς ήταν μεγάλη καθώς προσπαθούσαν με κάθε ευκαιρία να επισκεφτούν το νηπιαγωγείο με την πρόφαση να τους ανοίξει κάποια από τις παλιές τους κυρίες το τάπερ με το κολατσιό τους, να τους δέσουν τα κορδόνια και άλλα, που έδειχναν την μεγάλη τους ανάγκη να μην χάσουν την επαφή τους με την εμπειρία που είχαν στο νηπιαγωγείο.
- Επίσης παρατηρήθηκε ότι, λόγω του ότι την προηγούμενη χρονιά δεν είχε προηγηθεί πρόγραμμα μετάβασης, οι μαθητές της α’ δημοτικού δεν είχαν εξοικειωθεί με ορισμένους κανόνες του δημοτικού π.χ. να κάθονται στο θρανίο τους. Έτσι κατά τη διάρκεια του Μαθήματος αρκετά παιδιά ξάπλωναν κάτω από το θρανίο για να παίξουν.

Παρατηρήσεις σαν κι αυτές έθεσαν τις βάσεις για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου συνεργασίας μεταξύ των τριών νηπιαγωγών και της δασκάλας της Α΄ δημοτικού για να βοηθήσουν τους μαθητές και τα νήπια να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα. Η διαδικασία μετάβασης θα ξεκινούσε από την αρχή της σχολικής χρονιάς και θα διαρκούσε όλο το σχολικό έτος, καθώς στόχος ήταν η παρατήρηση των διαφόρων σταδίων ανάπτυξης των νηπίων και των μαθητών κατά την εξελικτική πορεία του προγράμματος Σε δεύτερη φάση θα εμπλέκονταν στη διαδικασία και οι μαθητές της δευτέρας δημοτικού, ώστε η μετάβαση να έχει συνέχεια και από τη μια σχολική βαθμίδα προς την επόμενη και από τη μια τάξη στην άλλη. Στόχος είναι η μετάβαση να συνεχιστεί και την επόμενη σχολική χρονιά με την υποστήριξη των μαθητών της Α’ τάξης που θα ήταν πλέον μαθητές της Β΄ και των νηπίων που θα ήταν πια μαθητές της Α΄ τάξης .

## ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2013 - 14

Ο σχεδιασμός του προγράμματος [πίνακας 1] γινόταν μια φορά το μήνα και στηρίχτηκε στο μοτίβο: προετοιμασία (παρατήρηση - αξιολόγηση της ετοιμότητας των παιδιών), εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών - μαθησιακών δράσεων και συνολική αξιολόγηση της δράσης.

**πίνακας 1**

**σχεδιάγραμμα προγραμματισμού**

| **Χρόνος** | **Δραστηριότητα μετάβασης** |
|---|---|
| **Σεπτέμβριος 2013 - 14** | Παρατήρηση και καταγραφή της δράσης των νηπίων και των μαθητών.<br>Συζήτηση για τις ανάγκες των παιδιών.<br>Αρχική αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους.<br>Ενημέρωση της δασκάλας για τους νέους μαθητές της από τις νηπιαγωγούς.<br>Λήψη απόφασης να μην εμποδίζονται νήπια και μαθητές να μετακινούνται από τη μία τάξη στην άλλη κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων.<br>Ενημέρωση της Διευθύντριας του Δημοτικού για την εφαρμογή του προγράμματος. |
| **Οκτώβριος 2013 - 14** | Συζήτηση των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων για οργάνωση κοινών δράσεων (θεατρικές παραστάσεις , εκπαιδευτικές επισκέψεις, δράσεις γνωριμίας μαθητών - νηπίων, ώρες κοινές για ανάπτυξη Σχέσεων).<br>Οργάνωση μιας επίσκεψης των μαθητών της Α' Δημοτικού στο νηπιαγωγείο.<br>Γνωριμία των μαθητών και των νηπίων.<br>Αφήγηση των μαθητών στα νήπια πώς πέρασαν στο νηπιαγωγείο την προηγούμενη χρονιά και παρατηρήσεις για τις αλλαγές στην τάξη.<br>Αναπροσαρμογή του προγράμματος του νηπιαγωγείου ώστε να συμπίπτει με το διάλειμμα των μαθητών/τριών της Α' Δημοτικού.<br>Παρότρυνση των μαθητών/ τριών της Α' να αναλάβουν να καθοδηγούν και να υποστηρίζει ο καθένας και από ένα νήπιο την ώρα του διαλείμματος, την ώρα των θεα- |

| | |
|---|---|
| | τρικών παραστάσεων και κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών επισκέψεων.<br>Παιγνιώδεις δραστηριότητες στην αυλή και ομαδικά παιχνίδια υπό την καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων.<br>Ενημέρωση και συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων για την πρόοδο των μαθητών, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. |
| **Νοέμβριος 2013 - 14** | Παρατήρηση και καταγραφή των δράσεων που προηγήθηκαν.<br>Συζήτηση των εκπαιδευτικών για εκπόνηση κοινής θεματικής/ προγράμματος.<br>Επεξεργασία ποιημάτων και παραμυθιού με σκοπό τη δημιουργία μιας νέας ιστορίας.<br>Παρακολούθηση από κοινού των θεαμάτων και των εκπαιδευτικών επισκέψεων.<br>Ενημέρωση και συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων για την πρόοδο των μαθητών, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. |
| **Δεκέμβριος 2013 - 14** | Παρατήρηση και καταγραφή των δράσεων που προηγήθηκαν.<br>Συζήτηση των εκπαιδευτικών για εκπόνηση κοινής θεματικής/ προγράμματος.<br>Διοργάνωση από κοινού μιας Χριστουγεννιάτικης γιορτής.<br>Θεατρικό παιχνίδι.<br>Τα κάλαντα.<br>Χριστουγεννιάτικες προσκλήσεις.<br>Αφίσες.<br>Μια από κοινού δράση αλληλεγγύης: Χαμόγελο του παιδιού.<br>Παρακολούθηση από κοινού θεαμάτων, εκπαιδευτικών επισκέψεων.<br>Ενημέρωση και συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων για την πρόοδο των μαθητών, τις ανά- |

| | |
|---|---|
| | γκες και τις δυνατότητές τους. |
| **Ιανουάριος 2013 - 14** | Παρατήρηση και καταγραφή των δράσεων που προηγήθηκαν.<br>Συζήτηση των εκπαιδευτικών για εκπόνηση κοινής θεματικής/ προγράμματος.<br>Τα συναισθήματά μου μέσα από ένα έργο τέχνης.<br>Παιχνίδι στην αυλή αυθόρμητο και αρμονική συνύπαρξη στον αύλειο χώρο.<br>Ενημέρωση και συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων για την πρόοδο των μαθητών, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. |
| **Φεβρουάριος 2013 - 14** | Παρατήρηση και καταγραφή των δράσεων που προηγήθηκαν.<br>Επίσκεψη στην Α' τάξη δημοτικού και ζωγραφική στον πίνακα.<br>Ενημέρωση γονέων για το πρόγραμμα μετάβασης.<br>Συζήτηση με τη δασκάλα της Β' δημοτικού για την διοργάνωση μιας επίσκεψης στη Β΄ δημοτικού από τους μαθητές της Α' τάξης.<br>Παρακολούθηση μιας παράστασης από τους μαθητές του νηπιαγωγείου, της Α΄ δημοτικού και της Β΄ δημοτικού (Θέατρο Σκιών από το Paramanna muppet).<br>Ενημέρωση και συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων για την πρόοδο των μαθητών, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. |
| **Μάρτιος 2013 - 14** | Παρατήρηση και καταγραφή των δράσεων που προηγήθηκαν.<br>Οι μαθητές της Α΄ δημοτικού προσκαλούν στην τάξη τους τα νήπια για να τους διαβάσουν μια ιστορία / παραμύθι.<br>Τα νήπια αφηγούνται την αγαπημένη τους ιστορία στους μαθητές της Α΄ δημοτικού.<br>Δημιουργία από κοινού ενός βιβλίου<br>Ενημέρωση και συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων για την πρόοδο των μαθητών, τις ανά- |

| | |
|---|---|
| | γκες και τις δυνατότητές τους. |
| **Απρίλιος 2013 - 14** | Παρατήρηση και καταγραφή των δράσεων που προηγήθηκαν.<br>Οργάνωση μιας κοινής επίσκεψης στη βιβλιοθήκη του σχολείου από τα νήπια και τους μαθητές της Α΄ τάξης.<br>"Δανείζομαι" ένα βιβλίο από τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου.<br>Ενημέρωση και συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων για την πρόοδο των μαθητών, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. |
| **Μάιος 2013 - 14** | Παρατήρηση και καταγραφή των δράσεων που προηγήθηκαν.<br>Δημιουργία ενός έργου τέχνης ένα για κάθε τάξη (νηπιαγωγείο, Α΄ τάξη και Β' τάξη).<br>"Μια μέρα μάθημα σε άλλη τάξη" (ανταλλαγή τάξεων - τα νήπια θα έκαναν μάθημα στην Α' τάξη, η Α΄ τάξη θα έκανε μάθημα στη Β' τάξη και η Β' τάξη θα έκανε μάθημα στο νηπιαγωγείο).<br>Αξιολόγηση του προγράμματος από τα παιδιά.<br>Ενημέρωση και συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων για την πρόοδο των μαθητών, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. |
| **Ιούνιος 2013 - 14** | Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του προγράμματος της μετάβασης στους γονείς. |

Ο λόγος για τον οποίο στηριχθήκαμε στη συγκεκριμένη ακολουθία ήταν η αντίληψη που είχαμε, ότι παρά την προετοιμασία και το σχεδιασμό των διαφόρων δράσεων, υπήρχε πάντα ο κίνδυνος, κάποιοι αστάθμητοι παράγοντες να επηρεάσουν αρνητικά το πρόγραμμα. Ακολουθώντας, όμως, το συγκεκριμένο μοτίβο δινόταν η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν τακτικά την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος και να είναι σε θέση, ανά πάσα στιγμή, να διορθώσουν μία στρατηγική ή μια τεχνική, με σκοπό να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Σε δεύτερο επίπεδο θα έπρεπε να προβλέψουμε τους κινδύνους που ενδεχόμενα θα μπορούσαν να προκαλέσουν εμπόδια στη διεξαγωγή του προγράμματος και τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισής τους, όπως αναφαίνεται στον πίνακα 2.

**πίνακας 2**

**Πιθανοί κίνδυνοι - Εναλλακτικές δράσεις**

| | |
|---|---|
| 1. Συναισθήματα αρνητικά ως προς το Δημοτικό. | Διεξαγωγή προγράμματος γύρω από τη διαχείριση των συναισθημάτων μας σχετικά με τους νέους ρόλους που θα αναλάμβαναν τα νήπια ως μαθητές. |
| 2. Αντιδράσεις των γονέων των νηπίων και των μαθητών της Α' τάξης. | Επιμορφωτικές δράσεις με παρουσίαση των κοινών δράσεων. |
| 3.Κρούσματα βίας και επιθετικότητας από τα μεγαλύτερα παιδιά προς τα μικρότερα. | Δράση για την αντιμετώπιση της βίας.<br>Συνεργασία με το παρατηρητήριο ενδοσχολικής βίας. |
| 4. Πρόκληση συναισθήματος ότι δε μπορώ να τα "καταφέρω" ως μαθητής, ως προς τη γραφή και τις δεξιότητες που απαιτούνται στο δημοτικό. | Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού με ενθάρρυνση και επιβράβευση των όσων καταφέρνει . |
| 5. Φόβος των νηπίων, όταν δουν την τάξη και το νέο σχολικό περιβάλλον. | Διαμόρφωση του χώρου της Α' τάξης του Δημοτικού με συμμετοχή των παιδιών. |
| 6. Φόβος να μην υπάρχει σταθερή και συνεχής συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. | Συνεχής συζήτηση και ανατροφοδότηση του τι πετύχαμε. |
| 7. Έλλειψη κοινών ενδιαφερόντων μεταξύ των παιδιών. | Εργασία σε μικρές μικτές ομάδες και πάνω σε θέματα που ενδιαφέρουν και κεντρίζουν το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των παιδιών. |
| 8. Παράκαμψη του προσωπικού ρυθμού ανάπτυξης των παιδιών. | Οι δραστηριότητες ήταν αρχικά μικρής διάρκειας, ευχάριστες και παιγνιώδεις. |
| 9. Πιθανή αδυναμία λιγότερο έτοιμων μαθητών να δεχτούν το νέο τους ρόλο. | Ενδυνάμωση σχέσεων της ομάδας με θεατρικό παιχνίδι, δυνατότητα να εμπλακούν σε άλλους ρόλους. |

Επίσης θεωρήθηκε πολύ σημαντικό να τηρηθεί ένας ατομικός φάκελος - ημερολόγιο της προόδου των μαθητών και των νηπίων, όπου θα καταγράφονταν οι παρατηρήσεις, που θα εστίαζαν στις ανάγκες του μαθητή, στα επιτεύγματά του αλλά και στην εμπειρία που αποκόμισε από την επαφή του με έναν μαθητή του δημοτικού ή νηπιαγωγείου αντίστοιχα.

Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς οργανώθηκαν συναντήσεις με τους γονείς, με σκοπό την ενημέρωσή τους για τους νέους ρόλους που θα αναλάβουν και οι ίδιοι απέναντι στο σχολείο και τα παιδιά, που τους θέλουν, κατά τους Henderson - Bella (1994), ταυτόχρονα δασκάλους, υποστηριχτές, συνηγόρους και συμμέτοχους στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τον Trusty (1998) η ενεργή συμμετοχή του γονέα στην μεταβατική αυτή περίοδο προσαρμογής του παιδιού στο δημοτικό σχετίζεται θετικά με την "ανάπτυξη κάποιων ενδοατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού", που αφορούν την εικόνα που έχει για τον εαυτό του, τη θετική στάση του απέναντι στο σχολείο, την ψυχοκοινωνική ικανότητά του για προσαρμογή στο νέο σχολικό περιβάλλον και την επιτυχημένη τους σχολική επίδοση (Αλευριάδου Α., et all, 2008:73).

Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, όπου τα νήπια και οι μαθητές της Α΄ Δημοτικού εξέφρασαν τις προσδοκίες τους αναφορικά με την καινούρια τάξη που θα πήγαιναν την επόμενη σχολική χρονιά. Όπου ήταν δυνατό τα νήπια ενθαρρύνονταν να εκφράσουν τις απόψεις τους με τη χρήση της ζωγραφικής. Λόγω των διαφορετικών προσδοκιών που θα είχε ένας μαθητής που θα πήγαινε στη Β΄ τάξη Δημοτικού από ένα μαθητή που θα πήγαινε στην Α΄, κατασκευάστηκαν δυο διαφορετικά ερωτηματολόγια, τα οποία παρατίθενται στον πίνακα 3 και 4 παρακάτω.

**πίνακας 3**

**Συνέντευξη από τους μαθητές νηπιαγωγείου**

| |
|---|
| 1. Του χρόνου θα πας στην Α' τάξη. Πώς φαντάζεσαι ότι θα είναι; |
| 2. Τι νομίζεις ότι κάνουν τα παιδιά στην Α΄ δημοτικού; |
| 3. Πάρε ένα χαρτί, χώρισε το στη μέση και ζωγράφισε στη μια πλευρά το νηπιαγωγείο και στην άλλη το δημοτικό. |
| 4. Τι νομίζεις ότι θα σε δυσκολέψει στην Α΄ τάξη; |
| 5. Τι νομίζεις ότι θα σου αρέσει στην Α΄ τάξη; |
| 6. Αν θα άλλαζες κάτι στο δημοτικό, τι θα ήταν αυτό; |
| 7. Πώς νιώθεις που μεγάλωσες και θα πας στην Α΄ δημοτικού; |
| 8. Πες πέντε πράγματα που μπορείς να τα καταφέρεις πολύ καλά. |
| 9. Πες πέντε πράγματα που θα ήθελες να τα καταφέρεις καλύτερα. |

**πίνακας 4**

**Συνέντευξη από τους μαθητές της Α΄ τάξης δημοτικού**

1. Του χρόνου θα πας στην Β' τάξη. Πώς φαντάζεσαι ότι θα είναι;
2. Τι νομίζεις ότι κάνουν τα παιδιά στην Β΄ δημοτικού;
3. Ζωγράφισε την τάξη σου όπως θα ήθελες να είναι και περιέγραψε την.
4. Τι νομίζεις ότι θα σε δυσκολέψει στην Β΄ τάξη;
5. Τι νομίζεις ότι θα σου αρέσει στην Β΄ τάξη;
6. Αν θα άλλαζες κάτι στο δημοτικό, τι θα ήταν αυτό;
7. Πώς νιώθεις που μεγάλωσες και θα πας στην Β΄ δημοτικού;
8. Πες πέντε πράγματα που μπορείς να τα καταφέρεις πολύ καλά.
9. Πες πέντε πράγματα που θα ήθελες να τα καταφέρεις καλύτερα.

## ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Επόμενο στάδιο της εφαρμογής του προγράμματος ήταν η υλοποίηση των προγραμματισμένων δράσεων - στρατηγικών, ώστε να είναι δυνατή η επίτευξη του αρχικού στόχου: η ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό.

Το πρώτο βήμα ήταν να γνωριστούν τα νήπια και οι μαθητές της Α΄ δημοτικού μεταξύ τους. Για το σκοπό αυτό έπρεπε, πέρα από τη συνύπαρξη τους στο χώρο του σχολείου, να οργανωθούν στοχευμένες δράσεις που σκοπό θα είχαν αφενός τα νήπια να μάθουν να συνυπάρχουν και με μεγαλύτερα παιδιά και αφετέρου οι πρώην μαθητές του νηπιαγωγείου να μη νιώσουν "εγκαταλελειμμένοι" στη νέα σχολική πραγματικότητα. Οι δασκάλες και νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα θα έπρεπε να δώσουν το καλό παράδειγμα για την καλλιέργεια σχέσεων μεταξύ όλων των παιδιών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί συχνά επισκέπτονταν το νηπιαγωγείο ή το δημοτικό αντίστοιχα επιδιώκοντας την επαφή και την επικοινωνία με τους μαθητές νηπιαγωγείου ή δημοτικού αντίστοιχα. Τον Οκτώβριο και ενώ είχε ολοκληρωθεί η πρώτη φάση προσαρμογής αλλά και παρατήρησης των μαθητών και των αναγκών τους θεωρήθηκε ότι ήταν καλό να προσκληθούν οι μαθητές στο νηπιαγωγείο. Να παίξουν όλοι μαζί διάφορα παιχνίδια γνωριμίας και να αφηγηθούν τα μεγαλύτερα στα μικρότερα παιδιά όσα έζησαν την προηγούμενη χρονιά στο νηπιαγωγείο. Στόχος ήταν να προετοιμαστούν έμμεσα τα νήπια για όλα όσα επρόκειτο να κάνουν στο νηπιαγωγείο (εκπαιδευτικές επισκέψεις, θεατρικές παραστάσεις ως θεατές και ως πρωταγωνιστές κ.α.). Από κοινού με τα παιδιά τέθηκαν οι καλοί κανόνες συμβίωσης και γειτνίασης των δύο τάξεων, βάσει των οποίων τέθηκαν, μεταξύ άλλων, και το

πότε θα μπορούν να συνυπάρχουν οι δυο τάξεις, ώστε να μην παρεμποδίζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού αλλά και να μην ενοχλούνται τα νήπια την ώρα των οργανωμένων δραστηριοτήτων τους. Ορίστηκε μία συγκεκριμένη κοινή ώρα διαλείμματος όπου νήπια και μαθητές θα έπαιζαν στον αύλειο χώρο είτε με οργανωμένα παιχνίδια είτε αυθόρμητα.

Πραγματοποιήθηκε και δεύτερη συνάντηση, όπου παρουσιάστηκε η πρόταση παρακολούθησης μιας θεατρικής παράστασης με θέμα "οι Μύθοι του Αισώπου". Οι νηπιαγωγοί προκάλεσαν τα παιδιά να θυμηθούν ποιους μύθους του Αισώπου γνώριζαν, ενώ η δασκάλα τους κατέγραφε. Επίσης τα παιδιά συμμετείχαν στα θεατρικά παιχνίδια που οργανώθηκαν από τη θεατρική ομάδα σαν να ήταν μία τάξη και στο τέλος τα νήπια ζωγράφισαν το μύθο που τους άρεσε ενώ οι μαθητές προσπάθησαν να ταξινομήσουν τις ζωγραφιές των νηπίων και να διηγηθούν τους Μύθους.

Προς το τέλος του ίδιου μήνα, μαθητές και νήπια πραγματοποίησαν την πρώτη διδακτική τους ημιημερήσια επίσκεψη. Η προετοιμασία για την διοργάνωση της επίσκεψης ήταν κοινή και στη συνάντηση αυτή τέθηκε και ένας νέος κανόνας. Για κάθε νήπιο θα υπήρχε και ένας μαθητής - βοηθός, που θα είχε την ευθύνη να καθοδηγεί και να προσέχει ένα νήπιο. Η διαδικασία αυτή τηρήθηκε σε όλες τις εκπαιδευτικές επισκέψεις ενδυναμώνοντας τις σχέσεις μεταξύ νηπίων και μαθητών.

Η δράση αυτή αποτέλεσε οδηγό και για την οργάνωση μιας κοινής δραστηριότητας μεταξύ των δύο τμημάτων τον επόμενο μήνα. Στόχος ήταν να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια της προσφοράς προς τον άλλον, τη βοήθεια προς τον πιο μικρό και πιο αδύναμο, το σεβασμό και την αγάπη μεταξύ όλων, πρώτα στη μικρή κοινότητα του σχολείου και ευρύτερα σε ολόκληρη την κοινωνία. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού φέραμε σε επαφή τους μαθητές με πεζό και ποιητικό Λόγο, με σκοπό να ανακαλύψουν και να δημιουργήσουν νοητές εικόνες γύρω από την έννοια του σεβασμού, της αλληλεγγύης και της προσφοράς προς το συνάνθρωπο. Οι μαθητές επεξεργάστηκαν πεζά και ποιητικά κείμενα και αναλύοντας τις "φωνές" του κάθε κειμένου διαμόρφωναν ερωτήσεις, οι οποίες αποτέλεσαν και τη βάση συγγραφής ενός κοινού κειμένου, όπου εκφράζονταν τα θέλω των μαθητών, οι ανάγκες τους αλλά και οι στάσεις τους απέναντι στον "Άλλον" και το οποίο θα αποτελούσε το θεατρικό έργο, πάνω στο οποίο θα βασιζόταν η Χριστουγεννιάτικη θεατρική παράσταση νηπιαγωγείου και δημοτικού. Έτσι από τα μέσα Νοεμβρίου άρχισαν και οι κοινές πρόβες μεταξύ νηπίων και μαθητών στην αίθουσα εκδηλώσεων του Πρότυπου Πειραματικού σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Στο μεταξύ και μέχρι τον ερχομό των διακοπών πραγματοποιήθηκαν και μια σειρά άλλων κοινών δράσεων σχετικών με την εκδήλωση που ετοίμαζαν να παρουσιάσουν νήπια και μαθητές στους γονείς. Έφτιαξαν τις προσκλήσεις τους, Αρχικά τα μεγάλα νήπια με τη καθοδήγηση των νηπιαγωγών ζωγράφισαν τις πέτρες και δοκίμασαν διάφορες τεχνικές. Στη συνέχεια οι μαθητές της Α' δημο-

τικού μετέδωσαν την εμπειρία τους στα νήπια. Τα μεγαλύτερα παιδιά οργάνωναν τα υλικά και καθοδηγούσαν τα μικρότερα ως προς τη χρήση τους. Αφού διακοσμήθηκαν οι πέτρες, οι μαθητές της Α΄ τάξης έγραψαν το κείμενο της πρόσκλησης.

Επίσης οργανώθηκαν από κοινού δράσεις αλληλεγγύης με σκοπό τη συγκέντρωση τροφίμων για το "Χαμόγελο του Παιδιού". Τα παιδιά μετά την ολοκλήρωση των συγκεντρωμένων τροφίμων συναντήθηκαν στην τάξη του νηπιαγωγείου και αφού ομαδοποίησαν τα τρόφιμα κατά κατηγορίες, τα κατέγραψαν ως ποσότητες, τα τοποθέτησαν σε κούτες και έβαλαν ταμπέλες, όπου με ζωγραφική και λέξεις έλεγαν τι περιέχει το κάθε κουτί.

Ωστόσο παρατηρήθηκε ότι τα νήπια δεν είχαν πάει ακόμη στην Α' τάξη, ούτε κατά την ώρα των κοινών διαλειμμάτων. Σε συζήτηση που έγινε στην τάξη εξέφρασαν φόβους του τύπου "Στην Α΄ τάξη κάνουν μαθήματα, εμείς δεν επιτρέπεται να μπούμε εκεί", "Δεν έχει παιχνίδια", "Φοβάμαι να μάθω να διαβάζω, εγώ ακόμη δεν ξέρω" κ.α.. Αποφασίστηκε τα νήπια να μέσω της εκπόνησης ενός σχεδίου εργασίας να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και ιδιαίτερα το φόβο για το άγνωστο. Στο νηπιαγωγείο οργανώθηκε το Μουσείο των συναισθημάτων, όπου τα νήπια μέσα από την επίδειξη πέντε πραγμάτων που έφεραν από το σπίτι τους μίλησαν για τα συναισθήματά τους. Προσκάλεσαν τους μαθητές της Α΄ δημοτικού για να τους εκφράσουν το φόβο που ένιωθαν για την τάξη τους. Τα παιδιά με τη σειρά τους αφηγήθηκαν πώς περνάνε εκεί και τι έχει η τάξη τους. Παροτρύναμε τα νήπια να ζωγραφίσουν όσα φαντάστηκαν ότι υπήρχαν μέσα στην τάξη της Α' δημοτικού. Συζητήσαμε τις ομοιότητες και τις διαφορές. Κάτι ανάλογο έκαναν και τα παιδιά της Α' τάξης για την επόμενη τάξη που θα πήγαιναν την επόμενη σχολική χρονιά.

Σε επόμενη φάση επιλέχθηκε να γίνει μία κοινή δράση μεταξύ νηπιαγωγείου και των μαθητών της Α' και Β' τάξης και να παρακολουθήσουν μία παράσταση στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, ώστε να υπάρξει μία πρώτη επαφή και με ακόμα πιο μεγάλους μαθητές.

Κατά το Μάρτιο οι μαθητές της Α΄ δημοτικού προσκάλεσαν τα νήπια στην τάξη τους για να τους διαβάσουν ένα παραμύθι της επιλογής τους και τα νήπια να τους αφηγηθούν την αγαπημένη τους ιστορία. Στο τέλος τα νήπια ζωγράφισαν την ιστορία που τους διάβασαν οι μαθητές και τα μεγαλύτερα παιδιά έβαλαν λόγια στις ζωγραφιές, τις ένωσαν και έφτιαξαν ένα κοινό βιβλίο. Ενδιαφέρουσα ήταν η αλληλεπίδραση που ακολούθησε μεταξύ νηπίων και μαθητών, όταν συζητούσαν και έθεταν ερωτήματα σχετικά με τις ιστορίες. Τα νήπια έλεγαν τι τους έκανε εντύπωση από την ιστορία που άκουσαν και μετά έθεταν κάποιο ερώτημα και με τη σειρά τους οι μαθητές απαντούσαν.

Κατά τον Απρίλιο και με σκοπό να γνωρίσουν τα νήπια όσους περισσότερους χώρους του δημοτικού μπορούσαν, αποφασίσαμε να πραγματοποιήσουμε μια επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του σχολείου, να χαρίσουν εκεί το βιβλίο που

έφτιαξαν και να δανειστούν ένα βιβλίο για να το διαβάσουν. Επίσης εν αναμονή του Πάσχα και οι δύο τάξεις από κοινού πειραματίστηκαν με υλικά μαγειρικής, διάβασαν συνταγές και έφτιαξαν τις δικές τους λαμπροκουλούρες.

Το Μάιο τα νήπια και οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού, αντάλλαξαν τάξεις, έκαναν μάθημα στην καινούρια τάξη (τα νήπια στην Α' τάξη, οι μαθητές της Α' τάξης στη Β', ενώ η Β΄ τάξη πήγε στην αίθουσα του νηπιαγωγείου για να ξαναθυμηθεί πώς πέρασε εκεί). Η κάθε τάξη άφησε το αποτύπωμά της: το νηπιαγωγείο ζωγράφισε στον άσπρο πίνακα εκφράζοντας πώς νιώθει που σε λίγο θα αποχαιρετήσει το νηπιαγωγείο, οι μαθητές της Α΄ τάξης άφησαν ένα μήνυμα με το τι θα ήθελαν να αλλάξει από την καινούρια χρονιά στην τάξη, ενώ οι μαθητές της Β' τάξης ζωγράφισαν την πιο ωραία ανάμνηση που είχαν από το νηπιαγωγείο.

## ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Από την εφαρμογή του προγράμματος τα οφέλη ήταν ποικίλα για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου αλλά και τους γονείς.

Για την τελική αξιολόγηση του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί έλαβαν υπόψη τους:

α. το συλλογικό φάκελο της τάξης του νηπιαγωγείου και της Α' δημοτικού (σημειώσεις παρατηρήσεων),

β. τον ατομικό φάκελο αξιολόγησης του κάθε παιδιού (εργασίες, συνεντεύξεις),

γ. την έκθεση ζωγραφικής με θέμα: η ζωή μου στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό και

δ. την ενημέρωση των γονέων για το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα μετάβασης.

*Από τα παραπάνω φάνηκε ότι τα νήπια και οι μαθητές της Α' δημοτικού καλλιέργησαν μια σειρά βασικών επικοινωνιακών - κοινωνικών δεξιοτήτων, που αφορούσαν*:

- την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτονομία,
- την τήρηση γενικών οδηγιών και κανόνων,
- την εργασία και τη συνεργασία,
- την ακρόαση και την ομιλία,
- τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων, πρωτοβουλιών αλλά και επίλυσης προβλημάτων,
- τη διαχείριση των συναισθημάτων,
- την αποδοχή νέων ρόλων, όπως μαθητής, συμμαθητής κ.α.,

- την εξοικείωση με τους χώρους του σχολείου και την άνετη μέσα σε αυτόν,
- την εξοικείωση με τον τρόπο εργασίας στην επόμενη βαθμίδα / τάξη,
- την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και με μεγαλύτερα παιδιά ισότιμα,
- την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της συλλογικής εργασίας.

*Για τους εκπαιδευτικούς, τα οφέλη ήταν τα εξής*:

- μείωση άγχους αναφορικά με την προσαρμογή των νέων μαθητών στην Α' τάξη,
- συνολική εικόνα και εκτίμηση των δυνατοτήτων των μαθητών,
- διαμόρφωση και καλλιέργειας νέων τρόπων επικοινωνίας και συνεργασίας με τη συνεχή επαφή και ανταλλαγή απόψεων, υλικού, ιδεών,
- ομαδική εργασία και αποβολή της μοναξιάς που νιώθει ένας εκπαιδευτικός που δουλεύει μόνος του.

*Για τους γονείς, τα οφέλη ήταν τα παρακάτω*:

- γνώση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του σχολείου,
- προετοιμασία να υποδυθούν το νέο τους ρόλο (γονιός μαθητή της Α' τάξης του δημοτικού),
- γνώση των συμβάσεων και των κανονισμών του δημοτικού,
- δυνατότητα στήριξης του παιδιού στο νέο του ρόλο που θα αποκτούσε από τη νέα σχολική χρονιά.

Τα οφέλη για την εκπαιδευτική κοινότητα:

- μεσοπρόθεσμα: επιτυχής συνεργασία των εκπαιδευτικών και διαμόρφωση θετικού κλίματος μεταξύ τους,
- μακροπρόθεσμα: επιτυχής σχολική παρουσία των μαθητών στο σχολείο με καλύτερες επιδόσεις.

Από όλα τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η μετάβαση από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη χαρακτηρίζεται από αλλαγές προσώπων, κανόνων και ρόλων. Πρόκειται για μια διαδικασία που αφορά όχι μόνο το μαθητή αλλά και το περιβάλλον που μεγαλώνει. Εφαρμόζοντας το αναπτυξιακό - οικολογικό μοντέλο μετάβασης επιτυγχάνεται η δημιουργία ενός δικτύου επικοινωνίας και προετοιμασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αλλά και η ύπαρξη ενός σχολείου έτοιμου να υποδεχτεί τους μαθητές και να είναι σε θέση να τους υποστηρίξει στα πρώτα βήματά τους στη σχολική κοινότητα, ώστε το σύμπλεγμα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών που καλλιεργούνται να μετα-

φέρονται από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη αλλά και να διασφαλίζεται η συνέχεια των εμπειριών των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Το πιο σημαντικό όμως από όλα είναι ότι οι μαθητές είναι σε θέση να διαμορφώσουν το σχολικό τους περιβάλλον, καθώς μαθαίνουν από πολύ νωρίς να είναι ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ**

Belsky, J., & Mackinnon, C. (1994), "Transition to school: Development trajectories and school experiences", *Early Education and Development, 5*, 2, 106 - 119.

Brooker, L. (2002), *Starting school: Young children learning cultures*, Buckingham, Open University Press

Brostrom, S. (2002), "Communication and continuity in the transition from Kindergarten to school", in: H. Fabian & A.- W. Dunlop (eds), *Transitions in the early years*, London, Routledge Falmer, 52 - 63

Βρυνιώτη, Κ. (1999), "Η συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων/-αλισσών ως παράγοντας διαμόρφωσης ισότητας ευκαιριών κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα και στη Γερμανία", στα *Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (Ιωάννινα, 17 - 19/10/1997), Αθήνα, 611 - 625

Βρυνιώτη, Κ. (2000), *Θεσμικός διαχωρισμός και συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και πρωτοβάθμιου σχολείου στη Γερμανία και στην Ελλάδα. Εμπειρική - συγκριτική προσέγγιση των απόψεων Ελλήνων και Γερμανών εκπαιδευτικών*, διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ, έκδοση Πανεπιστημίου Αθηνών.

Βρυνιώτη, Κ., & Ματσαγγούρας, Η. (2005), "Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40*, 78 - 102.

Γεωργίου, Ν. Σ. (2000), *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα, "Ελληνικά Γράμματα"

Γουργιώτου, Ε. (2008), "*Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*". Ανακτήθηκε από htpp://www.nipolohmero.gr/frontoffice/ στις 10 - 02- 2014

Coleman, J. (1991), "Η έννοια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών", στο: Κελπανίδης, Μ. (επιμ.), *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 427 - 448

Δήμου, Γ. (1983), "Προβλήματα και προοπτική ορθής εισαγωγής των μαθητών στο σχολείο", *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 12*

Griebel, W., & Niesel, R. (1999), *From Kindergarten to school: A transition for*

*family*, Paper presented to the 9th EECERA Conference in Helsinki, Finland, 1-4 September.

Griebel, W., & Niesel, R. (2002), "Co - constructing transtition into kindergarten and school by children, parents and teachers", in: H. Fabian, A. - W. Dunlop (eds), *Transitions in the early years*, London and New York, Routledge Falmer, 64 - 75.

Καλαντζή - Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ), (2004), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*", Αθήνα, "Ελληνικά Γράμματα".

Kienig, A. (2002), "The importance of social adjustment for future success", in: Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (eds), *Transitions in the early years*, London and New York, Routledge Falmer, 23-37.

Κουτσούλης, Μ., & Τσολακίδη, Τ., (1998), "Από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό: Οι απόψεις των δασκάλων της 1ης τάξης του δημοτικού" στα *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνέδριου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (Ναύπακτος, 13-15 Νοεμβρίου 1998), Αθήνα 743-750.

Margetts, K. (2002), "Planning transition programmes", in: Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (eds), *Transitions in the early years*, London and New York, Routledge Falmer, 111 - 122.

Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., και Πομώνης, Μ., (2006), *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄ τάξη*, Αθήνα, "Μεταίχμιο".

OECD (1998), *Early Childhood Education and Care Policy: Proposal for a Thematic Review; major issues, analytical framework and operating procedures*, DEELS/ED (98) 2, Paris.

Pianta, R. C. et al. (1999), "Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results on a national survey", *Elementary School Journal*, 100 (1), 71 - 86.

Σωτηρίου, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003), "Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο", *Ψυχολογία, 10*, 1, 96 - 118.

Trusty, J. (1998), "Family influences on educational expectations of late adolescents", *The Journal of Educational Research*, 91 (5), 260 - 270.

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2006), "Οδηγός της νηπιαγωγού", *Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ - Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΕ (30/1/2008), Εγκύκλιος με θέμα: *Εφαρμογή του προγράμματος των καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο*".

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ - ΕΥΕ ΚΠΣ (15/5/2008), Εγκύκλιος με θέμα: "*Εκπόνηση μελετών και εκθέσεων αξιολόγησης για την εφαρμογή του προγράμματος των καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο*".

# «ΚΟΡΙΤΣΙΣΤΙΚΑ /ΑΓΟΡΙΣΤΙΚΑ» ή «ΟΥΔΕΤΕΡΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ» ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ;

**Δήμητρα Κογκίδου**

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ

dkogidou@eled.auth.gr

*Τα παιχνίδια που πωλούνται σήμερα είναι περισσότερο έμφυλα από ποτέ καθώς πολύ συχνά παρουσιάζονται ως κατάλληλα ‘’για αγόρια’’ ή ‘’για κορίτσια’’, πωλούνται σε διαφορετικά τμήματα ή και ορόφους, έχουν διαφορετικό περιτύλιγμα και χρώμα, διαφορετικές απεικονίσεις και λεζάντες. Αυτό δημιουργεί την εντύπωση ότι μερικά παιχνίδια είναι κυρίως για αγόρια, μερικά κυρίως για κορίτσια και μερικά τελείως απαγορευμένα για κάποιο φύλο. Υπάρχει μια αυξανόμενη ανησυχία για το γεγονός ότι υπάρχει έμφυλος διαχωρισμός των παιχνιδιών καθώς πέρα από το γεγονός ότι αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα, δεν δίνουν τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να αποκτήσουν ένα μεγαλύτερο εύρος εμπειριών και δεξιοτήτων περιορίζοντας έτσι τις δυνατότητες ολόπλευρης ανάπτυξής τους, την εκπαιδευτική επιτυχία και τις επαγγελματικές τους επιλογές αργότερα.*

*Υποστηρίζεται ότι* είναι σημαντικό να πάψει ο αυστηρός διαχωρισμός ανάμεσα σε ‘’αγορίστικα’’ και ‘’κοριτσίστικα’’ παιχνίδια και υπάρχει αναγκαιότητα για ‘’ουδέτερα ως προς το φύλο’’ παιχνίδια.

Το παιχνίδι είναι ένας κρίσιμος παράγοντας στην ανάπτυξη των παιδιών και στον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τον κόσμο. Τα μικρά παιδιά περνούν πολλές ώρες παίζοντας και η δραστηριότητα αυτή συμβάλλει στην αναπτυξιακή διαδικασία, τόσο στο σωματικό, όσο και στο κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο. Αναπόσπαστο και σημαντικό τμήμα της δραστηριότητας αυτής είναι τα παιχνίδια-αντικείμενα που προσφέρουν ερεθίσματα για παιχνίδι σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού και σε όλα τα είδη παιχνιδιού. Τα παιχνίδια ως πολιτισμικά προϊόντα είναι, όμως, έμφυλα, δηλαδή εμπεριέχουν και μεταδίδουν ιδεολογικά μηνύματα σχετικά με το φύλο και με αυτήν την έννοια είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πως τα διαφορετικά παιχνίδια με τα οποία συνήθως παίζουν τα κορίτσια και τα αγόρια επηρεάζουν την ανάπτυξή τους γενικά και ειδικότερα την έμφυλη ταυτότητά τους[41].

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά περνούν μεγάλο χρονικό διάστημα παίζοντας, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι λίγη προσοχή έχει δοθεί στο φαινόμενο της έμφυλης διχοτόμησης των παιχνιδιών και στις επιπτώσεις του – ενδεχόμενα γιατί συμβαίνει πολύ συχνά και θεωρείται, ως ένα βαθμό, αυτονόητο μέσα σε ένα κόσμο βαθιά διχοτομημένο ως προς το φύλο. Το ελπιδοφόρο είναι ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια αυξανόμενη ανησυχία διεθνώς για το

[41] Στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, κυριαρχεί η θέση ότι η έμφυλη ταυτότητα αποτελεί προϊόν διαδικασιών κατασκευής, οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με τα πολιτισμικά και κοινωνικά συγκείμενα.

ζήτημα καθώς αυτή η πρώιμη διχοτόμηση των ενδιαφερόντων και των δραστηριοτήτων των παιδιών έχει ως αποτέλεσμα να αποκτούν μέσα από το παιχνίδι διαφορετικές εμπειρίες και δεξιότητες τα αγόρια και τα κορίτσια και κατά συνέπεια να περιορίζονται οι δυνατότητες ολόπλευρης ανάπτυξής τους. Επιπλέον, όπως αναφέρει η Becky (2010), πέρα από τα διαφορετικά μηνύματα που δίνουν οι διαφορετικοί τύποι παιχνιδιών για τους έμφυλους ρόλους, έχουν και διαφορετικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, στοιχείο που έχει σχέση με τη μελλοντική επιτυχία των παιδιών στη μάθηση σε πολλούς τομείς του αναλυτικού προγράμματος και στη συνέχεια στις επαγγελματικές τους επιλογές**.**

## ΤΟ ΕΜΦΥΛΟ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΤΗΣ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Παρά το γεγονός ότι η ανισότητα των φύλων έχει μειωθεί τον τελευταίο αιώνα, τα έμφυλα στερεότυπα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην εμπορία των παιχνιδιών. Τα παιχνίδια διδάσκουν στα παιδιά τα έμφυλα στερεότυπα με πολλούς τρόπους. Ένας από αυτούς είναι η συσκευασία του παιχνιδιού, η τοποθέτησή του στα σημεία πώλησης και η διαφήμιση. Η Becky (2010) αναφέρει ότι μπορεί να υποθέταμε ότι σήμερα τα παιχνίδια είναι περισσότερο ανδρόγυνα, αλλά μια βόλτα σε καταστήματα παιχνιδιών ή σε τμήματα παιχνιδιών στα πολυκαταστήματα μας εκπλήσσει καθώς πολύ συχνά τα παιχνίδια παρουσιάζονται ως κατάλληλα ‘’για αγόρια’’ ή ‘’για κορίτσια’’ και συνήθως δεν υπάρχουν χώροι για ‘’ουδέτερα ως προς το φύλο’’ παιχνίδια, πωλούνται σε διαφορετικά τμήματα ή ορόφους, έχουν διαφορετικό περιτύλιγμα και χρώμα, διαφορετικές απεικονίσεις και λεζάντες.

Μια περιήγηση, για παράδειγμα, σε οποιοδήποτε κατάστημα παιχνιδιών, όπως τα *Toys R Us*[42]*, Target* και *Walmart* στις ΗΠΑ αποτυπώνει την παραπάνω κατάσταση. Εκτός από τα παιχνίδια ‘’Sesame Street" και ‘’Fisher Price" που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ‘’ουδέτερα ως προς το φύλο’’ παιχνίδια για παιδιά ηλικίας κάτω των τεσσάρων ετών, τα υπόλοιπα παιχνίδια χωρίζονται σε δύο τμήματα, ένα μπλε/ γαλάζιο ‘’για αγόρια’’ και ένα ροζ/ λευκό ‘’για κορίτσια". Αυτό δημιουργεί την εντύπωση ότι μερικά παιχνίδια είναι κατάλληλα κυρίως ‘’για αγόρια’’, μερικά κυρίως ‘’για κορίτσια’’ και μερικά τελείως απαγορευμένα για κάποιο φύλο. Το ίδιο συμβαίνει και στις διαδικτυακές πύλες για τα παιδικά παιχνίδια. Επιπλέον, η συσκευασία των παιχνιδιών διαφέρει σε κάθε κατηγορία παιχνιδιών. Στις συσκευασίες των παιχνιδιών για κορίτσια κυριαρχεί το ροζ χρώμα και γενικά τα παστέλ, ενώ για τα αγόρια κυριαρχεί το μπλε καθώς και λίγο πράσινο, κόκκινο, μαύρο, γκρι και καφέ. Πέρα από το χρώμα, οι περιγραφές που υπάρχουν σε συσκευασίες πολλών παιχνιδιών υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα των έμφυλων ρόλων.[43]

---

[42] Toys R Us Στο: http://www.toysrus.com/shop/index.jsp?categoryId=2255956

[43] Για παράδειγμα, στη συσκευασία της κούκλας-μωρού *Baby Newborn* αναγράφεται "Χωρίς εσένα, το νεογέννητο μωρό δεν θα μπορούσε να επιβιώσει. Με την αγάπη σου και την υποστήριξή σου το μωρό μπορεί να μεγαλώσει ακριβώς όπως εσύ." Μηνύματα όπως αυτά ενισχύουν την στερεότυπη

Πάρα πολλές ερευνήτριες επισημαίνουν ότι η βιομηχανία των παιχνιδιών φαίνεται να έχει αποσυνδεθεί από τις ευρύτερες αλλαγές στην κοινωνία στον τομέα της ισότητας των φύλων. Η Sweet (2013) επισημαίνει ότι υπάρχει πολύ μεγαλύτερη ποικιλομορφία στα αγόρια και στα κορίτσια από ό,τι υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους, αλλά το έμφυλο μάρκετινγκ των παιχνιδιών ενισχύει τις μικρές διαφορές και τις κάνει μεγάλες και ταυτόχρονα να περιορίζει τον ορίζοντα ανάπτυξης των παιδιών. Επίσης, χαρακτηρίζει το έμφυλο μαρκετινγκ των παιχνιδιών ως ‘’μαρκετινγκ του χάσματος των φύλων’’ και υποστηρίζει ότι η βιομηχανία των παιχνιδιών έχει οδηγηθεί σε ακραίο βαθμό και η άμεση αλλαγή κρίνεται αναγκαία. Η Fine (2014) υποστηρίζει, επίσης, ότι το μάρκετινγκ των παιχνιδιών ή των βιβλίων για κορίτσια ή για αγόρια δεν είναι αυτό που δημιουργεί τα έμφυλα στερεότυπα, τους κοινωνικούς ρόλους και τις νόρμες, αλλά τα ενισχύει. Αυτή η επιλογή μπορεί να είναι επικερδής για τις επιχειρήσεις, όμως, έχει κοινωνικό κόστος –και τα επιστημονικά δεδομένα δεν προσφέρουν καμία άφεση στο επίπεδο της ηθικής ότι έχει βιολογικό έρεισμα. Ας αναρωτηθούμε. Γιατί όλα τα κορίτσια πρέπει να αγοράζουν ροζ;»[44].

Η έμφυλη διχοτόμηση των παιχνιδιών που υπάρχει σήμερα στα καταστήματα παιχνιδιών είναι πολύ μεγαλύτερης έκτασης από αυτήν που παρατηρήθηκε κατά τον 20ο αιώνα. Η Sweet (2013) υποστηρίζει ότι το έμφυλο μάρκετινγκ των παιχνιδιών δεν είναι αναπόφευκτο, ούτε ιστορικά ήταν πάντα έτσι.[45] Υπάρχουν αρκετές διαφορές στον τρόπο και στην έκταση του έμφυλου μάρκε-

αντίληψη ότι μόνον τα κορίτσια /γυναίκες μπορούν να προσφέρουν σε ένα παιδί την αγάπη και τη φροντίδα που χρειάζεται για να επιβιώσει.

[44] Χαρακτηριστική είναι η αντίδραση ενός κοριτσιού 5 ετών το 2011 σε ένα κατάστημα παιχνιδιών «Γιατί όλα τα κορίτσια πρέπει να αγοράζουν πριγκίπισσες; Σε μερικά κορίτσια αρέσουν οι πριγκίπισσες, σε μερικά οι υπερ-ήρωες. Σε μερικά αγόρια αρέσουν οι πριγκίπισσες, σε μερικά κορίτσια οι υπερήρωες» Βλ. Riley on Marketing στο: https://www.youtube.com/watch?v=-CU040Hqbas
Το βίντεο αυτό έκανε 4.655.000 χτυπήματα στο YouTube.

[45] Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς της στους καταλόγους με διαφημίσεις παιχνιδιών του Sears στις ΗΠΑ κατά τον 20ο αιώνα, κατέγραψε πολύ λίγες περιπτώσεις παιχνιδιών που ρητά διαφημίζονται για κάποιο φύλο κατά τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα. Η συντριπτική πλειοψηφία των διαφημίσεων παιχνιδιών στον κατάλογο Sears το 1905 δεν είχε καμιά αναφορά, άμεση ή έμμεση στο φύλο. Κατά το διάστημα 1925 έως 1945, περίπου το ήμισυ των παιχνιδιών ήταν έμφυλα διαχωρισμένα. Από το 1975 και μετά υπήρξε μια αξιοσημείωτη στροφή στις διαφημίσεις παιχνιδιών. Καταρχήν υπήρξε μια αύξηση στις διαφημίσεις των ‘’ουδέτερων ως προς το φύλο’’ παιχνιδιών (το 68 % των διαφημίσεων των παιχνιδιών σε αυτό το έτος δεν είχε καμία απολύτως ένδειξη για κάποιο φύλο και λιγότερο από 2% των παιχνιδιών απευθυνόταν αποκλειστικά σε αγόρια ή κορίτσια) και υπήρχαν αρκετές διαφημίσεις που ανέτρεπαν τα έμφυλα στερεότυπα. Αυτή η αλλαγή ήταν βραχύβια και στο τέλος του αιώνα οι διαφημίσεις παιχνιδιών έγιναν πιο έμφυλες. Οι διαφημίσεις στη δεκαετία του 1990 βασίζονταν σε μεγάλο βαθμό στους φανταστικούς ρόλους, όπως η ροζ πριγκίπισσα ή ο ήρωας δράσης.

τινγκ των παιχνιδιών σε διάφορες χρονικές περιόδους. Σύμφωνα με τη Sweet (2013) σήμερα είναι πιο ακραία από ό, τι σε οποιαδήποτε στιγμή στην σύγχρονη ιστορία –γεγονός παράδοξο με βάση την πρόοδο που έχει επιτευχθεί στον τομέα της ισότητας των φύλων. *Υποστηρίζει ότι ο μεγάλος βαθμός έμφυλων παιχνιδιών που κυκλοφορούν σήμερα είναι* αποτέλεσμα των στρατηγικών μάρκετινγκ των σχεδιαστών παιχνιδιών και των εμπόρων. Είναι πολύ πιο επικερδές στις εταιρείες παιχνιδιών να δημιουργήσουν χωριστές αγορές, που καθεμία έχει τα δικά της διακριτά προϊόντα, αντί να κάνουν ενιαία προϊόντα που απευθύνονται σε αγόρια και κορίτσια. Η βιομηχανία παιχνιδιών άρχισε να στηρίζεται περισσότερο στην κατάτμηση της αγοράς με βάση το φύλο από τη δεκαετία του 1980 και αυτό, από οικονομική άποψη, είναι λογικό γιατί μπορεί έτσι να πουλήσει σε μια οικογένεια δύο διαφορετικές εκδοχές ενός παιχνιδιού ή τελείως διαφορετικά παιχνίδια για το αγόρι και το κορίτσι. Η έμφυλη διχοτόμηση των παιχνιδιών, όμως, αναπαράγει την εσφαλμένη αντίληψη ότι τα αγόρια και τα κορίτσια είναι τελείως διαφορετικά και την ενισχύει προδιαγράφοντας διαφορετικά ενδιαφέροντα, δεξιότητες και κλίσεις σε αγόρια και κορίτσια.

Πολλές εταιρείες παιχνιδιών ισχυρίζονται ότι λαμβάνουν υπόψη τις έμφυλες επιλογές των πελατών τους και προσαρμόζουν την πολιτική τους σε αυτές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς της Sweet (2013), δεν υπάρχει καμία απόδειξη ότι η στροφή προς πιο έμφυλα παιχνίδια στο τέλος του 20ου αιώνα βασίστηκε στις προτιμήσεις των καταναλωτών/τριών. Πρόκειται για στρατηγικές μάρκετινγκ που μέχρι πρόσφατα ήταν οικονομικά επωφελείς για τη βιομηχανία παιχνιδιών, ανεξάρτητα από τις αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά. Στην ίδια κατεύθυνση επιχειρηματολογεί και η Goldman (2013) υποστηρίζοντας ότι ο λόγος που τα καταστήματα παιχνιδιών κάνουν διαχωρισμούς παιχνιδιών με βάση το φύλο είναι γιατί έτσι κάνουν περισσότερες πωλήσεις του ίδιου προϊόντος.[46] Από την άλλη ο Webb, υπεύθυνος μάρκετινγκ στο Hamleys –πολύ μεγάλο κατάστημα παιχνιδιών στο Λονδίνο-, υποστηρίζει ότι όσον αφορά στο μάρκετινγκ των παιχνιδιών, γίνεται κατ' αυτόν τον τρόπο για τη διευκόλυνση των γονιών και των παιδιών καθώς από τη συσκευασία και τη κατηγοριοποίηση μπορούν εύκολα να βρουν ότι ψάχνουν.[47]

## ΠΩΣ ΠΡΟΕΚΥΨΕ Ο ΕΜΦΥΛΟΣ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ;

Πάρα πολύ συχνά διατυπώνονται ερωτήματα σχετικά με την προέλευση της αγάπης των κοριτσιών για το ροζ ή των αγοριών για το γαλάζιο και τις διαφορετικές επιλογές παιχνιδιών από τα αγόρια και τα κορίτσια, όταν δίνεται δυνατότητα επιλογής. Η Garfinkle (2009) λέει ότι αυτό θυμίζει το ερώτημα: «Η

[46] Για παράδειγμα, ένας γονιός θα αγοράσει δύο μπάλες αν είναι ροζ ή μπλε για το αγοράκι και το κοριτσάκι του.

[47] Lepkowska, D. (16/12/2008) *Playing fair?* The Guardian
Στο: http://www.theguardian.com/education/2008/dec/16/play

κότα έκανε το αυγό ή το αυγό την κότα;» [48]

Υπάρχουν πολλές μελέτες που διερευνούν το ρόλο του χρώματος στο πλαίσιο των έμφυλων στερεοτύπων και όλες δείχνουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση κατά φύλο (Henshaw et al, 1992). Το χρώμα αποτελεί, επίσης, ένα από τα κύρια κριτήρια για την έμφυλη κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών από τα παιδιά (Cherney & Dempsey, 2010; Cherney et al, 2006; Picariello et al, 1990). Μια πηγή επιρροής των παιδιών ως προς την επιλογή χρωμάτων οφείλεται στο γεγονός ότι εκτίθενται από τη γέννησή τους σε ένα ροζ ή γαλάζιο περιβάλλον και με αντίστοιχες επιλογές στα χρώματα των παιχνιδιών (Pomerleau et al, 1990). Πάντως το ροζ δεν ήταν το ‘’κατάλληλο’’ χρώμα για κορίτσια μέχρι το 1950. Διεθνή γυναικεία περιοδικά της δεκαετίας του ‘40 προέτρεπαν τους γονείς να ντύνουν τα αγόρια τους στα ροζ επειδή είναι ένα θερμό και εκφραστικό χρώμα και τα κορίτσια με ένα ήρεμο γαλάζιο. Η Paoletti(2012), ιστορικός μόδας, αναφέρει ότι η σύνδεση του μπλε με τα αγόρια και του ροζ με τα κορίτσια είναι σχετικά πρόσφατη. Μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα όλα τα μωρά ήταν ντυμένα στα λευκά - φορούσαν φορέματα ‘’ουδέτερα ως προς το φύλο’’- για πρακτικούς λόγους καθώς δεν υπήρχαν τα πλυντήρια και ο μόνος τρόπος για να καθαρίσουν καλά τα ρούχα των μωρών ήταν να τα βράσουν. Στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα, οι κανόνες άρχισαν να αλλάζουν και εμφανίσθηκε το ροζ και το μπλε. Το ροζ εθεωρείτο ως αρρενωπή απόχρωση – μια παστέλ εκδοχή του κόκκινου -και συνδέθηκε με τη δύναμη, ενώ το μπλε, συνδέθηκε με τη σταθερότητα, την πίστη και συμβόλιζε τη θηλυκότητα λόγω της σύνδεσής του με την Παναγία. Οι κανόνες σε σχέση με το χρώμα συχνά δεν είχαν καμιά σχέση με το φύλο. Από τη δεκαετία του '50 το ροζ άρχισε να συνδέεται στενά με τη θηλυκότητα, αλλά τα αγόρια εξακολουθούσαν συχνά να φορούν ροζ ρούχα, ενώ κατά τη δεκαετία του '70 το ροζ και το μπλε δεν κυριαρχούσε στα παιχνίδια. Η Paoletti (2012) αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της ακμής της ‘’ουδέτερης ως προς το φύλο’’ ανατροφής των παιδιών, η οποία διήρκεσε από το 1965 έως το 1985, το ροζ είχε απορριφθεί ως χρώμα για τα κορίτσια από φεμινιστές γονείς γιατί είχε συσχετισθεί έντονα με την παραδοσιακή θηλυκότητα. Η ίδια τάση κυριαρχεί και στο Ηνωμένο Βασίλειο. Γύρω στα μέσα της δεκαετίας του 1980 οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και το φύλο χρησιμοποιήθηκαν ως στρατηγικές του μάρκετινγκ για να αυξηθούν οι πωλήσεις. Έτσι το ροζ κυριάρχησε ως ‘’κοριτσίστικο’’ χρώμα ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά.

Σήμερα το ροζ το συναντάμε σε πολύ μεγάλο βαθμό στα ρούχα, στα παιχνίδια, στα αξεσουάρ και σε άλλα αντικείμενα που συνήθως απευθύνονται στα κορίτσια. Το ζήτημα αυτό έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις σε γονείς και εκπαιδευτικούς στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο ξεκίνησε το 2008 μια καμπάνια, οι Pinkstinks ως αντίδραση στη ροζ

[48] Garfinkle, S. (1/12/2009) *Pink vs. Blue: Boys, Girls and the Toys They Love - On Parenting.* The Washington Post. Στο:http://voices.washingtonpost.com/parenting/2009/01/pink_v_blue.html

χιονοστιβάδα των μηνυμάτων που παίρνουν τα κορίτσια μέσα από όλα τα είδη που απευθύνονται σε παιδιά. Μέσα από τη δράση τους προσπαθούν να ανατρέψουν αυτήν την αντίληψη προωθώντας αλλαγές σε προϊόντα που περιορίζουν τα κορίτσια στα έμφυλα στερεότυπα. Όπως αναφέρουν στη διακήρυξή τους: «Το πρόβλημα δεν είναι ο κατακλυσμός με το ροζ χρώμα, αλλά οι συμβολισμοί και οι συνδηλώσεις του καθώς κάτω από την ομπρέλα αυτή εντάσσεται οτιδήποτε προωθεί ένα στερεότυπο τρόπο για να είσαι κορίτσι: χαριτωμένη, παθητική, κολλημένη με τη μόδα, τα ψώνια, τον καλλωπισμό.»[49]

Η αγορά κατακλύζεται με παιχνίδια που έχουν έμφυλα χαρακτηριστικά. Πέρα από την έμφυλη διχοτόμηση των παιχνιδιών, η ανάγκη διαφοροποίησης του ανδρισμού από τη θηλυκότητα αντικατοπτρίζεται σε μια ποικιλία προϊόντων για παιδιά. Έμφυλα χαρακτηριστικά έχουν, επίσης, τα ρούχα, τα σχολικά είδη, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, οι ταινίες για παιδιά, τα νεανικά περιοδικά, η συσκευασία των τροφίμων που προορίζονται για παιδιά, τα είδη διακόσμησης των παιδικών δωματίων, τα είδη φροντίδας για παιδιά (Becky, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο της έμφυλης διχοτόμησης όλων των προϊόντων για παιδιά, οι επιλογές των παιδιών δεν μπορούν να μείνουν ανεπηρέαστες από τις πρώιμες επιλογές των ενηλίκων και από τη συνεχή πίεση για συμμόρφωση στις έμφυλες επιταγές που ασκείται σε αυτά -άμεσα ή έμμεσα- από πολλές πηγές. Άρα σχετικά με το ερώτημα ‘’γιατί υπάρχουν παιχνίδια που αρέσουν στα αγόρια και παιχνίδια που αρέσουν στα κορίτσια’’, μήπως θα πρέπει να αναρωτηθούμε αν ‘’διδάσκουμε’’ ήδη στα παιδιά μας τι παιχνίδια θα προτιμούν κάνοντας εμείς πρώιμες επιλογές -από την ετοιμασία του παιδικού δωματίου και την αγορά του παιδικού εξοπλισμού πριν ακόμα γεννηθούν, μέχρι την επιλογή των παιχνιδιών από πολύ νωρίς με έμφυλα κριτήρια;

Ήδη από τη δεκαετία του 70 υπήρχαν έρευνες που κατέγραφαν τα παιχνίδια ή/και άλλα αντικείμενα που ήταν στα παιδικά δωμάτια, τα παιχνίδια που ζητούσαν τα μικρά παιδιά (π.χ. από τον Άη Βασίλη) και τα παιχνίδια που αγόραζαν οι ενήλικες στα αγόρια και στα κορίτσια. Μια από τις πρώτες έρευνες στον τομέα αυτό ήταν των Rheingold και Cook (1975) που κατέγραψαν τα παιχνίδια και άλλα αντικείμενα που υπήρχαν στα δωμάτια παιδιών ηλικίας 1-6 χρόνων. Όσον αφορά στα παιχνίδια, τα αγόρια είχαν μεγαλύτερη ποικιλία παιχνιδιών και περισσότερα παιχνίδια συνολικά. Υπήρχαν, επίσης, διαφορές όσον αφορά στα είδη των παιχνιδιών που είχαν τα αγόρια και τα κορίτσια. Τα αγόρια είχαν περισσότερα οχήματα παντός τύπου, ενώ τα κορίτσια ελάχιστα και αυτά δεν ήταν μεγάλα. Τα αγόρια είχαν περισσότερα παιχνίδια που είχαν σχέση με το χώρο και το χρόνο (π.χ. παιχνίδια με διαμόρφωση σχημάτων, ρολόγια, μαγνήτες, παιχνίδια εξωτερικού χώρου), περισσότερο αθλητικό εξοπλισμό, ζωάκια, γκαράζ ή αποθήκες, μηχανήματα, στρατιωτικά παιχνίδια, καθώς και παιχνίδια που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ουδέτερα από άποψη φύλου (π.χ. εκπαιδευτικά). Τα δωμάτια των κοριτσιών είχαν περισσότερες κούκλες, κουκλόσπιτα και

[49] Pinkstinks. Στο: http://www.pinkstinks.co.uk/

άλλα είδη οικιακής χρήσης. Όσον αφορά στις κούκλες, διέφεραν από τις ‘’κούκλες’’ των αγοριών που ήταν κυρίως αρσενικές και ειδικών κατηγοριών.

Πολλές μεταγενέστερες μελέτες έχουν επανειλημμένα καταγράψει τα είδη των παιχνιδιών που ζητούν τα αγόρια και τα κορίτσια, καθώς και ποια παιχνίδια αγοράζονται για αγόρια και για κορίτσια. Τα κορίτσια ζητούν και λαβαίνουν περισσότερα ρούχα, κοσμήματα, κούκλες, είδη οικιακής χρήσης και μουσικής, ενώ τα αγόρια περισσότερο αθλητικό εξοπλισμό, οχήματα, στρατιωτικά παιχνίδια, όπλα και περισσότερα παιχνίδια που έχουν σχέση με το χώρο και το χρόνο (Almqvist, 1989; Bradbard, 1985; Bradbard & Parkman, 1984; Downs, 1983; Etaugh & Liss, 1992; Richardson & Simpson, 1982). Επίσης, από τα δεδομένα πολλών ερευνών προκύπτει ότι οι γονείς και άλλα πρόσωπα κάνουν αγορές παιχνιδιών με βάση τα έμφυλα στερεότυπα, ειδικά για τα αγόρια (Fisher-Thompson, 1993; Fisher-Thompson et al, 1995). Υπάρχουν, επίσης, πολλές μελέτες στις οποίες τα παιδιά ρωτήθηκαν για τα παιχνίδια που τους αρέσουν και μελέτες που καταγράφουν μέσω παρατήρησης τα παιχνίδια με τα οποία τα παιδιά παίζουν (Blakemore et al, 1979; Campbell et al, 2000; Carter & Levy, 1988; Martin, 1989; Martin et al, 1995; Serbin et al, 2001; Servin et al, 1999). Μολονότι υπάρχουν ατομικές διαφορές, τα αγόρια και τα κορίτσια ζητούν και προτιμούν να παίζουν με διαφορετικά παιχνίδια (τα κορίτσια πιο συχνά με κούκλες και είδη οικιακής χρήσης, ενώ τα αγόρια με οχήματα, με παιχνίδια που έχουν σχέση με τον εξωτερικό χώρο και με στρατιωτικού τύπου παιχνίδια).

Έχουν καταγραφεί σε πάρα πολλές έρευνες διαφορές στα παιχνίδια που επιλέγουν και στον τρόπο που παίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια καθώς επιτελούν τον ανδρισμό ή την θηλυκότητα μέσα στο παιχνίδι. Έχουν υπάρξει, στο παρελθόν, αρκετές προσπάθειες θεμελίωσης μιας βιολογικής/ουσιοκρατικής βάσης αυτών των διαφορών του φύλου, κυρίως στον τομέα της βιολογίας και της κοινωνιοβιολογίας, οι οποίες, όμως, έχουν αναλυθεί και αμφισβητηθεί μεταγενέστερα, κυρίως από τη φεμινιστική έρευνα. Τα δεδομένα από το χώρο της Βιολογίας δεν στηρίζουν το επιχείρημα που χρησιμοποιείται συχνά ότι είναι "εγγενείς" οι προτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών για διαφορετικά παιχνίδια. Ιδιαίτερα σημαντική στον τομέα αυτό είναι η συμβολή της Fine και της Eliot.

Η Fine (2010) στο βραβευμένο της βιβλίο *Biology doesn't justify gender divide for toys,* καταρρίπτει τα ψευδοεπιστημονικά επιχειρήματα που προέρχονται από το χώρο των νευροεπιστημών για τις ταυτότητες φύλου και υποστηρίζει ότι **τ**α παιδιά αντιλαμβάνονται από πολύ νωρίς τη σημασία που δίνουμε στην κοινωνική κατηγορία του φύλου και αναπτύσσουν υψηλά κίνητρα για να ανακαλύψουν τι είναι κατάλληλο για αγόρια και τι για κορίτσια. Το παιδί συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητάς του και από τη στιγμή που αντιλαμβάνεται σε ποια πλευρά της διχοτομίας των φύλων ανήκει, κάνει και τις αντίστοιχες επιλογές παιχνιδιών. Σύμφωνα με τη Zosuls et al (2009), τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τις κατηγοροποιήσεις του φύλου γύρω στους

19 μήνες. Η γνώση των κατηγοριών φύλου επιδρά στην αύξηση του παιχνιδιού που θεωρείται κατάλληλο για το φύλο πριν από την ηλικία των 2 ετών. Ήδη από την ηλικία των τριών ετών τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν ‘’σωστά’’, με βάση τα έμφυλα στερεότυπα, ποια παιχνίδια είναι για τα κορίτσια και ποια για αγόρια (Freeman, 2007). Οι προτιμήσεις των παιδιών στα παιχνίδια ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό τα έμφυλα στερεότυπα, με τα αγόρια να προτιμούν τα ‘’αγορίστικα’’ παιχνίδια και τα κορίτσια να προτιμούν σε μικρότερο βαθμό τα ‘’κοριτσίστικα’’ και καθώς μεγαλώνουν αγόρια και τα κορίτσια δείχνουν να προτιμούν περισσότερο τα ‘’αγορίστικα’’ παιχνίδια (Etaugh & Liss, 1990).

Η Eliot(2010), συγγραφέας του βιβλίου *Pink brain, Blue brain,* ανέλυσε περίπου 1.000 μελέτες που συνέκριναν τους αρσενικούς και θηλυκούς εγκεφάλους και τις συμπεριφορές. Σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό, τουλάχιστον στην αρχή, η συμπεριφορά και τα ενδιαφέροντα των δύο φύλων είναι αδιαφοροποίητα. Και τα δύο φύλα έλκονται από τα ίδια παιχνίδια, μέχρι περίπου την ηλικία ενός έτους ενδιαφέρονται εξίσου για τις κούκλες και μέχρι την ηλικία των τριών δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον για τα πραγματικά μωρά. Στη συνέχεια, μεταξύ των δύο και τριών συνειδητοποιούν ότι υπάρχει κάτι σημαντικό που τα διαφοροποιεί, δηλαδή το φύλο, και στρέφονται προς τα παιχνίδια που τους υποδεικνύονται ως κατάλληλα για το φύλο τους. Η έρευνα της Eliot επικεντρώνεται στην νευροπλαστικότητα, δηλαδή στην ιδέα ότι οι εγγενείς τάσεις και τα χαρακτηριστικά μας, με βάση το φύλο ή οτιδήποτε άλλο, διαμορφώνονται με βάση τις εμπειρίες μας. Ο εγκέφαλος ενός παιδιού αλλάζει καθώς μαθαίνει να περπατάει, να μιλάει, να θυμάται, να γελάει, να κλαίει. Έτσι, ενώ τα παιδιά μπορεί να είναι πιο άκαμπτα σχετικά το φύλο όταν είναι πολύ μικρά, εν τούτοις, οι εγκέφαλοί τους είναι πολύ πιο εύπλαστοι και ανοιχτοί σε μακροπρόθεσμες επιδράσεις όσον αφορά στις δεξιότητες και στους ρόλους που είναι σύμφωνοι με το φύλο τους. Με άλλα λόγια, η ανατροφή γίνεται φύση. Ας πάρουμε για παράδειγμα τη γλώσσα. Τα μωρά μπορούν να απορροφήσουν τους ήχους, τη γραμματική και τον τονισμό της κάθε γλώσσας, αλλά στη συνέχεια τα ίδιοι μηχανισμοί του εγκεφάλου αντιλαμβάνονται και παράγουν μια συγκεκριμένη γλώσσα. Μετά την εφηβεία είναι δυνατόν να μάθουν μια άλλη γλώσσα, αλλά είναι πιο δύσκολο. Κατ’ αναλογία τα ίδια συμβαίνουν και με τις διαφορές των φύλων: όσες υπάρχουν ενισχύονται από τις δύο διαφορετικές κουλτούρες με τις οποίες μεγαλώνουμε από τη γέννησή τους τα αγόρια και τα κορίτσια. Αυτό συμβάλλει στον τρόπο με τον οποίο εγγράφονται στον εγκέφαλο οι συναισθηματικές και γνωστικές ικανότητες. Η Eliot(2010) υποστηρίζει ότι ο εγκέφαλος του βρέφους είναι τόσο εύπλαστος ώστε μικρές διαφορές κατά τη γέννηση μπορούν να ενισχυθούν με την πάροδο του χρόνου καθώς γονείς, εκπαιδευτικοί, η ομάδα των συνομηλίκων και γενικά το πολιτισμικό πλαίσιο ενισχύουν τα έμφυλα στερεότυπα. Παίζοντας τα παιδιά συνεχώς με διαφορετικά παιχνίδια ‘’κατάλληλα για το φύλο τους’’ επιτείνουν τις διαφορές και έτσι οι μικρές διαφορές μπορεί να οδηγήσουν σε προβληματικά χάσματα. Τα αγόρια δεν είναι, στην πραγματικότητα, "καλύτερα στα μαθηματικά», αλλά σε ορισμένα είδη χωρικών δεξιοτήτων.

Τα κορίτσια δεν έχουν περισσότερη ενσυναίσθηση από τα αγόρια, αλλά μόνο τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους περισσότερο. Φυσικά, τα γονίδια και οι ορμόνες παίζουν ρόλο στη δημιουργία ορισμένων διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αλλά αυτό είναι μόνο η αρχή. Οι ορμόνες, τα γονίδια και τα χρωμοσώματα δεν είναι τόσο ισχυρά όσο έχουμε την τάση να πιστεύουμε Κοινωνικοί παράγοντες, όπως ο τρόπος που μιλάμε στα αγόρια και στα κορίτσια, ή αν τα ενθαρρύνουμε στην αναζήτηση περιπέτειας, αποδεικνύονται πολύ πιο ισχυρές επιρροές από ότι θεωρούμε. Επισημαίνει ότι μπορούμε να παρέχουμε εναλλακτικές λύσεις, ιδιαίτερα στα κρίσιμα πρώτα χρόνια που ο εγκέφαλος των παιδιών είναι πιο εύπλαστος και να τα μάθουμε να στέκονται κριτικά στην καταναλωτική κουλτούρα του έμφυλου διαχωρισμού.

Το παιχνίδι των παιδιών δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο και να μην αντλεί τις θεματικές του από τους κυρίαρχους/ηγεμονικούς Λόγους για τα φύλα που παρουσιάζονται στη δημόσια σφαίρα της μαζικής κουλτούρας και της πολιτικής. Ο ανδρισμός και η θηλυκότητα αποτελούν πλαίσια Λόγου και διαπραγμάτευσης και τα παιδιά, μέσα από το παιχνίδι, επιτελούν παραστασιακά/δραματουργικά τον ανδρισμό ή την θηλυκότητα.[50] Υποδύονται δηλαδή ρόλους - επιδιώκοντας βέβαια και την αποδοχή. Έτσι, με την παραστασιακή επιτέλεση δημιουργούν δραματουργικά μια εκδοχή του ανδρισμού ή της θηλυκότητας η οποία αντλεί υλικό μέσα από τα πολιτισμικά συμφραζόμενα. Μέσα, λοιπόν, στους διαθέσιμους Λόγους και πρακτικές για τα φύλα τα αγόρια και τα κορίτσια συγκροτούν και ανασυγκροτούν συνεχώς τις έμφυλες ταυτότητές τους.[51] Ο κόσμος του παιχνιδιού είναι έμφυλος και ότι εμπίπτει στα κυρίαρχα πρότυπα για τα φύλα προβάλλεται, επιδοκιμάζεται και παρουσιάζεται ως ο αδιαμφισβήτητος κοινωνικός και ηθικός κανόνας. Συνεπώς, κάθε παρέκκλιση από την κανονικότητα στιγματίζεται, γεγονός που εμποδίζει την ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της υποκειμενικότητας των παιδιών.

## ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΙΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΦΥΛΟ

Πάντως, καθώς τα παιχνίδια γίνονται όλο και πιο έμφυλα, το κοινωνικό κόστος της υπέρβασης των ορίων και η πίεση των συνομηλίκων για συμμόρφωση είναι μεγάλη, τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους μεγάλους. Αυτό οδηγεί τους γονείς, σύμφωνα με τη Sweet (2012), να επιμένουν σε παιχνίδια κατάλληλα για το φύλο των παιδιών τους –ιδιαίτερα για τα αγόρια –είτε γιατί σκέφτονται το κοινωνικό κόστος για τα αγόρια αν υπερβούν τις κανονικότητες για το φύλο τους και εισέλθουν στη ζώνη του ‘’ροζ’’ σε μια κοινωνία ομοφοβική, είτε

[50] Σχετικά με τη μεταμοντέρνα προσέγγιση του φύλου βλ. την παραστασιακή επιτέλεση της Judith Butler και τον ανδρισμό (Butler, 1990, 1993, 2004).

[51] Σχετικά με τη συγκρότηση των έμφυλων ταυτοτήτων στα σχολικά συγκείμενα και ιδιαίτερα της συγκρότησης των «ανδρισμών» ανδρικών στο δημοτικό σχολείο βλ. Πολίτης (2006). Όσον αφορά στη διαμόρφωση των ανδρικών «ταυτοτήτων» στην εφηβική ηλικία (14-16 ετών) βλ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Σακκά (2005).

πρόκειται για δική τους επιθυμία συμμόρφωσης.

Στην περίπτωση του παιχνιδιού των παιδιών –αλλά και σε άλλα ζητήματα - η υπέρβαση των κοινωνικών προδιαγραφών του φύλου αναφέρεται κυρίως στις μορφές του κυρίαρχου ανδρισμού και της θηλυκότητας, δηλαδή σε αυτές που ‘’ηγεμονεύουν’’. Ο ανδρισμός ή η θηλυκότητα περιλαμβάνουν, όμως, μια ποικιλία και ένα εύρος έμφυλων εμπειριών και έτσι είναι πιο σωστό να αποδίδονται στον πληθυντικό για να αναδειχθεί η κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή και έκφρασή τους, καθώς και οι διαφορές στο εσωτερικό του κάθε φύλου.[52] Δεν υπάρχει ο ανδρισμός ή η θηλυκότητα ως μια ομοιογενής, ισότιμη και συνεκτική κατηγορία, αλλά πολλαπλοί ανδρισμοί και πολλαπλές θηλυκότητες που δεν αναδεικνύονται από τις προσπάθειες έμφυλης περιχαράκωσης –τόσο στον τομέα των παιχνιδιών, όσο και γενικότερα. Δεν μπορούμε να μιλάμε για τον ανδρισμό και την θηλυκότητα σαν κάτι που όλοι οι άνδρες και όλες οι γυναίκες μοιράζονται από κοινού.[53] Κατά συνέπεια, αυτό που θεωρείται ως ‘’ανδρικό’’ ή ‘’γυναικείο’’ εξαρτάται από την έμφυλη τάξη πραγμάτων του συγκεκριμένου χωροχρονικού πλαισίου αναφοράς και μπορεί να αμφισβητηθεί και να τροποποιηθεί.

Τα αγόρια αποκλείονται πιο συχνά από παιχνίδια που απευθύνονται σε κορίτσια και εδώ ο αποκλεισμός είναι πολύ πιο αυστηρός καθώς υπάρχει μεγαλύτερη πίεση να αρνηθούν όψεις του χαρακτήρα τους που μπορεί να μοιάζουν ‘’κοριτσίστικες’’ σύμφωνα με το πρότυπο του ηγεμονικού ανδρισμού. Για παράδειγμα, πολύ δύσκολα τα αγόρια μπορούν να βρεθούν στη ροζ πτέρυγα ή στον όροφο με τα παιχνίδια ‘’για κορίτσια’’ και να αγοράσουν ένα ‘’κοριτσίστικο’’ παιχνίδι, από ότι το αντίστροφο καθώς και μέχρι την εφηβεία επιτρέπεται στα κορίτσια να είναι αγοροκόριτσα. Η πίεση για κοινωνική συμμόρφωση στην ανδρική ‘’κανονικότητα’’ που εξισώνεται με τον ηγεμονικό ανδρισμό[54] είναι μεγάλη (δηλ. με την εξουσία, τη δύναμη, τη βία, την επιθετικότητα, τον ανταγωνισμό, την ανεξαρτησία, τη λογική, την αντικειμενικότητα και ευθυκρι-

[52] Οι μορφές ανδρισμού και θηλυκότητας διαμορφώνονται μέσα από τις εμπειρίες και τις προσδοκίες σε κοινωνικοπολιτισμικές κατηγορίες, όπως αυτές της κοινωνικής τάξης, της ηλικίας, της κουλτούρας, της εθνότητας, του σεξουαλικού προσανατολισμού, των σωματικών δεξιοτήτων, της θρησκείας, της εθνότητας, κ.λ.π. Οι κατηγορίες αυτές διαμορφώνουν το υποκείμενο, αλλά παράλληλα και το υποκείμενο τις διαμορφώνει.

[53] Υπάρχουν καταρχήν πολλές θεωρίες για την εννοιολόγηση του ανδρισμού και της θηλυκότητας. Σχετικά με τον όρο «ανδρισμοί» στον πληθυντικό βλέπε ενδεικτικά: Buchbinder, 1994; Connell, 1995; Mac An Ghaill,1994.

[54] Ο Connell (1995) ομαδοποίησε τους ανδρισμούς με βάση τα γενικά κοινωνικά, πολιτισμικά και θεσμικά πρότυπα των σχέσεων εξουσίας που υπάρχουν μεταξύ τους. Με βάση το συλλογισμό των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των ανδρών κατέταξε τους ανδρισμούς: στους ηγεμονικούς, στους συνένοχους, στους υποδεέστερους και στους περιθωριακούς. Με τον όρο ηγεμονικό ανδρισμό περιγράφει το είδος του ανδρισμού που βρίσκεται πολιτισμικά σε υψηλή ιεραρχική θέση και ασκεί μεγάλη επιρροή και εξουσία. Η κυριαρχία του πρέπει πάντοτε να κατακτάται, συγκροτείται σε σχέση με τις γυναίκες και τις υποδεέστερες μορφές ανδρισμού και είναι ετεροσεξουαλικός.

σία, την μη έκφραση των συναισθημάτων, την ανοχή στο σωματικό πόνο, την ετεροσεξουαλικότητα και την αντικειμενοποίηση των γυναικών). Ο ηγεμονικός ανδρισμός της κυρίαρχης ανδρικής κουλτούρας εμφανίζεται ως ‘’φυσιολογικός’’ και κανονιστικός τρόπος ύπαρξης και τα αγόρια στιγματίζονται περισσότερο όταν διαβαίνουν τις διαχωριστικές γραμμές. Αν ένα αγόρι δεν επιδεικνύει πολλά στερεοτυπικά χαρακτηριστικά στο παιχνίδι, τότε μπορεί να καταταχθεί στον αντίθετο πόλο, δηλαδή να αμφισβητηθεί άμεσα ο ανδρισμός του και καθώς ο ανδρισμός συγκροτείται σε αντίθεση με τη θηλυκότητα να του αποδοθεί μια πιο ‘’θηλυκή’’ ταυτότητα –η οποία μάλιστα εύκολα θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως ομοφυλοφιλική.

Συχνά οι γονείς ισχυρίζονται ότι πιέζουν το παιδί τους να συμμορφωθεί στις επιταγές του έμφυλου παιχνιδιού γιατί απλά θέλουν να το προστατέψουν από πιθανό εκφοβισμό στη περίπτωση που παίζει με παιχνίδια έξω από τις κανονικότητες για το φύλο του. Η Goldman (2013) ισχυρίζεται ότι με το να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να αλλάξουν, στην πράξη μακροπρόθεσμα συντασσόμαστε με αυτούς που τα εκφοβίζουν και όχι με τα παιδιά μας. Βραχυπρόθεσμα μπορεί να προστατέψουμε τα παιδιά, αλλά μακροπρόθεσμα τα διδάσκουμε ότι πιο σημαντικό δεν είναι τι πραγματικά θέλουν ή νοιώθουν, αλλά η διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης. Με αυτόν τον τρόπο γινόμαστε εμείς πηγή οδύνης για τα παιδιά καθώς δεν τα αφήνουμε να εκφρασθούν ελεύθερα.

Κατά συνέπεια, οι διαχωρισμοί των παιχνιδιών με έμφυλα κριτήρια στερούν τα παιδιά από την απόκτηση ενός μεγαλύτερου εύρους εμπειριών, μπορεί να οδηγήσουν σε εκφοβισμό των παιδιών που υπερβαίνουν τις κοινωνικές προδιαγραφές του κυρίαρχου ανδρισμού και της θηλυκότητας, αποτρέπουν την αποδοχή της πολλαπλότητας και πολυμορφίας στο εσωτερικό του κάθε φύλου και τη δυνατότητα ελεύθερης συγκρότησης της έμφυλης υποκειμενικότητας των παιδιών.

## ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ‘’ΑΓΟΡΙΣΤΙΚΩΝ’’ ΚΑΙ ‘’ΚΟΡΙΤΣΙΣΤΙΚΩΝ’’ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Δεδομένου ότι τα αγόρια και τα κορίτσια παίζουν με διαφορετικού τύπου παιχνίδια, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τις επιπτώσεις του έμφυλου διαχωρισμού των παιχνιδιών στις εμπειρίες των παιδιών. Για την κατανόηση των επιπτώσεων θα πρέπει πρώτα να δούμε τι διαφορές των ‘’κοριτσίστικων’’ και ‘’αγορίστικων’’ παιχνιδιών. Μερικές από τις διαφορές αυτές είναι εμφανείς, άλλες όχι και τόσο.

Οι Blakemore and Centers (2005), μελέτησαν 126 παιχνίδια που αντιπροσωπεύουν πολλές κατηγορίες παιχνιδιών και κατέγραψαν τα χαρακτηριστικά των ‘’αγορίστικων’’ και ‘’κοριτσίστικων’’ παιχνιδιών. Καταρχήν, επιβεβαιώθηκε ξανά ότι τα παιχνίδια εξακολουθούν να αναπαράγουν τα έμφυλα στερεότυπα με ένα πολύ προβλέψιμο τρόπο. Σε γενικές γραμμές, τα παιχνίδια που προορίζονται κυρίως για τα αγόρια είναι όπλα, οχήματα, φιγούρες δράσης και

δίνουν έμφαση στη βία, στην επιθετικότητα και στον ανταγωνισμό. Τα παιχνίδια που προορίζονται κυρίως για τα κορίτσια επικεντρώνονται στις δεξιότητες ανατροφής και στις οικιακές δραστηριότητες. Εκτός από τις κούκλες μόδας με τα ρούχα τους και άλλα αξεσουάρ, υπάρχουν και πολλά άλλα παιχνίδια για τα κορίτσια που δίνουν έμφαση στην εμφάνιση, στην περιποίηση, στα είδη ένδυσης και στα χτενίσματα (μακιγιάζ, αρώματα, κοσμήματα, αξεσουάρ). Ωστόσο, υπάρχουν και πολλά παιχνίδια που θεωρούνται γενικά κατάλληλα για όλα τα παιδιά.

Τα παιχνίδια ταξινομήθηκαν με βάση το κατά πόσον απευθύνονται σε αγόρια, κορίτσια ή είναι ουδέτερα, στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν ως: 1) κυρίως κοριτσίστικα, 2) ελαφρώς κοριτσίστικα, 3)ουδέτερα ως προς το φύλο, 4) ελαφρώς αγορίστικα και 5) κυρίως αγορίστικα και αξιολογήθηκαν με βάση τα χαρακτηριστικά τους (π.χ. εκπαιδευτικά, επιθετικά, μουσικά). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, τα παιχνίδια των κοριτσιών σχετίζονται με την ελκυστική εμφάνιση, την ανατροφή και τις δεξιότητες οικιακής φροντίδας, ενώ τα παιχνίδια των αγοριών σχετίζονται με την βία, την ανταγωνιστικότητα, τη διέγερση και τον κίνδυνο, διατηρούν περισσότερο τη συγκέντρωση προσοχής και προϋποθέτουν μεγαλύτερη επιτήρηση από την πλευρά των ενηλίκων. Τα παιχνίδια που θεωρούνται κυρίως εκπαιδευτικά και συμβάλουν στην ανάπτυξη των σωματικών, γνωστικών, καλλιτεχνικών και άλλων δεξιοτήτων, ανήκουν στην κατηγορία των ‘’ουδέτερων ως προς το φύλο παιχνιδιών’’ ή των ελαφρώς αγορίστικων. Κατά συνέπεια, οι αυστηροί έμφυλοι διαχωρισμοί των παιχνιδιών δεν συμβάλλουν στη βέλτιστη ανάπτυξη των παιδιών, ενώ τα ουδέτερα ως προς το φύλο παιχνίδια και τα ελαφρώς αγορίστικα συμβάλλουν. Τα ουδέτερα ως προς το φύλο παιχνίδια και τα ελαφρώς αγορίστικα αξιολογούνται θετικά ως προς την εκπαιδευτική τους αξία, τις επιστημονικές τους ιδιότητες και τη δυνατότητά τους για ενεργοποίηση γνωστικών δεξιοτήτων.

Κατά συνέπεια, τα παιχνίδια που είναι αυστηρώς κοριτσίστικα ή αγορίστικα δεν συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων στα παιδιά. Τα κυρίως κοριτσίστικα παιχνίδια επικεντρώνονται στην ελκυστικότητα και στην εμφάνιση και δίνουν το μήνυμα ότι η ομορφιά είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό στα κορίτσια. Τα κυρίως αγορίστικα παιχνίδια επικεντρώνονται στη βία και στην επιθετικότητα. Τα ελαφρώς αγορίστικα παιχνίδια έχουν θετικές ιδιότητες καθώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη χωροτακτικών και μηχανικών δεξιοτήτων μέσω των κατασκευών, διεγείρουν την οπτική ιχνηλάτιση μέσω της δυνατότητας αυτόνομης κίνησης που έχουν, καλλιεργούν τη σχέση με την επιστήμη –ιδιότητες που οι γονείς ενδεχόμενα θα θέλουν να ενθαρρύνουν σε αγόρια και κορίτσια.

## ΈΜΦΥΛΟΣ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιχνίδια παρέχουν έμφυλες εμπειρίες στα παιδιά. Τα κορίτσια είναι πιθανότερο να έχουν εμπειρίες με παιχνίδια που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη

δεξιοτήτων ανατροφής και οικιακής ευθύνης. Στη σύγχρονη εποχή που υπάρχει μεγαλύτερος καταμερισμός της οικιακής φροντίδας και της ανατροφής των παιδιών, θα μπορούσαν να επωφεληθούν και τα αγόρια από τις εμπειρίες αυτές (Barnett & Hyde, 2001; Wood & Eagly, 2002). Το γεγονός ότι δεν παρέχεται, τις περισσότερες φορές, στα αγόρια η ευκαιρία να εξασκηθούν στο ρόλο της φροντίδας αποτελεί μια από τις πιο σοβαρές επιπτώσεις του έμφυλου διαχωρισμού των παιχνιδιών. Εξ αυτού τίθενται εύλογα ερωτήματα. Πως περιμένουμε να υπάρχει καταμερισμός των οικιακών ευθυνών και της ανατροφής των παιδιών και να επιτευχθεί στην πράξη η συμφιλίωση της οικογενειακής και εργασιακής ζωής αν αυτό δεν αφορά άνδρες και γυναίκες; Πως θα ενθαρρυνθούν οι άνδρες να συμμετέχουν στη καθημερινότητα της φροντίδας των παιδιών, να κάνουν χρήση των μέτρων εναρμόνισης της οικογενειακής και εργασιακής ζωής - ιδιαίτερα σε μια περίοδο με σημαντικές κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στον κόσμο και μεταβολές στην οικογένεια που επιβάλλουν επανεξέταση του νοήματος και του τρόπου παροχής φροντίδας, της μητρότητας και ιδιαίτερα της πατρότητας;

Τα κορίτσια είναι, επίσης, πιθανότερο να έχουν εμπειρίες που δίνουν έμφαση στη σημασία της ελκυστικότητας και της εμφάνισης, ιδιαίτερα με παιχνίδια που οι Blakemore and Centers (2005) κατατάσσουν στα κυρίως κοριτσίστικα. Πολλά είναι αυτού του τύπου τα παιχνίδια, με πιο γνωστό τη *Barbie* [55] που συμβολίζει το πρότυπο ομορφιάς και έχει τέτοιες αναλογίες σώματος που θα ήταν αδύνατο για εκείνη να υπάρξει στην πραγματική ζωή. Υπάρχει μεγάλος προβληματισμός για την επίδραση της κούκλας τύπου *Barbie* στην αυτοεικόνα των κοριτσιών και αυτό είναι το πιο προβληματικό στοιχείο των ‘’κυρίως κοριτσίστικων’’ παιχνιδιών (Markee et al, 1994). Για παράδειγμα, παρόμοια πρότυπα προωθούν και οι κούκλες *Bratz* που είναι ντυμένες με σεξουαλικοποιημένα είδη ένδυσης, όπως μίνι φούστα, δικτυωτό καλσόν και μποά από φτερά και ενδιαφέρονται για τη μόδα, τη μουσική, τα αγόρια και την εικόνα τους. Είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό ότι κούκλες που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για μικρά παιδιά να συνδέονται τόσο πολύ με μια αντικειμενοποιημένη σεξουαλικότητα των ενηλίκων. Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της σεξουαλικοποίησης των κοριτσιών γίνεται όλο και πιο έντονο. Πολλές μεγάλες επιστημονικές ενώσεις, όπως η Αμερικανική Ενωση Ψυχολόγων(APA)[56], προειδοποιούν και έχουν αναλάβει εκστρατείες ενημέρωσης για τις επιπτώσεις που έχει να ενθαρρύνονται τα μικρά κορίτσια να υιοθετούν συμπεριφορές που δε είναι συμβατές με την ηλικία τους και τα θέτουν σε έναν πρόωρο σεξουαλικό ρόλο, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία προβλημάτων αυτοεικόνας, αυτοπεποίθησης, στην ανάπτυξη κατάθλιψης και διαταραχών πρόσληψης τροφής.

[55] Barbie - Επίσημη ιστοσελίδα στην Ελλάδα Στο: http://barbie.gr/barbie.html

[56] Βλ. The American Psychological Association- *The APA Task Force on the Sexualization of Girls* (2007). Στο: http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf

Τα αγόρια είναι πιθανότερο να έχουν εμπειρίες με παιχνίδια που δίνουν έμφαση στη βία, στην ανταγωνιστικότητα, στον κίνδυνο, στη διέγερση και αναπαράγουν εικόνες και πρακτικές ενός ηγεμονικού ανδρισμού. Παιχνίδια με υπερ-ήρωες αναπαράγουν μια κουλτούρα μάχης που βασίζεται στο σώμα, στην εικόνα του σώματος, στη δυναμική δράση, στον ανταγωνισμό και στην αντιπαλότητα και που έχει ως στόχο τη νίκη και τη διαφύλαξη του κύρους των παικτών. Δηλαδή, στην απόκτηση της ιδεολογίας της δύναμης, του ανταγωνισμού, της κυριαρχίας, του θάρρους, της μη έκφρασης των συναισθημάτων που αποτελούν βασικά κριτήρια του ηγεμονικού ανδρισμού.[57] Η βία είναι το πιο προβληματικό χαρακτηριστικό ιδιαίτερα των παιχνιδιών που οι Blakemore and Centers (2005) κατέταξαν στα ‘’κυρίως αγορίστικα’’. Στην πράξη, ενθαρρύνοντας τα αγόρια να παίζουν με αυτά τα παιχνίδια, αποδεχόμαστε σιωπηρά την υιοθέτηση τέτοιων συμπεριφορών, ‘’διδάσκουμε’’ στα αγόρια τη βία - χωρίς να υπάρχουν πάντοτε ευδιάκριτα όρια – και εμμέσως νομιμοποιούμε την έμφυλη βία και τη σεξουαλική παρενόχληση.

Τα ‘’αγορίστικα’’ παιχνίδια προετοιμάζουν τα παιδιά για τον ‘’πραγματικό κόσμο’’ και συμβάλλουν στην προετοιμασία για την μελλοντική ένταξη στο κόσμο της επιστήμης και της τεχνολογίας. Μέσα από τα παιχνίδια τους, τα αγόρια μαθαίνουν την περιπέτεια και τη φυσική δραστηριότητα έξω από το σπίτι, καθώς και για υψηλού κύρους επαγγέλματα. Όπως αναφέρει η Becky (2010), το περιτύλιγμα των παιχνιδιών είναι πιο σύνθετο, προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για δράση, έχει έντονα χρώματα και λεζάντες που υποκινούν πιο έντονο ενδιαφέρον και συνδέονται με τον ανδρισμό, οι οδηγίες χρήσης εμπεριέχουν περισσότερα τεχνικά στοιχεία που καλλιεργούν δεξιότητες γραμματισμού και δίνουν τη δυνατότητα για απόκτηση γνώσεων και για δραστηριότητες στον τομέα της κατασκευής και της τεχνολογίας. Τα αγόρια είναι πιθανότερο να έχουν εμπειρίες με παιχνίδια που διεγείρουν την ανάπτυξη χωροτακτικών δεξιοτήτων, αν και αυτά τα χαρακτηριστικά συσχετίζονται περισσότερο με τα παιχνίδια που οι Blakemore and Centers (2005) κατέταξαν στα ‘’ελαφρώς αγορίστικα’’ ή στα ‘’ουδέτερα ως προς το φύλο’’. Τα ‘’ουδέτερα ως προς το φύλο’’ παιχνίδια και τα ’ελαφρώς αγορίστικα’’ έχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική αξία καθώς καλλιεργούν τη σχέση με την επιστήμη και δίνουν ερεθίσματα για την ανάπτυξη σωματικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Τα παιχνίδια των κοριτσιών καλλιεργούν περισσότερο το φανταστικό και το δημιουργικό παιχνίδι και έχουν περιορισμένες επιπτώσεις στη μάθηση με την έννοια ότι δεν αποκτούν πολλές δεξιότητες που είναι χρήσιμες για το αναλυτικό πρόγραμμα.

[57] Οι Sanchez et al (2009), υποστηρίζουν ότι ο ανδρισμός συνδέεται συχνά με την αδιάκοπη αναζήτηση περιπέτειας και ρίσκου, την πρόκληση του θαυμασμού και του σεβασμού, αλλά και με την έλλειψη φόβου. Το κυρίαρχο μοντέλο ανδρισμού παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ανδρικής ταυτότητας και επηρεάζει ποικιλοτρόπως τον τρόπο που βλέπουν τα αγόρια τον εαυτό τους και τους/τις άλλους/-ες. Ο άνδρας που είναι γυμνασμένος και έχει σώμα μυώδες και σφριγηλό συνδέεται με την παροχή προστασίας και ασφάλειας, αλλά και με την άσκηση ελέγχου και εξουσίας.

Σύμφωνα με τους Blakemore and Centers (2005) τα παιχνίδια που αναπαράγουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τα έμφυλα στερεότυπα –''κοριτσίστικα'' ή ''αγορίστικα''- βρίσκονται πολύ χαμηλά στις αξιολογήσεις, δεν είναι επιθυμητά για πολλούς λόγους. Για την ανάπτυξη ποικιλομορφίας δεξιοτήτων θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να παίζουν με παιχνίδια ''ουδέτερα ως προς το φύλο'' και παιχνίδια που θεωρούνται ''ελαφρώς κοριτσίστικα ή αγορίστικα''.

## ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ''ΟΥΔΕΤΕΡΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ'' ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Κατά τα τελευταία χρόνια, αρκετοί άνθρωποι και οργανώσεις σε όλο τον κόσμο έχουν αρχίσει να αμφισβητούν την έμφυλη διχοτόμηση των παιχνιδιών και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την κατάργησή του.

Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, στα τέλη του 2012, η οργάνωση *Let Toys Be Toys*[58] ξεκίνησε ως καμπάνια γονιών και εξελίχθηκε σε μια δυναμική οργάνωση που έχει αναλάβει πολλές πρωτοβουλίες για να πάψει ο αυστηρός διαχωρισμός ανάμεσα σε ''αγορίστικα'' και ''κοριτσίστικα'' παιχνίδια. Υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια είναι για διασκέδαση, για μάθηση, για ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Τα παιδιά πρέπει να είναι ελεύθερα να παίξουν με τα παιχνίδια που τα κινούν το ενδιαφέρον. Τα καταστήματα πρέπει να σταματήσουν να καθοδηγούν τα παιδιά για τα παιχνίδια με τα οποία πρέπει να παίζουν σύμφωνα με το φύλο τους. Τα μέλη της οργάνωσης απευθύνονται σε εταιρείες κατασκευής παιχνιδιών και εμπόρους και τους ζητούν να κατηγοριοποιήσουν τα παιχνίδια θεματικά ή με βάση τις λειτουργίες τους, αλλά όχι το φύλο και έτσι να αφήσουν τα παιδιά να αποφασίσουν ποια παιχνίδια θέλουν.[59] Μεγάλες εταιρείες παιχνιδιών έλαβαν υπόψη τις διαμαρτυρίες και τις παρατηρήσεις και βελτιώθηκαν. Αντίστοιχη οργάνωση υπάρχει και για τα βιβλία (Let Books Be Books).[60] Στην Αυστραλία το 2013 δημιουργήθηκε η οργάνωση *Play Unlimited*[61] και υποστηρίζει ότι τα παιδιά θα πρέπει να είναι ελεύθερα να αποφασίσουν ποια παιχνίδια τα ενδιαφέρουν, χωρίς να έχουν ενημερωθεί από το έμφυλο μάρκετινγκ τι είναι κατάλληλο για το φύλο τους και τι δεν είναι καθώς αυτό περιορίζει το δικαίωμά τους να καθορίσουν το δικό τους τρόπο διασκέδασης. Η οργάνωση ελπίζει να αυξήσει τη συνειδητοποίηση των γονιών σχετικά με τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει το έμφυλο μάρκετινγκ στις απόψεις των παιδιών σχετικά με το τι θα πρέπει να τα αρέσει και τι όχι, ή με ποια παιχνίδια θα πρέπει να παίζουν σύμφωνα με το φύλο τους. Επίσης, υποστηρίζει ότι τα

[58] Let Toys Be Toys – For Girls and Boys. Στο: http://www.lettoysbetoys.org.uk/

[59] Σε μία έρευνα που έκαναν το 2013 στα καταστήματα παιχνιδιών διαπίστωσαν ότι ο διαχωρισμός σε παιχνίδια ''για αγόρια'' και παιχνίδια ''για κορίτσια'' μειώθηκε κατά 60%'

[60] Let Books Be Books. Στο: http://www.lettoysbetoys.org.uk/time-to-let-books-be-books/

[61] Play Unlimited. Στο: http://www.playunlimited.org.au/

παιδιά ωφελούνται από τη συμμετοχή τους σε ένα ευρύ φάσμα εμπειριών παιχνιδιού, εξασκούνται σε διαφορετικές δεξιότητες καθώς μεγαλώνουν και μαθαίνουν για τον κόσμο. Όλα τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να μαθαίνουν χωρίς περιορισμούς με βάση το φύλο τους, απελευθερωμένα από έμφυλα στερεότυπα που αποτελούν τροχοπέδη και αποθαρρύνουν την ισότιμη πρόσβαση σε όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά.

Μετά από πίεση οργανώσεων που έχουν αναλάβει πολλές πρωτοβουλίες για να πάψει ο αυστηρός διαχωρισμός ανάμεσα σε ‘’αγορίστικα’’ και ‘’κοριτσίστικα’’ παιχνίδια, ορισμένες κατασκευάστριες εταιρείες και καταστήματα πώλησης παιχνιδιών άρχισαν να αλλάζουν την πρακτική τους. Η νέα στροφή μπορεί και αυτή να έχει να έχει ως απώτερο στόχο το κέρδος, αλλά είναι πιο συμβατή με το στόχο για ‘’ουδέτερα ως προς το φύλο’’ παιχνίδια. Τα παιχνίδια μπορούν πάρα πολύ εύκολα και γρήγορα να κατηγοριοποιηθούν στους τόπους πώλησης ανά ηλικιακή ομάδα και ανά κατηγορία. Αυτό που απαιτεί, όμως, περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να αλλάξει είναι ο σχεδιασμός ή ο ανασχεδιασμός των παιχνιδιών έτσι ώστε να είναι περισσότερο ‘’ ουδέτερα ως προς το φύλο’’. Για παράδειγμα, ορισμένοι έμποροι λιανικής πώλησης χρησιμοποιούν ουδέτερο ως προς το φύλο μάρκετινγκ, παρουσιάζοντας τα παιχνίδια με τέτοιο τρόπο που ενθαρρύνει όλα τα παιδιά να τα εξερευνήσουν. Αυτό το πετυχαίνουν με πολλούς τρόπους, όπως με το να μην έχουν χωριστά τμήματα με πινακίδες σήμανσης ‘’για αγόρια’’ ή ‘’για κορίτσια’’ (στα καταστήματα και στις ιστοσελίδες ηλεκτρονικού εμπορίου), αποφεύγοντας τη χρωματική σήμανση με βάση τη διχοτομία ‘’ροζ –γαλάζιο’’ και τις στερεοτυπικές έμφυλες απεικονίσεις στους καταλόγους (ηλεκτρονικούς και έντυπους). Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να γίνουν κατηγοριοποιήσεις παιχνιδιών χωρίς άμεση ή έμμεση αναφορά στο φύλο, όπως η ηλικία, ο τύπος του παιχνιδιού ή της δραστηριότητας κ.ά. Επίσης, πολλές κατασκευάστριες εταιρείες παράγουν παιχνίδια σε μια μεγάλη ποικιλία χρωμάτων αποφεύγοντας τον περιορισμό στο ‘’ροζ –γαλάζιο’’. Τα Χριστούγεννα του 2012 η Σουηδική εταιρεία *Toys "R" Us* έβγαλε τον εορταστικό της κατάλογο με τα κορίτσια να παίζουν με τα όπλα Nerf και τα μικρά αγόρια να παίζουν με τις κούκλες -μωρά. Μερικά καταστήματα παιχνιδιών στην Αγγλία έχουν ανοίξει το δρόμο για την εξάλειψη των ροζ και μπλε διαδρόμων στα καταστήματα παιχνιδιών. Το *Hamsleys* αντικατέστησε τις μπλε και ροζ γωνιές με κόκκινες και λευκές. Ένα από τα μεγαλύτερα τμήματα παιχνιδιών σε μεγάλο πολυκατάστημα στη Μ. Βρετανία -το *Harrods* -σε πρόσφατη ανακαίνιση προχώρησε σε μια μεγάλη αναδιάρθρωση καταργώντας τις ροζ και μπλε ζώνες και δημιουργώντας έξι διαδραστικούς «κόσμους» με βάση θεματικά πεδία παιχνιδιών (αν και είναι αρκετά έμφυλα, για παράδειγμα το *Μαγεμένο Δάσος* έχει πολλές νεράιδες και εικαστικά θέματα που συνήθως απευθύνονται στα κορίτσια, ενώ η *Οδύσσεια* έχει διαστημικούς πυραύλους, εξωγήινους και μηχανήματα που προφανώς στοχεύουν σε αγόρια).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά διασκεδάζουν, καλλιεργούν τη μάθηση, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, αλλά, ταυτόχρονα, εκπαιδεύονται ως έμφυλα υποκείμενα από πολύ μικρή ηλικία κυρίως με βάση τα έμφυλα στερεότυπα καθώς τα προσφερόμενα μοντέλα ρόλων στον τομέα της αγοράς παιχνιδιών δεν προσφέρουν μεγάλη ποικιλία νέων αναπαραστάσεων του ανδρισμού και της θηλυκότητας. Αυτό στερεί τη δυνατότητα στα παιδιά να αμφισβητούν τον άκαμπτο ανδρισμό και τη θηλυκότητα και αργότερα να εμπλακούν σε μια διαδικασία έμφυλης κοινωνικής αλλαγής. Για το λόγο αυτό υπάρχει αναγκαιότητα για ‘’ουδέτερα ως προς το φύλο’’ παιχνίδια σε ένα ευρύ φάσμα χρωμάτων και με ποικιλομορφία θεμάτων έτσι ώστε όλα τα παιδιά να επιλέγουν ελεύθερα να ασχοληθούν με τα παιχνίδια που τα ελκύουν και να διαμορφώσουν την έμφυλη υποκειμενικότητά τους. Στην αποδοχή της πολλαπλότητας και πολυμορφίας στο εσωτερικό του κάθε φύλου εντοπίζεται και η ελευθερία των υποκειμένων, τα οποία έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε πολλαπλές υποκειμενικότητες. Και αυτό είναι που μας οδηγεί και στο όραμα της ισότητας των φύλων.

Η προσπάθεια για ουδέτερα ως προς το φύλο παιχνίδια δεν σημαίνει απλά την κατάργηση του ροζ και του γαλάζιου ή τη στροφή των παιδιών και σε παιχνίδια που παραδοσιακά δεν συνδέονται με το φύλο τους. Σημαίνει ότι δίνεται το μήνυμα στα παιδιά ότι όλες οι δυνατότητες για παιχνίδι είναι ανοικτές και διαθέσιμες έτσι ώστε να αποκτήσουν ένα μεγαλύτερο εύρος εμπειριών και δεξιοτήτων -χωρίς άγχος για το αν αυτό είναι συμβατό με το φύλο τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε μια ευρεία ποικιλία παιχνιδιών χωρίς τους περιορισμούς των έμφυλων διχοτομήσεων καθώς διαφορετικά παιχνίδια έχουν διαφορετικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο και αυτό μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες τους για μάθηση και τις επαγγελματικές επιλογές τους αργότερα και συμβάλλει στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Almqvist, B. (1989). Age and gender differences in children’s Christmas requests. *Play and Culture, 2,* 2–19.

Barnett, R. C., & Hyde, J. S. (2001). Women, men, work, and family. *American Psychologist*, 56, 781–796.

Becky F. (2010). Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education,* 36(3), 325-344.

Blakemore, J. & Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys’ and girls’ toys. *Sex Roles,* 53, 619-633.

Blakemore, J. E. O., LaRue, A. A., & Olejnik, A. B. (1979). Sex appropriate toy preference and the ability to conceptualize toys as sex-role related. *Developmental Psychology, 15,* 339–340.

Buchbinder, D. (1994). *Masculinities and Identities*. Carlton, Victoria: Melbourne University Press.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York/London: Routledge.

Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of «Sex»*. New York: Routledge.

Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.

Bradbard, M. R. (1985). Sex differences in adults' gifts and children's toy requests at Christmas. *Psychological Reports, 56,* 969–970.

Bradbard, M. R., & Parkman, S. A. (1984). Gender differences in preschool children's toy requests. *Journal of Genetic Psychology,* 145, 283–284.

Campbell, A., Shirley, L., Heywood, C., & Crook, C. (2000). Infants' visual preference for sex-congruent babies, children, toys and activities: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 479–498.

Carter, D. B., & Levy, G. D. (1988). Cognitive aspects of early sex-role development: The influence of gender schemas on preschoolers' memories and preferences for sex-typed toys and activities. *Child Development,* 59, 782–792.

Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge/Oxford: Polity Press/Blackwell.

Fine, C. (2010). *Delusions of Gender: How our minds, society and neurosexism create difference.* New York*:* W.W. Norton & Company.

Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία.* Αθήνα: Gutenberg.

Downs, A. C. (1983). Letters to Santa Claus: Elementary school age children's sex-typed toy preferences in a natural setting. *Sex Roles,* 9, 159–163.

Eliot, L. (2010). *Pink brain, Blue brain: How small differences grow into troublesome gaps - And what we can do about it.* New York*:* Houghton Mifflin Harcourt.

Etaugh, C., & Liss, M. (1992). Home, school, and playroom: Training grounds for adult gender roles. *Sex Roles*, 26(3-4), 129-147.

Fisher-Thompson, D. (1993). Adult toy purchases for children: Factors affecting sex-typed toy selection. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 14, 385–406.

Fisher-Thompson, D., Sausa, A. D., & Wright, T. F. (1995). Toy selection for children: Personality and toy request influences. *Sex Roles,* 33, 239–255.

Freeman, N. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357-366.

Goldman C. (2013). *Bullied: What Every Parent, Teacher, and Kid Needs to Know About Ending the Cycle of Fear*. New York: HarperOne.

Mac An Ghaill, M. (1994). *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.

Markee, N. L., Pedersen, E. L., Murray, C. I., & Stacey, P. B. (1994).What role do fashion dolls play in socialization of children? *Perceptual and Motor Skills*, 79, 187–190.

Martin, C. L. (1989). Children's use of gender-related information in making social judgments. *Developmental Psychology*, 25, 80–88.

Martin, C. L., Eisenbud, L, & Rose, H. (1995). Children's gender-based reasoning about toys. *Child development*, 66(5), 1453 – 1471.

Paoletti J. (2012). *Pink and Blue -Telling the Boys from the Girls in America.* Bloomington:Indiana University Press.

Πολίτης Φ. (2006). *Οι «Ανδρικές Ταυτότητες» στο Σχολείο - Ετεροσεξουαλικότητα, Ομοφυλοφοβία και Μισογυνισμός,* Προλογικό Σημείωμα: Δ. Κογκίδου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Richardson, J. G., & Simpson, C. H. (1982). Children, gender, and social structure: An analysis of the contents of letters to Santa Claus. *Child Development*, 53, 429–436.

Rheingold, H. L., & Cook, K. V. (1975). The contents of boys' and girls' rooms as an index of parents' behavior. *Child Development*, 46, 459-463.

Sαnchez, J. F., Greenberg, T. S., Liu, M. W. & Vilain, E. (2009). Reported effects of masculine ideals on gay men. *Psychology of Men and Masculinity*, 10 (1), 73- 87.

Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K. A., Sen, M. G., & Eichstedt, J. A. (2001). Gender stereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 7-15.

Servin, A., Bohlin, G., & Berlin, L. (1999). Sex differences in 1- 3 and 5-year-olds' toy-choice in a structured play-session. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 43-48.

Zosuls, K. M., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Shrout, P. E., Bornstein, M. H. & Greulich, F. K.( 2009). The Acquisition of Gender Labels in Infancy: Implications for Gender-Typed Play. *Developmental Psychology*, 45(3), 688-

701.

Wood, W., & Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128, 699-727.

## ΔΙΑΔΊΚΤΥΟ

Fine, C. (2014, Mars 31). Biology doesn't justify gender divide for toys. *New Scientist*. Retrieved from http://www.newscientist.com/article/dn25306-biology-doesnt-justify-gender-divide-for-toys.html#.UzYFTM4Rtx

Garfinkle, S. (2009, December 1 ). Pink vs. Blue: Boys, Girls and the Toys They Love - On Parenting. *The Washington Post*. Retrieved from http://voices.washingtonpost.com/parenting/2009/01/pink_v_blue.html

Sweet, E. (2013, December 11). Marketing the gender gap. *Play Unlimited – Every Toy for Every Body*. Retrieved from http://www.playunlimited.org.au/2013/12/11/305/

Sweet, E. (2012, December 21). Gender-Based Toy Marketing Returns. *NY Times*. Retrieved from http://www.nytimes.com/2012/12/23/opinion/sunday/gender-based-toy-marketing-returns.html?_r=1&

The American Psychological Association (2007). *The APA Task Force on the Sexualization of Girls* Retrieved from http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf

# ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ

**Κολοκούρη Ελένη[1], Πλακίτση Κατερίνα[2]**

[1] Νηπιαγωγός, Υπ. Διδάκτορας Π. Τ. Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ekolokouri@gmail.com

[2] Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π. Τ. Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, kplakits@cc.uoi.gr

*Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος της ευρύτερης μελέτης: Activity Theory in Formal and Informal Science Education (ATFISE project), η οποία έχει ως στόχο τη μεταφορά της καινοτομίας και την εφαρμογή της θεωρίας της Δραστηριότητας στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων Φυσικών Επιστημών για το Νηπιαγωγείο με τη χρήση κινουμένων σχεδίων. Η πρακτική εφαρμογή και η πορεία ανάλυσης των δεδομένων μας δείχνει ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις υπό το πρίσμα των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών οδηγούν στο σχεδιασμό και στην ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού το οποίο σκοπό έχει να αναδιαμορφώσει το μαθησιακό πλαίσιο των Φυσικών Επιστημών.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος της ευρύτερης μελέτης: Activity Theory in Formal and Informal Science Education (ATFISE project), η οποία πραγματοποιείται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και έχει ως στόχο τη μεταφορά της καινοτομίας και την εφαρμογή της θεωρίας της Δραστηριότητας (Cultural Historical Activity Theory) στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (Plakitsi 2013). Η διδασκαλία των Φ. Ε. στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης σχετίζεται με την εξερεύνηση σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, την άσκηση σε δεξιότητες όπως η παρατήρηση, η ταξινόμηση, η επικοινωνία κ. α. και την προσπάθεια κατανόησης του κόσμου που μας περιβάλλει. Η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών συντελεί στη δημιουργία μιας βάσης για την προώθηση της επιστημονικής γνώσης από τις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο 2011, η διδασκαλία των Φ. Ε. δεν αποτελεί ανεξάρτητη ενότητα αλλά μέρος της συνολικής γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Ο Roth υποστηρίζει ότι 'Η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες είναι πρωταρχικής σημασίας και δεν μπορεί να μην ξεκινά στις πρώτες βαθμίδες καθώς αυτό το χρονικό σημείο είναι κατάλληλο για να δημιουργηθούν οι δομές οι οποίες θα διαμορφώσουν προσωπικότητες με δια βίου ενδιαφέρον για την επιστήμη' (Roth, 2011).

Η εμπειρία από την καθημερινή πράξη διδασκαλίας των Φ. Ε. στο νηπιαγωγείο καθώς και η μελέτη και κριτική θεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Φυσικών Επιστημών, σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο, οδηγούν στην

αναγκαιότητα ενίσχυσης των μεθόδων διδασκαλίας των Φ. Ε.. Σε πρακτικό επίπεδο προκύπτει η αναγκαιότητα να εισαχθεί μία καινοτομία στο καθιερωμένο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και να συνδεθεί με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα (Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2011).

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιείται η θεωρία της Δραστηριότητας (CHAT) ως θεωρητικό πλαίσιο σχεδιασμού και ανάλυσης δραστηριοτήτων στις μικρές ηλικίες. Η θεωρία της δραστηριότητας, αποτελεί μια κοινωνικο-ιστορική θεωρία, η οποία υιοθετήθηκε και ερευνήθηκε από τους Ρώσους ψυχολόγους S.L. Rubinstein and A.N. Leontiev, (1978) στις αρχές του 20ου αιώνα και αριθμεί ήδη τρεις γενεές. Η βασική μονάδα ανάλυσης είναι η ίδια η δραστηριότητα (activity). Κεντρικοί είναι οι ρόλοι: α) της συνεργασίας και β) της γλώσσας ως εργαλείου που συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου (Vygotsky, 1981, Leontiev, 1978, Nardi, 1996). Σύμφωνα με τη θεωρία της Δραστηριότητας η μάθηση επιτελείται μέσα σε ένα κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο. Ο μαθητής μεταβαίνει από την κουλτούρα της οικογένειας στη σχολική επιστήμη η οποία αποτελεί μια άλλη κουλτούρα με τις δικές της γνώσεις, στάσεις, αξίες (Πλακίτση, 2008). Όπως υποστηρίζει η Hedegaard (2008), η κοινωνία και οι δομές της (π. χ. οικογένεια, σχολείο) εξελίσσονται διαρκώς στο χρόνο και επηρεάζονται από τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις δραστηριότητες του ατόμου, στη λειτουργία των κοινωνικών δομών και στις κοινωνικές παραδόσεις. Όταν λοιπόν ο μαθητής μπαίνει για πρώτη φορά στην κοινότητα της σχολικής τάξης, εισάγεται σε μια νέα κουλτούρα στην οποία προσπαθεί να προσαρμοστεί μέσα από τη συμμετοχή του στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαμεσολαβητικός καθώς λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά στοιχεία της κουλτούρας κάθε μαθητή και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία σε ένα περιβάλλον πολλαπλών αλληλεπιδράσεων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο μαθητής αποκτά γνώσεις και αναπτύσσει δεξιότητες και στάσεις για να κατανοεί το σύστημα αλληλεπιδράσεων του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος μέσα στο οποίο κινείται.

Η συγκρότηση της γνώσης πραγματοποιείται μέσα από τη συμμετοχή των ατόμων στην κοινότητα (ομάδα, τάξη, σχολείο, οικογένεια) και με τη διαμεσολάβηση εργαλείων (Engeström, 1999). Στην πορεία προς τη γνώση προσεγγίζονται στα όρια της κοινότητας ζητήματα σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά, τον πολιτισμό καθώς και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την ιστορία και τους άλλους ανθρώπους.

Η θεωρία της Δραστηριότητας δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η δραστηριότητα λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά επίπεδα και όχι απαραίτητα σε ακολουθία (Bertelsen and Bodkaer, 2003). Κάθε δραστηριότητα αποτελεί ένα σύστημα που διαμορφώνεται και εξελίσσεται (historicity) στο χώρο και στο χρόνο και η μελέτη και κατανόηση του ιστορικού της πλαισίου είναι απαραίτητη για να κατανοηθεί πλήρως ολόκληρο το πλαίσιό της.

Εκτενείς έρευνες υποστηρίζουν ότι η χρήση των κινουμένων σχεδίων διευ-

κολύνει και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία των Φυσικών Επιστημών από τις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης (Horn 1980, Keogh & Naylor 1999, Bongco 2000, Chin &Teou 2008 κ. α.). Τα κινούμενα σχέδια αποτελούν μία οπτική γλώσσα η οποία μπορεί να μεταδίδει μηνύματα μέσα από σύμβολα και εικόνες και να επηρεάζει σημαντικά τα ανθρώπινα συναισθήματα.

Το χιούμορ, η υπερβολή, τα σύμβολα, τα έντονα συναισθήματα που προκαλούν τα κινούμενα σχέδια στα παιδιά αποτελούν στοιχεία που ενισχύουν δυναμικά τη γνώση των μαθητών εφόσον αυτή επιτελείται μέσα σε οικείο περιβάλλον και συνδέεται άμεσα με τα ενδιαφέροντά τους. Οι Keogh and Naylor (1999) υποστήριξαν ότι η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών με τη χρήση εννοιολογικών κινουμένων σχεδίων αποτελεί μία εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας η οποία χρησιμοποιεί τις τεχνικές της διερεύνησης, της επιχειρηματολογίας και της παροχής κινήτρων για μάθηση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά ως μέθοδος διδασκαλίας έπειτα από τον κατάλληλο διδακτικό μετασχηματισμό για να παρέχουν πληροφορίες, υλικό και δραστηριότητες σχετικά με το συγκεκριμένο κάθε φορά διδακτικό αντικείμενο. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών τα κινούμενα σχέδια φαίνεται ότι προσφέρουν ένα ευρύ πεδίο μελέτης, πρακτικής εφαρμογής αλλά και έρευνας καθώς δίνεται η ευκαιρία να αποκτήσουν πρόσβαση στο πώς τα παιδιά ερμηνεύουν τα φυσικά φαινόμενα και να ενισχύσουν την ενασχόληση με τις Φυσικές Επιστήμες χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο που προσφέρει ποικίλες ευκαιρίες για μάθηση και σύνδεση με την καθημερινή ζωή των παιδιών.

## ΣΤΟΧΟΙ

Οι στόχοι σε όλες τις μαθησιακές περιοχές στο νηπιαγωγείο διαμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη ότι η διαδικασία μάθησης λαμβάνει χώρα σε ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπίδρασης στο οποίο οι συμμετέχοντες, οι μέθοδοι, τα εργαλεία και το τελικό αποτέλεσμα συνδέονται μεταξύ τους μέσα στο πολιτισμικό, ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο επιτελούνται. Η γνώση θεωρείται μια συλλογική διαδικασία η οποία ξεπερνά τα όρια της σχολικής τάξης και συνδέεται με την κοινωνία. Επομένως, οι στόχοι δεν είναι πάντοτε προκαθορισμένοι αλλά συνδιαμορφώνονται και εξελίσσονται ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της κοινότητας μάθησης (παιδιών, εκπαιδευτικών). Στο πλαίσιο ,της παρούσας έρευνας στοχεύουμε να:

- σχεδιάσουμε και να αναλύσουμε δραστηριότητες των Φυσικών Επιστημών για τις μικρές ηλικίες στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της θεωρίας της Δραστηριότητας,
- αξιοποιήσουμε διδακτικά εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας με τη χρήση των κινουμένων σχεδίων.

Τα παιδιά μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων θα έχουν ευκαιρίες έτσι ώστε να:

- αποκτήσουν μαθησιακές εμπειρίες σχετικά με έννοιες και φυσικά φαινόμενα όπως η επίπλευση και η βύθιση στερεών στο νερό το φως, οι σκιές και τα χρώματα,
- συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων,
- αναπτύξουν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τις οποίες θα οδηγηθούν στην προσωπική τους ενδυνάμωση,
- αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως ενεργή διαδικασία που ξεπερνά τα όρια της σχολικής τάξης και συνδέεται με την κοινωνία.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το θεωρητικό πλαίσιο για το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η θεωρία της Δραστηριότητας (Cultural Historical Activity Theory-CHAT). Πιο συγκεκριμένα, για την προσέγγιση της κοινωνικο-πολιτισμικής πλευράς της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών χρησιμοποιήθηκαν το θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης για τη θεωρία της Δραστηριότητας του Yrjö Engeström (2005) και η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση για την ανάπτυξη των παιδιών της Marilyn Fleer and Marianne Hedegaard (2008, 2010). Στο πρόγραμμα δίνεται έμφαση κυρίως στην ανάπτυξη εννοιολογικών εργαλείων με σκοπό την κατανόηση του διαλόγου και των δικτύων αλληλεπιδρώντων συστημάτων και στη διδασκαλία εννοιών των Φυσικών Επιστημών με τη χρήση κινουμένων σχεδίων.

Προς αυτή την κατεύθυνση σχεδιάστηκε αρχικά η διδασκαλία των εννοιών επίπλευση-βύθιση των στερεών στο νερό με τη χρήση του προσφιλούς στα παιδιά κινουμένου σχεδίου, του Μπομπ Σφουγγαράκη. Στη συνέχεια σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων εμπνευσμένο από τον κόσμο των Φυσικών Επιστημών σε συνδυασμό με την Ιστορία της Επιστήμης. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, πραγματοποιήθηκε η συγγραφή μιας ιστορίας για το φως και τα χρώματα σε σχέση με τη θεωρία των χρωμάτων του Νεύτωνα. Το διδακτικό σενάριο και στις δύο περιπτώσεις σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές της θεωρίας της Δραστηριότητας, τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, βασικές αρχές της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, και το νέο το πρόγραμμα σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011). Οι δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου υλοποιούνται, μέσα από μια διαδικασία αλληλεπιδράσεων, συνδέονται με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών και δίνουν αφορμή για σχεδιασμό νέου υλικού για το Νηπιαγωγείο. Ακολούθησε η εξέλιξη του καινοτόμου προγράμματος και η κατασκευή μιας πολυμεσικής εφαρμογής, animation με το εκπαιδευτικό λογισμικό δημιουργίας και εφαρμογής κινουμένων σχεδίων **scratch** (στο http://scratch.mit.edu/). Αναπτύχθηκε ένα διδακτικό σενάριο το οποίο περιλαμβάνει μία σειρά δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες προσεγγίζονται οι έννοιες φως, χρώματα και σκιές.

| | |
|---|---|
| $1^{η}$ φάση | Επιλογή της θεωρίας της Δραστηριότητας ως πλαίσιο σχεδιασμού και ανάλυσης δραστηριοτήτων των Φυσικών Επιστημών |
| $2^{η}$ φάση | Επιλογή των κινουμένων σχεδίων ως πολιτισμικό εργαλείο στο πλαίσιο της θεωρίας της Δραστηριότητας |
| $3^{η}$ φάση | Μελέτη και κριτική θεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Φυσικών Επιστημών, σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο |
| $4^{η}$ φάση | Χρήση του ήρωα κινουμένων σχεδίων Μπομπ Σφουγγαράκη για τον σχεδιασμό προγράμματος διδασκαλίας για την επίπλευση και βύθιση στερεών στο νερό. |
| $5^{η}$ φάση | Συγγραφή μιας ιστορίας για το φως και τα χρώματα σε σχέση με τη θεωρία των χρωμάτων του Νεύτωνα<br>Κατασκευή μιας πολυμεσικής εφαρμογής, animation με το εκπαιδευτικό λογισμικό **scratch.** |
| $6^{η}$ φάση | Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου και δραστηριοτήτων για τις έννοιες φως, σκιές και χρώματα |
| $7^{η}$ φάση | Πρακτική εφαρμογή ολόκληρου του εκπαιδευτικού προγράμματος. |
| $8^{η}$ φάση | Ανάλυση αποτελεσμάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων. Συνολική αξιολόγηση του προγράμματος. |

**Πίνακας 1: Η πορεία της μεθοδολογίας του εκπαιδευτικού προγράμματος**

Το πρόγραμμα αναπτύχθηκε σταδιακά και σπονδυλωτά και διατηρήθηκαν ορισμένες διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές από την αρχή ως το τέλος. Περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες προσεγγίζονται έννοιες όπως η επίπλευση και η βύθιση στερεών στο νερό, το φως, οι σκιές και τα χρώματα. Οι έννοιες αυτές περιλαμβάνονται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και η επιλογή έγινε με τη συνεργασία του ερευνητή και της ερευνητικής ομάδας στο ATFISE Project στο πλαίσιο των εργαστηριακών μα-

θημάτων της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών που πραγματοποιούνται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στα εργαστηριακά αυτά μαθήματα εισάγεται μια ποικιλία θεμάτων, τα οποία συνδέονται με προβλήματα και ζητήματα, τα οποία συναντούν οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή (Roth, Goulard & Plakitsi, 2013).

Στο πρόγραμμα αυτό, το κινούμενο σχέδιο, είτε πρόκειται για τη χρήση του ήρωα-χαρακτήρα Μπομπ Σφουγγαράκη, είτε για τους ήρωες της πολυμεσικής εφαρμογής, αποτελεί ένα πολιτισμικό εργαλείο το οποίο τίθεται στη διάθεση των μαθητών και σκοπό έχει την εξέλιξη των μαθησιακών διαδικασιών. Μέσα από ένα διαρκές παιχνίδι ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα, τα παιδιά αναδιοργανώνουν την πραγματικότητα, προσεγγίζουν το φυσικό κόσμο που τα περιβάλλει και τον συνδέουν με την καθημερινότητά τους.

## ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Το Γράμμα

Τα παιδιά λαμβάνουν ένα γράμμα από τον Μπομπ Σφουγγαράκη, ο οποίος αντιμετωπίζει προβλήματα επίπλευσης-βύθισης στην πόλη του.

Δάσκαλος σε ρόλο

Η Νηπιαγωγός στο ρόλο του Μπομπ Σφουγγαράκη συναντά τα παιδιά και συζητούν σχετικά με το γράμμα με σκοπό να διερευνήσουν, να αξιολογήσουν και να επιλύσουν το πρόβλημα.

Πιθανές ερωτήσεις-παρατηρήσεις:

-Πώς ήρθες εδώ;

-Σε ξέρουμε, σε έχουμε δει…και σένα και τους φίλους σου.

-Ποιο είναι το πρόβλημά σου;

-Θέλουμε να βοηθήσουμε, αν βρούμε ποια πράγματα επιπλέουν και ποια βυθίζονται στο νερό θα τα καταφέρουμε!

Συλλογική ζωγραφιά

Τα νήπια σε μεγάλο κομμάτι χαρτιού που τοποθετείται στο κέντρο σχεδιάζουν την πόλη του Μπικίνι Μπότομ όπου διαδραματίζονται τα γεγονότα.

Ρόλος στον τοίχο

Σχεδιάζουμε σε ένα μεγάλο χαρτί το περίγραμμα του Μπομπ Σφουγγαράκη. Τα παιδιά προσθέτουν πάνω στο χαρτί πληροφορίες που συγκεντρώνουν σταδιακά στη διάρκεια του προγράμματος είτε με λέξεις είτε με ζωγραφιές σε μικρότερα χαρτάκια. Τοποθετούμε το περίγραμμα στον τοίχο, έτσι ώστε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται την παρουσία του χαρακτήρα και να εμπλουτίζεται με νέες πληροφορίες κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Επαφή με τα υλικά

Παρουσιάζει ένα ένα τα υλικά και ζητά πληροφορίες για τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του κάθε υλικού υποβάλλοντας ερωτήσεις όπως

Ποιο είναι το υλικό που κρατάς;

Πως διαφέρει από…;

Πως μοιάζει με…;

Τι σχήμα έχει;

Πώς θα συμπεριφερθεί αν το βάλουμε μέσα στο νερό;

Γιατί πιστεύεις ότι επιπλέει/βυθίζεται;

Το κάθε παιδί εκφράζει με το δικό του τρόπο την άποψή του, κάνει τις προβλέψεις του και επιχειρηματολογεί.

Διάδρομος συνείδησης

Η τάξη δημιουργεί δύο παράλληλες σειρές, η μία απέναντι στην άλλη. Κάθε πλευρά του διαδρόμου έχει τη δική της άποψη, αντικρουόμενη με την άλλη πλευρά. Στη μια πλευρά υπάρχει σε χαρτόνι το σήμα *βυθίζεται* και στην άλλη το σήμα *επιπλέει.* Ο Μπομπ Σφουγγαράκης περπατά ανάμεσα στις σειρές προσπαθώντας να καταλήξει σε μια απόφαση ενώ κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να τον επηρεάσει. Αν κάποιος δεν μπορεί να αποφασίσει για το υλικό του, οι δύο σειρές του διαδρόμου προσπαθούν να τον πάρουν με το μέρος τους παραθέτοντας τα αντίστοιχα επιχειρήματα.

Πίνακας προβλέψεων και καταγραφή παρατηρήσεων

Τα παιδιά καλούνται, αφού παρατηρήσουν τα υλικά και τα επεξεργαστούν με τις αισθήσεις τους, να προβλέψουν τι θα συμβεί, αν βάλουν το κάθε υλικό από αυτά στο νερό. Έπειτα καταγράφουν τις προβλέψεις τους σε μαγνητικό πίνακα τον οποίο θα τροποποιήσουν αν υπάρχει ανάγκη μετά το πείραμα μετά το πείραμα, μεταφέροντας το μαγνητικό σχήμα στην κατάλληλη θέση.

| Υλικά | Θα βυθιστεί | Θα επιπλεύσει |
|---|---|---|
| Πέτρα | | |
| Καρφί | | |
| Κουμπιά | | |
| Φελλός | | |
| Καπάκι από στυλό | | |
| Σφουγγάρι | | |
| Ντομάτα | | |
| Πιπεριά | | |

| | | |
|---|---|---|
| Αγγούρι | | |
| Μαρούλι | | |
| Μελιτζάνα | | |

**Πίνακας 2:Μαγνητικός πίνακας προβλέψεων και καταγραφή παρατηρήσεων**

Πείραμα επίπλευσης -βύθισης

Τα παιδιά τοποθετούν σταδιακά τα διαφορετικά υλικά σε μεγάλη διάφανη λεκάνη με το νερό και παρατηρούν το φαινόμενο. Χωρίζουν τα αντικείμενα σε δυο κατηγορίες (αυτά που βυθίζονται και αυτά που επιπλέουν). Τα ταξινομούν δηλαδή ανάλογα με την ιδιότητά τους. Στη συνέχεια επαληθεύουν τις προβλέψεις που έκαναν στον πίνακα και προσπαθούν να αιτιολογήσουν το φαινόμενο.

Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, πειράματα

Τα παιδιά ακούν τη μία πλευρά μιας τηλεφωνικής συνδιάλεξης. Η Νηπιαγωγός σε ρόλο δέχεται ένα τηλεφώνημα από τον Πάτρικ τον καλύτερο φίλο του Μπομπ και σημειώνει 3 φράσεις κλειδιά οι οποίες πιστεύει ότι θα βοηθήσουν.

*Φράση 1:* Το φιστίκι ολόκληρο και μισό επιπλέει ή βυθίζεται θαρρώ!

*Φράση 2:* Όταν βάλεις το φιστίκι στο ανθρακικό κάνει κόλπα αλλιώτικα από ότι στο νερό!

*Φράση 3:* Κόψε την πατάτα, κόψε την πατάτα.

Συζητούν στην τάξη τι μπορεί να σημαίνουν και καταλήγουν στο να οργανώσουν και να πραγματοποιήσουν νέα πειράματα.

Παιχνίδι: Αγώνες δρόμου στο νερό

Τα παιδιά προτρέπονται να βρουν ένα αντικείμενο που επιπλέει στο νερό, το χρησιμοποιούν σαν βάρκα και βρίσκουν τρόπους να το μετακινήσουν χωρίς να το αγγίξουν. Φυσούν τις βάρκες τους με καλαμάκι για να δουν ποια θα φτάσει πρώτη στην αντίπερα όχθη.

Παγωμένες εικόνες

Τρεις ομάδες αναπαριστούν με το σώμα τους τρεις σκηνές από την πόλη του Μπικίνι Μπότομ.

Αξιολόγηση

Σε λευκό χαρτί ζωγραφίζει το κάθε παιδί σε δύο στήλες αντικείμενα που επιπλέουν και αντικείμενα που βυθίζονται. Θα είναι οι γραπτές οδηγίες που θα δώσουν στον Μπομπ σχετικά με τη συμπεριφορά των υλικών στο νερό με σκοπό να τον βοηθήσουν να σώσει την πόλη του.

Ανασκόπηση (σε κύκλο)

Συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα του Μπομπ, με τα αποτελέσματα των πειραμάτων και με την προοπτική να σωθεί η πόλη.

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Τα παιδιά παρακολουθούν το κινούμενο σχέδιο 'Χρώματα από το παρελθόν' το οποίο δημιουργήθηκε με το εκπαιδευτικό λογισμικό δημιουργίας και εφαρμογής κινουμένων σχεδίων *scratch* της Lifelong Kindergarten Group, MIT Media Lab και χωρίστηκε σε πέντε μέρη. Η υπόθεση εκτυλίσσεται σε μία πόλη που τα χρώματα χάνονται ημέρα με την ημέρα εξαιτίας της καταρρακτώδους βροχής. Δυο παιδιά, ο Φοίβος και η Ίριδα ταξιδεύουν με έναν ασυνήθιστο τρόπο από το εξοχικό του θείου τους στο εργαστήριο του Νεύτωνα όπου ακούν μία διάλεξη για τα χρώματα. Ένα ξωτικό τους συλλαμβάνει και τους οδηγεί στο εργαστήριο των πειραμάτων. Όταν καταφέρνουν να δραπετεύσουν, φέρνουν μαζί τους πολύτιμες πληροφορίες τις οποίες επεξεργάζονται στο εργαστήριο του θείου τους. Τα παιδιά παρακολουθούν ένα-ένα τα μέρη του κινουμένου σχεδίου και στο τέλος κάθε μέρους συμμετέχουν σε δραστηριότητες σε σχέση με το φως, τις σκιές και τα χρώματα.

Οι ιδέες των παιδιών

Τα παιδιά εκφράζουν τις ιδέες τους απαντώντας στις ερωτήσεις: 'Τι μας φωτίζει; Ποιες φωτεινές πηγές ξέρετε; Τι είναι το φως;'

Φωτεινές πηγές

Παρουσιάζουμε στα παιδιά αντικείμενα που σχετίζονται με το φως (κεριά ρεσό, φακοί, καθρεφτάκια, μουσικά CD, λάμπα, αναπτήρες, σπίρτα) και άλλα αντικείμενα τα οποία δεν αποτελούν φωτεινές πηγές. Ζητάμε από τα παιδιά να χωρίσουν τα αντικείμενα σε δύο κατηγορίες: εκείνα που «φωτίζουν» και εκείνα που δε «φωτίζουν». Μοιράζουμε στα παιδιά κάρτες που απεικονίζουν φωτεινές πηγές και άλλες που δεν απεικονίζουν φωτεινές πηγές και τις χωρίζουν σε δύο κατηγορίες.

Φωτεινές δέσμες-Η παρουσία του φωτός στο χώρο

Ρωτάμε τα παιδιά πώς βλέπουν ο Φοίβος και η Ίριδα μέσα από τις χαραμάδες της ντουλάπας**.** Συζητάμε σχετικά με την παρουσία του φωτός στο χώρο. Αν έχουν δει ποτέ φωτεινές δέσμες στον αέρα, πώς μπορούμε να δούμε τις φωτεινές δέσμες (π. χ. να δημιουργήσουμε μία χαραμάδα από την οποία να περνάει το φως), αν μπορούν να ακολουθήσουν με τα χέρια τους την πορεία μιας φωτεινής ακτίνας. Ανταλλάσσουμε απόψεις για την προέλευση των φωτεινών ακτίνων και για το ταξίδι που κάνουν για να φτάσουν από τον ήλιο σε μας, μέσα από το διάστημα, τον αέρα, τα σύννεφα και τα παράθυρα. Έπειτα, παρουσιάζουμε ένα 'μαγικό κουτί' με τρύπα όπου τοποθετείται το μάτι. Στο εσωτερικό του υπάρχει μια εικόνα και ρωτάμε τα παιδιά πώς μπορούμε να μάθουμε τι υπάρχει μέσα στο κουτί χωρίς να το ανοίξουμε.

Φωτεινές δέσμες στο σκοτάδι

Μοιράζουμε στα παιδιά φακούς και τους ζητάμε να στείλουν το φως σε διαφορετικά σημεία να φτιάξουν φωτεινές δέσμες και κάνουν αυτοσχέδια παιχνίδια.

Πώς φαντάζεστε τη ζωή ενός επιστήμονα;

Τα παιδιά ζωγραφίζουν το πώς φαντάζονται έναν επιστήμονα. Έπειτα συζητούμε με τα παιδιά σχετικά τους επιστήμονες που υπάρχουν στο κινούμενο σχέδιο (θείος Άλμπερτ, Νεύτωνας).

Η πορεία του φωτός

Τα παιδιά διαπιστώνουν την ευθύγραμμη πορεία του φωτός κοιτάζοντας κατά μήκος ενός λαστιχένιου σωλήνα από τον οποίο θα μπορέσουν να δουν στην άλλη άκρη του μόνο αν τον κρατήσουν σε ευθεία γραμμή.

Δημιουργία γνωστικών συγκρούσεων

Μοιράζουμε στα παιδιά από δύο κάρτες με τα σύμβολα ‘βλέπω’ και ‘δεν βλέπω’. Διηγούμαστε μια ιστορία και σε τακτά διαστήματα σταματάμε. Κάθε φορά που οι ήρωες μπορούν να δουν, τα παιδιά σηκώνουν ψηλά την κάρτα με το σήμα ‘βλέπω’. Αντίθετα, όταν δεν μπορούν να δουν, σηκώνουν την κάρτα με το σήμα ‘δεν βλέπω’.

Οι ιδέες των παιδιών

Εκφράζουν τις ιδέες τους απαντώντας στις ερωτήσεις: ‘Πού βρίσκουμε τα χρώματα; Έχουν κάποια σχέση με το φως; Τι έκανε ο Νεύτωνας;’

Παιχνίδια στον κύκλο- Αναγνώριση χρωμάτων

Σε κύκλο πετάμε στον αέρα μια μαλακή μπάλα και όποιος την πιάσει θα πρέπει να πει το όνομά του και ένα χρώμα που φορά. Έπειτα παρουσιάζουμε στα παιδιά 4 αντικείμενα με τα 4 χαρακτηριστικά χρώματα (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο, μπλε). Χωρίζουμε τα παιδιά σε 4 ισάριθμες ομάδες και προτείνουμε σε κάθε ομάδα να μαζέψει σε ένα καλάθι αντικείμενα μέσα στην τάξη που να έχουν το χρώμα της ομάδας τους.

Αντικείμενα με διαφορετικό χρώμα

Ρωτάμε τα παιδιά αν πιστεύουν ότι τα αντικείμενα έχουν πάντα το ίδιο χρώμα και ζητάμε να μας πουν αν μπορούμε να τα δούμε με διαφορετικό χρώμα και πώς. Στη συνέχεια μοιράζουμε χρωματιστές ζελατίνες ή χρωματιστά γυαλιά και τα προτρέπουμε να δουν τα αντικείμενα με αυτά. Συζητάμε για το πώς αλλάζουν τα χρώματα και φροντίζουμε να ανταλλάξουν τις ζελατίνες για να παρατηρήσουν όλα τα διαφορετικά χρώματα.

Ανάλυση χρωμάτων του ηλιακού φωτός

Κρατάμε πρίσματα ή cd σε σημείο που πέφτει ήλιος και παρατηρούμε ότι στον τοίχο βλέπουμε το ουράνιο τόξο.

Τα παιδιά σε ομάδες αναπαριστούν σε σκοτεινό χώρο το πείραμα ανάλυσης των χρωμάτων του ηλιακού φωτός του Νεύτωνα και έπειτα το αποτυπώνουν σε χαρτί και το περιγράφουν.

Γράμμα

Τα παιδιά λαμβάνουν ένα γράμμα από το Φοίβο και την Ίριδα στο οποίο ζητούν τη βοήθεια των παιδιών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται οι σκιές. Οι πληροφορίες αυτές θα τους βοηθήσουν να βγουν από το σκοτεινό δωμάτιο στο οποίο βρίσκονται παγιδευμένοι. Η νηπιαγωγός το διαβάζει, συζητά με τα παιδιά το περιεχόμενο και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τους δύο ήρωες.

Δημιουργούμε σκιές

Μοιράζουμε στα παιδιά διάφορα αντικείμενα και ισχυρούς φακούς τσέπης και παροτρύνουμε να δημιουργήσουν τις σκιές τους. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το πού υπάρχουν σκιές, πότε κινούνται, τι σχήμα έχουν και τι χρώμα, πώς δημιουργούνται και με το αν όλα τα αντικείμενα έχουν σκιά.

Ζητάμε από τα παιδιά να μας προσδιορίσουν τα βήματα που ακολουθούμε για να δημιουργήσουμε μία σκιά. Παρουσιάζουμε όλα τα αντικείμενα (φωτεινή πηγή, αντικείμενο, οθόνη) και τα παιδιά περιγράφουν τη διαδικασία δημιουργίας σκιάς και την αποτυπώνουν σε χαρτί.

Παιχνίδια με τις σκιές

Δύο ή τρία παιδιά δημιουργούν σκιές από διάφορα αντικείμενα (κούκλα, πεταλούδα, λουλούδι, μηχανάκι, στυλό κ. λ. π.) με τη συνοδεία μουσικής και οι υπόλοιποι μαντεύουν σε ποιο αντικείμενο ανήκει η σκιά που βλέπουν κάθε φορά.

Αντιστοιχία του αριθμού φωτεινών πηγών και σκιών

Εκθέτουμε σε εμφανές σημείο μια σειρά από φακούς και ζητάμε από ένα παιδί να φτιάξει τη σκιά ενός αντικειμένου και αμέσως μετά να φτιάξει και μια δεύτερη σκιά ώστε να φαίνονται και οι δύο σκιές ταυτόχρονα. Το ερώτημα που τίθεται είναι πώς θα δημιουργήσουμε τη δεύτερη σκιά. Προσπαθούμε να οδηγήσουμε τη σκέψη τους στην αντιστοιχία φακών και σκιών και τελικά προτείνουμε τη χρήση δεύτερου φακού. Αμέσως μετά προτείνουμε χρησιμοποιώντας περισσότερους φακούς για να φτιάξουν περισσότερες από μία σκιές. Ανάβοντας και σβήνοντας διαδοχικά τους φακούς και συζητώντας για τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων οδηγούμε τη σκέψη των παιδιών στην αντιστοιχία αριθμού φωτεινών πηγών και σκιών.

Μεταβολή της σκιάς με τη μετατόπιση φωτεινών πηγών και αντικειμένων-εμποδίων

Ζητάμε από ένα παιδί να μπει μεταξύ ενός προβολέα και του τοίχου και παρατηρούμε τη σκιά του στον τοίχο. Τα παιδιά κάνουν προβλέψεις σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν για να μεγαλώσει ή να μικρύνει η σκιά του παιδιού στο τοίχο (μεταβολή της απόστασης του παιδιού από τον τοίχο ή μεταβολή της απόστασης του προβολέα). Πειραματίζονται κατά τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιώντας διάφορα μικρά και μεγάλα αντικείμενα. Κάνουν προβλέψεις σχετικά με το ποια αντικείμενα θα μας δώσουν την πιο μεγάλη σκιά, δημιουργούν με τη συνοδεία

μουσικής τις σκιές των αντικειμένων και συζητούν τα αποτελέσματα. Τέλος, χρησιμοποιούν φιγούρες ίδιου μεγέθους για να φτιάξουν ένα σκηνικό με σκιές (δάσος με δέντρα, κήπος με λουλούδια).

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στο σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον μάθησης που επιδιώκει τόσο την άμεση εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, διαχείρισης νέων πηγών πληροφορίας, κριτικής σκέψης και απόκτησης μαθησιακών εμπειριών από τον κόσμο των Φυσικών Επιστημών. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του εμψυχωτή της ομάδας καθώς και του υποστηρικτή και συμβούλου στα διαφορετικά αντικείμενα μάθησης. Οι προτάσεις αξιολόγησης από την εφαρμογή του προγράμματος συνοψίζονται στα παρακάτω σημεία:

**ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ**

- Με ποιο τρόπο συνέδεσαν τα παιδιά το γράμμα και το κινούμενο σχέδιο με την καθημερινότητά τους;
- Μπόρεσαν τα παιδιά να εκφράσουν την άποψή τους και να περιγράψουν το θέμα που διαπραγματευτήκαμε;
- Με ποιο τρόπο διατύπωσαν ερωτήσεις και ποιες ήταν αυτές;
- Μπόρεσαν να αλληλεπιδράσουν σε επίπεδο ομάδας με τα άλλα παιδιά και με τη Νηπιαγωγό;
- Ποιες δεξιότητες αναπτύσσουν τα παιδιά κατά την επεξεργασία του θέματος;
- Με ποιο τρόπο χειρίζονται τα παιδιά τα υλικά; (κάνουν συγκρίσεις, αντιπαραθέσεις, τα χρησιμοποιούν με νέους τρόπους;)
- Πώς συμπεριφέρονται τα παιδιά σε σχέση με το κινούμενο σχέδιο;
- Τι είδους επεξηγήσεις δίνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του πειράματος σε σχέση με το φαινόμενο της επίπλευσης και της βύθισης;
- Με ποιο τρόπο επαληθεύουν και διορθώνουν τα λάθη τους;
- Με ποιο τρόπο οργανώνουν τα παιδιά τα νέα πειράματα;
- Τι είδους επεξηγήσεις δίνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του πειράματος σε σχέση με το φαινόμενο της επίπλευσης και της βύθισης;
- Ποιο λεξιλόγιο χρησιμοποιούν;
- Ποια είναι τα καινούρια στοιχεία που έμαθαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των πειραμάτων;
- Μπόρεσε να συμμετέχει όλη η ομάδα των νηπίων;
- Έμαθαν τα παιδιά καινούρια στοιχεία για το φαινόμενο της επίπλευσης και της βύθισης;

**ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ**

- Πώς περιγράφουν τα παιδιά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τη λειτουργία των φωτεινών πηγών;
- Ποιο λεξιλόγιο χρησιμοποιούν για να περιγράψουν τα φαινόμενα του φωτός;
- Ποιες είναι οι προτάσεις των παιδιών για να επιλύσουν το πρόβλημα του πώς μπορούμε να δούμε μέσα στο μαγικό κουτί;
- Ποιες εμπειρίες από την καθημερινή τους ζωή αναφέρουν τα παιδιά σε σχέση με τη ζωή ενός επιστήμονα;
- Πώς περιγράφουν τα παιδιά την πορεία (ταξίδι) του φωτός;
- Ποιο λεξιλόγιο χρησιμοποιούν;
- Πώς επιλύονται οι γνωστικές συγκρούσεις που δημιουργούνται στις δραστηριότητες αυτές;
- Ποιες είναι οι ιδέες των παιδιών σχετικά με τα χρώματα; Μπορούν να τις εκφράσουν;
- Αναφέρονται σε εμπειρίες από την καθημερινότητά τους σε σχέση με τα χρώματα;
- Ποιες λέξεις χρησιμοποιούν για να περιγράψουν τις εμπειρίες τους;
- Πώς περιγράφουν τα παιδιά τα φαινόμενα της ανάλυσης και της σύνθεσης του φωτός;
- Ποιο λεξιλόγιο χρησιμοποιούν;
- Ποιες εμπειρίες από την καθημερινή τους ζωή αναφέρουν σε σχέση με τα ουράνια τόξα και πώς αυτά σχηματίζονται;
- Ποιο λεξιλόγιο χρησιμοποιούν για να διατυπώσουν τις οδηγίες για τη δημιουργία σκιάς;
- Ποια είναι τα καινούρια στοιχεία που έμαθαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των παραπάνω δραστηριοτήτων;
- Ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται;

Το πρόγραμμα συνθέτει μία πρόταση διδασκαλίας εννοιών των Φυσικών Επιστημών με τη χρήση κινουμένων σχεδίων μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά. Η πρόταση αυτή συνδέεται άμεσα με το πρόγραμμα σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011), καθώς ο σχεδιασμός της πραγματοποιήθηκε με βάση τις παιδαγωγικές αρχές σύμφωνα με τις οποίες αυτό συγκροτήθηκε. Επιπλέον, συνδέεται άμεσα με τα 5 μαθησιακά πλαίσια (παιχνίδι, ρουτίνες, καταστάσεις από την καθημερινότητα, διερευνήσεις, οργανωμένες δραστηριότητες) στα οποία, σύμφωνα με το πρόγραμμα, θα πρέπει να εξασφαλίζονται ευκαιρίες συμμετοχής για όλα τα νήπια.

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου μέρους του προγράμματος οι δραστηριότητες ομαδοποιήθηκαν με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους και σε σχέση με τα 5 μαθησιακά πλαίσια του Νέου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Έτσι, οι δραστηριότητες ομαδοποιήθηκαν ως εξής (εικόνα 1):

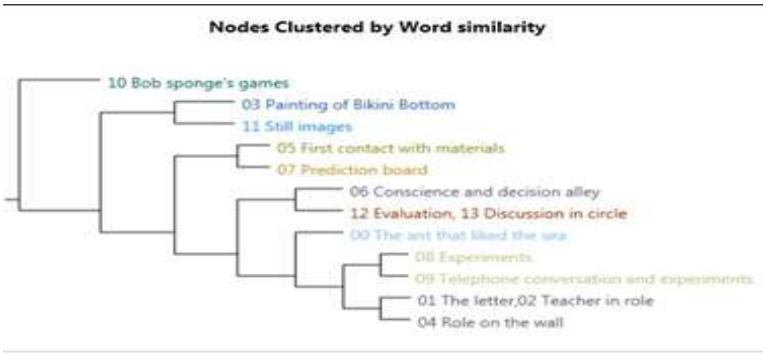
*Παιχνίδι:* παιχνίδια με το νερό, παγωμένες εικόνες (10,11)

*Ρουτίνες*: συλλογική ζωγραφιά, αξιολόγηση, ανασκόπηση σε κύκλο (03,12,13)

*Καταστάσεις καθημερινότητας:* γράμμα, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις (01, 09)

*Διερευνήσεις:* δάσκαλος σε ρόλο, ρόλος στον τοίχο, πειράματα (02, 04, 08)

*Οργανωμένες δραστηριότητες:* επαφή με τα υλικά, πίνακας προβλέψεων, πειράματα (05, 07, 08)




**Εικόνα 1.cluster analysis των δραστηριοτήτων επίπλευσης βύθισης στερεών στο νερό**

Η πρακτική εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε σε 4 τάξεις Νηπιαγωγείων και είχε διάρκεια 10 εβδομάδες (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2012). Πραγματοποιήθηκαν 20 μαθήματα σε κάθε τάξη διάρκειας 30 min το καθένα. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι η τριγωνοποίηση: η χρήση της παρατήρησης, της ανάλυσης μαγνητοσκοπήσεων καθώς και υλικού που δημιούργησαν τα παιδιά. Τα δεδομένα αναλύονται σύμφωνα με το software ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων QDA (Qualitative Data Analysis) *Nvivo 9.*

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε από όλα τα νηπιαγωγεία στα οποία πραγματοποιήθηκε η πρακτική εφαρμογή μας δείχνει ότι τα νήπια αποκτούν εμπειρίες από τον κόσμο των Φυσικών Επιστημών σε σχέση με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε κυρίως στην παρατήρηση των παιδιών σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να επεξεργαστούν τα υλικά- εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους, την καταγραφή του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν τα παιδιά (γλωσσικά εργαλεία) για να περιγράψουν και να εξηγήσουν τα φυσικά φαινόμενα, την παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια κάθε δραστηριότητας καθώς και τον εντοπισμό των κανόνων που ακολουθούνται.

Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος ενισχύθηκε η προφορική επικοινωνία καθώς τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και γνώσεις για το θέμα που διαπραγματεύονταν και να αναπτύξουν το διάλογο. Τα παιδιά συνδέουν το γράμμα και το κινούμενο σχέδιο με την καθημερινότητά τους και περιγράφουν το φαινόμενο της επίπλευσης και της βύθισης αναπτύσσοντας τη δική τους επιχειρηματολογία. Για την προσέγγιση του φαινομένου, διατυπώνουν τις δικές τους ερωτήσεις στον δάσκαλο σε ρόλο Μπομπ Σφουγγαράκη. Οργανώνουν τα πειράματά τους, θέτουν στόχους και εργάζονται σε επίπεδο ομάδας για να τα υλοποιήσουν. Περιγράφουν τα φυσικά φαινόμενα χρησιμοποιώντας το δικό τους λεξιλόγιο και αναπτύσσοντας τη δική τους επιστημολογία όπως φαίνεται στους παρακάτω διαλόγους:

*Δάσκαλος:* Η πατάτα τι κάνει;

*Μαθητής:* Βυθίζεται.

Δάσκαλος: Γιατί;

*Μαθητής:* Γιατί είναι βαριά.

*Δάσκαλος:* Το ψαλίδι τι κάνει;

*Μαθητής:* Βυθίζεται ….. Επιπλέει.

*Δάσκαλος:* Τελικά βυθίζεται ή επιπλέει;

Από τι υλικό είναι φτιαγμένο το ψαλίδι;

*Μαθητής:* Από πλαστικό και σίδερο, αλλά το σίδερο είναι πιο βαρύ και πάει κάτω. Έτσι το ψαλίδι τοποθετείται στην ομάδα των αντικειμένων που βυθίζεται.

*Δάσκαλος:* Η πλαστελίνη σε ποια ομάδα μπαίνει;

*Μαθητής:* Σ’ αυτήν που επιπλέει.

Σ’ αυτήν που βυθίζεται.

*Δάσκαλος:* Γιατί σ’ αυτήν που επιπλέει;

*Μαθητής:* Γιατί μοιάζει με μπάλα, είναι στρογγυλή.

*Δάσκαλος:* Γιατί στην ομάδα που βυθίζεται;

*Μαθητής:* Γιατί είναι βαριά.

*Δάσκαλος:* Παιδιά μήπως έχετε αποφασίσει τελικά τι γίνεται με την πιπεριά;

*Μαθητής:* Επιπλέει

*Δάσκαλος:* Γιατί επιπλέει;

*Μαθητής:* Γιατί είναι ελαφριά.

*Δάσκαλος:* Ωραία και για ποιόν άλλο λόγο;

*Μαθητής:* Δεν ξέρω.

*Δάσκαλος:* Τι έχει μέσα η πιπεριά;

Μαθητής: Σπόρια

*Δάσκαλος:* Έχει κάτι άλλο μέσα;

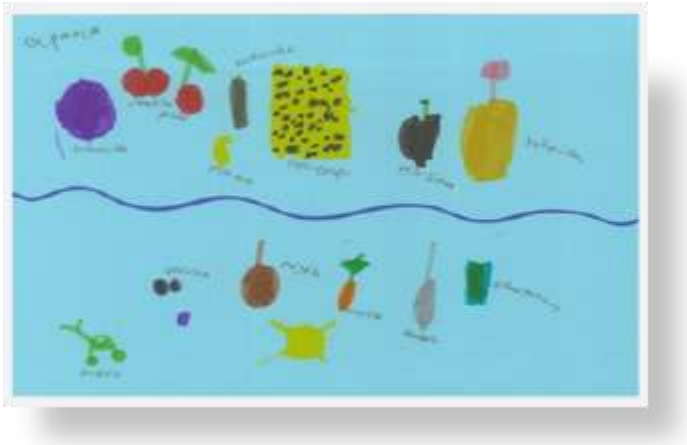
*Μαθητής:* Είναι άδεια, έχει αέρα.

*Μαθητής:* Γι'αυτό επιπλέει! Γιατί δεν έχει τίποτα μέσα, μόνο αέρα.

Στη συνέχεια αξιολογούν και καταγράφουν τα αποτελέσματα των πειραμάτων τους και καταλήγουν σε συμπεράσματα.

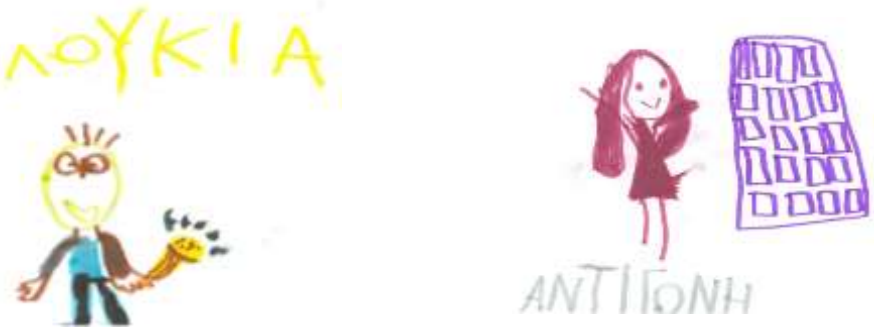
*ΕΠΙΠΛΕΕΙ:* κολοκύθα, ντομάτα, μήλο, σφουγγάρι, μελιτζάνα, μπανάνα, κολοκυθάκι

*ΒΥΘΙΖΕΤΑΙ:* σιδερένιο αυτοκίνητο, φιστίκι μισό, πατάτα, καρότο, κουτάλι, κομμάτι πλαστελίνης



**Εικόνα 2. Φύλλο Αξιολόγησης για την επίπλευση και βύθιση στερεών στο νερό**

Η μάθηση ξεπερνά τα όρια της σχολικής κοινότητας και συνδέεται με την ευρύτερη κοινωνία. Μετά από τη δραστηριότητα για την αναγνώριση των φωτεινών πηγών και τη συζήτηση σχετικά με το πού υπάρχει φως διαπίστωσαν ότι: 'το φως μας βοηθά να βλέπουμε και βγαίνει από τον ήλιο ή από άλλα πράγματα που βγάζουν φως'. Επιπλέον ενισχύεται η παράπλευρη μάθηση. Για να βρουν το σπίτι του Μπομπ στον Ειρηνικό Ωκεανό, χρησιμοποιούν την υδρόγειο σφαίρα και προσδιορίζουν τη δική τους χώρα σε αυτή. Τα παιδιά επεκτείνουν τις γνώσεις τους και προτείνουν τη χρήση νέων εργαλείων (χάρτης για να βρούμε την πόλη, διαδίκτυο να βρούμε πληροφορίες για τον Μπομπ και τα άλλα σφουγγάρια και να παίξουμε παιγνίδια). Εκφράζουν τις ιδέες τους για τους επιστήμονες και τις συνδέουν με γεγονότα από την καθημερινή τους ζωή (π.χ. επίσκεψη στο γιατρό).

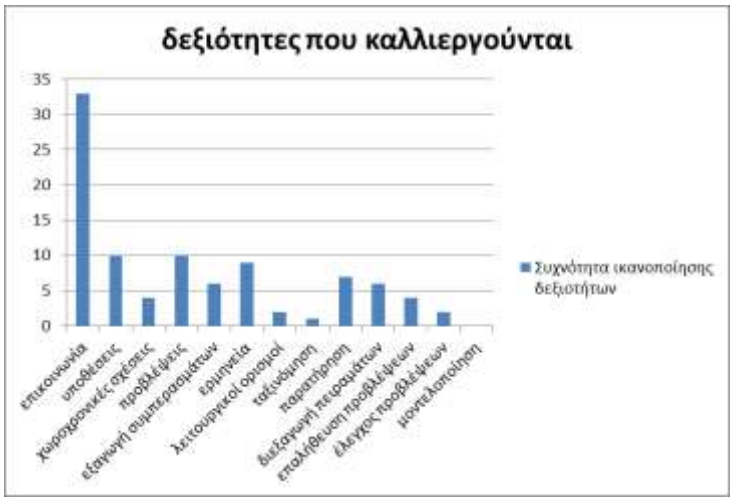



**Εικόνες 3, 4. Τα παιδιά ζωγραφίζουν έναν επιστήμονα**

**Εικόνα 5. Απεικόνιση πειράματος: το φως από το φακό περνά από το πρίσμα και βλέπουμε το ουράνιο τόξο στον τοίχο**

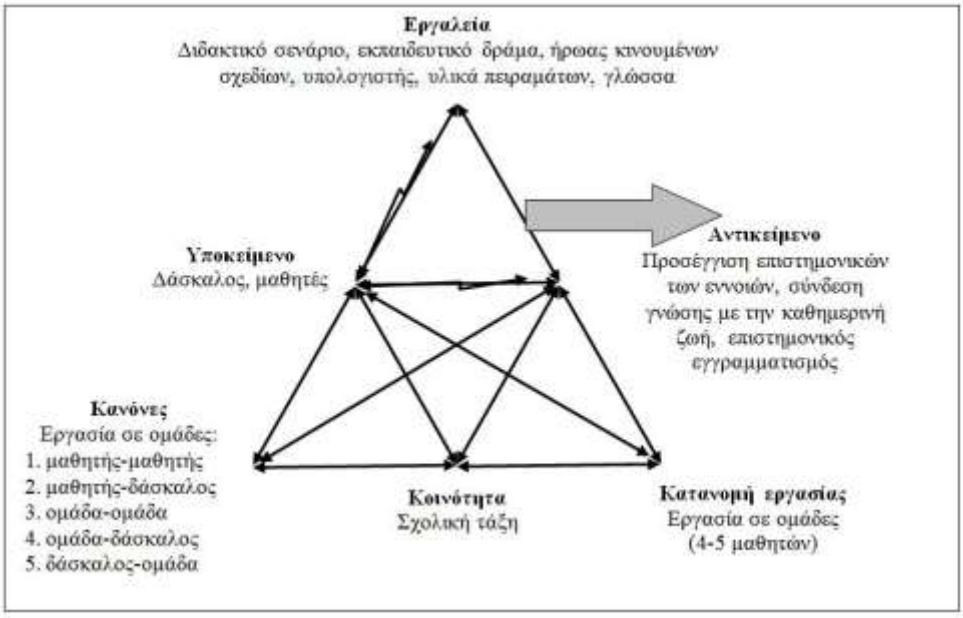
Με τη χρήση των διαδικασιών της επιστημονικής μεθόδου (παρατήρηση, υποθέσεις, πειράματα, λειτουργικούς ορισμούς κ. λ. π.) τα παιδιά έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τον επιστημονικό τρόπο σκέψης. Για παράδειγμα, μέσα από τους πειραματισμούς τους κατόρθωσαν να προσδιορίσουν τη θέση τους σε σχέση με το λευκό πανί και τη φωτεινή πηγή και να εκφράσουν τις διαπιστώσεις τους σχετικά με το πώς δημιουργείται η σκιά.

**Εικόνα 6. Αναπαράσταση της θέσης φωτεινής πηγής αντικειμένου και σκιάς**




**Εικόνα 7. Οι διαδικασίες επιστημονικής μεθόδου που καλλιεργούνται μέσα από το πρόγραμμα**

Όσον αφορά στη θεωρία της Δραστηριότητας (CHAT) το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώνεται κυρίως στην παρατήρηση των παιδιών σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να επεξεργαστούν τα υλικά- εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους, την καταγραφή του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν τα παιδιά (γλωσσικά εργαλεία) για να περιγράψουν και να εξηγήσουν τα φυσικά φαινόμενα, την παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια κάθε δραστηριότητας καθώς και τον εντοπισμό των κανόνων που ακολουθούνται. Επιπλέον, μελετώνται οι αλλαγές που το συγκεκριμένο πρόγραμμα Φ. Ε. θα επιφέρει σε επίπεδο σχολικής τάξης αλλά και η σύνδεσή του με άλλες μαθησιακές περιοχές.




**Εικόνα 8. Το σύστημα Δραστηριότητας κατά τον Engeström (Engeström, 1987)**

Στο παραπάνω σύστημα Δραστηριότητας, οι πολλαπλές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στα όρια της κοινότητας μάθησης παίζουν σημαντικό όριο στη διατήρηση της ισορροπίας σε όλο το σύστημα. Η κοινότητα μάθησης περιλαμβάνει κυρίως τους μαθητές και τον δάσκαλο, ανάλογα όμως με την έκβαση της δραστηριότητας μπορεί να επεκταθεί και στο οικογενειακό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών καθώς βοηθούν τόσο στην ενεργό εμπλοκή τους στη δραστηριότητα όσο και στη διαμόρφωση και ακολουθία κανόνων μέσα στην ομάδα. Οι μαθητές βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο, ο οποίος έχει ρόλο διαμεσολαβητικό και αναλαμβάνει δράση μόνο εάν του ζητηθεί. Η χρήση και η ανταλλαγή εργαλείων ενισχύει τη συστηματική παρατήρηση, τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων των μαθητών και συνδέει την προϋπάρχουσα με τη νέα γνώση. Η πορεία προς τα αντικείμενα-αποτελέσματα μπορεί να χαρακτηρίζονται από συγκρούσεις, η επίλυση των οποίων μπορεί να επιφέρει αλλαγές σε ολόκληρο το σύστημα. Ο δάσκαλος αξιοποιεί όλα τα παραπάνω στοιχεία για να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Roth, Goulard & Plakitsi, 2013).

Στο πλαίσιο αυτό ο δάσκαλος και ο μαθητής εργάζονται από κοινού για την επίτευξη του στόχου καθώς και για τη σύνδεση και μεταφορά της γνώσης σε νέες καταστάσεις. Έχουν στη διάθεσή τους χειροπιαστά και νοητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν για να προσεγγίσουν τη γνώση και να σχεδιάσουν από κοινού καλύτερες πρακτικές εργασίας που χαρακτηρίζονται από συνεργατικές μεθόδους και αφορούν σε όλο και περισσότερους ανθρώπους. Ο δάσκαλος δεν διδάσκει απλά τη γνώση αλλά την αναζητούν μαζί με το μαθητή μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργατικότητας και αλληλεπίδρασης ενώ η μάθηση διευρύνεται στο περιβάλλον και στην ευρύτερη κοινότητα, περιλαμβάνει και άλλα πρόσωπα ή φορείς τα οποία διαδραματίζουν διαφορετικούς ρόλους σε κάθε δραστηριότητα. Οι συγκρούσεις μέσα στο σύστημα κάθε δραστηριότητας επιφέρουν αλλαγές που οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της εργασίας νέα γνώση.

| Επίδραση του κινουμένου σχεδίου | Εξέλιξη στα συστήματα Δραστηριοτήτων | Αποσπάσματα από την πρακτική εφαρμογή |
|---|---|---|
| Το γράμμα | Σύνδεση με την καθημερινή ζωή και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών: στην οικογένεια και στο σχολείο λαμβάνουν συνεχώς γράμμα- | - στο σπίτι παίρνουμε γράμματα από την εφορία<br>- εμείς παίρνουμε λογαριασμούς της ΔΕΗ<br>- η μαμά μου μια φορά |

| | | |
|---|---|---|
| | τα για διαφορετικούς λόγους. | έγραψε γράμμα σε ένα περιοδικό<br>- όταν θέλουμε να στείλουμε γράμμα το βάζουμε σε ένα φάκελο, γράφουμε τη διεύθυνση και το πηγαίνουμε στο ταχυδρομείο |
| Δάσκαλος σε ρόλο | Οι μαθητές διαμορφώνουν τους κανόνες για να ανταποκρίνονται στους δύο διαφορετικούς ρόλους. Αλληλεπιδρούν σε επίπεδο ομάδας αλλά και με το δάσκαλο. Τελικά κάνουν τον καταμερισμό εργασίας σε δύο ομάδες μία για κάθε ρόλο | -να κάνουμε ερωτήσεις με τη σειρά<br>-γιατί δεν αλλάζουμε ομάδες;<br>-τι εννοείς;<br>-μία ομάδα θα μιλάει στον Bob και η άλλη στην κυρία<br>-και μετά αλλάζουμε ομάδες |
| Διάδρομος συνείδησης | Οι μαθητές διαμορφώνουν τους κανόνες για να ανταποκρίνονται στους δύο διαφορετικούς ρόλους. Αλληλεπιδρούν σε επίπεδο ομάδας αλλά και με το δάσκαλο. Τελικά κάνουν τον καταμερισμό εργασίας σε δύο ομάδες μία για κάθε ρόλο | -να κάνουμε ερωτήσεις με τη σειρά<br>-γιατί δεν αλλάζουμε ομάδες;<br>-τι εννοείς;<br>-μία ομάδα θα μιλάει στον Bob και η άλλη στην κυρία<br>-και μετά αλλάζουμε ομάδες |

| | | |
|---|---|---|
| Οργάνωση πειραμάτων από τους μαθητές ακολουθώντας τη μέθοδο του Νεύτωνα | Οι μαθητές εξοικειώνονται με την Ιστορία της Επιστήμης και μαθαίνουν ότι πρόκειται για υπαρκτά πρόσωπα και πραγματικά γεγονότα. Χρησιμοποιούν στοιχεία από την επιστημονική μέθοδο για να οργανώσουν τα δικά τους πειράματα | -κράτα το πρίσμα πιο κοντά στο φακό<br>-ο άντρας που συνάντησαν ο Φοίβος και η Ίριδα ήταν σε πολύ σκοτεινό δωμάτιο<br>-ας πάμε πιο κοντά στην πόρτα, δεν έχει πολύ φως εκεί |

**Πίνακας 3: Ερμηνεία της επίδρασης του κινουμένου σχεδίου σύμφωνα με τη θεωρία της Δραστηριότητας**

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη, δόθηκε έμφαση στο εξαιρετικό ενδιαφέρον των παιδιών για την πορεία του ήρωα κινουμένων σχεδίων και τη συμβολή τους στην οργάνωση δράσεων για να τον βοηθήσουν. Η μαθησιακή διαδικασία επιτελέστηκε μέσα από τις πολλαπλές αλληλεπιδράσεις μέσα στην κοινότητα και υποστηρίχθηκε από τη χρήση πολιτισμικών εργαλείων (κινούμενα σχέδια, εκπαιδευτικό δράμα, παιγνίδια ρόλων) με προεκτάσεις και εφαρμογές στην καθημερινή ζωή των μαθητών. Τα δεδομένα της επιστημονικής μεθοδολογίας καθώς και οι γνωστικές επιδόσεις αξιολογούνται ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά μέσα από τις διδακτικές στρατηγικές του προγράμματος αντιλαμβάνονται την επιστημονική γνώση ως αποτέλεσμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και διαμόρφωσης κανόνων από την κοινότητα μάθησης.

Το περιβάλλον μάθησης εμπλουτίζεται με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών καθώς και με ισχυρούς πολιτισμικούς ενισχυτές όπως τα κινούμενα σχέδια. Οι επιστημονικές έννοιες προσεγγίζονται μέσα από δραστηριότητες με τη χρήση των κινουμένων σχεδίων, με στοιχεία από την ιστορία της επιστήμης και ύστερα από κατάλληλο διδακτικό μετασχηματισμό κατασκευάζοντας ιστορίες και διδακτικά σενάρια για την προσχολική ηλικία.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων μας δείχνει ότι η διδασκαλία και μάθηση των επιστημονικών εννοιών είναι μια διαδικασία η οποία δεν επιτελείται μόνο στα όρια της σχολικής τάξης αλλά επεκτείνεται στο εργαστήριο, στη φύση και στο περιβάλλον και συνδέεται με την κοινωνία και τον πολιτισμό. Μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της θεωρίας της Δραστηριότητας και με τη χρήση εργαλείων οικείων με το περιβάλλον μάθησης των παιδιών (κινούμενα σχέδια, εκπαιδευτικό δράμα) αναπτύσσονται θετικές στάσεις απέναντι στις Φυσικές Επιστήμες και παρέχεται ένα ευρύ πεδίο σχεδιασμού και ανάλυσης καινοτόμων

δραστηριοτήτων των Φυσικών Επιστημών. Οι θεωρητικοί της θεωρίας της δραστηριότητας (Cole, 1995; Engeström, 1987; Kaptelinin & Nardi, 2009; Nardi, 1996) θεωρούν ότι, τα εργαλεία διαμεσολάβησης μιας δραστηριότητας και τρόπος χρήσης τους στο πλαίσιο εκτέλεσης της δραστηριότητας οδηγούν σε αλλαγές των αντικειμένων και σε αποτελέσματα ικανά να επεκτείνουν τις δυνατότητες του ανθρώπου.

Επιπλέον, επιτυγχάνεται η εξοικείωση του μαθητή με τον επιστημονικό τρόπο σκέψης, την επιστημονική μεθοδολογία (παρατήρηση, συγκέντρωση-αξιοποίηση πληροφοριών, διατύπωση υποθέσεων, πειραματικό έλεγχό τους, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων) καθώς και με ερευνητικές διαδικασίες. Οι μαθητές της προσχολικής εκπαίδευσης αποκτούν μαθησιακές εμπειρίες από τον κόσμο των Φυσικών Επιστημών ως μέρος του πολιτισμικού – ιστορικού και κοινωνικού τους υπόβαθρου. Επιπλέον, συνειδητοποιούν ότι οι επιστημονικές έννοιες μπορούν να αναπτυχθούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα του παρόντος και του παρελθόντος, ως αποτέλεσμα συνεργατικής δράσης, κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και επιχειρηματολογίας.

Από την πορεία της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και των ερευνών που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του ATFISE project, φαίνεται ότι η θεωρία της Δραστηριότητας μπορεί να αποτελέσει ένα βασικό μεθοδολογικό εργαλείο στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών από τη προσχολική εκπαίδευση. Η προσπάθεια αλλαγής του παραδοσιακού περιβάλλοντος μάθησης δεν είναι εύκολη επειδή σε πολλές περιπτώσεις προσκρούει στην έλλειψη της κατάλληλης εκπαίδευσης για τη φύση της μάθησης, που περιορίζουν τη διαδικασία ανάπτυξης γνώσεων μέσα στην τάξη.

Η προσπάθεια των εργασιών του ATFISE project εντείνεται με σκοπό να αναδειχθούν οι δυνατότητες της θεωρίας της Δραστηριότητας να εξελιχθεί ως το κυρίαρχο παράδειγμα στην επίσημη εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες αρχίζοντας από την προσχολική εκπαίδευση. Από τη μέχρι στιγμής πορεία των ερευνών μας έχουμε την πεποίθηση πως με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές προοπτικές είναι δυνατή η υπέρβαση των ορίων της θεωρητικής έρευνας στην εκπαίδευση και η σύνδεσή της με την πράξη. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις αποτελούν τη σύγχρονη πρόκληση για τη μετάβαση από μια ισχυρή περιχάραξη της παραδοσιακής διδακτικής των Φυσικών Επιστημών προς μια επανασυγκρότησή της ως ένα εφικτό παράδειγμα στην τομή της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας με έμφαση στη συλλογικότητα. Παράλληλα, η διεθνής αναδυόμενη ατζέντα (http://www.iscar.org/el/Sociocultural_approaches_to_Science__Technology__Engineering_and_Mathematics_Education.) και καλές πρακτικές υποστηρίζουν αυτό το εγχείρημα. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσονται θετικές στάσεις απέναντι στις Φυσικές Επιστήμες και προωθείται ο επιστημονικός εγγραμματισμός από τη Προσχολική ηλικία.

Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών δε στοχεύει στη μονόπλευρη δι-

δασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων των Φ.Ε. , αλλά στην επίτευξη μιας ευρύτερης έννοιας της γνώσης , που αποτελεί ζητούμενο για τη σύγχρονη εκπαίδευση και τις ανάγκες του σύγχρονου πολίτη. Η χρήση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας βοηθά σημαντικά στο σχεδιασμό καινοτόμων δραστηριοτήτων στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών και στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων που θα ενισχύσουν τον επιστημονικό εγγραμματισμό , θα λαμβάνουν υπόψη ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονται στο επίπεδο κάθε κοινότητας-σχολικής τάξης και θα υλοποιούνται μέσα από μια ευρύτητα θεμάτων τα οποία σχετίζονται με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bertelsen, O., W., Bodker, S. (2003). Activity Theory, HCI Models, Theories, & Frameworks: Toward a Multidisciplinary Science. Carroll, J (ed)

Bongco, M., (2000). Reading Comics: Language, Culture and the Concept of the Superhero in Comic Books, New York: Garland Publishing Inc.

Chin, C., Teou L., Y., (2008). Using Concept Cartoons in Formative Assessment: Scaffolding students' argumentation, *International Journal of Science Education*, 1-26

Cole, M. (1995). Socio-cultural-historical psychology: some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. In J. V. Wertsch & P. D. R. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1987). Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research. Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.- L. Punamääki (Eds.), Perspectives on activity theory, New York: Cambridge University Press, 19-38.

Engeström, Y., (2005). Developmental work research: Expanding activity theory in practice. Berlin: Lehmanns Media.

Fleer, M., Hedegaard, M., (2010). Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture and Acζtivity*, 17:2, 149-168.

Hedegaard, M., & Fleer, M., (2008). *Studying Children. A Cultural-Historical Approach*, London: Open University Press.

Horn, M., (1980). *The world encyclopedia of cartoons* (Vol. 1), New York: Chelsea House.

Kaptelinin, V., & Nardi, B. A. (2009). *Acting With Technology: Activity Theory and Interaction Design*. University Press Group Limited.

Keogh, B., Naylor, S., (1999), Concept Cartoons, teaching and learning in science: An initial evaluation. Public understanding of Science, 8, 1-18.

Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. NJ: Prentice-Hall.

Nardi, B.A. (1996). Activity theory and human-computer interacton. In B. A. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*, ε and London, MIT Press, 69-103.

Νέα Προγράμματα σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011), ανασύρθηκε από: http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php

Πλακίτση, Κ. (2008). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Προσχολική και στην Πρώτη Σχολική Ηλικία. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.

Plakitsi, K. (2013). *Activity Theory in Formal and Informal Science Education.* Sense Publishers.

Roth, W.-M. , Goulard, M. , Plakitsi, K. (2013). *Science Education during Early Childhood A Cultural-Historical Perspective.* Springer.

Roth, W.-M. (2011). Science in/for early childhood: More than lip service. In K. Plakitsi (Ed.), *Sociocognitive and sociocultural approaches to science in early childhood.* Athens: Patakis.

Vygotsky, L.S. (1981). *The instrumental method in psychology*. In J. Wertsch (ed.), The concept of activity in Soviet psychology. Armonk, NY: Sharpe.

# «ΕΝΑΣ ΓΑΤΟΣ ΜΙΑ ΦΟΡΑ»: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.

**Κουτζιακουτζίδου Θεοδώρα**

Υπ. Διδάκτορας

thkoutz@cc.uoi.gr

*Στην παρούσα εργασία μελετάται το θέμα της ετερότητας στη λογοτεχνία και πώς μπορούμε να προσεγγίσουμε την έννοια του «Άλλου» στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα η μελέτη επικεντρώνεται στην ανάλυση μιας διαπολιτισμικής παιδικής εικονογραφημένης ιστορίας και πως μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων μπορούμε να επιδράσουμε στις στάσεις και στις αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στον διαφορετικό «Άλλο». Το λογοτεχνικό βιβλίο, φορέας κοινωνικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων και παράγοντας διαμόρφωσης πολιτιστικής ταυτότητας, μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στην αποδοχή και κατανόηση του «Άλλου».*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από έναν πολιτισμικό πλουραλισμό, όπου οι διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες αποτελούν συστατικό μέρος της κοινωνικής δομής της χώρας. Όπως ήταν φυσικό, η εξέλιξη αυτή επηρέασε και το ελληνικό σχολείο, με αποτέλεσμα να υφίσταται αδήριτη ανάγκη για αντίστοιχη προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα κοινωνικά δεδομένα. Ανάμεσα στα νέα αυτά δεδομένα εξέχουσα θέση κατέχει η αποδοχή της διαφορετικότητας. Η σύγχρονη πραγματικότητα καλεί και το σχολείο να πάρει τη θέση του και να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα όλων των αποχρώσεων και επιπέδων στις σχολικές τάξεις. Με την εφαρμογή, μάλιστα, του ολοήμερου σχολείου μπορούμε πλέον να περάσουμε σε συνεργασίες όχι μόνο των μαθητών αλλά και δασκάλων και σχολείων ακόμη, για την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης, της αλληλεγγύης, της γνωριμίας των *«Άλλων»*. Με συγκεκριμένες παρεμβάσεις να περάσουν οι μαθητές από τα στάδια του *«Εγώ και ο Άλλος»*, στο *«Εμείς και οι Άλλοι»,* με τη σκέψη ότι δε συνυπάρχουμε αν δε συνεργαζόμαστε. Ως διαφορετικότητα ορίζουμε τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν ένα άτομο ως προς την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, το φύλο, τη γλώσσα, τον πολιτισμό που φέρει ο καθένας, τις θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις και ιδεώδη, και ως προς τις σωματικές ιδιαιτερότητες (Τσιλιμένη, 2003:17).

Βασική συνιστώσα σ' ένα τέτοιο εκπαιδευτικό προσανατολισμό αποτελεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση γιατί ευνοεί την αμοιβαία κατανόηση, οδηγεί στο σεβασμό της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, καθώς προσεγγίζει σημαντικά ζητήματα όπως αυτά των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ισότητας, του ρατσισμού,

του δικαιώματος στην εκπαίδευση κ.ά.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί –και πρέπει– να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας που αποβλέπει στη διαμόρφωση και συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας και στο σεβασμό της διαφορετικότητας. Η παιδική λογοτεχνία στο σύγχρονο νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελέσει το κέντρο και την αφετηρία πολλών δραστηριοτήτων, που υπηρετούν πολλαπλούς στόχους διαπολιτισμικής αγωγής (Αναγνωστόπουλος, 1997:214). Αφενός μεν η εμπλοκή του παιδιού - αναγνώστη στην αφηγηματική υπόθεση μιας λογοτεχνικής ιστορίας (Iser, 1990: 38-39, 104, 233, 281 και 1991: 48, 67) και κυρίως η ταύτισή του με τους ήρωες της (Booth, 1987: 278-281, 378), αφετέρου δε η εξοικείωσή του με την εικονοπλαστική δύναμη του ποιητικού λόγου (Καλλέργης, 1995: 22, 35) συμβάλλουν καθοριστικά στην κοινωνική και ψυχική του ωρίμαση, στην αισθητική του καλλιέργεια, στην ανάπτυξη της φαντασίας του, στην εξέλιξη της λεκτικής έκφρασής του, καθώς και στην κατάκτηση οποιουδήποτε ειδικότερου γνωστικού αντικειμένου (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 65, 76, 90). Επιπλέον, μέσω της παιδικής λογοτεχνίας είναι δυνατόν να τεθούν θέματα σχετικά με τη συγκρότηση, τη συνείδηση αλλά και την κατασκευή της έννοιας της ταυτότητας, σχετικά με την έννοια και την κατασκευή των στερεοτύπων για τον *«Άλλο»*.

Η αρχή στην οποία εστιάσαμε μέσα από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο είναι η εξής: «*Κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους»*. Στην παρούσα εργασία η εξέταση του θέματος περιλαμβάνει την ανάλυση της εικονογραφημένης ιστορίας με τίτλο *«Ένας γάτος μια φορά»* με βάση το μεθοδολογικό εργαλείο της πολιτισμικής εικονολογίας. Στην συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες πρακτικής εφαρμογής μέσα στην τάξη, στόχος των οποίων είναι να μπορέσουν τα παιδιά να αντιληφθούν την ύπαρξη της ετερότητας, να την αποδεχτούν και να κατορθώσουν να συνυπάρξουν.

## ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα τελευταία χρόνια ζούμε σε μια περίοδο έντονων και ραγδαίων αλλαγών στην ανθρώπινη ιστορία με το θέμα της διαφορετικότητας να είναι πιο επίκαιρο από ποτέ. Είναι γνωστό ότι μπήκαμε στην τροχιά μιας πλουραλιστικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας όπου διάφορες ηθικές, αξίες, ιδέες, αντιλήψεις και στάσεις συναντιούνται και αλληλεπιδρούν. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν ο πληθυσμός της χώρας μας από εθνικά ομοιογενής να έχει καταστεί πολυπολιτισμικός και η αναγκαιότητα διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης να είναι πλέον επιβεβλημένη.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλούς τομείς, καθώς επιδιώκει την ελαχιστοποίηση των προκαταλήψεων και την καταπολέμηση του ρατσισμού, μέσα από την ενημέρωση και την ανοχή της διαφορετικό-

τητας. Με βάση τα παραπάνω, αναφέρεται ότι « *ο βασικός στόχος είναι να βοηθήσει μαθητές και εκπαιδευτικούς όχι μόνο να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα αλλά και μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής αλληλεπίδρασης και εποικοδομητικής συνεργασίας να οδηγήσει στην προσωπική τους ανάπτυξη γενικότερα στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής»* (Ευαγγέλου,2007:51). Επιπλέον, στοχεύει να επηρεάσει με αλληλέγγυες διαδικασίες τα άτομα στη γνωριμία, την αναγνώριση, την κατανόηση, το σεβασμό, την καταπολέμηση της προκατάληψης, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού και να προχωρήσει στην ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων, στάσεων και σχέσεων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση υπηρετεί στόχους οι οποίοι αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες τις οποίες έχουν ανάγκη όλοι οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες ( Cummins, 2002: 279-280).

Το σχολείο της σύγχρονης εποχής, δεν μπορεί πλέον παρά να διαμορφώνει τάσεις που αποβλέπουν αφενός στη διαμόρφωση και συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας, αφετέρου στο σεβασμό της διαφορετικότητας, στην αμοιβαία αποδοχή, τη συνύπαρξη και την επικοινωνία διαφορετικών ανθρώπων και διαφορετικών πολιτισμών. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει όλοι να αποκτήσουν οικουμενική εικόνα της κοινωνίας της οποίας είναι μέλη, να κατακτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να συμβιώσουν αρμονικά σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον και να ευαισθητοποιηθούν στην αποδοχή της διαφορετικότητας ως κοινωνικής αναγκαιότητας και όχι ως απειλής (Γεωργογιάννης, 1997[α]).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση νοείται ως διαδικασία επικοινωνίας. Το αποτέλεσμα αυτής της επικοινωνίας περιγράφεται « *ως μία μουσική σύνθεση διαφορετικών "ρυθμών" και "μελωδιών" που αλληλοσυμπληρώνονται. Ο κάθε διαφορετικός ρυθμός αποτελεί εξ ορισμού ένα ελλιπές μέγεθος. Η εμπειρία του ελλιπούς οδηγεί στη συνείδηση για την ανάγκη αντιστάθμισης του ελλείμματος. Στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της συνείδησης για την αναγκαιότητα ολοκλήρωσης της ιδιαίτερης κουλτούρας»* (Γκόβαρης, 2002:415).

## Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Η προσχολική αγωγή αποτελεί τη βάση μιας υγιούς συνείδησης όλων των παιδιών και μελλοντικών πολιτών, πέρα από στερεότυπα και προκαταλήψεις, με σεβασμό στο συνάνθρωπο και την ετερότητα, με αποδοχή, ανεκτικότητα και διάθεση για ειλικρινή επικοινωνία και συνεργασία που είναι η πεμπτουσία της διαπολιτισμικής προσέγγισης της πολύχρωμης κοινωνίας μας (Νικολάου, 2000:186-187).

Όλα είναι προς ανακάλυψη και το νηπιαγωγείο γίνεται το κατ' εξοχήν πεδίο του πειραματισμού με το καινούργιο, το άγνωστο, το ασύνηθες, το απρόσμενο (Αναγνωστοπούλου,2002:49). Καθώς οι μαθητές μιας τάξης είναι διαφορετικά άτομα, με διαφορετική, ίσως, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, τα θέματα των βιβλίων θα πρέπει να σχετίζονται με τις εμπειρίες των συγκεκριμένων παιδιών, να αναδεικνύουν τα προβλήματα και τις διαφορές υποκινώντας το

διάλογο. Κάθε τάξη είναι ένας χώρος πολυμορφίας καθώς κάθε παιδί αποτελεί μια ιδιαίτερη προσωπικότητα και ανήκει ταυτόχρονα σε πολλές διαφορετικές ομάδες. Όσο πιο νωρίς έρθει το παιδί σε επαφή με συνομήλικούς του διαφορετικής πολιτισμικής, εθνοτικής ή θρησκευτικής προέλευσης, τόσο πιο εύκολα θα αποδεχθεί την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα ως μια φυσιολογική κατάσταση, μέσα από το παιχνίδι και την συνεργασία μαζί τους. Το νηπιαγωγείο ως παράγων κοινωνικοποίησης παίζει –ή μπορεί να παίξει– σημαντικό ρόλο στην πολιτισμική διαμόρφωση του παιδιού μέσω των παιδικών προσώπων που εμφανίζονται στα λογοτεχνικά κείμενα.

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα από τα γνωστικά αντικείμενα όπου η διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκει την καλύτερη εφαρμογή της, και αξιοποιούμενη κατάλληλα γίνεται το μέσον όχι μόνο για γνώση αλλά και για ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Μέσα από τη λογοτεχνία το παιδί έχει την ευκαιρία να διευρύνει τα όρια της προσωπικότητάς του, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, να ενισχύσει τους δεσμούς του με τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και να αποκτήσει μια κοινωνικοποιημένη σκέψη. Η εγωκεντρική και υποκειμενική αντίληψη για τον κόσμο, από τη στιγμή που το παιδί ακούει τις πρώτες ιστορίες στο χώρο του νηπιαγωγείου, δίνει τη θέση της σε μια συλλογικότερη αντίληψη ( Κανατσούλη,2002$^{α}$: 35). Η επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο είναι μια ζωντανή εκπαιδευτική πράξη όπου το παιδί παίζει, παίρνοντας πολύ σοβαρά αυτή του την πράξη, αναγνωρίζοντας τα όρια του πραγματικού, ελέγχοντας τον κόσμο της φαντασίας, φτιάχνοντας γέφυρες ανάμεσα στις προηγούμενες και τις νέες βιωμένες εμπειρίες του (Αναγνωστοπούλου,2002:49-51).

## ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Τα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας μπορούν να αξιοποιηθούν ως ένα εύχρηστο μέσο για την επαφή και γνωριμία των παιδιών με άλλους πολιτισμούς, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η λειτουργία της παιδικής λογοτεχνίας δεν είναι μόνο να πληροφορήσει όσο το να συγκινήσει και να επηρεάσει, να επιδράσει θα λέγαμε καταλυτικά στην ψυχή του μαθητή και έτσι να διαμορφώσει αντιλήψεις και στάσεις μέσα από κατάλληλο κείμενο που θα ανταποκρίνεται σε ανάλογο στόχο, αγγίζοντας έτσι τους στόχους μιας διαπολιτισμικής διδασκαλίας, μέσα από πρακτικές δραματοποίησης, θεατροποίησης, διαλόγους, παιχνίδια ρόλων, ομαδικά παιχνίδια, παραστάσεις, αναπαραστάσεις, ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες (φωτογραφία, κατασκευές, έρευνες κ.λ.π.), εικονιστικές απεικονίσεις (ζωγραφική, κολάζ,), εκδηλώσεις (γιορτές, εκθέσεις).

Η παιδική λογοτεχνία επηρεάζει και διαμορφώνει τα πρότυπα και τις στάσεις των παιδιών – αναφορικά με τις κοινωνικο-πολιτισμικές αξίες- ενώ μέσω των παιδικών βιβλίων είναι εμφανές ότι υπάρχει και αντανακλάται η περιρρέουσα κυρίαρχη ιδεολογία (Hunt,1992:18). Στη θεωρία της παιδικής λογοτεχνίας, το ζήτημα της ιδεολογίας των κειμένων είναι στενά και άμεσα συνυφασμένο με κάθε παιδικό βιβλίο. Είναι πάντως σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι κάθε είδος γραφής είναι ιδεολογικό, στο μέτρο που κάθε γραφή είτε προβάλλει, είτε παρά-

γει κάποιες αξίες, ενώ παράλληλα συνδέεται με ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Κανατσούλη,2000:23). Η ιδεολογία εντέλει, όποια μορφή και αν λαμβάνει σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, αντιμετωπίζει και αναφέρεται κατά τεκμήριο όχι μόνο σε κοινωνικά προβλήματα και καταστάσεις της εκάστοτε εποχής, αλλά εκφράζει και αντιλήψεις τις οποίες επιδιώκει ο συγγραφέας να παρουσιάσει, να αναλύσει και επ' αυτών να τοποθετηθεί. Οι λέξεις «*μεταφέρουν αντιλήψεις και προκαταλήψεις, δημιουργούν κοινωνικές γλώσσες και εκφράζουν την κοσμοαντίληψη ολόκληρων κοινωνικών ομάδων*» (Καλογήρου,2003:61).

Η παιδική λογοτεχνία με διαπολιτισμική διάσταση μπορεί να απεικονίσει πολλές πτυχές ενός πολιτισμού, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τους τρόπους ζωής και τα πρότυπά της σκέψης του. Ουσιαστικά, η διαπολιτισμική παιδική λογοτεχνία βοηθά στην επαφή των παιδιών με τη διαφορετικότητα, στο να εκτιμήσουν την ιδιοσυγκρασία των άλλων και να αναπτύξουν πολλαπλές απόψεις (Κατσίκη-Γκίβαλου,2004:486). Αποτελεί ιδανικό τρόπο εξοικείωσης και ευαισθητοποίησης απέναντι στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και τις κουλτούρες τους, τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών, βοηθώντας στην αντιμετώπιση εκ βαθέων των όποιων προκαταλήψεων ενδεχόμενα έχουν απέναντι σε ομάδες και πολιτισμούς (Κανατσούλη,2002$^{β}$:27). Επιπλέον, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, καθώς μεταδίδει μέσα από τη μυθιστορηματική φαντασία, μοντέλα πολιτισμικά που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας αλλά και στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας (Γκόβαρης,2009: 212).

Η εικονογραφημένη ιστορία είναι το είδος της παιδικής λογοτεχνίας που με τους ήρωες του, την πλοκή του και την εξέλιξη του προκαλεί το ενδιαφέρον των νέων αναγνωστών, οι οποίοι μέσα σε συγκινησιακή ατμόσφαιρα ανακαλύπτουν στους χαρακτήρες των ηρώων τον εαυτό τους, ταυτίζονται με αυτούς, και συγχρόνως δίνει τη δυνατότητα να βιώσουν την πλοκή της ιστορίας απελευθερώνοντας το συναίσθημα και τη φαντασία του παιδιού. Η εικόνα στην περίπτωση του εικονογραφημένου βιβλίου, σημαντικό κι αναπόσπαστο κομμάτι εξίσου εκφραστικό και δυναμικό, όσο κι ο λόγος, αποτελεί δεύτερο κατά σειρά κείμενο ανάγνωσης (Norton,1987: 174-177). Εκτός από το διακοσμητικό, περιγραφικό κι αφηγηματικό της χαρακτήρα, η εικόνα αρκετά συχνά κατορθώνει να λειτουργεί κι ως καθρέπτης που αποκρυπτογραφεί πρόσωπα, συναισθήματα και καταστάσεις κι αντανακλά τα ιδιαίτερα βιοτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας. Η εικόνα χαρίζει στο παιδί – αναγνώστη μία νέα θέαση των πραγμάτων, αφού του παρουσιάζει την πραγματικότητα γύρω του, ευαισθητοποιώντας το και οξύνοντας την ευαισθησία και τη δυνατότητά του για κριτική σκέψη (Ciancolo,1976:94-95). Ο λόγος, με τη σειρά του, περιέχοντας, αναμφίβολα, παραμυθιακά στοιχεία και γνωρίσματα, επιδιώκει τη γνωριμία του παιδιού με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον.

Η εικονογραφημένη ιστορία είναι μια αυτοτελής λογοτεχνική σύντομη α-

φήγηση που αποδίδει το περιεχόμενό της με την ταυτόχρονη χρήση λόγου και εικόνας και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με στόχο την αισθητική απόλαυση, καθώς και τη μετάδοση γνώσεων ή απόψεων στο μικρό αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα, η εικονογραφημένη ιστορία αναφέρεται σε ένα νέο λογοτεχνικό είδος της παιδικής λογοτεχνίας, το οποίο χρησιμοποιεί τόσο την «πολυσημία της εικόνας» όσο και τη «ζωτικότητα του γραπτού λόγου » (Σιβροπούλου, 2004:13), προκειμένου να μεταδώσει πολλαπλά μηνύματα.

Τα λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά μεταφέρουν όλο αυτό το κλίμα στον αλληγορικό κόσμο των ζώων, όπως συμβαίνει και στην ιστορία «*Ένας γάτος μια φορά*», του Μάγου Κώστα και της Γκανάτσιου Γεωργίας, πάνω στο οποίο βασίστηκε η μελέτη που θα αναλυθεί πιο κάτω. Χάρη στην ανιμιστική διάθεση του παιδιού τα ζώα μιλούν και αισθάνονται σαν άτομα με αποτέλεσμα αυτή η οικειότητα που δημιουργούν στον αναγνώστη να βοηθά τον συγγραφέα να περάσει τα μηνύματά του. Στην συγκεκριμένη ιστορία οι συγγραφείς προσεγγίζουν με ευαισθησία το θέμα της διαφορετικότητας στο σύγχρονο κόσμο που παραπέμπει στην διαφορετικότητα που αφορά την εξωτερική εμφάνιση και συγκεκριμένα το «διαφορετικό» χρώμα.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

Προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση του εικονογραφημένου βιβλίου που επιλέξαμε, θα διευκρινίσουμε την έννοια του *«Άλλου»* στην κοινωνία και τη λογοτεχνία αντίστοιχα και θα επισημάνουμε τη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για την ανίχνευση της εικόνας του.

Ως «*Άλλος»* ορίζεται ο ξένος που εισέρχεται σε μια κοινωνία η οποία παρουσιάζει ομοιομορφία όσον αφορά τους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την καταγωγή και την ιδεολογία. Η εικόνα του «*Άλλου»*, όπως αυτή κατανοείται μέσα από τις ποικίλες κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία αυτή αντιμετωπίζει, αποδέχεται ή απορρίπτει σταδιακά τον ξένο που «εισβάλλει» στο χώρο της. Η εικόνα αυτή παραπέμπει επίσης στις αντιλήψεις που έχουν τα μέλη της για τον ξένο και στον τρόπο που αυτές συγκεκριμενοποιούνται σε στερεότυπα. Τα στερεότυπα στηρίζονται σε γενικεύσεις, αποδίδοντας σ' αυτές γενικά, πάγια και σταθερά επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά για όλα τα μέλη μιας δοσμένης ομάδας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι παραλλαγές που ισχύουν στα μέλη της (Αμπατζοπούλου,1998: 158).

Τα στερεότυπα μέσα από γενικεύσεις, απλοποιήσεις και προκαταλήψεις απέναντι στον ξένο κυριαρχούν στα μέλη μιας ομάδας, διαιωνίζουν την αίσθηση της διαφοράς ανάμεσα στο «Εμείς» (*Εαυτός*) και στο «Αυτοί» (*Άλλος*), δημιουργούν μια αίσθηση κοινωνικής αλληλεγγύης και ταυτόχρονα εμποδίζουν την αλλαγή και τη διόρθωση της εικόνας του *«Άλλου»,* ακόμα και αν η αίσθηση αυτή της διαφοράς στηρίζεται σε λανθασμένα συμπεράσματα ή υπάρχουν ενδεί-

ξεις που την αναιρούν (Αμπατζοπούλου,1998: 161).

Όσον αφορά την εικόνα του *«Άλλου»*, τόσο στη λογοτεχνία όσο και στην παιδική λογοτεχνία, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αντανακλά υποχρεωτικά την πραγματική εικόνα που έχουν τα μέλη μιας κοινωνίας για το ξένο στοιχείο που εισχωρεί σ' αυτήν. Αυτό συμβαίνει γιατί ο συγγραφέας έχει τη δυνατότητα να κατασκευάσει την εικόνα του *«Άλλου»* χωρίς να στηρίζεται στις αντιλήψεις και τις ιδέες της κυρίαρχης ιδεολογίας. Οι εικόνες δηλαδή του ξένου στη λογοτεχνία δεν είναι κατ' ανάγκην στερεοτυπικές (Αμπατζοπούλου, 1998: 241), αλλά είναι, ως επί το πλείστον, κατασκευάσματα της αφήγησης και της ανάγνωσης του έργου. Ο συγγραφέας μπορεί να μείνει προσηλωμένος στα πολιτισμικά στερεότυπα, μπορεί όμως και να κρατήσει μια κριτική στάση απέναντι στις συλλογικές παραστάσεις (Αμπατζοπούλου, 1998: 242). Σ' αυτήν την μελέτη με τον όρο *«Άλλος»* θα εννοούμε το άτομο το οποίο, με βάση κάποιο στοιχείο του, διακρίνεται και αναγνωρίζεται ως τελείως διαφορετικό από άλλα άτομα, τα οποία συγκροτούν μια ομάδα με κοινώς αποδεκτά χαρακτηριστικά.

Για την ανάλυση της εικονογραφημένης ιστορίας χρησιμοποιήσαμε τη μεθοδολογία που προτείνει η θεωρία της Πολιτισμικής Εικονολογίας (Αμπατζοπούλου, 1998). Η εικονολογική ανάλυση ανήκει στο χώρο της πολιτισμικής εικονολογίας (Imagologie), κλάδο της Συγκριτικής Γραμματολογίας, που έχει ως αντικείμενό της την εξέταση των πολιτισμικών εικόνων, δηλαδή των εικόνων του ξένου και του πολιτισμού του (Αμπατζοπούλου, 1998: 241). Η εικονολογική ανάλυση εξετάζει την οργάνωση του κειμένου σε τρία κυρίως επίπεδα, στο επίπεδο των λέξεων, της ιεράρχησης των σχέσεων και του σεναρίου και των θεματικών μοτίβων. Η εικονολογική ανάλυση «*προϋποθέτει την εκ του σύνεγγυς ανάγνωση του κειμένου, σε λεκτικό και θεματικό επίπεδο*»(Αμπατζοπούλου,1998). Πρόκειται για μια διπλή ανάγνωση του κειμένου, η οποία πραγματοποιείται τόσο οριζόντια – δηλαδή στον άξονα της αφηγηματικής λειτουργίας και των χρονικών ακολουθιών της δράσης- όσο και κάθετα- δηλαδή στον άξονα των μεταφορών, των συμβολισμών και των μύθων που διαπερνούν το κείμενο. Η ανάλυση έχει έναν εξελικτικό χαρακτήρα, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη και κατά στάδια οργανωμένη πορεία.

Στο πρώτο επίπεδο εξετάζονται *οι λέξεις*, τα λεκτικά δηλαδή, σχήματα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας. Οι λέξεις αποτελούν το όχημα «μεταφοράς» του μηνύματος στον αναγνώστη και έχουν ένα ιδιαίτερο κάθε φορά εννοιολογικό και σημασιολογικό φορτίο ανάλογα με τη χρήση.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο μελετάται *η ιεράρχηση των σχέσεων μεταξύ του Εγώ,* που συχνά είναι ο αφηγητής, και *του Άλλου*. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που θέτει ο ερευνητής υπό παρατήρηση σ' αυτό το στάδιο είναι η ποιότητα των σχέσεων, η καταγραφή των διαπολιτισμικών συγκρούσεων, καθώς και ο τρόπος κατανομής της παρουσίας του Άλλου στην αφηγηματική πλοκή.

Ένα άλλο πεδίο διερεύνησης είναι αυτό του *χώρου του Άλλου*. Στόχος της

εικονολογικής ανάλυσης είναι να εντοπίσει και να μελετήσει αυτές ακριβώς τις αντιθέσεις που ενυπάρχουν στην περιγραφή του οικείου χώρου και του χώρου του *«Άλλου»*. Σκοπός της εικονολογικής ανάλυσης, βεβαίως, δεν είναι η απλή καταγραφή αυτών των στοιχείων που συνθέτουν την εικόνα του ξένου, αλλά κυρίως η μελέτη των μηχανισμών επιλογής τους από το συγγραφέα, καθώς και η κοινωνική και πολιτισμική τους σημασία.

**ΑΝΑΛΥΣΗ**

Η εικονογραφημένη ιστορία, με τίτλο *«Ένας γάτος μια φορά»* γράφτηκε από τους Μάγο Κώστα και Γκανάτσιου Γεωργία, και εικονογραφήθηκε από τον Βασίλη Παπατσαρούχα. Κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Εν πλω το 2009. Πρόκειται για ένα μουσικό παραμύθι. Τη μουσική και τους στίχους των τραγουδιών επιμελήθηκε η Τατιάνα Ζωγράφου. Πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι ένας κόκκινος γάτος, ο οποίος δεν πείραξε ποτέ κανέναν και το μόνο που ήθελε είναι να γίνει φίλος με τους άλλους γάτους. Πρόκειται για μια ιστορία που εστιάζει στο δικαίωμα να είμαστε διαφορετικοί τονίζοντας πως η διαφορετικότητα αυτή αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για να δώσει χρώμα, νόημα και σκοπό στη ζωή μας.

Το κεντρικό θέμα της ιστορίας είναι η ετερότητα. Μέσα από τη χρήση κατάλληλα επιλεγμένων λέξεων οι συγγραφείς επιδιώκουν αρχικώς να εισαγάγουν τον αναγνώστη στο θέμα και να ορίσουν τους δύο πόλους: την κοινωνία του *«Εμείς»* και αυτήν του *«Άλλου»*. Είναι χαρακτηριστικές οι πρώτες σειρές της ιστορίας, όπου περιγράφεται η εξωτερική εμφάνιση του γάτου, από την οποία απορρέει και όλη η αρνητική αντιμετώπισή του.

> 1: Ήταν κάποτε παλιά, πολύ παλιά σας λέω, γάτος που ήταν κόκκινος και δεν τα παραλέω! Σ' όλο τον κόσμο έμοιαζε να ' ναι μοναδικός, κι απ' όπου κι αν περνούσε γινόταν πανικός». [Επειδή σελιδοποίηση δεν υπάρχει στη συγκεκριμένη ιστορία, ορίσαμε εμείς μια σελιδοποίηση, η οποία ξεκινάει να αριθμεί από την σελίδα που ξεκινάει η ιστορία]

Εξετάζοντας τις λέξεις που χρησιμοποιούνται, διαπιστώνουμε πως ήδη ο πρώτος χαρακτηρισμός του από τους συγγραφείς, «έμοιαζε να 'ναι μοναδικός». δίνει το στίγμα, ότι κυρίαρχο θέμα της εικονογραφημένης ιστορίας είναι η διαφορετικότητα.

1: Καλέ τι χρώμα είναι αυτό? Το έχεις ξαναδεί?».

Γάτο με χρώμα κόκκινο, δεν έχω ξαναδεί».

Χαρακτηριστική είναι και εμφάνιση της λέξης «ξένος», που κρύβει μέσα της την ύπαρξη στερεοτυπικών εικόνων που σηματοδοτεί.

> 9:Αγαπητοί συνάδελφοι, κάτι έχω να δηλώσω, λέει ένας γάτος πονηρός που κάνει τον καμπόσο».

9:Τον «ξένο» εγώ θα πιάσω, θα σας τον παραδώσω!»

Στην ιστορία υπάρχει το δίπολο *Εμείς-Άλλοι*. Η γατοπαρέα αντιμετωπίζει τον «κόκκινο» γάτο με καχυποψία και δυσπιστία. Βλέποντας ότι διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τους ίδιους και προσπαθώντας να δώσουν μια εξήγηση για το πού οφείλεται το κόκκινο του χρώμα, γίνεται αντικείμενο σχολιασμού και κοροϊδίας, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται λυπημένος.

14: Ο γάτος τότε τους κοιτά και μοιάζει λυπημένος».

-«Πάλι τα ίδια έχουμε», σκεφτότανε θλιμμένος»

Η εμφανής θέση που εκφράζουν οι υπόλοιπες γάτες, όσον αφορά την διαφορετικότητα δείχνει τον τρόπο που τον αντιμετωπίζουν, καθώς γίνεται μια φανερή διάκριση, προσπαθώντας να τον αποφύγουν. Η συμπεριφορά τους αυτή είναι έκφραση της στερεοτυπικής συμπεριφοράς όσων θεωρούν ότι ένα εξωτερικό χαρακτηριστικό ενός πλάσματος, που το κάνει να διαφέρει από τα υπόλοιπα, είναι από μόνο του ικανό να χαρακτηρίσει και να στιγματίσει το σύνολο της προσωπικότητάς τους. Έτσι, χωρίς να εξετάσουν τίποτα περαιτέρω, δεν μπαίνουν καν στη διαδικασία να γνωρίσουν το γάτο. Αντιθέτως, ύστερα από όλες τις πιθανές αιτίες που δίνει ο καθένας ξεχωριστά, για το χρώμα του, καταλήγουν στο ότι πρέπει να τον κυνηγήσουν και να τον πιάσουν.

Πρόκειται για χαρακτηριστικές αντιδράσεις που συναντούμε και στις μέρες μας, αφού κάθε διαφορετικό άτομο σε μία κοινωνία αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερο και παράξενο.

3:Γι’ αυτό κι ας τον κρατήσουμε μακριά, μακριά, μακριά»

5:Γι’ αυτό σας λέω φίλοι μου, έξω από τις αυλές μας το γάτο να κρατήσουμε με νύχια και με δόντια! Επίθεση να κάνουμε. Ας φέρουμε τα ακόντια!»

Στο τέλος, βέβαια, ύστερα από την παρέμβαση του ίδιου του γάτου, ο οποίος αποφασίζει να δώσει ο ίδιος την εξήγηση για το χρώμα του, η πλήρης απόρριψη μετατρέπεται σταδιακά σε απόλυτη αποδοχή.

13: Και τότε ξάφνου ο γάτος μας τους πλησιάζει».

13:Γεια σας, παιδιά, τι κάνετε? Με δύναμη φωνάζει»

-(…)

17:Τι θες να πεις? Πως σαν κι εμάς έχεις το ίδιο σώμα? Μόνο που έχεις σπάνιο κι αλλιώτικο το χρώμα?»

Ο γάτος κατάφερε με τα λόγια του να κάνει τους υπόλοιπους γάτους και γάτες να συνειδητοποιήσουν, πως κανένας δεν είναι ίδιος με τον άλλον. Όλοι τους έχουν κάτι διαφορετικό στην εμφάνιση τους, το οποίο όμως τους κάνει να ξεχωρίζουν γιατί είναι μοναδικοί.

17: Μα έτσι είναι! Ακριβώς! Στο χρώμα διαφέρω κι εσείς όλοι δε μοιάζετε αυτό καλά το ξέρω. Ο ένας είναι γκρίζος κι έχει λευκές γραμμές και ο άλλος είναι άσπρος μ' αράδες καφετιές, άλλος είναι κατάμαυρος κι άλλος κεραμιδής άλλος είναι σκουρόχρωμος κι άλλος πορτοκαλής»

Οι συγγραφείς κλείνουν την αφήγησή τους λέγοντας πως με μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό όλοι έγιναν φίλοι και ξεκίνησαν το παιχνίδι. Αξιοσημείωτη είναι η παρομοίωση που κάνουν στο τέλος της ιστορίας, όπου παρομοιάζουν όλες τις γάτες και τους γάτους σαν μια μεγάλη όμορφη μπάλα με χίλια χρώματα. Μια μπάλα που όταν κυλά βγαίνει το ουράνιο τόξο.

19: Εδώ λοιπόν που φτάσαμε με τούτα και με τα' άλλα, γατιά και γάτος έγιναν όλοι μαζί μια μπάλα. Μπάλα με χίλια χρώματα, όμορφη, ξέρεις πόσο? Όταν κυλά στη γειτονιά, βγαίνει ουράνιο τόξο».

Αναλύοντας το χώρου του *«Άλλου»* και αντιδιαστέλλοντας τον με αυτό της κυρίαρχης ομάδας, παρατηρούμε ότι στις σχέσεις του *«Εγώ»* με τον *«Άλλο»* παρατηρείται πολύ συχνά μια προσπάθεια χωροταξικής περιθωριοποίησης του διαφορετικού, όπου φανερώνει την προσπάθεια υποτίμησης του *«Άλλου»* και την επίδειξη δύναμης και ανωτερότητας του *«Εγώ»* με την τοποθέτηση του σε ένα οριοθετημένο πλαίσιο. Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση όλοι οι γάτοι και οι γάτες προσπαθούν να πιάσουν τον «περίεργο» γάτο για να τον απομακρύνουν από την κοινωνία τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι και οι εικόνες με τη σειρά τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Τα χρώματα που χρησιμοποιούνται είναι έντονα, καθώς αυτά διαδραματίζουν τον κυρίαρχο ρόλο στην αφήγηση, καθώς σηματοδοτούν την έννοια της διαφορετικότητας. Ακριβώς επειδή η διαφορετικότητα έγκειται στο έτερο χρώμα, η εικονογράφηση βοηθά να εντυπωθεί η αντίθεση του κόκκινου γάτου με τους υπόλοιπους, στο μυαλό του μικρού αναγνώστη. Εικονογραφικά ο γάτος εμφανίζεται θλιμμένος και πάντα μόνος του. Τα άλλα ζώα ο εικονογράφος τα τοποθετεί σε απόσταση από τον γάτο. Ξαναβρίσκει το χαμόγελό του, στο τέλος της ιστορίας, στοιχείο το οποίο καταγράφεται και διαμέσου της εικονογράφησης. Όλα τα ζώα εικονίζονται να συνυπάρχουν αρμονικά και να έχουν γίνει φίλοι. Μέσα από το παιχνίδι περνούν καλά και είναι ευτυχισμένα, χωρίς να δίδεται έμφαση στο διαφορετικό τους χρώμα.

Καθώς όλο και περισσότερες τροπικότητες συνεργάζονται στο χώρο του παιδικού βιβλίου για τη μετάδοση του κειμενικού μηνύματος, το παρακείμενο ακολουθεί την ίδια τάση (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου,2004:268). Όπως στο συγκεκριμένη ιστορία όπου υπάρχει ενσωματωμένο ένα cd με μουσική, καθώς και ενδιάμεσα του κειμένου υπάρχουν οι στίχοι των τραγουδιών.

## ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Λαμβάνοντας υπόψη, την παραδοχή ότι το λογοτεχνικό βιβλίο είναι φορέας κοινωνικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων, μεταβιβάζει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του ατόμου (Αναγνωστοπούλου, 2002: 11-12), αλλά και το γεγονός ότι η λογοτεχνία κατέχει ιδιαίτερη θέση στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992: 21), θεωρούμε ότι η εικονογραφημένη ιστορία «*Ένας γάτος μια φορά»,* δίνει την αφορμή τόσο για ένα διάλογο παιδιών-νηπιαγωγού γύρω από το ζήτημα των ατόμων που αντιμετωπίζουν εμπόδια στη ζωή όσο και για μια ποικιλία δραστηριοτήτων με στόχο την ανίχνευση του *Άλλου* και την καλλιέργεια θετικής στάσης και θετικών συναισθημάτων απέναντί του.

Η ενασχόληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα λογοτεχνικά κείμενα μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες βοηθάει τα παιδιά να αφουγκραστούν τον εαυτό τους και τον κόσμο, να δομήσουν την προσωπικότητα τους, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν. Στην συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες δραστηριότητες, στόχος των οποίων είναι να μπορέσουν τα παιδιά να αντιληφθούν την ύπαρξη της ετερότητας, να την αποδεχτούν και να κατορθώσουν να συνυπάρξουν.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Αφορμή για την ανάγνωση του βιβλίου *«Ένας γάτος μια φορά»* μπορεί να αποτελέσει ένα οποιοδήποτε ερέθισμα μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου: κάποια λέξη, για παράδειγμα, που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να χαρακτηρίσουν ένα παιδί «διαφορετικό» κατά τη διάρκεια της ημέρας ή ένα ερέθισμα από το οικογενειακό περιβάλλον κάποιου παιδιού. Ο/η νηπιαγωγός θέτει κάποιες προκαταρκτικές ερωτήσεις για να διερευνήσει την προηγούμενη γνώση, αλλά και τις αντιλήψεις των παιδιών γύρω από το θέμα, και στη συνέχεια παρουσιάζει το βιβλίο συνδέοντας την εμφάνισή του με την τελευταία ερώτηση ή με την απάντηση των παιδιών. Αρχικά, τους δείχνει το εξώφυλλο διαβάζοντας τον τίτλο του βιβλίου και αφήνει τα παιδιά για λίγα λεπτά να το παρατηρήσουν, χωρίς να τους δώσει κάποιο στοιχείο. Έπειτα, τα παροτρύνει να μαντέψουν το θέμα του. Μπορεί να τα καθοδηγήσει ρωτώντας:

- Τι βλέπετε στην εικόνα;
- Πόσα ζώα βλέπετε;
- Είναι όλα τα ζώα ίδια;
- Είναι χαρούμενα ή λυπημένα;
- Είναι φίλοι;
- Πού μπορεί να είναι αυτά τα ζώα;

Στη συνέχεια ο/η νηπιαγωγός ξεκινά την αφήγηση της ιστορίας. Σταματά σε κάθε λέξη ή φράση του κειμένου που φανερώνει κάποιο συναίσθημα του γάτου, κάποια στάση ή συμπεριφορά των άλλων απέναντί του, προτρέποντας τα παιδιά να αναρωτηθούν: ποιος μιλάει, τι σκέφτεται, τι νιώθει, τι σκέφτονται οι άλλοι γι' αυτόν. Σε κάθε σημείο της πλοκής που παρουσιάζει εξέλιξη ή ανατροπή, ο/η νηπιαγωγός προτρέπει τα παιδιά να αναρωτηθούν τι πιστεύουν ότι θα συμβεί στη συνέχεια, γιατί πήρε αυτή την απόφαση ο γάτος, τι αποτελέσματα έφερε η απόφασή του. Τα παιδιά και ο/η νηπιαγωγός εκφράζουν τις απόψεις τους στην ερώτηση: Πότε πιστεύετε ότι είναι ο γάτος ευτυχισμένος; Εσείς πότε θα ήσασταν ευτυχισμένοι αν βρισκόσασταν στη θέση του γάτου;

Μπορεί να ζητηθεί από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τον γάτο στις διάφορες φάσεις από τις οποίες περνάει: μοναξιά, αναζήτηση και εύρεση φίλων και στη συνέχεια να παίξουν παντομίμα, προσπαθώντας να περιγράψουν τα διαφορετικά συναισθήματα του γάτου.

Επιπλέον, μια άλλη δραστηριότητα είναι να δραματοποιήσουν το περιεχόμενο του βιβλίου, αυτοσχεδιάζοντας και παίρνοντας ο καθένας ένα ρόλο (άλλος κάνει τον «κόκκινο» γάτο, άλλος κάνει την κότα, κ.λπ.). Με αυτό τον τρόπο το κάθε παιδί μπαίνει στη θέση ενός διαφορετικού προσώπου και συνειδητοποιεί ποια είναι η σχέση του με τον ήρωα. Υποδυόμενοι έναν συγκεκριμένο ήρωα, αναφέρονται στις εντυπώσεις και τη στάση τους απέναντι στα διάφορα αφηγηματικά πρόσωπα, όπως επίσης και στις προσδοκίες και επιθυμίες τους για την εξέλιξη της πλοκής. Στη συνέχεια, αλλάζοντας τα παιδιά τους ρόλους που υποδύονται μπαίνουν στο στάδιο της ανάπτυξης της ικανότητας της ενσυναίσθησης. Έτσι, συνειδητοποιούν τις συνθήκες που βιώνει ο κάθε ρόλος και μαθαίνουν να «έρχονται στη θέση του άλλου».

Ακολουθώντας ή ανατρέποντας τα αφηγηματικά δεδομένα, μπορούν αναδημιουργήσουν το νόημα του κειμένου (Nodelman,1992: 138-139) σύμφωνα με τα προσωπικά τους βιώματα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, την ψυχική διάθεσή τους κατά τη συγκεκριμένη στιγμή, κ.λπ. Μέσα από την ανταπόκρισή τους παρουσιάζουν πτυχές του εαυτού τους, αρχίζουν να τον ανακαλύπτουν και να οδεύουν προς την αυτογνωσία (Iser, 1991: 128, 134).

Επίσης, μια άλλη δημιουργική δραστηριότητα εστιάζει στο να φτιάξουν τα παιδιά βιβλία με θέμα την ιστορία του γάτου, ζωγραφίζοντας οι ίδιοι τις εικόνες που τους έχουν εντυπωσιάσει. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα το βιβλίο να υποβάλλει έμμεσα στους μικρούς αναγνώστες του τις αξίες του αλτρουισμού, της κοινωνικής αλληλεγγύης και να τους προσφέρει την πολύτιμη εμπειρία της ανιδιοτελούς φιλίας.

Κάθε ιστορία δρα πάνω στο παιδί στο μέτρο που το περιεχόμενό της ανταποκρίνεται στον εσωτερικό του κόσμο, στις ανάγκες και στις αγωνίες του. Άλλωστε το παιχνίδι, οι μορφές στις επινοημένες ιστορίες του, οι ζωγραφιές, οι ερωτήσεις και τα λόγια του γύρω από το κείμενο αποκαλύπτουν και εκδηλώ-

νουν τα προβλήματά τους.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η παραπάνω διδακτική πρόταση είναι απλώς ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο ένα λογοτεχνικό βιβλίο μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία για την καλλιέργεια στάσεων απέναντι στις διαφορετικές απεικονίσεις της διαφορετικότητας. Εκείνο που προέχει σε κάθε σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο είναι η συνομιλία των παιδιών με τη λογοτεχνία στο πλαίσιο της σύνθετης καθημερινότητας που βιώνουν.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από τις ποικίλες παιγνιώδεις, δημιουργικές, εμψυχωτικές, και εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προτείναμε, ο στόχος είναι η γνωριμία με τον *«Άλλον»,* η διαπολιτισμική επικοινωνία των μαθητών, η «ενδυνάμωση», η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης. Η εικονογραφημένη ιστορία, καθώς καθίστανται ιδιαίτερα «ευανάγνωστη» για τους μικρούς αναγνώστες χάρη στον κυρίαρχο ρόλο των εικόνων, συμβάλλει στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού βοηθάει τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αποκτήσουν την αίσθηση του «ανήκειν».

Μέσω των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων της νηπιαγωγού θα πρέπει τα παιδιά να εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και να ασχολούνται ενεργά με τις δραστηριότητες που θα παρουσιάσουν. Έτσι, η γνώση διοχετεύεται με γόνιμο, δημιουργικό, ευχάριστο τρόπο, που τους ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό, αφού είναι δικά τους επιτεύγματα, γεγονός που τους κάνει περήφανους. Επιπλέον, συσφίγγουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και καταργούν προκαταλήψεις και στερεότυπα, αλλά και ρατσιστικές αντιλήψεις για ομάδες ατόμων από πολιτισμικά περιβάλλοντα διαφορετικά απ' εκείνους.

Το σχολείο μπορεί να γίνει ο χώρος όπου θα μάθουμε να ζούμε μαζί με τους άλλους, διαμορφώνοντας κουλτούρα αποδοχής και ένταξης της ετερότητας στους κόλπους του, δείχνοντας έμπρακτα το ενδιαφέρον του για το μέλλον όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως καταγωγής και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών. Ο εκπαιδευτικός καλείται να προσφέρει σε όλα τα παιδιά της τάξης του δυνατότητες για ανάπτυξη και καλλιέργεια θετικής κοινωνικοποίησης, η οποία θα επιτευχθεί μέσω της ύπαρξης πλουραλισμού και η οποία θα τους βοηθήσει σε μια αρμονική και επιτυχή συνύπαρξη.

Κλείνοντας, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, αν η παιδική λογοτεχνία ενταχθεί μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και το μάθημα αρθρωθεί και οργανωθεί με άξονα τις ομαδοσυνεργατικές συνεργασίες μπορεί να συμβάλλει όχι μόνο στην ευαισθητοποίηση των μικρών αναγνωστών σε σχέση με το διαφορετικό, αλλά και στο να προετοιμαστούν τα παιδιά για την αρμονική κοινωνική συνύπαρξή τους στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Σημείωση 1, Επειδή σελιδοποίηση δεν υπάρχει στη συγκεκριμένη ιστορία, ορίσαμε εμείς μια σελιδοποίηση, η οποία ξεκινάει να αριθμεί από την σελίδα που ξεκινάει η ιστορία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμώ, η εικόνα του Εβραίου στη Λογοτεχνία, Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας,* Αθήνα: Θεμέλιο.

Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού,* Αθήνα: Καστανιώτη.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης.

Γεωργογιάννης, Π. (1997$^{α}$). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης,* Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννικοπούλου, Α., & Παπαδοπούλου, Μ. (2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία* (σ.268). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκόβαρης, Χ. (2002). Η κατανόηση του ξένου: Προβλήματα και Προοπτικές για την Διαπολιτισμική Αγωγή. Στο Μ. Κάιλα, Φ. Καλαβάσης, & Ν. Πολεμικός (Επιμ.), *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση* (σ.415). Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2009). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το δίλημμα των Πολιτισμικών Διαφορών, *Φιλολογική,* τ.109.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα,* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης,* τ.Β., Αθήνα: Παναγιωτόπουλου Ι.Μ.

Κανατσούλη, Μ. (2002$^{α}$). *Εισαγωγή στη Θεωρία και την Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας,* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κανατσούλη, Μ. (2002$^{β}$). *Αμφίσημα της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1995). *Το Θαυμαστό Ταξίδι*, Αθήνα: Πατάκης.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2004). *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάγος, Κ. & Γκανάτσιου, Γ. (2009). *Ένας γάτος μια φορά,* Αθήνα: Εν πλω.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπανικολάου, Ρ., & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η Παιδική Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο,* Αθήνα: Καστανιώτης.

Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών. Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιλιμένη, Τ. (2003). Η έννοια της διαφορετικότητας στις μικρές ιστορίες, *Διαδρομές,* τχ.9-10, Άνοιξη-Καλοκαίρι, 17.

**ΞΕΝΌΓΛΩΣΣΗ**

Booth, W. C. (1987). *The Rhetoric of Fiction*, Middlesex: Penguin Books.

Ciancolo, P. (1976). *Illustrations in Children's Books,* Dubuque, Iowa: WM.C Brown Company Publishers.

Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση,* Αθήνα: Gutenberg.

Hunt, P. (1992). *Literature for Children,* Contemporary Criticism, London & New York: Routledge.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books,* Athens and London: The University of Georgia Press.

Norton, D. (1987c). *Through the eyes of a child: An Introduction to Children's Literature,* Columbus: Merrill.

Iser, W. (1990). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett,* Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Iser, W. (1991). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.

# ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΗΨΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΖΩΗ

**Στέλλιος Κ. Κρασσάς, Δέσποινα Σιδηροπούλου - Δημακάκου**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή οι συνεχείς «*εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας συναπτόμενες με σημαντικές αλλαγές στην εργασία*» (Παυλίδης, 2007:17-18) επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα συστήματα εκπαίδευσης. Γενικότερα καθίσταται εμφανές ότι «*η εκπαίδευση χρειάζεται να προετοιμάσει σήμερα τους νέους για έναν πιο σύνθετο και ευμετάβλητο εργασιακό κόσμο*» (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2000:31). Οι νέοι για να έχουν μία επιτυχή επαγγελματική σταδιοδρομία, θα πρέπει να αποκτήσουν μεγαλύτερη μόρφωση, ικανότητες και προσαρμοστικότητα. Υπάρχει, στην Ελλάδα και διεθνώς, η εκτίμηση ότι τα εφόδια αυτά μπορεί να τα προσφέρει, έγκαιρα και ουσιαστικά, ο θεσμός της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, ιδιαιτέρως μάλιστα, αν προχωρήσουμε σε νέες προσεγγίσεις από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αθανασούλα - Ρέππα, 1996 . Δημητρόπουλος & Μπακατσή, 2002 . American School Counselor Association, 2003 . Wittmer Thompson, Loesch, & Seraphine, 2003 . Palladino Schultheiss & Stead, 2004 . Krassas, Boubousis, & Lianos, 2006 . Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, & Παπαϊωάννου, 2009).

Ασκούμενος ο άνθρωπος από την παιδική του ηλικία στο *να ανακαλύπτει τον εαυτό του, να συλλέγει και να αξιολογεί πληροφορίες, να παίρνει υπεύθυνα αποφάσεις* και *να προσαρμόζεται στις νέες καταστάσεις*, αν δηλαδή καλλιεργήσει σωστά και έγκαιρα τα ***χαρακτηριστικά εκείνα της προσωπικότητάς του τα οποία σχετίζονται με τη μελλοντική επαγγελματική του ζωή***, μπορεί να αποκτήσει εφόδια που θα του επιτρέψουν να διαχειρίζεται με ευελιξία τις καταστάσεις και να αντιμετωπίζει προβλήματα, όπως η επιλογή σπουδών, η επαγγελματική σταδιοδρομία ή ακόμα και η ανεργία. Για το λόγο αυτό ο θεσμός της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, για το εκπαιδευτικό μας σύστημα ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός [ΣΕΠ], δεν πρέπει να εισέρχεται στη ζωή του ατόμου κατά το τέλος της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο), καθορίζοντας με μάλλον στατικό και ανελαστικό τρόπο την επόμενη εκπαιδευτική και μελλοντική επαγγελματική του πορεία. Ο ΣΕΠ, πρέπει να έχει δράσεις οι οποίες θα υλοποιούνται από το δημοτικό σχολείο ώστε να στηρίξει πρώιμα το παιδί συμβάλλοντας στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του της *αυτογνωσίας*, της *πληροφόρησης*, της *λήψης αποφάσεων* και της *μετάβασης* για την επιτυχή εκπαιδευτική και μελλοντική επαγγελματική του πορεία (Κασσωτάκης, 1981 . Hiebert, 2004 . Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, & Παπαϊωάννου, 2009 . Watts, Sultana, & McCarthy, 2010).

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* εμφανίστηκε στην επιστημονική ορολογία της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής στη δεκαετία του '60 και από το 1980 και μετά οι θεωρητικοί του πεδίου της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής «προσέδωσαν στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης τη σημασία της *διά βίου* διαδικασίας» (Patton & McMahon, 2006α:7). Στο πλαίσιο αυτό η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρήθηκε ως μία διαδικασία η οποία καλύπτει τη συνολική διάρκεια ζωής και περιλαμβάνει όλους τους ρόλους και τις θέσεις ενός προσώπου. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, υπ' αυτό το πρίσμα, περιλαμβάνει όχι μόνο την οικονομικά προσοδοφόρα επαγγελματική δραστηριότητα αλλά και τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, τον εθελοντισμό, την εκπαιδευτική πορεία και την οικογενειακή ζωή (Seligman, 1994 . Patton & McMahon, 2006α).

Με τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη εννοούμε την πλευρά εκείνη της κοινωνικοποίησης του ατόμου, η οποία σχετίζεται με τον προσανατολισμό του στο χώρο της εργασίας και τις αποφάσεις του για το επάγγελμα που επιδιώκει να ακολουθήσει *(Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2000:54)*.

Για την καλλιέργεια της επαγγελματικής ανάπτυξης χρειάζονται διαδικασίες μάθησης ανάλογες με τους άλλους τομείς της προσωπικότητας ώστε να αντιμετωπίζεται πλέον ως μια πορεία του ατόμου που δεν σχετίζεται αποκλειστικά με την εργασία αλλά και με τη διά βίου μάθηση (Patton & McMahon, 2006β). Η επαγγελματική ανάπτυξη, δεν αφορά αυστηρά μία απόφαση επιλογής επαγγελματικής δραστηριότητας σε μία δεδομένη στιγμή αλλά σχετίζεται με συσσωρευμένες εμπειρίες και αναπόφευκτα έχει μία βαθιά επίδραση σε όλες τις πτυχές της ζωής ενός ατόμου (Super, Savickas, & Super, 1996). Ως εξελικτική διαδικασία αρχίζει στην παιδική ηλικία και διαρκεί σε όλη μας τη ζωή. Τα παιδιά αναπτύσσουν μια άποψη του εαυτού τους ως μελλοντικών εργαζομένων, αξιολογούν τις δυνατότητές τους για μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία και ενδιαφέρονται να μάθουν δεξιότητες που θεωρούν ότι θα τους φανούν χρήσιμες μελλοντικά (Super, Savickas, & Super, 1996). Παράλληλα από τα πρώτα παιδικά χρόνια μπαίνουν τα θεμέλια για την οικοδόμηση του κατοπινού συστήματος αξιών και ενδιαφερόντων κάτι που, μελλοντικά, ενδεχομένως θα επηρεάσει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. Για το λόγο αυτό ο σχεδιασμός προγραμμάτων Επαγγελματικής Συμβουλευτικής γίνεται, από τα τέλη της δεκαετίας του '70, με στοιχεία διά βίου εκπαίδευσης (Herr & Cramer, 1996).

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ), στο σχολείο, βοηθά το άτομο να υιοθετεί συμπεριφορές που προλαμβάνουν λανθασμένες επιλογές, στηρίζουν την επαγγελματική του ανάπτυξη και οδηγούν στην επαγγελματική ωρίμανση. Στην Ελλάδα, ο ΣΕΠ, εφαρμόζεται μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, ως εκ τούτου, κυρίως σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης στρέφεται το ενδιαφέρον των σχετικών ερευνών. Από τη βιβλιογραφική μας διερεύνηση διαπιστώθηκε σημαντικό έλλειμμα συστηματικών ερευνών οι οποίες επικεντρώνονται σε θέματα διερεύνησης της ανάπτυξης των χαρακτηριστικών που

σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Αυτή η διαπίστωση αποτέλεσε το κίνητρό μας για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, η οποία είναι ερευνητική.

## Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

### ΣΤΟΧΟΣ

**Ο στόχος της παρούσας έρευνας** ήταν να ***διερευνήσει*** τα χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών δημοτικού σε σχέση με τη μελλοντική επαγγελματική τους ζωή. Με το σκεπτικό στην έρευνα επιδιώχθηκε: *Να διερευνηθεί η εικόνα που διαμορφώνουν οι μαθητές και μαθήτριες της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, σε σχέση με ζητήματα λήψης προσωπικών και επαγγελματικών αποφάσεων, τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή*. Στην παρούσα έρευνα το δημοτικό σχολείο θεωρείται ότι αποτελεί το αρχικό και ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο στην επαγγελματική διαπαιδαγώγηση και ανάπτυξη του μαθητή (Fouad, 1997 . Lent, Hackett, & Brown, 1999).

Η επιλογή θεωρητικής προσέγγισης για την παρούσα εργασία έγινε με γνώμονα τη δυνατότητα εκπαιδευτικής / παιδαγωγικής και συμβουλευτικής παρέμβασης στο επίπεδο των παιδιών του δημοτικού σχολείου. Ένα τέτοιο πλαίσιο παρουσιάζεται και αναλύεται από τις *εξελικτικές θεωρίες* (Super, 1990 . Myrick, 1997 . Swanson & Fouad, 2010). Οι εξελικτικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι «*η επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου είναι διαδικασία ανάπτυξης και θεωρούν την επαγγελματική εκλογή ως φυσικό αποτέλεσμα αυτής της ανάπτυξης*» (Swanson & Fouad, 2010:5). Από τις εξελικτικές θεωρίες επιλέχθηκε η *θεωρία της επαγγελματικής ανάπτυξης του D. Super* η οποία αντιμετωπίζει το *σχέδιο ζωής* του ατόμου ως διαδικασία αλλαγών με πολλαπλά σημεία αποφάσεων (*εξελικτική θεωρία της αυτοαντίληψης / μελέτη σχεδίων σταδιοδρομίας)* (Super, 1953 . Super, 1963 . Super & Bachrach, 1957 . Super, 1971 . Super, 1990 . Super, Savickas, & Super, 1996). Η θεωρία αυτή προτείνει ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη αρχίζοντας από την ηλικία του δημοτικού σχολείου (στάδιο της ***Ανάπτυξης*** [*Growth*] το οποίο εκτείνεται από τα 4 μέχρι τα 13 χρόνια και άρα περιλαμβάνει τον πληθυσμό στόχο αυτής της έρευνας). Στη διάρκεια του σταδίου αυτού τα παιδιά μαθαίνουν και υιοθετούν θετικές στάσεις και εργασιακές συνήθειες, σκέφτονται το μέλλον και φαντάζονται τους εαυτούς τους σε διάφορα επαγγέλματα, αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση και διαπροσωπικές σχέσεις με άλλους. Στο πλαίσιο αυτό, με την υποστήριξη δράσεων Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν και να αναπτύξουν τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να προσδιορίσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους (Savickas, 2005:49).

### ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Με βάση τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος, το σκοπό και τον στόχο της έρευνας, διατυπώνεται και απαντάται σε αυτήν τη μελέτη το παρακάτω *δι*ε-

*ρευνητικό ερώτημα*:

- *Ποια είναι τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών της τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου (11-12 ετών) τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή ως προς:*
    - *την ανησυχία για το ενδεχόμενο μελλοντικό επάγγελμα των παιδιών,*
    - *την ενδεχόμενη επένδυση σε σχέση με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων,*
    - *τη γνώση για μελλοντικές σπουδές και επαγγέλματα*.

Κατά συνέπεια, τα δεδομένα της έρευνας, έχουν πιθανό όφελος για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

*Δείγμα*

Πρόκειται για *περιγραφική – συγχρονική έρευνα με επιπλέον συναφειακή ερευνητική στρατηγική*. Η δειγματοληψία ήταν «κατά συστάδες» τυχαία. Επιλέχθηκε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων σε περιγραφικό επίπεδο. Από τις ποσοτικές μεθόδους επιλέχθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου.

Το εργαλείο της έρευνας χορηγήθηκε σε πανελλήνιο δείγμα χιλίων είκοσι [N = 1020] μαθητών / μαθητριών Στ΄ τάξεων, δημόσιων και ιδιωτικών δημοτικών σχολείων, κατά το σχολικό έτος 2009 – 2010.

## ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η πρώτη έκδοση του ερωτηματολογίου «*Κλίμακα Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων για παιδιά Δημοτικού*» (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μυλωνάς, & Αργυροπούλου, 2008 . Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2010: 252-253).

Η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε με σκοπό να αξιολογήσει την εικόνα που διαμορφώνουν οι μαθητές / μαθήτριες της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου ως προς τα ζητήματα που σχετίζονται με τη λήψη προσωπικών επαγγελματικών αποφάσεων. Πρόκειται για μια προσπάθεια καταγραφής των ζητημάτων που απασχολούν τα παιδιά που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο ως προς τη διαδικασία λήψης απόφασης στην επιλογή επαγγέλματος. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει 40 ερωτήματα τα οποία προέκυψαν από βιβλιογραφική μελέτη και πιλοτική έρευνα της προαναφερόμενης ερευνητικής ομάδας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μυλωνάς, & Αργυροπούλου, 2008) και αντιπροσωπεύουν τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση του υποκειμένου σε σχέση με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Η βαθμολόγηση είναι δίτιμη τύπου «ΝΑΙ» / «ΟΧΙ».

Η κλίμακα αξιολογεί τους παράγοντες:

α) *Ανησυχία για το μελλοντικό επάγγελμα*: Εκφράζει τα συναισθήματα αβε-

βαιότητας και φόβου που βιώνει ο μαθητής για το επαγγελματικό του/της μέλλον. Μέσω αυτού του παράγοντα καταγράφεται το συναίσθημα των παιδιών σε σχέση με τα δεδομένα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης όπως αυτά έχουν αναπτυχθεί στη θεωρία του Super.

β) *Επένδυση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*: Ο παράγοντας αυτός αξιολογεί την κατανόηση των σταδίων της διαδικασίας λήψης απόφασης (συγκέντρωση πληροφοριών για τον εαυτό και το περιβάλλον, παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, κατανόηση της σχέσης που έχει η σχολική γνώση με το επαγγελματικό μέλλον).

γ) *Γνώση επαγγελμάτων*: Ο τρίτος παράγοντας αξιολογεί το επίπεδο της γνώσης που ο μαθητής / η μαθήτρια πιστεύει ότι έχει σχετικά με τα διάφορα επαγγέλματα και τις εργασιακές συνθήκες. Για τα ερωτήματα που απαρτίζουν τους τρεις παράγοντες υπολογίστηκαν οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας [Cronbach's α] οι οποίοι είναι αντίστοιχα 0,71 , 0,63 και 0,62. Η αξιοπιστία της κλίμακας έχει κριθεί ικανοποιητική (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2010:252-253) και επιβεβαιώθηκαν οι διαστάσεις που μετρά το εργαλείο καθώς και η εσωτερική συνέπεια – αξιοπιστία του στο συγκεκριμένο δείγμα από τις αναλύσεις της παρούσας έρευνας.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επεξεργασία των παραγόντων της κλίμακας έγινε με τελικό δείγμα N=1007 παιδιά, 533 κορίτσια (ποσοστό 52,9%) και 474 αγόρια (ποσοστό 47,1%). Το δειγματοληπτικό σχέδιο που επιχειρήθηκε μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένο διότι η τελική δειγματοληψία σε σχέση με το φύλο είναι αντιπροσωπευτική, τόσο σε επίπεδο μαθητικού πληθυσμού όσο και σε επίπεδο γενικού πληθυσμού (ΚΕΕ, 2006).

Με το εργαλείο της έρευνας, οι απαντήσεις για το ερευνητικό ερώτημα συγκροτούνται από τη διερεύνηση των εξής παραγόντων:

- Ανησυχία για το μελλοντικό επάγγελμα.
- Επένδυση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Γνώση επαγγελμάτων.

Σύμφωνα, με τα αποτελέσματα της έρευνας:

Τα παιδιά, του δείγματος, φαίνεται να μην έχουν ακόμα αναπτύξει στάση ως προς το ζήτημα «***Ανησυχία για το μελλοντικό επάγγελμα***», σε ποσοστό 90,6% (912 παιδιά) και μόνο 9,4% (95 παιδιά) εμφανίζεται να έχει *ανησυχία ως προς το μελλοντικό του επάγγελμα*. Στο σύνολο των παιδιών που δεν φαίνεται να ανησυχούν ακόμη για το μελλοντικό επάγγελμα (912 παιδιά) φάνηκε ότι, σε σχέση με τη μεταβλητή *φύλο*, το μεγαλύτερο ποσοστό εκπροσωπούν τα κορίτσια (53,8%) σε αντίθεση με τα αγόρια, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 46,2%. Αντίστοιχα, ως προς τον *τόπο γέννησης*, το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στα ελληνόπουλα (90,9%) σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία

προέρχονται από άλλες χώρες, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 9,1%. Σε σχέση με τον *τόπο / περιοχή κατοικίας*, παρατηρείται ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό (79,3%) εμφανίζεται στα παιδιά τα οποία προέρχονται από «μεγάλες πόλεις» σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από «μικρές πόλεις» ή «χωριά», των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 14,6% και 6,1% αντίστοιχα.

Όσον αφορά την «***Επένδυση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων***», φαίνεται ότι ούτε αυτό το θέμα έχει απασχολήσει ακόμη την πλειοψηφία των παιδιών εφόσον σε ποσοστό 97,4% (981 παιδιά) δηλώνουν ότι δεν έχουν άποψη[62]. Στο σύνολο των παιδιών που δεν έχουν προβληματιστεί γύρω από τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (981 παιδιά), ως προς τη μεταβλητή *φύλο* το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στα κορίτσια (52,9%) σε αντίθεση με τα αγόρια, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 47,1%. Σε σχέση με τον *τόπο γέννησης*, το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στα ελληνόπουλα (89,9%) σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από άλλες χώρες, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 10,1%. Σε σχέση με τον *τόπο / περιοχή κατοικίας*, το μεγαλύτερο ποσοστό (80,1%) εμφανίζεται στα παιδιά τα οποία προέρχονται από «μεγάλες πόλεις» σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από «μικρές πόλεις» ή «χωριά», των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 13,8% και 6,0% αντίστοιχα.

Στον παράγοντα «***Γνώση επαγγελμάτων***» τα παιδιά έχουν αναπτύξει θέση σε ποσοστό 37,0% (373 παιδιά) ενώ 63% (634 παιδιά) εμφανίζεται να μην έχουν «*Γνώση επαγγελμάτων*». Στα 373 παιδιά που δηλώνουν «*Γνώση επαγγελμάτων*» ως προς τη μεταβλητή *φύλο*, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στα αγόρια (53,1%) σε αντίθεση με τα κορίτσια, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 46,9%. Σε σχέση με τη μεταβλητή *τόπος γέννησης*, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που έχουν θέση (91,0%) εμφανίζεται στα ελληνόπουλα σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από άλλες χώρες, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 9%. Σε σχέση με τη μεταβλητή *τόπος κατοικίας*, παρατηρείται ότι τα παιδιά, σε ποσοστό 62,7%, δηλώνουν πως δεν έχουν άποψη. Το μεγαλύτερο ποσοστό (77,5%) εμφανίζεται στα παιδιά τα οποία προέρχονται από «μεγάλες πόλεις» σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από «μικρές πόλεις» ή «χωριά», των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 15,2% και 7,3% αντίστοιχα.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα παιδιά, στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου, δεν φαίνεται να

[62] Σε νεότερη μελέτη, η οποία διεξήχθη με την χορήγηση της δεύτερης έκδοσης του ερωτηματολογίου (27 ερωτήματα) σε δείγμα 531 μαθητών της ΣΤ΄τάξης δημοτικού που φοιτούσαν σε σχολεία της Αττικής, οι μαθητές ανέφεραν υψηλό επίπεδο κατανόησης των σταδίων της διαδικασίας λήψης απόφασης [βλ. Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., Argyropoulou, K., & Drosos, N. (2013). Career Decision-Making Characteristics of Primary Education Students in Greece. *International Education Studies*, *6*(5); 22-32. doi:10.5539/ies.v6n5p22].

έχουν συγκεκριμένους επαγγελματικούς στόχους. Αυτό ίσως να οφείλεται στην έλλειψη επαγγελματικής ωριμότητας των παιδιών. Η *επαγγελματική ωριμότητα* – η ετοιμότητα διαχείρισης των αναπτυξιακών δραστηριοτήτων κάθε σταδίου επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεσματικά – περιλαμβάνει τόσο συνιστώσες συμπεριφοράς / υποκειμενικούς παράγοντες, όσο και γνωστικούς παράγοντες (Patton & Creed, 2001). Με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων / ικανοτήτων του το παιδί αρχίζει να καταλαβαίνει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, ώστε να βελτιώνει την αυτοαντίληψή του ανάλογα με τα επιτεύγματά του (Wittmer, 2000). Η Επαγγελματική Συμβουλευτική μπορεί να ενδυναμώσει τη θέληση του παιδιού στην εξερεύνηση, στην ανάληψη ρόλων, με στόχο την κοινωνικοποίηση και την εξέλιξή του μέσα σε πνεύμα άμιλλας και συνεργατικότητας το οποίο ευνοεί και τη θεμελίωση εργασιακών αρετών. Αυτό επιβεβαιώνει τα διερευνητικά μας ερωτήματα καθ' όσον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά του δείγματος της έρευνας, φαίνεται ότι χρειάζονται την παρέμβαση της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού σε αυτήν τους την πορεία ώστε να έχουν ενημέρωση και στήριξη, όπως πιστοποιείται μέσα από τις απαντήσεις τους στην έρευνα.

Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας καθώς και διάφορα βιβλιογραφικά δεδομένα που ήδη αναφέρθηκαν θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη διαμόρφωση κάποιων ενδεικτικών προτάσεων για την διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών αυτής της ηλικιακής βαθμίδας:

*Καλλιέργεια της επαγγελματικής ανάπτυξης μαθητών δημοτικού σχολείου με βάση τα δεδομένα των εξελικτικών θεωριών*

Στο στάδιο της *Ανάπτυξης* (growth), στο οποίο εντάσσεται κατά τον Super (1990), η επαγγελματική ανάπτυξη στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (4-13 ετών), τα παιδιά μαθαίνουν και υιοθετούν θετικές στάσεις και εργασιακές συνήθειες, σκέφτονται το μέλλον τους και φαντάζονται τους εαυτούς τους σε διάφορα επαγγέλματα. Παράλληλα αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους και καλλιεργούν διαπροσωπικές σχέσεις με άλλους. Στόχος για το πρόγραμμα της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, σε αυτή την ηλικιακή φάση, θα πρέπει να είναι η διευκόλυνση της εξερευνητικής τάσης των παιδιών και η ενίσχυση των ενδιαφερόντων τους ώστε οι δράσεις του επαγγελματικού προσανατολισμού να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

*Μελέτη εφαρμογής του επαγγελματικού προσανατολισμού στη δημοτική εκπαίδευση*

Στις διάφορες φάσεις εφαρμογής στη δημοτική εκπαίδευση, οι στόχοι θα μπορούσαν να επικεντρώνονται στη σταδιακή *ατομική ανάπτυξη* και *κοινωνική προσαρμογή* του παιδιού, στην *αυτογνωσία*, στην *αυτοαντίληψη*, στην ανάπτυξη ενός υγιούς *συστήματος επαγγελματικών και κοινωνικών αξιών*, στη *γνωριμία με*

*το περιβάλλον* (φυσικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, διοικητικό), στην ανάπτυξη μιας *θετικής προς τη ζωή στάσης* και στην ανάπτυξη της έννοιας του *ανήκειν*, της συνεργασίας και ένταξης στο πλαίσιο της ομάδας (συνομηλίκων / εργασιακής).

*Στήριξη του ρόλου των εκπαιδευτικών*

Ο δάσκαλος / σύμβουλος δεν είναι το άτομο που έχει, υποχρεωτικά, ειδικευτεί στη συμβουλευτική αλλά εκείνος που λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές του, που αντιμετωπίζει κάθε μαθητή ως ενιαίο όλο και ξεχωριστή ύπαρξη και χτίζει μαζί του μια ουσιαστική επικοινωνία. Καθώς ζει με τους μαθητές του για πολλές ώρες και είναι υπεύθυνος όχι μόνο για τη μετάδοση γνώσεων αλλά και για τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων, είναι για αυτούς *σημαντικός άλλος* και μπορεί να γίνεται συμπαραστάτης τους στην προσωπική ανάπτυξη και προσπάθεια προσαρμογής τους στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Σε αυτόν τον ρόλο οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη στήριξης και αποσαφήνισης του ρόλου τους από το εκπαιδευτικό σύστημα, από τους σχολικούς συμβούλους.

*Αξιοποίηση του ρόλου της οικογένειας και του σχολείου*

Όσον αφορά στον ρόλο των γονέων εκτιμάται ότι αυτός θα πρέπει να ενισχυθεί με προγράμματα κατάλληλα, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν με τη μορφή «σχολών γονέων». Σε αυτά μπορούν να διαδραματίσουν τον ρόλο του επιμορφωτή οι σχολικοί σύμβουλοι. Η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς είναι απαραίτητη ώστε να εδραιώνονται και να μεγεθύνονται τα οφέλη, αυτής της προσπάθειας επέκτασης του θεσμού στη δημοτική εκπαίδευση, για τους μαθητές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

American School Counselor Association. (2003). *The American School Counselor Association national model: A framework for school counseling programs.* Alexandria, VA: Author.

Fouad, N. F. (1997). School to work transition: Voice from an implementer. *The Counseling Psychologist* (25):403-412.

Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career Guidance and Counseling through the life span: systematic approaches* (5 εκδ.). USA: HarperCollins Publishers Inc.

Hiebert, B. (2004). Διά βίου μάθηση και διά βίου Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επανεκτιμώντας το πεδίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά Διεθνούς Συνάντησης: «Διά βίου Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εξελίξεις και Προοπτικές»*:76-85. Αθήνα: ΕΚΕΠ.

Krassas, S. K., Bouboussis, G., & Lianos, P. (2006, 9 15). *Model of action to be taken in order to exploit the professional development of students - Actions*

*for educators and parents.* Ανάκτηση από EGCRF: http://www.guidance-europe.org/country/GREECE/greekblog/weblog.authors/skrassas

Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly* (47):297-311.

Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (3 εκδ.). Minneapolis, MN: Educational Media.

Palladino Schultheiss, D. E., & Stead, G. B. (2004). Childhood Career Development Scale: Scale Construction and Psychometric Properties. *Jurnal of Career Assessment* (12):113-134.

Patton, W., & Creed, P. A. (2001). Developmental Issues in Career Maturity and Career Decision Status. *The Career Development Quarterly* (49):336-351.

Patton, W., & McMahon, M. (2006α). *Career Development and Systems Theory* (2 εκδ.). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Patton, W., & McMahon, M. (2006β). The System's Theory Framework of Career Development and Counseling: Conecting Theory and Practice. *International Jurnal for the Development and Counseling , 28* (2):153-166.

Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. Στο S. D. Brown, & R. W. Lent (Επιμ.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* : 42-69. New Jersey, USA: John Wiley & Sons Inc.

Seligman, L. (1994). *Developmental Career Counseling and Assessment* (2 εκδ.). USA: Sage Publications Inc.

Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., Argyropoulou, K., & Drosos, N. (2013). Career Decision-Making Characteristics of Primary Education Students in Greece. *International Education Studies, 6*(5); 22-32. doi:10.5539/ies.v6n5p22

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Στο D. Brown, L. Brooks, & Associates (Επιμ.), *Career choice and development* (2 εκδ.:197-261. San Francisco: CA: Jossey-Bass.

Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *The American Psychologist* (8) : 185-190.

Super, D. E. (1971). A Theory of Vocational Development. Στο H. J. Peters, & J. C. Hansen (Επιμ.), *Vocational Guidance and Career Development* (2 εκδ. : 111-122). New York, USA: Macmillan Publishing Co., Inc.

Super, D. E. (1963). *Career development: A self- Concept Theory.* N. Y.: CEEB.

Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. Στο D. Brown, L. Brooks, & Associates (Επιμ.), *Career choice and development* (3 εκδ. : 121-178). San Francisco, USA:

Jossey-Bass Publishers.

Super, D., & Bachrach, P. B. (1957). *Scientific Careers and Vocational Development Theory*. N.Y.: Teachers College.

Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (2010). *Career Theory and Practice: Learning Through Case Studies* (2 εκδ.). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications, Inc.

Watts, A. G., Sultana, R. G., & McCarthy, J. (2010, July). The involvement of the European Union in career guidance policy: a brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance , 10* (2) : 89-107.

Wittmer Thompson, D., Loesch, C. L., & Seraphine, E. A. (2003). Development of an Instrument to Assess the Counseling Needs of Elementary School Students. *Professional School Counseling , 7* (1) : 35-9.

Wittmer, J. (2000). Implementing a comprehensive developmental school counseling program. Στο J. Wittmer (Επιμ.), *Managing your school counseling program: K-12 developmental strategies* (2 εκδ. : 12-30). Minneapolis, MN: Educational Media.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (1996). Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Συμβουλευτική στο Δημοτικό Σχολείο - Προοπτικές οργάνωσης και εφαρμογής. *Παιδαγωγικός Λόγος* (3) : 52 - 75.

Δημητρόπουλος, Ε., & Μπακατσή, Α. (2002). Η Εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Μ. Ι. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: θεωρία και πράξη* : 413-420. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1981). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα Μεθοδολογία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.* Αθήνα: Γρηγόρη.

ΚΕΕ. (2006). *Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας: Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων* (Β΄ εκδ.). (Β. Κουλαϊδής, Επιμ.) Αθήνα: ΚΕΕ.

Παυλίδης, Π. (2007, Απρίλιος - Μάιος - Ιούνιος). Η "ιδέα του πανεπιστημίου" στη σύγχρονη κοινωνία της αγοράς. *Νέα Παιδεία* (122) : 17-39.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2010). *Επαγγελματική Αξιολόγηση - Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού.* Αθήνα: Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2000). *Επαγγελματική συμβουλευτική και καθοδήγηση.* Αθήνα: ISS ΕΠΕ.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Παπαϊωάννου, Χ. Θ.

(2009, Ιανουάριος - Φεβρουάριος - Μάρτιος). Διαμόρφωση επαγγελματικών επιλογών στο δημοτικό σχολείο: Ανάπτυξη και εφαρμογή δραστηριοτήτων επαγγελματικού προσανατολισμού μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. *Νέα Παιδεία* (129) : 31-49.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μυλωνάς, Κ., & Αργυροπούλου, Α. (2008). Ψυχομετρική διερεύνηση σε παιδιά Στ΄ Δημοτικού ως προς ψυχολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωστικής Ψυχολογίας ΕΛΨΕ.* 6-9 Νοεμβρίου 2008, Θεσσαλονίκη.

# «ΤΣΑΝΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

**Κωνσταντινίδου Θεοδώρα**

Δασκάλα - Διευθύντρια Αρσακείου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης

Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος Μ.Β.Α. Διοίκηση Ανθρωπίνων πόρων

theodorakon@hotmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Το νέο σχολείο προκειμένου να είναι βιώσιμο και αποτελεσματικό χρειάζεται να εφαρμόζει σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Κρίνεται αναγκαία η διεύρυνση του ωραρίου λειτουργίας και η εισαγωγή νέων αντικειμένων. Σε αυτό το πλαίσιο, οι κατ' οίκον εργασίες, η αναγκαιότητα των οποίων έχει απασχολήσει διαχρονικά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, χρειάζεται να μεταρρυθμιστούν και να τεθούν σε μια πιο κριτική θεώρηση. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται η διευρυμένη λειτουργία του Αρσακείου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, κατά την οποία οι «κατ' οίκον εργασίες» ενσωματώνονται στη διδασκαλία, η δομή της οποίας αλλάζει. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας σε γονείς και μαθητές του σχολείου.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή, ότι το συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, δημιουργεί νέα δεδομένα και απαιτήσεις για το σχολείο. Η παγκοσμιοποίηση, οι ραγδαίες οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, η ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας και της επιστήμης και η δυναμική παρουσία των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών και στην αναθεώρηση του ρόλου του σχολείου.

Το παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό σχολείο που στόχευε μόνο στην παροχή γνώσεων, αδυνατεί να ανταποκριθεί στο νέο του ρόλο (Αρβανίτη, 2006, Αλαχιώτης, 2003). Είναι ευρέως αναγνωρισμένη η ανάγκη να μετασχηματισθεί, από χώρο μετάδοσης γνώσεων, σε χώρο που θα καλλιεργεί, τόσο την ευρύτερη μαθησιακή ικανότητα του μαθητή, όσο και την προσωπικότητά του στο σύνολο. Δεν αρκεί η μετάδοση γνώσεων, αλλά η απόκτηση δεξιοτήτων εύρεσης, επιλογής, αξιολόγησης και αξιοποίησης τους. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να δώσει το σχολείο έμφαση, πέρα από τον μαθηματικό και γλωσσικό εγγραμματισμό του παιδιού, και στον ψηφιακό του εγγραμματισμό, αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Χρειάζεται να καλλιεργήσει την κριτική και δημιουργική σκέψη, τις ικανότητες μεταγνώσης και αναστοχασμού, τις διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, και να φροντίσει για την πολιτιστική του καλλιέργεια και την ηθική και συναισθηματική του ανάπτυξη. *Το νέο σχολείο θα πρέπει να εντάξει νέα αντικείμενα, ώστε να το μετατρέψουν σε κοιτίδα επεξεργασίας και παραγωγής πολιτισμού (Πυργιωτάκης, 2001).*

Επίσης, το σχολείο οφείλει να διασυνδεθεί με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια κοινότητα, εστιάζοντας παράλληλα στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών με παράλληλη κατανόηση του πολιτισμού τους, όσο και η ενίσχυση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του εθνικού πολιτισμού. Άλλωστε η επικοινωνία τόσο στη μητρική γλώσσα, όσο και στις ξένες γλώσσες, καθώς και η γενική πολιτισμική ανάπτυξη, θεωρούνται από τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν εντός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2008, Βρεττός, 2001, European Commission 2004c, Παρασκευόπουλος, Πυργιωτάκης, 2001, Θωϊδης & Χανιωτάκης 2007).

## ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ-ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ

Γίνεται κατανοητό ότι τα παραπάνω δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν παρά σε ένα σχολείο που έχει παιδαγωγικό προσανατολισμό, με επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας το παιδί και όχι το δάσκαλο, ο οποίος θα είναι ο συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας. Ένα σχολείο που υιοθετεί τις νέες θεωρίες μάθησης και εφαρμόζει τις νέες διδακτικές μεθόδους. Εξάλλου, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες στη διοίκηση της εκπαίδευσης, ένα σχολείο προκειμένου να είναι βιώσιμο και αποτελεσματικό πρέπει να καταστεί το ίδιο ένας οργανισμός μάθησης, ένας οργανισμός δηλαδή, που θα ανανεώνει και αναθεωρεί τις πρακτικές και την πολιτική του μέσα από διαδικασίες συνεχούς μάθησης. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), «*Για να παραμείνει το σχολείο ζωντανός και δημιουργικός θεσμός πρέπει συνεχώς να μετασχηματίζει σε διδακτικές προσεγγίσεις τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις δημιουργούμενες ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας».*

Ωστόσο, οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής οικοδομεί τη νέα γνώση βασιζόμενος σε προϋπάρχουσες γνώσεις και μάλιστα μέσα από την αλληλεπίδραση με την ομάδα, δημιουργούν νέα δεδομένα για την καθημερινή διδασκαλία, ένα από τα οποία είναι σαφώς η διεύρυνση του διδακτικού χρόνου. Σύμφωνα με αυτές, οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας που θεωρούν τη μάθηση όχι μια απλή συσσώρευση γνώσεων αλλά μια δημιουργική, διερευνητική, βιωματική δραστηριότητα που πετυχαίνεται μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, δεν μπορούν να εφαρμοστούν στα στενά πλαίσια της διδακτικής ώρας. Η ομαδοσυνεργατική, η μέθοδος πρότζεκτ, τα σχέδια εργασίας, η διαθεματική προσέγγιση απαιτούν χρόνο. Άλλωστε στην ίδια φιλοσοφία είναι διαμορφωμένα και τα νέα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα οποία δεν γίνεται να εφαρμοστούν στο παραδοσιακό σχολείο, όπου ο σχολικός χρόνος είναι ανελαστικός,

ευθύγραμμος και κατανεμημένος σε ώρες μαθημάτων που διαδέχονται η μια την άλλη. Χρειάζεται περισσότερος χρόνος για τη δυνατότητα εφαρμογής μη παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων και μέσων (εκπαιδευτικό λογισμικό, Η/Υ, κ.α.) (Kohn, 2006, Hargreaves, et al., 1997, Σοφού, 2002, Λάμνιας 2001, Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001. Βιτσιλάκη 2001, Βρεττός, 2001, Ματσαγγούρας, 2005, 2006, 2008).

Επίσης, οι σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις επέφεραν σοβαρές αλλαγές στη δομή και λειτουργία της οικογένειας και ο χρόνος που οι γονείς βρίσκονται σπίτι μειώθηκε σημαντικά. Ως εκ τούτου, το σχολείο καλείται να καλύψει το κενό που δημιουργείται, τόσο σε θέματα φύλαξης και ασφάλειας των παιδιών, όσο και σε θέματα αγωγής τους. Επιβάλλεται λοιπόν η επιμήκυνση του χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο, οργανώνοντάς τον όμως, με παιδαγωγικά κριτήρια χωρίς να σχολειοποιείται ο ελεύθερος χρόνος τους.

Στον ελληνικό χώρο, προτάθηκε το υποχρεωτικό ολοήμερο σχολείο, ως το σχολείο που θα υλοποιούσε όλα τα παραπάνω (Αρβανίτη, 2006, Πυργιωτάκης κ.α., 2001, Θωϊδης & Χανιωτάκης, 2007). *Πρόκειται για ένα σχολείο, όπου το πρόγραμμά του είναι ενοποιημένο και οι τρεις ζώνες του (πρωινή, μεσημεριανή και μεταμεσημβρινή) αποτελούν ένα ενιαίο όλο (Πυργιωτάκης, κ.α. 2001).*

## ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Ένας σημαντικός τομέας της διδακτικής και παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου είναι οι κατ' οίκον εργασίες. Είναι ένα διαχρονικό ζήτημα που απασχολεί το σύνολο των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, ειδικούς της εκπαίδευσης, και επίσημη πολιτεία.

## ΟΡΙΣΜΟΣ

Γενικά, ως κατ' οίκον εργασίες θεωρούνται οι εργασίες που αναθέτουν οι δάσκαλοι στους μαθητές για να διεκπεραιώσουν σε ώρες μη σχολικές (Cooper & Valenine, 2001). Ωστόσο με την εισαγωγή του θεσμού του ολοήμερου σχολείου, ως κατ' οίκον εργασίες ορίζονται και αυτές που ολοκληρώνονται στο σχολείο, είτε σε καθορισμένη και συγκεκριμένη ώρα, είτε αυτές που ενσωματώνονται στη διδασκαλία και δεν αποτελούν ανεξάρτητο τμήμα της (Αρβανίτη, 2006, Βρεττός, 2001 Ταρατόρη & Χατζηδήμου, 2001). Σε άλλες έρευνες υιοθετείται ο όρος με τη διευρυμένη του έννοια, δηλαδή οι εργασίες που άμεσα ή έμμεσα ζητά το σχολείο από τον μαθητή και οι οποίες πρέπει να διεκπεραιωθούν είτε στο σπίτι, είτε σε ώρες σιωπηρών εργασιών στο σχολικό χώρο, είτε στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2008).

Έχει πραγματοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός ερευνών, ειδικά στο εξωτερικό, και έχει μελετηθεί το ζήτημα από διάφορες διαστάσεις (αποτελεσματικότητα, περιεχόμενο, ποιότητα, χρόνος, αντιλήψεις γονέων, παιδιών, εκπαιδευτικών, βαθμίδα εκπαίδευσης, μάθημα, ικανότητα των μαθητών, εμπλοκή των γονέων κ.α.). Οι απόψεις και οι θεωρίες που προκύπτουν είναι πολλές, διαφορετικές και

συχνά αντικρουόμενες. Ο Cooper (2006), ένας από τους κορυφαίους ερευνητές στον αγγλοσαξωνικό χώρο, αναφέρει ότι όλες οι έρευνες έχουν σχεδιαστικές αδυναμίες.

## ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ

Ένα από τα βασικότερα ζητήματα που ερευνήθηκαν όσον αφορά στις κατ' οίκον εργασίες είναι η αναγκαιότητά τους. Η μελέτη της είναι ωστόσο δύσκολη, καθώς εξαρτάται από πολλούς παράγοντες που συμπεριλαμβάνονται ή αποκλείονται, όπως βαθμίδα εκπαίδευσης, μάθημα, ικανότητα των μαθητών, ο χρόνος, η εμπλοκή των γονέων και οι στάσεις τους, οι θέσεις των ερευνητών κ.α.

Οι Χατζηδήμου, Στραβάκου & Κουγιουράκη (2007) έχουν καταλήξει, όσον αφορά στην ελληνόγλωσση έρευνα και βιβλιογραφία, *ότι κυριαρχούν μεταξύ των συγγραφέων-ερευνητών τρεις βασικές θέσεις: η μια αντιτίθεται στην ανάθεση των κατ' οίκον εργασιών, η άλλη είναι υπέρ και η τρίτη υποστηρίζει την ανάθεση υπό προϋποθέσεις, αφού δηλαδή ληφθούν τα απαραίτητα μεταρρυθμιστικά μέτρα.*

Σύμφωνα με τους ίδιους, όσον αφορά στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία, συμπεραίνουν ότι *υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες συγγραφέων. Στην πρώτη ανήκουν εκείνοι οι συγγραφείς που θέλουν να διατηρήσουν τις κατ' οίκον εργασίες, αλλά να τις περιορίσουν ως προς την ποσότητά τους, να τις βελτιώσουν ως προς την ποιότητά τους, να αλλάξουν τον τρόπο ανάθεσής τους κ.λ.π. Στη δεύτερη, ανήκουν εκείνοι που υποστηρίζουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες θα πρέπει να γίνονται μέσα στο σχολείο (όπως στο ολοήμερο) ή ενσωματωμένες στις διδασκαλίες. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν εκείνοι οι συγγραφείς, οι οποίοι, ενώ μιλούν για τα μειονεκτήματα της ανάθεσης των κατ' οίκον εργασιών και τις αρνητικές συνέπειες που έχουν αυτές στους μαθητές, δεν ζητούν την κατάργησή τους. Στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν εκείνοι οι οποίοι ζητούν την κατάργησή τους τουλάχιστον από τις δυο μικρές τάξεις του δημοτικού.*

## ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Πολλές έρευνες έχουν γίνει σχετικά με την επίδραση που έχουν οι κατ' οίκον εργασίες στη σχολική επίδοση. Οι ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες δεν έχουν συμφωνήσει, εάν οι κατ' οίκον εργασίες συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Costley, 2013, Cooper & Valentine, 2001). Μερικές έρευνες έχουν βρει ότι υπάρχει θετική επίδραση κάτω από ορισμένες συνθήκες και για ορισμένους μαθητές, μερικές δείχνουν ότι δεν υπάρχει καθόλου επίδραση, ειδικά στο δημοτικό και κάποιες δείχνουν αρνητικές επιδράσεις (Hoover-Dempsey et al., 2001, Center for Public Education, 2007α, Kohn, 2006, Cooper et al., 2006, Trautwein & Koller, 2003).

Η μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ των κατ' οίκων εργασιών και της επίδοσης φαίνεται να υπάρχει στο λύκειο, (high school), μικρότερη στο γυμνάσιο (junior high school) και ασήμαντη ή καθόλου στο δημοτικό (Cooper &

Valentine, 2001,Cooper et al , 2006,). Άλλες ωστόσο μελέτες έχουν συμπεράνει ότι οι κατ οίκον εργασίες συνδέονται στις μεγάλες τάξεις με τα υψηλά σκορ μόνο στα τεστ των δασκάλων και όχι σε σταθμισμένα τεστ (Trautwein & Koller, 2003, Cooper et al., 1998). Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι οι έρευνες για τις κατ' οίκον εργασίες συγχέουν τους βαθμούς και τις επιδόσεις στα τεστ, με την πραγματική μάθηση και ότι καμία έρευνα δεν έχει αποδείξει τη σχέση τους με την πραγματική μάθηση και την κατανόηση (Kohn, 2006).

Επίσης, αρκετές μελέτες έχουν συγκρίνει την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών, όταν αυτές ολοκληρώνονται στο σχολείο, με αυτές που ολοκληρώνονται στο σπίτι. Φαίνεται ότι στο δημοτικό, η εποπτευόμενη μελέτη στην τάξη είχε μεγαλύτερη επίδραση στη σχολική επίδοση από ότι η μελέτη στο σπίτι. Ενώ στο γυμνάσιο και το λύκειο συνέβη το αντίθετο. Η μελέτη στο σπίτι είχε πιο δυνατή επίδραση στη σχολική επίδοση από την εποπτευόμενη μελέτη στην τάξη (Cooper, 2001).

Σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι ένας μικρός αριθμός εργασιών για το δημοτικό δεν επηρεάζει άμεσα την ακαδημαϊκή επιτυχία, μπορεί ωστόσο να βοηθήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μελέτης και στην απόκτηση εργασιακών συνηθειών (Cooper, 2001, National Education Association, 2008, Center for Public Education, 2007). Άλλες έρευνες υποδεικνύουν ότι ένας συνδυασμός υποχρεωτικών και προαιρετικών εργασιών είναι πιο ωφέλιμος (Cooper, 2001).

## ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΗΤΑ

Ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα ζητήματα στη μελέτη των κατ' οίκον εργασιών είναι ο χρόνος που χρειάζεται να αφιερώνουν οι μαθητές στη διεκπεραίωση τους. Ο Cooper (2001), μελέτησε μεταξύ άλλων μια ομάδα 50 ερευνών που συνέκριναν το χρόνο που δαπανούσαν οι μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες, με τα επίπεδα της σχολικής απόδοσης. Βρήκε ότι στις τάξεις 3-5 (Γ' έως Ε΄) δεν υπήρχε καμία συσχέτιση (η συσχέτιση ήταν κοντά στο μηδέν), για τις τάξεις 6-9 (Στ΄-Γ γυμνασίου) η συσχέτιση ήταν λίγο υψηλότερη (+0.07) και για τις μεγαλύτερες τάξεις (λύκειο) η συσχέτιση ήταν υψηλή (+0.25). Μάλιστα, για τους μαθητές του γυμνασίου η επίδοση βελτιώνεται με περισσότερη μελέτη, μέχρι όμως αυτή να φτάσει τις 1-2 ώρες. Από το σημείο αυτό και μετά, όχι μόνο δεν επέρχεται καμία βελτίωση, αλλά οδηγεί και σε αντίθετα αποτελέσματα. Για τους μαθητές του λυκείου, όσο περισσότερο διαβάζουν, τόσο περισσότερο βελτιώνουν την επίδοση τους, αλλά και σε αυτό τονίζει ότι πρέπει να υπάρχουν λογικά όρια. Οι πολλές κατ' οίκον εργασίες μπορεί να περιορίσουν την αποτελεσματικότητά τους ή ακόμα και να γίνουν αντιπαραγωγικές (Cooper, 2001, Cooper, Robinson & Patall, 2006, Kohn, 2006). Δεν υπάρχει καμία απόδειξη ότι «το περισσότερο είναι καλύτερο» όσον αφορά στις κατ' οίκον εργασίες για μαθητές δημοτικού (Farrow et al. (1999).

Σε άλλη έρευνα αναφέρεται ότι ο χρόνος που αφιέρωναν στις κατ' οίκον εργασίες μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από χώρες που πέτυχαν υψηλά

σκορ (534 και 542) στα μαθηματικά, στα αποτελέσματα της PISA το 2003, όπως η Ιαπωνία και η Κορέα, ήταν κάτω από το μέσο όρο, (2.0 και 1.7 ώρες την εβδομάδα) ενώ ο αντίστοιχος χρόνος μαθητών από χώρες όπως η Ταϊλάνδη και η Ελλάδα, που ήταν κάτω από το μέσο όρο στις αντίστοιχες επιδόσεις (417 και 445), ήταν σχετικά μεγάλος (4.1 και 3.3 ώρες την εβδομάδα) (Dettmers, Trautwein, & Ludtke, 2009).

Οι Trautwein & Koller, (2003), ύστερα από μια κριτική επισκόπηση των ερευνών του εικοστού αιώνα, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η σχέση μεταξύ του χρόνου που αφιερώνεται στις κατ' οίκον εργασίες και της σχολικής επίδοσης είναι ασαφής.

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Πέρα όμως από τη σχολική επίδοση, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες συντελούν στην ανάπτυξη όχι μόνο γνωστικών δεξιοτήτων, ειδικά για τους μικρότερους μαθητές. Υποστηρίζουν ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, υποδεικνύουν ότι η μάθηση μπορεί να λάβει χώρα και εκτός τάξης, διδάσκουν στα παιδιά πώς να οργανώνουν το χρόνο τους, αναπτύσσουν καλές συνήθειες μελέτης και καλλιεργούν την υπευθυνότητα, την αυτοπειθαρχία και την αυτονομία (Center for Public Education, 2007, Corno & Xu, 2004, Bempechat, 2004, Cooper & Valentine, 2001).

Μερικοί ωστόσο ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν αποδείξεις ή έρευνες για να επιβεβαιώσουν την ευρέως αποδεκτή υπόθεση ότι η κατ' οίκον εργασία πραγματικά ενθαρρύνει αυτές τις θετικές συμπεριφορές. Προσθέτουν ότι η παιδαγωγική αυτή διάσταση είναι δύσκολο να ερευνηθεί σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες, καθώς αναφέρεται σε ικανότητες που απαιτούν χρόνο για να αναπτυχθούν και διαμορφώνονται από την επίδραση και άλλων παραγόντων (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2008, Kohn, 2006, Kralovec & Buell, 2001).

Συγκεκριμένα ο Kohn (2006) δυσκολεύεται να κατανοήσει τις απόψεις ότι οι κατ' οίκον εργασίες προσφέρουν μη ακαδημαϊκά οφέλη. Όσον αφορά στη διαχείριση χρόνου και στην υπευθυνότητα, βεβαιώνει ότι οι γονείς είναι που λένε συνήθως στους μαθητές, να κάνουν τα καθήκοντά τους πριν κάνουν οτιδήποτε άλλο. Πιστεύει ότι τα μη ακαδημαϊκά οφέλη μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τη συμμετοχή σε άλλες δουλειές και δραστηριότητες της οικογένειας.

Μερικοί υποστηρίζουν ότι διαταράσσουν και εισβάλλουν στον οικογενειακό χρόνο, εμποδίζοντας τη μάθηση άλλων χρήσιμων για τα παιδιά δεξιοτήτων, όπως να μάθουν ένα μουσικό όργανο κ.α. (Kralovec & Buell, 2001). Επιπλέον, υπάρχουν άλλοι που προβάλλουν αποδείξεις για τις αρνητικές συνέπειες των κατ' οίκον εργασιών, όπως το χάσιμο ενδιαφέροντος για ακαδημαϊκά θέματα, ο περιορισμός του ελεύθερου χρόνου και της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες, η φυσική και συναισθηματική κούραση, η ενίσχυση αρνητικών συμπεριφορών, όπως «κλέψιμο» και διεκπεραίωση των εργασιών μόνο με συστηματική και συνεχή βοήθεια, και η εδραίωση της διαφοράς μεταξύ καλών και

κακών στην επίδοση μαθητών (Cooper, 1989).

Σε μια μεγάλη έρευνα που διεξήγαγαν οι Chen και Stevenson (1989) μεταξύ μαθητών δημοτικού σχολείου στις Ηνωμένες Πολιτείες, σχετικά με τα συναισθήματά τους απέναντι στις κατ' οίκον εργασίες, το 61% των μαθητών της Ε΄ τάξης, όταν τους ζητήθηκε να επιλέξουν από μια πενταβάθμια κλίμακα που εκτείνεται από ένα συνοφρυωμένο πρόσωπο σε ένα χαρούμενο, το πρόσωπο που αντιπροσωπεύει τα συναισθήματά τους, αυτοί επέλεξαν το συνοφρυωμένο. Επίσης, σε έρευνα του 2007 για τις στάσεις των Καναδών απέναντι στη μάθηση πάνω από το 60% των Καναδών υποστήριξαν ότι οι κατ' οίκον εργασίες ήταν συχνά πηγή άγχους στο σπίτι.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, όσον αφορά στο δημοτικό σχολείο, οι ερευνητές υποστηρίζουν: α) υπάρχει μια πολύ μικρή σχέση μεταξύ του χρόνου που δαπανάται για την εκπόνηση των κατ' οίκον εργασιών και της προόδου του μαθητή. Η επίδοσή τους δεν βελτιώθηκε, όταν οι μαθητές αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στην μελέτη στο σπίτι, β) η κατ' οίκον εργασία δεν σχετίζεται σημαντικά με την επιτυχή επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο που έχουν εργασίες στο σπίτι δεν παρουσιάζουν διαφορές στην επίδοσή τους από αυτούς που δεν έχουν, γ) πιο ωφέλιμος είναι ένας συνδυασμός υποχρεωτικών και προαιρετικών εργασιών, δ) τα οφέλη από τις κατ' οίκον εργασίες είναι πολύ μικρά για να αντισταθμίσουν τα μειονεκτήματα, ε) η εποπτευόμενη μελέτη στην τάξη έχει μεγαλύτερη επίδραση στη σχολική επίδοση από ό,τι η μελέτη στο σπίτι.

## ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Οι Πνευματικός, Παπανακάκης και Γάκη (2008) μελέτησαν τις πεποιθήσεις των γονέων για την εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι και κατέληξαν ότι οι γονείς πιστεύουν ισχυρά ότι η εμπλοκή τους συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών.

Οι Hoover-Dempsey, et al (2001) υποστηρίζουν ότι οι γονείς εμπλέκονται στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους γιατί: α) πιστεύουν ότι οφείλουν να το κάνουν, β) πιστεύουν ότι θα οδηγήσει στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους, και γ) γιατί αντιλαμβάνονται ότι και τα παιδιά και οι δάσκαλοι επιθυμούν τη συμμετοχή τους. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να βοηθούν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες, ενώ ταυτόχρονα υπαινίσσονται ότι η μελέτη των κατ' οίκον εργασιών είναι μια ανεξάρτητη δραστηριότητα. (Landing-Corretjer, 2002).

Μερικοί ερευνητές θεωρούν ότι οι κατ' οίκον εργασίες διαταράσσουν τον οικογενειακό χρόνο, ασκούν πίεση στην οικογένεια και είναι πηγή προστριβών μεταξύ σπιτιού και σχολείου (Cooper et al 2006, Kralovec & Buell 2001). Άλλοι πάλι, ότι συμβάλλουν σημαντικά στη σύνδεση σχολείου οικογένειας, ότι δίνουν την ευκαιρία στους γονείς να δουν τι συμβαίνει στο σχολείο και να αλληλεπι-

δράσουν με τα παιδιά τους (Cooper, 2001, VanVoorhis, 2004). Επίσης, ότι είναι σημαντική η εμπλοκή των γονέων κυρίως στην καλλιέργεια θετικών κινήτρων (Bempechat, 2004) και ότι υπάρχει μια θετική συσχέτιση της εμπλοκής των γονέων και της βαθμολογίας (Cooper, Jackson, Nye, et Lindsay, 2001). Άλλοι υποστηρίζουν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών δεν συνδέεται με το χρόνο που αφιερώνουν οι γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματά τους στο σπίτι.(Pezdek et al, 2002).

Σύμφωνα με τον Cooper (2007) οι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής είναι α) άμεση συμμετοχή στη διδασκαλία, β) παροχή κατευθύνσεων και γ) απλή επίβλεψη της εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ο ίδιος τύπος της γονεϊκής εμπλοκής μπορεί να επιδράσει και θετικά και αρνητικά. Όταν οι γονείς χρησιμοποιούν διαφορετικό τρόπο από αυτόν του δασκάλου ή όταν προσφέρουν υπερβολική βοήθεια, δίνοντας έτοιμες τις απαντήσεις, τα αποτελέσματα είναι αρνητικά (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2008).

Οι Θωίδης και Χανιωτάκης (2008), θέτουν το ερώτημα, αν θα πρέπει το ίδιο το σχολείο να αναλάβει εξ ολοκλήρου την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να εργάζεται αυτόνομα, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, απαλλάσσοντας τους γονείς από αυτή την υποχρέωση και τους μαθητές από τις αρνητικές επιπτώσεις που συχνά υφίστανται κατά τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών τους. Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησαν, διερευνώντας τις αντιλήψεις των γονέων προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία τάχθηκε υπέρ της ανάθεσης των κατ' οίκον εργασιών στους μαθητές. Ο λόγος σύμφωνα με τους ερευνητές είναι η συνήθεια και η προσωπική τους εμπειρία. Ωστόσο, στο ερώτημα, πού θα προτιμούσαν να γίνονται οι κατ' οίκον εργασίες, η πλειονότητα των γονέων απάντησε στο σχολείο και όχι στο σπίτι.

## ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Το Αρσάκειο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο της συνεχούς προσπάθειάς του για διαρκή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εφαρμόζει πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου (8ωρο), κατά το οποίο η σχολική εργασία ολοκληρώνεται και εξαντλείται στο σχολείο, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η κατανόηση και εμπέδωση της διδαχθείσας ύλης γίνεται στο σχολείο και οι κατ' οίκον εργασίες εντάσσονται στη διδασκαλία, η δομή της οποίας αλλάζει.

Το πρόγραμμα στηρίζεται στο αρχικό θεωρητικό πλαίσιο λειτουργίας του ελληνικού υποχρεωτικού ολοήμερου σχολείου (Πυργιωτάκης κ.α., 2001). Αποτελεί την οργανωμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη εφαρμογή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και συντονιστών εκπαίδευσης της Φ.Ε., από την 10ετή (από το 2003) εφαρμογή ενός μικρότερου σε χρονική διάρκεια ωρολογίου προγράμματος (7ωρου), που διέπεται βέβαια από την ίδια φιλοσοφία και παιδαγωγική αντίληψη. Ένα σύγχρονο σχολείο που επιδιώκει όχι μόνο γνωστικά επιτεύγματα, αλλά ανάπτυξη δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων, με παράλληλη συνο-

λική καλλιέργεια της προσωπικότητας των παιδιών. Ένα σχολείο δημιουργικό, βιωματικό που αξιοποιεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών.

Οι βασικές συνιστώσες του προγράμματος είναι:

- Διδασκαλία νέων σύγχρονων διδακτικών αντικείμενων, με ταυτόχρονη ενίσχυση των υπαρχόντων (γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, φυσική) και εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων.
- Εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, που στηρίζονται στις νέες θεωρίες μάθησης και στα νέα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Καθοριστικά και αναγκαία για την πρακτική εφαρμογή της νέας φιλοσοφίας υπήρξαν η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου, η λειτουργία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας μάθησης του σχολείου, η επιμήκυνση της διδακτικής ώρας σε 90΄και η ανάλογη διαμόρφωση και ο εξοπλισμός των αιθουσών διδασκαλίας και των συναφών χώρων.

## ΔΙΕΥΡΥΜΕΝΟ ΩΡΑΡΙΟ

Από το 2003 μέχρι και σήμερα:

- Ενισχύθηκε η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, με επιπλέον ώρες ελληνικών και με την εισαγωγή της διδασκαλίας της αγωγής προφορικού λόγου.
- Ενισχύθηκε η διδασκαλία των μαθηματικών, με παράλληλο εμπλουτισμό της ύλης με ασκήσεις και προβλήματα μαθηματικής σκέψης.
- Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών ανατέθηκε σε δάσκαλο-φυσικό και οργανώθηκε εργαστήριο Φυσικής. Στις Α΄και Β΄τάξεις εισήχθη ένα νέο αντικείμενο «εργαστήρι πειραμάτων», το οποίο συνδέεται διαθεματικά με άλλα μαθήματα-δραστηριότητες του ωρολογίου προγράμματος.
- Εισήχθη η πληροφορική ως διδακτικό αντικείμενο με οργάνωση εργαστηρίου πληροφορικής.
- Αξιοποιήθηκαν οι Τ.Π.Ε. στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε η δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας μάθησης, e-arsakeio.gr και ο σταδιακός εξοπλισμός των αιθουσών με διαδραστικούς πίνακες, προβολέα πολυμέσων και υπολογιστή τάξης. Από τη σχολική χρονιά 2013-14 εισήχθη και η Ρομποτική στις Ε΄και ΣΤ΄τάξεις.
- Ενισχύθηκε η διδασκαλία των ξένων γλωσσών με επιπλέον ώρες Αγγλικών από την Α΄ τάξη και διδασκαλία σε επίπεδα από την Δ΄ και εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας (γαλλικών ή γερμανικών) από την Γ΄. Ο λόγος της εισαγωγής των επιπλέον ωρών δεν ήταν μόνο η ενίσχυση της εκμά-

θησης της ξένης γλώσσας, αλλά και η παροχή δυνατότητας για υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων και διαθεματικών δραστηριοτήτων, με στόχο την καλύτερη κατανόηση της κουλτούρας και του πολιτισμού των αντίστοιχων λαών.

- Εισήχθη το μάθημα-δραστηριότητα της Ελληνικής Παράδοσης στις Α΄ και Β΄ τάξεις, με στόχο την ενασχόληση και γνωριμία με τα ήθη, έθιμα και τον πολιτισμό του τόπου μας σε σχέση με τα ήθη και έθιμα άλλων λαών.
- Εισήχθη το θέατρο και η μουσικοκινητική αγωγή στις Α΄ και Β΄ τάξεις και ενισχύθηκε με μία επιπλέον ώρα η μουσική και η γυμναστική στις Γ΄, Δ΄. Τα μαθήματα αυτά, όπως και των καλλιτεχνικών διδάσκονται από τους ανάλογους καθηγητές ειδικοτήτων, σε ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες.
- Η φιλαναγνωσία ορίστηκε σε ξεχωριστή ώρα, η οποία όμως δεν τηρείται αυστηρά καθώς διαχέεται συχνά μέσα στα άλλα μαθήματα (ελληνικά, ιστορία, θρησκευτικά, γεωγραφία, αγωγή του πολίτη). Το λογοτεχνικό βιβλίο χρησιμοποιείται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και γίνεται συχνή αξιοποίηση της βιβλιοθήκης του σχολείου.
- Τέλος, εισήχθη ένα δίωρο που ονομάστηκε διαθεματικές δραστηριότητες (αργότερα το ΥΠ.Ε.Π.Θ., καθιερώνει την ευέλικτη ζώνη), όπου υλοποιούνται καινοτόμα προγράμματα (αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής, πολιτιστικά, συνεργασίας σχολείων Comenius κ.α.), με θέματα σύγχρονα που ενδιαφέρουν τα παιδιά. Και εδώ δεν τηρείται αυστηρά το δίωρο, καθώς τα συγκεκριμένα σχέδια συχνά εξακτινώνονται στα άλλα μαθήματα και δράσεις του ωρολογίου προγράμματος. Η εφαρμογή τους επηρεάζει την πρακτική των άλλων μαθημάτων.

Το πρόγραμμα είναι ενιαίο, υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά και τα λεγόμενα ακαδημαϊκά μαθήματα διαχέονται καθ' όλη την διάρκεια της ημέρας, φροντίζοντας όμως οι δραστηριότητες που θεωρούνται από τους μαθητές πιο ξεκούραστες (γυμναστική, θέατρο, εργαστήρια) να μπαίνουν προς το τέλος της ημέρας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής δυναμική διαδικασία, η οποία στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα νέα δεδομένα της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης (νέα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ., νέα βιβλία, Τ.Π.Ε., μαθησιακές δυσκολίες, διαχείριση τάξης, κ.α.). Διοργανώνεται κατά κύριο λόγο από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία. Είναι χαρακτηριστική επίσης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων φορέων. Συχνά είναι οι ίδιοι εισηγητές σε συνέδρια και ημερίδες.

Αξίζει να σημειωθεί η δυναμική εφαρμογή και υλοποίηση των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. Κάθε τάξη υλοποιεί κάθε χρόνο, σχέδια εργασίας με θέ-

ματα σύγχρονα που ενδιαφέρουν τα παιδιά ή κρίνουν οι δάσκαλοι ότι χρειάζονται. Προσεγγίζονται μέσα από ποικίλες δράσεις και μαθήματα. Ωστόσο, η διαθεματική προσέγγιση δεν εφαρμόζεται μόνο κατά την εκπόνηση ενός πρότζεκτ, αλλά και κατά τη διδασκαλία σημαντικών ενοτήτων από τη γλώσσα, την ιστορία, τη φυσική, τη γεωγραφία κ.α. Η ομαδοσυνεργατικότητα αρχίζει και εφαρμόζεται όλο και πιο συχνά, τόσο κατά την εκπόνηση των διαθεματικών σχεδίων εργασίας, όσο και στην καθημερινή διδασκαλία των μαθημάτων. Ο μαθητής αρχίζει και παίζει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και ανακαλύπτει τη γνώση, καθώς καλείται να ερευνήσει μέσα από διάφορες πηγές (διαδίκτυο, σχολική βιβλιοθήκη-βιβλία γνώσεων και λογοτεχνικά) τις πληροφορίες, να τις αξιολογήσει και στη συνέχεια να παρουσιάσει αυτό που του ζητήθηκε, σε συνεργασία με την ομάδα των συμμαθητών του. Τα παιχνίδια ρόλων και η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διδασκαλία, η εκπόνηση πειραμάτων όπου είναι εφικτό, η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός και εκτός του σχολείου, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., τόσο από το μαθητή όσο και από τον εκπαιδευτικό, είναι μερικά μόνο από τα στοιχεία που καθιστούν τη διδασκαλία μια διερευνητική, ψυχαγωγική και δημιουργική διαδικασία.

Καθοριστικό για την υλοποίηση των παραπάνω αποτέλεσε η δημιουργία και η χρήση ενός ηλεκτρονικού συστήματος διαχείρισης μαθημάτων, η ηλεκτρονική πλατφόρμα μάθησης, το e-arsakeio. Πρόκειται για μια ευέλικτη πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης, σχεδιασμένη να επιτρέπει τη δημιουργία δικτυακών κοινοτήτων μάθησης. Το e-arsakeio φιλοξενεί πλούσιο και αξιόλογο πρωτογενές υλικό και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει παρουσιάσεις, διαδραστικές ασκήσεις διαφόρων τύπων (σωστό-λάθος, πολλαπλών επιλογών μιας ή περισσότερων σωστών απαντήσεων, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών), πολυμεσικές εφαρμογές, συμπληρωματικό ψηφιακό διδακτικό υλικό διαφόρων τύπων (word, pdf, ήχου), ολοκληρωμένα μαθήματα - με ανάπτυξη υποενοτήτων με προτεινόμενους υπερσυνδέσμους που οδηγούν σε ασφαλείς ισοτόπους, σε πηγές (γραπτές, οπτικές και ακουστικές) κ.λ.π. Είναι διαθέσιμο στους μαθητές οποιαδήποτε στιγμή θέλουν να το χρησιμοποιήσουν, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Επικοινωνία, 2012).

Το υλικό της πλατφόρμας δημιουργείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τις ανάγκες ή τις αδυναμίες της τάξης τους. Μπορούν να αξιολογήσουν και να επαναπροσδιορίσουν τους διδακτικούς στόχους σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Μπορούν εκ των προτέρων να δουν συνολικά την ύλη των ασκήσεων που έχουν στη διάθεσή τους και να κάνουν τις επιλογές τους, ανάλογα με την τάξη και τον διαθέσιμο χρόνο. Άλλοτε προβάλουν τις ασκήσεις μέσα στην τάξη και τις λύνουν με τους μαθητές, άλλοτε τις αναθέτουν ως εργασίες στο σπίτι. Επίσης μπορούν να αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες που τους προσφέρει η πλατφόρμα κατά τη διδακτική διαδικασία, ανάλογα με το μάθημα, τους στόχους, τη διδακτική προσέγγιση της εκάστοτε ενότητας, το δυναμικό των μαθητών κ.α.

**«ΤΣΑΝΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»**

Τέλος, το πιο σημαντικό από τη δεκαετή λειτουργία του σχολείου στο παραπάνω πλαίσιο είναι η διαπίστωση του συλλόγου διδασκόντων, ότι η σχολική εργασία του παιδιού ολοκληρώνεται και εξαντλείται στο σχολείο. Οι περισσότερες από τις εργασίες που έμπαιναν κάποτε ως καθήκοντα στο σπίτι, ενσωματώνονται πλέον στις διδασκαλίες. Οι ασκήσεις εμπέδωσης και επανάληψης, τα προβλήματα εφαρμογής, η εμβάθυνση και διερεύνηση των γνώσεων ολοκληρώνονται στη διάρκεια του μαθήματος. Ως εκ τούτου, άρχισαν σιγά σιγά οι κατ' οίκον εργασίες, να διαμορφώνονται σε νέα βάση και να μεταρρυθμίζονται ως προς τη φιλοσοφία ανάθεσής τους, το περιεχόμενο, τον όγκο, την ποιότητά, τον στόχο τους, τον υποχρεωτικό χαρακτήρα τους και τον χρόνο εκτέλεσης και παράδοσής τους.

Συγκεκριμένα: στις τάξεις Α΄ έως Δ΄ τα παιδιά αφήνουν την τσάντα στο σχολείο και την παίρνουν την Παρασκευή, προκειμένου να ενημερωθεί η οικογένεια για την εβδομαδιαία πρόοδο του παιδιού. Τα υποχρεωτικά καθήκοντα που μπορεί να έχει το παιδί στο σπίτι είναι μόνο η εξάσκηση στην ορθογραφία (εκτός από την Α΄ τάξη που δεν έχει καθόλου υποχρεωτικά καθήκοντα) ή να διαβάσει κάποιο λογοτεχνικό βιβλίο από μία λίστα με προτεινόμενα. Όποιο παιδί επιθυμεί να εργαστεί επιπλέον στο σπίτι, πάνω στην ύλη που διδάχθηκε στο σχολείο, μπορεί να επισκεφτεί την πλατφόρμα και να επιλέξει από μια τράπεζα ασκήσεων, όσες και όποιες θέλει. Μπορεί να λύνει τις ασκήσεις όσες φορές θέλει και στο χρόνο που μπορεί, να παίρνει άμεση ανατροφοδότηση (αξιολόγηση), να επανέρχεται σε αυτές, είτε με ίδιες ερωτήσεις είτε με καινούριες, να βλέπει άμεσα τις πηγές στις οποίες αναφέρεται το μάθημα, να πειραματίζεται με ειδικά κατασκευασμένα μοντέλα, κ.λ.π. Μπορεί να δει και να επαναλάβει στο σπίτι του όποια σημεία του μαθήματος το δυσκόλεψαν. Ειδικά, στα μαθήματα της Ιστορίας, της Μελέτης Περιβάλλοντος-Γεωγραφίας, Θρησκευτικών, που και αυτά ολοκληρώνονται στο σχολείο, καθώς διδάσκονται μέσα από πηγές (τα παιδιά σε ομάδες αναζητούν πληροφορίες, συζητούν, μελετούν τις πηγές σχολιάζουν οργανώνουν παρουσιάσεις, παίζουν παιχνίδια ρόλων, δουλεύουν σε ανάλογα λογισμικά και στο διαδίκτυο, προσεγγίζουν το υλικό και μέσα από τη λογοτεχνία, τα καλλιτεχνικά το θέατρο τη μουσική κ.α.), η πλοήγηση στο σπίτι, μέσω της πλατφόρμας, στο αναρτημένο εκπαιδευτικό υλικό και στις εργασίες –δραστηριότητες ή ακόμα και στο σχολικό εγχειρίδιο που είναι αναρτημένο, είναι τα προτεινόμενα από τη δασκάλα καθήκοντα. Ως εκ τούτου, το παιδί δε χρειάζεται να αποστηθίσει τίποτα, ούτε στο σπίτι ούτε φυσικά στο σχολείο.

Στις περιπτώσεις που οι δάσκαλοι κρίνουν ότι η εμπέδωση σε συγκεκριμένο αντικείμενο δεν ολοκληρώθηκε, αναθέτουν γραπτές εργασίες στο σπίτι. Οι περιπτώσεις αυτές είναι ελάχιστες (μια ή δυο φορές το μήνα) και πολλές φορές δεν είναι υποχρεωτικές για όλους τους μαθητές, αλλά μόνο για εκείνους που το χρειάζονται. Εκείνη την ημέρα, παίρνει το αντίστοιχο τετράδιο στο σπίτι και

συμβουλεύεται το αντίστοιχο υλικό στην πλατφόρμα. Επίσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν άλλα καθήκοντα για το σπίτι, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες δυσκολίες του καθενός.

Στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις δεν αφήνουν την τσάντα στο σχολείο, αλλά το μεγαλύτερο όγκο των βιβλίων και παίρνουν σπίτι μόνο αυτά που θα χρησιμοποιήσουν για να διεκπεραιώσουν τα όποια καθήκοντα τους έχουν ανατεθεί. Οι μαθητές έχουν ως υποχρεωτική για το σπίτι μία διαδραστική άσκηση (ελληνικών ή μαθηματικών) ή ορθογραφία. Οι εργασίες για το σπίτι είναι ασκήσεις βασισμένες σε θεωρία, η οποία έχει διδαχθεί στην τάξη και δεν είναι άγνωστη στα παιδιά. Παρόμοιες ασκήσεις γίνονται πρώτα στην τάξη. Εννοείται πως έχουν δημιουργηθεί αρκετές διαδραστικές ασκήσεις (πολλές από αυτές είναι των βιβλίων), ώστε ο μαθητής να μπορεί ανά πάσα στιγμή στο σπίτι του να προστρέξει σε αυτές. Οι ασκήσεις γραπτής έκφρασης γίνονται αποκλειστικά στο σχολείο. Μικρή εξαίρεση είναι κάποιες εμπεδωτικές ασκήσεις που δίνονται για το σπίτι, σε κάποιες σπάνιες περιπτώσεις, κυρίως σε δύσκολα αντικείμενα (π.χ. κάποιες παραγωγές προλόγων κι επιλόγων ή δύσκολες πράξεις αριθμών), αφού όμως έχουν δουλευτεί πολύ στην τάξη. Τα παιδιά δεν έχουν την ίδια μέρα καθήκοντα και στα ελληνικά και στα μαθηματικά. Στην ιστορία και γεωγραφία έχουν για το σπίτι κάποια πολύ βασικά σημεία του μαθήματος, τα οποία συγκέντρωσαν τα ίδια στην τάξη μέσα από πηγές (οπτικοακουαστικό υλικό, διαδίκτυο, βιβλία). Στην πλατφόρμα υπάρχει πληροφοριακό και εκπαιδευτικό υλικό για κάθε μάθημα, που εκτός από την τάξη, το παιδί μπορεί να το ξαναδεί στο σπίτι αλλά και να κάνει τις εμπεδωτικές-διαδραστικές ασκήσεις για επανάληψη και αυτοέλεγχο. Άλλες φορές ο μαθητής διαβάζει παράγραφο από το σχολικό βιβλίο και άλλες φορές το φύλλο εργασίας ή το συνοδευτικό φυλλάδιο που του δίνεται.

Το ίδιο συμβαίνει και στη Φυσική, δηλαδή οι μαθητές δεν έχουν σε καθημερινή βάση δουλειά για το σπίτι, καθώς οι εργασίες εμπέδωσης γίνονται όλες στο σχολείο. Όταν οι μαθητές έχουν καθήκοντα, αυτά τις περισσότερες φορές είναι διαδραστικές αξιολογήσεις, προσομοιώσεις και παρουσιάσεις εμπέδωσης και επαναληπτικές ερωτήσεις σε διαδραστικό περιβάλλον. Ελάχιστες είναι οι φορές που οι μαθητές έχουν για το σπίτι τα κλασικά καθήκοντα (συμπέρασμα, υπογραμμισμένα) και αυτό συμβαίνει μόνο όταν το μάθημα χρήζει ιδιαίτερης προσοχής.

Να σημειωθεί ότι οι διαδραστικές ασκήσεις σε κάθε μάθημα της Ε΄ και Στ΄ τάξης μπορούν να ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς, λόγω της εξατομικευμένης χρήσης της πλατφόρμας στις τάξεις αυτές. Οι μαθητές με προσωπικούς κωδικούς μπαίνουν και εργάζονται στην πλατφόρμα και έτσι δημιουργούν το προσωπικό τους προφίλ. Παράλληλα, δημιουργείται ένα αρχείο ιστορικού που είναι συνδεδεμένο με το προφίλ του παιδιού. Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα ανά πάσα στιγμή να βλέπει τις διαδραστικές ασκήσεις που ολοκληρώνει κάθε μαθητής, τη βαθμολογία του, το πόσες φορές επαναλαμβάνει την άσκηση και ακόμη και τον χρόνο που χρειάστηκε για να ολοκληρώσει την καθεμιά απ’

αυτές. Αυτό εξοικονομεί πολύ χρόνο στους δασκάλους και τους επιτρέπει να έχουν άμεση εικόνα της τάξης, ώστε να μπορούν άμεσα να αναπροσαρμόζουν το μάθημα, ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες που προκύπτουν.

### ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΚΑΤ' ΟΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Γίνεται κατανοητό ότι οι κατ' οίκον εργασίες με αυτή τη μορφή:

- Είναι προαιρετικές για τις Α΄ έως Δ΄ τάξεις (ελάχιστες υποχρεωτικές) και προαιρετικές και υποχρεωτικές για τις Ε΄ και Στ΄.
- Οι υποχρεωτικές εργασίες ανατίθενται μόνο όταν είναι απολύτως απαραίτητο και όχι καθημερινά, από συνήθεια ή υποχρέωση. Στοχεύουν στην περαιτέρω εμπέδωση και επανάληψη και είναι έτσι διαμορφωμένες, ώστε να διεκπεραιώνονται από τους μαθητές χωρίς βοήθεια. Έχουν ήδη συζητηθεί και αναλυθεί στην τάξη και ελέγχονται πάντα.
- Αποδεσμεύουν τον γονέα από την υποχρέωση της άμεσης διδασκαλίας και από λάθη στη διδακτική προσέγγιση των υπό μελέτη αντικειμένων.
- Είναι εξατομικευμένες, σέβονται τις ιδιαίτερες ικανότητες του παιδιού και τον ελεύθερο χρόνο του. Το παιδί μπαίνει στην πλατφόρμα και κάνει ό,τι μπορεί, θέλει και του αρέσει από το υλικό που υπάρχει, και στο χρόνο που αυτό θέλει και όχι καταναγκαστικά για την άλλη μέρα. Τα υποχρεωτικά καθήκοντα συχνά δεν είναι τα ίδια για όλους τους μαθητές και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός.
- Είναι λίγες, ευχάριστες και ελκύουν το ενδιαφέρον.
- Έχουν άμεση αξιολόγηση.
- Δραστηριοποιούν τη σκέψη χωρίς να προκαλούν ανία και αρνητικά συναισθήματα.
- Καλλιεργούν την αυτονομία και αυτενέργεια στη μάθηση.
- Δεν δημιουργούν αισθήματα πίεσης και άγχους στο παιδί και ως εκ τούτου συντελούν και αυτές στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μελέτη, στη μάθηση και στο σχολείο τους.

## ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

### ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Φέτος, είναι η πρώτη χρονιά που εφαρμόζεται συστηματικά το πρόγραμμα «τσάντα στο σχολείο». Προκειμένου να αξιολογηθεί η εφαρμογή του, και να εντοπισθούν οι αδυναμίες του, με σκοπό την περαιτέρω βελτίωσή του, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί έρευνα στο σύνολο των μαθητών/τριών (400), των γονέων του σχολείου, και των δασκάλων.

Η έρευνα, στην παρούσα χρονική στιγμή, βρίσκεται σε αρχικό στάδιο, αυτό της **πιλοτικής εφαρμογής**, εφόσον η σχολική χρονιά δεν ολοκληρώθηκε. Για

τους σκοπούς της έρευνας κατασκευάστηκαν εμπειρικά τρεις τύποι ερωτηματολογίων. Η τελική διαμόρφωση και αποστολή των ερωτηματολογίων σε όλους τους γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς θα γίνει μέχρι τα τέλη Μαΐου, ενώ η συλλογή και ανάλυση των αποτελεσμάτων και η καταγραφή των συμπερασμάτων, θα ολοκληρωθεί μέχρι τα τέλη Σεπτεμβρίου.

Συγκεκριμένα θα διερευνηθεί τόσο από τα **παιδιά** όσο και από τους **γονείς:**

1. Αν ισχύουν τα χαρακτηριστικά των καθηκόντων, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, και συγκεκριμένα ο χρόνος διεκπεραίωσης τους, η ποιότητά τους (ελκυστικά, ουσιαστικά κ.α.) και η αυτονομία στην εκτέλεσή τους.
2. Η στάση των παιδιών απέναντι στις σχολικές υποχρεώσεις.
3. Η στάση των παιδιών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία.
4. Η στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο.
5. Κατά πόσο η διδακτέα ύλη κατανοείται και εμπεδώνεται στο σχολείο.
6. Πώς αξιοποιούν τον χρόνο τους, μετά το σχολείο.

Μόνο από τους **γονείς** θα διερευνηθεί:

7. Η γνώμη τους για το νέο σύστημα γενικά αλλά και ειδικά σε σχέση με την πρόοδο του παιδιού τους και τον οικογενειακό τους χρόνο.
8. Πόσο αναγκαία θεωρούν την ύπαρξη των κατ᾽ οίκον εργασιών.
9. Ο βαθμός ικανοποίησής τους από την ενημέρωση που έχουν για την καθημερινή πρόοδο του παιδιού.

Επίσης, θα διερευνηθεί στους **δασκάλους,** αν επηρέασε το νέο σύστημα (πόσο και πώς) τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, την πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΈΣ ΥΠΟΘΈΣΕΙΣ

Αναμένεται:

1. Τα καθήκοντα να έχουν τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται παραπάνω.
2. Τα παιδιά να έχουν θετική στάση απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και στο σχολείο
3. Τα παιδιά να κατανοούν και να εμπεδώνουν την ύλη στο σχολείο.
4. Οι γονείς αφενός να είναι ικανοποιημένοι ως προς την πρόοδο του παιδιού τους, αφετέρου να εξακολουθούν να θεωρούν ότι το παιδί πρέπει να έχει κάθε μέρα αρκετά καθήκοντα στο σπίτι, όχι τόσο γιατί δεν έχει κατακτήσει την ύλη, αλλά για να αποκτήσει συνήθειες μελέτης, έχοντας πάντα στο μυαλό τους τις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας και των πανελληνίων.

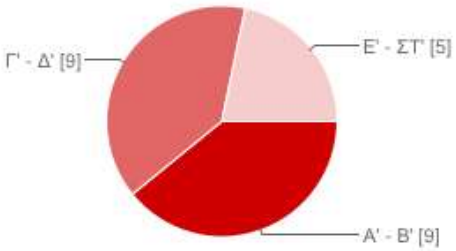
5. Οι γονείς να μην είναι ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν για το τι κάνει το παιδί τους καθημερινά στο σχολείο.
6. Οι δάσκαλοι να δηλώσουν ικανοποιημένοι, όσον αφορά στην επιτυχέστερη εφαρμογή της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας σε συνδυασμό με τα γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη που απορρέουν από αυτές.

## ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

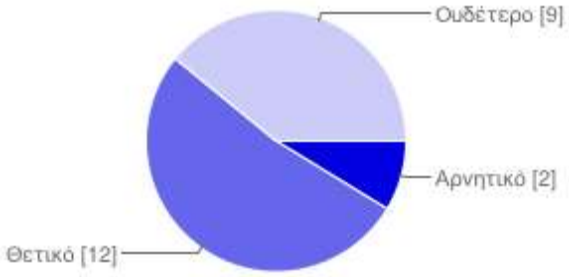
Η συγκέντρωση και η ανάλυση των δεδομένων για την εξαγωγή στατιστικών αποτελεσμάτων βρίσκεται ακόμα σε αρχικό στάδιο και θα παρουσιαστούν σε επόμενη έκθεση. Παρόλο αυτά έχει επιλεγεί ένα μικρό δείγμα ατόμων, γονέων και μαθητών, στους οποίους έχουν διανεμηθεί ερωτηματολόγια και από τα οποία θα παρουσιαστούν κάποια αποτελέσματα σε θεωρητικό επίπεδο, προς αποφυγή του «τυπικού σφάλματος».

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

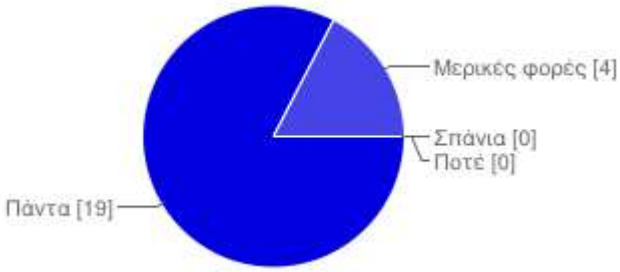
**Γονείς:** Όσον αναφορά στους **γονείς,** ερωτήθηκαν 23 άτομα με παιδιά που φοιτούν σε διάφορες τάξεις, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα.




- Παρατηρώντας τα αποτελέσματα σε σχετικές ερωτήσεις, οι περισσότεροι από αυτούς είχαν αρχικά μια θετική στάση για την εφαρμογή του προγράμματος, στάση την οποία διατήρησαν και κατά τη διάρκειά του, ενώ η πλειοψηφία αναθεώρησε με θετικό τρόπο τις όποιες επιφυλάξεις είχε.

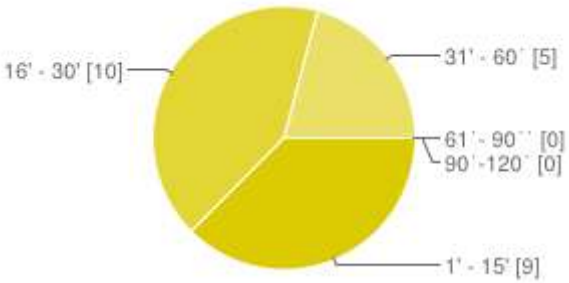


- Για το σύνολο της προόδου των παιδιών τους η πλειοψηφία των γονέων είναι ευχαριστημένη και με βάση και την πρόοδο τους κρίνουν θετικά το καινούριο διευρυμένο πρόγραμμα.
- Σε ερωτήσεις σχετικά με τη στάση των παιδιών τους απέναντι στο σχολείο η πλειοψηφία παρατηρεί ότι επικρατεί θετική στάση τόσο στην αρχή της σχολικής μέρας, όσο και κατά την επιστροφή τους, ενώ θεωρούν ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι ευχάριστη γι' αυτά.



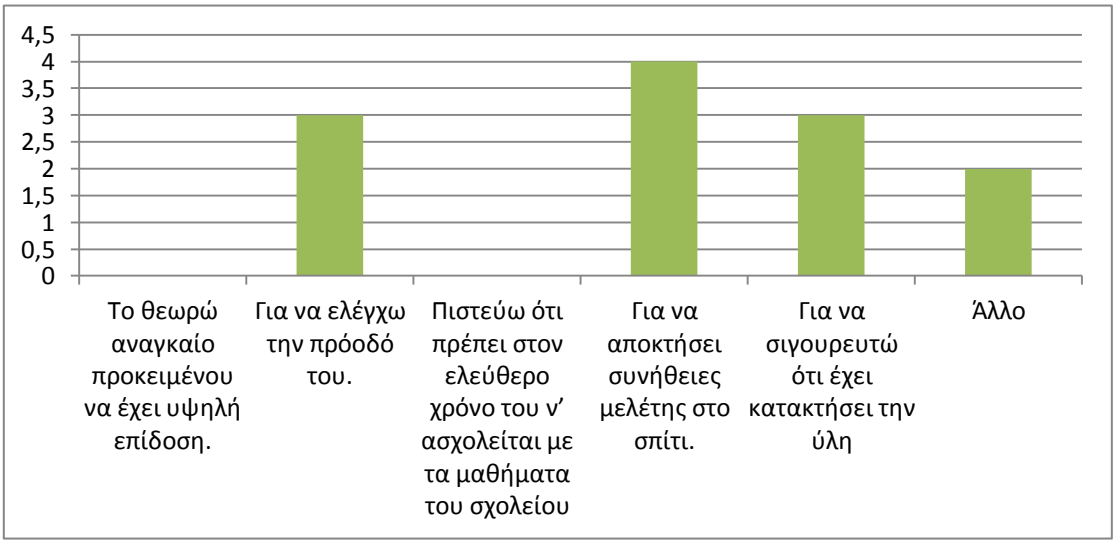

- Τον χρόνο τον οποίο οι μαθητές αφιερώνουν στη μελέτη των καθηκόντων που τους αναθέτει ο/η δάσκαλος/λα, οι γονείς τον προσδιορίζουν μέχρι μια ώρα (σχήμα 4), απαντώντας επίσης ότι η πλειοψηφία των παιδιών τους εργάζεται πάντα στις ασκήσεις της ηλεκτρονικής πλατφόρμας μάθησης, με ευχάριστο μάλιστα τρόπο και χωρίς να επεμβαίνουν οι ίδιοι στη διαδικασία (σχήμα 5).

**Σχήμα 4.**



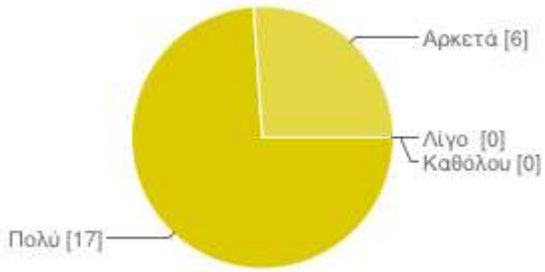

**Σχήμα 5.**

- Γενικά, από τις απαντήσεις των γονέων σε σχετικές ερωτήσεις, οι περισσότεροι αναφέρουν ότι τα παιδιά τους εργάζονται στα καθήκοντα τους μόνα, χωρίς βοήθεια ή πίεση, ενώ κάποιοι από αυτούς βάζουν επιπλέον ασκήσεις το κάνουν για τους εξής λόγους: α) για να αποκτήσει συνήθειες μελέτης στο σπίτι, β) για να ελέγχουν την πρόοδό τους και γ) για να σιγουρευτούν ότι έχουν κατακτήσει την ύλη.

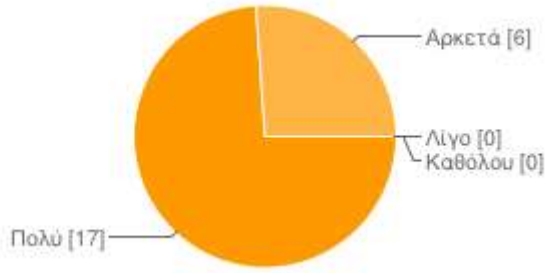



- Για την διδαχθείσα ύλη, οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι γίνεται κατανοητή κατά τη διάρκεια του σχολείου (σχήμα 6), ενώ θεωρούν ότι και η εμπέδωση επιτυγχάνεται στο σχολείο (σχήμα 7).

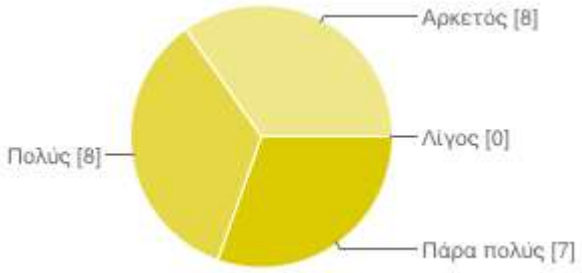
**Σχήμα 6.**

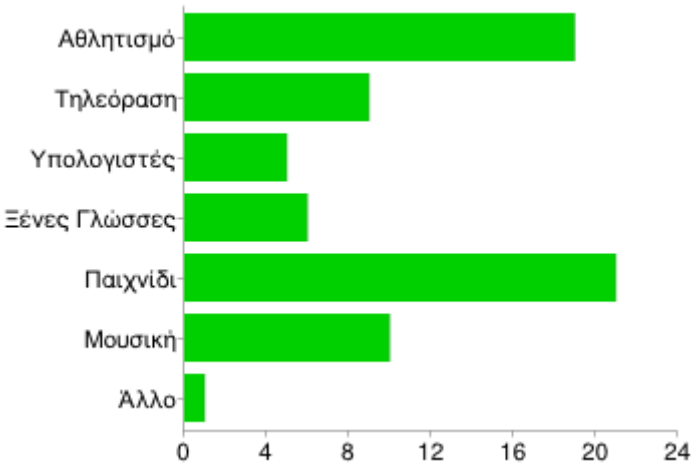



**Σχήμα 7.**

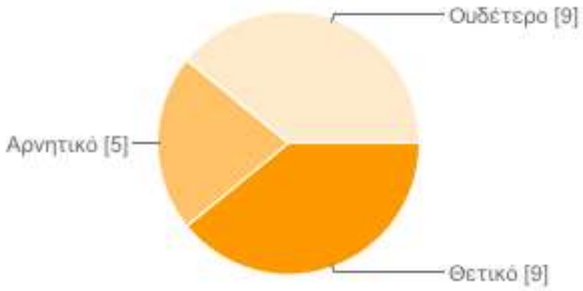



- Με το νέο διευρυμένο ωράριο η πλειοψηφία των γονέων απάντησε ότι ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών είναι αρκετός, έτσι ώστε να ασχοληθούν με διάφορες δραστηριότητες, όπως: παιχνίδι, αθλητισμό, μουσική, τηλεόραση, ξένες γλώσσες και υπολογιστές

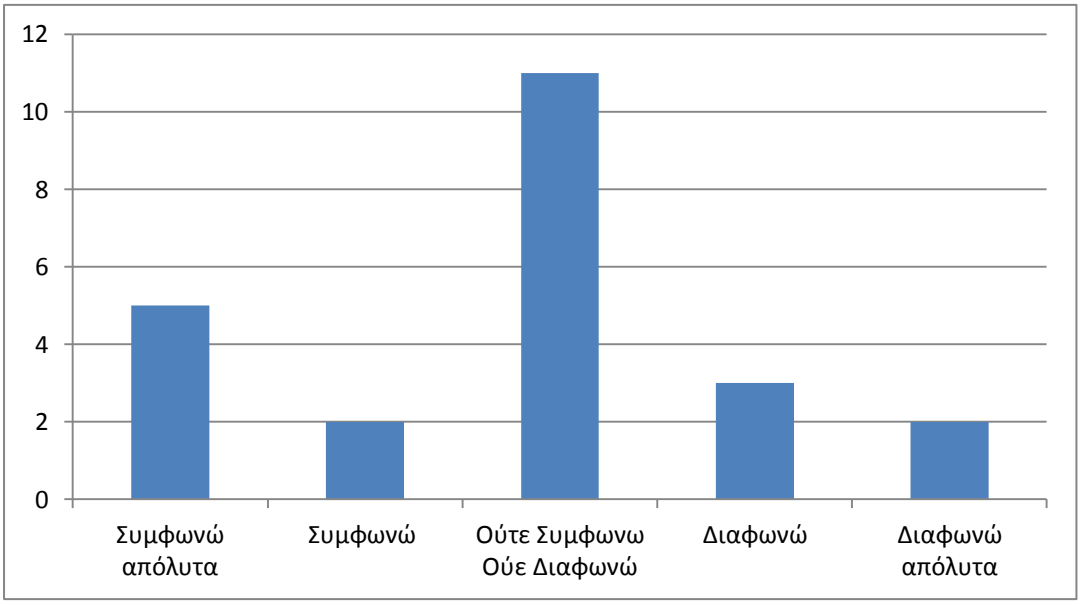


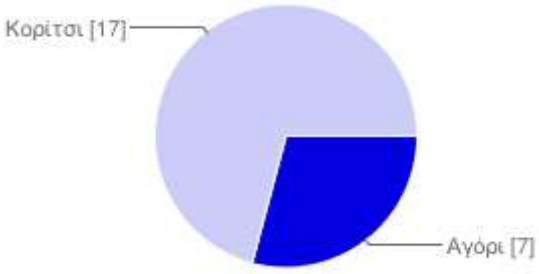

- Τέλος όσον αναφορά στο πώς επιδρά το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα στην καθημερινότητα της οικογένειας, ένα 40% απάντησε θετικά, ένα άλλο 40%ουδέτερα και το υπόλοιπο αρνητικά.




- Σε ερώτηση σχετικά με το περιεχόμενο της επικοινωνίας με το παιδί και κατά πόσο πιστεύουν ότι ο νέος τρόπος εργασίας βοήθησε στη βελτίωση αυτής, οι περισσότεροι διατηρούν μια ουδέτερη στάση.

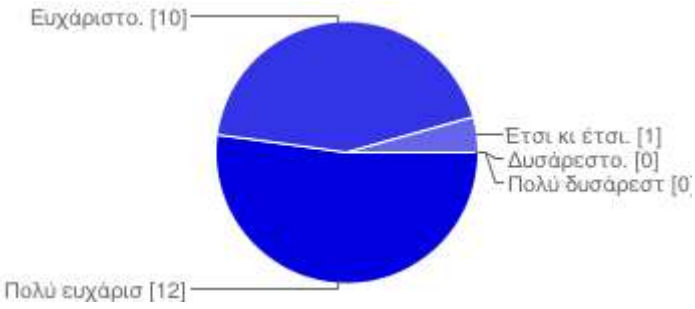



**Μαθητές**: Όσον αναφορά στους μαθητές συμμετείχαν 24 παιδιά από όλες τις τάξεις, με τυχαία επιλογή του φύλου (σχήμα 11).

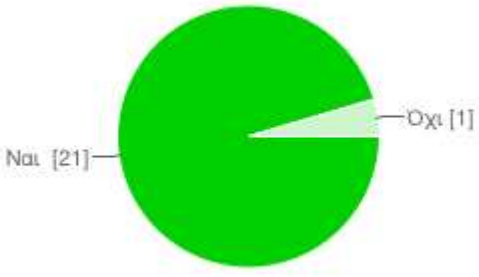



- Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που σχετίζονται με την εικόνα του παιδιού απέναντι στο σχολείο. Η πλειοψηφία αυτών θεωρεί το σχολείο ευχάριστο (σχήμα 12) και μάλιστα τους αρέσει που πηγαίνουν (σχήμα 13).

**Σχήμα 12.**

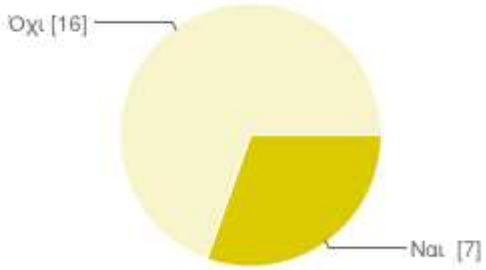



**Σχήμα 13.**

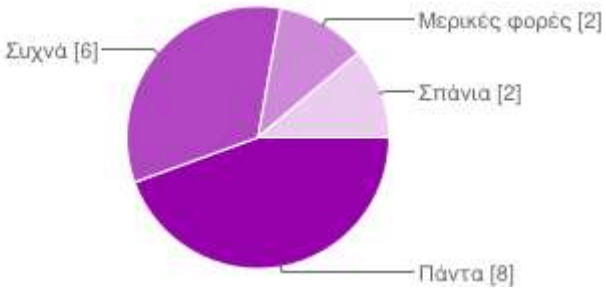


- Οι περισσότεροι μαθητές επίσης, απάντησαν ότι το μάθημα τούς είναι ευχάριστο, ενώ παράλληλα δε νιώθουν κούραση στο σχολείο (σχήμα 14).

**Σχήμα 14.**

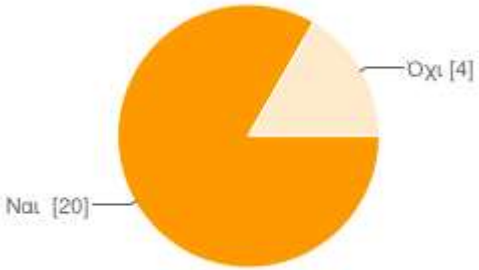



- Στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, τα παιδιά απαντούν ότι υπάρχει ιδιαίτερα φιλικό κλίμα μεταξύ τους, ενώ τονίζουν ότι επικρατεί και πνεύμα συνεργασίας μεταξύ τους (σχήμα 15).

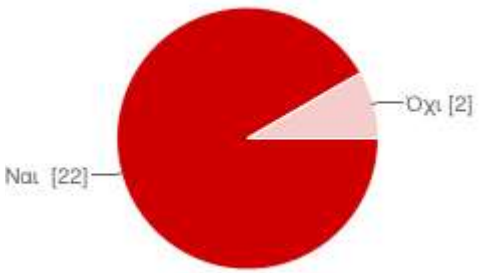



- Το ότι τα παιδιά δεν παίρνουν καθημερινά την τσάντα στο σπίτι, το βρίσκουν αρεστό (σχήμα 16), όπως επίσης και το γεγονός ότι μένουν περισσότερες ώρες στο σχολείο σε σχέση με άλλες χρονιές (σχήμα 17).

**Σχήμα 16.**

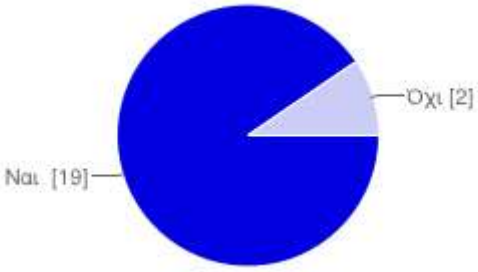



**Σχήμα 17.**

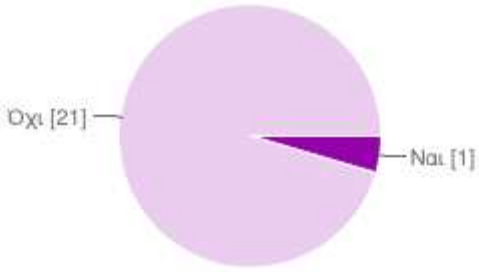


- Στα περισσότερα παιδιά αρέσει το γεγονός ότι δεν έχουν πολύ διάβασμα στο σπίτι, ενώ προσδιορίζουν μέχρι 1 ώρα το χρόνο που ασχολούνται με τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί, τα οποία διεκπεραιώνουν μόνα τους. Όσον αναφορά στη δουλειά στην ηλεκτρονική πλατφόρμα την θεωρούν ελκυστική (σχήμα 18) και δεν την θεωρούν κουραστική (σχήμα 19).

**Σχήμα 18.**

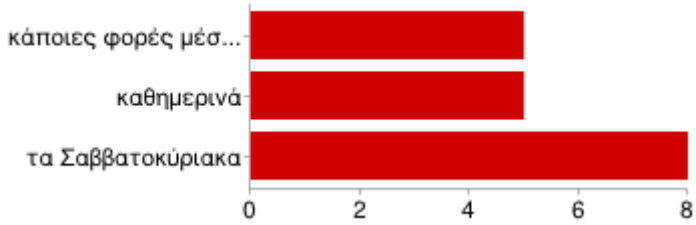



**Σχήμα 19.**



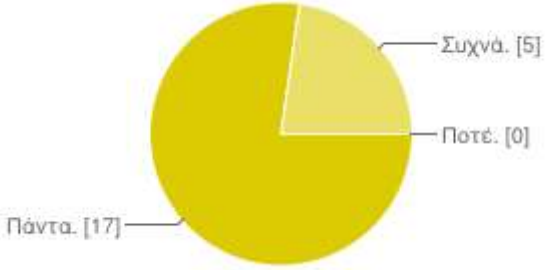

- Επίσης, στην ερώτηση αν οι γονείς βάζουν επιπλέον ασκήσεις, τα περισσότερα παιδιά απάντησαν θετικά, παρατηρώντας ότι αυτό γίνεται σε οποιαδήποτε μέρα μέσα στην εβδομάδα (σχήμα 20).

**Σχήμα 20.**

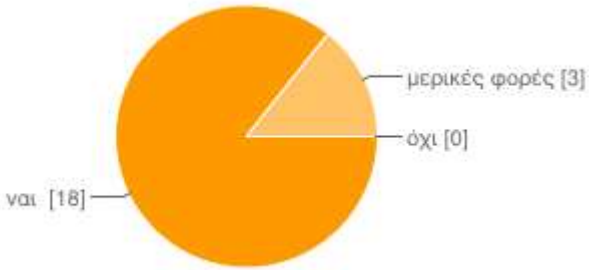



- Σε ερωτήσεις σχετικά με την ύλη, τα περισσότερα παιδιά απάντησαν θετικά στο γεγονός ότι κατανοούν και εμπεδώνουν την διδαχθείσα ύλη στο σχολείο, ενώ θυμούνται το τι έχουν διδαχθεί αργότερα στο σπίτι (σχήμα 22), ενώ κατά τη διάρκεια του μαθήματος θεωρούν ότι λύνονται οι όποιες απορίες δημιουργούνται (σχήμα 23).

**Σχήμα 22.**

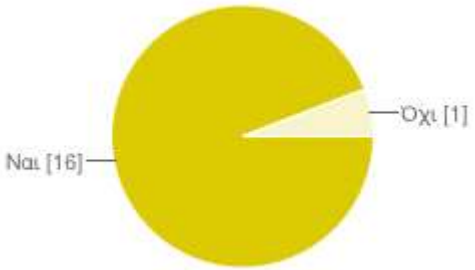



**Σχήμα 23.**



- Τέλος, με τον καινούριο τρόπο διδασκαλίας θεωρούν ότι έχουν πολύ περισσότερο ελεύθερο χρόνο από άλλες χρονιές (σχήμα 24).

**Σχήμα 24**




- Μάλιστα θεωρούν ότι αυτόν τον χρόνο τον περνούν πιο ευχάριστα πλέον με τους γονείς (σχήμα 25).

**Σχήμα 25**

## ΑΡΧΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Οι μέχρι τώρα απαντήσεις, και από τα παιδιά και από τους γονείς, έδειξαν ότι τα παιδιά έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο τους και τη μαθησιακή διαδικασία, κατανοούν και εμπεδώνουν την ύλη στο σχολείο και εργάζονται μόνα τους στα όποια καθήκοντά τους, τα οποία τα θεωρούν ευχάριστα, χωρίς να αφιερώνουν πολύ χρόνο. Οι γονείς φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από την πρόοδο του παιδιού τους και να έχουν θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα, αν και οι περισσότεροι βάζουν επιπλέον δουλειά στο σπίτι.

Γίνεται βέβαια κατανοητό ότι, στην παρούσα φάση της έρευνας, δεν μπορούν να εξαχθούν αξιόπιστα αποτελέσματα και σημαντικά συμπεράσματα. Μια αρχική ιδέα σχηματίζεται ως προς τη θετική επιτυχία της εφαρμογής μέχρι τώρα, αλλά και πάλι αυτό χρειάζεται περαιτέρω έλεγχο και διερεύνηση, η οποία θα πραγματοποιηθεί με την ολοκλήρωση της συνολικής έρευνας,

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλαχιώτης, Ν., (2003), Εισαγωγικό σημείωμα στο Δ.Ε.Π.Π.Σ-ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΦΕΚ 303Β/13-3-2003

Αρβανίτη, Ι., (2006). Η θεσμοθέτηση και η εξέλιξη του ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα. Στο Κυρίδης, Α., Τσακιρίδου, Ε., Αρβανίτη, Ι., (επιμ.), (2006), *Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα.* Αθήνα, Τυπωθήτω, 13-85

Bempechat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189-196.

Βιτσιλάκη, Χ., (2001), Βασικοί άξονες διαμόρφωσης του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου, στο Πυργιωτάκης, Ι. (επιμέλεια), Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2001

Βρεττός, Ι., (2001), Το Ολοήμερο Σχολείο: Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις του για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στο Πυργιωτάκης, Ι. (επιμέλεια), Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2001

Center for Public Education. (2007α). Research Review: What Research Says About the Value of Homework. Στο http://www.centerforpubliceducation.org. ( ημερομηνία προσπέλασης 22/4/2014

Chen, C. & Stevenson, H.W. (1989, June). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*, 60(3), 551-561.

Cooper, H. Lindsay, J.J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70-83.

Cooper, H., (2001). Homework for All- in moderation. *Educational Leadership*, 58 (7), 34-38

Cooper, H., & Valentine, J., (2001). Using Research to Answer Practical Questions About Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.

Cooper, H., Robinson, J.C., & Patall, E.A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.

Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory into Practice*, 43(3), 227-233

Costley, K., (2013).Does Homework Really Improve Achievement? Στο http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED542436, (ημερομηνία προσπέλασης 24-3-2014)

Dettmers, S., Trautwein, U., Ludtk, O., (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4)

375-405

Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΦΕΚ 303Β/13-3-2003.

«Επικοινωνία» περιοδική ενημερωτική έκδοση Αρσακείων Τοσίτσειων Σχολείων, Σεπτέμβριος 2012, τχ. 53.

European Commission, (2004c). Implementation of "Education and Training 2010"-Work Programme-Key Competences for Lifelong Learning:A European Reference Framework. Progress Report Working Group B, September 2004 , στο http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/JUNIJ,%20JULIJ,%20AVGUST/Key%20Competences%20for%20Lifelong%20learning.pdf, (ημερομηνία προσπέλασης 28/3/2014)

Farrow, S., Tymms, P., Henderson, B., (1999), Homework and attainment in primary scholl. British Educational Research journal, 25 (3), 323-341

Hargreaves, A. et al. (1997). Racing with the clock. New York: Teacher College Press

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C.,Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M.,Jones, K. P.(2001). Parenatl involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3),195-209

Θωίδης, Ι. και Χανιωτάκης, Ν.(2007), Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, 97-116

Θωίδης, Ι. και Χανιωτάκης, Ν.(2008), Αντιλήψεις γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορ. Ελλάδος* τ.6, 98-132

Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝΕ), Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΙΠΕΜ), (2007), Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού Ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ

Kohn, A. (2006). The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing. Cambridge, MA: Da Capo Press

Kralovec, E., & Buell, J. (2001). End Homework Now. *Educational Leadership*, 58(7), 39-42.

Λάμνιας, Κ., (2001), Αφετηρίες της σχολικής αποτυχίας και δυνατότητες παρέμβασης του Ολοήμερου Σχολείου στο Πυργιωτάκης, Ι. (επιμέλεια), Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2001

Landing-Corretjer, G., (2009), Listen to Me! An Exploration of the Students

Voices Regarding Homework. Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillmentof the Requirements for the Degree of Doctor of Education, Walden University, Minneapolis, United States

Ματσαγγούρας, Η., (2005), Στρατηγικές διδασκαλίας, Αθήνα:Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η., (2006), Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Αθήνα: Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η., (2008), Η σχολική τάξη. Αθήνα:Γρηγόρη

National Education Association. (2008a). Help Your Student Get the Most Out of Homework. Retrieved from http://www.nea.org/parents/homework.html.

National Education Association, (2008) Research Spotlight on Homework από http://www.nea.org/tools/16938.htm (ημερομηνία προσπέλασης 20/4/2014)

Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P., (2002). Childrens mathematics achievement: the role of parents perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology* 94 (4)p771-777

Πνευματικός, Δ., Παπανακάκης Π., και Γάκη Ε., (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορ. Ελλάδος* τ.6, 193-217

Πυργιωτάκης, Ι., *Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση*, στο Πυργιωτάκης, Ι. (επιμέλεια), Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2001

Πυργιωτάκης, Ι., (2001, επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.6, 223-238

Trautwein, U., & Koller, O. (2003). The relationship between homework and achievement:Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15 (2), 115–145.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση, Αθήνα

Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη Ε., (2001), Η μέθοδος project στο σχολείο, στο Πυργιωτάκης, Ι. (επιμέλεια), Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2001

Van Voorhis, F.L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory Into Practice*, 43(3), 205-212.

Χατζηδήμου, Δ., Στραβάκου Π., Κουγιουράκη Μ.,(2007), Οι κατ' οίκον εργασίες μέσα από την ανίχνευση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη

Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη Ε., (2001), Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη, στο Πυργιωτάκης, Ι. (επιμέλεια), Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2001

# ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΙΚΗ/ΝΕΑΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

**Κωτη-Παπαντωνακη Δεσποινα[1], Παπαντωνακης Γεωργιος[2],**

1. Υποψήφια Διδάκτωρ, 7ο Δ.Σ. Ρόδου despokoti@gmail.com

2. Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

gepaparho@gmail.com

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

*Στην εργασία αυτή θα διερευνήσουμε από καθαρά λογοτεχνική οπτική γωνία το παιδί και τον έφηβο με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699/2008), ενώ παράλληλα θα καταβληθεί προσπάθεια να γίνει σύγκριση με αντίστοιχες περιπτώσεις στην ξένη λογοτεχνία (παιδί και έφηβος). Αφού ορίσουμε ποιο είναι το παιδί/έφηβος με ειδικές ανάγκες, καθώς στη διεθνή λογοτεχνική τουλάχιστον πραγματικότητα σε ορισμένες περιπτώσεις επισημαίνεται μια πολιτισμική διαφοροποίηση στις περιπτώσεις ειδικών παιδιών, θα διερευνήσουμε συνοπτικά το ρόλο του ειδικού παιδιού σε σχέση με το σκηνικό, τους χαρακτήρες, πρωτεύοντες και δευτερεύοντες, και τη μη στερεοτυπική ή μη αποτύπωσή του στα εικονογραφημένα και μη λογοτεχνικά βιβλία, το ρόλο του την εξέλιξη της πλοκής και τι είδος πλοκής δημιουργεί, καθώς και τη σχέση του με τον/τη αφηγητή/τρια, προτείνοντας έτσι μια λογοτεχνική καθαρά ανάγνωση της «λογοτεχνίας με ΑΜΕΑ», με το σκεπτικό ότι κάθε θεωρία λογοτεχνίας μπορεί να προτείνει δικό της μοντέλο. Πολύ σύντομα θα εξετάσουμε την προθετικότητα του/της συγγραφέα/έως, στο βαθμό που το επιτρέπουν κειμενικά ή παρακειμενικά στοιχεία.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία επιχειρεί να εξετάσει την αναπηρία στην ελληνική παιδική και νεανική μυθοπλασία και περισσότερο να δώσει ένα τρόπο προσέγγισης, καθαρά λογοτεχνικό των ιστοριών με θέμα τις ειδικές ανάγκες. Μυθοπλαστικές αναπαραστάσεις της αναπηρίας είναι σχετικά πρόσφατες στην ελληνική λογοτεχνία για παιδιά και νέους και ανανεώνουν τη θεματολογία της. Έτσι, η παρούσα μελέτη στοχεύει να εξετάσει με ποιο τρόπο η αναπηρία αντιμετωπίζεται στα βιβλία για παιδιά και σε ποιο βαθμό μπορεί να βοηθήσει στην οικοδόμηση υγιών συμπεριφορών μεταξύ αρτιμελών παιδιών απέναντι στα άτομα με σωματικές, αισθητηριακές ή νοητικές δυσκολίες. Δεδομένου ότι μπορούν επίσης να διαβάσουν τις ιστορίες παιδιά με ειδικές ανάγκες, δευτερεύων στόχος μας είναι να αναφερθούμε συνοπτικά στο γεγονός ότι οι ιστορίες αυτές μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να έχουν μια καλύτερη εικόνα για την ταυτότητά τους και να «μάθουν» τις στρατηγικές για την αντιμετώπιση των αναπηριών/διαταραχών τους. Για τις δύο κατηγορίες αναγνωστών, η μυθοπλαστική αναπαράσταση της αναπηρίας έχει στόχο να οδηγήσει στην αποδοχή της διαφορετικότητας και της ένταξης, αναπόσπαστες αξίες στις σημερινές κοινωνίες.

Επειδή στην Ελλάδα ελλείπουν κριτικές μελέτες της λογοτεχνίας, και μάλιστα της παιδικής λογοτεχνίας, με θέμα την αναπηρία από την οπτική που διερευνούμε εμείς, λάβαμε υπόψη σχετικές εργασίες στην αγγλική γλώσσα για την ενίσχυση της μελέτης μας. Σε επίπεδο μεταπτυχιακών διπλωματικών έχουν γίνει σχετικές εργασίες που κινούνται ωστόσο στο χώρο της ψυχολογίας κυρίως και της κοινωνιολογίας δευτερευόντως, με βάση λογοτεχνικά κείμενα, χωρίς να αντιμετωπίζουν τις σχετικές λογοτεχνικές ιστορίες με βάση τη θεωρία της λογοτεχνίας, όπως επιχειρούμε εμείς. Από την άποψη αυτή, η εργασία μας είναι πρωτότυπη, καθώς διερευνούμε τα κείμενα αυτά με βάση θεωρίες λογοτεχνίας.

## ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ….

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός πως η αναπηρία δεν μπορεί να προσεγγιστεί και να οριστεί μονόπλευρα, καθώς αποκτά πολλές μορφές και προεκτάσεις, γι' αυτό και ως έννοια είναι πολύπλοκη και δύσκολο να οριστεί. Αφενός αγγίζει τον ιατρικό κλάδο και αφετέρου αποτελεί κοινωνικό και πολιτικό ζήτημα. Σε καμία περίπτωση δεν είναι χαρακτηριστικό ενός ατόμου, αλλά είναι κομμάτι των κοινωνικών συνθηκών, γενικότερα του περιβάλλοντος του ατόμου (φυσικές συνθήκες, κοινωνικός περίγυρος). Συνεπώς, δε νοείται ορισμός της αναπηρίας χωρίς συσχετισμό με το ευρύτερο περιβάλλον.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1981) είναι τα άτομα που δεν έχουν καθόλου ή έχουν μειωμένη τη λειτουργική τους ικανότητα ή την ικανότητα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας εξαιτίας κάποιας βλάβης. Πρόκειται για άτομα που παρουσιάζουν φυσική ή διανοητική μειονεξία λόγω αυτής της βλάβης που αποτελεί εμπόδιο για την ομαλή εξέλιξη της ζωής των ατόμων αυτών, καθώς προσωπική φροντίδα και αυτοεξυπηρέτηση, μετακίνηση, εύρεση εργασίας και κοινωνική ενσωμάτωση πραγματώνονται υπό άλλες συνθήκες. Η αναπηρία ορίζεται γύρω από τρεις άξονες ταξινόμησης: το μειονέκτημα, την ανικανότητα και το ελάττωμα. Το μειονέκτημα είναι η απώλεια ουσίας ή αλλοίωση μιας λειτουργίας σε δομικό, ψυχολογικό, φυσιολογικό ή ανατομικό επίπεδο. Η ανικανότητα συνίσταται σε μειωμένη ή ανύπαρκτη ικανότητα για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή για δραστηριότητα στην οποία άλλοι άνθρωποι ανταποκρίνονται επαρκώς. Το ελάττωμα προκύπτει ως αποτέλεσμα της ανικανότητας του ατόμου, καθώς δεν του επιτρέπει να ανταποκριθεί στο ρόλο και στις απαιτήσεις που του αναλογούν βάσει ηλικίας, φύλου και κοινωνικο-πολιτιστικών παραμέτρων (Veil, 1994:38-46).

Κατά το Νόμο 2817 (ΦΕΚ. 78/14-3-2000) άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι όσα αντιμετωπίζουν «σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Στο άρθρο 3 του ισχύοντος Νόμου 3699/2008 (ΦΕΚ.199/2-10-2008) για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αναφέρεται ότι:

«Μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται οι μαθητές οι οποίοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες σχολικής μάθησης εξαιτίας σωματικών, νοητικών, γνωστικών ανεπαρκειών ή/και ψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης». Ο ορισμός του Συμβουλίου των Υπουργών της Ε.Ο.Κ. (Αποφ. Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, 1993:30) τονίζει ότι ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες «περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες, ανικανότητες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο». Η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης υποστηρίζει ότι «άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται αυτά που έχουν κάποιο μειονέκτημα, κάποια ανικανότητα και κάποιο ελάττωμα» (Ε.Ο.Κ. στο Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Γενικότερα, η αναπηρία ορίζεται τόσο με βάση τα αίτιά της όσο και με την κοινωνική αντιμετώπιση (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998:17). Περιοριζόμαστε σε απλή αναφορά-ταξινόμηση των αναπηριών, καθώς το θέμα μας εστιάζει στη λογοτεχνική απεικόνισή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ελληνική κυρίως παιδική-εφηβική λογοτεχνία, σχηματοποιώντας έτσι ένα μοντέλο προσέγγισης των κειμένων της κατηγορίας αυτής. Οι αναπηρίες, εγγενείς ή επίκτητες, διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες: κινητικές/σωματικές, που επηρεάζουν την κινητική λειτουργία του ατόμου, αισθητηριακές/ αντιληπτικές, που αφορούν στη συλλογή και κατανόηση των πληροφοριών, νοητικές/ γνωστικές, που επηρεάζουν τις μαθησιακές λειτουργίες και την απόκτηση εμπειριών, συναισθηματικές που αφορούν στην αδυναμία του ατόμου να βιώσει συναισθήματα και σε όσους υπερέχουν. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως σε πολλές περιπτώσεις η αναπηρία δεν αγγίζει μόνο έναν από τους παραπάνω τομείς, αλλά μπορεί να προκαλέσει προβλήματα και διαταραχές σε όλους τους τομείς, όπως αποκαλύπτει η μελέτη των λογοτεχνικών ιστοριών.

Πριν από τη χειραφέτηση των θεωριών σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, η μυθολογία και η θρησκεία ήταν οι κύριοι λόγοι για τη μετάδοση πολιτιστικών αξιών. Σε διαφορετικούς τόπους και χρόνους η σωματική ή η διανοητική απόκλιση από τον κανόνα είχε σχετιστεί με πολιτιστικά ταμπού· Οι άνθρωποι απομονωνόταν ή εκλαμβάνονταν ως «Ιεροί Αθώοι» (McDonagh 1997) και ήταν αντάξια αντικείμενα φιλανθρωπίας. Σήμερα, τουλάχιστον στις δυτικές κοινωνίες, πιο ηθικές και μυστικιστικές εξηγήσεις της αναπηρίας μας έρχονται από τη μυθολογία, τις θρησκευτικές παραβολές και τις αλληγορίες. Οι Margolis και Shapiro εξηγούν ότι η εμφάνιση των ατόμων με ειδικούς χαρακτήρες στη λογοτεχνία έχει τις ρίζες της στη μυθολογία, στην Αγία Γραφή και στα παραμύθια. Μυθικές περιγραφές της αναπηρίας είναι πάντα ουσιαστικά αρνητικές (Margolis και Shapiro 1987:21). Το άτομο με ειδικές ανάγκες, ακόμη και σήμερα, δεν αντιμετωπίζεται ισότιμα από την κοινωνία, ούτε από την πολιτεία κυρίως λόγω άγνοιας, μολονότι προβάλλεται σε παγκόσμια κλίμακα μέσω της λογοτεχνίας, καθώς προωθείται η αρχή ότι οι άνθρωποι με αναπηρία έχουν τα ίδια

δικαιώματα με την υπόλοιπη κοινότητα. Επομένως, η απεικόνισή τους στη λογοτεχνική μυθοπλασία αποτελεί έναν τρόπο να γνωρίσουμε τη ζωή του, τις δυσκολίες και την ψυχολογία του, ώστε να προωθηθεί έτσι μια ανθρωπινότερη αντιμετώπισή τους.

## ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΤΙΝΑ

Στους βικτωριανούς και εδουρδιανούς συγγραφείς δεν υπήρχε τέτοια κατηγορία όπως «βιβλία για παιδιά με ειδικές ανάγκες», σύμφωνα με τη Lois Keith (2004). Υπήρχαν βιβλία που περιλαμβάνονται παιδιά που ήταν άρρωστα, τυφλά ή δεν μπορούσαν να περπατήσουν, αλλά ο σκοπός της ιστορίας δεν ήταν ποτέ να δείξει το είδος της ζωής ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες που δε θα μπορούσε να ζήσει. Σταδιακά, άρχισε να διαμορφώνεται μια «λογοτεχνία της αναπηρίας». Όλο και περισσότερο, η αναπηρία έχει γίνει μια μικρή αλλά νόμιμη θεματική περιοχή σχεδίασης σημαντικών συγγραφέων της παιδικής/νεανικής λογοτεχνίας. Βραβευμένοι συγγραφείς της λογοτεχνίας αυτής από άλλες χώρες έχουν ασχοληθεί με την αναπηρία στα βιβλία τους, εξετάζοντάς την με βάση τη στερεοτυπική παρουσίαση μέχρι και την ουσιαστική ανθρώπινη εμπειρία. Παλαιότερα, στη λογοτεχνία, οι χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες συχνά παρουσιάζονταν ως «το άλλο» και χρησιμοποιούνταν για την παραγωγή φόβου, πάθους και μίσους (ενδεικτικά: Κουασιμόδος/Παναγία των Παρισίων). Αυτό επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο άτομα με αναπηρία γίνονται αντιληπτά και αποδεκτά από την κοινωνία, ενώ συγγραφείς διευρύνουν τον κατάλογο των χαρακτήρων τους έστω κι αν πολλοί χαρακτήρες είναι απλώς εργαλείο πλοκής. Πάντως, τα άτομα με αναπηρία στη λογοτεχνία άλλων χωρών απεικονίζονταν αβοήθητα, υπερικανά ή διαβολικά τέρατα, σε αντίθεση με τη σύγχρονη ελληνική παιδική/νεανική «λογοτεχνία της αναπηρίας».

Σύμφωνα με τον Murphy (1995: 143) μάλιστα τα άτομα με αναπηρία παραβιάζουν τις αξίες της νεολαίας, αρρενωπότητα, δραστηριότητα και φυσική ομορφιά που αγαπάμε ως άνθρωποι και μπορούμε να ενσωματώσουμε έστω και λίγο, άποψη που δεν υιοθετούμε. Τα περισσότερα άτομα με ειδικές ανάγκες αισθάνονται ότι οι άλλοι δυσανασχετούν, επειδή ανατρέπουν το ανθρώπινο ιδανικό, γίνονται άσχημοι και απωθητικοί καθώς δεν είναι αρτιμελείς, αντίδραση αντιληπτή από τα εικονογραφημένα για μικρότερα παιδιά και τη μυθοπλασία για εφήβους.

Κατά τη δεκαετία του 1980, η παιδική λογοτεχνία άρχισε να αλλάζει. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η ποσότητα δεν συμβαδίζει με την ποιότητα, και ο αριθμός βιβλίων για παιδιά και νέους που απεικονίζουν χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες αυξήθηκε μετά το 1975. Ωστόσο, στα περισσότερα από τα βιβλία με ήπιες απεικονίσεις αναπηρίας, οι χαρακτήρες ήταν μονοδιάστατοι και το περιεχόμενο είχε πληροφοριακό παρά αισθητικό χαρακτήρα.

Στα βιβλιοπωλεία απαντώνται λογοτεχνικές ιστορίες από την ξένη και σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους με άτομα με αναπηρίες

στα οποία πραγματικά είναι σπάνιος ένας κεντρικός ανάπηρος χαρακτήρας σε μυθιστορήματα ή εικονογραφημένα, εκτός εάν υπάρχει πρωταρχικός σκοπός για την εν λόγω αναπηρία, όπως υποστηρίζουν και οι Beauchamp, Chung και Mogilner (2010:9).

Ένα άλλο βασικό θέμα που εντοπίζεται στη λογοτεχνία με άτομα με ειδικές ανάγκες σε άλλες χώρες το 19ο και 20ο αιώνα ή ακόμα και σήμερα είναι ότι αντί να αναπαριστάνονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε πολλούς ρόλους που διαδραματίζουν στην πραγματικότητα στον κόσμο μας, η λογοτεχνία τείνει να καταστήσει στερεότυπους τους ρόλους τους (Beauchamp et al., 2010:13), αν και στη σύγχρονη ελληνική παιδική/νεανική λογοτεχνία αυτό συμβαίνει σε μικρότερο βαθμό, με εξαίρεση διασκευές έργων των Καρκαβίτσα και Παπαδιαμάντη. Απεικονίζονται εξαρτημένα ή οι τυφλοί φωτεινοί, διορατικοί και σοφοί, άτομα με κινητικά προβλήματα που χρειάζεται να χρησιμοποιούν αναπηρική πολυθρόνα κ.ά. Ο Harrill (1993 στο Gervay, 2004) βρήκε ότι η συχνότητα των στερεοτύπων στην απεικόνιση της αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία μειώθηκε σημαντικά μετά την εισαγωγή της νομοθεσίας σχετικά με τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Αντίθετα, η Liz Crow (1990:2) υποστηρίζει ότι τα βιβλία σπάνια απεικονίζουν τα άτομα με αναπηρία εποικοδομητικά. καθώς περιοριστικές λογοτεχνικές απεικονίσεις της αναπηρίας υπερβαίνουν το κείμενο και περιορίζουν τις δυνατότητες της πραγματικής ζωής στα άτομα με ειδικές ανάγκες, απεικόνιση που συναντούμε και στην ελληνική παιδική/νεανική λογοτεχνία, κυρίως στις διασκευές στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω αλλά και αλλού. Τα παιδιά-αναγνώστες έχουν συχνά μόνο αυτήν την παραπληροφόρηση, όταν έρχονται σε επαφή με άτομα με ειδικές ανάγκες ή τις δικές τους εμπειρίες της αναπηρίας. Αυτό θα έχει σοβαρές συνέπειες για όλους είτε είμαστε άτομα με ειδικές ανάγκες είτε όχι και αναμφίβολα συνιστά μια περιοχή προς την οποία πρέπει να κινηθούμε: παραγωγή ισχυρών εικόνων ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η παραγωγή νέων βιβλίων τείνει να παρουσιάζεται ως η λύση στη λογοτεχνία, μολονότι συνεχίζουν να απεικονίζονται συχνά με τον ίδιο περίπου τρόπο. Στην Ελλάδα, από το 1975 οι λογοτεχνικές ιστορίες με χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες άρχισαν ολοένα και περισσότερο να τονίζουν την πραγματικότητα των ιατρικών συνθηκών (λ.χ. Τζώρτζογλου Αργυρώ), καθώς και την επίδραση των κοινωνικών στάσεων απέναντι στην ικανότητα ατόμων με ειδικές ανάγκες για ανεξαρτησία, κοινωνική ένταξη, ισότητα και υπερηφάνεια για τη μοναδικότητά τους. Στην ελληνική παιδική/νεανική λογοτεχνία, μολονότι αρχικά στην ιστορία τα άτομα αυτά εμφανίζονται μειονεκτικά, τελικά η ιστορία έχει happy end, καθώς ο ΑΜΕΑ γίνεται αποδεκτός από το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον του. Ωστόσο, η ποιότητα της παιδικής λογοτεχνίας, που απεικονίζει χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες ποικίλλει με αρκετούς συγγραφείς να προσπαθούν να ανταποκριθούν στο πνεύμα κατά των διακρίσεων σε βάρος της λογοτεχνικής ποιότητας. Αν λέγαμε ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν αγνοηθεί δεν θα μιλούσαμε σωστά, μολονότι, όπως έχουμε επισημάνει, συγκριτικά με το υπόλοιπο σώμα της παιδικής λογοτεχνίας δεν καταλαμβάνουν μεγάλη έκταση. Πάντως, η υιοθέ-

τηση της αναπηρίας από τους συγγραφείς στη θεματογραφία τους είναι ιδιαίτερα θετικό, καθώς συμβάλλει βαθμιαία στην καταπολέμηση των στερεότυπων.

## ΜΥΘΟΠΛΑΣΤΙΚΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Δεν θα αναλωθούμε αναφερόμενοι στη θεωρία των χαρακτήρων καθώς είναι ιδιαίτερα γνωστή. Στη λογοτεχνία με μυθοπλαστικούς χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες φαίνεται ότι οι χαρακτήρες αυτοί είναι άνθρωποι της διπλανής πόρτας, υπαρκτοί δηλαδή, γεγονός που ενισχύει την προθετικότητα του συγγραφέα να τους παρουσιάσει, να συμβάλει στην ένταξή τους, να διδάξει. Παλαιότερα, στην αγγλοσαξονική λογοτεχνία οι χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκαν κυρίως για να αποσπάσουν πάθος, φόβο ή μίσος, με την αναπηρία να προκαλεί το συναίσθημα και το χαρακτήρα. Η Λογοτεχνία επηρεάζει, δεν αντανακλά μόνο, την κοινωνία και τις απόψεις της για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. π.χ., πώς απεικονίζονται οι χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες, τι είπαν, τι έκαναν ή τι έγιναν; Κατά τη διάρκεια της ύστερης περιόδου του 20ού αιώνα και σίγουρα στον 21ο, έχουν αλλάξει οι άνθρωποι αυτοί τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνική παιδική/νεανική λογοτεχνία. Ο Davidson, Woodill και Bredberg (1994:40) ανακαλύπτουν ότι τα ΑΜΕΑ είναι σοφά και διορατικά. Η αναπηρία τους τούς επέτρεψε ως αντιστάθμισμα να γίνουν τέτοια. Ως εκ τούτου, τα άτομα με ειδικές ανάγκες παρουσιάζονται πλέον ενάρετα υποδείγματα. Η αθωότητα και η καλοσύνη των ανθρώπων αυτών, όπως απεικονίζονται στην ελληνική παιδική/νεανική λογοτεχνία, συνδέονται με την έννοια του πόνου και της απώλειας από ό, τι φαίνεται από τους περισσότερο αρτιμελείς ανθρώπους. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες μας υπενθυμίζουν ότι είμαστε απλώς τυχεροί, αν δεν είμαστε άτομα με ειδικές ανάγκες κάτι που επισημαίνουν και ξένοι μελετητές (Davidson et al.1994:43).

Αν και έχει υπάρξει αύξηση στην ενσωμάτωση των ΑΜΕΑ χαρακτήρων στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους, ελάχιστες έρευνες έχουν ασχοληθεί με την απεικόνιση όλων των κατηγοριών, όπως οι κωφοί χαρακτήρες σε εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά, γεγονός που επισημαίνουν και οι Golos, Moses & Wolbers (2011), καθώς και οι μελέτες επικεντρώνονται κυρίως στο κείμενο και όχι τόσο στις εικόνες. Τα ευρήματα από τις αναλύσεις κειμένων δείχνουν ότι οι κωφοί χαρακτήρες απεικονίζεται συχνά ως άτομα με ειδικές ανάγκες και όχι ως πολιτιστική μειονότητα (Golos et al., 2011), μολονότι οι ίδιοι μελετητές και πολλοί άλλοι κάνουν λόγο για πολιτισμό των κωφών. Η παιδική λογοτεχνία έχει μεγάλες δυνατότητες για την ανάπτυξη της ταυτότητας των χαρακτήρων αυτών με το να συμπεριλαμβάνει στη θεματογραφία της χαρακτήρες με συγκεκριμένες αναπηρίες. Όταν βέβαια τα παιδιά με ειδικές ανάγκες διαβάσουν για το θετικό πολιτιστικό ρόλο τους, μπορεί να επηρεαστούν θετικά η αυτοεκτίμηση και η κοινωνική ταυτότητά τους και να βελτιώσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά είναι πιο πιθανό να έχουν μια συναισθηματική σύνδεση με το βιβλίο, και αυτό μπορεί να αυξήσει τα κίνητρά τους για ανάγνωση, υπόθεση στην οποία έχουν προβεί και οι άλλοι ερευνητές

(Golos et al., 2011). Μέσα από τα εικονογραφημένα βιβλία, τόσο οι χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες και κυρίως οι κ/Κωφοί (για τους οποίους διαθέτουμε σχετικές μελέτες κυρίως στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία) όσο και εκείνοι που ακούνε, αλλά και οι τυφλοί, μπορεί να συμβάλουν στην κουλτούρα των κωφών ή των τυφλών και σε άλλες πτυχές της κοινότητάς τους (π.χ. σχολεία κωφών, θέατρο Κωφών) αντί να βλέπουν την κώφωση ως αναπηρία, ή παθολογική κατάσταση. Μία επιπλέον ανάλυση της εικονογράφησης μπορεί να παράσχει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά απεικονίζουν χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες.

Γενικά, διαβάζοντας τόσο ελληνικά πρωτότυπα κείμενα με χαρακτήρες ανάπηρους παρατηρήσαμε ότι οι συγγραφείς λογοτεχνικών ιστοριών με ειδικές ανάγκες διατρέχουν έξι κινδύνους-παγίδες για τη μυθοπλαστική απεικόνιση των ανάπηρων χαρακτήρων, τους οποίους επισημαίνουν και ξένοι μελετητές (Brittain, 2004):

1. Οι ανάπηροι χαρακτήρες να απεικονίζονται με μια δυσλειτουργία ως «άλλο» από ένα άλλο ανθρώπινο κόσμο με μια αρνητική ή θετική αίσθηση- πολύ «κακή» ή «καλή». Στην ελληνική παιδική/νεανική λογοτεχνία ο κίνδυνος αυτός τείνει να εξοβελιστεί ή και εξοβελίζεται, ειδικά στα εικονογραφημένα βιβλία τα οποία λάβαμε κυρίως υπόψη.
2. Απεικονίζοντας τον χαρακτήρα με μια δυσλειτουργία, οι κανονικοί ανθρώπινοι χαρακτήρες να παρουσιάζονται αρνητικά στερεότυπα. Και ο κίνδυνος αυτός στα ελληνικά λογοτεχνικά δεδομένα αντιμετωπίζεται με επιτυχία στην πλειονότητά τους.
3. Η απεικόνιση σε δευτερεύοντα ρόλο. Ο χαρακτήρας με μια διαταραχή να μην είναι ούτε ο κεντρικός χαρακτήρας στο πλαίσιο της αφήγησης, ούτε να έχει αναπτυχθεί πλήρως. Απλώς, να χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τον αναγνώστη να κατανοήσει καλύτερα τον/τους κεντρικό/ούς χαρακτήρας /ες. Στο ελληνικό corpus της έρευνάς μας υπάρχουν λογοτεχνικά κείμενα, κυρίως εικονογραφημένα, στα οποία ο μυθοπλαστικός χαρακτήρας δεν είναι ακριβώς πρωταγωνιστής, καθώς η αφήγηση αφορά σ' αυτόν, αλλά πραγματώνεται από ένα αφηγητή του οποίου η αφήγηση αφορά στον μυθοπλαστικό χαρακτήρα με ειδικές ανάγκες ή η παρουσία του αποτελεί ένα απλό επεισόδιο μιας ιστορίας (Ψαραύτη, *Όνειρα από μετάξι*).
4. Η έλλειψη ρεαλισμού και ακρίβειας στην απεικόνιση της διαταραχής. Ο συγγραφέας να αμελεί να ερευνήσει σωστά μια συγκεκριμένη δυσλειτουργία με αποτέλεσμα να μην απεικονίζει με ακρίβεια την αναπηρία. Στην ελληνική παιδική/νεανική «λογοτεχνία της αναπηρίας» ο κίνδυνος αυτός είναι υπαρκτός.
5. Ο χαρακτήρας με διαταραχές να απεικονίζεται ως μια μορφή αποξενωμένη και κοινωνικά απομονωμένη. Στα ελληνικά λογοτεχνικά κείμενα η απεικόνιση αυτή μετασχηματίζεται τελικά με θετικό πρόσημο.

6. Ευτυχισμένο τέλος. Ο συγγραφέας να αδυνατεί να δει μια ευτυχισμένη και ολοκληρωμένη ζωή που είναι μια δυνατότητα για έναν χαρακτήρα με δυσλειτουργία. Στην ελληνική λογοτεχνία (εικονογραφημένα και μη) ωστόσο επισημαίνεται happy end (π.χ. *Αργυρώ, Λεώνη* κ.ά.), συγκριτικά με τα αντίστοιχα λογοτεχνικά έργα της λοιπής δυτικής λογοτεχνίας, από τα οποία συνήθως απουσιάζει το ευτυχισμένο τέλος.

Τα εικονογραφημένα βιβλία είναι μια μορφή βιβλίων στην οποία ο οπτικός και ο γραπτός κόσμος μπορεί να ταιριάξει. Αν ο κύριος τρόπος επικοινωνίας στον κόσμο των «κωφών» είναι η όραση και εκείνος των ανθρώπων που ακούνε ή των τυφλών, η ακοή και η αφή, τότε το εικονογραφημένο βιβλίο έχει τη δυνατότητα να γεφυρώσει το «χάσμα» μεταξύ των δύο κόσμων. Τη γεφύρωση αυτή προφανώς μπορεί να την πετύχει και η εφηβική λογοτεχνία. Τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να προσφέρουν ό,τι «καλύτερο» αφορά στη γλώσσα και στην εικονογράφηση, ενώ η εφηβική λογοτεχνία μια σφαιρική και δυναμική περιγραφή του χαρακτήρα και ένα ευτυχισμένο τέλος, όπως προκύπτει από τη μελέτη των σχετικών λογοτεχνικών ιστοριών. Στα εικονογραφημένα βιβλία πέρα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι λέξεις και οι εικόνες στα βιβλία για παιδιά μπορεί να χρησιμεύσουν ως μέσο για την ανάπτυξη της ταυτότητας των παιδιών και την αίσθηση του εαυτού, καθώς και την κατανόηση εκ μέρους τους των άλλων ανθρώπων και πολιτισμών. Σύμφωνα με την Golos (2012), κοιτάζοντας προσεκτικά εικόνες και κείμενο μπορεί να μας αποκαλύπτονται οι τρόποι με τους οποίους απεικονίζονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι κοινότητες και ο πολιτισμός τους. Η εικονογράφηση σε εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά θεωρείται ισότιμη με το κείμενο. Βοηθάει να προσδιοριστεί η διάθεση, ορίζει και αναπτύσσει τους χαρακτήρες ή την πλοκή, προσφέρει μια διαφορετική οπτική γωνία ή ενισχύει το κείμενο ή μια ιστορία, έστω και σε μη ολοκληρωμένο βαθμό, ενώ αυξάνει την κατανόηση της ιστορίας. Γιατί η λεκτική αφήγηση συμπληρώνεται με την εικονιστική. Ακόμα και όταν λ.χ. η κώφωση εξετάζεται ως αναπηρία στα εικονοβιβλία, είναι μια από τις λιγότερο συχνά απεικονιζόμενες αναπηρίες, όπως πιστεύουν ορισμένοι μελετητές (Ayala 1999. Dyches et al., 2006) όπως δείχνει το δείγμα μας από περίπου 70 εικονογραφημένα τρία μόνο έχουν ως θέμα την κώφωση, τρία την τύφλωση, δύο τη δυσλεξία, ενώ η συντριπτική πλειονότητα τα κινητικά προβλήματα και τη νοητική υστέρηση. Η αναφορά μας σ' αυτά τείνει να περιγράψει τη συχνότητα με την οποία λ.χ. οι κωφοί χαρακτήρες περιλαμβάνονται και όχι πώς απεικονίζονται. Το ίδιο συμβαίνει και σε πολλές άλλες περιπτώσεις ΑΜΕΑ.

Η εικονογράφηση στα εικονογραφημένα βιβλία αποτελεί ενδιαφέρουσα πηγή πληροφοριών με θετικά μηνύματα ότι η απεικόνιση ατόμων με ειδικές ανάγκες και αποτυπώνει εικονιστικά μια πλήρη ζωή. Αν και περιορισμένα, μελέτες σε άλλες χώρες που έχουν αναλύσει χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες στο *κείμενο* των εικονοβιβλίων έχουν διαπιστώσει ότι πολλοί εξακολουθούν να εκ-

φράζουν αρνητικά στερεότυπα (Golos et al., 2012). Στην ελληνική παιδική/νεανική λογοτεχνία απαντώνται σπάνια στερεοτυπικές απεικονίσεις, καθώς γενικότερα παρατηρείται μια τάση εξοβελισμού της στερεοτυπικής απεικόνισής τους. Οι σύγχρονοι συγγραφείς είναι περισσότερο ρεαλιστές, αλλά μερικές φορές εξακολουθούν να θεωρούν ότι είναι δύσκολο να φανταστούν τι είδους ζωή μπορεί να υπάρχει για κάποιον που δεν μπορεί να περπατήσει. Από τα τέλη της δεκαετίας του '70, υπήρχε ένα νέο είδος ρεαλισμού στα παιδικά βιβλία (Keith, 2004) σε διεθνές επίπεδο. Θέματα που κάποτε θεωρούνταν πολύ εξελιγμένα, συναισθηματικά ανατρεπτικά ή απαιτητικά τώρα κρίνονται κατάλληλα για τους νέους αναγνώστες. Υπάρχει ένα νέο κλίμα που ευνοεί οι συγγραφείς να διερευνούν περίπλοκα και λιγότερο εύκολο να επιλυθούν θέματα όπως η αναπηρία. Έτσι, γεννιούνται προβληματισμοί, όπως:

1. Πώς χρησιμοποιείται το άτομο με ειδικές ανάγκες, η μελέτη του οποίου δείχνει σε ένα πρώτο στάδιο ότι δημιουργεί μια χρήσιμη εκτροπή στην κύρια πλοκή ή προβάλλεται άμεσα είτε έμμεσα η προθετικότητα του συγγραφέα, να πληροφορήσει. Στα κείμενα που μελετήσαμε, η απεικόνισή τους είναι θετική, με εξαιρέσεις προφανώς, όπως συμβαίνει στον *Ντάκο* του Σακελλαρίου ή στις *Μέρες της Αλκυόνης* του Μανθόπουλου.

2. Ποιο μήνυμα αναδύεται από τα κείμενα αυτά; Η ανάδυσή του φέρνει στην επιφάνεια ότι οι περισσότεροι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες εμπίπτουν σε ένα από δύο στερεότυπα: είτε είναι νικητές ή θυμωμένοι άνθρωποι (πβ ο Ντάκος στο ομότιτλο διήγημα του Σακελλαρίου) ή με αρνητική συμπεριφορά (Γιάννης στο *Μέρες της Αλκυόνης*) που χρειάζονται βοήθεια, αλλά τελικά αναδεικνύονται αποδιοπομπαίοι τράγοι (Ντάκος) είτε τύποι που αγκαλιάζουν την αναπηρία ως μια «φυσική πρόκληση» και να βγουν έξω να κατακτήσουν τον κόσμο (Αργυρώ).

3. Πόσο πραγματικά είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες και ο τρόπος ζωής των χαρακτήρων, προβληματισμός που απασχολεί και την Crow (1990). Τα πραγματικά άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να εργαστούν σε ποικίλες θέσεις εργασίας, έχουν συντρόφους και παιδιά, ταξιδεύουν στο εξωτερικό (λ.χ. Αργυρώ), βοηθούν άλλους, συμμετέχουν σε παραολυμπιακούς αγώνες (Ψαραύτη, *Θωμάς*) κ.ο.κ.. Διευκρινίζουμε ωστόσο ότι πολλά βιβλία απεικονίζουν άτομα με ειδικές ανάγκες να εξαρτώνται από άλλους ανθρώπους, να είναι απομονωμένοι, υποχωρητικοί, ενώ χαρακτηρίζονται από άγνοια ή ζουν μια ζωή χωρίς νόημα. Στην ελληνική παιδική/νεανική λογοτεχνία απαντώνται και οι δύο περιπτώσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η Αργυρώ στο ομότιτλο μυθιστόρημα της Νίτσας Τζώρτζογλου, η οποία χωρίς τα άνω άκρα κατάφερε να σπουδάσει και να διακριθεί στη ζωγραφική, ενώ ο Γιάννης στις *Μέρες της Αλκυόνης* του Δημήτρη Μανθόπουλου επιθυμεί την απομόνωση και εκφράζει αρνητικά συναισθήματα. Από την άποψη της ποσότητας των χαρακτηριστικών στα μυθιστορήματα για εφήβους οι χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες περιγράφονται σφαιρικά, όπως μπορεί κανείς εύκολα να συμπεράνει από τη μελέτη των μυθοπλαστικών αυτών ι-

στοριών, ενώ στα εικονογραφημένα, παρά το γεγονός ότι η αφήγηση εστιάζει στους χαρακτήρες αυτούς δύσκολα μπορεί να μιλήσει για σφαιρική απεικόνισή τους, την οποία ωστόσο αρκετά συχνά προσεγγίζουν. Από την οπτική της εξελιξιμότητάς τους τόσο στα εικονογραφημένα όσο και στην εφηβική μυθοπλασία οι χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες που αποτελούν και τους πρωταγωνιστές πάντα είναι δυναμικοί και εξελίσσονται, έστω και αν η δυναμική τους εξαντλείται στην παραδοχή της κατάστασής τους. Η διαχείριση αυτή των ΑΜΕΑ χαρακτήρων από τους Έλληνες συγγραφείς απαντάται και σε άλλες λογοτεχνίες, όπως λ.χ. στην αραβική στην οποία τα άτομα με αναπηρία συνήθως εμφανίζονται ως μείζονες χαρακτήρες, σε αντίθεση με τους αγγλοσάξονες του 19ου αιώνα που τους αντιμετωπίζουν ως δευτερεύοντες ή περιφερειακούς χαρακτήρες.

Βέβαια, στα εικονογραφημένα, οι ιστορίες αδυνατούν να αντιμετωπίσουν τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού με ειδικές ανάγκες αφήνοντας αγωνίες, φόβους και θυμό ανεπεξέργαστα, καθώς οι συγγραφείς «δυσκολεύονται» ή δεν έχουν τα περιθώρια να εμβαθύνουν. Εξαίρεση αποτελούν όσοι συνδέονται με οποιοδήποτε τρόπο με άτομα ανάπηρα στη ζωή τους. Στις περιπτώσεις αυτές επισημαίνεται ένας «ρεαλιστικότερος» ρεαλισμός στην απόδοση της ταυτότητας του ανάπηρου χαρακτήρα. Πάντως, είναι εμφανής μια προσπάθεια ένταξης: συγκινητικές φιλίες και περιπτώσεις αποδοχής κάνουν τα μεγάλα ζητήματα τους σε πολλές ιστορίες ευκολότερα αποδεκτά και αντιμετωπίσιμα, όπως στην Αργυρώ και στη Λεώνη τις οποίες αποδέχονται όλοι, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Η μη αποδοχή τους από τους ελάχιστους ουσιαστικά εξυπηρετεί την πλοκή της ιστορίας και την πληρέστερη εξέλιξη του μυθοπλαστικού χαρακτήρα με ειδικές ανάγκες. Υπάρχει μια έμφαση στο ρόλο την φίλων και στους γονείς ή στα αδέλφια, όπως στην περίπτωση του αδελφού της Αργυρώς, και στις γιαγιάδες που βοηθούν τον χαρακτήρα με αναπηρία να ζήσει μια φυσιολογική ζωή. Η Λεώνη πάλι στο ομότιτλο μυθιστόρημα της Πυλιώτου, που πάσχει από σκλήρυνση κατά πλάκας αντιμετωπίζει το νέο άγνωστο κόσμο που ανοίγεται μπροστά της σκοτεινός και δυσοίωνος με τη βοήθεια της οικογένειας και των φίλων της και πάνω απ' όλα με θέληση και επιμονή και καταφέρνει να ζήσει τη ζωή και να γευτεί χαρές και επιτυχίες, αποδεικνύοντας το μεγαλείο της ανθρώπινης ψυχής, αλλά και το happy end στην ελληνική «λογοτεχνία με ΑΜΕΑ». Ενώ μερικοί συγγραφείς πετυχαίνουν να αντιμετωπίσουν το θέμα τους μέσα από ιστορίες λογοτεχνικής αξίας, άλλοι πρέπει να υφάνουν μηνύματα αποδοχής και ένταξης, ρεαλιστικές αναπαραστάσεις της αναπηρίας, με μεγαλύτερη λεπτότητα και με ένα πιο καλλιτεχνικό τρόπο, ώστε τα έργα τους να είναι αποτελεσματικά, διαπίστωσή μας που επισημάναμε και στη Sabati Abdulkareem Aisawi (2011). Εξάλλου, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι οι σωματικές αναπηρίες που παρουσιάζονται στη λογοτεχνία μεταφορικά είναι πιθανόν να εκφράζουν παραμόρφωση προσωπικότητας και ψυχής, οπότε ξεφεύγουμε από τη θεωρία ότι οι χαρακτήρες αυτοί είναι άνθρωποι της διπλανής πόρτας, καθώς αντιμετωπίζονται ως λεκτικές κατασκευές.

## ΟΙ ΜΥΘΟΠΛΑΣΤΙΚΟΙ ΑΝΑΠΗΡΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΒΑΣΙΚΗ ΣΥΝΤΕΤΑΓΜΕΝΗ ΠΛΟΚΗΣ

Καθώς η πλοκή δεν είναι μια τυπολογία ή αμετάβλητες δομές, κατά τον Brooks (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος 2011:146) αλλά ένας ιδιότυπος δομικός χειρισμός στα μηνύματα που αναπτύσσονται μέσα από μια χρονική αλληλουχία, μπορούμε να ορίσουμε την πλοκή ως τη λογική και τη δυναμική της αφήγησης με δικό της σημασιακό εύρος. Στην περίπτωση χαρακτήρων με ειδικές ανάγκες, το μειονέκτημα είναι είτε αναγκαίο για την ιστορία είτε τουλάχιστον ένα στήριγμα που πρέπει να χρησιμοποιηθεί. Σημαντικός είναι και ο ρόλος των δευτερευόντων δορυφορικών χαρακτήρων που προβάλλουν τον χαρακτήρα με ειδικές ανάγκες, τον περιγράφουν καλύτερα και βοηθούν στην εξέλιξή του.

Το ζήτημα της πλοκής είναι ουσιαστικότερο τόσο από λογοτεχνική όσο και από ρεαλιστική προοπτική και αναφύει ένα ερώτημα μήπως οι συγγραφείς χρησιμοποιούν ανάπηρους χαρακτήρες ως συναισθηματικά ομήρους, για συναισθηματική κάθαρση, για να είναι πολιτικά ορθοί, ή επειδή είναι απαραίτητοι στην ιστορία; Είναι η αναπηρία απαραίτητη για την ιστορία; Γιατί; Δεν θα είναι η ιστορία τόσο καλή χωρίς αναπηρία; Τους ίδιους προβληματισμούς συναντήσαμε και στους Beauchamp et al. (2010:9). Πάντως, οι πιο επιτυχημένες ιστορίες είναι εκείνες που απευθύνονται σε μικρά παιδιά, αν και γενικά αποτελούνται από μια βασική δομή-πλοκή, καθώς είναι εξαιρετικά ευφάνταστες από την άποψη της εικονογράφησης και της γλώσσας τους.

Πολλές λογοτεχνικές ιστορίες, εικονογραφημένες και μη, έχουν στόχο να μεταφέρουν τεκμηριωμένες πληροφορίες σχετικά με την αναπηρία, οπότε είναι εμφανέστερη η συγγραφική προθετικότητα. Η πλοκή βέβαια σε τέτοια βιβλία είναι συνήθως πολύ λεπτή, μερικές φορές σχεδόν εντελώς ανύπαρκτη και τα περισσότερα από αυτά είναι δύσκολο να ταξινομηθούν ως μυθιστοριογραφία ή μη-μυθοπλασία, κάτι που ορθώς επισημαίνει και η Brittain (2004). Ωστόσο, η πιο σημαντική, μολονότι λιγότερο ρητή, λειτουργία τόσο της πλοκής όσο και της αφήγησης ιστοριών με χαρακτήρες-πρωταγωνιστές με ειδικές ανάγκες είναι η δημιουργία και η ανάδειξη της ταυτότητας ενός ειδικού ατόμου και η αποδοχή του από τους άλλους. Στην εφηβική μυθοπλασία η πλοκή ακολουθεί το κλασικό σχήμα «Σπίτι-Αναχώρηση από το σπίτι-Περιπέτεια-Επιστροφή στο σπίτι», προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της ειδικής αυτής κατηγορίας λογοτεχνικών ιστοριών. Ο μυθοπλαστικός χαρακτήρας βρίσκεται στην αρχική κατάσταση χωρίς αναπηρία (Αργυρώ, Λεώνη) ή με αναπηρία (Γιάννης/*Μέρες της Αλκυόνης*, Χαράλαμπος/*Το ποτάμι ζήλεψε*). Στη συνέχεια διέρχεται περιπέτειες για να αναδειχθεί ο χαρακτήρας του (προσπάθειες προσαρμογής στην αναπηρία του, συμπαράσταση οικογένειας, φίλων) και πλήρης συμφιλίωση με την κατάστασή του, χωρίς πλήρη επάνοδο στην αρχική κατάσταση, οπότε στην περίπτωση αυτή το σχήμα παραμένει κολοβό. Σε γενικές γραμμές, καθώς μελετάται ακόμα το θέμα, ισχύει και για τα εικονογραφημένα το ίδιο σχήμα πλοκής, με μεγαλύτερη προσαρμογή και ευελιξία, καθώς τα βιβλία αυτά απευθύνονται σε μικρότερες

ηλικίες και η πλοκή θα πρέπει να είναι απλή και κατανοητή. Είναι ευθύγραμμη, όπως συνήθως γραμμική είναι και η αφήγηση στα κείμενα αυτά. Γενικότερα, στη «λογοτεχνία με ΑΜΕΑ» πολύ σπάνια έχουμε πολύπλοκα σχήματα πλοκής, λόγω της φύσης της συγκεκριμένης λογοτεχνίας, η οποία θα πρέπει να είναι εύκολα προσλήψιμη από αναγνώστες με ή χωρίς αναπηρία.

## ΣΚΗΝΙΚΟ: ΒΑΣΙΚΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΤΗΣ «ΑΝΑΠΗΡΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ»

Με τον όρο αυτό πολύ σύντομα εννοούμε το χώρο και το χρόνο εντός του οποίου ζει, δρα και κινείται ο ΑΜΕΑ (και μη) μυθοπλαστικός χαρακτήρας. Αυτός ο συνήθως κλειστός χώρος είναι τόσο απεχθής όσο και ελκυστικός και εν μέρει εξαρτάται από τις κυρίαρχες αξίες του πολιτισμού. Λειτουργεί ως χωροχρονικό πλαίσιο δράσης και ως φορέας πολιτισμικών αξιών. Το σκηνικό (Παπαντωνάκης και Κωτόπουλος, 2001:19-69) σε ένα παιδικό λογοτέχνημα αφορά κυρίως στο χρόνο που καλύπτουν τα γεγονότα της αφήγησης και στο χώρο μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία. Χρόνος και χώρος, ως στοιχεία σκηνικού και πλοκής είναι οργανικά συνδεδεμένα με την ιστορία και τους χαρακτήρες με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, με την αφήγηση γενικότερα. Στη λογοτεχνία με μυθοπλαστικούς χαρακτήρες, ιδίως στις εικονογραφημένες ιστορίες, είναι δυνατόν μερικές φορές το σκηνικό να μην παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς ο συγγραφέας δίνει προτεραιότητα στους ανάπηρους και στην αναπηρία τους και όχι στο χώρο εντός του οποίου κινούνται. Άλλοτε όμως, ο συγγραφέας δεν το παραμελεί και του αναθέτει σημαντικούς ρόλους σε μια ιστορία με ΑΜΕΑ χαρακτήρες, επηρεάζοντας έτσι δράση και πλοκή και συμβάλλει αποφασιστικά στη νουνεχέστερη πρόσληψη της ιστορίας. Στην *Αργυρώ*, ο εξωτερικός χώρος, καθώς κρύβει ανύποπτους κινδύνους, ευνοεί μια ασύνετη και λόγω άγνοιας συμπεριφορά της Αργυρώς που οδηγεί στην αναπηρία. Στον *Ντάκο* ο εξωτερικός χώρος αποτελεί καταφύγιο και απόκρυψη της νοητικής στέρησής του, εφόσον το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τον αποδιώχνει, ενώ το καμπαναριό θα γίνει ο χώρος της θυσίας του, ο τόπος του μαρτυρίου του και της ανάδειξης του ψυχικού μεγαλείου του, καθώς σώζει τους συγχωριανούς τους που δεν τον αποδέχονται από τους Γερμανούς. Ο μικρός Ντούπ στην ομότιτλη εικονογραφημένη ιστορία της Ειρήνης Μάρρα θα ξεπεράσει τα κινητικά του προβλήματα μέσα στο χώρο, ενώ ο Θωμάς στο ομότιτλο εικονογραφημένο της Λίτσας Ψαραύτης, αρχικά κλείνεται στο σπίτι, σταδιακά όμως αξιοποιεί για την περίπτωσή του και άλλα σκηνικά, τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Σε κάθε περίπτωση το σκηνικό είναι ολοκληρωμένο, έστω κι αν η εικονογράφηση του Σπύρου Γούση στα μακρινά δευτερεύοντα πλάνα είναι θαμπή, υπονοώντας ωστόσο το εκάστοτε αναγκαίο για την πλοκή σκηνικό. Ορισμένοι συγγραφείς αποδίδουν το σκηνικό με τόσες λεπτομέρειες που ο χώρος προσφέρει στους αναγνώστες μια σαφή εικόνα της μυθοπλαστικής πραγματικότητας στην οποία οι τελευταίοι μεταφέρονται και αυτό συμβαίνει κυρίως στα εφηβικά μυθιστορήματα με κεντρικούς χαρακτήρες ειδικές ανάγκες, καθώς εδώ ο συγγραφέας έχει όλη

την άνεση να ελιχθεί. Το σκηνικό ως χώρος δράσης προβάλλει συχνά ποικίλων τύπων εμπόδια στους λογοτεχνικούς χαρακτήρες ιδίως σε όσους έχουν κινητικά, αλλά και νοητικά, προβλήματα ή, εφόσον για τους πρώτους είναι ειδικά διαμορφωμένος, τους παρέχει βοήθεια, υποβάλλοντας στους αναγνώστες μια ευνοϊκή ή μη διάθεση και καθοδηγώντας τους να δεχτούν την όπως εκτυλίσσεται πλοκή. Η λειτουργία αυτή φαίνεται να συνδέεται με το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, εφόσον η κοινωνία δε διαμορφώνει το χώρο έτσι, ώστε να μην αποτελεί ανταγωνιστής και εμπόδιο για την κίνηση του μυθοπλαστικού χαρακτήρα με ειδικές ανάγκες.

Από την άλλη, ο χρόνος σε ένα λογοτεχνικό κείμενο συμβάλλει στην κατανόηση γεγονότων και εμπλεκόμενων στη δράση, ενώ προσφέρει πληροφορίες για την πολιτισμική κληρονομιά ή τα ποικίλα προβλήματα και την ανθρώπινη πολυπλοκότητα. Έτσι, στην *Αργυρώ* διακρίνουμε την αδυναμία ή την αδιαφορία των αρμόδιων να καθαρίσουν μια περιοχή από κάθε πολεμικό υλικό που εγκυμονεί κινδύνους σε παιδιά ή αδαείς ή στην περίπτωση του Γυμνασιάρχη το νομοθετικό, επομένως και το πολιτισμικό, πλαίσιο που ισχύει τη συγκεκριμένη περίοδο κατά την οποία εκτυλίσσεται η ιστορία. Στον *Ντάκο* τις προκαταλήψεις κατά των ΑΜΕΑ και τα κοινωνικά στερεότυπα, στο *Θωμά* της Ψαραύτη την επιβράβευση από τους θεατές του μεγαλείου ψυχής του Θωμά. Τα ελάχιστα αυτά παραδείγματα που αναφέραμε επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι η θεωρία του χώρου διερεύνησε και τη σχέση του με τους χαρακτήρες. Το σκηνικό άλλωστε είναι δυνατόν να αντικατοπτρίζει και τη διάθεση των λογοτεχνικών ηρώων, γεγονός που διαπιστώνουμε στην *Αργυρώ* της Τζώρτζογλου, όπου η ηρωίδα με ειδικές ανάγκες φτάνοντας για θεραπεία στην Αμερική διαπιστώνει ότι οι άνθρωποι είναι εξοικειωμένοι με τα άτομα με ειδικές ανάγκες, δεν τη σχολιάζουν και αισθάνεται άνετα. Αλλά και το περιβάλλον του σχολείου, με την ατμόσφαιρα που δημιουργούν οι συμμαθητές και οι καθηγητές της ευνοεί μια αισιόδοξη στάση απέναντι στη ζωή με την αποδοχή της, τη βράβευσή της, επομένως και την τόνωση της αυτοπεποίθησής της.

Σε παρεμφερείς διαπιστώσεις προβαίνουμε και στο *Θωμά* της Ψαραύτη, όπου το οικογενειακό περιβάλλον αρχικά και η υποδοχή και αποδοχή των θεατών των παραολυμπιακών αγώνων, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα στο αγώνισμα στο οποίο αγωνίζεται ο με ειδικές ανάγκες Θωμάς αναδεικνύει το μεγαλείο του ΑΜΕΑ μυθοπλαστικού χαρακτήρα. Η εύστοχη εικονογράφησή του μάλιστα στην αυτοτελή του έκδοση ενισχύει το ρόλο του σκηνικού. Σε εικονογραφημένα κείμενα ιδιαίτερα που αναφέρονται στους παραολυμπιακούς αγώνες (λ.χ. *Ο Ορφέας και οι αθλητές του Ανέμου*) το εικονιστικό σκηνικό συντείνει στην ευκολότερη κατανόηση της ιστορίας και αυξάνει την πειστικότητά του. Μολονότι η εικονογράφηση δεν είναι ό,τι καλύτερο στον *Πέτρο και ο αδελφός του*, ενισχύει το κείμενο ως προς την απεικόνιση του σκηνικού, ώστε η ιστορία να γίνεται πιο πειστική. Είναι γεγονός πάντως ότι σε κάθε περίπτωση η εικονογράφηση του σκηνικού ενισχύει την κειμενική περιγραφή (ενδεικτικά: *Δυο παπούτσια με καρότσι*). Σε άλλα πάλι φαίνεται να λειτουργεί ως βασική παράμετρος για την εξέ-

λιξη της ιστορίας και μάλιστα, όταν το «άτομο» με ειδικές ανάγκες αναδεικνύεται φορέας του σκηνικού (λ.χ. *Ο αυτός*), όπου το διαφανές καβούκι της χελώνας επιτρέπει να ιδωθούν λεπτομέρειες του σκηνικού.

## ΎΦΟΣ-ΤΟΝΟΣ ΣΤΗΝ «ΑΝΑΠΗΡΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ»

Το να προσδιορίσουμε το ύφος με επιστημονικά κριτήρια θα πρέπει να καταφύγουμε στη Γλωσσική Στατιστική και σε άλλες μεθόδους, για να είμαστε ασφαλείς, καθώς σε κείμενα της «αναπηρικής λογοτεχνίας» δύσκολα μπορούμε να κάνουμε λόγο για σχήματα λόγου. Γι' αυτό αρκούμαστε σε παραδοσιακά σχήματα ύφους. Όποιες και αν είναι οι μορφές της γραφής ωστόσο, όλες έχουν ηθική έμφαση. Σχεδιάζονται συστηματικά, σχόλια συνοδεύουν τις περιγραφές της συμπεριφοράς, η καλή συμπεριφορά και η κακή συμπεριφορά είναι σαφώς δηλωμένες να είναι τέτοιες είτε εικονογραφημένες είναι οι ιστορίες για μικρότερα παιδιά είτε ιστορίες για εφήβους. Οι αναγνώστες ενθαρρύνονται να ακολουθούν τα καλά και να αποφεύγουν τα κακά παραδείγματα, για να προσπαθήσουν να ζήσουν μια καλή ζωή. Ο διδακτισμός της περιοδικής λογοτεχνίας του 19ου αιώνα έχει απασχολήσει και ίσως απασχόλησε και νωρίτερα σχολιαστές του 20ου αιώνα, που έχουν όμως παραβλέψει σε κάποιο βαθμό την προέλευση της ηθικής στις ιστορίες με άτομα με ειδικές ανάγκες. Η κατασκευή των προτάσεων προσκρούει τώρα σε ένα τόσο περίπλοκο, ακόμα και βασανιστικό και δύσκολο για ένα νεαρό (παιδικό/εφηβικό) αναγνωστικό κοινό. Και πάλι, το λεξιλόγιο συχνά φαίνεται μάλλον τυπικό αλλά ταυτόχρονα είναι άμεσο και χωρίς συμβιβασμούς, όταν μιλάμε για την ανθρώπινη δυστυχία. Παλαιότερα, οι άνθρωποι συζητούνταν στις ιστορίες ως «ανόητοι» ή «παράφρονες», χωρίς καμία προσπάθεια να τροποποιήσουν τον αντίκτυπο των όρων κατά την αφήγηση, διαπιστώνουν οι Davidson et al. (1994:33), που έστω και σπάνια απαντώνται ακόμα και στην ελληνική «αναπηρική λογοτεχνία» (λ.χ. *Κανείς δεν είναι τέλειος,* σελ. 19 «τέρας», σελ. 21 «αλλήθωρο τέρας»).

Είναι ίσως η γλώσσα, η γραμματική δομή και η χρήση τους που προσφέρουν τα πιο προφανή εμπόδια για τους αναγνώστες του 20ου αιώνα που ενδιαφέρονται να ανακαλύψουν ποια στάση τηρούν οι συγγραφείς και πιθανώς οι αναγνώστες αυτής της λογοτεχνίας. Μπορεί στην πραγματικότητα να είναι αδύνατο για τους περισσότερους αναγνώστες να εκτιμήσουν τις μεταπτώσεις του λόγου και της περιγραφής αυτής της λογοτεχνίας. Απαιτείται προσπάθεια και από τους συγγραφείς να είναι σαφείς και κυριολεκτικοί και από τους αναγνώστες να προσλαμβάνουν δυναμικά τη λογοτεχνική ιστορία. Το υφολογικό αυτό ζήτημα συνεχίζει να υφίσταται και στην εποχή μας ακόμα, απλώς έχουν στα μεταγενέστερα κείμενα αφαιρεθεί οι προσβλητικές λέξεις με ελάχιστες εξαιρέσεις. Και στα πρώτα νεανικά, όπως η *Αργυρώ* που απαντώνται, εκτός από τον ιδιωματικό λόγο που προσδίδει στο κείμενο πειστικότητα, λέξεις όπως «κουλή» («Δε θα 'δινε σε κανένα το δικαίωμα να την πει κουλή» (σελ. 34) δεν λέγονται χλευαστικά, καθώς απορρίπτεται το υβριστικό, υποτιμητικό και χλευαστικό «κουλή» από την ίδια την ανάπηρη, για λόγους αξιοπρέπειας. Έτσι, μπορούμε

να πούμε ότι οι Έλληνες συγγραφείς αντιμετωπίζουνε με τη δέουσα σοβαρότητα, όσον αφορά στον τόνο και στη διάθεση της ιστορίας, το θέμα τους και δεν αφήνουν περιθώρια μιας καρναβαλικής λ.χ. προοπτικής όπως κάποτε απαντάται στην ξένη λογοτεχνία. Το δηλώνουν απερίφραστα κάποτε και οι ίδιοι ήρωες, όπως η μητέρα της Αργυρώς που διώχνει το συγκεντρωμένο περίεργο αλλά συμπονετικό περισσότερο πλήθος «Φυγέτε, ορέ! Τι μαζευτήκατε, ο καρνάβαλος θα περάσει; Έκανε άγρια» (σελ. 15).

Στα εικονογραφημένα επίσης ύφος και τόνος είναι ο προσδοκώμενος και αρμόζων με το θέμα, καθώς και με την ηλικία του πραγματικού μη-ανάπηρου αναγνώστη. Ύφος απλό, λιτό και κατανοητό, με λεξιλόγιο που κάποτε αποδίδει την αναπηρία, όπως η διασκευή σε εικονογράφηση Νικόλα Ανδρικόπουλου του διηγήματος του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη *Γουτού Γουπατού*. Ο τόνος και η διάθεση αντιμετώπισης του θέματος σοβαρή, γεγονός που αποκαλύπτει τη πρόθεση του συγγραφέα να αποδώσει το θέμα του πειστικά, χωρίς να το υποτιμά ή να το υπερεκτιμά. Η πρόθεση αυτή ενίοτε ενισχύεται, ενδεχομένως με υπόδειξη/απαίτηση του εκδότη, από στρατηγικές συζήτησης για γονείς και δασκάλους, όπως στον *Πέτρο και ο αδελφός του* της Λίζας Βάρβογλη-Κασκαβέλη. Σε άλλες περιπτώσεις η προθετικότητα του συγγραφέα αποκαλύπτει ένα δεύτερο ενσωματωμένο στην ιστορία κείμενο του συγγραφέα που απευθύνεται στους αναγνώστες με τις πληροφορίες που έχει την πρόθεση και την επιθυμία να τους παράσχει (λ.χ. *Ο Ορφέας και οι αθλητές του Ανέμου*).

## Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΣΥΝΤΕΤΑΓΜΕΝΗ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ

Ο εκάστοτε αφηγητής δεν είναι ουδέτερος παρατηρητής των φαινομένων που περιγράφουν ή της ανακατασκευής τους. Τα κριτήρια για την αλήθεια αναπόφευκτα διαμορφώθηκαν από την εμπειρία και τις προσδοκίες του συγγραφέα. Με τη σειρά του, η εμπειρία του αναγνώστη θα καθορίσει το βαθμό στον οποίο αποδέχεται την εκπροσώπηση ως αληθινή. Η McCauley (2011:35) αξιοποιώντας την άποψη του Scholes (1978:248): «[για] το βαθμό που ένα έργο λογοτεχνίας αποτυπώνει την εμπειρία που ζούμε ως ανθρώπινα όντα, μπορούμε να το εκτιμούμε καθώς λέει την αλήθεια ή την ορθότητα» προσδιορίζει τη φύση της σχέσης αφηγητή και ακροατηρίου του. Μολονότι, επισημαίνει η McCauley (2011:35), οι Riessman και Quinney εκφράζουν την απογοήτευσή τους ότι η αφήγηση έχει καταλήξει να σημαίνει τίποτα και τα πάντα και υπενθυμίζουν στον αναγνώστη ότι κάθε ομιλία και κείμενο δεν είναι αφήγηση, δύσκολα μπορούμε να δεχτούμε ότι ο αναγνώστης δεν προσλαμβάνει την ιστορία ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα από τον αφηγηματικό λόγο, ο οποίος στα εικονογραφημένα είναι απλός συχνά χωρίς αφηγηματικές τεχνικές, ενώ στις λογοτεχνικές ιστορίες για μεγάλα παιδιά και εφήβους συνθετότερες με σχετικά περίπλοκες τεχνικές.

Στις ελληνικές εικονογραφημένες ιστορίες που μας ενδιαφέρουν κυρίως (ποτέ ή σχεδόν ποτέ) δεν αφηγείται την ιστορία πρόσωπο με ειδικές ανάγκες.

Την αφήγηση μπορεί να πραγματώνει ένας δευτερεύων μυθοπλαστικός χαρακτήρας (γονέας, συγγενής ή φίλος) με την αφήγηση να εστιάζει στο ανάπηρο πρόσωπο (*Δεν ντρέπομαι πια*) ή ένας παντογνώστης τριτοπρόσωπος αφηγητής, όπως στο *Μικρό Ντούπ, Ο Ορφέας και οι αθλητές του Ανέμου, Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου* κ.ά.). Είναι η αφήγηση που προτιμάται, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον αφηγητή να δει την ιστορία του πιο αντικειμενικά, ακόμα και αν είναι φανταστική (*Δυο παπούτσια με καρότσι*). Σπάνια ένα δεύτερο πρόσωπο με αναπηρία (*Κανείς δεν είναι τέλειος*), σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση που εστιάζει και στα δύο ανάπηρα πρόσωπα ή μόνο στον αφηγητή-πρωταγωνιστή (*Όνειρα και Ελπίδες*). Κι εδώ η αφήγηση μπορεί να είναι τριτοπρόσωπη, όπως στη διασκευή του *Γουτού Γουπατού* ή πρωτοπρόσωπη, όπως στο *Θωμά*, την ιστορία του οποίου αφηγείται από τη σκοπιά της αλλά με εστίαση στο Θωμά η μητέρα του, που παρά τη συναισθηματική της φόρτιση, αποδίδει με αντικειμενικό αφηγηματικό λόγο και αναλήψεις την ιστορία του νοητικά καθυστερημένου παιδιού της που την κάνει περήφανη με την απροσδόκητη συμπεριφορά αλληλεγγύης στους παραολυμπιακούς αγώνες.

Στην *Αργυρώ*, ένας παντογνώστης και παντοδύναμος αφηγητής παρακολουθεί την ηρωίδα και αφηγείται την ιστορία της πριν και μετά το ατύχημα και μας δίνει να καταλάβουμε ότι η αναπηρία της είναι επίκτητη. Ο τριτοπρόσωπος αφηγητής απεικονίζει την Αργυρώ περισσότερο ως υπερηρωίδα παρά ως πραγματικό πρόσωπο με ειδικές ανάγκες με τον αφηγηματικό του λόγο, αφιστάμενος έτσι από ρεαλιστικά πρότυπα. Η υπερηρωική αυτή αναπαράσταση ενισχύεται και από τις δευτεροπρόσωπες αποστροφές όσων συμπαρίστανται στην Αργυρώ, Έτσι, η δασκάλα της χειροτεχνίας απευθυνόμενη σε δεύτερο πρόσωπο στον γυμνασιάρχη ανυψώνει ακούσια την Αργυρώ σε υπερηρωίδα «Τα βλέπετε, κύριε γυμνασιάρχη; Όχι μόνο η παρουσία της Λέκκα δεν έβλαψε τους συμμαθητές της, αλλά ωφέλησε κιόλας. Τους έμαθε την αξία της υπομονής!» (σελ. 106). Ο όλος θετικά φορτισμένος αφηγηματικός λόγος, με τις όποιες αφηγηματικές τεχνικές του και το διάλογο, αποβλέπει να αποτυπώσει θετικά χαρακτηριστικά του ανάπηρου χαρακτήρα, προκειμένου να διευκολυνθεί η ένταξή του στην κοινωνία, καθώς, πέρα από την ιατρική πραγματικότητα, τα άτομα αυτά είναι και μια κατασκευασμένη κοινωνικο-πολιτισμικά κατηγορία με αυστηρή περιχαράκωση και κοινωνικό αποκλεισμό. Ένας παντογνώστης αφηγητής επίσης αφηγείται την ιστορία του Γιάννη στις *Μέρες της Αλκυόνης*. Η επιλογή της τριτοπρόσωπης αφήγησης γενικά καθιστά την ιστορία πειστικότερη, με την προϋπόθεση ότι ο παντοδύναμος αφηγητής δεν είναι υπερβολικός όπως στην *Αργυρώ*, καθώς αφηγείται ρεαλιστικά την ιστορία του ή περιγράφει όπως πρέπει, χωρίς οίκτο λ.χ. ή περιφρόνηση, τους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες. Αντίθετα, στο μυθιστόρημα της Βούλας Μάστορη *Το ποτάμι ζήλεψε* η αφήγηση είναι πρωτοπρόσωπη και πραγματώνεται από την αδελφή του τετραπληγικού Χαράλαμπου, που διαψεύδει τις ιατρικές προβλέψεις και περπατάει τελικά. Ο αφηγηματικός λόγος, μέσα από τα μάτια της Χριστίνας, αποτυπώνει ουσιαστικά το αξίωμα ότι το να ζει κανείς ευτυχισμένος, ανεξάρτητα από

την κατάστασή του, επαφίεται αποκλειστικά στον ίδιο.

Γενικότερα, στην εφηβική μυθοπλασία, οι πιθανότητες/δυνατότητες αφήγησης ποικίλλουν, καθώς η αφήγηση μπορεί να μην είναι πρωτοπρόσωπη ή τριτοπρόσωπη μόνο, αλλά να εναλλάσσεται μέσα από ένα πολυφωνικό λόγο, όπως συμβαίνει στη *Λεώνη* της Μαρίας Πυλιώτου. Στο πρώτο ο πολυφωνικός λόγος επιμερίζεται στην αφήγηση του αφηγητή, εμπλουτίζεται από τον αφηγηματικό λόγο της Εύας και τον εσωτερικό (μονό)λόγο της Μέλιας, ενώ στη *Λεώνη* η οπτική της ηρωίδας που με τον αφηγηματικό της λόγο μας πληροφορεί ότι πάσχει από σκλήρυνση κατά πλάκας συμπληρώνεται από τον αφηγηματικό λόγο μιας συγγραφέως που γνωρίζει τη Λεώνη, διεισδύει στη ζωή της ηρωίδας της και αποφασίζει να γράψει γι' αυτήν. Ο αφηγηματικός λόγος καταγράφει τη ζωή της ηρωίδας που δε θεωρεί τη δυσλειτουργία της προσωπική τραγωδία και έτσι δεν στερείται τις χαρές της ζωής

**ΟΛΟΚΛΗΡΩΝΟΝΤΑΣ….**

Καθώς η λογοτεχνία εξελίσσεται, εξελίσσεται και στο θέμα της απεικόνισης των ατόμων με αναπηρία. Με την υιοθέτηση στη θεματολογία τους της αναπηρίας γίνεται ολοένα και πιο περιεκτική. Ωστόσο, τα βιβλία αυτά εστιάζουν ακόμη στη συναισθηματικότητα, στο πάθος και στο φόβο ενδεχομένως των ΑΜΕΑ χαρακτήρων. Ενώ εκείνοι απεικονίζονται με συγκεκριμένους τρόπους είναι συχνά οι κεντρικοί χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες, ενώ η αναπηρία τους είναι συνήθως κεντρικό θέμα.

Στα εικονογραφημένα, αλλά και στη λοιπή εφηβική μυθοπλασία, οι λογοτεχνικές ιστορίες με ανάπηρους τους απεικονίζουν κυρίως παθολογικά χωρίς ιδιαίτερα πολιτισμικά μηνύματα στο κείμενο και στην εικονογράφηση και είναι ενδιαφέρον να σκεφτεί ο αναγνώστης πόσο αυτές οι ιστορίες αντανακλούν την πραγματικότητα, καθώς μερικά παιδιά με ειδικές ανάγκες βιώνουν απειλητικές για τη ζωή συνθήκες, ενώ συγγραφείς κάποτε δε φαντάζονται μια ευτυχισμένη ζωή ως άτομα με ειδικές ανάγκες.

Συγγραφείς και εικονογράφοι καταβάλλουν κάθε προσπάθεια για να αποδώσουν το δύσκολο θέμα τους, με τον ευστοχότερο δυνατό τρόπο και να κάνουν την ιστορία τους πειστική, πετυχαίνοντας την πρόθεσή τους, καθώς αρκετοί από αυτούς συνδέονται με οικογενειακούς ή φιλικούς δεσμούς με άτομα με ειδικές ανάγκες.

Σκηνικό και χαρακτήρες παρουσιάζονται μάλλον ρεαλιστικά, ενώ ο τόνος και η διάθεση διακρίνονται για τη σοβαρότητά τους. Η αφήγηση και η πλοκή στα εικονογραφημένα είναι συνήθως ευθύγραμμη χωρίς ταλαντώσεις, ενώ στις νεανικές ιστορίες η ιστορία εξελίσσεται με τις πιο ταιριαστές αφηγηματικές τεχνικές. Τέλος, μολονότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι άνθρωποι της κατηγορίας αυτής απεικονίζονται στερεοτυπικά, στην πλειονότητά τους τα στερεότυπα αυτά τείνουν να καταρριφθούν και κυρίως στα εικονογραφημένα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρικόπουλος, Νικόλας. (2007). *Δυο παπούτσια με καρότσι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αλεξοπούλου-Πετράκη, Φρανζέσκα. (2011). *Όνειρα και ελπίδες*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Αρτζανίδου, Έλενα. (2012). *Δεν ντρέπομαι πια*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Αυτζής, Μερκούριος. (2011). *Ο Ορφέας και οι αθλητές του Ανέμου*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Κασκαβέλη, Λίζα. (2012) *Ο Πέτρος και ο αδελφός του.* Αθήνα: Παπαδόπουλος. Μάρρα, Ειρήνη. (2000). *Ο μικρός Ντουπ*. Αθήνα: Πατάκης.

Πουλάκη, Πέτρος-Παπατσαρούχας Βασίλης. (2006). *Ο αυτός*. Αθήνα: Κάστωρ.

Ρίμερ, Χριστίνα-Ντανιέλα. (2010). *Κανείς δεν είναι τέλειος*. Μίνωας, Αθήνα.

Κλιάφα, Μαρία. (2003). *Ο δρόμος για τον παράδεισο είναι μακρύς*. Αθήνα: Κέδρος.

Μανθόπουλος, Δημήτριος. (2000). *Μέρες της Αλκυόνης*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Μάστορη, Βούλα. (2009). *Το ποτάμι ζήλεψε*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαδιαμάντης, Αλέξανδρος. (1999). *Γουτού Γουπατού*. Διασκευή: Κώστας

Πούλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Πυλιώτου, Μαρία. (2012). *Λεώνη*. Αθήνα: Πατάκης.

Σακελλαρίου, Χάρης. (1986). *Αντιστασιακά διηγήματα*. Αθήνα: Κέδρος.

Τζώρτζογλου, Νίτσα. (1986). *Αργυρώ*. Αθήνα: Κέδρος.

Ψαραύτη, Λίτσα. (2003). *Ο Θωμάς*. Αθήνα: Άγκυρα.

Ψαραύτη, Λίτσα. (2002). *Όνειρα από μετάξι*. Αθήνα: Πατάκης

Αποφ. Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, 1993:30.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2000). Νόμος 2817, ΦΕΚ 78, τ. Α΄, 14-3-2000: «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2008). Νόμος 3699, ΦΕΚ 199, τ.Α΄, 2/10/Οκτωβρίου 2008: *«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».*

Γαβριηλίδου, Σ. (2011). Περιθωριακοί χαρακτήρες στη σύγχρονη ελληνική Εφηβική Λογοτεχνία. Στο: Κανατσούλη, Μ. & Πολίτης, Δ. (επιμ.) *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της.* Αθήνα: 291-316.

Εθνική Συνομοσπονδία των Ατόμων με Αναπηρία, ΕΣΑμεΑ. (2005). *Προσβασιμότητα. Το κλειδί για την εξάλειψη των διακρίσεων,* Αθήνα. Διαθέσιμο στο: Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, αρ. 230/ 38/10.9.81, άρθρο 1.5.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Τ. (2011). *Σκηνικό, χαρακτήρες, πλοκή: Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά και νέους*. Εκδ. Ίων, Αθήνα. Veil, C. (1994). «Αναπηρία και δυσπροσαρμοστικότητα θέτουν σε δοκιμασία τη δημοκρατία», μτφ. Ε. Θεοδωροπούλου-Καλογήρου, Μ. Καΐλα, στο: Καΐλα, Μ. Πολεμικού, Ν. Φιλίππου, Γ. (επιμ.) *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τόμος Α.

Aisawi, Sabah Abdulkareem. (2011). Representations of disability in Arabic Children's Literature. *Journal of Children's Literature Studies* 8.1, 43-66.

Andrews, Sharon. Inclusion literature: A resource listing. (1998). *Alan Review*, 25.3. Ανακτήθηκε 5-1-2014 από http:// scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/spring98/andrews.html.

Ayala, E. C. (1999). 'Poor little things' and 'Brave little souls': The portrayal of individuals with disabilities in children's literature. *Literacy Research and Instruction*, 39.1, 103–117.

Brittain, I. (2004). An examination into the portrayal of deaf characters and deaf issues in picturebooks for children. *Disability Studies Quarterly* 24.1. Ανακτήθηκε 5-1-2014 από http://dsq-sds.org/article/view/841/1016.

Gervay, Susanne. (2004). *Butterflies*: Youth Literature as a Powerful Tool in Understanding Disability. *Disability Studies Quarterly* 24.1. Ανακτήθηκε 5-1-2014 από www.dsq-sds.org.

Beauchamp, Miles, Chung, Wendy, Mogilner, Alijandra. Disabled Literature—Disabled Individuals in American Literature: Reflecting Culture(s). (2010). *Review of Disability Studies: An International Journal* 6.1, 4-18. Επίσης, Ανακτήθηκε 5-1-2014 από http://www.rds.hawaii.edu/downloads/issues/pdf/RDSv06iss01.pdf#page=4.

Crow, Liz."Disability In Children's Literature". Ανακτήθηκε 5-1-2014 από http://www.roaring-girl.com/wp-content/uploads/1990/07/Representation-in-Childrens-Literature.pdf.

Davidson, I., Woodill, G., & Bredberg, E. (1994). Images of disability in 19th century British children's literature. *Disability & Society,* 9(1), 33 – 46.

Dyches, T.T., Prater, M.A. & Leininger, M. (2009). Juvenile literature and the portrayal of developmental disabilities in: *Education and training in developmental disabilities*, 44.3, 304- 317.

Golos, D., & Moses, A. Wolbers, Kimberly. (2012). Culture or Disability? Examining Deaf Characters in Children's Book Illustrations. *Early Childhood Education Journal* 40.4, 239 – 249.

Golos, D., & Moses, A. (2011). Portrayal of deaf characters in children's picture books. *American Annals of the Deaf* 156.3, 270–282.

Jantzen, W. (1974). *Sozialisation und Behinderung.* Giessen.

Keith, Lois. What Writers Did Next: Disability, Illness and Cure in books in the Second Half of the 20th Century. *Disability Studies Quarterly* 24.1 (2004). Margolis, Howard, and Arthur Shapiro. (1987). Countering Negative Images of Disability in Classical Literature. *English Journal,* 76.3, 18-22.

McCauley, Karen. *Constructing Life Narratives: How Novels and Policy Discourses Represent and Respond to Life Stories About People with Mental Disabilities.* Ανακτήθηκε 5-1-2014 από http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/OSUL/TC-OSUL-483.pdf

McDonagh, Patrick. (2000). Diminished Men and Dangerous Women: Representations of Gender and Learning Disability in Early- and Mid-Nineteenth-Century Britain. *British Journal of Learning Disabilities* 28, 49-53. Murphy, R. (1995). Encounters: The body silent in America. *Disability and Culture,* 1, 143–156.

Scholes, Robert. (1978). Toward a Semiotics of Literature. In *What is Literature.* Ed. Paul Hernadi. Korean Student Edition. Indiana University Press, 231-250.

WHO. (1981). Global Strategy for Health for All by the Year 2000. Geneva.

# ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

**Λαφάρα Αναστασία**

Εκπ/κός, Δ/ντρια 6ου Δ.Σ. Νάουσας, Msc στις Επιστήμες της Αγωγής

Analafara@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Στην παρούσα εισήγηση προσεγγίζεται ιστορικά το κράτος πρόνοιας στην Ελλάδα και αναλύονται οι πολιτικές που αφορούν στην προστασία της οικογένειας από την μεταπολίτευση μέχρι και σήμερα. Διερευνάται η θέση της θεσμοθετημένης πολιτείας απέναντι στις προσεγγίσεις αλλά και στις πρακτικές που υιοθετήθηκαν και υιοθετούνται μέχρι και σήμερα σε σχέση με την προστασία του παιδιού. Παρουσιάζονται τέλος τα συμπεράσματα για το κρατικό σύστημα παιδικής προστασίας στην Ελλάδα, μέσα από την αξιολόγηση των ευρημάτων από τρία συνολικά ερευνητικά προγράμματα που εντάχθηκαν στο ευρύτερο ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ.*

## ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιδί από τη στιγμή που έρχεται στη ζωή, καλείται να προσαρμοστεί και να προκρίνει λύσεις που δυνάμει δομούν το διαθέσιμο ρεπερτόριο των μελλοντικών του επιλογών, σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο διαπραγμάτευσης της θέσης του, ως προϊόν κοινωνικής προστασίας αλλά και εφαρμογής της εκάστοτε κοινωνικής πολιτικής.

Η γνωστική του ανάπτυξη κατανοείται από την αξιολόγηση του ατόμου σε σχέση με τα σημαντικά άτομα αναφοράς του, ώστε οι γνωστικές λειτουργίες να αναγνωρίζονται ως κοινωνικές συναλλαγές του παιδιού με την ομάδα αναφοράς του στο σχολείο (εκπαιδευτικός, ομάδα συνομηλίκων) και στο σπίτι (γονείς, αδέλφια, συγγενείς) (Μπίμπου-Νάκου, 2001, σ. 49). Μέσα από μια τέτοια προσέγγιση της ανάπτυξης του παιδιού, δίνεται έμφαση στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στην εξέλιξή του το πλαίσιο εμφάνισής της, όπως είναι οι αντίξοες συνθήκες στη γειτονιά, οι συνθήκες φτώχειας, οι δυσλειτουργίες της οικογένειας, οι πρακτικές κοινωνικοποίησης και κοινωνικής πολιτικής και το σχολικό περιβάλλον.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο κατανόησης της παιδικής ηλικίας και ανάπτυξης του παιδιού είναι απαραίτητο να διερευνηθεί η θέση της θεσμοθετημένης πολιτείας απέναντι στις προσεγγίσεις αλλά και στις πρακτικές που υιοθετήθηκαν και υιοθετούνται μέχρι και σήμερα σε σχέση με την προστασία του παιδιού.

## 1.1 Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟ ΧΘΕΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ

Στις αρχές της νέας χιλιετίας η οικογένεια βρίσκεται σε μια αμφιλεγόμενη κατάσταση. Ορισμένοι θεωρούν ότι η ρευστότητα και η αστάθεια που την χαρακτηρίζουν μαρτυρούν την έντονη κρίση που περνά, ενώ κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι η ίδια κατάσταση αποδεικνύει και την ικανότητα της οικογένειας να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες και έτσι να επιβιώνει στο πλαίσιο μιας σχεδόν καλειδοσκοπικής κοινωνίας, με την προϋπόθεση βέβαια ότι διατηρεί και αναπαράγει τις οικογενειακές σχέσεις.[63] Η κοινή γνώμη από την άλλη, μέσα από τη σταθερά και έντονα σημαντική αποδοχή της οικογένειας ως αξίας, φαίνεται να ενισχύει τη δεύτερη εκδοχή (Μαράτου-Αλιπράντη, επιμ., 2002, σ.σ. 23-24).

Οι σύγχρονοι σκοποί που εξυπηρετεί η οικογένεια αλλάζουν καθώς απορρέουν από τις εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικές ανάγκες που οφείλουν να ικανοποιούν. Μία παράμετρος που αξίζει να τονιστεί αποτελεί το γεγονός ότι η αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών σε όλη την Ευρώπη αλλά και στη χώρα μας (σε μικρότερο βέβαια ποσοστό), υποδηλώνει την αποδυνάμωση της αναπαραγωγής, ως μια από τις βασικές προϋποθέσεις σύστασης της οικογένειας.

Οι αλλαγές στη φυσιογνωμία της οικογένειας είναι αποτέλεσμα της μεταβολής του τρόπου που τα άτομα προσλαμβάνουν τους εαυτούς τους, δομώντας και αποδομώντας με διαφορετικό τρόπο τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, επηρεάζοντας με τον τρόπο αυτό τις ισορροπίες ανάμεσα στις γενεές και μεταβάλλοντας ταυτόχρονα τις σχέσεις των φύλων, των συζύγων, των παιδιών και των ενηλίκων (Μαράτου-Αλιπράντη, επιμ., 2002, σ. 38).

Σήμερα τα μεγάλα ερωτήματα γύρω από την οικογένεια τίθενται σε ένα ανθρωπολογικό επίπεδο. Σε ποιο σύμπαν σημασίας τοποθετούνται τα αισθήματα και οι δεσμοί, όταν διίστανται τα ιδανικά της συζυγικότητας και της καταγωγής; Η οικογένεια σύμφωνα με την Thery (στο Αμπατζόγλου, επιμ., 2002, σ.σ. 41-46) δεν γίνεται πλέον κατανοητή ως θεσμός, γιατί έχει γίνει ένας αδιανόητος θεσμός: η οικογένεια δεν μπορεί πλέον στο εξής να διατείνεται ότι ιδρύεται στη βάση φυσικών δεσμών, αλλά προϋποθέτει τη συμπληρωματική συνεισφορά της αγάπης με ελεύθερη συγκατάθεση, χωρίς καμία προϋπόθεση ούτε καν αυτής της βιολογικής διαφοράς ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Σημεία που περιλαμβάνει και ο ανατρεπτικός επαναπροσδιορισμός του συζυγικού δεσμού, «*ως θεμελιακά ατομικού, ιδιωτικού, συμφωνημένου από κοινού και ως εκ τούτου πιο αβέβαιου»,* γεγονός με σημαντικές κοινωνιολογικές και νομικές συνέπειες (η ετερότητα εγγράφεται έτσι στη θεμελιακή ισότητα του ανθρώπινου είδους και όχι στη διαφορά αρσενικού-θηλυκού). Ο σύγχρονος οικογενειακός δεσμός θέτει ίσως το

63. Σύμφωνα με τον Giddens (1998, σ. 133), η ικανότητα διατήρησης των σχέσεων παρά τις όποιες αλλαγές ακόμα και τις πιο ριζικές, είναι ουσιώδης, όχι μόνο για την προσωπική ευτυχία του ατόμου αλλά και για την εδραίωση των σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών.

ζήτημα να σκεφτεί η κοινωνία την οικογένεια «*ως το θεσμό που κατασκευάζει το χρόνο»*. Το να συμμετέχει κάποιο άτομο σε μια κοινή ανθρώπινη κατάσταση δεν αντίκειται στην ιδιαιτερότητά του, αλλά είναι το βάθρο πάνω στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η αληθινή ελευθερία επινόησης της ζωής του (ό.π., σ.σ. 79-80).

## 1.2 ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Παράλληλα με την κατανόηση του θεσμού της οικογένειας μέσα στο χρόνο, είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστεί η έννοια του «κράτους πρόνοιας». Το κράτος πρόνοιας είναι μια ιστορικά καθορισμένη μορφή του αστικού κράτους που αποτελεί ένα ιδεατό μοντέλο κράτους, βασισμένο στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της σχεδιασμένης συλλογικής δράσης, με απώτερο στόχο την επίτευξη – ποσοτικά και ποιοτικά – της ευημερίας των πολιτών και την εξάλειψη ή τουλάχιστο τη σημαντική μείωση της κοινωνικής ανισότητας (Στασινοπούλου, 1992, σ.σ. 23-26). Το σύγχρονο κράτος δηλαδή, αναλαμβάνει με παρέμβαση σε οικονομικές και κοινωνικές διαδικασίες, την ευθύνη για την ανακατανομή των υλικών και πολιτιστικών αγαθών ή για την παροχή αυτών των αγαθών σε κοινωνικές ομάδες (π.χ. την οικογένεια) ή και σε ολόκληρη την κοινωνία με βάση αντίστοιχα θεσπισμένα δικαιώματα, οικοδομώντας έτσι το σύγχρονο Κράτος Πρόνοιας.

Η καθιέρωση των κοινωνικών δικαιωμάτων και η ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας είχαν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των δημοσίων υπηρεσιών, με αποστολή την εξυπηρέτηση των κοινωνικών αναγκών Σπανού (2005, σ.σ. 126-129). Είναι σημαντικό να τονιστεί βέβαια ότι διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια οδηγούν σε εναλλακτικές περιγραφές, οι οποίες συλλαμβάνουν διαφορετικά γνωρίσματα και στοιχεία του σύνθετου πολιτικο-διοικητικού φαινομένου που αποτελεί το κράτος πρόνοιας.

Όσον αφορά την οικογένεια, το κράτος προκειμένου να εξασφαλίσει θεσμικά την κοινωνική συνοχή και να απονείμει κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα ευκαιριών για όλους τους πολίτες, οικοδομεί ένα μοντέλο πρόνοιας, που δυστυχώς υποστηρίζει μια παρωχημένη αντίληψη για την ίδια την οικογένεια αλλά και για την κοινωνία. Παραγνωρίζει την ποικιλία και ρευστότητά της δημιουργώντας έτσι παθογένειες με απώτερο σκοπό πάντα σε σχέση με την οικογένεια, την εξασθένηση των σχέσεων εξάρτησης ανάμεσα:

-στην οικογένεια και τους στενούς συγγενείς

-στις γυναίκες και τους άνδρες και

-στα παιδιά έναντι των γονιών τους

με επακόλουθο τη σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί της, μειώνοντας με τον τρόπο αυτό σημαντικά τις περιπτώσεις εγκατάλειψης παιδιών σε ιδρύματα ή σε ανάδοχες οικογένειες (Μαράτου-Αλιπράντη, 2002, σ.σ. 7-8).

Η άσκηση κοινωνικής πολιτικής στην Ελλάδα μέχρι το 1974 αποσκοπούσε κυρίως στην ικανοποίηση των πελατειακών αναγκών του ελληνικού κράτους και στην προσπάθεια νομιμοποίησής του έχοντας ως δεδομένο τον περιορισμό των κοινωνικών και πολιτικών ελευθεριών (Χλέτσος, 1999, σ. 276). Ουσιαστικά το κράτος πρόνοιας άρχισε να αναπτύσσεται μετά τα μέσα της δεκαετίας του ’70, και βέβαια, δέχεται κριτική πριν ακόμα προλάβει να αναπτυχθεί. Η ηγεμονία του λόγου περί βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας είναι αδιάλλακτα παρούσα, χωρίς όμως να υπάρχει ο αντίστοιχος λόγος για τους φτωχούς, τους άνεργους και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, που είτε δεν καλύπτονται επαρκώς είτε δεν καλύπτονται καθόλου από την κρατική μέριμνα. Η έλλειψη πρόβλεψης για κοινωνική προστασία όσων γλιστρούν μέσα από τις σχισμές του ραγισμένου συστήματος κοινωνικών ασφαλίσεων δε θεωρείται ακόμα κοινωνικό πρόβλημα. Τα κενά κάλυψης ορισμένων μερίδων του πληθυσμού προδίδουν την προβληματική δομή του ελληνικού κράτους πρόνοιας συνολικά μέχρι και τις μέρες μας (Σωτηρόπουλος, 1999, σ. 145).

Ιστορικά όσον αφορά το κράτος πρόνοιας στην Ελλάδα, ξεκινώντας ουσιαστικά από τη μεταπολεμική περίοδο, παρατηρείται απουσία έμφασης στην ανάπτυξη δομών πρόνοιας, με αποτέλεσμα το ρόλο αυτό να αναλαμβάνουν αναγκαστικά οι παραδοσιακές μορφές άτυπης πρόνοιας (οικογένεια, αλληλοβοήθεια, άτυπες μορφές εργασίας) χωρίς την παροχή οργανωμένης βοήθειας από το κράτος (Μαράτου-Αλιπράντη, 2002, σ.σ. 13-15).

Στην περίοδο της στρατιωτικής δικτατορίας, σε μια προσπάθεια προβολής μιας πατερναλιστικής εικόνας, κατεγράφη μεγάλος ζήλος στο πεδίο της κοινωνικής πρόνοιας, με την καθιέρωση από τη μια χρηματικών επιδομάτων για τη στήριξη πολύτεκνων οικογενειών (για κάθε παιδί πέραν του τρίτου) και με τη διαμόρφωση από την άλλη ενός γενικότερου πλαισίου παροχής κοινωνικής πρόνοιας στους «άπορους», στα άτομα με αναπηρίες και στα θύματα φυσικών καταστροφών (Αφουξενίδης, 1999, σ. 242).

Στα επόμενα χρόνια μέχρι και σήμερα γίνεται προσπάθεια, η κοινωνική πολιτική να αναπτυχθεί ως ένα οργανωμένο σύστημα κοινωνικών υπηρεσιών και θεσμών που έχουν ως αντικείμενο να βοηθήσουν άτομα και ομάδες να επιτύχουν ικανοποιητικά επίπεδα ζωής και υγείας, προσωπικούς και κοινωνικούς δεσμούς οι οποίοι θα τους επιτρέψουν να αναπτύξουν πλήρως τις ικανότητές τους και θα τους διασφαλίσουν ευημερία σε εναρμόνιση με τις οικογενειακές τους ανάγκες και τις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990), με όλα βέβαια εκείνα τα κενά και τις παραλείψεις που αφορούν στην έλλειψη ευελιξίας και γρήγορης προσαρμογής της στις εκάστοτε συνθήκες.

Η οικογενειακή πολιτική μπορεί να είναι ρητή και άμεση όταν λαμβάνονται νέα μέτρα που ρητά επιδιώκουν στόχους υπέρ της οικογένειας, και σιωπηρή και έμμεση όταν λαμβάνονται μέτρα που επιδιώκουν και άλλους στόχους, παρά το γεγονός ότι αυτά τα μέτρα αφορούν άμεσα ή έμμεσα την οικογένεια. Οι

στόχοι από την άλλη, προωθούνται με μέσα που διακρίνονται σε:

-γενικές ρυθμίσεις όπως είναι νόμοι και οι γενικές διατάξεις που δημιουργούν το πλαίσιο στο οποίο υπάρχει και εξελίσσεται η οικογενειακή πραγματικότητα

-επιδόματα, παροχές και φοροαπαλλαγές (επιδοματική πολιτική)

-υπηρεσίες (πολιτική υπηρεσιών) (Μουσούρου, 2005, σ.σ. 197-198).

Η κοινωνική πολιτική τείνει να καθηλώνεται σε υποχείριο της οικονομικής πολιτικής με αποτέλεσμα να μπαίνουν φραγμοί στις προσπάθειες αναδιάταξης της κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσα από την ανάπτυξη μιας ανταγωνιστικής αλληλεγγύης (Μαράτου-Αλιπράντη, 2002, σ. 16). Σήμερα οι κοινωνικές πολιτικές δίνουν προτεραιότητα στις κατηγορίες πληθυσμού που έχουν οξυμμένα προβλήματα, χωρίς κριτήρια εισοδήματος, ενώ παράλληλα το κράτος επιχειρώντας να μειώσει τις δαπάνες (Μουσούρου, 2005, σ. 211), προσπαθεί να εκχωρήσει μέρος των αρμοδιοτήτων στην κοινωνία των πολιτών, προκειμένου να καλυφθούν τα κενά.

Έτσι από το σχήμα που προέβλεπε παρεμβάσεις στήριξης **προς** την κοινότητα πέρασε η πρόνοια και προστασία στο σχήμα υποστήριξη **από** την κοινότητα, με αποτέλεσμα την αντικατάσταση του «κράτους πρόνοιας» από την «κοινωνία πρόνοιας» (Μαράτου-Αλιπράντη, 2002, σ. 14), προβάλλοντας ως κύριο χαρακτηριστικό του «Μεσογειακού μοντέλου» κοινωνικής πρόνοιας το αντιστάθμισμα ως ένα βαθμό της ανεπάρκειας και του κατακερματισμού του κράτους πρόνοιας από τον υποστηρικτικό ρόλο της οικογένειας και των ΜΚΟ.

Ταυτόχρονα όμως ανακύπτει το κρίσιμο θέμα που οφείλει να διασφαλιστεί κατά τον Falkov (στο Μπίμπου-Νάκου, 2005, σ. 54) η σύνδεση και η αλληλεπίδραση της εθελοντικής εμπλοκής διαφόρων οργανώσεων ή ομάδων αυτοβοήθειας με τις υπάρχουσες θεσμοθετημένες δομές και υπηρεσίες. Πρόκληση αποτελεί η εξεύρεση του τρόπου συνεργασίας των υπηρεσιών αυτών όπως της ψυχικής υγείας, της εκπαίδευσης και των κοινωνικών υπηρεσιών, αλλά και των νομικών και αστυνομικών υπηρεσιών παιδικής προστασίας, με σκοπό να αντιμετωπίσουν από κοινού τις ανάγκες όχι μόνο των παιδιών που χρειάζονται φροντίδα και προστασία αλλά γενικότερα όλων των παιδιών και των πολιτών που είναι ευάλωτοι και εκτεθειμένοι σε υψηλού κινδύνου συνθήκες ανάπτυξης.

### 1.2.1.ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΗΣ Ε.Ε. ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Η τάση περικοπής των πόρων για την κοινωνική οικογενειακή πολιτική που διαφαίνεται σε όλα σχεδόν τα κράτη της ΕΕ, πλήττει περίπου όλα τα επίπεδα λειτουργίας της σύγχρονης οικογένειας:

-το οικονομικό, λόγω του ύψους των κονδυλίων και των θέσεων εργασίας που διακυβεύονται και βέβαια τον σημαντικότατο αναδιανεμητικό ρόλο του κράτους πρόνοιας

-το κοινωνικό, γιατί το κράτος πρόνοιας θεωρείται έκφραση κοινωνικής αλληλεγγύης και εγγυητής της κοινωνικής συνοχής

-το πολιτικό, εφόσον ο προσδιορισμός του τρόπου λειτουργίας αλλά και της εμβέλειας του κράτους πρόνοιας συνδέονται με την υιοθέτηση συγκεκριμένων αντιλήψεων και απόψεων για το κράτος και το ρόλο του για την κοινωνία και για την προτεραιότητα της κοινωνικής δικαιοσύνης (Μαράτου-Αλιπράντη, 2002, σ. 31· Μουσούρου, 2005).

Τρεις βασικοί άξονες δράσης διακρίνονται στην πολυπλοκότητα των πολιτικών της ΕΕ για την οικογένεια:

-στα μέτρα που απευθύνονται σε οικογένειες με σκοπό να ξεπεράσουν έκτατες κρίσεις

-στα μέτρα που αποβλέπουν στην ενίσχυση και την ακεραιότητα του θεσμού της οικογένειας και

-στις πολιτικές και τα μέτρα που σκοπεύουν να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσης και αποβλέπουν στην αρμονία, στη συνοχή και στην υγεία των μελών της οικογένειας στο σύνολό της (Μαράτου-Αλιπράντη, 2002, σ. 9).

Τα μέτρα πρόνοιας προς τους ασθενέστερους δε στοχεύουν στην αντιμετώπιση ειδικών αναγκών της οικογένειας αλλά στη βοήθεια προς το άτομο. Αν και η οικογένεια έτσι επωφελείται έμμεσα, στην πραγματικότητα δεν προστατεύεται ως οικογένεια, δηλαδή δεν προστατεύονται οι σχέσεις που δοκιμάζονται λόγω των καταστάσεων που αντιμετωπίζει (Μουσούρου, 2005, σ. 211).

Το επίκεντρο της προστασίας έχει μετατοπιστεί από την οικογένεια στην καταπολέμηση της φτώχειας, ανεξάρτητα από τη μορφή της οικογένειας (Μαράτου-Αλιπράντη, 2002, σ.σ. 150-151).

## 1.3 ΤΟ ΚΡΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σύμφωνα με την Καλλινικάκη (στο Αμπατζόγλου, επιμ., 2002, σ. 215), η κοινωνική φροντίδα για το παιδί και την οικογένεια στη χώρα μας είχε σε γενικές γραμμές τη μορφή εσπευσμένων παρεμβάσεων μετά την εμφάνιση κρίσης σε χρονίζοντα πολυπροβληματικά σχήματα οικογένειας. Η απουσία υπηρεσιών και προγραμμάτων πρώιμου εντοπισμού και υποστήριξης των ευάλωτων αυτών σχημάτων, ώθησε στην επικέντρωση φορέων και ειδικών «στη σωτηρία των παιδιών». Η επικέντρωση αυτή με τη σειρά της απέκλεισε ή περιόρισε στο ελάχιστο την παροχή υπηρεσιών στη φυσική οικογένεια. Το γεγονός αυτό στις περιπτώσεις αναδοχής δεν ευνόησε την επανένωσή τους, ενώ στις περιπτώσεις υιοθεσίας εμπόδισε την επίγνωση των θετών παιδιών για τις ρίζες τους.

Επιπρόσθετα, κάθε προσπάθεια σχεδιασμού μιας επαρκούς και συμβατής με τις σύγχρονες τάσεις-απόψεις κοινωνικής προστασίας για το παιδί και την οικογένεια πρέπει να έχει ορισμένη εμβέλεια (τομεοποίηση-τοπική αυτοδιοίκη-

ση) και να προάγει ευέλικτες εφαρμογές, με ευαισθησία στην ηλικία, την κοινωνική-πολιτιστική προέλευση και τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού και της φυσικής οικογένειάς του.

Αναφορικά με το κρατικό σύστημα παιδικής προστασίας στην Ελλάδα, μέσα από την αξιολόγηση των ευρημάτων από τρία συνολικά ερευνητικά προγράμματα και εντάχθηκαν στο ευρύτερο ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ[64] (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 2002-2003) έγιναν οι παρακάτω διαπιστώσεις- προτάσεις:

-στην Ελλάδα, το κρατικό σύστημα παιδικής προστασίας λειτουργεί αναχρονιστικά, αγνοώντας τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, ενώ προτείνεται για παιδιά κάτω των τριών ετών που βρίσκονται σε κίνδυνο, να λειτουργούν μόνο Ξενώνες Κρίσης, για διάστημα μέχρι 3 μήνες, για την άμεση προστασία του, τη διάγνωση και τον προγραμματισμό αποκατάστασης του παιδιού

-είναι απαραίτητη η ανάπτυξη του θεσμού της αναδοχής, όλων των τύπων, ιδιαίτερα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, με γονείς που θα συνδυάζουν τα επιστημονικά και επαγγελματικά κριτήρια, με την προοπτική αυτό το μέτρο να λειτουργήσει όπως και σε άλλες χώρες συνέβη, ως ένα επιπλέον μέτρο ενάντια στη γυναικεία ανεργία

-είναι ανάγκη να προσφέρονται δωρεάν οι υπηρεσίες υγείας και πρόνοιας για κάθε παιδί που γεννιέται, ενώ κρίνεται απαραίτητη η επέκταση του θεσμού της «Βοήθειας στο σπίτι» σε νέες οικογένειες με μικρά παιδιά

-η υιοθεσία ως αποκατάσταση είναι καλό να αντιμετωπίζεται μόνο όταν οι προσπάθειες παρέμβασης στη φυσική και εκτεταμένη οικογένεια αποτύχουν

-διαφαίνεται πλέον άμεση η ανάγκη εφαρμογής πολιτικών αναστολής της εισαγωγής παιδιών στα ιδρύματα, μέσα από μέτρα στήριξης της οικογένειας, έγκαιρο εντοπισμό των γονιών με προβλήματα που προβλέπουν δυσκολίες γονεϊκής ικανότητας και ανάπτυξη τοπικών υπηρεσιών φιλικής εξυπηρέτησης των πολιτών

-χρειάζεται να γίνει άμεσα αξιολόγηση όλων των ιδρυμάτων ως δομών και εξατομικευμένα όλων των παιδιών με στόχο την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων για τα παιδιά και προτείνεται η μετεξέλιξη των ιδρυμάτων σε θεραπευτικά

-υπάρχει ανάγκη να εξασφαλιστούν οι προδιαγραφές λειτουργίας για όσα ιδρύματα θα συνεχίσουν την λειτουργία τους, εξατομικευμένα σχέδια τοποθέτη-

64. Το συντονισμό του προγράμματος είχε το Πανεπιστήμιο του Birmingham, με τη συνεργασία των ΠΟΥ, του Γραφείου της Ευρώπης στην Κοπεγχάγη και συμμετείχαν η Μ. Βρετανία, η Γαλλία, η Ουγγαρία, η Πολωνία, η Σλοβακία, η Δανία, η Ρουμανία, η Τουρκία και η Ελλάδα. Από την Ελλάδα συμμετείχε στην έρευνα το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, με υπεύθυνη την Ελένη Αγάθωνος-Γεωργοπούλου και συνεργάτιδες τη Βιβή Τσιμπούκα και την Αγγελική Σκουμπουρδή.

σης των μεγαλύτερων παιδιών που δεν είναι δυνατόν να επιστρέψουν στις φυσικές τους οικογένειες ή να ενταχθούν σε ανάδοχες οικογένειες

-απαραίτητη προϋπόθεση της ποιότητας των υπηρεσιών της παιδικής προστασίας είναι η διεπιστημονική σύνθεση του προσωπικού σε όλες τις δομές που έχουν σχέση με παιδιά, ώστε να υπηρετούν μόνο το ύψιστο συμφέρον του παιδιού, μακριά από γραφειοκρατικές αγκυλώσεις

-θεωρείται απόλυτα αναγκαίος ο επαναπροσανατολισμός των πολιτικών με στόχους τη στήριξη της οικογένειας, την εναλλακτική φροντίδα παιδιών και την βραχύχρονη και εξειδικευμένη φιλοξενία, με βάση τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και τον Ελληνικό Νόμο 2101/92

-υπάρχει ανάγκη για δημιουργία θεραπευτικών ξενώνων και θεραπευτικών κοινοτήτων για τους εφήβους που έχουν προβλήματα ψυχικής υγείας και εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, ενώ παράλληλα για κάθε παιδί που απομακρύνεται από την οικογένεια πρέπει να προβλέπεται συντονισμένη συμβουλευτική συνεργασία με την οικογένεια με σκοπό την επανασύνδεση ή την εξασφάλιση μόνιμης αποκατάστασής του, ενώ οι γονείς θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ενεργητικοί συνεργάτες των επαγγελματιών και όχι ως αντίπαλοι

-υπάρχει ανάγκη οργανωμένης φροντίδας όλων των επαγγελματιών που εργάζονται στα ιδρύματα, ώστε να αποφεύγεται η επαγγελματική εξουθένωση που συχνά βιώνουν, μέσα από επιστημονική εποπτεία από εξωτερικό εξειδικευμένο επόπτη, καθώς και συνεχή επιμόρφωση, αύξηση της αναλογίας προσωπικού φροντίδας προς τα παιδιά και αναγνώριση του ανάλογου επαγγελματικού και κοινωνικού κύρους στην εργασία τους

-είναι απαραίτητο να δίδεται βήμα για να ακουστεί η φωνή των παιδιών είτε άμεσα είτε μέσω ειδικών επιστημόνων-συνηγόρων για τα παιδιά μικρής ηλικίας

-είναι σημαντικό να προσφέρεται δωρεάν η νομική συμπαράσταση σε γονείς και παιδιά που εμπλέκονται σε δικαστικές διαδικασίες παιδικής προστασίας, λόγω των δύσκολων συνθηκών που βιώνουν.

Ο Βοηθός Συνήγορος του Πολίτη για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Γιώργος Μόσχος, σε συνέντευξή του στη Ελευθεροτυπία απαντώντας σε αντίστοιχη ερώτηση δημοσιογράφου, απάντησε ότι «*Στη χώρα μας οι υπηρεσίες παιδικής προστασίας είναι εξαιρετικά φτωχές και εθνικό σχέδιο δράσης για τα δικαιώματα του παιδιού δεν υπάρχει*». Όταν του ζητήθηκε να βαθμολογήσει την Ελλάδα για το σύστημα προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού, απάντησε ότι «*Είμαστε ακόμη κάτω από τη βάση*»… «*Να μάθουμε να ακούμε τα παιδιά*» είναι το μήνυμα που στέλνει στην ελληνική κοινωνία. «*Η Ευρώπη είναι ένα μεγάλο σχολείο για μας. Είδαμε καλές πρακτικές, όπου δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να διατυπώνουν τις απόψεις τους αλλά και να προσφεύγουν στις κατάλληλες υπηρεσίες, όταν*

*γίνονται θύματα παραβιάσεων. Γνωρίσαμε ενδιαφέροντα συστήματα παιδικής προστασίας. Υπάρχουν και κοινά προβλήματα, όπως η αντιμετώπιση των ασυνόδευτων ανηλίκων, των παιδιών με αναπηρίες και των παιδιών-θυμάτων βίας, για τα οποία οι Συνήγοροι διεκδικούμε από κοινού τη βελτίωση της νομοθεσίας και των υπηρεσιών για τα παιδιά». Σε ερώτηση για το ποιες χώρες «κατηγορούνται» για καταπάτηση των δικαιωμάτων του παιδιού, απάντησε ότι «Το μεγαλύτερο πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως σε χώρες με υψηλά ποσοστά φτώχειας, που επηρεάζει και το επίπεδο ζωής των παιδιών, μη φοίτησης στο σχολείο, παιδικής εργασίας και εκμετάλλευσης. Υπάρχουν και χώρες, όπως η Αμερική, που ανέχονται άλλου είδους παραβιάσεις, όπως η επιβολή θανατικής ποινής σε ανηλίκους». Σε σχέση με την Ελλάδα και τα δικαιώματα του παιδιού σχολίασε ότι «Παρά τις θετικές νομοθετικές ρυθμίσεις των τελευταίων ετών, κυρίως για την προστασία των παιδιών από τη βία, στην Ελλάδα οι υπηρεσίες παιδικής προστασίας είναι εξαιρετικά φτωχές, ενώ απουσιάζει ένα εθνικό σχέδιο δράσης για τα δικαιώματα του παιδιού που θα διασφαλίζει τη διυπουργική συνεργασία, τη διάθεση επαρκών πόρων και τον συντονισμό των αποκεντρωμένων φορέων. Θα έλεγα ότι είμαστε ακόμη κάτω από τη βάση*» **(**ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 28-07-2008**).**

## 1.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας την παραπάνω σύντομη ανάλυση, η προσέγγιση της παιδικής προστασίας στην Ευρώπη αλλά και παγκόσμια, παρουσιάζει διαφορές τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο που αφορούν:

- στο νομικό της πλαίσιο
- στο δίκτυο υπηρεσιών υγείας σε όλες τις βαθμίδες πρόληψης
- στην ανάπτυξη των παιδοψυχιατρικών δομών και των δομών για εφήβους
- στα ζητήματα που σχετίζονται με την εποπτεία και τη στήριξη των επαγγελματιών
- στις λειτουργίες της οικογένειας
- στις πολιτικές στήριξης της οικογένειας
- στη διεπιστημονική συνεργασία των φορέων και
- στις διαφορετικές προτεραιότητες κοινωνικής πολιτικής (Μπίμπου-Νάκου, στο Μπίμπου-Νάκου, επιμ., 2005).

Στη χώρα μας, η κοινωνική φροντίδα για το παιδί και την οικογένεια σε γενικές γραμμές :

- έχει τη μορφή εσπευσμένων παρεμβάσεων σε περιόδους κρίσης σε χρονίζοντα πολυπροβληματικά σχήματα οικογένειας
- δεν υποστηρίζεται με υπηρεσίες και προγράμματα πρώιμου εντοπισμού και υποστήριξης των ευάλωτων οικογενειακών σχημάτων
- προσεγγίζεται με όρους που «σώζουν» το παιδί από τους κινδύνους που βιώνει στην οικογένεια και όχι σε επίπεδο πρόληψης των προβλημάτων (Μπίμπου-Νάκου, επιμ., 2005)
- με αποτέλεσμα οι φορείς και οι ειδικοί να επικεντρώνονται «στη σωτηρία

των παιδιών» (Καλλινικάκη, στο Αμπατζόγλου, επιμ., 2002, σ. 215)

Είναι απαραίτητο να γίνουν πολλά και καλά οργανωμένα βήματα σε επίπεδο τόσο σχεδιασμού όσο και εφαρμογής της κοινωνικής πολιτικής στην χώρα μας, σε μια εποχή βαθύτατης οικονομικής κρίσης, που όπως είναι αναμενόμενο πλήττει περισσότερο τις ασθενείς και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τις οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση.

Ο πολιτισμός εξάλλου μιας χώρας φαίνεται από τον τρόπο που η ίδια συμπεριφέρεται στις ευάλωτες και ασθενείς πληθυσμιακές ομάδες!

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (2002-2003). *Παιδί στο ίδρυμα: προστασία ή κοινωνικός αποκλεισμός;* On line ανακτήθηκε 11-3-2008, από http://diktuo.files.wordpress.com/2008/10/paidi-sto-idryma_1.pdf.

Αφουξενίδης, Α. (1999). Το ελληνικό κράτος πρόνοιας. Στο Ματσαγγάνης, Μ. (επιμ.) *Προοπτικές του κοινωνικού κράτους στη Νότια Ευρώπη*. Εταιρία Πολιτικού Προβληματισμού Νίκος Πουλαντζάς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ετήσια Έκθεση του Συνήγορου του Πολίτη. (2009). Ανακτήθηκε 2-3-2010, από http://www.synigoros.gr/reports/dp_domes_prostasias.pdf.

Falkov, A. (2005). Κατανόηση της ψυχικής ασθένειας από τα παιδιά και τους εφήβους: αλληλεπιδράσεις και επιπτώσεις. Στο Μπίμπου-Νάκου, Ι. (επιμ.), *Πλαίσια στήριξης της οικογένειας στην πράξη (σελ. 47-55)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Giddens, A. (1998). *Ο τρίτος δρόμος* (Α.Τάκη, μετάφρ). Αθήνα: Πόλις.

Καλλινικάκη, Θεαν. (2002). Οι σχέσεις της φυσικής οικογένειας με το παιδί υπό κοινωνική προστασία. Στο Αμπατζόγλου, Γρ.(επιμ.), *Αλλάζοντας χέρια* (σελ. 195-217). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990). Οικογένεια και κοινωνική πολιτική. Στο Τσίτουρα, Σ. (επιμ.) *Φροντίδα για την οικογένεια.* Αθήνα: Ελληνική εταιρία κοινωνικής παιδιατρικής και προαγωγής της υγείας – Ελληνική εταιρία πρόληψης της κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (Επιμ., Εισαγ.) (2002). *Οικογένειες και Κράτος Πρόνοιας στην Ευρώπη. Τάσεις και προκλήσεις στον εικοστό πρώτο αιώνα.* Αθήνα: Gutenberg.

Μουσούρου, Λ. (2005). *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2005). Γονική ψυχική διαταραχή και ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών: παρουσίαση των βασικών αρχών ενός διακρατικού προγράμματος. Στο Μπίμπου-Νάκου (επιμ.), *Πλαίσια στήριξης της οικογένειας στην πράξη (σελ. 12-26).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2001). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο E. Dowling & E. Osborne (ed.), *Η οικογένεια και το σχολείο: Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα (σελ. 33-62)*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΟΡΙΣΜΑ (Ιούλιος, 2005). (ν. 3094/03 "Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις", Άρ. 4 § 6) *Δομές προστασίας και φιλοξενίας παιδιών και εφήβων με ψυχικές διαταραχές,* ανακτήθηκε 8-9-2008 από www.synigoros.gr

Σπανού, Κ. (2005). *Η πραγματικότητα των δικαιωμάτων: Κρατικές πολιτικές και πρόσβαση στις υπηρεσίες.* Αθήνα: Σαββάλας.

Στασινοπούλου, Ο. (1992). *Κράτος πρόνοιας: Ιστορική εξέλιξη- Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Σωτηρόπουλος, Δ. (1999). Το καλειδοσκόπιο του κράτους πρόνοιας στην Ελλάδα. Στο Ματσαγγάνης, Μ. (Επιμ.) *Προοπτικές του κοινωνικού κράτους στη Νότια Ευρώπη. Εταιρία Πολιτικού Προβληματισμού Νίκος Πουλαντζάς.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Thery, I. (2002). Διαφορά των φύλων και διαφορά των γενεών, ο οικογενειακός θεσμός σε αποκλήρωση. Στο Αμπατζόγλου, Γρ. (Επιμ.), *Αλλάζοντας χέρια (σελ. 37-80).* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Χλέτσος, Μ. (1999). Νέες τάσεις στην κοινωνική πολιτική: η περίπτωση της Ελλάδας. Στο Ματσαγκάνης, Μ. (Επιμ.), *Προοπτικές του κοινωνικού κράτους στη νότια Ευρώπη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

"Υστερεί η Ελλάδα σε δομές και πρακτικές παιδικής προστασίας και μεταϊδρυματικής κοινωνικής ένταξης". (2009, 16 Νοεμβρίου). *Καθημερινή*. Ανακτήθηκε, 17 Νοεμβρίου 2009, από www.kathimerini.gr.

# ΚΑΙ ΤΑ ΔΕΝΤΡΑ ΕΧΟΥΝ ΨΥΧΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

**Λουκία Λιθοξοΐδου[1], Αλέξανδρος Γεωργόπουλος[2], Αναστασία Δημητρίου[3]**

1. Διεύθυνση Α'/θμιας Εκπαίδευσης Ανατ. Θεσσαλονίκης, loukialithoxoidou@yahoo.gr

2. Καθηγητής ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, ageorgop@nured.auth.gr

3. Αναπληρώτια Καθηγήτρια ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ, anadim@otenet.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Για να αντιμετωπιστεί η περιβαλλοντική κρίση δεν μπορεί παρά να αλλάξει ο τρόπος ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, δηλαδή οι αξίες που ενστερνίζεται. Τόσο οι οικοκεντρικές αξίες που συνδέονται με τη δημιουργία σχέσης φροντίδας με τη φύση, όσο και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μπορεί ν' αποτελέσουν οχήματα μετασχηματισμού προς μια οικολογική κοινωνία. Ένα σχετικό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στην τάξη. Η αξιολόγησή του καταδεικνύει ότι τα προσχολικά παιδιά μπορούν να ενδιαφερθούν για μη ανθρώπινα όντα, να αισθανθούν την ανάγκη να τα προστατέψουν και να τους αποδώσουν εγγενή αξία.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αυτό που προσδίδει στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση το δυναμικό χαρακτήρα της και τη διαφοροποιεί από τη Μελέτη Περιβάλλοντος είναι η κριτική της διάσταση, η σχετική με την ταυτότητα του ενεργού πολίτη, ο οποίος μελετώντας και διασαφηνίζοντας συμπεριφορές και αξίες, απορρίπτει τα κυρίαρχα πρότυπα και αναζητώντας εναλλακτικούς τρόπους ύπαρξης, μετουσιώνει ανάλογα τις δράσεις του μετασχηματίζοντας την κοινωνία και το περιβάλλον (Sterling, 1993, Κωστούλα-Μακράκη, 2008). Μια ειδική περίπτωση τέτοιας διαδικασίας είναι η αντιπαράθεση του ανθρωποκεντρισμού με τον οικοκεντρισμό κι όλα τα ενδιάμεσα κινήματα που αναδύθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες (Γεωργόπουλος, 2002).

Προτάσεις για την αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης προτείνονται και από τις δύο γραμμές σκέψης. Παρά το ότι ο ανθρωποκεντρισμός προτείνει την ιδέα της αειφορικής διαχείρισης των οικοσυστημάτων, εισάγοντας στην ηθική κοινότητα τις επόμενες γενεές και τα δικαιώματά τους, είναι γενικότερα αποδεκτό ότι τα γενεσιουργά αίτια της περιβαλλοντικής υποβάθμισης εντοπίζονται ακριβώς σ' αυτή την αντίληψη των πραγμάτων. Κατά συνέπεια θεωρούμε ότι μία ειλικρινής προσπάθεια μετασχηματισμού της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον του οφείλει να ενσωματώνει εκτός από γνώσεις και το αντίστοιχο λεξιλόγιο (Han, Edwards και Vukelich, 2013) τις αξίες και πεποιθήσεις προερ-

χόμενες από την οικοκεντρική οπτική. Έτσι, η απόδοση σεβασμού (Leopold, 1949) και εγγενούς αξίας σε μη ανθρώπινα όντα, αλλά και σε ολόκληρα οικοσυστήματα διευρύνει ακόμη περισσότερο την ηθική κοινότητα (Nash, 1989). Ο Παπαδημητρίου (1999) με τον όρο «Βιοφιλία» αναφέρεται σε κοινωνικές συμπάθειες και συναισθήματα αγάπης προς τα άλλα μέλη της κοινωνίας, φυλετικά, εθνικά ή βιοτικά ιδωμένης, ενώ οι οικοφεμινίστριες μελετούν τη δημιουργία σχέσης φροντίδας με το περιβάλλον (Blum, 1980, Plumwood, 1991).

Άλλοι ερευνητές και φιλόσοφοι επικεντρώνονται στη δημιουργία βαθιάς ενσυναισθητικής σχέσης του ανθρώπου με τη φύση (Silva & Phillipi, 1998, Wahlstrom, 1998), της οποίας σχέσης κομβικό σημείο φαίνεται να είναι η παραίτηση του ανθρώπου από τη θέση του κυρίαρχου δυνάστη και η παραδοχή ότι αποτελεί ένα μόνο κρίκο σε μια ατέρμονη αλυσίδα, της οποίας οι συνολικές ανάγκες έχουν προτεραιότητα έναντι εκείνων που αφορούν τον ένα μόνο κρίκο.

## ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η επίγνωση της εσωτερικής κατάστασης ενός άλλου προσώπου και η αυθόρμητη συναισθηματική ανταπόκριση προς αυτό (Hoffman, 1975). Είναι μία εγγενής ικανότητα που συναντιέται και στους πιθήκους (Clay και de Waal, 2013, Yamamoto και Takimoto, 2012). Πρόκειται για τη διαπροσωπική ικανότητα παραμερισμού των εγωκεντρικών παρορμήσεων και παράλληλης επικέντρωσης στις ανάγκες του άλλου. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της ενσυναισθητικής κατανόησης αναμένεται να παρουσιάζουν αφενός μειωμένο εγωκεντρισμό, και αφετέρου υψηλό επίπεδο παροχής βοήθειας προς τους άλλους, μεγαλύτερη συμπάθεια, φροντίδα, ευαισθησία και καλύτερη αλληλεπίδραση (Davis – Kraus, 1991).

Αυτό ισχύει ακόμη και για παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς η ικανότητά τους για ενσυναισθητικές αντιδράσεις σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική τους ικανότητα (Denham, 1998, Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη, 2000, Σακελλαρίου, 2002). Παιδιά που κοινωνικοποιούνται με ενσυναισθητική προσέγγιση εκδηλώνουν ενδιαφέρον, παρέχουν φροντίδα και βοήθεια και αναπτύσσουν αλτρουιστική συμπεριφορά (Buckley et al., 1979- Radke Yarrow et al., 1983- Stewart & Marvin, 1984- Pearl, 1985).

Οι ενσυναισθητικές αντιδράσεις, όταν ξεκινούν νωρίς στη ζωή του ανθρώπου, μπορούν να συμβάλουν αργότερα στην υιοθέτηση ηθικών αρχών. Αν το παιδί ανατρέφεται εκπαιδευόμενο να ενδιαφέρεται για τους άλλους θα χρησιμοποιήσει την ικανότητα αυτή για το καλό τους. Μεγαλώνοντας θα αναζητήσει και θα κατασκευάσει αντίστοιχες ιδεολογίες (Hoffman, 1984).

Η ικανότητα του παιδιού να ταυτίζεται συναισθηματικά με άλλους, σχετίζεται με την ευκολία υιοθέτησης από αυτό ηθικών αξιών και συμπεριφοράς (Damon, 1988). Η συνύπαρξη των συναισθημάτων της ενσυναίσθησης και της από αυτήν προερχόμενης συμπάθειας και των ηθικών αρχών δημιουργεί ισχυρό δεσμό μεταξύ τους. Τα συναισθηματικά και γνωστικά στοιχεία, αν και ανα-

πτύσσονται ξεχωριστά, αλληλεπιδρούν διαρκώς και βιώνονται σε μία ενότητα (Hoffman, 1988). Οι ηθικές αρχές συνοδεύονται έτσι από μια συναισθηματική φόρτιση που συμβάλλει στην πιο αποτελεσματική τήρησή τους.

Προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι η ικανότητα *ανάληψης ρόλων,* δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να βλέπει τον κόσμο με τα μάτια ενός άλλου, να καταλαβαίνει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του ως διαφορετικές σε σχέση με εκείνες του εαυτού του (Damon, 1995). Η έρευνα για την ενσυναίσθηση των παιδιών δείχνει μεγαλύτερη ανάπτυξη στις μικρές ηλικίες και συχνότητα στα κορίτσια (Binngiesser et al., 2013, Grusec, 1981).

Η προσωπική αίσθηση ενσυναίσθησης με το φυσικό περιβάλλον αποτελεί μία από τις κυριότερες μεταβλητές για την υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά (Hungerford και Volk, 1990). Άνθρωποι που παραμερίζουν το προσωπικό τους συμφέρον και δίνουν προτεραιότητα στις ανάγκες της φύσης τείνουν να την προστατεύουν και να υιοθετούν φιλοπεριβαλλοντικές αξίες. Η ανάπτυξη του περιβαλλοντικού αλτρουισμού σχετίζεται με τη δημιουργία σχέσης φροντίδας, αγάπης και σεβασμού προς το περιβάλλον. Σύμφωνα με τα προηγούμενα, λοιπόν, ενσυναίσθηση προς τον μη ανθρώπινο κόσμο σημαίνει αναγνώριση της ανάγκης των ζώων, και της φύσης γενικότερα, για επιβίωση και εκδήλωση ενδιαφέροντος για την ευπραγία τους (Καραγεωργάκης,κ.α., 2005).

Σε συμφωνία με τους Brabeck (1988) και Noddings (2002) που προτείνουν το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος, της φροντίδας και της συμπόνοιας προς τους κοντινούς και μακρινούς άλλους, φυτά, ζώα και περιβάλλον και, προκειμένου να μελετηθεί η δυνατότητα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των νηπίων για τα μη ανθρώπινα όντα και τη φύση, σχεδιάστηκε και καταρτίστηκε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης το οποίο και παρουσιάζεται στην εργασία αυτή.

Μέσα από τη θεματική ενότητα «δάσος» το πρόγραμμα αποσκοπεί στην ανάπτυξη της προοπτικής των μη ανθρώπινων όντων και τη συναισθηματική ευαισθητοποίηση των νηπίων προς αυτά. Η ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής φιλοσοφίας, και πιο συγκεκριμένα του σεβασμού και της φροντίδας προς τις άλλες μορφές ζωής και της συγγένειας με αυτές αποτελεί ένα βασικό πυρήνα (Sheehan & Waidner, 1994). Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την ιδέα ότι τα ζώα έχουν εγγενή αξία και ότι είναι μέρος μιας μεγάλης διευρυμένης οικογένειας ανθρώπινων και μη ανθρώπινων πλασμάτων του φυσικού κόσμου. Η ενσυναίσθηση στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά επιλέγεται ως το αναπτυξιακά κατάλληλο μέσο για το σχηματισμό οικοκεντρικών περιβαλλοντικών αξιών στην προσχολική ηλικία.

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η εισαγωγή στο θέμα έγινε με μία συζήτηση που αφορούσε στις προηγού-

μενες εμπειρίες των παιδιών από εκδρομές στο δάσος με στόχο να δημιουργήσει μία κοινή βάση εμπειριών στα παιδιά. Τη συζήτηση ακολούθησε αφήγηση παραμυθιού[65], ως έναυσμα για διαθεματική προσέγγιση στη γνώση, προβληματισμό και ανταλλαγή απόψεων (Γκλιάου, 2003).

Το θέμα περιέλαβε τέσσερις κύριες ενότητες, οι οποίες αναπτύχθηκαν μέσα από την επεξεργασία των υποενοτήτων τους. Πιο αναλυτικά:

Α'. «Τα δέντρα»: περιλαμβάνει τις υποενότητες: α. Η ζωή του δέντρου - τα μέρη του, β. τα δέντρα ως φυσικοί πόροι και γ. η διαχείριση του χαρτιού.

Β'. «Τα ζώα», περιλαμβάνει τις υποενότητες: α. Το δάσος είναι το σπίτι των ζώων, β. οι ανάγκες των ζώων – ομοιότητες με τον άνθρωπο, γ. κίνδυνοι για τα ζώα και δ. η σχέση του ανθρώπου με τα ζώα.[66]

Γ'. «Οι κίνδυνοι για το δάσος»[67], περιλαμβάνει τις υποενότητες: α. το άναμμα φωτιάς, β. το κυνήγι, γ. η οικοπεδοποίηση και δ. η υπερξύλευση.

Δ'. «Η προστασία του δάσους», περιλαμβάνει τις υποενότητες: α. τα άτομα και β. οι πράξεις.

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, αντίστοιχες προς τις ενότητες του θέματος, με στόχο να αποτυπώσουν τις πληροφορίες που συλλέγουν σε μία εφημερίδα. Το πρόγραμμα περιέλαβε εβδομήντα πέντε προγραμματισμένες δραστηριότητες και δεκαπέντε αναδυόμενες δραστηριότητες. Η συνολική του διάρκεια ήταν δυόμισι μήνες.

Κατά την παρέμβαση επικεντρωθήκαμε στις τεχνικές εκείνες που προάγουν τα συναισθήματα και ειδικά την ενσυναίσθηση, αφού είναι κομβικός ο ρόλος της στη διαμόρφωση στάσεων κατά την προσχολική ηλικία (Grusec, 1981, Gassin, 2002) και ως εκ τούτου θεωρείται ότι πρέπει να καλλιεργηθεί (Pickens, 2009). Η ενσυναίσθηση εξαρτάται από τη βιωμένη εμπειρία καθώς ενεργοποιείται από την παρατήρηση κάποιου «προσώπου» σε επείγουσα ανάγκη, επομέ-

[65] *Αφήγηση παραμυθιού*: Σοφία Ζαραμπούκα, "Στο δάσος", Πατάκη, 1998 (1994). Πρόκειται για μία ιστορία που παρουσιάζει τη ζωή στο δάσος σφαιρικά, με αναφορές στη βιοποικιλότητα και την τροφική αλυσίδα. Οι ήρωες εκδηλώνουν την επιθυμία τους να διατηρηθούν στη ζωή, καθώς διαφαίνονται πιθανοί κίνδυνοι για τη ζωή τους στο δάσος. Η σχέση του ανθρώπου με το δάσος δεν περιορίζεται στους «κακούς» που το καταστρέφουν, καθώς από την ιστορία δε λείπουν οι φυσιολάτρες που το προστατεύουν.

[66] Η υποενότητα αυτή δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος και αφού έγινε αισθητή η απουσία της στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης: Η καταγραφή των απαντήσεων των παιδιών έδειξε ότι δεν αρκεί η ανάληψη των ρόλων των άλλων μορφών ζωής για να αναπτυχθεί η αίσθηση της ενότητας ανθρώπου – φύσης. Η ανάπτυξη της προοπτικής τους μπορεί να οδηγεί στην απόδοση εγγενούς αξίας σ' αυτές χωρίς όμως και να δημιουργείται σχέση ανάμεσα σ' αυτές και τα παιδιά.

[67] Η ενότητα αυτή παρουσιάζει την ιδιαιτερότητα σε σχέση με τις άλλες ότι οι υποενότητές της αναπτύσσονται μέσω των άλλων υποενοτήτων. Η ομάδα των κινδύνων συλλέγει πληροφορίες σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

νως ήταν απαραίτητη η άμεση επαφή των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον. Εκεί, είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες στη φύση, τέτοιες που να κινητοποιούν την προσοχή τους, να προκαλούν το ενδιαφέρον τους και να τα διεγείρουν συναισθηματικά. Η απόκτηση βιωματικών εμπειριών στη φύση αποτελεί εξαιρετικά κομβικής σημασίας παράγοντα για τη σχέση των παιδιών με αυτήν (Louv, 2008, Palmer et al., 1998), καθώς εντείνει την αίσθηση του κοινού δεσμού ζωής με τα άλλα ζωντανά όντα γύρω μας, και αναπτύσσει το ενδιαφέρον μας για τις ανάγκες και το καλό των άλλων πλασμάτων (Cornell, 1989, Drissner et al., 2014).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο στην αρχή του προγράμματος τα παιδιά πήγαν εκδρομή στο περιαστικό δάσος της πόλης και συμμετείχαν σε ποικίλα βιωματικά παιχνίδια.

Με την απόκτηση αντικειμενικών πληροφοριών μέσω της γλώσσας για την κατάσταση του άλλου και τη φανταστική μεταφορά στη θέση του (Hoffman, 1988b) τα παιδιά και οι ενήλικες διδάσκονται πέρα από τις άμεσες καταστάσεις (Κακαβούλης, 1994). Μέσω διαφόρων τεχνών τα «φυσικά πρόσωπα» π.χ. τα δέντρα ή τα ζώα, μεταδίδουν πληροφορίες για την κατάστασή τους βοηθώντας μας να αντιληφθούμε τα συναισθήματά τους και να μπούμε νοερά στη θέση τους (Hoffman, 1988), ώστε ν' αναπτύξουμε την προοπτική τους και να ταυτιστούμε με αυτά. Πιο συγκεκριμένα η Λογοτεχνία (Simpson, 1988) και η Υπόδυση Ρόλων (Iozzi, 1989) λειτουργούν ως μέσα πληροφόρησης και γεφυρώνουν τη χωρική και χρονική απόσταση του υποκειμένου από την άμεση βιωματική εμπειρία.

Η παιδική λογοτεχνία παρουσιάζει τη φυσική ζωή ανθρωποποιημένη για να την κάνει προσιτή και οικεία. Μέσα από ανθρωπομορφοποιήσεις και ονοματοποιήσεις το περιβάλλον μετατρέπεται σε μια οντότητα παρόμοια με το παιδί, με κοινές ανάγκες για επιβίωση. Το ρόλο της προσωποποίησης των δέντρων, αλλά και όλων των όντων, στην ανάπτυξη υγιών περιβαλλοντικών στάσεων επισημαίνει ο Mallet (1974).

Η υπόδυση ρόλων ευαισθητοποιεί το άτομο στις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων και η λεκτική διατύπωση κατά τη διαδικασία του παιξίματος επηρεάζει σημαντικά την αποδοχή νέων ιδεών (Janis & Gilmore, 1969, Ianotti, 1978, Myers, 1999).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με διάφορα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας, στα οποία οι ήρωες (δέντρα ή ζώα) μετέφεραν πληροφορίες για την κατάστασή τους. Πολύ συχνά ακολουθούσε δραματοποίηση των ιστοριών, κατά την οποία τα παιδιά υποδύονταν ρόλους και ανέπτυσσαν την προοπτική των άλλων πλασμάτων.

Προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάληψη ρόλου οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες (αφήγηση και δραματοποίηση ιστοριών), επενδύονταν με μουσική υπόκρουση που επιτείνει την προσοχή, μεγεθύνει την επίγνωση και ενεργοποιεί

τα συναισθήματα, ώστε το ερέθισμα να είναι δυνατό και άρα αποτελεσματικότερο. Η έρευνα δείχνει ότι όταν τα παιδιά παίζουν ένα ενεργητικό (agentive) ρόλο στη συγκρότηση της μαθησιακής τους εμπειρίας και εμπλέκονται τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά, το επίπεδο εμπλοκής θα είναι ουσιαστικότερο (Farveh, 2014).

Η ενσυναισθητική ενεργοποίηση των παιδιών επιτυγχάνεται επισημαίνοντάς τους την αθωότητα του «θύματος», με άλλα λόγια κάνοντας τα παιδιά να κατανοήσουν ότι αυτό το πλάσμα (δέντρο, ζώο) δεν ευθύνεται καθόλου για τη δύσκολη κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Με βάση τη θεωρία της *αιτιοκρατικής απόδοσης* (causal attribution) η επισήμανση αυτή διεγείρει την «περί δικαίου» αίσθησή τους, η οποία με τη σειρά της ενεργοποιεί τα ενσυναισθητικά συναισθήματα των παιδιών (Taylor et al., 1994).

Η αξιοποίηση αυτής της θεωρίας εντάσσεται στις δραστηριότητες του προγράμματος κατά την επεξεργασία κειμένων παιδικής λογοτεχνίας. Για παράδειγμα αν στόχος μας είναι η κατάδειξη της αθωότητας αυτού που υποφέρει και να τονίσουμε την αδικία θέτουμε στα παιδιά τις ακόλουθες ερωτήσεις:

«Αν ήσουν ο κότσυφας (ή ένα άλλο ζωάκι) που σου έκαψαν το δάσος, τι θα ήθελες να μας πεις; Τι θα ένιωθες;

Έφταιγαν τα ζώα που κάηκε το σπίτι τους;»

Έχει ιδιαίτερη σημασία να εντοπιστούν οι κοινές μας ανάγκες με αυτόν που βρίσκεται σε δύσκολη κατάσταση (Reykowski, 1984), καθώς νοιαζόμαστε περισσότερο για αυτούς στους οποίους αναγνωρίζουμε ομοιότητες και δεσμούς με τον εαυτό μας (Warnock, 1996).

Η σύνδεση των άλλων όντων με τα παιδιά επιδιώχθηκε ν' αναπτυχθεί μέσω ποίησης σχετικής με την ινδιάνικη κοσμοθεωρία και παιχνιδιών. Οι ομοιότητες με τον άνθρωπο τονίστηκαν με δραστηριότητες όπως οι παρακάτω:

Ομοιότητες ανθρώπου – δέντρου: Τι χρειάζεται το δέντρο για να επιζήσει; Νερό, καθαρό αέρα και ήλιο. Κοίτα το σώμα σου και σύγκρινέ το με το δέντρο σου: «Καθώς στεκόμαστε, τα πόδια και τα δάχτυλά μας μας κρατούν σταθερά στο έδαφος. Οι ρίζες του δέντρου είναι μέσα στο έδαφος. Το δέρμα μας προστατεύει τα εσωτερικά όργανα και κλείνει έξω τα μικρόβια. Το ίδιο κάνει ο φλοιός του δέντρου. Επίσης, κάτω από το φλοιό, ο χυμός πηγαίνει σ' όλα τα μέρη του δέντρου, όπως το αίμα στις φλέβες μας. Ο κορμός του σώματός μας είναι παρόμοιος με τον κορμό του δέντρου, ίσιος και ψηλός. Τα χέρια μας είναι σαν τα κλαδιά. Τα φύλλα αρπάζουν τον ήλιο, όπως τα δάχτυλά μας ένα αντικείμενο.

Φαντάσου πως είσαι ένα δέντρο. Στάσου ίσιος και ψηλός, σπρώξε τα δάχτυλά σου στο έδαφος, κράτα τα χέρια σου ψηλά πάνω απ' το κεφάλι σου και άπλωσε τα δάχτυλά σου για να πιάσεις τον ήλιο. Φαντάσου πως τα δάχτυλά σου μαγειρεύουν κι άσε τη ζάχαρη να κυλήσει σ' όλο το πεινασμένο σου σώμα.»

Στις τεχνικές ανάπτυξης της ενσυναίσθησης εντάσσεται και η επαγωγική

συζήτηση, που προτείνεται από τη γνωστικο- κοινωνική θεωρία και στοχεύει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για το καλό των άλλων, καθώς δίνει έμφαση στα συναισθήματα και τις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων και συνδέει τις ανάγκες τους με τις πράξεις του ατόμου (Staub, 1971, 1981). Η επαγωγική συζήτηση αναφέρεται σε όλα τα στοιχεία της ηθικότητας: συναισθήματα, γνώσεις, κρίση, συμπεριφορά (Shaffer, 1989) και παρέχει ένα γνωστικό δίκτυο που υποβοηθά το παιδί στην ανάληψη ρόλων και την ανάπτυξη της προοπτικής των άλλων.

Η ανάλυση των συνεπειών που έχουν οι πράξεις των παιδιών για τους άλλους, καθώς και η παροχή συμβουλών για τον κατάλληλο τρόπο συμπεριφοράς σε κάθε ειδική περίπτωση βοηθούν το παιδί να συνειδητοποιεί τις συνέπειες που έχουν οι πράξεις του για τους άλλους, κατανοώντας και εσωτερικεύοντας τους ηθικούς κανόνες.

Κατά την εκπόνηση του προγράμματος προκαλούνταν διαρκώς συζητήσεις που αφορούσαν στις συνέπειες της συμπεριφοράς των παιδιών προς το δάσος, τα δέντρα και τα ζώα. Για παράδειγμα, «τι συμβαίνει στα δέντρα αν ξοδεύουμε αλόγιστα χαρτί; Τι παθαίνουν τα πουλιά στο δάσος αν φωνάζουμε δυνατά; Τι προβλήματα αντιμετωπίζουν τα ζώα από τα σκουπίδια που πετάμε στο δάσος;»

Το πρόγραμμα εμπλουτίζεται και με άλλες διδακτικές στρατηγικές της Εκπαίδευσης Αξιών (Caduto, 1985), που θεωρούνται αναπτυξιακά κατάλληλες για την προσχολική ηλικία. Η εφαρμογή των τεχνικών ανάπτυξης της ενσυναίσθησης υιοθετείται και από τη στρατηγική της ηθικής ανάπτυξης, η οποία προέρχεται από τη γνωστικο- αναπτυξιακή θεωρία (Piaget, 1932), καθώς η ενσυναίσθηση θεωρείται ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ηθικής κρίσης (Kohlberg, 1969). Στην ίδια στρατηγική περιλαμβάνονται, επίσης, ομαδικές συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων και ιστορίες.

Στόχος του εκπαιδευτικού είναι η ενίσχυση της ηθικής κρίσης του παιδιού, μέσα από την εισαγωγή νέων (υπό διερεύνηση) αξιών, φέρνοντάς το κατά συνέπεια αντιμέτωπο με μία γνωστική σύγκρουση. Τα παιδιά παίζουν ενεργητικό ρόλο στη δημιουργία των κανόνων που προκύπτουν από τις νέες αξίες που τους έχουν παρουσιαστεί (και τις οποίες έχουν συζητήσει) και τα συναισθήματα που έχουν βιώσει[68]. Οι κανόνες, δηλαδή, δεν τίθενται ως απόλυτες αλήθειες, αλλά ως ζητήματα για κρίση, μια και στόχος είναι η αυτονομία των παιδιών.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τη δραστηριότητα συζήτησης με θέμα την αξία της αειφορίας: Να προσέχω πόσο χαρτί ξοδεύω ή να μη προσέχω; Αν προσέχω ποιος ωφελείται, εγώ, το δάσος, τα ζώα; Γιατί; Αν δεν προσέχω, ποιος βλάπτεται, εγώ, το δά-

[68] Η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας μπορεί να εξυπηρετήσει πολύ αποτελεσματικά και αυτόν το στόχο (Upright, 2002). Σκέφτομαι τα δέντρα. Έχει κανείς κάποια ιδέα πώς να κάνουμε χελιδόνια χωρίς να σπαταλήσουμε χαρτί; Σε ένα φύλλο σχεδιάζουμε ένα χελιδόνι, σε ένα άλλο σχεδιάζουμε δύο χελιδόνια, στο τρίτο φύλλο σχεδιάζουμε τρία χελιδόνια.

σος, τα ζώα; Η συζήτηση βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι η σπατάλη του χαρτιού συνεπάγεται αποψίλωση του δάσους, που είναι το «σπίτι των ζώων».

Με στόχο τη διερεύνηση αξιών σχετικών με την εγγενή αξία της φύσης, το σεβασμό, την φροντίδα, την υπευθυνότητα και τη δημιουργία κανόνων συμπεριφοράς, τα παιδιά σε ομάδες των δύο ή τριών δραματοποιούν τις ακόλουθες σκηνές:

- Είμαστε στο δάσος. Θα ψήσουμε σουβλάκια. Βάζουμε ξύλα στο σωρό. Ρίχνουμε οινόπνευμα. Ανάβουμε το σπίρτο. Βάζουμε φωτιά. Κάνουμε αέρα. Τοποθετούμε τα σουβλάκια.
- Είμαστε στο δάσος. Μιλάμε δυνατά, γελάμε, φωνάζουμε.
- Ξεριζώνουμε λουλούδια, κόβουμε κλαδιά και φύλλα.
- Παρακολουθούμε τα έντομα και τα πατάμε.
- Τρώμε σάντουιτς, πίνουμε χυμούς και πετάμε κάτω τα σκουπίδια μας.
- Βλέπουμε το δάσος να καίγεται και φεύγουμε αδιάφοροι.
- Στο σχολείο όταν πρέπει να γράψουμε το όνομά μας, δεν προσέχουμε και κάνουμε μουντζούρες, πετώντας τα χαρτιά, το ένα μετά το άλλο.

Μετά από κάθε δράση ένας από τους θεατές περιγράφει τη σκηνή. Κρίνουμε τις πράξεις των ηρώων, συζητάμε μαζί τους για τις επιλογές τους, φωτίζουμε τις αξίες του σεβασμού, της φροντίδας, της υπευθυνότητας, την εγγενή αξία της φύσης. Προβληματιζόμαστε για το αν μας ενδιαφέρει ή όχι να προσέχουμε τα ζητήματα που θέτουν οι δραματοποιημένες σκηνές. Τα παιδιά αποφασίζουν για τους κανόνες που θα εξαγάγουν. Ένα από τα παιδιά της κάθε ομάδας κάνει μία ζωγραφιά για κάθε κανόνα. Στις ζωγραφιές που αντιστοιχούν στην επιθυμητή συμπεριφορά προσθέτουμε την αντίστοιχη λεζάντα - κανόνα.

Από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης προέρχονται η ενστάλαξη αξιών (Kirschenbaum, 1995), η μίμηση προτύπων και η ενίσχυση της συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα η ενστάλαξη αξιών αναφέρεται στην άμεση μεταφορά μηνυμάτων.

Στη διάρκεια του προγράμματος πολλά περιβαλλοντικά μηνύματα παρουσιάστηκαν στα παιδιά μέσα από κείμενα παιδικής λογοτεχνίας, κουκλοθέατρο, αφίσες, παιχνίδια, κ.α.

Η παροχή ενσυναισθητικών προτύπων για μίμηση πραγματοποιήθηκε μέσα από τη θεματική ενότητα *"Άνθρωποι που βοηθούν και προστατεύουν το δάσος":*

Εντοπίστηκαν παραδείγματα ενσυναίσθησης σε λογοτεχνικούς και τηλεοπτικούς ήρωες, αλλά και στην αληθινή ζωή, στην τάξη και το σχολείο μας. Μιλήσαμε για το δασοφύλακα, τους πυροσβέστες, τα απλά παιδάκια, τους φυσιολάτρες και ενημερωθήκαμε για τις διάφορες φιλοπεριβαλλοντικές οργανώσεις.

Η επιβράβευση που δέχεται το παιδί για την φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά του είναι προτιμότερο να συνδέεται με την αυτοεικόνα του (Kochanska, 1984) και να μη συναρτάται με εξωτερικές αμοιβές.

Η απονομή βραβείων με τίτλους, όπως «ο φίλος του δάσους» ή «ο φίλος

της γης» επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος ενίσχυσης μετά από τις περιβαλλοντικές δράσεις στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά.

Η μάθηση μέσω δράσης είναι άλλη μία μέθοδος της εκπαίδευσης αξιών που συνδέεται ποικιλοτρόπως με τη βιωματική μάθηση. Η ενεργητική συμμετοχή στην προστασία του περιβάλλοντος συνδέεται με τη βελτίωση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Zelezny, 1999) και μάλιστα, όσο πιο σημαντικό και με νόημα είναι το καθήκον βοήθειας προς τις άλλες μορφές ζωής, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η συμμετοχή. Οι δράσεις των παιδιών αφορούν σε οικοδιαχείριση, αντικαταναλωτική δράση και δράση για να πειστεί η κοινότητα (Volk, 1998).

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά είχαν την ευκαιρία συμμετοχής σε δράσεις οικοδιαχείρισης, όπως είναι η επιχείρηση καθαριότητας του δάσους, η ανακύκλωση στο σχολείο και η δενδροφύτευση στο πάρκο του Ο.Τ.Α. στη Θέρμη.

Στο πλαίσιο της αντικαταναλωτικής δράσης τα παιδιά εξασκήθηκαν στην εξοικονόμηση του χαρτιού. Ήρθαν αντιμέτωπα με μία κατάσταση προβληματισμού σχετική με την ποσότητα του χαρτιού που απαιτείται για τις διάφορες κατασκευές. Συσχετίζουμε πόσο χαρτί αξιοποιούμε και πόσο πετάμε όταν για παράδειγμα σχεδιάζουμε πατρόν[69] και βγάζουμε τα συμπεράσματά μας για την οικονομική χρήση του χαρτιού.

Επιπλέον με στόχο τη δράση στην κοινότητα κάνουμε διαδήλωση στην αυλή του σχολείου με τα πανό που ετοιμάσαμε, παίρνουμε συνέντευξη από τα παιδιά του δημοτικού και κολλάμε τις αφίσες μας.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Για τη διερεύνηση της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των νηπίων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε έρευνα, που συνδυάζει τις ποιοτικές με τις ποσοτικές προσεγγίσεις, έχοντας στοιχεία από την πειραματική έρευνα και την έρευνα-δράση. Το ερευνητικό πρόγραμμα λειτουργεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή.

Η μέτρηση των στάσεων και των αξιών, που αποτελούν την εξαρτημένη μεταβλητή, στηρίχτηκε σε ημι-δομημένη συνέντευξη πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και σε ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν την περιβαλλοντική στάση που θεωρούσαν σωστή (θετική ή αρνητική) στηριγμένα σε οκτώ ζεύγη εικόνων, τα οποία ανα-

[6] Για πλήρη περιγραφή των κύριων κατηγοριών και των υποκατηγοριών ανάλυσης, βλ.: Λιθοξοΐδου, Λ., 2006. «Η συμβολή ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία», Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη. Το παρόν κείμενο θα εστιάσει στον Περιβαλλοντικό Προσανατολισμό.

φέρονταν σε ζητήματα διαχείρισης του χαρτιού και του δασικού οικοσυστήματος συνολικά (φωτιά και σκουπίδια στο δάσος), αλλά και σε θέματα στάσεων και συμπεριφορών προς τα φυτά και τα ζώα του δάσους. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτές (π.χ. γιατί σου αρέσει πιο πολύ…) ώστε ο ερωτώμενος, με ευελιξία και ελευθερία, να δώσει τη δική του ερμηνεία και να αναπτύξει τα δικά του επιχειρήματα. Η δομή των ερωτήσεων είναι τύπου «χωνί», δηλαδή, από μία ευρεία ερώτηση που συνέχεια στενεύει οι ερωτήσεις γίνονται προσωπικές και εξειδικευμένες (Cohen & Manion, 1997).

Η συνέντευξη διενεργήθηκε με τα παιδιά του 60$^{ου}$ νηπιαγωγείου Θεσσαλονίκης τη σχολική χρονιά 2001 – 2002. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα που στηρίζεται σε μικρά δείγματα ανθρώπων και δεν προσπαθεί να γενικεύσει σε ολόκληρο τον πληθυσμό (Μπαραλός, 2002). Η πειραματική ομάδα συμπεριέλαβε 17 μαθητές, 14 νήπια και 3 προνήπια. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα παιδιών διαφορετικής ηλικίας και δυνατοτήτων είναι θεμιτή, καθώς κάθε ένα από αυτά θα συνεισφέρει σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του (Katz & Chard, 1995). Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν προκειμένου να είναι δυνατή η μεταγενέστερη λεπτομερής ανάλυση και μελέτη του περιεχομένου, στην οποία υποβλήθηκαν τα δεδομένα της συνέντευξης.

Κατά την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων αν και έγινε προσπάθεια οι κατηγορίες να είναι αμοιβαία αποκλειστικές (Holsti, 1969), ώστε κάθε απάντηση να κατατάσσεται σε μία μόνο κατηγορία (Βάμβουκας, 1998), αυτό δεν έγινε κατορθωτό. Εστιάζοντας στο θέμα ως μονάδα ανάλυσης (Holsti, 1969) αναζητήθηκε η παρουσία ή απουσία συγκεκριμένων στάσεων, αξιών και ιδεών. Στην παρούσα έρευνα, η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των παιδιών αναφέρεται τόσο στα στάδια της ηθικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας όσο και στα κύρια ρεύματα της Περιβαλλοντικής Ηθικής και Φιλοσοφίας (παραγωγική κατηγοριοποίηση). Μετά την αποδελτίωση των απαντήσεων αναδείχτηκαν υποκατηγορίες, που προέκυψαν από το υλικό της συνέντευξης (επαγωγική κατηγοριοποίηση) (Μπονίδης, 1998):

| ΚΥΡΙΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ<br>Παραγωγική κατηγοριοποίηση | ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ<br>Επαγωγική κατηγοριοποίηση |
|---|---|
| Α. ΕΓΩΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ | Α1. Αποφυγή τιμωρίας<br>Α2. Συνέπειες στον εαυτό<br>Α3. Ηδονισμός<br>Α4. Πρακτικά ενδιαφέροντα |
| Β. ΚΟΙΝΩΝΙΟΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ | Β1. Ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους<br>Β2. Στερεοτυπικοί περιβαλλοντικοί κανόνες |

| | | |
|---|---|---|
| Γ.ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ | Γ.Ι. ΑΝΘΡΩΠΟ-ΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ | Γ.Ι.1. Εργαλειακή αξία - Φυσικός πόρος<br>Γ.Ι.2. Υγεία<br>Γ.Ι.3. Ψυχαγωγική - Αισθητική αξία |
| | Γ.ΙΙ. ΟΙΚΟ-ΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ | Γ.ΙΙ.1. Ενδιαφέρον για τις ανάγκες των άλλων μορφών ζωής<br>Γ.ΙΙ.2. Εγγενής αξία<br>Γ.ΙΙ.3. Ενσυναισθητική σχέση |

**Πίνακας 1: Κατηγορίες και υποκατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών**

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος οι κατηγορίες του περιβαλλοντικού προσανατολισμού καταλαμβάνουν τις πρώτες θέσεις στις προτιμήσεις της πειραματικής ομάδας (ο «Οικοκεντρισμός» (Γ.ΙΙ) παρουσιάζει την εντυπωσιακότερη αύξηση απαντήσεων απ' όλες τις κατηγορίες[70]) ενώ παρατηρείται παράλληλη μείωση των κατηγοριών του Εγωκεντρικού και του Κοινωνιοκεντρικού προσανατολισμού, οι οποίες καταλαμβάνουν τις δύο τελευταίες θέσεις στις προτιμήσεις της. Η επιθυμία των παιδιών να αντλούν προσωπική ευχαρίστηση ανεξάρτητα από τις συνέπειες των πράξεών τους στους άλλους (εγωκεντρισμός) μειώνεται σε υψηλό ποσοστό και παραχωρεί τη θέση της στο ενδιαφέρον τους για το περιβάλλον. Πιο αναλυτικά:

Οι απαντήσεις που εντάσσονται στην κατηγορία του *Περιβαλλοντικού Ανθρωποκεντρικού Προσανατολισμού* είναι υπέρ της προστασίας του περιβάλλοντος για λόγους ανθρωποκεντρικούς. Το περιβάλλον δηλαδή πρέπει να προστατευτεί γιατί έχει εργαλειακή αξία, αποτελεί φυσικό πόρο,

Δεν ξοδεύει χαρτί. …Δε θέλω να ξοδεύω χαρτί γιατί δε θα έχει το δάσος δέντρα. Δε θα βγάλει μήλα για να τρώνε τα παιδάκια» (Α10).

διότι η ανθρώπινη υγεία και η διατήρηση της ζωής εξαρτάται από αυτό

«Εγώ θα έπαιρνα μια σακούλα και θα τα έβαζα μες τη σακούλα (τα σκουπίδια), γιατί άμα γίνει βρώμικο το δάσος δε θα έχουμε οξυγόνο» (Κ2).

Η ψυχαγωγία που προσφέρει το φυσικό περιβάλλον και η ομορφιά του αποτελούν επιπλέον, μη ωφελιμιστικούς λόγους, για την προστασία του

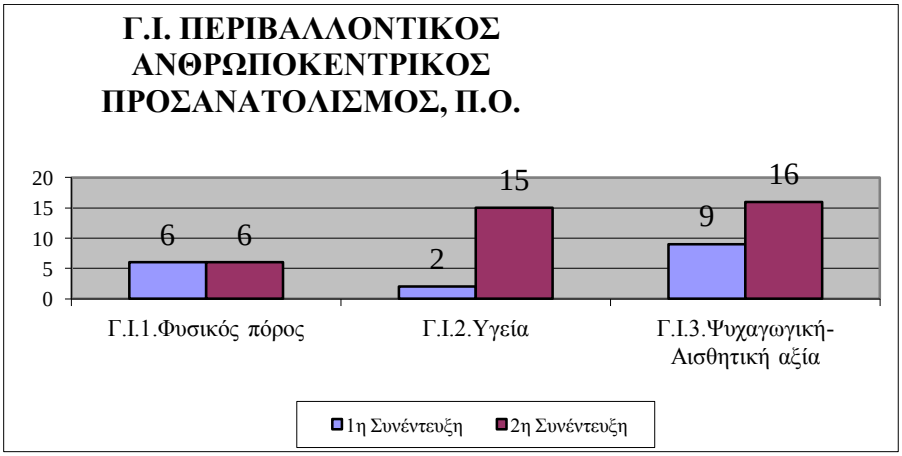
[70]Ενώ στην αρχική συνέντευξη ο Περιβαλλοντικός Οικοκεντρικός Προσανατολισμός (Γ.ΙΙ) είχε συγκεντρώσει τριάντα πέντε (35) απαντήσεις, στην τελική συνέντευξη έφτασε τις εκατό επτά (107) απαντήσεις.

«Είναι καλύτερα να τραγουδάει ένα πουλάκι παρά να βάζουμε κασετόφωνο και να τσιρίζει. Θα τρομάξουν τα πουλάκια γιατί δεν είναι δικός τους ήχος. …είναι κακό για μας γιατί θα τρομάξουν και θα φύγουν και δε θα έχουμε πουλάκια. Και για κείνα είναι κακό γιατί μετά δε θα μπορούνε να κελαηδήσουνε» (Α3).

Ταυτόχρονη παρουσία δύο υποκατηγοριών σε μία απάντηση παιδιού συναντάται τόσο στην αρχική συνέντευξη όσο και στην τελική συνέντευξη όπου η αξία του φυσικού πόρου (Γ.Ι.1) συνδυάζεται με την αξία της υγείας (Γ.Ι.2):

«Για να μη ξοδεύω το χαρτί, για να μη ξοδεύω τα δέντρα. Φέρνουν καθαρό αέρα, όλα τα καλά, πολλά καλά φέρνουν» (Α8).

Από ποσοτική άποψη, στην αρχική συνέντευξη οι υποκατηγορίες Γ.Ι.1, Γ.Ι.2 και Γ.Ι.3 του Πίνακα 1, παρουσιάζουν πολύ χαμηλή συχνότητα στο σύνολο των 147 απαντήσεων. Στη δεύτερη συνέντευξη η υποκατηγορία Γ.Ι.1 παραμένει σταθερή, η Γ.Ι.2 υπερδιπλασιάζει τα δελτία της και η Γ.Ι.3 τα αυξάνει αρκετά, όπως φαίνεται στο σχήμα 1:




**Σχήμα 1: Ανθρωποκεντρικός Προσανατολισμός, πειραματική ομάδα**

Από ποιοτική άποψη, οι απαντήσεις των δύο άλλων υποκατηγοριών διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενό τους σε σχέση με την αρχική συνέντευξη, είναι δηλαδή περισσότερο περιεκτικές στην τελική συνέντευξη. Παραθέτουμε παραδείγματα από την υποκατηγορία Γ.Ι.3: Ψυχαγωγική- Αισθητική αξία:

| | **Αρχική Συνέντευξη** | **Τελική Συνέντευξη** |
|---|---|---|
| **Γ.Ι.3** | Δεν είναι σωστό να τα πετάω στο δρόμο. Θα είναι βρώμικο όλο το χωράφι. Αν είναι βρώμικο, δε μπορούμε να καθίσουμε να παίξουμε (Α6). | Δε θέλω να πετάω κάτω σκουπίδια και να είναι βρώμικο το δάσος. Θέλω να πηγαίνω με τους γονείς μου, να βλέπω τα ζώα, να τρώω και να τα πετάω στον κάδο, όχι να τα πετάω κάτω (Κ3). |
| | Είναι πολύ άσχημο να τα ρίχνεις κάτω και να βρωμίζουν τα δέντρα (Α4). | Για να μη βρωμίσω το δάσος. Θέλουμε να έχουμε ωραίο δάσος, να μη βρωμάει και να μην έχει σκουπίδια (Κ1). |

**Πίνακας 2: Σύγκριση μεταξύ αρχικής και τελικής ψυχαγωγικής-αισθητικής αξίας (Γ.Ι.3)**

Ο *Περιβαλλοντικός Οικοκεντρικός Προσανατολισμός* είναι η κατηγορία που αναφέρεται στην αναγνώριση των αναγκών των μη ανθρώπινων όντων και την εκδήλωση ενδιαφέροντος για την ικανοποίησή τους από τα παιδιά. Στην κατηγορία αυτή, που σχετίζεται με τους κύριους στόχους του προγράμματος, εντάσσονται απαντήσεις που υποστηρίζουν την προστασία του περιβάλλοντος για λόγους που έχουν σχέση με το περιβάλλον αυτό καθεαυτό, όπως ενδιαφέρον για την παρουσία των άλλων μορφών ζωής (Πίνακας 1- Γ.ΙΙ.1):

«Για να ‘χουμε δέντρα, εκεί είναι η φωλιά των πουλιών» (Α9),

αναγνώριση της εγγενούς αξίας των μη ανθρώπινων μορφών ζωής (Πίνακας 1- Γ.ΙΙ.2):

«Δε θέλω να πατάω τα μυρμήγκια γιατί κι αυτά έχουνε καρδούλα μικρή» (Α10).

ανάπτυξη ενσυναισθητικής σχέσης με μη ανθρώπινες μορφές ζωής, συναισθηματική διέγερση και πρόθεση για προσωπική δράση (Πίνακας 1- Γ.ΙΙ.3):

«Να μη βάζω δυνατά τη μουσική και κουφαίνω τα ζώα. Γιατί δεν είναι πολύ καλό να τρομάξουν όλα τα ζώα, άμα έχουμε δυνατά τη μουσική. Πειράζει, άμα τρομάζουμε τα ζώα, αυτό σημαίνει ότι έρχεται κακό για τα ζώα …κι εγώ δε θέλω» (Α6).

«Δε θ’ αφήσω το δάσος να καεί. Τα ζωάκια έχουν φωλιές και μπορεί να πάθουν κακό. Κι εγώ αγαπάω τα ζωάκια» (Κ5).

Η ταυτόχρονη παρουσία δύο υποκατηγοριών σε μία απάντηση είναι πολύ συνηθισμένη στη συγκεκριμένη κατηγορία, κυρίως στην τελική συνέντευξη. Ο πιο συνηθισμένος συνδυασμός είναι το ενδιαφέρον για τις άλλες μορφές ζωής

εκφρασμένο με συναισθηματική φόρτιση (Γ.ΙΙ.1-Γ.ΙΙ.3):

«Εγώ δε θα ‘βαζα μουσική γιατί είναι τρομαχτικό για τα πουλιά, γιατί πολύ τ’ αγαπάω» (Α4).

Η πρόθεση για δράση συνδυάζεται συχνά και με την αναγνώριση εγγενούς αξίας των άλλων όντων (Γ.ΙΙ.2-Γ.ΙΙ.3):

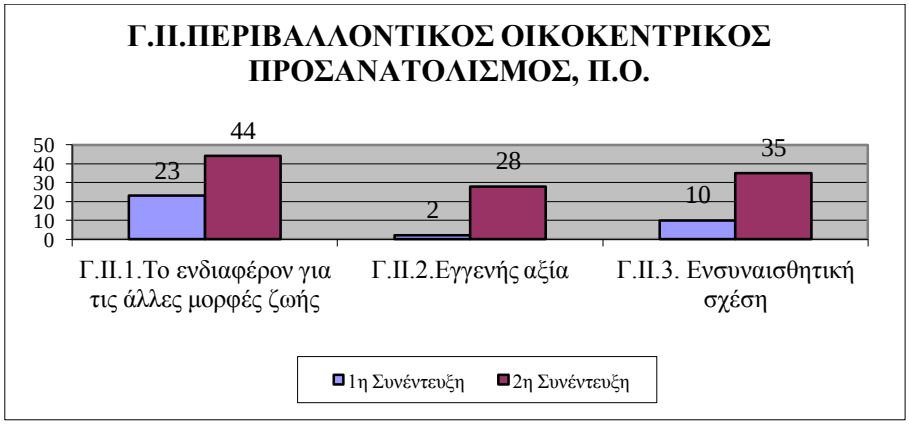
«Τα ζωάκια είναι κρίμα να τα πατάμε και τα λουλουδάκια, μετά δε θα είχαν ζωούλα» (Α3).

Δεν είναι καλό να σκοτώνουμε ζωάκια και λουλουδάκια, τα ποτίζουμε, τα ταΐζουμε. Θέλω να τα φροντίζω» (Α6).

Ο συνδυασμός της εγγενούς αξίας με το ενδιαφέρον για τις άλλες μορφές ζωής (Γ.ΙΙ.1-Γ.ΙΙ.2) είναι επίσης συχνός:

«Μ’ αρέσει να κάνω πολλά λουλούδια σε λίγα χαρτιά για να μη ξοδέψω χαρτί, γιατί μετά τα δέντρα θα κλαίνε. Με νοιάζει γιατί έχουν κι αυτά ψυχή» (Κ6).

Αρχικά το «ενδιαφέρον για τις άλλες μορφές ζωής» ήταν αρκετά συχνό. Δεν ισχύει το ίδιο για τις άλλες δύο υποκατηγορίες. Στην τελική συνέντευξη, όλες οι υποκατηγορίες του «Οικοκεντρισμού» παρουσιάζουν υψηλή συχνότητα και συγκριτικά πολύ μεγάλη αύξηση, όπως φαίνεται στο σχήμα 2:




**Σχήμα 2: Οικοκεντρικός προσανατολισμός, πειραματική ομάδα**

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το «ενδιαφέρον για τις άλλες μορφές ζωής» (Πίνακας 1- Γ.ΙΙ.1) φαίνεται να είναι αναπτυγμένο στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αφού συγκεντρώνει είκοσι τρεις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του προγράμματος και σαράντα τέσσερις απαντήσεις στην τελική συνέντευξη. Η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να λαμβάνουν υπόψιν την προοπτική των άλλων μορφών ζωής και να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την κατάστασή τους, αποτελεί ένα από τα βασικά ευρήματα της παρούσας έρευνας, που συμφωνεί με άλλα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά είναι ικανά να ενδιαφέρονται για

άλλα άτομα (Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1984, Pearl, 1985, Eisenberg, 1989, Denham, 1998, Κακαβούλης, 1999) και είναι κοινωνιοκεντρικά από τη γέννησή τους. Η διυποκειμενικότητα υπάρχει εξαρχής (Γαλανάκη, 2003), αφού μπορούν να μάθουν να αναγνωρίζουν συναισθήματα άλλων (Mortari, 2011) και να είναι περισσότερο κοινωνικά ευαίσθητα (Findlay, 2006), καθώς μπορούν να εκφράσουν έγνοια και ενδιαφέρον για τα αισθήματα και τις οπτικές των άλλων, αναπτύσσοντας την ικανότητα της ενσυναίσθησης (Charney, 1992, Goleman, 1998, Baldwin et al., 2003, Ornaghi et al., 2014).

Όλες οι παραπάνω έρευνες αναφέρονται βέβαια στο πλαίσιο των σχέσεων ανάμεσα σε ανθρώπινα όντα. Σε σχέση με την ενσυναίσθηση από ενήλικες προς ζώα, ερευνητές αναρωτιούνται για την ανθεκτικότητα του σκεπτικισμού απέναντι στην κακομεταχείριση των ζώων (Aaltola, 2013), αναφέρονται στην «απελευθερωμένη θηλυκή ενσυναίσθηση» προς ζώα (Phillips et al., 2011), καταγράφεται η αυξημένη ενσυναίσθηση κτηνιάτρων προς τα βοοειδή (Norring et al., 2014, Wikman et al., 2013), γυναικών και ηλικιωμένων προς ερίφια (Muri και Vale, 2012) και η δημιουργία δυνατοτήτων μιας σωματοποιημένης επικοινωνίας (Despret, 2013), ενώ ερευνάται και η σχέση ανάμεσα στο ενδιαφέρον για την ευημερία των ζώων και την οικονομική κρίση (de la Lama et al., 2013).

Ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα του Kellert (1985) που προσφέρει ενδείξεις ότι ακόμη και παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν συναισθηματική προδιάθεση για την προστασία των μη ανθρώπινων μορφών ζωής. Πιο συγκεκριμένα η διαηλικιακή μελέτη του για τις στάσεις των παιδιών προς τα ζώα έδειξε ότι *τα παιδιά αρχικά νοιάζονται συναισθηματικά για τα ζώα*, μετά αποκτούν γνώσεις, και τέλος νοιάζονται ηθικά και οικολογικά για τα ζώα.

Στην παρούσα έρευνα, η «ενσυναισθητική σχέση» (Πίνακας 1- Γ.ΙΙ.3) αποτελεί εξέλιξη του αρχικού ενδιαφέροντος για τις άλλες μορφές ζωής και μεταφράζεται σε έκφραση συμπαθητικού ενδιαφέροντος γι' αυτές. Η ανάπτυξη αυτής της υποκατηγορίας αποτέλεσε τον κύριο στόχο κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης. Η επιλογή της από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας στην τελική συνέντευξη (τριάντα πέντε απαντήσεις από δέκα στην αρχική) επιβεβαιώνει τη συναισθηματική ενεργοποίησή τους. Τα παιδιά εκφράζονται σε πρώτο ενικό πρόσωπο, γεγονός το οποίο θεωρήσαμε ως ένδειξη συνειδητοποίησης των συνεπειών των πράξεών τους και διάθεσης ανάληψης προσωπικής ευθύνης.

Η εντυπωσιακή παρουσία της υποκατηγορίας «εγγενής αξία» (Πίνακας 1-Γ.ΙΙ.2) στα παιδιά της πειραματικής ομάδας στην τελική συνέντευξη επιβεβαιώνει την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης που σχετίζονται με την ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών αξιών. Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων (που τόνιζε το «ζωντάνεμα» των ζώων και των δέντρων, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους) φαίνεται να ενίσχυσε τη λειτουργία του ανιμιστικού χαρακτήρα της σκέψης των παιδιών αυτής της ηλικίας, σύμφωνα με τον οποίο τα νήπια αποδίδουν στο δάσος συνολικά, αλλά και στα δέντρα, στα ζώα και σε όλες τις μορφές ζωής ξεχωριστά, ψυχο-βιολογικές

ιδιότητες, δηλαδή, ζωή, συνείδηση, βούληση, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτά χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της κίνησης (Γαλανάκη, 2003). Τέτοιου είδους ανθρωπομορφισμός φαίνεται να έχει γενικότερα θετικά αποτελέσματα, σχετίζεται με την ενσυναίσθηση (Tam et al., 2013, Apostol et al., 2013, Chan, 2012) και οδηγεί αυθόρμητα τα νήπια να αναγνωρίζουν σε δέντρα και ζώα εγγενή αξία, πιθανότατα την πλέον συζητημένη αξία στους κόλπους της Περιβαλλοντικής Ηθικής.

*Η ικανότητα των μικρών παιδιών να νοιάζονται για άλλα όντα (ανθρώπινα και μη ανθρώπινα) φαίνεται ότι είναι μία συναισθηματική δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί. Αυτό βέβαια γίνεται σαφές από τις τοποθετήσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην τελική συνέντευξη. Ειδικά σε ό,τι αφορά την υποκατηγορία «ενδιαφέρον για τις άλλες μορφές ζωής» οι δύο ομάδες διαφοροποιούνται σημαντικά, όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά.*

Η ένταση του ενδιαφέροντος και η συναισθηματική εμπλοκή που εκδηλώνουν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας από τη μία και οι μετριοπαθείς δηλώσεις της ομάδας ελέγχου από την άλλη γίνονται φανερά στα παρακάτω παραδείγματα:

| | **Πειραματική ομάδα** | **Ομάδα ελέγχου** |
|---|---|---|
| Ζ | Για να έχουμε λουλούδια να τα ποτίζουμε, για πολλούς λόγους, δε θα ‘χουμε οξυγόνο, να μη πατήσουμε τη φωλιά τους και δεν έχουνε φωλιά, θα κλαίνε όλο το χειμώνα, δε θέλουμε να κλαίνε (Α9). | Δε θέλω να χαλάω τα λουλούδια γιατί πηγαίνουν οι μέλισσες και παίρνουν τη γύρη. |
| | Γιατί δε θα ‘χουν τα πουλιά πού να φτιάξουν τις φωλιές τους (Κ8). | Για να μη κόβουμε τα δέντρα, να μεγαλώνουν. |
| Ζ | Για να μην ενοχλώ τα ζωάκια γιατί τ ’ αγαπάω κι αυτά (Κ3). | Να μη φύγουν τα πουλάκια |

**Πίνακας 3: Ποιοτική διαφοροποίηση ΠΟ-ΟΕ στη Γ.Π.1 μετά την παρέμβαση**

Παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις της ομάδας ελέγχου είναι περισσότερο πραγματιστικές, το ενδιαφέρον τους εξαντλείται στην εύρυθμη λειτουργία του οικοσυστήματος και στις φυσικές ανάγκες των άλλων όντων. Αντίθετα στην πειραματική ομάδα το ενδιαφέρον των παιδιών επεκτείνεται στις συναισθηματικές ανάγκες των άλλων όντων. Επίσης διαφαίνονται η πρόθεση δράσης, η συναισθηματική ενεργοποίηση των παιδιών και η ανάδυση της αξίας του οικοσυστήματος[71].

[71] Στις απαντήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας (Πίνακας 3) διαφαίνεται η αλληλεπίδραση των πουλιών με τα δέντρα του δάσους. Σ’ αυτή τη στοιχειώδη συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης θεμελιώνεται η ανάδυση της αξίας του οικοσυστήματος.

Επιπρόσθετα η αύξηση της συχνότητας της υποκατηγορίας «ενσυναισθητική σχέση» στην τελική συνέντευξη κατά πάσα πιθανότητα οφείλεται στην αποτελεσματικότητα των μεθόδων καλλιέργειας – οικοδόμησης ενσυναίσθησης που ενσωματώθηκαν στο σχεδιασμό του προγράμματος. Αν το παιδί βοηθηθεί μέσω κατάλληλων προσεγγίσεων να δει τα πράγματα από την πλευρά των άλλων, τότε παρουσιάζει την ικανότητα αντίληψης της προοπτικής τους (Γαλανάκη, 2003). Η ανάπτυξη της προοπτικής των άλλων ατόμων μέσα από τεχνικές ανάληψης και υπόδυσης ρόλων (συστατικό και της παρούσας έρευνας) υποστηρίζεται από μία σειρά ερευνών (Feshbach, 1982, Kalliopuska και Tiitinen, 1991). Τέτοιες μέθοδοι είναι αποτελεσματικές γιατί εμπλουτίζουν τους συμμετέχοντες σε γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία (Damon, 1988). Τις τεχνικές αυτές έχουν εφαρμόσει πολλά γνωστά προγράμματα, όπως το «The Child Development Project[72]», που δίνει βαρύτητα στο ρόλο της λογοτεχνίας ως μέσο ταύτισης με τους ήρωες και κατ' επέκταση ανάπτυξης της ενσυναίσθησης (Battistich et al., 1991).

Ο ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός, επίσης, σημείωσε σημαντική αύξηση των απαντήσεων του στην τελική συνέντευξη, ειδικά στις υποκατηγορίες «Υγεία» και «Ψυχαγωγική- Αισθητική αξία». Η ανάπτυξη των ανθρωποκεντρικών αξιών οφείλεται περισσότερο στην επίτευξη των γνωστικών στόχων του προγράμματος, οι οποίοι ενσωματώθηκαν στο σχεδιασμό προκειμένου να υποστηρίξουν τους συναισθηματικούς στόχους. Για παράδειγμα, η αύξηση της συχνότητας της αξίας «Υγεία» συνδέεται με τη συνειδητοποίηση της εξάρτησης της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής από την ποιότητα του ευρύτερου περιβάλλοντος. Η ενεργοποίηση του ενστίκτου της επιβίωσης προέκυψε μέσω της αφομοίωσης από τα παιδιά πληροφοριών σχετικών με τις συνέπειες μίας ενδεχόμενης περιβαλλοντικής επιβάρυνσης. Αυτό άλλωστε συμβαίνει και σε ενήλικες, οι οποίοι ενδιαφέρονται πρωταρχικά για τη διατήρηση της ανθρώπινης υγείας (Μεταλληνού, 2005, Ευρωβαρόμετρο, 2005).

Επομένως, η μετακίνηση της πειραματικής ομάδας και η σταθερότητα της ομάδας ελέγχου στην τελική συνέντευξη αποδίδεται στη συμμετοχή της πρώτης και τη μη συμμετοχή της δεύτερης στην πειραματική παρέμβαση. Μέσω της επαφής με το φυσικό περιβάλλον (βιωματική συνιστώσα), της παροχής άμεσων πληροφοριών συνθηματικής μορφής (ενστάλαξη), της συναισθηματικής ανάληψης ρόλων (με τεχνικές ανάπτυξης της ενσυναίσθησης), της συνειδητοποίησης των συνεπειών των πράξεών τους στο δάσος (με επαγωγική συζήτηση), της λήψης απόφασης για την προτιμώμενη συμπεριφορά (ηθική ανάπτυξη), τα παιδιά της πειραματικής ομάδας αποκεντρώθηκαν από τον εαυτό τους και θεώρησαν

[72] Κεντρικός πυρήνας του προγράμματος υπήρξε η ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων.

τους *άλλους* και τις ανάγκες τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο «Άλλος» είναι ένα μη ανθρώπινο ον κι έτσι αναπτύχθηκε ο «οικοκεντρικός προσανατολισμός». Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αναλάβουν υπευθυνότητες και να προβούν σε φιλοπεριβαλλοντική δράση (Newhouse, 1990). Μία τέτοια πολύπλευρη παιδαγωγική προσέγγιση συντελεί στην ανάπτυξη της παιδικής ηθικότητας (Ματσαγγούρας, 2001).

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Βάμβουκας, Μ. Ι., (1998[5]). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Γαλανάκη, Ε., (2003). Θέματα *Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Γνωστική –Κοινωνική -Συναισθηματική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργόπουλος, Α., (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*, Αθήνα: Gutenberg.

Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν., (2003). *Λογοτεχνία και Διαθεματικότητα στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Στο Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 120-126.

Ευρωβαρόμετρο, (2005). *Οι Έλληνες ανησυχούν ιδιαίτερα για το περιβάλλον –* WWF, Special EUROBAROMETER 217: Attitudes of European citizens towards the environment, http:/www.wwf.gr .

Κακαβούλης, Α., (1994). *Ηθική Ανάπτυξη και Αγωγή*. Αθήνα.

Κακαβούλης, Α., (1999). *Παιδικός Αλτρουισμός – Πώς τα Παιδιά Εκδηλώνουν την Αγάπη τους*. Αθήνα.

Καραγεωργάκης, Σ., Λιθοξοΐδου, Λ., Αραμπατζίδου, Φ., Κουράκης, Κ., Γεωργόπουλος, Α., (2005). *Περιβαλλοντική Ηθική και στο σχολείο: Η Εκπαίδευση Αξιών ανοίγει νέα μονοπάτια*. Στο Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου & Ν. Αναστασάτος (Επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός, Αθήνα: Ατραπός, 285-305.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν., (2008). *Η σημασία και ο ρόλος του ενεργού πολίτη στα πλαίσια της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη*. Στο Σ. Μπάλιας (επιμ.), Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήσης, 98-122

Ματσαγγούρας, Η. Γ., (2001*). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση, Για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο, και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μεταλληνού, Β.Α., (2005). *Ανθρώπινα και Καθημερινά: Περιβάλλον και ανθρώπινες επεμβάσεις, Μια διαλεκτική αναπαράσταση*. Στο Τεχνογράφημα, 288, Θεσσαλονίκη: Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας, Τμήμα Κεντρικής Μακεδονίας, 10-12.

Μπαραλός, Γ., (2002). *Βασικά χαρακτηριστικά μιας έρευνας δράσης και το πλαί-*

*σιο αναφοράς του ερευνητή.* Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής. Αθήνα: Μεταίχμιο, 72-80.

Μπονίδης, Κ.Θ., (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*, Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

Ντολιοπούλου, Ε., & Κοντογιάννη, Α., (2000). *Αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού,* 4, 34-52, Αθήνα: Ο.Μ.Ε.Ρ., Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδημητρίου, Ε., (1999). *Για μια Νέα Φιλοσοφία της Φύσης – Η πρόκληση της οικολογίας και οι απαντήσεις της φιλοσοφίας*, Αθήνα: Gutenberg.

Σακελλαρίου, Μ.Ι., (2002). *Κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Στο ΜΑΚΕΔΝΟΝ, 10, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, 255-272.

**ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Aaltola, E., (2013). Skepticism, Empathy and Animal Suffering. *Journal of Bioethical Inquiry*, 10 (4), 457-467.

Apostol, L., Rebega, O.L., Miclea, M., (2013). Psychological and Socio-Demographic Predictors of Attitudes toward Animals. In C.Vasile, M. Anitei and M. Chraif (Eds.), *International Conference on Psychology and the Realities of the Contemporary World*. Romania, Bucharest: Faculty of Psychological & Educational Science, Bucharest Univercity, Procedia Social and Behavioral Sciences, 78, 521-525.

Baldwin, V.G., DaRos-Voseles, D.A. & Swick, K.J., (2003). Creating a caring community: The University of Arkansas Nursery School Experience. *Early Childhood Education Journal*, 30 (3), 157-162

Battistich, V. & Watson, M. & Solomon, D. & Schaps, E. & Solomon, J., (1991). The Child Development Project: A Comprehensive Program for the Development of Prosocial Character. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz, (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development*, 3. Florida: Lawrence Erlbaum Associates, 1-34.

Binngiesser, J., Wilhelm, C., Randler, C., (2013). Attitudes toward Animals among German Children and Adolescents. *Anthrozoos*, 26 (3), 325-339

Blum, L. A., (1980). *Friendship, Altruism and Morality*, London: Routledge and Kegan Paul.

Brabeck, M., (1988). Love and Care: The Psychological Integration of Moral Development. In Ugalde, L., Barros, N. & McLean, G.F. (Eds.), *Love as the Foundation of Moral Education and Character Development, A Latin Ameri-*

*can Contribution for the 21st Century*. Caracas: The Council for Research in Values and Philosophy, 293-311.

Buckley, N., Siegel, L. S. and Ness, S., (1979). Egocentrism, Empathy, and Altruistic Behavior in Young Children. *Developmental Psychology*, 15 (3), 329-330.

Caduto, M., (1985). *A Guide on Environmental Values Education*, Unesco - UNEP International Environmental Education Programme, Environmental Education Series No 13.

Chan, AAYH, (2012). Anthropomorphism as a conservation tool. In *Biodiversity and Conservation*, 21 (7), 1889-1892.

Charney, R.S., (1992). *Teaching children to care: management in the responsive classroom*, Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.

Clay, Z., de Waal, F.B.M., (2013). Bonobos Respond to Distress in Others: Consolation across the Age Spectrum. In *Plos One*, 8 (1), Article Number: e55206

Cohen, L. & Manion, L., (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας,* Αθήνα: Έκφραση.

Cornell, J., (1989). *Sharing the Joy of Nature*. Nevada City, California: Dawn Publications.

Damon, W., (1988). *The Moral Child, Nurturing Children' s Natural Moral Growth.* New York: The Free Press.

Damon, W., (1995). *Ο Κοινωνικός Κόσμος του Παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

Davis, M. H., & Kraus, L. A., (1991). Dispositional Empathy and Social Relationships. *Advances in Personal Relationships*, 3, 75-115.

Denham, S. A., (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: The Guilford Press.

Despret, V., (2013). Responding Bodies and Partial Affinities in Human-Animal Worlds, *Theory Culture & Society*, 30 (7-8), 51-76

*Drissner, J.R., Haase, H.M., Wittig, S. & Hille, K., (2014). Short-term environmental education: long-term effectiveness?* Journal of Biological Education *48 (1), 9-15*

Eisenberg, N., (1989). The Development of Prosocial Values. In N. Eisenberg, J. Reykowski & E. Staub (Eds.), *Social and Moral Values –Individual and Societal Perspectives.*Lawrence Erlbaum Associates, 87-103.

*Farveh, G., (2014). Close encounters with nature in an urban kindergarten: a study of learners' inquiry and experience,* Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, *42, (1), 54-76.*

Feshbach, N. D., (1982). Studies of Empathic Behavior in Children. In N. Eisenberg (Ed.), *The Development of Prosocial Behavior*, New York: Academic Press, 315-338.

Gassin, E. A., (2002). Προγράμματα Φιλοκοινωνικής Εκπαίδευσης για Μικρά Παιδιά: Πρόσφατες Μελέτες στις ΗΠΑ. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση – Ψυχολογικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις* (Τόμος Β'), Αθήνα: Τυπωθήτω, 103-122.

Goleman, D., (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Grusec, J. E., (1981). Socialization Processes and the Development of Altruism. In J. P. Rushton and R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 65-89.

Han, M., Edwards, N., & Vukelich, C. (2013). Content Knowledge and Vocabulary Learning in Nature: Becoming a Nature Scientist! In L.E. Cohen, S. Waite-Stupiansky (eds.), *Learning Across the Early Childhood Curriculum (Advances in Early Education And Day Care, 17)*, Emerald Group Publishing Limited, 73-93

Hoffman, M. L., (1984). Empathy, its Limitations and its Role in a Comprehensive Moral Theory. In W.M. Kurtines and J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development.* New York: Wiley.

Hoffman, M. L., (1988). Interaction of Affect and Cognition in Empathy. In C. Izzard, J. Kagan & R. Zajonc (Eds.), *Emotion, Cognition, and Behavior.* Cambridge University Press, (1st: 1984).

Hoffman, M. L., (1988b). Moral Development. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Social Emotional and Personality Development*, Part III of *Developmental Psychology: An Advanced Textbook*. London: Erlbaum.

Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hungerford, H. R. & Volk, T. L., (1990). Changing Learner Behavior through Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 21 (3), 8-21.

Iannotti, R.J., (1978). Effect of Role-Taking Experiences on Role-Taking, Empathy, Altruism and Aggression. *Developmental Psychology*, 14 (2), 119-124.

Iozzi, L. A., (1989). What Research Says to the Educator, Part two: Environmental Education and the Affective Domain. *The Journal of Environmental Education*, 20 (4), 6-13.

Janis, I. L. & Gilmore, J. B. (1969). The Influence of Incentive Conditions on

the Success of Role Playing in Modifying Attitudes. In A. C. Elms, (Ed.), *Role Playing, Reward, and Attitude Change- An Enduring Problem in Psychology*. London: Van Nostrand Reinhold Company, Litton Educational Publishing, Inc., 47-65.

Kalliopuska, M. & Tiitinen, U., (1991). Influence of Two Developmental Programmes on the Empathy and Prosociability of Preschool Children. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 323-328.

Katz, L. & Chard, S., (1995), *Engaging children' s minds: The Project Approach*. Norwood, NJ: Ablex Publ. Co.

Kellert, S. R., (1985). Attitudes Toward Animals: Age-Related Development Among Children. *The Journal of Environmental Education*, 16 (3), 29-39.

Kirschenbaum, H., (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Kolhberg, L., (1969). Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research.* Chicago: Rand McNally, 347-480.

Kochanska, G., (1984). Regulatory Theory of Personality and the Development of Prosocial Behaviors. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski (Eds.), *Development and Maintenance of Prosocial Behavior – International Perspectives on Positive Morality.* New York: Plenum Press, 155-176.

de la Lama, M., Genaro, C., Sepulveda, W.S., Villarroel, M., Gustavo, M. A., (2013). Attitudes of meat retailers to animal welfare in Spain, *Meat Science*, 95 (3), 569-575

Leopold, A., (1949). *A Sand County Almanac*, New York.

Louv, R., (2005). *Last Child in the Woods*. New York: Algonquin Books.

Mallet, J.J., (1974). But a Tree Can' t Talk: Personification can Help Children Develop Healthy Environmental Responses, *Instructor*, 84, 52-53.

*Mortari, L., (2011). Thinking silently in the woods: listening to children speaking about emotion*. European Early Childhood Education Research Journal, 19 (3).

Muri, K., Valle, P. S., (2012). Human-animal relationships in the Norwegian dairy goat industry: assessment of pain and provision of veterinary treatment (Part II). *Animal Welfare*, 21 (4), 547-558.

Myers, D. G., (1999). *Social Psychology*. N. Y.: Mc Graw-Hill College.

Nash R. F., (1989). T*he Rights of Nature - A History of Environmental Ethics*. Madison: The University of Wisconsin Press.

Newhouse, N., (1990). Implications of Attitude and Behavior Research for Envi-

ronmental Conservation. *The Journal of Environmental Education*, 22 (1), 26-32.

Noddings, N., (1992). *The Challenge to Care in Schools*. New York Teachers College Press.

Norring, M. , Wikman, I., Hokkanen, A.-H., Kujala, M.V., Hänninen, L., (2014). Empathic veterinarians score cattle pain higher. *Veterinary Journal (Article in press)*

Ornaghi, V., Brockmeier, J., Grazzani, I., (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26–39.

Palmer, J. A, Suggate, J., Bajd, B., Hart, P., Ho, R.K.P., Ofwono-Orecho, J.K.W., Peries, M., Robottom, I., Tsaliki, E., Van Staden, C., (1998). An Overview of Significant Influences and Formative Experiences on the Development of Adults" Environmental Awareness in Nine Countries. *Environmental Education Research*, 4 (4), 444-464.

Pearl, R., (1985). Children' s Understanding of Others' Need for Help: Effects of Problem Explicitness and Type. *Child Development*, 56, 735-745.

Phillips, C., Izmirli, S., Aldavood, J., Alonso, M., Choe, B., Hanlon, A., Handziska, A., Illmann, G., Keeling, L., Kennedy, M., Lee, G., Lund, V., Mejdell, C., Pelagic, V. and Rehn, T., (2011). An International Comparison of Female and Male Students' Attitudes to the Use of Animals. *Animals*, 1(1), 7-26

Piaget, J., (1932). *The Moral Judgement of the Child*. N. Y.: Harcourt, Brace and Co.

Pickens, J. (2009). Socio-emotional programme promotes positive behaviour in preschoolers. *Child Care in Practice* 15 (4), 261-278.

Plumwood, V., (1991). Nature, Self, and Gender: Feminism, Environmental Philosophy and the Critique of Rationalism. *Hypatia*, 6 (1), 3-37.

Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. and Chapman, M., (1983). Children' s prosocial Dispositions and Behavior. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology* 4, *Socialization, Personality and Social Development*. New York: John Wiley and Sons.

Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C., (1984). Roots, Motives, and Patterns in Children' s Prosocial Behavior. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski (Eds.), *Development and Maintenance of Prosocial Behavior – International Perspectives on Positive Morality*. New York: Plenum Press, 81-99.

Reykowski, J., (1984). Spatial Organization of a Cognitive System and Intrinsic

Prosocial Motivation. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski (Eds.), *Development and Maintenance of Prosocial Behavior – International Perspectives on Positive Morality.* New York: Plenum Press, 51-74.

Shaffer, D.R., (1989[2]). *Developmental Psychology*. CA: Brooks – Cole.

Sheehan, K., and Waidner, M., (1994). *Earth Child: Games, Stories, Activities, Experiments and Ideas About Living Lightly on Planet Earth*. Tulsa: Council Oak Books .

Silva, D.J. & Phillipi, L.S., (1998). Methodologies and Qualification Programmes in Environmental Education: A Pedagogy of Love to the Environmental Education. In M. Scoullos (Ed.), *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability.* Athens: Unesco, 283-285.

Simpson, S., (1988). Speaking for the Trees: the Use of Literature to Convey Outdoor Education Themes. *Journal of Environmental Education*, 19 (3), 25-31.

Staub, E., (1971). The Use of Role-Playing and Induction in Children' s Learning of Helping and Sharing Behavior. *Child Development*, 42, 805-817.

Staub, E., (1981). Promoting Positive Behavior in Schools, in Other Educational Settings, and in the Home. In J. P. Rushton and R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 109-133.

Sterling, S., (1993). Environmental Education and Sustainability: A view from holistic ethics. In J. Fien (Ed.), *Environmental Education, A Pathway to Sustainability*. Australia, Victoria: Deakin University, 69-98.

Stewart, R. B. & Marvin, R. S., (1984). Sibling Relations: The Role of Conceptual Perspective-Taking in the Ontogeny of Sibling Caregiving. In E. M. Hetherington (Ed.), *Child Development*, 55 (4), 1322-1332.

Tam, K.P., Lee, S.L., Chao, M.M., (2013). Saving Mr. Nature: Anthropomorphism enhances connectedness to and protectiveness toward nature. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49 (3), 514-521.

Taylor, S., Peplàu, L.A. & Sears, D., (1994). *Social Psychology*, Prentice Hall.

Upright, R.L., (2002). To Tell a Tale: The Use of Moral Dilemmas to Increase Empathy in the Elementary School Child. *Early Childhood Education Journal*, 30 (1), Human Sciences Press, Inc, 15-20.

Volk, T., (1998). Integration and Curriculum Design. In H.R. Hungerford, W.J. Bluhm, T.L. Volk, J.M. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education*. Illinois: Stipes Publishing L.L.C, 125-144.

Wahlstrom, P., (1998). A Holistic Approach to Environmental Education, in Environmental Sensitivity – The Cornerstone of a Sustainable Future. In M.

Scoullos (Ed.), *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability.* Athens: Unesco, 622-623.

Warnock, M., (1996). Moral Values. In J.M. Halstead and M.J. Taylor (Eds.), *Values in Education and Education in Values*, London: Falmer Press.

Wikman, I., Hokkanen, A.H., Pastell, M., Kauppinen, T., Valros, A., Hanninen, L., (2013). Dairy producer attitudes to pain in cattle in relation to disbudding calves. *Journal of Dairy Science*, 96 (11), 6894-6903

Yamamoto, S., Takimoto, A., (2012). Empathy and Fairness: Psychological Mechanisms for Eliciting and Maintaining Prosociality and Cooperation in Primates. *Social Justice Research*, 25 (3), 233-255

Zelezny, L.C., (1999). Educational Interventions that Improve Environmental Behaviors: A Meta – Analysis, *The Journal of Environmental Education*, 31 (1), 5-14.

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ

**Β. ΜΑΝΤΑΔΑΚΗΣ[1], Β. ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ[2]**

1. Δρ. Φυσικής - Ε.Τ.Ε.Π, Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Κρήτης, emant@edc.uoc.gr

2. Επίκ. Καθηγητής Η.Υ, Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Κρήτης [73,74], vpapav@edc.uoc.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση για μάθηση και η απόκτηση εξειδικευμένης γνώσης δεν μπορούν να ικανοποιηθούν απλά και μόνο με την εφαρμογή όλων των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας αλλά σε συνδυασμό με κάποιες εναλλακτικές μορφές μάθησης.*

*Επίσης, η χρήση πολυμεσικών εφαρμογών στη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου αποτελεί ένα πολύ δυνατό εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως είναι απαραίτητο, κάθε προηγμένο μαθησιακό περιβάλλον να συνδυάζει τις δυνατότητες των πολυμέσων με ένα κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό.*

*Ο κύριος σκοπός της εργασίας είναι να προσφέρει ένα 'μέσο διδασκαλίας', το οποίο θα συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση των βασικών εννοιών της Φυσικής, οι οποίες αναφέρονται στην ενότητα 'Γεωμετρική Οπτική', η οποία είναι ένα υποσύνολο της Οπτικής και ερευνά τις ιδιότητες του φωτός.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ομαλή ενσωμάτωση και η πλήρης αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτελούν τις κύριες συνιστώσες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτής της καινοτομίας διαμορφώνει ένα νέο, πρωτότυπο αλλά και συνεχώς εξελισσόμενο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης με κύριο χαρακτηριστικό τη διαφορετική διδακτική προσέγγιση σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και ειδικότερα της Φυσικής είναι σήμερα ένα από τα καλύτερα αλλά και ευρύτερα πεδία για την ανάδειξη των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών. Αυτό οφείλεται στην πειραματική τους διάσταση, στη δυσκολία επίλυσης διαφόρων προβλημάτων αλλά και στην αναγκαιότητα της διδασκαλίας με τη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων. Άρα δη-

[73] Τα ονόματα εμφανίζονται με αλφαβητική σειρά

[74] Η αρχική υλοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού έγινε στα πλαίσια της εργασίας του εκπαιδευτικού Γ. Αναγνωστάκη για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος του από τον Τομέα Θετικών Επιστημών Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης

μιουργείται η ανάγκη υλοποίησης κάποιων διδακτικών εργαλείων, τα οποία θα βοηθήσουν έτσι ώστε οι μαθητές, μεταξύ άλλων, να προσεγγίσουν έννοιες και νόμους της Φυσικής, να ασκηθούν στην παρατήρηση αλλά και ερμηνεία φυσικών φαινομένων, να αναπτύξουν νοητικές και πρακτικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη ενώ παράλληλα θα εκτιμήσουν και το ρόλο της Φυσικής Επιστήμης στην ανάπτυξη της τεχνολογίας.

Οι πολυμεσικές εφαρμογές προβάλλουν και αποθηκεύουν δεδομένα - τα οποία περιλαμβάνουν κείμενο, ήχο, γραφικά, κινούμενες και σταθερές εικόνες, βίντεο - σε οποιοδήποτε συνδυασμό και επομένως η χρησιμοποίηση τους στη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου και ειδικότερα της Φυσικής αποτελεί ένα δυνατό εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μη γραμμική δομή αναπαράστασης των πληροφοριών σε συνδυασμό με τη δυνατότητα του μαθητή για ελεύθερη επιλογή του τρόπου προσέγγισης των δεδομένων συνεπάγονται την πολλαπλή εφαρμογή τους σε μια σχολική τάξη. Επιπροσθέτως, η χρησιμοποίηση μιας σειράς προσομοιώσεων μας παρέχει τη δυνατότητα να εισάγουμε ή / και να σταθεροποιούμε διαφορετικές κάθε φορά παραμέτρους ώστε η εικόνα του υπό εξέταση φαινομένου να δίνεται με τον πλέον ολοκληρωμένο τρόπο. Αυτή η διεργασία επηρεάζει θετικά την αντίληψη των μαθητών για τα φυσικά φαινόμενα και επιτρέπει την ποιοτική προσέγγιση της αναπαράστασης μιας πραγματικής κατάστασης.

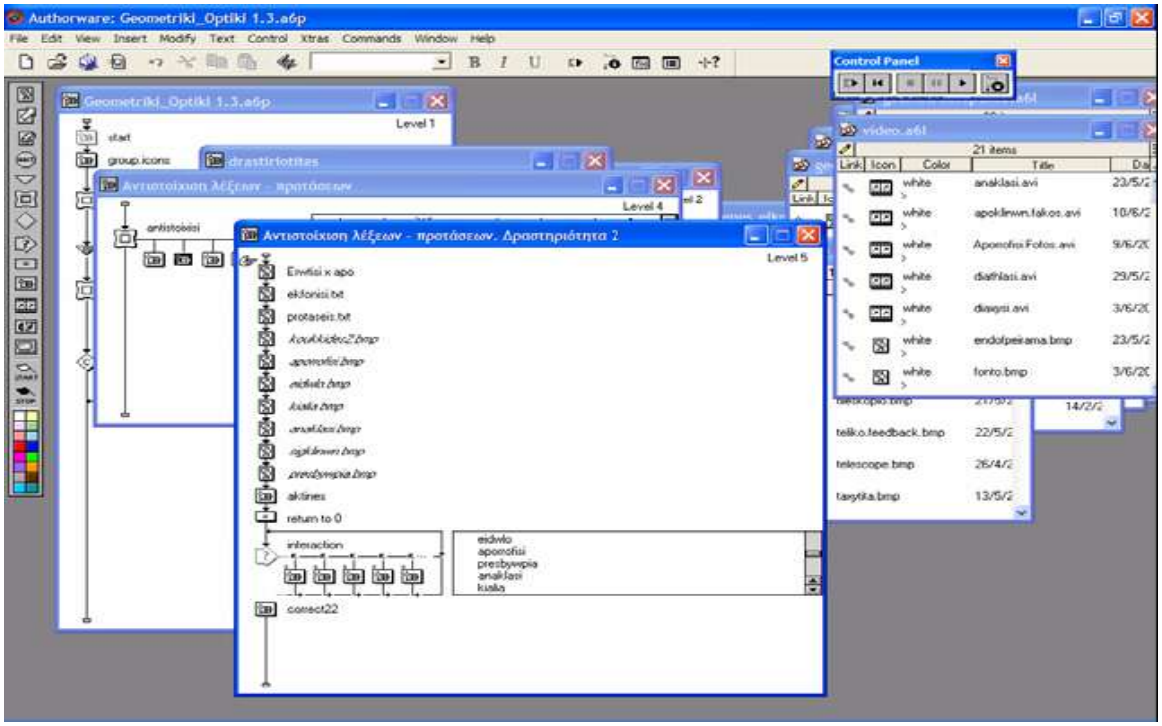
Επομένως, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου και ιδιαίτερα της Φυσικής αποτελεί ένα πολύ δυνατό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της διαδικασίας μάθησης. Φυσικά, η τεχνολογία από μόνη της δεν αποτελεί εγγύηση για την επιτυχία ενώ η λανθασμένη χρήση της μπορεί να δημιουργήσει αρκετά σοβαρά προβλήματα. Άρα είναι απολύτως απαραίτητο, κάθε προηγμένο μαθησιακό περιβάλλον να συνδυάζει αυτές τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών με κάποιο κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό έτσι ώστε να προσφέρει το καλύτερο αποτέλεσμα. Η τεχνολογία θα πρέπει να είναι ένα σημαντικό εργαλείο υποστήριξης αλλά όχι το κέντρο εστίασης για τη μαθησιακή διαδικασία.

Στην παρούσα εισήγηση αναλύεται ο σχεδιασμός αλλά και η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας της Φυσικής. Ο βασικός σκοπός είναι να προσφέρουμε ένα ολοκληρωμένο και πρωτότυπο λογισμικό, το οποίο θα μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην κατανόηση όλων των εννοιών της Γεωμετρικής Οπτικής, δηλαδή των εννοιών σχετικών με το φώς και τις ιδιότητες του. Επιπροσθέτως, έχει καταβληθεί σημαντική προσπάθεια να παρουσιαστεί αναλυτικά η συγκεκριμένη ενότητα με προσομοιώσεις, κινούμενες εικόνες και πειράματα με την επεξήγησή τους έτσι ώστε να είναι δυνατή η χρησιμοποίηση της ολοκληρωμένης εφαρμογής τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές.

## ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΔΟΜΗΣΗΣ

Η εφαρμογή υλοποιείται σε ένα ειδικό λογισμικό σύστημα – Macromedia Authorware 7.0 – το οποίο ανήκει στην κατηγορία λογισμικών συστημάτων για την υλοποίηση εφαρμογών – authoring software – ενώ η λειτουργία του βασίζεται σε ένα σύνολο εικονιδίων και εργαλείων - icon based, event driven tools. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα οπτικό περιβάλλον συγγραφής με αρκετά αντικείμενα – όπως εικόνες στατικές ή κινούμενες, βίντεο, κείμενο κ.τ.λ. – και ο συγγραφέας, με βάση κάποιο επιθυμητό σενάριο, καθορίζει πλήρως, αφενός την τοποθέτηση των εικονιδίων και αφετέρου τις δυνατότητες πλοήγησης στο εκπαιδευτικό λογισμικό. Επειδή το Macromedia Authorware 7.0 χαρακτηρίζεται από την ικανότητα δημιουργίας ιδιαίτερα διαλογικών πολυμεσικών εφαρμογών είτε σε cd ή στο διαδίκτυο ενώ παράλληλα είναι ένα πρόγραμμα εύκολο στην εκμάθηση του αλλά και πολύ φιλικό προς το χρήστη κατατάσσεται μεταξύ των καλυτέρων στη συγκεκριμένη κατηγορία. Επιπροσθέτως, αν και η δημιουργία οποιασδήποτε πολυμεσικής εφαρμογής επιτυγχάνεται χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις προγραμματισμού, εντούτοις το Macromedia Authorware παρέχει μια ιδιότυπη και αρκετά ισχυρή γλώσσα προγραμματισμού, η οποία πολύ εύκολα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παροχή περισσότερης ευελιξίας στον κατασκευαστή της και κατά συνέπεια στο χρήστη της.

Αρχικά δημιουργείται το διάγραμμα ροής – flowline – σύμφωνα με κάποιο σενάριο, το οποίο καθορίζεται από το συγγραφέα λογισμικού. Ανάλογα με το σενάριο, το διάγραμμα ροής επεκτείνεται με εικονίδια, τα οποία αντιστοιχούν σε γεγονότα, εργασίες, γραφικά, ήχο, κείμενο, βίντεο, επιλογές και αποφάσεις του τελικού χρήστη. Αυτή η προσάρτηση των εικονιδίων δημιουργεί μια σειρά γεγονότων, ενεργειών και αλληλεπιδραστικών αποφάσεων. Επομένως δίνεται η δυνατότητα προκαθορισμού των εναλλακτικών επιλογών του χρήστη και ο προγραμματισμός της εφαρμογής ώστε να αντιδρά ή να αλληλεπιδρά ανάλογα με τις επιλογές.

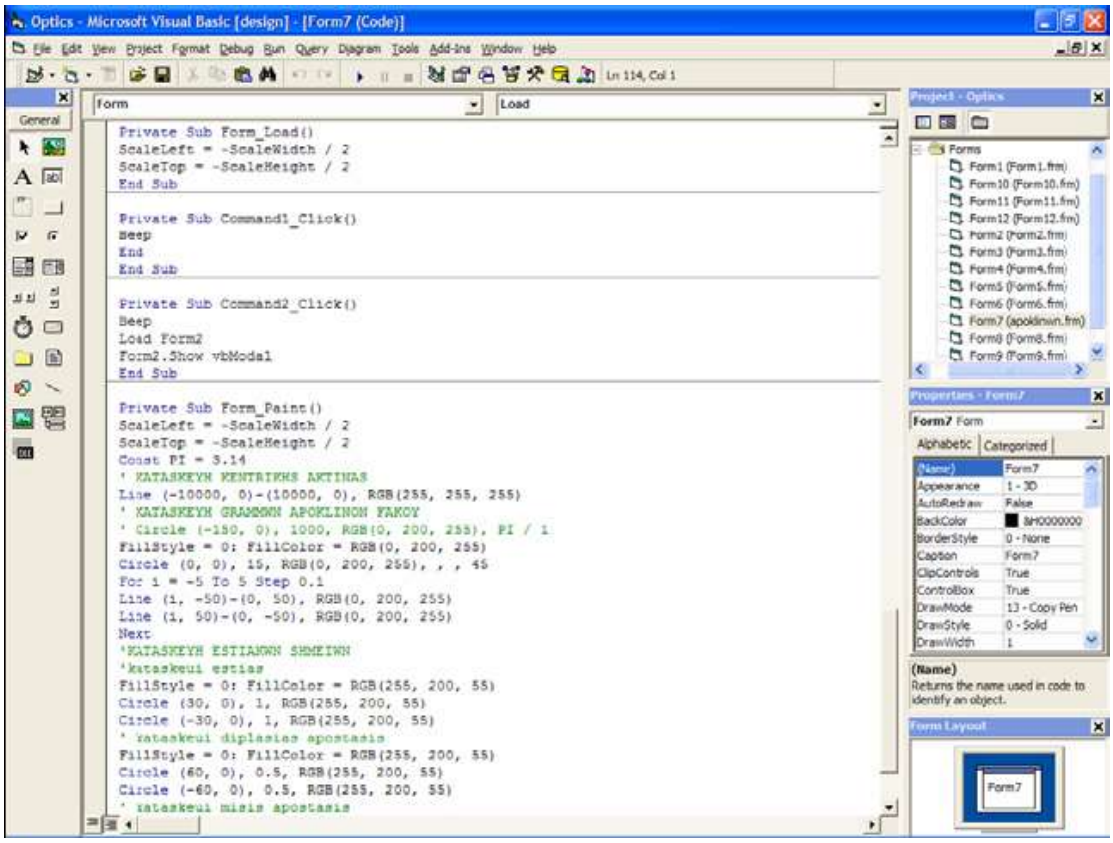



Εικόνα 2.1 - Το περιβάλλον εργασίας του Macromedia Authorware

Το πρόγραμμα συγγραφής λογισμικού χρησιμοποιεί βιβλιοθήκες ώστε να βελτιστοποιεί τη διαχείριση κάποιων πόρων του συστήματος. Συγκεκριμένα, συχνά χρησιμοποιούμενα αρχεία αποθηκεύονται εκτός του κύριου εκτελέσιμου προγράμματος και καλούνται όποτε κρίνεται απαραίτητο με επακόλουθο την εξοικονόμηση μνήμης. Επίσης, επειδή τα πολυμεσικά αρχεία – ειδικότερα αυτά του ήχου και του βίντεο – είναι απαιτητικά σε μνήμη μπορούν να συνδεθούν - αντί να συγχωνευθούν - με το κύριο πρόγραμμα ή τις βιβλιοθήκες.

Τέλος, αναφορικά με τη δημιουργία διαδραστικών σελίδων, το εικονίδιο πλοήγησης παρέχει τη δυνατότητα τόσο της διαδοχικής παρουσίασης σελίδων όσο και της αυτόματης μεταφοράς σε μη σειριακό περιεχόμενο μέσω κάποιων υπερσυνδέσμων.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι ενσωματωμένες στην εφαρμογή προσομοιώσεις έχουν δημιουργηθεί στη γλώσσα προγραμματισμού Visual Basic, η οποία είναι σχετικά εύκολη στην εκμάθηση της ενώ παράλληλα δίνει πολλές δυνατότητες στον προγραμματιστή. Το κύριο χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης γλώσσας είναι ο προγραμματισμός του υπολογιστή με βάση αντικείμενα, αντικειμενοστραφής προγραμματισμός, για μεγαλύτερη ευελιξία.




Εικόνα 2.2 - Το περιβάλλον εργασίας της Microsoft Visual Basic

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στο πρόγραμμα συγγραφής λογισμικού - Macromedia Authorware 7.0 – αλλά και στη γλώσσα προγραμματισμού για τη δημιουργία προσομοιώσεων - Visual Basic - θα αναφέρουμε επιγραμματικά και τα υπόλοιπα προγράμματα, τα οποία είχαν μικρή ή μεγάλη συνεισφορά στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολυμεσικής εφαρμογής :

- Coreldraw – επεξεργασία εικόνων
- Adobe Photoshop - επεξεργασία εικόνων
- Ζωγραφική των Windows - επεξεργασία εικόνων
- Ulead GifAnimator - δημιουργία κινούμενων εικόνων
- Adobe Premiere – επεξεργασία βίντεο
- Pinnacle Studio - επεξεργασία βίντεο
- Wavelab - επεξεργασία ήχου
- Cool Edit pro - επεξεργασία ήχου
- Inno Setup 5 – δημιουργία εγκαταστάσιμων εφαρμογών

## ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Αναμφισβήτητα τα πολυμέσα, η παρουσίαση δηλαδή της πληροφορίας με συνδυασμούς κειμένου, ήχου, εικόνας αλλά και κινούμενης εικόνας αποτελεί ένα αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας αφού εκμεταλλεύεται δύο διαφορετικά κανάλια πρόσληψης πληροφοριών από τον άνθρωπο, το οπτικό και το ηχητικό (Gillani 2003, Mayer & Moreno 2003). Φυσικά, η αυξημένη προσοχή είναι απαραίτητη κατά το σχεδιασμό πολυμεσικών εφαρμογών, αφού η υπερβολική χρήση των διαφόρων πολυμεσικών στοιχείων ενισχύει το μέσο εις βάρος της πληροφορίας (Gillani 2003, Simons 2006). Επίσης, στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι η αποτελεσματικότητα των πολυμέσων δεν υπόκειται σε περιορισμούς εκπαιδευτικών επιπέδων και η σωστή χρήση τους ενδείκνυται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον αξιοποιεί τις δυνατότητες των πολυμέσων και επομένως ο ήχος, το κείμενο, οι εικόνες – σταθερές αλλά και κινούμενες – και τα γραφικά αποτελούν τον πυρήνα υλοποίησης. Επίσης, στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό να υπενθυμίσουμε την προτεραιότητα στη μη γραμμική παράθεση των πληροφοριών, τη δυνατότητα μετακίνησης του χρήστη από ένα σημείο της εφαρμογής σε οποιοδήποτε άλλο - 'θερμό' σημείο - και τη βελτιωμένη επικοινωνία του χρήστη με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δίνει την ευκαιρία για αυθόρμητη εμπλοκή μιας τάξης ή ομάδας μαθητών σε συζητήσεις σχετικά με τις δραστηριότητές κατά τη χρησιμοποίηση κάποιου λογισμικού, τις δυσκολίες και τους τρόπους αντιμετώπισης τους, καθώς και με το περιεχόμενο της εργασίας τους. Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι κατά τη χρήση ενός λογισμικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ένα σημαντικό μέρος της μάθησης λαμβάνει χώρα σε συζητήσεις της ομάδας μακριά από τον υπολογιστή (Κόκκοτας 2002).

Κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητο να μελετήσουμε όλες τις παραμέτρους, οι οποίες επηρεάζουν με οποιοδήποτε τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία. Τον προηγούμενο αιώνα, η μάθηση αποτέλεσε το αντικείμενο συστηματικών επιστημονικών μελετών με επακόλουθο την ανάπτυξη τριών βασικών θεωριών - προτάσεων σχετικών με την ψυχολογία της. Κάθε θεωρία προσπάθησε να εξηγήσει το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι και στήριξε τα συμπεράσματά της σε ερευνητικές μεθόδους και σε πορίσματα της ψυχολογίας. Ουσιαστικά, κάθε πρόταση συνδυάζει στοιχεία ψυχολογίας και παιδαγωγικής για να διατυπώσει υποθέσεις και συμπεράσματα σχετικά με το φαινόμενο της μάθησης :

- Συμπεριφορισμός - Μπιχεβιορισμός (Behaviorism), ο οποίος υποστηρίζει την άποψη ότι με την παρατήρηση της συμπεριφοράς μπορούμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για το φαινόμενο της μάθησης.
- Γνωστικισμός (Cognitivism), ο οποίος εστιάζει στις διαδικασίες της σκέψης που καθοδηγούν τη συμπεριφορά και προτείνει τη δημιουργία και τη

μελέτη νοητικών μοντέλων με βάση τα οποία κάποιος ρυθμίζει τη συμπεριφορά του.

- Εποικοδομητισμός - Κονστρουκτιβισμός - Δομισμός (Constructivism), ο οποίος τοποθετεί στο κέντρο της μάθησης τον εκπαιδευόμενο, τους στόχους, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του. Η βασική ιδέα είναι ότι ο άνθρωπος κατασκευάζει μια αποκλειστική οπτική του κόσμου μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες αλλά και τις αντιλήψεις, τις οποίες ο ίδιος αναπτύσσει (Κασωτάκης & Φλουρής 2003, Δημητριάδης 2004).

Καθεμιά από τις προαναφερθείσες σχολές προσεγγίζει τη μάθηση με ένα διαφορετικό τρόπο και προτάσσει τις αντίστοιχες διδακτικές μεθόδους. Κατά τη διάρκεια σχεδίασης της εφαρμογής - διδακτική και παιδαγωγική σχεδίαση, σχεδίαση οθονών και συνοδευτικών ήχων, αλληλεπίδραση Η/Υ και χρήστη, ανατροφοδότηση, πλοήγηση, περιεχόμενο και τεχνικά χαρακτηριστικά - έχουν ενσωματωθεί και οι τρεις βασικές θεωρίες αλλά με διαφορετικό τρόπο.

## ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Ο κύριος σκοπός της εργασίας είναι να προσφέρει ένα ‘μέσο διδασκαλίας’, το οποίο μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση βασικών εννοιών της Φυσικής - συγκεκριμένα της ενότητας Γεωμετρική Οπτική, η οποία είναι υποσύνολο της Οπτικής και ασχολείται με τις ιδιότητες του φωτός. Αν και δεν υπάρχει σαφώς καθορισμένο πλαίσιο σχετικά με τις προϋποθέσεις, τις οποίες θα πρέπει να ικανοποιεί ένα εκπαιδευτικό λογισμικό, βασικές κατευθυντήριες αρχές μπορούν να τηρηθούν ώστε το λογισμικό να θεωρείται αξιόλογο.

- Διδακτική και Παιδαγωγική Σχεδίαση
  - ✓ Εντάσσεται στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος.
  - ✓ Ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών προς τους οποίους απευθύνεται.
  - ✓ Υποστηρίζει τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης.
  - ✓ Εμπλέκει ενεργά τους μαθητές και διευκολύνει τον πειραματισμό τους.
  - ✓ Συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών.
  - ✓ Βελτιώνει τις νοητικές και πρακτικές δεξιότητες.
  - ✓ Καλλιεργεί την κριτική σκέψη.
- Σχεδίαση Οθονών και Επιλογή Ήχων
  - ✓ Ομοιόμορφη κατασκευή των οθονών και ισορροπία μεταξύ της επιφάνειας διασύνδεσης και των επιμέρους ενοτήτων.
  - ✓ Αποφυγή της μονοτονίας κατά τη σχεδίαση.
  - ✓ Σαφής καθορισμός της χρήσης κάθε αντικειμένου στην οθόνη και αποφυγή παράθεσης πληροφοριών, οι οποίες αποπροσανατολίζουν τους μαθητές.
  - ✓ Προσεκτική επιλογή των ήχων ώστε να επηρεάζει θετικά - κατά το δυνα-

τόν - τη διάθεση των μαθητών.

- Αλληλεπίδραση και Ανατροφοδότηση

✓ Λεπτομερής σχεδίαση της επικοινωνίας των μαθητών ή του διδάσκοντα με το εκπαιδευτικό λογισμικό.

✓ Δόμηση των πληροφοριών σε μη γραμμική μορφή.

✓ Διαίρεση του περιεχομένου σε ενότητες με ιεραρχική δομή.

✓ Σχεδίαση άμεσης ανατροφοδότησης, η οποία θα πρέπει να είναι στην ίδια οθόνη με την ερώτηση ή την απάντηση του μαθητή και προσαρμοσμένη στις εκάστοτε ανάγκες.

- Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού λογισμικού πρέπει να ανταποκρίνεται στο μαθησιακό επίπεδο του χρήστη, προς τον οποίο απευθύνεται και να είναι διατυπωμένο με σαφήνεια και ακρίβεια ενώ δεν θα πρέπει να περιέχει άσχετες με την ενότητα πληροφορίες. Η διάρθρωση του περιεχομένου σε δομημένες ενότητες έχει ως ακολούθως:

✓ Ιστορικά Στοιχεία – Η ενότητα περιγράφει αρκετούς επιστήμονες, οι οποίοι ασχολήθηκαν με την ερμηνεία της φύσης του φωτός και προσέφεραν με τις ιδέες αλλά και τους πειραματισμούς τους λύσεις σε απορίες που ταλάνιζαν για αρκετούς αιώνες την ανθρωπότητα. Μια μικρή αναγνώριση της προσφοράς τους στην επιστήμη είναι η παράθεση των βιογραφικών τους στοιχείων.

Εικόνα 4.1 - Το αρχικό παράθυρο επιλογών της εφαρμογής ‘Φως’

✓ Φύση του Φωτός – Η ενότητα περιγράφει κάποια πολύ γνωστά φαινόμενα, τα οποία είναι σχετικά με την Οπτική αλλά δεν εντάσσονται απευθείας στην Γεωμετρική Οπτική – αν και η ερμηνεία τους επιτυγχάνεται με τη βοήθειά της.

Οι έννοιες/φαινόμενα που εντάσσονται στη συγκεκριμένη ενότητα έχουν ως ακόλουθες:

- Διάδοση του Φωτός
- Ανάκλαση του Φωτός
- Διάχυση του Φωτός
- Απορρόφηση του Φωτός
- Διάθλαση του Φωτός
- Περίθλαση του Φωτός
- Πρίσματα
- Ορική Γωνία
- Ανάλυση του Φωτός
- Σύνθεση του Φωτός
- Ουράνιο Τόξο
- Αντικατοπτρισμός
- Σχηματισμός Σκιών

✓ Γεωμετρική Οπτική - Η ενότητα ουσιαστικά περιλαμβάνει όλες τις έννοιες εκείνες, οι οποίες που μπορούν να ερμηνευθούν από τη Γεωμετρική Οπτική, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία της θεωρίας της Φυσικής.

Ειδικότερα, οι έννοιες, οι οποίες εντάσσονται στη συγκεκριμένη υποενότητα είναι οι ακόλουθες :

- Γεωμετρική Οπτική
- Είδωλο
- Φακοί
- Συγκλίνων Φακός
- Αποκλίνων Φακός
- Φακοί Fresnel
- Συστήματα Φακών και Κατόπτρων
- Εφαρμογές Φακών και Κατόπτρων
- Μεγεθυντικός Φακός
- Οφθαλμός
- Ανωμαλίες της όρασης
- Οπτικές ίνες
- Φωτογραφική μηχανή
- Σφάλματα Φακών
- Κάτοπτρα
- Επίπεδα Κάτοπτρα
- Κοίλα Κάτοπτρα
- Κυρτά Κάτοπτρα
- Σφάλματα Σφαιρικών Κατόπτρων
- Τηλεσκόπια
- Τηλεσκόπιο του Γαλιλαίου
- Τηλεσκόπιο των Επιγείων
- Αστρονομικό Τηλεσκόπιο
- Διοπτρικό Τηλεσκόπιο
- Κατοπτρικό Τηλεσκόπιο
- Περισκόπιο
- Φάρος
- Κιάλια

- Βιντεοκάμερα
- Προβολέας
- Μικροσκόπιο

✓ Προσομοιώσεις – Η ενότητα παρουσιάζει ένα εικονικό εργαστήριο έτσι ώστε ο χρήστης να διατυπώσει αλλά και να ελέγξει όλες τις σχετικές, με τη θεωρία, υποθέσεις του. Ειδικότερα, έχουν υλοποιηθεί οκτώ προσομοιώσεις, οι οποίες και αναφέρονται επιγραμματικά στη συνέχεια :

- Ανάκλαση του Φωτός
- Διάθλαση του Φωτός
- Σύνθεση του Φωτός
- Συγκλίνων Φακός
- Αποκλίνων Φακός
- Επίπεδο Κάτοπτρο
- Κοίλο Κάτοπτρο
- Κυρτό Κάτοπτρο

✓ Πειράματα – Η συγκεκριμένη ενότητα, όπως και αυτή των προσομοιώσεων – περιλαμβάνει όλα τα πειράματα, τα οποία έχουν βιντεοσκοπηθεί για το Φως. Επιγραμματικά, τα πειράματα έχουν ως ακολούθως :

- Παρασκευή Διαλύματος
- Ανάκλαση του Φωτός
- Διάχυση του Φωτός
- Διάθλαση του Φωτός (3)
- Ανάκλαση και Διάθλαση
- Ορική Γωνία
- Ανάλυση του Φωτός
- Σχηματισμός Σκιών (2)
- Σκίασμα – Παρασκίασμα
- Απορρόφηση του Φωτός
- Περίθλαση του Φωτός
- Συγκλίνων Φακός
- Αποκλίνων Φακός
- Μεγεθυντικός Φακός
- Κοίλο Κάτοπτρο
- Κυρτό Κάτοπτρο
- Συστήματα Φακών & Κατόπτρων
- Περισκόπιο

✓ Δραστηριότητες – Η ενότητα περιλαμβάνει ένα ικανό αριθμό απλών αλλά και σύνθετων δραστηριοτήτων με στόχο την πλήρη κατανόηση των σχετικών εννοιών και φαινομένων.

Ο χρήστης έχει επτά επιλογές, οι οποίες παρατίθενται στη συνέχεια :

- Ερωτήσεις Πολλαπλών Επιλογών
- Βρες το Οπτικό Στοιχείο

- Λύσε το Σταυρόλεξο
- Αντιστοίχιση Λέξεων - Προτάσεων
- Βρες την Πρόταση
- Βρες αυτό που δεν ταιριάζει
- Φτιάξε την εικόνα

✓ Animation – Η ενότητα προβάλλει κάποιες κινούμενες εικόνες έτσι ώστε ο χρήστης να εμπεδώσει όλες τις σχετικές έννοιες. Συγκεκριμένα, η λίστα αυτών των κινούμενων εικόνων είναι η ακόλουθη :

- Ανάκλαση του Φωτός
- Διάχυση του Φωτός
- Διάθλαση του Φωτός
- Ανάκλαση και Διάθλαση
- Ορική Γωνία
- Συγκλίνων Φακός (2)
- Αποκλίνων Φακός (2)
- Χρωματικό Σφάλμα Φακών
- Σφαιρικό Σφάλμα Φακών
- Επίπεδο Κάτοπτρο (2)
- Κοίλο Κάτοπτρο (2)
- Κυρτό Κάτοπτρο (2)
- Σφαιρική εκτροπή κατόπτρου
- Ουράνιο Τόξο
- Οφθαλμός
- Μυωπία
- Πρεσβυωπία
- Οπτικές Ίνες
- Φωτογραφική Μηχανή
- Αστρονομικό Τηλεσκόπιο
- Τηλεσκόπιο του Γαλιλαίου
- Τηλεσκόπιο των Επιγείων
- Κατοπτρικό Τηλεσκόπιο
- Περισκόπιο
- Φάρος
- Κιάλια
- Συστήματα Φακών & Κατόπτρων

✓ Λεξικό όρων – Επεξήγηση ή πληροφορία για οποιαδήποτε σχετική έννοια.

✓ Αναζήτηση – Εύρεση οποιασδήποτε λέξης ή φράσης αλλά και οπουδήποτε στο υπάρχον κείμενο μέσω ενός αυτόματου ηλεκτρονικού ευρετηρίου.

✓ Εκτυπώσεις – Προβολή όλων των εκτυπώσιμων αρχείων, όπως ο οδηγός χρήσης της εφαρμογής, δραστηριότητες, θεωρητικό μέρος κ.λ.π.

✓ Βιβλιογραφία – Αναφορά στις πηγές, από τις οποίες αντλήθηκαν οι σχετικές πληροφορίες.

✓ Πληροφοριακά στοιχεία – Παρουσίαση των συντελεστών της εργασίας ενώ γίνεται και παράθεση άλλων σχετικών πληροφοριακών στοιχείων.

✓ Έξοδος – Τερματισμός της εφαρμογής.

Τέλος σε οποιοδήποτε σημείο της εφαρμογής κρίνεται απαραίτητο, δίνεται βοήθεια, η οποία είναι σχετική με τις επιλογές του χρήστη στο συγκεκριμένο

σημείο. Παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα να αποθηκευθούν σημειώσεις σε οποιοδήποτε σημείο της εφαρμογής για μελλοντική χρήση.

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Ουσιαστικά, στο στάδιο αξιολόγησης θα πρέπει να εξετάσουμε αν και σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό περιβάλλον :

- καλύπτει επαρκώς το γνωστικό αντικείμενο, στο οποίο αναφέρεται.
- έχει σχεδιαστεί σωστά.
- ενσωματώνει και ακολουθεί τις βασικές αρχές πολυμέσων.

Επομένως, οι βασικοί άξονες για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής εφαρμογής ορίζονται ως ακολούθως :

- καθοδηγεί το χρήστη στη μελέτη του.
- προάγει την αλληλεπίδραση του χρήστη με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα της μάθησης.
- επεξηγεί δύσκολα σημεία και έννοιες.
- αξιολογεί και ενημερώνει το χρήστη για την πρόοδό του.
- εμψυχώνει και ενθαρρύνει το χρήστη να συνεχίσει
- επιτρέπει στο χρήστη να επιλέγει ελεύθερα τον τόπο και το χρόνο αλλά και το ρυθμό της μελέτης του.
- έχει καλή δομή, εμφάνιση και αποτελεσματικότητα.

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο τμήματα εκπαιδευτικών – 20 ατόμων έκαστο – μετεκπαιδευόμενων στο Διδασκαλείο Δ.Ε του Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης. Η συλλογή των δεδομένων αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου με αρκετές ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τέλος, η ανάλυση ων δεδομένων σε σχέση με τους στόχους, οι οποίοι έχουν διατυπωθεί στο θεωρητικό πλαίσιο, έγινε με το πρόγραμμα επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων SPSS 14.0. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι κάθε άξονας αξιολόγησης θεωρήθηκε τελικά ως μία απάντηση.

| ΑΞΟΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ | ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Το εκπαιδευτικό υλικό…* | ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗ-ΣΑΝ | ΛΙΓΟ | ΜΕΤΡΙΑ | ΠΟΛΥ | ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ |
| *καθοδηγεί το χρήστη στη μελέτη του;* | 1 | 1 | 12 | 16 | 10 |
| *προάγει τηη αλληλεπίδρασή του με το χρήστη;* | 3 | 0 | 5 | 25 | 7 |
| *είναι κατανοητό, επεξηγεί δύσκολα σημεία και έννοιες;* | 0 | 0 | 0 | 25 | 15 |
| *αξιολογεί και ενημερώνει το χρήστη για την πρόοδό του;* | 1 | 0 | 0 | 17 | 22 |
| *εμψυχώνει και ενθαρρύνει το χρήστη να συνεχίσει;* | 0 | 0 | 1 | 25 | 14 |
| *επιτρέπει στο χρήστη να επιλέγει ελεύθερα τον τόπο και το χρόνο, καθώς και το ρυθμό της μελέτης του;* | 2 | 0 | 14 | 18 | 6 |
| *έχει καλή δομή, εμφάνιση και αποτελεσματικότητα* | 1 | 1 | 2 | 20 | 16 |

Πίνακας 5.1 - Συγκεντρωτικά αποτελέσματα αξιολόγησης.

## ΣΥΜΠΕΡΆΣΜΑΤΑ

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού, το οποίο υποστηρίζει τη διδασκαλία της ενότητας ‘Γεωμετρική Οπτική’, έγινε με εξαιρετική προσοχή αλλά και ιδιαίτερη φροντίδα ώστε να ολοκληρώνει τους επιδιωκόμενους στόχους. Επίσης, ολόκληρη η εφαρμογή έχει χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία των συγκεκριμένων ενοτήτων της Φυσικής σε κάποια σχολεία στο Ρέθυμνο με πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα[75].

Η ανάπτυξη μιας τέτοιας πολυμεσικής εκπαιδευτικής εφαρμογής αποτελεί απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εντάσσεται στο πεδίο του σχεδιασμού και της υλοποίησης λογισμικού συστήματος και άπτεται πολλών μεθοδολογιών και τεχνολογιών. Τα βήματα σχεδιασμού αλλά και υλοποίησης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ταξινομούνται σε χρονική σειρά ως ακολούθως :

- Επιλογή γνωστικού αντικειμένου και καθορισμός ομάδας στόχων.
- Οργάνωση περιεχομένου και δημιουργία σεναρίου.
- Δόμηση του περιεχομένου σε αυτόνομες υποενότητες.
- Υλοποίηση των εφαρμογών υποενοτήτων.
- Σχεδίαση αλληλεπίδρασης.
- Υλοποίηση επιφάνειας διασύνδεσης.
- Ενοποίηση όλων των αυτόνομων υποενοτήτων.

[75] Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έχουν επεξεργασθεί και θα δημοσιευθούν μελλοντικά.

- Εγκατάσταση της εφαρμογής στο περιβάλλον λειτουργίας της.
- Διορθώσεις, τροποποιήσεις και βελτιώσεις.
- Παραγωγή τελικού προϊόντος.

Κατά την υλοποίηση των ανωτέρω φάσεων δόθηκε εξαιρετική προσοχή και ιδιαίτερη φροντίδα έτσι ώστε να ικανοποιηθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι :

- Ελεύθερη επιλογή τόπου, χρόνου και ρυθμού μελέτης.
- Καθοδήγηση μελέτης.
- Αποδοτική αλληλεπίδραση.
- Επεξήγηση όρων και αποσαφήνιση εννοιών.
- Καθοδήγηση εκτέλεσης απλών πειραμάτων.
- Βελτίωση της αναλυτικής - συνθετικής σκέψης.

Ο κύριος στόχος της ερευνητικής ομάδας Η.Υ – Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τομέας Θετικών Επιστημών – είναι η βελτίωση αλλά και παράλληλα η σταδιακή επέκταση της εφαρμογής έτσι ώστε να ενσωματωθεί το μεγαλύτερο ποσοστό των ενοτήτων της Φυσικής. Επειδή αυτού του είδους οι εφαρμογές παρέχουν αρκετά πλεονεκτήματα, τα οποία είναι αδύνατον να προσφερθούν από οποιοδήποτε βιβλίο, σε μακροπρόθεσμο επίπεδο η υλοποίηση αυτής της ιδέας θα αποτελέσει αφενός ένα καινοτόμο εργαλείο μάθησης για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφετέρου ένα οδηγό για την αναθεώρηση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αλεξόπουλος Κ., Μαρίνος Δ., Γενική Φυσική, εκδόσεις Ολυμπία, Αθήνα, 1992.
2. Δαπόντες Ν., Κασέτας Α., Μουρίκης Στ., Φυσική Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου. Β΄ τάξης, εκδόσεις ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1991.
3. Δημητριάδης Σ., Σχεδίαση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού. Σημειώσεις μαθήματος, Θεσσαλονίκη, 2004.
4. Καγιάφας Ε., Λούμος Β., Παπαοδυσεύς Χ., Τεχνολογία πολυμέσων, Ε.Μ.Π., Αθήνα, 2000.

www.medialab.ntua.gr/education/MultimediaTechnology/MultimediaTerchnologyNotes/index.htm

5. Καλκάνης Γ., Κωστόπουλος Δ., Φυσική - Από το Μικρόκοσμο στο Μακρόκοσμο, ομώνυμες εκδόσεις, Αθήνα, 1995.
6. Κασσωτάκης Μ., Φλουρής Γ., Μάθηση & Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, Τόμος Α': Μάθηση, Αθήνα, 2003.

7. Κόκκοτας Π., Διδακτική των Φυσικών Επιστημών – Εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη, 1998.

8. Κόκκοτας Π., Διδακτικές προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες : Σύγχρονοι προβληματισμοί, εκδόσεις Δάρδανου, Αθήνα, 2000.

9. Κόκκοτας Π., Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 2001.

10. Κόκκοτας Π., Διδακτική των Φυσικών Επιστημών : Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, ομώνυμες εκδόσεις, Αθήνα, 2002.

11. Μικρόπουλος Τ., κ.ά., Είκων: Εικονική πραγματικότητα στην υποστήριξη του μαθήματος της τεχνολογίας – παιδαγωγική προσέγγιση, επιμέλεια Κόλλιας

Α. & Μιχαηλίδης Π., Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, 1999, Ρέθυμνο, εκδόσεις Έλλην, σσ. 155 – 162.

12. Μικρόπουλος Τ., Εκπαιδευτικό λογισμικό πολυμέσων / υπερμέσων, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Πληροφορική & Εκπαίδευση", Ιωάννινα, 14 – 15 Μαΐου 1999, http://www.epyna.gr.

13. Μικρόπουλος Τ., Εκπαιδευτικό λογισμικό : Θέματα σχεδίασης & αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων, εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα, 2000.

14. Μικρόπουλος Τ., Θέματα αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού, επιμέλεια Ιωσηφίδου Μ. & Τζιμόπουλος Ν., Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος 9- 11 Μαΐου 2003, εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, σσ. 690 – 696.

15. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Α' & Β' τόμοι, Αθήνα, 2002.

16. Ράπτης Α., Ράπτη Α., Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, τόμοι Α' και Β', ομώνυμες εκδόσεις, Αθήνα, 2001.

17. Στυλιανός Ν., Μεθοδολογία πειραμάτων Φυσικής Πειραματικής και Χημείας, εκδόσεις Σμυρνιωτάκη, Αθήνα, 2000.

18. Anagnostakis G., Mantadakis V. – Papavasiliou V., The new technologies in the Teaching of Geometric Optics, Hsci2005 2nd International Conference Hands-on Science : Science in a Changing Education, July 13-16, 2005 – Greece, The University of Crete campus at Rethymnon, pp. 219 – 222.

19. Arons A., Οδηγός Διδασκαλίας της Φυσικής, μετάφραση Βαλαδάκης Α., εκδόσεις Τροχαλία, Αθήνα, 1992.

20. Bower G. H., Hilgard E. R., Theories of Learning, Prentice Hall, London,

1981.

21. Dancy M., Christian W., Belloni M., Teaching with Physlets: Examples from Optics, The Physics Teacher, vol. 40, pp. 494-499, 2002.

22. Feynman R., Leighton R., Sands M., The Feynman lectures on Physics, Addison Wesley Publishing Company, USA, 1963.

23. Gillani B., Learning Theories and the Design of E-Learning Environments. University Press of America, 2003.

24. Gonick L., Huffman A., Τα πάντα για τη Φυσική σε κόμικς, μετάφραση Κλαδούχου Α. και Μάμαλης Α., εκδόσεις Κάτοπτρο, Αθήνα, 1998.

25. Jarvis P., Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.

26. Hewitt P., Οι Έννοιες της Φυσικής, 1ος και 2ος τόμοι, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1997.

27. Hinostroza J. E., Mellar H., Pedagogy Embedded in Educational Software design: Report of a case study, Computers Education, vol. 42, pp. 1-23, 2004.

28. Kellogg O., Bhatnagar V., Macromedia Authorware 6 - Training from the Source, Macromedia Press, Berkeley, 2002.

29. Kumpulainen K., Mutanen M., Collaborative Practice of Science Construction in a Computer – Based Multimedia Environment, Computers Education, vol. 30, pp. 75-85, 1998.

30. Mayer R., Moreno R., A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles. Άρθρο based on an entry entitled "Instructional Technology" in the forthcoming Handbook of Applied Cognition, edited by Frank Durso and published by Wiley.

31. Muir – Herzig R. G., Technology and its Impact in the Classroom, Computers Education, vol. 42, pp. 111-131, 2004.

32. Murphy C., Literature Review in Primary Science and ICT, report 5, Nesta Futurelab Series, 2003.

33. Newton L., Rogers L., Teaching Science with ICT, London: Continuum, 2001.

34. Osborne J., Hennessy S., Literature Review in Science Education and the role of ICT: Promise, Problems and Future Directions, report 6, Nesta Futurelab Series, 2003.

35. Sears F., Zemansky M., Young H., University Physics, Addison Wesley Publishing Company, USA, 1987.

36. Simons T., The Multimedia Paradox http://www.presentations.com/

presentations/trends/aricle_display.jsp/vnu_content_id=1000734183

37. Wasson B. (1997), Advanced Educational Technologies: the Learning

Environment, in Computers in Human Behavior, vol. 13, no. 4, pp. 571 – 594.

38. Watkins J., Evaluation of a Physics Multimedia Resource, Computers Education, vol. 28, no 3, pp. 571-594.

39. Wilson S., Thornton J., Authorware 6 – Inside Macromedia, Onword Press, NY, 2002.

40. Young H., Πανεπιστημιακή Φυσική, 1ος και 2ος Τόμοι, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1994.

**ABSTRACT**

Modern studies have already shown that both the increasing demand for learning and the acquisition of specialized knowledge can not be fulfilled merely by the application of traditional teaching methods but in combination with some alternative forms of learning, such as learning from distance where both the space and the rate study are selected.

On the other hand, the use of multimedia in teaching any academic field is a very powerful tool to improve the educational process. Therefore, it is essential, every advanced learning environment must combine the multimedia capabilities with an appropriate pedagogical design.

The main aim of this work is to provide a 'medium for teaching', which will contribute significantly to the understanding of the basic concepts of physics, which are listed in the section 'Geometric Optics' - a subset of Optics that investigates the properties of light.

# Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ: ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

**Σούλα Μητακίδου[1], Δήμητρα Προβελεγγίου[2],**

1. Αναπλ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ , smitakid@eled.auth.gr

2. Δασκάλα, Διδάκτωρ ΠΤΔΕ, ΑΠΘ, proveldim@gmail.com

*Η εργασία αναφέρεται στη μητρική γλώσσα των παιδιών και τις αντιλήψεις των δασκάλων τους σχετικά με αυτήν. Οι διαστάσεις που δίνουν οι δάσκαλοι/ες στη γνώση και στη χρήση της μητρικής γλώσσας ερευνώνται με τη διασταύρωση δεδομένων που προέρχονται από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση δασκάλων και παιδιών στην τάξη. Καταγράφεται η επίδραση των αντιλήψεων των δασκάλων σε στοιχεία της διδασκαλίας και στην αξιολόγηση των επιδόσεων των παιδιών. Τέλος, ελέγχεται αν η ύπαρξη θετικών ή αρνητικών αντιλήψεων για τη σχέση μητρικής γλώσσας και γλώσσας του σχολείου συσχετίζεται με τα δεδομένα της παρατήρησης και τις επιδόσεις των παιδιών. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των συμπερασμάτων για την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών στο σχολείο.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μητρικές γλώσσες των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων συχνά συνδέονται με την φτώχεια, την υπο-επίτευξη και την χαμηλή κοινωνική κινητικότητα (Freeman, 1998) Στην κοινή αντίληψη, η σύνδεση αυτή είναι η αιτία για τα κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά προβλήματα των μεταναστών και όχι το αποτέλεσμά τους. Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες είναι κοινός τόπος να αναγνωρίζονται οι μητρικές γλώσσες ως πρόβλημα και να εντατικοποιούνται ο αποκλεισμός τους από την εκπαίδευση και η επικέντρωση στη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας, ειδικά σε καιρούς κοινωνικής αστάθειας. Είναι τις ίδιες εποχές που, παραδόξως, παρουσιάζουν αύξηση τα ποσοστά υπο-επίτευξης των παιδιών μειονοτικών και των μεταναστευτικών ομάδων. Οι συνέπειες δεν αφορούν μόνο τις μειονοτικές ομάδες, αλλά και τα κράτη ως σύνολα, αφού επιδρούν στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων και των κοινωνικών θεσμών (Baker, 1996. Freeman, 1998).

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου, η διαδεδομένη αντίληψη ότι η ανάπτυξη σε δύο γλώσσες «μπερδεύει» τα παιδιά και συμβάλλει στην εκδήλωση μειωμένων επιδόσεων έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται η μητρική γλώσσα των παιδιών ως εμπόδιο που πρέπει να ξεπεραστεί (Cummins & Swain, 1986. Skutnabb-Kangas, 1981). Ανάλογη είναι η κατάσταση στην χώρα μας, όπου η ύπαρξη εθνικής, γλωσσικής και θρησκευτικής ομοιογένειας θεωρείται ιστορικά εδραιωμένη (Κάτσικας & Πολίτου, 1999. Τσιάκαλος, 2011).

Στην Ελλάδα, οι συζητήσεις στο θεωρητικό και επιστημονικό επίπεδο οδή-

γησαν στη διαμόρφωση δύο βασικών θέσεων για τη σχέση πολυπολιτισμικότητας και εκπαίδευσης. Η μία τοποθετούσε τα αίτια των προβλημάτων που συνδέονται με την παρουσία παιδιών μεταναστών στα σχολεία στις «ελλείψεις» που φέρουν και πρότεινε ως απάντηση αντισταθμιστικά μέτρα, όπως ο διαχωρισμός τους σε τάξεις γρήγορης εκμάθησης και η επιμονή στη διδασκαλία της γλώσσας του σχολείου. Η άλλη υιοθετούσε τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Μάρκου & Βασιλειάδου, 1996). Ωστόσο, η πρακτική που διαμορφώθηκε τελικά στα δημοτικά σχολεία βασίζεται στην αφομοίωση των μεταναστευτικών ομάδων (Mitakidou & Tsiakalos, 2004). Οι δάσκαλοι/ες κλήθηκαν να επενδύσουν τον προσωπικό τους χρόνο και κόπο για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που έφερε το νέο γλωσσικό ανάγλυφο του μαθητικού πληθυσμού. Η έλλειψη επιμόρφωσης, παροχής πηγών και μέσων και ανάπτυξης ειδικευμένου προσωπικού, αν και ανέδειξαν την ατομική πρωτοβουλία, οδήγησαν ταυτόχρονα στην ανάδειξη των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταπεξέλθει στις νέες συνθήκες.

## ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Οι αντιλήψεις των δασκάλων γύρω από την ύπαρξη παιδιών με διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές προελεύσεις στη σχολική τάξη έχουν ερευνηθεί επαρκώς στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα (βλ. Γκαϊνταρτζή, 2012. Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006. Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Στα πορίσματα των περισσότερων ερευνών εμφανίζονται κάποιες κοινές παραδοχές, όπως α) η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των δασκάλων γύρω από τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη, β) η έλλειψη υλικοτεχνικής υποστήριξης γ) οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι/ες να εντάξουν καλές πρακτικές στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και δ) η ασυνέπεια στη μέριμνα και στον ουσιαστικό προγραμματισμό από τη μεριά της πολιτείας. Σε αρκετές από τις παραπάνω έρευνες οι δάσκαλοι/ες αναφέρονται, επίσης, στην ύπαρξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών στα παιδιά μεταναστών που χρειάζεται να αντιμετωπίσουν.

Τα παιδιά που είναι στη διαδικασία μάθησης της γλώσσας του σχολείου συχνά δέχονται αρνητική αξιολόγηση των επιδόσεων και της συμπεριφοράς τους ή στέλνονται στην ειδική αγωγή (Rhodes, Ochoa και Ortiz, 2005). Στο ελληνικό πλαίσιο έχει παρατηρηθεί ότι οι δάσκαλοι/ες δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ότι μπορεί η λεκτική και η μη λεκτική συμπεριφορά τους να μην είναι εξίσου κατανοητή στα παιδιά μεταναστών όσο στα παιδιά του κυρίαρχου πληθυσμού (Παπασάνδα, 2007). Γενικά οι δάσκαλοι/ες έχουν χαμηλές προσδοκίες για τα παιδιά μεταναστών και συχνά μιλούν με όρους πολιτισμικού και μορφωτικού ελλείμματος, ενώ παράλληλα με τις γλωσσικές ελλείψεις αναφέρονται και στην αδιαφορία και την έλλειψη προσπάθειας των παιδιών και των οικογενειών τους (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000). Πορίσματα ερευνών δείχνουν ότι πάνω από το 50% των δασκάλων είναι πεπεισμένοι ότι οι μετανάστες γονείς δεν ενδι-

αφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους και για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006). Όμως οι αντιλήψεις των δασκάλων είναι εκ διαμέτρου αντίθετες με όσα αποκαλύπτει η έρευνα γύρω από τις μεταναστευτικές οικογένειες. Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, οι μετανάστες γονείς συμμερίζονται τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη σημαντικότητα της ελληνικής γλώσσας, ως η κυρίαρχη γλώσσα στο νέο περιβάλλον τους και την βλέπουν ως όχημα για την κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών τους. Η πιο συνήθης γονεϊκή πρακτική ανάμεσα στις μεταναστευτικές οικογένειες είναι να είναι συνεπείς απέναντι τις προτροπές του σχολείου σε σχέση με την κύρια ή αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας στο σπίτι (Γκαϊνταρτζή & Τσοκαλίδου, 2012. Chatzidaki & Maligkoudi, 2012).

Αν και η επιτυχής ένταξη στο σχολικό περιβάλλον έχει συνδεθεί άμεσα στην κοινή αντίληψη δασκάλων και γονέων με τον βαθμό έκθεσης στη γλώσσα του σχολείου και τον αποκλεισμό των μητρικών γλωσσών, ερευνητικά δεδομένα από ποικίλες κατευθύνσεις αντικατοπτρίζουν την μειωμένη επιτυχία αυτής της προσέγγισης. Η χώρα μας είναι μία από τις χώρες στις οποίες εμφανίζονται καλύτερες επιδόσεις σε παιδιά μεταναστών πρώτης γενιάς από ότι σε παιδιά μεταναστών κοινής τους προέλευσης που γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Το χαρακτηριστικό αυτό αποδίδεται από την Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στην αποτυχία της σχολικής εκπαίδευσης να λειτουργήσει ως παράγοντας ένταξης των μεταναστών (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008. Βλ. και Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004) [1]. Η εγγενής δυσκολία όμως του σχολικού περιβάλλοντος να αποδώσει την ευθύνη για την αποτυχία των παιδιών μεταναστών στις ίδιες του τις λειτουργίες και πρακτικές οδηγεί στη μετατόπιση των ευθυνών στα παιδιά και στις οικογένειές τους, με αποτέλεσμα την διατήρηση των προβλημάτων.

Η Γκαϊνταρτζή (2012) διαπιστώνει την ύπαρξη μιας κοινής θέσης ανάμεσα στους/στις δασκάλους/ες, που τους εμποδίζει να αντιληφθούν τον ρόλο που διαδραματίζουν στη γλωσσική διδασκαλία των παιδιών μεταναστών. Προβάλλουν το σχολείο ως «τόπο ισότητας» και την ελληνική γλώσσα ως εργαλείο κοινωνικής, σχολικής και επαγγελματικής εξέλιξης και δυσκολεύονται να δουν ότι η «ουδέτερη» στάση που θεωρούν ότι κρατούν απέναντι στις μητρικές γλώσσες των παιδιών αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία της μονογλωσσίας και την ηγεμονία της ελληνικής γλώσσας (Γκαϊνταρτζή, 2012. Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας μας το διαπολιτισμικό ιδεώδες λειτουργεί μάλλον ως ιδεολογικό εργαλείο κοινωνικής ευαισθησίας, παρά ως εδραιωμένη πρακτική, με χαρακτηριστικό το ότι οι διαπολιτισμικές διαδικασίες κινούνται προς την κατεύθυνση που ευνοεί τις πολιτισμικές εμπειρίες και αξίες της πλειονότητας, ενώ προς την αντίθετη κατεύθυνση οι διαδικασίες υπάρχουν ελάχιστα, αν όχι καθόλου (Γκότοβος, 2008).

Οι δάσκαλοι/ες δεν μπορούν να θεραπεύσουν τα κοινωνικά προβλήματα που βιώνουν τα παιδιά και οι οικογένειές τους. Επιπλέον, η ατομική πρωτοβου-

λία μεμονωμένων δασκάλων δεν αρκεί για να αλλάξει το κλίμα που κυριαρχεί στα σχολεία της χώρας και οδηγεί τα παιδιά μεταναστών στην απώλεια της μητρικής τους γλώσσας και στην αφομοίωση. Είναι δυνατό, ωστόσο, η ατομική πρωτοβουλία και οι πρακτικές που υιοθετούν κάποιοι/ες δάσκαλοι/ες να εξομαλύνουν ως έναν βαθμό τις συνθήκες της καθημερινότητας των παιδιών μεταναστών στις τάξεις τους και να έχουν επίδραση στη σχολική εμπειρία των παιδιών, μεταναστών και γηγενών (Sanders, 2009).

## Η ΜΕΛΕΤΗ

### ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα στοιχεία που παρατίθενται προέρχονται από μια ευρύτερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο του 2010 έως τον Απρίλιο του 2011 στη Θεσσαλονίκη, με σκοπό να φωτίσει τις αλληλεπιδράσεις και τις πρακτικές τόσο των δασκάλων όσο και των παιδιών μεταναστών, με τις οποίες διαχειρίζονται τα ζητήματα της πολιτισμικής ετερότητας στη διδασκαλία και στη μάθηση, καθώς και τα αποτελέσματα αυτών των πρακτικών στις επιδόσεις των παιδιών [2]. Στην εργασία που ακολουθεί παρουσιάζεται ένα μέρος των δεδομένων και συγκεκριμένα αυτά που σχετίζονται με τη μητρική γλώσσα των παιδιών μεταναστών και τη θέση της σε σχέση με τη γλώσσα του σχολείου στις αντιλήψεις των δασκάλων. Συζητιέται κατά πόσο αυτές οι αντιλήψεις ακολουθούν αρνητικά στερεότυπα γύρω από τις μητρικές γλώσσες και την πολιτισμική ετερότητα και οδηγούν τους/τις δασκάλους/ες σε χαμηλές ή αρνητικές αξιολογήσεις των ικανοτήτων των παιδιών μεταναστών.

### ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα αποτελούν 36 δάσκαλοι/ες αντίστοιχων τάξεων από 15 δημοτικά σχολεία που μοιράζονται στους κύριους δήμους της Θεσσαλονίκης και 163 παιδιά, 100 παιδιά μεταναστών και 63 γηγενή (ομάδα ελέγχου) (5 παιδιά-στόχοι σε κάθε τάξη, 3 μεταναστόπουλα και 2 ελληνόπουλα). Η επιλογή των σχολείων ήταν τυχαία, όπως και η επιλογή των δασκάλων, με την επιφύλαξη ότι αυτή επηρεάστηκε από δύο παράγοντες, α. την επιθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα και β. την ύπαρξη στο συγκεκριμένο τμήμα τουλάχιστον τριών παιδιών μεταναστών. Η επιλογή των παιδιών ελληνικής προέλευσης ήταν τυχαία, ενώ των παιδιών μεταναστών έγινε κατά στρώματα με έμφαση α. στον χρόνο παραμονής στη χώρα, β. στη χώρα προέλευσης και γ. στο φύλο.

### ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η έρευνα διεξήχθη με την χρήση εργαλείων συστηματικής και δομημένης παρατήρησης και σταθμισμένων συνεντεύξεων δασκάλων και παιδιών. Την ποιοτική ανάλυση συμπληρώνουν η ποσοτική και στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Η συστηματική παρατήρηση έγινε με τη χρήση της Καταγραφής Δασκά-

λου/ας και της Καταγραφής Μαθητή/τριας. Πρόκειται για δύο εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί στην Αγγλία σε έρευνες εντός των σχολικών τάξεων (Galton, Hargreaves, Comber, Wall & Pell, 1999). Σκοπός τους είναι η καταγραφή των από στιγμή σε στιγμή αλληλεπιδράσεων των εμπλεκομένων στη διδακτική διαδικασία και η απόδοσή τους σε αριθμητικές μεταβλητές.

Η δομημένη παρατήρηση έγινε με τη Λίστα Κοινωνικού Περιβάλλοντος τάξης που αφορά ευρύτερα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, όπως οι μέθοδοι και οι πρακτικές που αξιοποιούνται από τους δασκάλους/ες. Το εργαλείο δανείζεται στοιχεία από το *QAIT Assessment of Classroom* (SSOS, Meehan, Cowley, Finch, Chadwick, Ermolov & Riffle, 2004) και αποδίδει κατηγορικές μεταβλητές.

Οι αντιλήψεις των δασκάλων γύρω από τις μητρικές γλώσσες και οι γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών καταγράφονται μέσα από σταθμισμένες συνεντεύξεις. Οι δάσκαλοι/ες καλούνται επίσης να αξιολογήσουν τις επιδόσεις των παιδιών με μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Linkert δώδεκα στοιχείων συνολικά που αφορούν κυρίως τον προφορικό και γραπτό λόγο των παιδιών στη γλώσσα του σχολείου και τις μεταγλωσσικές τους δεξιότητες. Τα στοιχεία των συνεντεύξεων ομαδοποιούνται με ποσοτική ανάλυση περιεχομένου και αποδίδουν κατηγορικές/ονομαστικές μεταβλητές, με σκοπό να αξιοποιηθούν στις στατιστικές αναλύσεις. Αξιοποιείται το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 20, με ANOVA για κανονική κατανομή/ομοιογένεια σε αριθμητικές μεταβλητές και Spearman για ονομαστικές/κατηγορικές μεταβλητές.

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Η παρουσίαση των ευρημάτων ξεκινά με τη συζήτηση των αντιλήψεων που φέρουν οι δάσκαλοι/ες γύρω από τις μητρικές γλώσσες των παιδιών και τους λόγους που επικαλούνται για το αν θα έπρεπε αυτές οι γλώσσες να χρησιμοποιούνται στο περιβάλλον του σπιτιού ή όχι. Παράλληλα ελέγχεται αν η ύπαρξη αυτών των θετικών ή αρνητικών αντιλήψεων επιδρά επάνω σε στοιχεία της διδασκαλίας ή της μάθησης των παιδιών. Στη συνέχεια εξετάζεται κατά πόσο οι δάσκαλοι/ες αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της δίγλωσσης ανάπτυξης των παιδιών και/ή ποιους παράγοντες ενοχοποιούν για τις χαμηλές επιδόσεις που εμφανίζουν. Μέσα από τη στατιστική ανάλυση ελέγχεται αν και σε ποιον βαθμό και με ποιες προϋποθέσεις επαληθεύονται οι θετικές ή αρνητικές εκτιμήσεις γύρω από τη σύνδεση της μητρικής γλώσσας με τις χαμηλές επιδόσεις και την έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα του σχολείου.

## Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των δασκάλων στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται αρχικά για να φωτίσει ευρήματα που προέκυψαν από την παρατήρηση και στη συνέχεια για να ελεγχθεί η ύπαρξη ή όχι συσχετίσεων ανάμεσα σε όσα αναφέρουν οι δάσκαλοι/ες και σε όσα καταγράφονται από την ερευνήτρια. Σε

σχέση με τις μητρικές γλώσσες των παιδιών, οι δάσκαλοι/ες αρχικά καλούνται να απαντήσουν στις συνεντεύξεις τους στο ερώτημα «Το ότι τα παιδιά μεταναστών ή μειονοτήτων μπορεί να έχουν ή να μιλούν στο σπίτι μια άλλη γλώσσα από αυτή του σχολείου πιστεύετε πως είναι θετικό ή αρνητικό;» (Πίνακας 1).

| | N | % |
|---|---|---|
| Θετικό | 12 | 33,3 |
| Θετικό υπό όρους | 13 | 36,1 |
| Αρνητικό | 9 | 25,0 |
| - | 2 | |
| Σύνολο | 36 | 100 |

**Πίνακας 1: Απαντήσεις δασκάλων για τη μητρική γλώσσα των παιδιών**

Απαντούν οι 34 από τους/τις 36 δασκάλους/ες. Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου απέδωσε τρεις ομάδες απαντήσεων ανάλογα με την αποδοχή της χρήσης της μητρικής γλώσσας («θετικό», «θετικό υπό όρους», «αρνητικό») που μοιράζονται κατά προσέγγιση το πλήθος των δασκάλων. Τα παραπάνω ποσοστά συμφωνούν με ανάλογα άλλων ερευνών (Γκαϊνταρτζή, 2012. Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2007).

Οι δάσκαλοι/ες της πρώτης ομάδας πιστεύουν ότι είναι καλό να μιλιέται η μητρική γλώσσα στο σπίτι. Κατά την κρίση τους τα παιδιά δεν επιβαρύνονται αφού προσαρμόζονται εύκολα στα γλωσσικά περιβάλλοντα (9 δάσκαλοι/ες):

Δεν… λογικό είναι ότι θα μιλούν τη δικιά τους γλώσσα, δεν… έχουνε εδώ του σχολείου, είναι καλό. Εναλλάσσονται… δηλαδή από περιβάλλον σε περιβάλλον, το να προσαρμόζεσαι δεν είναι καθόλου άσχημο. Θα προσαρμοστούν ανάλογα με το περιβάλλον. (Δασκάλα, Β’ τάξη)

Αφετέρου η μητρική γλώσσα τα βοηθά να μάθουν ευκολότερα τη γλώσσα του σχολείου (3 δάσκαλοι/ες):

[Κ]αι μάλιστα οι μελέτες τώρα τελευταία το επιβεβαιώνουν […] ότι αναπτύσσοντας δύο παράλληλα γλώσσες και με σωστό τρόπο, γιατί ο κώδικας της γλώσσας είναι ο ίδιος έτσι κι αλλιώς […] με αποτέλεσμα να έχουμε πιο γρήγορο εγκέφαλο. Όχι πιο ευφυές άτομο, αλλά πιο γρήγορο μαθησιακά εγκέφαλο…. (Δασκάλα, Ε΄ τάξη)

Οι δάσκαλοι/ες της δεύτερης ομάδας θέτουν ως βασικό όρο η ελληνική γλώσσα να παραμένει η κύρια στο περιβάλλον του σπιτιού. Συμφωνούν ότι η παράλληλη χρήση της μητρικής γλώσσας είναι θετική γιατί λειτουργεί ως εργαλείο για τη διατήρηση της οικογενειακής παράδοσης, αλλά μόνο αν τα παιδιά δεν επιβαρύνονται στην ανάπτυξη της ελληνικής και οι γονείς ακολουθούν σωστό σχεδιασμό στη διδασκαλία δύο γλωσσών στα παιδιά τους.

Εγώ είμαι υπέρ του να μιλάνε και τη γλώσσα τους για να μη την ξεχάσουν, γιατί είναι η πατρίδα τους και δεν πρέπει να την ξεχάσουνε ποτέ. Δεν είναι Έλληνες […] Αλλά να μη τη χρησιμοποιούνε τόσο πολύ στο σπίτι κάθε μέρα, να

μιλούν τη γλώσσα του κράτους που βρίσκονται…. (Δάσκαλος, Γ΄ τάξη)

Δεν έχω καμιά άποψη, πιστεύω ότι είναι θέμα παιδιού πιο πολύ. Όχι μόνο γλώσσας. Αν ένα παιδί, ας πούμε, είναι καλός εντός εισαγωγικών, με δυνατότητες προικισμένο, τα περνάει κι αυτά τα εμπόδια της γλώσσας. (Δασκάλα, Α΄ τάξη)

Η άλλη γλώσσα, όταν η οικογένεια είναι στραμμένη και προσέχει […] τα παιδιά της και συνειδητά τα αναθρέφει με δυο γλώσσες, είναι κατά τη γνώμη μου πολύ καλό… (Δάσκαλος, Στ' τάξη)

Στο άλλο άκρο, οι δάσκαλοι/ες που δεν συμφωνούν με τη χρήση της μητρικής γλώσσας στα οικογενειακά περιβάλλοντα των παιδιών βλέπουν τη σχέση των δύο γλωσσών ως ανταγωνιστική. Τονίζουν ότι τα παιδιά δεν εξασκούνται στην ελληνική γλώσσα και «μπερδεύονται», ένα ρήμα που συναντιέται συχνά στον λόγο τους (Romaine, 1995), δεν μαθαίνουν την προφορά, το λεξιλόγιο και τις γραμματικές και συντακτικές δομές:

Σαφώς και δεν είναι, αφού μπερδεύονται. Δεν καθαρίζει η γλώσσα τους, η προφορά τους. Ακόμα δηλαδή δεν έχουνε μάθει να χρησιμοποιούν σωστά τα άρθρα τα θηλυκά μπροστά απ' τις λέξεις όταν μιλάνε ας πούμε έτσι, αυθόρμητα…. (Δασκάλα, Α΄ τάξη)

Οι απαντήσεις των δασκάλων στο παραπάνω ερώτημα ελέγχθηκαν ως κατηγορική μεταβλητή με άλλα στοιχεία της διδασκαλίας. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που προέκυψαν μπορούν να συνοψιστούν σε δύο σημεία: α. οι αντιλήψεις των δασκάλων επηρεάζονται από την τάξη/χρονολογική ηλικία των παιδιών και β. οι αντιλήψεις των δασκάλων καλλιεργούν συγκεκριμένες συμπεριφορές των παιδιών μεταναστών.

Σε σχέση με το πρώτο σημείο, στις δύο μικρότερες τάξεις (Α΄ και Β΄ δημοτικού) υπερτερούν οι αρνητικές στάσεις, ενώ στις δύο μεγαλύτερες τάξεις (Ε΄ και Στ΄ δημοτικού) υπερτερούν οι θετικές ($\rho$*=,341, p<,05*). Το στοιχείο αυτό οφείλεται κατά πάσα πιθανότητα στην αυξημένη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι/ες όταν καλούνται να διδάξουν πρώτη γραφή και ανάγνωση σε ένα μονογλωσσικό περιβάλλον, σε παιδιά που δεν έχουν επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου. Η έλλειψη ενταξιακών μεθόδων και μέσων μπορεί να οδηγήσει τους/τις δασκάλους/ες στην αναζήτηση «ανταγωνιστικών» ή «εχθρικών» καταστάσεων έξω από την τάξη, όπως είναι η χρήση της μητρικής γλώσσας στα οικογενειακά περιβάλλοντα [3].

Σε σχέση με το δεύτερο σημείο, παρατηρείται ότι τα παιδιά μεταναστών διαφοροποιούνται σε κάποιες συμπεριφορές τους ανάλογα με το αν βρίσκονται σε τάξεις δασκάλων που δέχονται ή όχι τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας στο σπίτι. Συγκεκριμένα, τα παιδιά μεταναστών που είναι σε τάξεις που οι δάσκαλοι/ες είναι θετικοί/ές στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας ανταποκρίνονται περισσότερο σε αλληλεπιδράσεις συμμαθητών/τριών τους (*F(3,928)<,05*). Από την άλλη, τα παιδιά μεταναστών που είναι σε τάξεις όπου οι δάσκαλοι/ες

είναι αρνητικοί/ές στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας εμφανίζουν υψηλότερες τιμές στην ενασχόληση με τα καθήκοντα (*F(5,409)<,01*) και στην παραμονή σε πρωταγωνιστικό ρόλο (*F(6,168)<,01*) και έχουν γενικά καλύτερο επίπεδο στην ολοκλήρωση των καθηκόντων στο σπίτι από τα παιδιά μεταναστών της πρώτης ομάδας (*ρ=,225, p<,05*). Όμως η χαρακτηριστική έλλειψη άλλων συσχετίσεων και ιδίως με τις επιδόσεις παραπέμπει στο ότι τα παραπάνω οφείλονται στη δράση της αφομοιωτικής προσέγγισης και στην υποχρεωτική προσαρμογή των συμπεριφορών των παιδιών στα περιβάλλοντα των τάξεων.

Τόσο οι δάσκαλοι/ες που κρατούν αρνητική στάση απέναντι στο να μιλούν τα παιδιά τις μητρικές τους γλώσσες στο σπίτι, όπως και όσοι/ες θέτουν όρους στη χρήση τους δίνουν τελικά τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη γλώσσα του σχολείου. Οι ανησυχίες αλλά και οι βεβαιότητες που εκφράζουν βασίζονται κυρίως στην προτεραιότητα που δίνουν στην εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου και μόνο κατά δεύτερο λόγο αναφέρονται σε μελλοντικά γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη για τα παιδιά (βλ. Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Ωστόσο, όπως θα συζητηθεί σε σχετικό κεφάλαιο στη συνέχεια, οι φόβοι που εκφράζουν για παρεμβολή της μιας γλώσσας στην εκμάθηση της άλλης δεν αποτυπώνονται στα δεδομένα, δείχνοντας ότι η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων τροφοδοτείται μάλλον από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι/ες οι δάσκαλοι/ες στο να αντιληφθούν τη διγλωσσία και την πολιτισμική ετερότητα των παιδιών ως δυνατότητες για γλωσσική και μαθησιακή ανάπτυξη του συνόλου των παιδιών και να τις αξιοποιήσουν στο σχολικό τους περιβάλλον.

## ΔΙΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ/ΕΣ

Αν και η πλειοψηφία των δασκάλων φαίνεται να κρατούν μια σχετικά θετική στάση απέναντι στην χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι, δυσκολεύονται να αντιληφθούν επαρκώς τον ρόλο που διαδραματίζει η παράλληλη ανάπτυξη σε δύο γλώσσες στη μαθησιακή εικόνα των παιδιών και ακόμη περισσότερο να αναγνωρίσουν ότι υπάρχει θέμα δίγλωσσης ανάπτυξης. Μόλις για 21 παιδιά οι δάσκαλοι/ες αναφέρουν δυσκολίες στην απόκτηση της γλώσσας του σχολείου ως κύριο αίτιο για τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών (Πίνακας 2).

| | N | % |
|---|---|---|
| Άγνοια γλώσσας (πρόσφατη άφιξη/ελλιπής παραμονή) | 8 | 8 |
| Γλωσσικές δυσκολίες παιδιού | 6 | 6 |
| Γλωσσικές δυσκολίες οικογένειας, άγνοια γλώσσας, χρήση μητρικής στο σπίτι | 7 | 7 |
| Σύνολο | 21 | 100 |

**Πίνακας 2. Οι δάσκαλοι/ες αναγνωρίζουν γλωσσικές δυσκολίες στα παιδιά μεταναστών**

Για 8 παιδιά οι δάσκαλοι/ες αναφέρουν ότι έχουν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα και αναγνωρίζουν εκ τούτου την έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα του σχολείου (8%). Από τα υπόλοιπα 92 παιδιά μεταναστών, μόλις για άλλα 6 αναγνωρίζουν ότι μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην απόκτηση της γλώσσας του σχολείου, ενώ για άλλα 7 εστιάζουν τη δυσκολία στις οικογένειές τους:

Είναι ένα παιδί θεωρώ το οποίο δεν έχει την κατάλληλη υποδομή από το σπίτι, ζει σε ένα περιβάλλον, πώς να το πω, ξενόγλωσσο; Περιβάλλον ξενόγλωσσο, ναι. Ο ίδιος όμως προσπαθεί πάρα πολύ…. (Δασκάλα, Α΄ τάξη)

Στις οχτώ περιπτώσεις που οι δάσκαλοι/ες αποδίδουν τις δυσκολίες των παιδιών στην πρόσφατη άφιξή τους στη χώρα, οι εφτά αφορούν παιδιά που ήρθαν την τρέχουσα σχολική χρονιά ή πριν από 1 έως 2 χρόνια. Μόνο σε μία περίπτωση η δασκάλα μιας Στ΄ τάξης αναφέρεται σε παιδί που έχει περίπου 5 χρόνια παρουσίας στην Ελλάδα για να αναγνωρίσει ότι αυτό μπορεί να αντιμετωπίζει γλωσσικές δυσκολίες:

Ήρθε στο σχολείο στα μέσα της πρώτης δημοτικού, ε… παιδί το οποίο ζούσε μακριά από τους γονείς του με τους παππούδες, καθόλου γνώση της ελληνικής γλώσσας, αντιμετωπίσαμε πάρα πολλές δυσκολίες, παρακολούθησε τάξη υποδοχής …. (Δασκάλα, Στ΄ τάξη)

Στοιχεία που έρχονται από τις συνεντεύξεις των παιδιών μεταναστών στηρίζουν την υπόθεση ότι όχι μόνο παιδιά που έχουν έρθει στην Ελλάδα οποιαδήποτε στιγμή μετά τη γέννησή τους, αλλά ακόμη και παιδιά που γεννήθηκαν εδώ μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη ακαδημαϊκής επάρκειας στη γλώσσα του σχολείου, όπως την εννοεί ο Cummins (2000). Αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, από τη στιγμή που ο χρόνος απόκτησης της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Επάρκειας (CALP) ορίζεται σε τουλάχιστον 5 έτη, χρόνος που, σε γενικές γραμμές, καλύπτει σχεδόν τη διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο (6 έως 12 χρονών) Βάσει αυτής της αρχής, μια καταμέτρηση των παιδιών που στηρίζεται σε φαινομενικές δυσκολίες στη γλώσσα του σχολείου στις συνεντεύξεις και στις δηλώσεις των παιδιών δείχνει ότι τα ¾ από τα παιδιά μεταναστών του δείγματος θα μπορούσαν να προσεγγιστούν από τους/τις δασκάλους/ες τους με όρους δίγλωσσης ανάπτυξης, αφού ζουν σε περιβάλλοντα όπου οι γονείς μιλούν ως μόνη, ως κύρια, ή ως παράλληλη γλώσσα τη μητρική των παιδιών. Η αναγνώριση, όμως, της δίγλωσσης ανάπτυξης γίνεται από τους/τις δασκάλους/ες μόνο για το 1/5 των παιδιών. Το νοητό όριο που θέτουν στα δύο χρόνια παραμονής στην Ελλάδα για να δεχτούν ότι ένα παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στη γλώσσα του σχολείου γιατί δεν έχει ακόμη αναπτύξει επάρκεια σε αυτή δείχνει ότι οι δάσκαλοι/ες συγχέουν την επάρκεια στην επικοινωνιακή γλώσσα με την επάρκεια στην ακαδημαϊκή. Η παρανόηση αυτή αφήνει εκτεθειμένα τα παιδιά με παραμονή στην Ελλάδα πέρα από αυτό το όριο. Η Τσοκαλίδου (2005) χρησιμοποιεί τον όρο αφανής διγλωσσία για να περιγράψει

όλες αυτές τις περιστάσεις όπου οι γλώσσες των παιδιών είναι παρούσες στις υπόρρητες μαθησιακές διαδικασίες, χωρίς οι δάσκαλοι/ες να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν διδακτικά το γεγονός. Σε ανάλογες περιστάσεις οι δυσκολίες στη γλώσσα του σχολείου μπορεί να αποδοθούν από τους/τις δασκάλους/ες στην ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, ειδικών αναγκών και προβλημάτων συμπεριφοράς από τη μεριά των παιδιών (Cummins, 2000. Rhodes, Ochoa & Ortiz, 2005), αλλά και σε ζητήματα διαχείρισης του γονεϊκού ρόλου από τη μεριά των οικογενειών τους. Το θέμα αυτό θα απασχολήσει τη συζήτηση στη συνέχεια.

## ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΑΡΞΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

Σε 21 περιπτώσεις παιδιών μεταναστών, οι δάσκαλοι/ες αποδίδουν τις δυσκολίες σε εσωτερικούς παράγοντες για τους οποίους δεν ευθύνονται τα ίδια τα παιδιά ή οι οικογένειές τους (Πίνακας 3).

| | N | % |
|---|---|---|
| Διάσπαση προσοχής | 4 | 4 |
| Δυσλεξία, διγλωσσία | 2 | 2 |
| Πρόβλημα υγείας | 3 | 3 |
| Πολλά κενά | 3 | 3 |
| Αργή αντίληψη, ελλιπείς δυνατότητες | 9 | 9 |
| Σύνολο | 21 | 100 |

**Πίνακας 3. Εσωτερικοί παράγοντες**

Ανάμεσα στους σχετικούς σχολιασμούς, ενδιαφέρον έχει η εκτίμηση μιας δασκάλας που αναφέρεται στη διγλωσσία ως ειδική ανάγκη ή ως πάθηση:

Έχουμε πρόβλημα στην […]. Πηγαίνει σε λογοθεραπεία, γιατί είναι δίγλωσση, λέει, από μικρή... (Δασκάλα, Δ’ τάξη)

Επίσης ενδιαφέρουσες είναι οι αναφορές σε διάσπαση προσοχής, η οποία στην περίπτωση των παιδιών μεταναστών συγχέεται με την αδιαφορία:

Ε, συνήθως προσέχει πάρα πολύ λίγο, έχει διάσπαση προσοχής με τους διπλανούς του, τον απασχολεί… εκτός από το μάθημα κάποια άλλα πράγματα, το ποδόσφαιρο κι αυτά… (Δάσκαλος, Δ’ τάξη)

Ο δάσκαλος δεν μιλά για δυσκολίες στη γλώσσα του σχολείου, στις οποίες όμως αναφέρεται το παιδί:

Εγώ πιο πολύ στην ιστορία δεν καταλαβαίνω. […] δεν θυμάμαι και πολύ καλά και μερικές λέξεις, είναι μεγάλες και δεν ξέρω τι σημαίνουν.. αυτά. […] Εγώ μερικές μέρες κάθομαι μέχρι τις έντεκα η ώρα για να διαβάσω. Δεν προλαβαίνω […] Όχι, μπορώ να γράψω αλλά δεν καταλαβαίνω […] Δηλαδή αν έχει μία ερώτηση και δεν καταλάβω τη μισή, τι θα την κάνω;

Παρόμοιες είναι οι περιπτώσεις των τριών ακόμη παιδιών για τα οποία αναφέρεται διάσπαση προσοχής. Αν και η διάσπαση προσοχής δεν μπορεί να αποκλειστεί σε καμιά από τις περιπτώσεις, αυτό που χαρακτηρίζει τις παραπάνω αναφορές των δασκάλων είναι ότι αποκλείουν το ενδεχόμενο πρώτη αιτία ή μία από τις αιτίες για την εικόνα των παιδιών να είναι οι δυσκολίες στη γλώσσα του σχολείου.

## ΕΝΟΧΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Συχνά οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών μεταναστών αποδίδονται από τους/τις δασκάλους/ες στην συμπεριφορά των παιδιών. Σχετικές εκτιμήσεις δασκάλων συνοδεύουν τα 20 από τα 100 παιδιά μεταναστών.

| | N | % |
|---|---|---|
| Τεμπελιά, αδιαφορία, αμέλεια | 16 | 16 |
| Αντιδραστικότητα/επιθετικότητα | 4 | 4 |
| Σύνολο | 20 | 100 |

**Πίνακας 4. Ευθύνες για χαμηλές επιδόσεις στα παιδιά μεταναστών**

Από τα 21 παιδιά, τα τρία είναι της Α΄ τάξης και τα δύο από αυτά έχουν φανερή δυσκολία στη γλώσσα κατά τη συνέντευξή τους. Τα υπόλοιπα αναφέρουν δυσκολίες σε διάφορα επίπεδα, ακόμη κι όταν φαίνεται ότι χειρίζονται καλά τη γλώσσα. Οι δυσκολίες αφορούν α. την κατανόηση, β. την αποστήθιση κειμένων, γ. τη συγγραφή κειμένων και δ. την επίλυση ασκήσεων:

Επειδή είμαι από ξένη χώρα δεν καταλαβαίνω δηλαδή και πολλά… (Κορίτσι, Δ΄ τάξη)

Μερικές φορές ντρέπομαι, γιατί σε ακούνε όλοι όταν διαβάζεις και ντρέπομαι […]… (Κορίτσι, Γ΄ τάξη)

Ένα από τα παιδιά είναι κορίτσι της Δ΄ τάξης που γεννήθηκε στην Αλβανία και ήρθε στην Ελλάδα περίπου 2-3 ετών. Έχει δυσκολίες στη γλώσσα που γίνονται φανερές κατά τη συνέντευξη. Η διάγνωση της τεμπελιάς την ακολουθεί από προηγούμενη σχολική χρονιά:

Απ᾽ ό,τι μου έχει πει η κυρία της που την είχε τις προηγούμενες χρονιές κι εγώ που τη βλέπω τώρα, είναι αρκετά τεμπέλα ή ίδια, σαν παιδί είναι τεμπέλικο, νωθρό, ασχολείται μόνο με ό,τι την ενδιαφέρει […].

Προβλήματα με το γλωσσικό μάθημα ομολογεί και ένα κορίτσι της Γ΄ τάξης με χώρα προέλευσης την Αλβανία. Η μικρή θεωρεί ως πρώτη γλώσσα τα ελληνικά, επειδή γεννήθηκε στην Ελλάδα. Ωστόσο, έχει πολλές άγνωστες λέξεις που την εμποδίζουν στην κατανόηση:

Μερικές φορές όχι δεν τα καταλαβαίνω, μερικές φορές τα καταλαβαίνω. Όταν είναι πολύ δύσκολα, δεν μπορώ να τα καταλάβω τελείως. Ναι, τις λέξεις,

είναι μερικές λέξεις κι ονόματα δύσκολα και δεν μπορώ να τα μάθω απ' έξω και μπερδεύομαι.

Αυτό αφήνει στον δάσκαλό της μια εικόνα «μετριότητας» που γενικεύει για όλους τους/τις Αλβανούς/δες και περιγράφει ως εξής:

Η […] είναι μια κόρη Αλβανών που γεννήθηκε εδώ […] είναι ένα μέτριο παιδί, όπως συνήθως ξέρουμε τους Αλβανούς. Το παλεύει, βασικά και η κυρία η προηγούμενη μου είπε ότι είναι τεμπελούλα κι αυτό δείχνει…

Όπως επισημάνθηκε και σε σχέση με τους εσωτερικούς παράγοντες, η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς δεν αποκλείεται στις παραπάνω περιπτώσεις. Όπως παρατηρούν οι Rhodes, Ochoa και Ortiz (2005), συχνά τα παιδιά μεταναστών επιδεικνύουν συμπεριφορές που εκφράζουν άμυνα, απόσυρση και από-οργάνωση και παραπέμπονται για ζητήματα συμπεριφοράς. Η διάσπαση προσοχής και η αδυναμία να κατανοήσουν και να ακολουθήσουν οδηγίες, η ντροπή, ο φόβος και η δειλία είναι επίσης αναμενόμενα στη διαδικασία της δίγλωσσης ανάπτυξης. Όλα τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά που συνδέονται με την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας και την ενσωμάτωση στο νέο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον.

## ΕΝΟΧΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ

Οι δάσκαλοι/ες δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη συνεργασία της οικογένειας και στη βοήθεια που προσφέρει στο σπίτι, ιδίως στην περίπτωση των παιδιών μεταναστών. Οι περισσότεροι/ες αναφέρονται σχετικά στις συνεντεύξεις τους, παρά το γεγονός ότι δεν τους υποβλήθηκε σχετικό ερώτημα. Η εκτίμηση ότι όλα είναι ζήτημα του χρόνου που αφιερώνεται στο σπίτι είναι κοινή. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι οικογένειες των παιδιών μεταναστών κατά περίπτωση α. δεν ενδιαφέρονται αρκετά ή β. αντιμετωπίζουν δυσκολίες (οικονομικές, επαγγελματικές, διαζύγιο, μετακινήσεις, υγεία).

| | N | % |
|---|---|---|
| Αδιαφορία, αμέλεια | 10 | 10 |
| Δυσκολίες, προβλήματα | 8 | 8 |
| Σύνολο | 18 | 100 |

**Πίνακας 5. Ευθύνες για χαμηλές επιδόσεις στις οικογένειες μεταναστών**

Τέτοια είναι η περίπτωση ενός κοριτσιού της Ε΄ τάξης με χώρα προέλευσης τη Ρωσία. Η δασκάλα αναφέρει προβλήματα στον γραπτό λόγο, που τα αποδίδει στην ελλιπή προετοιμασία από το σπίτι:

Στην έκθεση είναι καλή, είναι πάντα μέσα στο θέμα, αλλά έχει δυνατότητα να αναπτύξει με επίθετα, δεν βάζει πολλά επίθετα, ε… δηλαδή ο λόγος της είναι λιτός […]. Γραμματικούς κανόνες τους καταλαβαίνει, αλλά δεν μπορεί να τους εφαρμόσει πάντα […] Είναι έξυπνο παιδάκι. Αλλά δεν αφιερώνει τόσο χρόνο στο σπίτι όσο θα 'πρεπε να αφιερώσει […] θα μπορούσε να είναι καλύτερα

προετοιμασμένη. Απ' το σπίτι…

Στην προσωπική της συνέντευξη η μικρή αναφέρει ότι το διάβασμα δεν την φοβίζει. Αυτό που δεν μπορεί να αντιμετωπίσει είναι οι δυσκολίες στην κατανόηση και η συγκράτηση μεγάλου όγκου πληροφοριών. Στο σπίτι αφιερώνει πολύ χρόνο, αλλά δεν έχει βοήθεια. Η μόνη που μπορεί να τη στηρίξει είναι η δασκάλα της:

[Κ]ι εγώ δυσκολεύομαι σε πάρα πολλά μαθήματα, ε κι η μαμά μου δεν πολυκαταλαβαίνει, γι' αυτό ρωτάω πάντα την κυρία άμα δεν καταλάβω […] αλλά περισσότερο μπερδεύομαι λιγάκι σε κάποιες λέξεις, σε κάποιες… σε πολλά πράγματα, μπερδεύομαι γενικά […]

Συχνά χρειάζεται να επαναλάβει την ίδια δραστηριότητα για να την ολοκληρώσει, όπως να διαβάσει πολλές φορές τα μαθήματα που χρειάζονται αποστήθιση, ή να αναζητήσει σωστές λέξεις και τη σωστή ορθογραφία τους. Ωστόσο η μικρή έχει μια ιδιαίτερη αντίληψη για την αυτενέργεια:

Πιο πολύ είναι η προσπάθεια και η θέληση. Όλα τα παιδιά μπορούν. Όλα τα παιδιά μπορούν, αρκεί να το θελήσουνε.

Μόνο του προσπαθεί κι άλλο κορίτσι μιας Ε΄ τάξης, με χώρα γέννησης τη Γεωργία στο οποίο καταλογίζεται ελλιπής ενασχόληση στο σπίτι. Η ίδια αναφέρει ότι σπάνια έχει βοήθεια πέρα από αυτή που της προσφέρεται από τις συμμαθήτριές της ή στο ολοήμερο. Το κορίτσι αντιμετωπίζει προβλήματα με τη γλώσσα, που είναι άγνωστη για την οικογένειά της:

Νομίζω ότι… πιο δύσκολο μάθημα είναι η γλώσσα. Γιατί πρέπει να μάθεις όλα τα ρήματα, να διαβάζεις καλά… τις ορθογραφίες… αλλά πρέπει να τα μάθεις κι αυτά, είναι… άμα… δηλαδή άμα βγεις έξω και σε πούνε ε… πες μου ένα ρήμα και δεν ξέρεις, αυτό είναι ντροπή.

Η δασκάλα δυσκολεύεται να ερμηνεύσει το ότι το παιδί δεν ολοκληρώνει τις ασκήσεις στο σπίτι:

Η συμπεριφορά της είναι πάρα πολύ καλή και στους συμμαθητές της και σε μένα, γενικά μέσα κι έξω στα διαλείμματα, η επίδοσή της δεν είναι καλή […] Έρχεται δηλαδή άγραφη. Ενώ μέσα στην τάξη είναι τελείως διαφορετική η συμπεριφορά της, στο σπίτι από τις δέκα ασκήσεις αν έχω δώσει, έχει κάνει τις πέντε….

Ανάλογη περίπτωση είναι και αυτή ενός αγοριού Στ΄ τάξης που γεννήθηκε στην Αλβανία και ήρθε στην Ελλάδα σε νηπιακή ηλικία. Σύμφωνα με τη δασκάλα:

Βαριέται, υποθέτω. Ίσως δεν έχει κι αντίστοιχο έλεγχο απ' το σπίτι. Δηλαδή η μαμά του θέλει να είναι πολύ καλός, αλλά μάλλον δεν μιλάνε πολύ καλά τη γλώσσα και δεν μπορούν να τον βοηθήσουνε και τελείωσε […]

Αν και η δασκάλα υιοθετεί ένα ελαστικό, όχι συγκεντρωτικό ως προς τις εξουσίες διδακτικό στυλ και επιχειρεί να εμπλέξει τα παιδιά με τη χρήση διαφο-

ρετικών επιπέδων λόγου και μέσων σε μια κατά μέτωπο διδασκαλία, ο μικρός δεν αναφέρεται ούτε μια φορά στην ύπαρξη ή αναζήτηση στήριξης από τη δασκάλα του. Γι' αυτόν το δίκτυο των συμμαθητών/τριών λειτουργεί αποτελεσματικότερα:

Μερικές φορές ο […] με τα παιχνίδια, πολλές φορές όταν κάνουμε προσευχή, ερχόμαστε μέσα και δείχνουμε έτσι, ο ένας στον άλλον και με βοηθάει.

Στις παραπάνω περιπτώσεις καταγράφεται παράλληλα και η αξιοποίηση του δικτύου των συνομηλίκων για τα παιδιά μεταναστών που δεν μπορούν να έχουν βοήθεια από το σπίτι (βλ. Duff, 2010).

Οι γονείς θεωρούνται κατά κάποιον τρόπο συνυπεύθυνοι για τη διδασκαλία και τη μάθηση των παιδιών τους, ίσως, από κάποιους/ες δασκάλους/ες, περισσότερο υπεύθυνοι από τους/τις ίδιους/ες (David, 1989). Η μετατόπιση της ευθύνης της μάθησης των παιδιών από το σχολείο στην οικογένεια καλύπτει πολλά επιμέρους ζητήματα που αφορούν ανεπάρκειες του σχολείου ή της διδασκαλίας. Βιβλιογραφικά οι γονείς μετανάστες/τριες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση από αυτή την άποψη, γιατί σε πολλές περιπτώσεις δυσκολεύονται να κατανοήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής και/ή φέρουν διαφορετικό αξιακό σύστημα σχετικά με τον ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών (Epstein, 2001). Αν αποτύχουν να συνεισφέρουν με τον συγκεκριμένο τρόπο, μπορεί να θεωρηθούν αναποτελεσματικοί ή αδιάφοροι. Αλλά ακόμη κι αυτό που οι δύο πλευρές θεωρούν «συμμετοχή» είναι πολιτισμικά διαφορετικό (Shany & Geva, 2012).

Συνολικά, οι περιγραφές των χαρακτηριστικών των παιδιών μεταναστών από τους/τις δασκάλους/ες τα χωρίζουν σε νοητά πέμπτα, αφού για 21 παιδιά οι χαμηλές επιδόσεις αποδίδονται σε άγνοια ή ελλιπή γνώση της γλώσσας δική τους ή των οικογενειών τους, για άλλα 21 σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως διάσπαση προσοχής, δυσλεξία, αργή αντίληψη ή περιορισμένες δυνατότητες, προβλήματα υγείας, πολλά κενά, για 20 σε τεμπελιά και αδιαφορία ή αντιδραστικότητα και για 18 στην οικογένεια, την αδιαφορία ή αμέλεια που επιδεικνύει ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Τέλος, μόλις σε 20 παιδιά μεταναστών αποδίδονται θετικές αξιολογήσεις χωρίς να συνοδεύονται από σχολιασμούς που παραπέμπουν στην ύπαρξη προβλημάτων (20%). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το αντίστοιχο ποσοστό για τα ελληνόπουλα, που δέχονται αμιγώς θετικούς σχολιασμούς συχνά με επαινετικά σχόλια για τις οικογένειές τους, είναι 58,7% (37 στα 63 παιδιά). Επιπλέον, σχολιασμοί που αναθέτουν ευθύνες στα ελληνόπουλα είναι συγκριτικά πολύ ηπιότεροι, ενώ λείπουν οι αρνητικοί σχολιασμοί για τις οικογένειές τους. Τέτοιες διαφοροποιήσεις φανερώνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και οι δύο πλευρές, οι δάσκαλοι/ες και τα παιδιά μεταναστών και οι οικογένειές τους στο να εντάξουν και να ενταχθούν αντίστοιχα.

## Η ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η σχέση ανάμεσα στη μητρική γλώσσα και στη γλώσσα του σχολείου και κατά πόσο ή κάτω από ποιες συνθήκες μπορεί αυτή η σχέση να πάρει θετική ή αρνητική τροπή είναι ένα σημαντικό ερώτημα αυτής της έρευνας. Στις συνεντεύξεις τους τα παιδιά μεταναστών δίνουν στοιχεία για το βαθμό επάρκειας στη μητρική τους γλώσσα και τους τρόπους που την απέκτησαν (Πίνακας 6).

| | N | % |
|---|---|---|
| Καμία γνώση | 5 | 5 |
| Λέξεις, φράσεις | 16 | 16 |
| Προφορική γλώσσα (οικογενειακό περιβάλλον) | 36 | 36 |
| Γραπτή γλώσσα (οικογενειακό περιβάλλον) | 24 | 24 |
| Σχολική εκπαίδευση (χώρα αποστολής) | 12 | 12 |
| Σχολική εκπαίδευση (χώρα υποδοχής) | 7 | 7 |
| Σύνολο | 100 | 100 |

**Πίνακας 6. Γνώση μητρικής γλώσσας**

Η κατηγοριοποίηση των παραπάνω στοιχείων σε μεταβλητή έδωσε τη δυνατότητα να ελεγχθεί η ύπαρξη συσχετίσεων ή όχι με άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών, της διδασκαλίας και της μάθησης, με το κριτήριο Spearman. Το αν τα παιδιά έχουν γνώσεις της μητρικής γλώσσας διαφοροποιείται σύμφωνα με τη χώρα γέννησής τους ($\varrho$=,322, $p$<,01) και τη γενιά της μετανάστευσης ($\varrho$=,384, $p$<,01). Παιδιά μεταναστών που έχουν ως χώρα γέννησής τους την Ελλάδα κατά κανόνα έχουν μικρότερη επάρκεια στη γλώσσα της χώρας προέλευσης από όσα ήρθαν στην Ελλάδα μετά τη γέννησή τους.

Στην παρούσα έρευνα, το επίπεδο επάρκειας που έχουν τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις γλωσσικές και μαθησιακές επιδόσεις τους, όπως αξιολογούνται από τους/τις δασκάλους/ες. Το στοιχείο επαληθεύει το κομμάτι της έρευνας που θεωρεί ότι η ύπαρξη αιτιακής σχέσης ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα παρατηρείται όταν δεν έχουν ελεγχθεί επαρκώς όλοι οι κοινωνικοί-οικονομικοί ή ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες (Bialystok & Cummins, 1991). Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης διαπιστώνουν μια πολύ πιο αδύναμη σχέση ανάμεσα στα δυο γλωσσικά συστήματα από ότι ανάμεσα στη γλωσσική ανάπτυξη εν γένει και στους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες (Romaine, 1995).

Όταν ελέγχεται η σχέση ανάμεσα στη μητρική γλώσσα και στη γλώσσα του σχολείου μόνο στα παιδιά μεταναστών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή που έχουν έρθει στη χώρα σε προσχολική ηλικία προκύπτουν θετικές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με την ολοκλήρωση των καθηκόντων στην τάξη ($\varrho$=-

,243, *p<,05*) και στο σπίτι (*ρ*=-,225, *p<,05*). Σύμφωνα με αυτή τη σχέση, η γνώση γραφής και ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα των παιδιών συνδέεται θετικά με την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους στη γλώσσα του σχολείου, ενώ η γνώση της προφορικής γλώσσας όχι. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με το μέρος της βιβλιογραφίας που υποστηρίζει την ύπαρξη σύνδεσης ανάμεσα στις δύο γλώσσες (Μητακίδου & Τρέσσου, 2002), με τη διαφορά ότι το όφελος προκύπτει μόνο στην ολοκλήρωση των καθηκόντων και όχι στις δεξιότητες που αφορούν άμεσα στον χειρισμό της γλώσσας του σχολείου.

Μια μόνο αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση καταγράφεται σε σχέση με τη μητρική γλώσσα. Η εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα σε σχολικό περιβάλλον φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με την επάρκεια χρήσης της σχολικής (ελληνικής) γλώσσας κατά την προφορική επικοινωνία (*ρ=-,234, p<,05*), την επίδοση σε καθοδηγημένο κείμενο (*ρ=-,251, p<,05*) και την επίδοση σε ανοιχτό κείμενο (*ρ*=-,237, *p<,05*). Το στοιχείο αυτό δεν θεωρείται ότι αποτελεί σημαντικό εύρημα, αφού το γεγονός ερμηνεύεται εύκολα από το πόσο πρόσφατα ήρθε ένα παιδί στη χώρα και πόση επάρκεια πρόλαβε να αποκτήσει στην ελληνική γλώσσα μάλλον, παρά πόσο καλά γνωρίζει τη μητρική του. Παιδιά με σχολική εκπαίδευση στη γλώσσα τους την έχουν κατά κανόνα ξεκινήσει στις χώρες προέλευσής τους, που σημαίνει σύντομη διάρκεια παραμονής στη χώρα υποδοχής.

Ένα σχετικό στοιχείο είναι ότι υψηλότερα στις αξιολογήσεις των δασκάλων είναι τα παιδιά που έχουν διδαχτεί τη μητρική τους γλώσσα σε επίπεδο γραφής και ανάγνωσης στο οικογενειακό τους πλαίσιο και όχι σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για να διαπιστωθεί αν για αυτή ειδικά την ομάδα των παιδιών μεταναστών ισχύει κάποια ειδική συνθήκη στο σπίτι που ερμηνεύει την ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στη μητρική γλώσσα και σε αυτή του σχολικού περιβάλλοντος, τα 24 παιδιά που φέρουν αυτά τα χαρακτηριστικά απομονώθηκαν σε ξεχωριστή βάση δεδομένων. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ανάμεσα στη συγγραφή καθοδηγημένου κειμένου και στη βοήθεια που δέχονται από το σπίτι υπάρχει θετική συσχέτιση (*ρ=-,420, p<,05*). Όμως εμφανίζονται μια σειρά από συσχετίσεις και στην ύπαρξη ή όχι οικογενειακών προβλημάτων (με τιμές από *ρ=-,579, p<,01* για την ολοκλήρωση των καθηκόντων στο σπίτι, έως *ρ=-,407, p<,05* για τη συγγραφή καθοδηγημένου κειμένου). Τα παιδιά που αξιολογούνται ως άριστα είναι παιδιά για τα οποία οι δάσκαλοι/ες δεν αναφέρουν προβλήματα στην οικογένεια. Αυτό το στοιχείο ενισχύει την υπόθεση ότι, τελικά, όταν εμφανίζονται είτε θετικές είτε αρνητικές συσχετίσεις ανάμεσα στις δύο γλώσσες, αυτές οφείλονται κυρίως σε κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες.

Η έλλειψη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στη μητρική γλώσσα των παιδιών και στις σχολικές τους επιδόσεις μπορεί να ερμηνευτεί βάσει μιας υπόθεσης που πιθανόν ερμηνεύει επίσης τα αντιφατικά ερευνητικά πορίσματα γύρω από αυτή τη σχέση. Τα επίπεδα επάρκειας που θα επιδείξουν τα δίγλωσσα και πολύγλωσσα άτομα στην κάθε γλώσσα τους δεν βασίζονται σε

μια σχέση ανεξάρτητης-εξαρτημένης μεταβλητής (μητρική γλώσσα-γλώσσα περιβάλλοντος), όπου η εξέλιξη στην πρώτη γλώσσα μπορεί να έχει θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στη δεύτερη. Αντίθετα, και οι δύο είναι εξαρτημένες μεταβλητές και επηρεάζονται εξίσου από την κατάκτηση υπέρ ή μετα-γλωσσικών δομών. Ο Cummins (2000) μίλησε για την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα που αναφέρεται στη δυνατότητα αξιοποίησης μιας κοινής εννοιολογικής βάσης και ενός κεντρικού συστήματος γλωσσικής επεξεργασίας που επιτρέπει τη μεταφορά από γλώσσα σε γλώσσα. Θετική όμως μεταφορά επιτυγχάνεται εφόσον η διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας προσθέτει (προσθετική διγλωσσία) και δεν αφαιρεί (αφαιρετική διγλωσσία) από το γλωσσικό ρεπερτόριο του παιδιού. Είναι σημαντικό η μητρική γλώσσα να αξιοποιείται από το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να μιλάμε για θετικές επιπτώσεις της μητρικής στην κατάκτηση της γλώσσας του σχολείου (Mitakidou & Tsiakalos, 2004).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρήσαμε να συνδέσουμε τις αντιλήψεις των δασκάλων γύρω από τις μητρικές γλώσσες των παιδιών με παράγοντες της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως είναι οι πρακτικές των δασκάλων και των παιδιών μεταναστών στη σχολική τάξη και οι επιδόσεις των παιδιών μεταναστών. Τα δεδομένα επαληθεύουν πορίσματα άλλων ερευνών ως προς τον αριθμό των δασκάλων που θεωρεί ότι δεν θα έπρεπε να μιλιούνται «άλλες γλώσσες» στο περιβάλλον του σχολείου και/ή του σπιτιού (Γκαϊνταρτζή, 2012. Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2007). Όμως δεν υποστηρίζεται η βάση των αρνητικών εκτιμήσεών τους, αφού οι θετικές ή αρνητικές συσχετίσεις ανάμεσα στη μητρική γλώσσα και στη γλώσσα του σχολείου εξαρτώνται μάλλον από άλλους κοινωνικούς ή οικονομικούς παράγοντες και δεν αποτελούν οι ίδιες παράγοντα που επιδρά στις επιδόσεις των παιδιών μεταναστών. Σε κάθε περίπτωση, μια έρευνα πεδίου δεν μπορεί να διαπιστώσει ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στην επάρκεια στη μητρική γλώσσα και στην απόκτηση της γλώσσας του σχολείου σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου οι μητρικές γλώσσες δεν αξιοποιούνται με κανέναν τρόπο. Σημαντική είναι η διαπίστωση ότι δεν καταγράφονται αρνητικές συσχετίσεις, όπως και ότι οι αρνητικές αντιλήψεις των δασκάλων σχετίζονται περισσότερο με δικές τους πρακτικές και τον αντίκτυπο που έχουν στις διαδικασίες της μάθησης των παιδιών, πάρα με πρακτικές των παιδιών.

Ένα πολύ σημαντικό σημείο που αποτελεί εμπόδιο στην δημιουργία ενός ενταξιακού περιβάλλοντος στην τάξη είναι ότι οι δάσκαλοι/ες δίνουν ιδιαίτερη και αποκλειστική προτεραιότητα στη γλώσσα του σχολείου, που είναι και το πεδίο αρμοδιότητάς τους, δυσκολεύονται να αντιληφτούν τη δίγλωσση ανάπτυξη και τα χαρακτηριστικά της και επηρεάζονται εύκολα από στερεοτυπικές αντιλήψεις στις ερμηνείες των ικανοτήτων και των συμπεριφορών των παιδιών μεταναστών (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011. Tsokalidou, 2005). Συνειδητά ή όχι ανάγουν τη γλώσσα του σχολείου από διδακτικό αντικείμενο και εργαλείο μάθησης, σε μέτρο αξιολόγησης της μάθησης και της προσωπικότητας των παι-

διών και των οικογενειών τους, τη στιγμή που βλέπουν τη μητρική γλώσσα ως μια εκτός σχολείου δραστηριότητα, σεβαστή στον βαθμό που εξυπηρετεί τις ιδιαιτερότητες της πολιτισμικής κληρονομίας, αλλά επιβαρυντική για την ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων στην τάξη.

Η έλλειψη ενημερότητας που επιδεικνύουν οι δάσκαλοι/ες γύρω από την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα συνδέεται και ως έναν βαθμό ερμηνεύει τις χαμηλές αξιολογήσεις και την τελική μαθησιακή εικόνα των παιδιών μεταναστών. Τέσσερα σημεία είναι κρίσιμα για τη συζήτηση γύρω από τα αρνητικά αποτελέσματα και την αντιμετώπισή τους,. Αυτά αφορούν: α. την ενσωμάτωση στοιχείων της γλώσσας και της κουλτούρας των παιδιών μεταναστών στην καθημερινότητα του σχολείου, β. την εκ νέου προσέγγιση των οικογενειών των παιδιών μεταναστών δια μέσω της διαπολιτισμικής επικοινωνίας με στόχο την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, γ. την ανάπτυξη ενταξιακού περιβάλλοντος στην τάξη, όπου οι γλώσσες και οι κουλτούρες των παιδιών θα έχουν τον δικό τους χώρο και δ. την αναθεώρηση της αξιολόγησης των επιδόσεων των παιδιών στο σύνολό τους προς μια πιο ενταξιακή και πολιτισμικά ευαίσθητη κατεύθυνση (Cummins, 1988). Αν και πολλά από τα παραπάνω εξαρτώνται από την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική, η επιμόρφωση και η συνεχής ενημέρωση των εν λειτουργία δασκάλων είναι απαραίτητη, αφού ένα μεγάλο μέρος της εφαρμογής των απαραίτητων αλλαγών στο επίπεδο της τάξης εξαρτάται από την δική τους αποδοχή και την κατανόηση της σημαντικότητάς τους. Οι στάσεις και οι εκτιμήσεις των δασκάλων επιδρούν ιδιαίτερα στη διατήρηση της διγλωσσίας για τα παιδιά των μεταναστών και τις οικογένειές τους (Προβελεγγίου, 2008). Την ίδια στιγμή, υπάρχουν πολλοί σημαντικοί λόγοι για τους οποίους θα έπρεπε οι μητρικές γλώσσες να έχουν θέση στην εκπαίδευση των παιδιών, ξεκινώντας από το γεγονός ότι σε αυτές μπορεί να συντελεστεί πιο αποτελεσματικά η ανάδυση του γραμματισμού τους. Οι μητρικές γλώσσες αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο ταυτότητας και πολύτιμο πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των ίδιων των παιδιών μεταναστών και της κοινωνίας υποδοχής ως σύνολο. Η ανάπτυξη και η προώθηση ενταξιακών σχολικών πρακτικών που θα βασίζονται στην αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών των παιδιών είναι θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης, κοινωνικής προοπτικής και καλής διδακτικής πρακτικής (Mitakidou & Tsiakalos, 2004).

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Το να εκδηλώνουν παιδιά μεταναστών πρώτης γενιάς καλύτερη κοινωνική προσαρμογή και υψηλότερες σχολικές επιδόσεις από παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς δεν είναι το αναμενόμενο και δεν είναι χαρακτηριστικό όλων των δυτικών χωρών. Σε έρευνά τους, οι Sam, Vedder, Ward και Horenczyk (2006) παρατήρησαν ότι σε ομάδες εφήβων, οι μετανάστες έφηβοι είχαν καλύτερη προσαρμογή ακόμη και από τους γηγενείς στην Αυστραλία, Φιλανδία, Σουηδία και Ηνωμένες Πολιτείες. Στον Καναδά και στη Νορβηγία οι έφηβοι δεύτερης γενιάς και όχι της πρώτης είχαν καλύτερη κοινωνική προσαρμογή από τους γηγενείς συνομηλίκους. Στην έκθεση της Pisa (στους Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004) διαπιστώνεται ότι για την Ελλάδα, την Αυστρία, το Βέλγιο, τη Δανία, την Ολλανδία, τη Γερμανία, τη Νορβηγία και τη Σουηδία, τα παιδιά πρώτης γενιάς παρουσιάζουν

μειωμένη απόδοση σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές/τριες, αλλά καλύτερη απόδοση σε σχέση με τα παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς. Παρά τις αντιθέσεις ανάμεσα στις έρευνες, η διαφοροποιημένη εκδήλωση παρόμοιων φαινομένων ανάλογα με τη χώρα υποδοχής οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εθνοτικών ομάδων που οδηγούν στην εμφάνισή τους, αλλά τα χαρακτηριστικά των κοινωνιών υποδοχής.

2. «*Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Πρακτικές διαχείρισής της στη σχολική πράξη*». Διδακτορική Διατριβή. Υπεβλήθη στο ΠΤΔΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου στις 20-12-2013.

3. Κάτι ανάλογο καταγράφουν οι Gkaintartzi και Tsokalidou (2011), όπου ανάμεσα σε τέσσερις εκπαιδευτικούς, δύο νηπιαγωγούς και δύο δασκάλες της Β΄ και της Γ΄ δημοτικού αντίστοιχα, τις πιο αρνητικές αντιλήψεις για την γλωσσική ποικιλότητα σε σχέση με το σχολείο εκφράζουν οι νηπιαγωγοί. Αντιλαμβάνονται τις μητρικές γλώσσες ως απειλή και εμπόδιο για την ομαλή μετάβαση των παιδιών μεταναστών στο δημοτικό και, ως αντιστάθμισμα εφαρμόζουν εντατικές αφομοιωτικές πρακτικές.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας. Ζητήματα μάθησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα, 54:* 26-33.

Γκαϊνταρτζή, Α. (2012). *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή.

Γκαϊνταρτζή, Α & Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Μετανάστες γονείς: Διεκδικητές ή όχι της γλωσσικής διατήρησης; Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.) *Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου (σσ. 187-195). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.

Γκότοβος, Α. Ε. (2008). Η ετερότητα ως πεδίο αντιπαράθεσης: Λόγος περί διαφοράς και δόμηση ταυτότητας. Στο Ι.Σ. Ιωσήφ, & Γ.Ν. Σωκράτους (Επιμ.) *Ετερότητα και εκπαίδευση* (σσ. 39-70). Αθήνα: Παπαζήση.

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). *Πράσινη Βίβλος: Μετανάστευση και κινητικότητα. Προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ε.Ε.* [SEC(2008) 2173]. Βρυξέλλες, 3.7.2008. http://eurlex.europa.eu/exUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:EL:PDF Ημερομηνία προσπέλασης 4/8/2014.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός τάξης το «διαφορετικό»;*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41:183-201.

Μάρκου, Γ. & Βασιλειάδου, Μ. (1996). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής

κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μητακίδου, Σ. & Δανιηλίδου, Ε. (2007). Διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Απόψεις εκπαιδευτικών. Στο Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση* (σσ. 453-465). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2002). *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία. Μια δημιουργική συνάντηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Παπασάνδα, Α. (2007). *Η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και παλιννοστούντων/αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Προβελεγγίου, Δ. (2008). *Παιδιά οικογενειών μεταναστών από το Κονγκό στην Ελλάδα: Διερεύνηση πρακτικών γραμματισμού τους*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, ΠΤΔΕ.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. ΙΜΕΠΟ. http://users.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20%28Skourtou%20et%20al.%29.pdf Ημερομηνία προσπέλασης 4/8/2014.

Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. 2η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2005) Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής*. Θεματικό τεύχος 2005: 37-50.

## ΞΕΝΌΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 2nd ed. Clevedon: Multicultural Matters.

Bialystok, E., & Cummins, J. (1991). Language, cognition, and education of bilingual children. In E. Bialystok (Ed.) *Language processing in bilingual children* (pp.222-232). Cambridge: Cambridge University Press.

Chatzidaki, A. & Maligkoudi, C. (2013). Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(6): 675-689. http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2012.709817http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2012.709817 Retrieved 9/7/2014.

Cummins, J. (1988). From multicultural to anti-racist education. An analysis of programmes and policies in Ontario. In T. Skutnabb-Kangas, & J. Cummins (Eds.) *Minority education. From shame to struggle* (pp.127-160). Clevedon:

Multilingual Matters

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education.* London: Longman.

David, M. (1989). Schooling and the family. In H. A. Giroux, & P. McLaren (Eds.) *Critical pedagogy. The state, and cultural struggle* (pp. 50-65). New York: State University of New York Press.

Duff, P. A. (2010). Language socialization. In N. H. Hornberger, & S. L. McKay (Eds.) *Sociolinguistics and language education* (pp.427-454). Bristol UK: Multilingual Matters.

Epstein, J. (2001). Building bridges of home, school, and community. The importance of design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *6*(1-2): 161-168.

Freeman, R.D. (1998). *Bilingual education and social change*. Clevedon: Multicltural Matters.

Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, A. (1999). *Inside the primary classroom. 20 years on*. London: Routledge.

Gkaintartzi, A. & Tsokalidou, R. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics,* 43:588-601.

Meehan, M., Cowley, K., Finch, N., Chadwick, K., Ermolov, L., & Riffle, J. (2004). *Special strategies observation system- revised. A useful tool for educational research and evaluation*. Charleston: AEL.

Mitakidou, S. (2010). Cross-cultural education in Greece: History and prospects. In C. A. Grant, & A. Portera (Eds.) I*ntercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (pp.83-97). New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

Mitakidou, S. & Tsiakalos, G. (2004). New migration in Europe. Educational changes and challenges. A perspective from Greece. In S. Luchtenberg (Ed.) *Migration, education and change* (pp.127-139). London: Routledge.

Rhodes, R., Ochoa, S. & Ortiz, S. (2005). *Assessing culturally and linguistically diverse students. A practical guide.* New York: The Guilford Press.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. 2nd ed. Oxford, UK: Blackwell.

Sam, D. L., Vedder, P., Ward, C. & Horenczyk, G. (2006). Psychological and sociocultural adaptation of immigrant youth. In J.W. Berry, J. Phinney, D. L. Sam, & P. Vedder (Eds.) *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (pp.117-142). Mahwah,

NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Shany, M. & Geva, E. (2012). Cognitive, language, and literacy development in socio-culturally vulnerable school children. The case of Ethiopian Israeli children. In M. Leikin, Schwartz, M. & Y. Tobin (Eds.) *Current issues in bilingualism. Cognitive and socio-linguistic perspectives* (pp.77-118). Dordrecht, Israel: Springer.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not. The education of minorities.* Cornwall: Multilingual Matters.

Tressou, E. & Mitakidou, C. (1997). Educating Pontian immigrants in Greece: Successes and failures. *Early Education and Development 8*(3): 323-338.

Tsokalidou, R. (2005). Raising bilingual awareness in Greek primary schools. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 8*(1): 48-61.

# ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ…ΚΑΙ ΟΧΙ ΜΟΝΟ

## ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΑΡΧΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ[76]

**Μιχάλογλου Θέκλα[1], Ξεφτέρη Ελένη[2]**

1. Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακό: Συγκριτική Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
mithekla@yahoo.gr
2. Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της Αγωγής κατεύθυνση Διδακτική της Γλώσσας
Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ-ΑΠΘ
exefteri@eled.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο στο οποίο η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας αφενός αντανακλάται και αφετέρου οφείλει να αντιμετωπιστεί. Στο σχολείο πολλά παιδιά ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων παρουσιάζουν αδυναμία κατάκτησης της γραφής και ανάγνωσης, γεγονός που επηρεάζει τόσο τη σχολική φοίτηση όσο και την επίδοση· σε τέτοιες περιπτώσεις απαιτούνται καινοτόμες δράσεις και πρακτικές για την ενίσχυση του γραμματισμού τους. Η παρούσα εισήγηση αφορά την παρουσίαση του Οδηγού για τη Διδασκαλία του Αρχικού Γραμματισμού με βάση λογοτεχνικά κείμενα και σύμφωνα με ολιστικές προσεγγίσεις διδασκαλίας.*

*Λέξεις κλειδιά: γραμματισμός, λειτουργικός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, αρχικός γραμματισμός, παιδική λογοτεχνία, ολιστικές προσεγγίσεις μάθησης*

## ABSTRACT

*Education consists a field in which multiculturalism is reflected and also should be treated. In contemporary world, many children from sensitive social groups are unable to learn reading and writing in a satisfactory level, resulting to educational attendance and record; thus innovation practices are needed to*

[76] Ο Οδηγός δημιουργήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά (Περιφέρειες Δυτικής Μακεδονίας Κεντρικής Μακεδονίας και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης) με επιστημονικά υπεύθυνη την κ. Τρέσσου Ευαγγελία, καθηγήτρια του ΠΤΔΕ-ΑΠΘ.

*reinforce literacy. The following study concerns the presentation of the Guide to the Teaching of literacy depending on literature and according to holistic language approaches.*

*Key words: Literacy, Functional Literacy, Critical Literacy, Initial Literacy, children's literature, holistic learning approaches*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολλαπλότητα των σημασιών που αποδίδονται στον γραμματισμό υποδηλώνει ότι πρόκειται για μια διαδικασία με πολλές όψεις. Ο γραμματισμός δεν είναι το όνομα μιας στατικής κατάστασης, αλλά αφορά μια εξελικτική διαδικασία (Hasan, 2006) που δεν μπορεί κριθεί ξεχωριστά από την κατανόηση των κοινωνικών περιστάσεων και των ιστορικών παραδόσεων που επηρεάζουν το γραμματισμό σε κάθε κοινωνία (Cook-Gumperz, 2006:53). Ο γραμματισμός νοείται σε συνάρτηση προς τα κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και ιδεολογικά πλαίσια στα οποία βρίσκεται ενταγμένος. Αποκτά τη συγκεκριμένη σημασία και αξία από τη σχέση του προς την περιρρέουσα ιδεολογία, τις επικρατούσες κοινωνικές πρακτικές και τις εξουσιαστικές δομές μέσα στις οποίες πραγματώνεται (Παραδέλης, 2005). Δεν γνωρίζουμε ποτέ τον γραμματισμό στην «καθαρή» και «αυτόνομη» μορφή του, αλλά πάντα στη συγκεκριμένη μορφή που έχει λάβει κάτω από τις δεδομένες ιδεολογικές και πολιτικές συνθήκες (Street,1984:8).Για να διατυπωθεί λοιπόν ένας ορισμός για μια τόσο σύνθετη έννοια όπως ο γραμματισμός, πρέπει να καταστεί σαφές ένα σύνολο σχετικών ιδεολογικών θέσεων, όχι μόνο για τον γραμματισμό καθαυτό, αλλά και για το σημείο σύνδεσής του με την κοινωνική ζωή, καθώς και για τον ρόλο του στην κατασκευή της κοινωνικής ζωής. Επιπλέον πρέπει να ερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι ανισότιμες σχέσεις εξουσίας διαμορφώνουν τις χρήσεις του γραμματισμού, τόσο με βάση ποιος περιλαμβάνεται και ποιος αποκλείεται, όσο και με βάση πώς επιτυγχάνεται ο γραμματισμός στην καθημερινή ζωή (Baynham, 2002).

Επομένως ανάλογα με την ερμηνεία που δίνεται στην έννοια του γραμματισμού τίθεται αυτόματα και το ερώτημα: Τι συνεπάγεται αυτό για τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται

στις διαδικασίες του; Τι γίνεται με τις παιδαγωγικές πρακτικές που σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων του; Τι αντιλήψεις για τη γνώση και τη μάθηση προϋποθέτει αυτή η ερμηνεία; (Hasan, 2006).

Αν μέσα από τη διδασκαλία του δίνεται στους συμμετέχοντες η δυνατότητα πρόσβασης σε συναφείς χρήσεις του γραμματισμού, με μια μορφή διδασκαλίας που αποδέχεται την κυρίαρχη αντίληψη ως κάτι δεδομένο και φυσικό, τότε ορίζεται ως λειτουργικός (Baynham, 2002). Οι ορισμοί όμως που δίνουν λειτουργική διάσταση στην έννοια του γραμματισμού αμφισβητούνται, γιατί θεωρείται ότι έχουν κοινωνικό στόχο μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και καθορίζουν κατά κάποιο τρόπο και τις δράσεις και τις ενέργειες των ατόμων που λειτουργούν μέσα σ' αυτά τα πλαίσια. Αντί της λειτουργικής διάστασης του

γραμματισμού αντιπροτείνεται η κριτική διάσταση, δηλαδή η γλωσσική και κοινωνική συνειδητότητα του γραμματισμού και των παραμέτρων του εκ μέρους του ατόμου (Χατζησαββίδης, 2007).

Ο κριτικός γραμματισμός συνεπάγεται απαραίτητα τη δράση στη ζώνη της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής· συνδέεται με τον εντοπισμό των προβληματικών σημείων, με τη μη αποδοχή αυτού που παρουσιάζεται ως δεδομένο. Συνδέεται με το ερώτημα «γιατί;». Παρ' όλο που το έργο του γραμματισμού δεν είναι απαραίτητα κριτικό καθ' αυτό, μπορεί ωστόσο να καταστεί ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ακριβώς επειδή η γλώσσα είναι ισχυρή ως κοινωνική πρακτική. Οι θεσμοί και οι κοινωνικοί οργανισμοί αναπαράγονται μέσω της γλώσσας· η γλώσσα εισάγει τα ανθρώπινα υποκείμενα στις κοινωνικές θέσεις. Το έργο του κριτικού γραμματισμού δίνει την ευκαιρία για την άσκηση ελέγχου επί της παραγωγής του κειμένου. Μπορεί ωστόσο να συμβάλλει και στην ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης ως προς τους κοινωνικούς στόχους και ως προς τίνος τα συμφέροντα υπηρετούνται μέσω αυτών (Baynham, 2002). Ο γραμματισμός χειραφετεί τους ανθρώπους όταν τους καθιστά ενεργούς κριτές της κοινωνικής τους πραγματικότητας, όταν δηλαδή η εν δυνάμει συνείδηση μετατρέπεται σε εν ενεργεία συνείδηση (Φρέιρε, 1977).

Στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού κινείται και η θεωρία των πολυγραμματισμών ως μια κοινωνική πρακτική, μέσω της οποίας αφενός θα πρέπει να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και αφετέρου να αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων. Επιπλέον, επειδή τα κείμενα παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα, συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος και λόγων (Cope & Kalantzis, 2000· Χατζησαββίδης, 2003).

## ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ

Ο γραμματισμός με την έννοια της χρήσης της γλώσσας για την παραγωγή νοήματος, έχει δυο ταυτόχρονες γραμμές εξέλιξης, μια που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων, και παράλληλα μ` αυτή τη «φυσική», καθημερινή γραμμή ανάπτυξης, υπάρχει και μια δεύτερη την εξειδικευμένη[77] γραμμή (Hasan, 2006).

[77] Η εξωτική ή εξειδικευμένη γραμμή συνιστά το πέρασμα, από την κοινή στη μη κοινή γνώση που απαιτεί μια διαφορετική νοηματοδότηση του κόσμου, η οποία στηρίζεται στη συσχέτιση οντοτήτων με ένα διαφορετικό τρόπο από εκείνον που είναι συμβατός με την καθημερινή νοηματοδότηση. Έτσι, η συστηματική ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των πραγμάτων σύμφωνα με καθολικά αναγνωρίσιμα κριτήρια, η συμβολική παράσταση οντοτήτων και η κατανόηση του ότι ο γραπτός τρόπος αναφέρεται σε μια διαφορετική τάξη πραγματικότητας, που δεν αντιστοιχεί στην άμεση εμπειρική πραγματικότητα, συνιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της μη κοινής γνώσης. Συνεπώς, η γενίκευση, οι ορισμοί, οι κατηγοριοποιήσεις, οι ταξινομήσεις αποτελούν ιδιαίτερες μορφές

Στην εξειδικευμένη γραμμή που αφορά την ανάπτυξη του γραμματισμού στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο, κυριαρχεί η συνειδητή άποψη για τη γλώσσα, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα δεν είναι εκείνη με την οποία ζούμε ως ενεργά κοινωνικοσημειωτικά πλάσματα, αλλά μάλλον μια άποψη που από πολλές απόψεις είναι πλαστή. Τόσο η άποψη για τη γλώσσα, όσο και οι συνειδητά σχεδιασμένοι σκοποί για την ανάπτυξη του γραμματισμού μέσω της εκπαίδευσης πηγάζουν από ανάγκες που δε γίνονται απαραίτητα αντιληπτές ως ανάγκες απ' όλα τα άτομα. Ωστόσο στην καθημερινή γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού λογικά αυτός ο διαχωρισμός απλώς δεν μπορεί να εμφανιστεί αφού η καθημερινή ανάπτυξη του γραμματισμού μορφοποιείται σε μεγάλο βαθμό από τις περιστάσεις ζωής των ατόμων, την κοινωνική τους κατάσταση, και η εμπλοκή τους με τον γραμματισμό στο πλαίσιο αυτής της γραμμής ανάπτυξης γίνεται κυρίως μέσω της προφορικής ομιλίας. Και λέμε *κυρίως* γιατί η καθημερινή ζωή και δραστηριότητα των ατόμων, ανάλογα με την κοινωνική τους κατάσταση, *μπορεί* ή *δεν μπορεί* να τα εισαγάγει και στον κόσμο του γραπτού λόγου (Hasan, 2006).

Ο βαθμός πρόσβασης όμως στον γραπτό λόγο και η επίγνωση του, είναι σημαντικός παράγοντας κατάκτησης του γραμματισμού. Η επίγνωση του γραπτού λόγου αναφέρεται στη συνειδητοποίηση των λειτουργιών και των μορφών του γραπτού λόγου. Οι λειτουργίες σχετίζονται με τους σκοπούς και τις χρήσεις του και οι μορφές με τις συμβάσεις του. Η επίγνωση του γραπτού λόγου θεωρείται καθοριστικής σημασίας, γιατί οι μορφές, οι λειτουργίες και οι χρήσεις του γραπτού λόγου, συνιστούν τη γνωστική βάση για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αλλά και της μάθησης γενικότερα (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Βασικά στοιχεία της επίγνωσης του γραπτού λόγου σε ότι αφορά τη λειτουργία του είναι: Ο γραπτός λόγος έχει νόημα και μεταφέρει μηνύματα, διαβάζουμε το κείμενο και όχι την εικόνα, η κατανόηση της διαφοράς μεταξύ γραμμάτων και λέξεων, η κατανόηση της διαφοράς μεταξύ γραφικών αναπαραστάσεων λέξεων ή μη λέξεων, η κατανόηση ότι το γραπτό μπορεί να αναπαραχθεί από μια ποικιλία υλικών, διαβάζουμε από αριστερά προς δεξιά κι από πάνω προς τα κάτω. Βασικά στοιχεία ως προς τη μορφή είναι η κατανόηση ότι το γραπτό αναπαριστάνει τον προφορικό λόγο και ότι τα φωνήματα αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα γραφήματα (Whitehurste & Lonigan,1998).

σημειωτικής μεσολάβησης που συναρτώνται άμεσα με τη συγκρότηση της μη κοινής γνώσης και συνιστούν τις ιδιαίτερες προϋποθέσεις για το πέρασμα στον σχολικό γραμματισμό. Τα χαρακτηριστικά της γλώσσας που διευκολύνουν τη σχολική γνώση μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: εμπειρίες με γενικεύσεις μέσα από ανταλλαγή πληροφοριών, προσανατολισμός στα υποθετικά και γενικευμένα νοήματα καθώς και στη μάθηση και τον συλλογισμό μέσα από κείμενα, εξοικείωση με τους ορισμούς και κατασκευή κριτηρίων για κατηγοριοποιήσεις, εμπειρίες με προφορικούς μονολόγους ή και με την ακρόαση αναγνωσμάτων, με συμπερασμούς, αναστοχασμό πάνω στο νόημα κ.ο.κ. (Κονδύλη, 2007).

Οι ατομικές διαφορές στην κατάκτηση του γραμματισμού δεν εξηγούνται πλέον με βάση τη νοητική ωρίμανση στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά επικρατεί η άποψη της παροχής ευκαιριών στα παιδιά για ενασχόληση με βιβλία και εν γένει με γραπτό λόγο και ιστορίες ώστε, όσο το δυνατόν γρηγορότερα, να αυξηθεί η πιθανότητα της απόκτησης του. Έτσι, οι σημερινές πρακτικές κατάκτησης του γραμματισμού είναι ανάγκη να λαμβάνουν υπόψη τόσο τις υπάρχουσες γνώσεις και ικανότητες των παιδιών σχετικά με το γραπτό λόγο, όσο και τις ανάγκες τους για ενασχόληση με βιβλία και εξερεύνηση με ένα μολύβι (Clay, 1991, Αϊδίνης, 2012).

Η αρχική εμπειρία των παιδιών με τη γραπτή γλώσσα ενισχύεται με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Η ανάγνωση βιβλίων βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν συμπεριφορά αναγνώστη, δηλαδή τα παιδιά αφενός αποκτούν γνώσεις που αφορούν τον τρόπο που κρατάμε το βιβλίο, τη φορά της ανάγνωσης, τις συμβάσεις των λογοτεχνικών κειμένων κι αφετέρου πλουτίζουν το λεξιλόγιο, τις ιδέες και τη φαντασία τους και επιπλέον αναπτύσσουν δεξιότητες ακουστικής κατανόησης, και ταυτόχρονα αναπτύσσεται και η προφορική αφηγηματική ικανότητα τους. (Sénéchal & Lefevre, 2002· Norton,2007 ·Martini, F., & Sénéchal, M., 2012 ·Γιαννικοπούλου, 1996· Τάφα, 2001). Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες συνήθως η πρώτη επαφή του παιδιού με το βιβλίο ως μέσο αναγνωστικής απόλαυσης αρχίζει σε πολύ πρώιμο ηλικιακό στάδιο. Τα παιδιά ακούν να τους αφηγούνται παραμύθια και να τους διαβάζουν διάφορα λογοτεχνικά κείμενα από τη γέννηση τους ακόμη. Συνεπώς, η σχέση των παιδιών με το βιβλίο θεωρείται δεδομένη, αν και παρουσιάζει διαφοροποιήσεις που συνδέονται τόσο με το μορφωτικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας όσο και με τη σχέση που έχει αυτή με το βιβλίο (Heath and Branscombe, 1986 ·Αποστολίδου, 2000· Κωστούλη, 2000 ). Επίσης σε κάθε οικογένεια ενισχύεται ο γραμματισμός μέσα από διάφορες δραστηριότητες που συνδέονται με τη γραφή και ανάγνωση, όπως η γραφή λίστας για ψώνια, κατάλογου καλεσμένων και κάποιας πρόσκλησης ή ευχετήριας κάρτας. Με άλλα λόγια οι καθημερινές ενασχολήσεις γονέων και παιδιών μιας οικογένειας συμβάλλει στην ανάπτυξη του οικογενειακού γραμματισμού (Τάφα, 2001).

Παρ' όλα αυτά όμως υπάρχουν πολλά παιδιά που φτάνουν στο σχολείο χωρίς να έχουν δει κανέναν να διαβάζει ή να γράφει, χωρίς κανείς να τους έχει διαβάσει παραμύθια. Μπορεί οι εμπειρίες και οι γνώσεις με τις οποίες έχουν ανατραφεί στην οικογένεια και στην κοινότητά τους να είναι πολλές και πλούσιες, αλλά να μην είναι συμβατές με την κουλτούρα του σχολείου. Η κατάκτηση του γραμματισμού συνδέεται με τη γλωσσική ικανότητα στην κυρίαρχη γλώσσα μιας χώρας, με αποτέλεσμα τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων που θεωρούνται εγγράμματα στη δική τους κοινότητα, να αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικά» γλωσσικά στην κυρίαρχη γλώσσα, γεγονός που επηρεάζει τη σχολική τους πρόοδο (Grant, 2002). Όταν αρχίζουν το σχολείο, έρχονται σε επαφή με τη «σωστή» εκδοχή του λόγου και η μητρική τους γλώσσα υποτιμάται και στιγματίζε-

ται ως κατώτερη (Φραγκουδάκη, 1987, 2003). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων να ξεκινούν τη σχολική τους πορεία με άνισους όρους, οι οποίοι στην πορεία συμβάλλουν στη χαμηλή σχολική επίδοση και συνεπώς στην επιτυχή ή μη σχολική πορεία (Κογκίδου, Τρέσσου, Τσιάκαλος, 1997). Γίνεται φανερό ότι αυτό, έχει πολύ μεγάλες συνέπειες για τους μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα και πόσο μάλλον στην περίπτωση των Ρομά που μπορεί και να μην υπάρχει γραπτή κουλτούρα στην οικογένειά τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και τη σχολική επιτυχία πολιτισμικών μειονοτήτων είναι μεταξύ άλλων το επίπεδο επάρκειας στη μητρική γλώσσα, οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες γραμματισμού, το σχολικό παρελθόν των παιδιών και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Τρέσσου & Μητακίδου, 2002).

Το σχολείο λειτουργώντας με το αυτονόητο μιας ομοιόμορφης προϋπάρχουσας γνώσης, αναμένει από τα παιδιά να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να κατονομάσουν, να περιγράψουν, να εξηγήσουν γεγονότα και αντικείμενα, για να ακολουθήσουν γραπτές και προφορικές οδηγίες και για να αφηγηθούν ιστορίες. Όσα παιδιά διαθέτουν ένα πολιτισμικό απόθεμα των παραπάνω χρήσεων της γλώσσας μπορούν εύκολα να το ανακαλούν για να έχουν επιτυχή εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Με άλλα λόγια όσα παιδιά έχουν εμπειρία μορφωτικών δραστηριοτήτων, ενσωματωμένη στην καθημερινότητα τους, μπορούν να ανταποκρίνονται στις μορφωτικές δραστηριότητες του σχολείου (Heath, 1986). Αυτό όμως έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά που δεν έχουν αυτού του είδους την προϋπάρχουσα γνώση να παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση και ελλιπή σχολική φοίτηση. Πολύ συχνά μάλιστα οι δυσκολίες των παιδιών και η «αποτυχία» τους, χρεώνονται στα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Για παράδειγμα, ακούγεται συχνά για τους Ρομά ότι «δεν κάνουν για το σχολείο», «είναι πολύ ελεύθεροι για να μπουν σε καλούπια», κλπ. Τέτοιου είδους επιχειρήματα απενοχοποιούν το σχολείο για την αποτυχία που συχνά βιώνουν τα παιδιά. Με δεδομένο ότι η σχολική επιτυχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με το βαθμό εκμάθησης και χρήσης της κυρίαρχης γλώσσας γίνεται φανερή η δυσχερής θέση για τα παιδιά γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων (Τσιάκαλος,1999). Όπως αναφέρει ο Lanjri (1998:191) όταν η σχολική σταδιοδρομία στιγματίζεται αρνητικά τα παιδιά των μειονοτήτων ξεγλιστρούν μέσα από τις τρύπες που έχει το δίχτυ της εκπαίδευσης με ολοένα αυξανόμενη ταχύτητα (Vandenbroeck, 2004).

Τα παιδιά Ρομά όμως χρειάζονται τον τυπικό γραμματισμό, όπως αυτός γίνεται αντιληπτός από την κυρίαρχη τάση και το επίσημο σχολείο, προκειμένου να αυξηθούν οι προοπτικές τους για κοινωνική κινητικότητα και επαγγελματική αποκατάσταση. Είναι απαραίτητο λοιπόν να κατανοήσουν τη λειτουργία και την αξία του γραπτού λόγου στην καθημερινή ζωή, αλλά και την απόλαυση που αυτός μπορεί να προσφέρει. Το σχολείο μπορεί να δημιουργήσει μια κοινή αφετηρία δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης που να εμπλέκει ισότιμα όλα τα παιδιά με ή χωρίς αναγνωστική εμπειρία.

Σύμφωνα με τον Cummins (2002) για την επιτυχή σχολική πορεία, των παιδιών γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων, σημαντική είναι η παροχή τόσο πλαισιακής υποστήριξης όσο και νοητικής πρόκλησης. Η πλαισιακή υποστήριξη του ατόμου περιλαμβάνει εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Οι εσωτερικοί παράγοντες αναφέρονται στην προηγούμενη εμπειρία, το κίνητρο, τα ενδιαφέροντα, το πολιτισμικό κεφάλαιο του ατόμου, ενώ οι εξωτερικοί παράγοντες αφορούν τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τη νέα γνώση ώστε να διευκολύνεται η σύνδεσή της με την προηγούμενη γνώση των παιδιών. Σημαντικό επίσης θεωρείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να παρέχεται και η κατάλληλη νοητική πρόκληση που θα παρωθήσει τα άτομα στην κατάκτηση της νέας γνώσης. Η νοητική πρόκληση και η πλαισιακή υποστήριξη συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανταπόκριση για σχολική επιτυχία. Ωστόσο ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να βρει την κατάλληλη δοσολογία νοητικής πρόκλησης και πλαισιακής στήριξης. Η μαθησιακή διαδικασία οφείλει αφενός να κινητοποιεί διανοητικά τα παιδιά ώστε να αναπτύξει τις διανοητικές τους ικανότητες κι αφετέρου να μην ξεπερνάει το επίπεδο νοητικής τους ανταπόκρισης με αποτέλεσμα να απογοητευθούν και να αποσυρθούν από την προσπάθεια για μάθηση. Ο τρόπος που θα επιτευχθεί η μαθησιακή ενίσχυση συνδέεται με τις επιλογές πλαισιακής υποστήριξης, δηλαδή με την παροχή κινήτρων, επιλογή κατάλληλων και ποικίλων στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας, ενεργοποίηση των προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων των παιδιών

Όμως η χαμηλή σχολική επίδοση σχετίζεται άμεσα και με τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στο σχολείο. Η χαμηλή επίδοση είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένου είδους σχέσεων αλληλεπίδρασης στο σχολείο, που οδηγούν τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές στο να αποσύρονται πνευματικά και ψυχικά από την προσπάθεια για μάθηση. Ένας από τους κυριότερους λόγους είναι ότι το διδακτικό περιβάλλον δε διευκολύνει ούτε ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους. Το μήνυμα που λαμβάνουν οι μαθητές/μαθήτριες είναι ότι η σχολική πρόοδος είναι κάτι απίθανο να συμβεί και η προσπάθεια για μάθηση δεν αξίζει τον κόπο (Cummins, 2002:108).

Για να μπορέσει να λειτουργήσει η πλαισιακή στήριξη και η νοητική πρόκληση που αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά και για να δημιουργηθεί στην τάξη και το απαραίτητο κλίμα σεβασμού και αποδοχής είναι απαραίτητη η μετατόπιση από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική, αυστηρά συστηματοποιημένη μαθησιακή και διδακτική ρουτίνα προς μια μαθητοκεντρική, αυτορυθμιζόμενη, αυτοελεγχόμενη και αυτοσυντηρούμενη πορεία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να δουλεύουν με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους αντί να διδάσκουν τους μαθητές και τις μαθήτριες τους. Έτσι δημιουργείται η κοινότητα της τάξης. Η δημιουργία κινήτρων για ενεργή συμμετοχή, για ενθάρρυνση της έκφρασης στον προφορικό και στο γραπτό λόγο με τη χρήση συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας συμβάλλει στην επιτάχυνση της μορφωτικής ανάπτυξης των παιδιών και στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας τους και λειτουργεί ανα-

σταλτικά στον παθητικό ρόλο των παιδιών μέσα στην τάξη που αποτελεί παρεμποδιστικό παράγοντα της νοητικής και γλωσσικής ανάπτυξης (Cummins, 2002). Επιπλέον είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται το δικαίωμα του παιδιού να αντιδρά με το δικό του τρόπο και χρόνο στα διάφορα ερεθίσματα. Προϋπόθεση για επιτυχή σχολικά αποτελέσματα αποτελεί η ύπαρξη κλίματος σεβασμού και αποδοχής μέσα στην τάξη, που ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών στις μαθησιακές διαδικασίες και ενισχύει την αυτοεκτίμηση τους. Η δημιουργία κλίματος υποδοχής και αποδοχής μετατρέπει το σχολικό περιβάλλον σε «θερμοκοιτίδα» της συνέχειας, όπου το παιδί μπορεί να βρει ηρεμία, σεβασμό και εμπιστοσύνη (Aluffi Pentini, 2005:109).

Όσον αφορά στη διδασκαλία της γλώσσας, πρέπει να μετατοπιστεί από τη διδασκαλία ενός αφηρημένου συστήματος συμβόλων σε κατάκτηση ενός εργαλείου που χρησιμοποιείται στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τον κόσμο. Με άλλα λόγια, η κατάκτηση της γλώσσας πρέπει να γίνει μια δημιουργική διαδικασία κατά την οποία το παιδί ενθαρρύνεται να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του (και τη μητρική σε περίπτωση διγλωσσίας) και τις εμπειρίες του, ως τα συμφραζόμενα μέσα στα οποία κάνει συσχετίσεις, γεννά υποθέσεις και θέτει ερωτήματα για να δημιουργήσει νόημα. Τα παιδιά κατακτούν ευκολότερα τη γλώσσα, είτε πρόκειται για γλώσσα μητρική είτε για δεύτερη, με φυσικό και αβίαστο τρόπο, όταν η γλώσσα χρησιμοποιείται σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας, καταστάσεις όπου ανταλλάσσονται ενδιαφέροντα ή σημαντικά νοήματα ανάμεσα σε συνομιλητές. Μαθαίνουν όταν τα ενθαρρύνουμε να συμμετέχουν ενεργά και να γίνουν βαθμιαία ανεξάρτητα στη μάθησή τους. Υπάρχουν άφθονες εμπειρικές και θεωρητικές μαρτυρίες (Butler, 1980, Butler & Clay, 1979, Goodman, 1986, Goodman & Altwerger, 1981, Halliday, 1975 &1978, Holdaway, 1979, Vygotsky, 1962, 1978, Wells, 1986) που συγκλίνουν στην άποψη ότι ο γραμματισμός αναπτύσσεται τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη γλώσσα σφαιρικά και όχι γραμμικά, μέσα σε ένα εμπλουτισμένο, «φυσικό και αυθεντικό» (Goodman, 1986) μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν.

## ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΑΡΧΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο δημιουργήθηκε ο Οδηγός για τη διδασκαλία του αρχικού γραμματισμού. Ο Οδηγός απευθύνεται και σε μαθητές/τριες που βρίσκονται στο στάδιο αρχικού γραμματισμού ακόμη και αν ηλικιακά δεν ανήκουν στην πρώτη τάξη. Αφορά τη διδασκαλία στα τμήματα της πρώτης τάξης, στις τάξεις υποδοχής και στα τιμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.

Ο Οδηγός που προτείνουμε έχει ως βασικό εργαλείο κατάκτησης του αρχικού γραμματισμού τα λογοτεχνικά βιβλία, γιατί η παιδική λογοτεχνία συμβάλλει στην υπέρβαση των επιφανειακών διαχωριστικών γραμμών και των πολιτισμικών διαφορών που υπάρχουν σε μια τάξη. Η λογοτεχνία προβάλλει και διαπραγματεύεται πανανθρώπινα θέματα, έτσι μπορεί να απευθύνεται σε όλα ή στα περισσότερα παιδιά προσφέροντας μια κοινή αφετηρία, ένα κοινό, μη απειλητικό πλαίσιο για την κατάκτηση του γραμματισμού.

Το μοντέλο του ενήλικα που διαβάζει και δείχνει ταυτόχρονα με το δάκτυλό του αυτό που διαβάζει στο κείμενο κρατώντας το παιδί στην αγκαλιά του, μπορεί να μεταφερθεί και στη μεγαλόφωνη ανάγνωση στην τάξη, αν ο/η εκπαιδευτικός καθώς διαβάζει έχει στραμμένο το βιβλίο προς τα παιδιά και δείχνει με το δάκτυλο ή ένα χάρακα αυτό που διαβάζει. Η χρήση των Μεγάλων Βιβλίων[78] είναι πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Επίσης, ενισχυτική προς την κατάκτηση του γραμματισμού είναι η ανάγνωση της ίδιας ιστορίας όχι μία αλλά πολλές φορές, που έτσι κι αλλιώς είναι μια προσφιλής συνήθεια των παιδιών. Με την επανάληψη τα παιδιά μαθαίνουν την πλοκή της ιστορίας, οικειοποιούνται την ιστορία και σιγά-σιγά εστιάζουν την προσοχή τους στο κείμενο. Με τις πολλαπλές αναγνώσεις της ίδιας ιστορίας, μειώνονται οι παρεμβάσεις των ενηλίκων και αυξάνεται η συμμετοχή των παιδιών.

Προσπαθώντας να μεταφέρουμε αυτό το περιβάλλον μάθησης και μέσα στην τάξη, προτείνουμε στον Οδηγό σε κάθε ενότητα ανάλογες δραστηριότητες με συγκεκριμένα βιβλία που αφορούν στο θέμα με το οποίο η τάξη ασχολείται εκείνη τη στιγμή ή παίρνουν αφορμή από το θέμα για να κάνουν προεκτάσεις αναλόγως με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Εκτός από παιδικά λογοτεχνικά βιβλία προτείνουμε τη χρήση και χρηστικών γραπτών και προφορικών κειμένων καθημερινής χρήσης όπως το όνομα των παιδιών, ο χαιρετισμός, οι μέρες της εβδομάδας, οι εποχές, ταμπέλες καταστημάτων, κτλ. Πολύ σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία έχουν και τα κείμενα που παράγουν τα ίδια τα παιδιά. Όταν μιλάμε για κείμενα των παιδιών αναφερόμαστε σε οτιδήποτε γράφουν τα παιδιά, από το όνομά τους ή τη λεζάντα στη ζωγραφιά τους μέχρι οτιδήποτε καταφέρουν να δημιουργήσουν μόνα τους και το νοηματοδοτούν. Αποδεχόμαστε το γραπτό λόγο των παιδιών, όποιος κι αν είναι αυτός και παρατηρώντας τον αντλούμε πληροφορίες για το βαθμό κατάκτησής του. Οι πληροφορίες αυτές θα μας βοηθήσουν να δώσουμε στο παιδί τη βοήθεια που χρειάζεται στη συγκεκριμένη στιγμή και παράλληλα διαφοροποιούμε τη διδασκαλία μας ανάλογα με τις ανάγκες κάθε παιδιού. Ακόμα κι όταν τα παιδιά δεν είναι σε θέση να γράψουν ολοκληρωμένα τη σκέψη τους ή δεν «τολμούν» να το κάνουν, μπορούμε να τα παρακινούμε να μας λένε τη σκέψη τους και εμείς να την αποτυπώνουμε γραπτά. Στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκονται οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν ενεργά και ενθαρρύνονται συνεχώς ώστε να μην παραμένουν παθητικοί δέκτες.

Το υλικό του Οδηγού *δεν* αποσκοπεί στο να προσθέσει ένα ακόμα διδακτικό εγχειρίδιο στα ήδη υπάρχοντα, το οποίο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει ν' ακολουθούν σειριακά. Αποτελεί ένα *ενδεικτικό* πλαίσιο για αρχικό γραμματισμό.

[78] Για περισσότερες πληροφορίες για τα μεγάλα βιβλία Holdaway, 1979 και τον Οδηγό για το βιβλίο των Μητακίδου & Τρέσσου, *Η Μαίρη Πινέζα* στο www.kaleidoscope.gr

Δεν προτείνουμε να εφαρμοστεί κατά γράμμα για να επιτευχθούν οι στόχοι της κάθε ενότητας. Είμαστε αντίθετες στη λογική τέτοιου υλικού και δεν πιστεύουμε ότι μπορεί να υπάρξει γιατί κάθε τάξη αποτελεί μια μοναδική μαθησιακή κοινότητα. Εκείνο που επιχειρήσαμε να δημιουργήσουμε είναι περισσότερο μια πρόταση η οποία θα είναι διαρκώς ανοιχτή σε συμπληρώσεις, διαφοροποιήσεις και ανατροπές. Στο υλικό μπορούν να στηριχτούν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν το δικό τους πρόγραμμα, για τη δική τους τάξη ανάλογα με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών τους.

Επίσης να τονίσουμε ότι ο Οδηγός και ο τρόπος που προτείνουμε να χρησιμοποιηθεί στην τάξη απέχει πολύ από τη διδασκαλία των γραμμάτων με τον κλασικό τρόπο, δηλαδή κάθε μέρα διδάσκουμε κι από ένα γράμμα ξεκινώντας από τα πλέον συχνόχρηστα και καταλήγοντας στα λιγότερο χρησιμοποιούμενα. Δεν είναι η διδασκαλία συγκεκριμένων γραμμάτων η προτεραιότητα μας και ούτε η διδασκαλία τους που καθορίζει και τις δραστηριότητες. Άλλωστε δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τις ανάγκες που έχει κάθε παιδί και το επίπεδο γνώσης κάποιων γραμμάτων. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν σε καθημερινές ευκαιρίες ενασχόλησης με τον προφορικό και γραπτό λόγο[79]. Οι ανάγκες που θα προκύπτουν από αυτήν την ενασχόληση θα λαμβάνονται υπόψη από τον/την εκπαιδευτικό για να βοηθήσει τα παιδιά να προσεγγίζουν τη γνώση μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα ίδια. Αυτό σε καμιά περίπτωση δεν σημαίνει ότι τα παιδιά δεν πρέπει να μάθουν τα γράμματα, αν και όσα δε γνωρίζουν. Η καθημερινή επαφή τους με τον έντυπο λόγο θα κάνει αυτή την εκμάθηση πολύ πιο εύκολη αφού μέσα από τα λογοτεχνικά βιβλία, τα τραγούδια, τα ποιήματα και κάθε είδους κείμενα, και τον τρόπο που αυτά θα παρουσιάζονται, τα παιδιά θα έχουν καθημερινά πολλές ευκαιρίες επαφής με όλα σχεδόν τα γράμματα και θα έχουν τη δυνατότητα να δουν τη λειτουργία τους μέσα στον λόγο.

Ο Οδηγός είναι χωρισμένος σε ενότητες και στην αρχή τίθενται οι στόχοι που περιμένουμε να επιτευχθούν. Οι στόχοι επίσης είναι ενδεικτικοί και σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να περιορίσουν ή ν' αγχώσουν τον/την εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να αφοσιωθεί σ' αυτούς αγνοώντας τις δυνατότητες και το ρυθμό μάθησης των παιδιών. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο και δε βάζουμε συγκεκριμένη χρονική διάρκεια στις ενότητες. Ιδιαίτερα τα παιδιά που παρακολουθούν τις τάξεις υποδοχής, τα οποία έχουν ήδη εσωτερικεύσει την αντίληψη ότι δεν μπορούν να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν, χρειάζονται αρκετό χρόνο για να πειστούν ότι μπορούν να τα καταφέρουν κι έτσι ν' αρχίσουν να λειτουργούν μέσα στην τάξη. Χρειάζεται από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού πολλή κατανόηση, υπομονή, ενθάρρυνση και ενδυνάμωση των παιδιών. Το πρώτο λοιπόν που πρέπει να κάνει ο/η εκπαιδευτικός είναι να παρατηρεί διαρκώς τα παι-

[79] Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί μια συνέχεια του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά διδάσκονται στο νηπιαγωγείο, δίνοντας όμως περισσότερη έμφαση στις συμβάσεις του γραπτού λόγου και τη διδασκαλία τους.

διά, να τα κάνει να αισθάνονται ότι είναι ευπρόσδεκτα στην τάξη ακόμα κι αν δεν «ξέρουν τίποτα» και ότι όλα τα παιδιά και το καθένα χωριστά είναι ισότιμα μέλη της μαθησιακής κοινότητας.

Είναι σημαντικό επίσης να τονιστεί ότι τα βιβλία που προτείνονται σε κάθε ενότητα μπορούν να αντικατασταθούν από άλλα ή και άλλα κείμενα, αν ο/η εκπαιδευτικός τα θεωρήσει πιο κατάλληλα ή αν κρίνει ότι τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται στα βιβλία που έχει επιλέξει. Σε κάθε περίπτωση όμως πρέπει να υπάρχουν κάποια βιβλία στην τάξη καθώς και άλλο έντυπο υλικό ώστε να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον στην τάξη πλούσιο σε γραμματισμό. Έτσι προτείνουμε:

Δημιουργία βιβλιοθήκης στην τάξη με βιβλία επιλεγμένα από τον/την εκπαιδευτικό σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ο τρόπος που τα βιβλία θα τοποθετηθούν στη βιβλιοθήκη είναι εξαιρετικά σημαντικός για την ανταπόκριση των παιδιών. Οργανώνουμε τη βιβλιοθήκη με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να έχουν διαρκώς τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με όλα τα βιβλία. Να βλέπουν τα εξώφυλλά τους, την εικονογράφησή τους έτσι ώστε να θέλουν να τα πάρουν στα χέρια τους να τα ξεφυλλίσουν, να τα «διαβάσουν» και να αλληλεπιδράσουν τόσο με τα βιβλία όσο και μεταξύ τους, μέσω των βιβλίων.

Εκτός από βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, καλό είναι να υπάρχει στην τάξη κι άλλου είδους έντυπο υλικό, όπως εφημερίδες, περιοδικά, διαφημιστικά φυλλάδια, αφίσες κλπ. Στον οδηγό υπάρχουν προτάσεις για τη χρήση ποικίλων κειμένων. Για παράδειγμα, μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να διαβάζει άρθρα από εφημερίδες ή το διαδίκτυο ανοίγοντας έτσι συζήτηση για την επικαιρότητα και πως την εισπράττουν τα παιδιά. Αν κάποια μέρα πρωτοσέλιδο είναι η ανεργία μπορεί να συζητήσει στην τάξη για το θέμα με αφορμή και τα οικογενειακά βιώματα των παιδιών.

Ακόμη προτείνεται να υπάρχει πίνακας ανακοινώσεων όπου τα παιδιά θα ενθαρρύνονται να κρεμάνε σημειώματα που απευθύνονται είτε στον/στη δάσκαλο/α, είτε σε κάποιο συμμαθητή τους, είτε να αναφέρονται σε κάποια θέματα που θα ήθελαν να συζητήσουν στην τάξη. Στην τάξη θα υπάρχουν βέβαια και πίνακες ή πλαίσια όπου θα αναρτούνται σε καρτέλες όλα όσα μαθαίνουν καθημερινά τα παιδιά ειδικά τον πρώτο καιρό. Είναι καλό επίσης να υπάρχουν και άλλα υλικά, όπως χάρτες και η υδρόγειος σφαίρα αρκεί να χρησιμοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να εξασκούνται σταδιακά τα παιδιά στον τρόπο χρήσης και λειτουργίας τους. Μπορεί, για παράδειγμα, να γίνει μια συζήτηση για τους τόπους καταγωγής των παιδιών ή για τα μέρη που έχουν ταξιδέψει, να εντοπίζονται ταυτόχρονα στον χάρτη οι περιοχές που αναφέρονται και έτσι τα παιδιά να διαβάσουν τα τοπωνύμια, να μετρήσουν/συζητήσουν για αποστάσεις, να μιλήσουν για μεταφορικά μέσα, κτλ.

## Η ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Το διδακτικό υλικό είναι χωρισμένο σε δέκα θεματικές ενότητες που αναπτύσσουν συγκεκριμένα θέματα που ενδέχεται να είναι οικεία και ενδιαφέροντα για τα παιδιά. Βέβαια αυτό είναι κάτι που θα επιβεβαιωθεί από την πράξη. Επίσης θα λέμε και θα ξαναλέμε διαρκώς ότι το υλικό είναι ενδεικτικό και μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα και όχι ως «συνταγή». Αν προκύψουν κάποια άλλα ενδιαφέροντα από τα παιδιά της κάθε τάξης μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ως παράδειγμα μια ενότητα του διδακτικού υλικού για να αναπτύξετε εσείς τη δικιά σας. Επίσης είναι πολύ σημαντικό να τονίσουμε ότι στον οδηγό περιλαμβάνονται **και μαθηματικές δραστηριότητες**[80] ταυτόχρονα προσαρμοσμένες στη θεματική της κάθε ενότητας.

Στο τέλος της κάθε ενότητας προτείνουμε και μια επέκταση. Επιχειρείται δηλαδή η σύνδεση των ενοτήτων με ζητήματα:

- δικαιωμάτων του παιδιού
- δικαιωμάτων των ζώων
- περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης
- ευαισθητοποίησης ως προς το φύλο

Αυτές οι επεκτάσεις αφορούν συνδέσεις με το περιεχόμενο των ενοτήτων και εμβαθύνσεις, που στοχεύουν στην ενημέρωση των παιδιών σε θέματα δικαιωμάτων και στην ενδυνάμωσή τους, ώστε:

- Να αναπτύξουν θετικές στάσεις προς τη μάθηση μέσα από τη συνειδητοποίηση της ανάγκης της ως μοχλού για το μετασχηματισμό της πραγματικότητάς τους. Μαθαίνοντας να γράφουν και να διαβάζουν συγκροτούν μια πράξη γνώσης, γίνονται δηλαδή δημιουργικά υποκείμενα.
- Να ξεφύγουν από τον πολιτισμό της σιωπής και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τον αναλφαβητισμό που χαρακτηρίζει την κοινότητά τους μέσα από τη συνειδητοποίηση της κατάστασής τους και τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους ως πολιτών.

Ενδεικτικά πάντα και όχι δεσμευτικά, χωρίσαμε τις δραστηριότητες σε κάθε ενότητα σε διδακτικά δίωρα, που χωρίζονται μεταξύ τους με την εικόνα των μικρών αναγνωστών που επαναλαμβάνεται.

[80] Για την εισαγωγή και μαθηματικών δραστηριοτήτων στις θεματικές ενότητες του Οδηγού συνεργαστήκαμε με την κ. Δούβλη Γεωργία, εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κάτοχο διδακτορικού τίτλου στον τομέα της διδακτικής των μαθηματικών.

## ΠΡΩΤΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑ

Το υλικό ξεκινάει από την πρώτη μέρα στην τάξη προτείνοντας ένα παιχνίδι γνωριμίας τόσο του/της εκπαιδευτικού με τα παιδιά όσο και των παιδιών μεταξύ τους. Όπως θα δείτε, από την αρχή προσπαθούμε να φέρουμε τον κόσμο και τα ενδιαφέροντα των παιδιών μέσα στην τάξη κάνοντας αναφορά στους αγαπημένους τους τηλεοπτικούς ήρωες. Στόχος μας φυσικά δεν είναι να ενισχύσουμε τη συνήθειά τους να βλέπουν τηλεόραση. Όμως η εμπειρία λέει ότι τα παιδιά σίγουρα βλέπουν τηλεόραση[81] και έτσι επιλέξαμε κάτι που θα είναι κοινό σε όλα τα παιδιά. Το παιχνίδι περιλαμβάνει και δραστηριότητα γραφής του ονόματός τους στη ζωγραφιά που θα κάνουν. Η γραφή του ονόματος θα δώσει αρκετές πληροφορίες στην/στον εκπαιδευτικό για τις γνώσεις των παιδιών γύρω από το γραπτό λόγο και θα βοηθήσει έτσι ν' αποκτήσει μια πρώτη εικόνα για τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών.

## 1. ΚΑΛΗΜΕΡΑ, ΜΕ ΛΕΝΕ...

Η πρώτη ενότητα αφορά δυο λειτουργικά κείμενα με τα οποία όλα τα παιδιά έρχονται σε επαφή. Κι αυτά δεν είναι άλλα από το *χαιρετισμό* (καλημέρα) και το *όνομά* τους. Επιλέχθηκαν αυτά τα δυο κείμενα ακριβώς γιατί τα παιδιά είναι απολύτως εξοικειωμένα μαζί τους κι έχουν κάποιο νόημα. Μέσα απ' αυτά τα κείμενα θα δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με πολλά και διαφορετικά γράμματα ταυτόχρονα, να δουν πώς λειτουργούν μέσα στον γραπτό λόγο και να τα μάθουν, αν δε τα γνωρίζουν. Μεγάλη σημασία δίνουμε τον πρώτο καιρό αλλά και για όσο χρειαστεί, στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών με την προϋπόθεση να γίνεται με δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά. Γι' αυτό το λόγο προτείνουμε οι λέξεις που χρησιμοποιούνται να έχουν άμεση σχέση είτε με τον κόσμο τους είτε με ό,τι η τάξη διαπραγματεύεται εκείνη τη στιγμή και πάντα με μορφή παιχνιδιού.

Τα παιδιά έρχονται ταυτόχρονα σε επαφή με αφηγηματικά κείμενα (κλασικά παραμύθια) και κάνουν τις πρώτες απόπειρες προφορικής αφήγησης ιστοριών που άκουσαν. Προτείνουμε να ηχογραφούνται αυτές οι αφηγήσεις των παιδιών, να τις ακούν και στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός να τις απομαγνητοφωνεί, να τις καταγράφει και να παρουσιάζει στα παιδιά τα δικά τους προφορικά κείμενα σε γραπτή μορφή. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να βλέπουν τα παιδιά ότι ο λόγος τους μπορεί να υπάρχει και γραπτά. Να συνειδητοποιήσουν δηλαδή πως ό,τι λέμε (ακόμα κι αυτά που λένε τα ίδια) μπορεί να αποτυπωθεί και σε γραπτή μορφή.

Η ενότητα κλείνει με τη δραστηριότητα της κατασκευής μια ταυτότητας για κάθε παιδί με την οποία έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν όλα όσα έμαθαν, αφού θα κληθούν να γράψουν (με όποιο τρόπο μπορούν αλλά και με βοή-

[81] Η επιλογή των τηλεοπτικών ηρώων βασίστηκε σε μια μικρή έρευνα σε μαθητές και μαθήτριες Ρομά και μη σε σχολεία που ήταν ενταγμένα στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά.

θεια του/της εκπαιδευτικού) το όνομά τους, το επώνυμό τους, τα ονόματα των γονιών τους, αλλά και τη διεύθυνσή τους, την ημερομηνία γέννησης τους, που περιέχουν και αριθμούς κτλ.

## 2. ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΕΧΟΥΝ ΟΝΟΜΑ

Στη δεύτερη ενότητα που προτείνεται για δυο δίωρα (είναι η μόνη στην οποία δίνουμε χρονική διάρκεια, που βέβαια πάλι μπορεί να αυξηθεί ή να μειωθεί ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών) επεκτείνουμε την έννοια του ονόματος και στα αντικείμενα της τάξης. Σκοπός είναι να αρχίσουν σιγά-σιγά τα παιδιά να περνάνε από το πραγματικό στο συμβολικό. Από το αντικείμενο στο όνομά του. Ταυτόχρονα βέβαια θα έχουν την ευκαιρία να δούνε καλύτερα τον ρόλο των γραμμάτων στις λέξεις. Να καταλάβουν δηλαδή ότι ο αριθμός των γραμμάτων είναι εξαιρετικά περιορισμένος, αλλά οι δυνατότητες τους άπειρες.

Ταυτόχρονα επιδιώκουμε να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο των αντικειμένων μιας τάξης πράγμα που θα βοηθήσει στη λειτουργία τους μέσα σ' αυτή.

## 3. ΕΙΜΑΙ... ΖΗΤΩ!

Η τρίτη ενότητα βασίζεται στο βιβλίο της Μαριανίνας Κριεζή «Αχ, γιατί να είμαι γάτα!». Με αφορμή το βιβλίο αυτό, καθώς και άλλα με παρόμοιο περιεχόμενο, θα δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να μιλήσουν στην τάξη για τον εαυτό τους, μαθαίνοντας παράλληλα να χρησιμοποιούν προφορικά και γραπτά ένα συγκεκριμένο λεξιλόγιο όπως το ρήμα είμαι στους τρεις τύπους του ενικού αριθμού και να γράφουν γράμματα με κάπως απαιτητική γραφή όπως το Ζζ, Ββ, Φφ, Ωω. Το συγκεκριμένο ποίημα είναι έμμετρο με επαναλαμβανόμενα μοτίβα και ομοιοκαταληξία πράγμα που αρέσει ιδιαίτερα στα παιδιά και μπορούν πολύ εύκολα να μάθουν να το λένε και να συμμετέχουν ενεργά στην από κοινού ανάγνωση.

## 4. Ο ΧΡΟΝΟΣ ΠΕΡΝΑ...

Στην τέταρτη ενότητα προτείνουμε τη χρήση λειτουργικών κειμένων επιδιώκοντας να μάθουν τα παιδιά χρονικές έννοιες, όπως οι μέρες της εβδομάδας και οι εποχές. Για τους μήνες μας αρκεί μια πρώτη επαφή και όσο το δυνατόν η οπτική αναγνώριση των ονομάτων τους. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούνται έμμετρα τραγούδια, ποιήματα, ταινίες αλλά και βιβλία με παραμύθια. Μέσα απ' αυτά τα κείμενα δίνεται και μια επιπλέον δυνατότητα για την εκμάθηση των χρωμάτων και της γραφής τους, σε όσα παιδιά το έχουν ανάγκη.

## 5. ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΖΩΑ

Ξεκινώντας από τα αγαπημένα ζώα των παιδιών επεκτεινόμαστε σε δραστηριότητες που διαπραγματεύονται γενικότερα θέματα που έχουν να κάνουν τόσο με τα ζώα όσο και με τον άνθρωπο. Π.χ. με αφορμή ένα βίντεο για τα ζώα και τα μικρά τους, αλλά και το Μεγάλο Βιβλίο «Η γάτα κουμπάρα» μιλάμε και για τις οικογένειες τους και μαθαίνουν τα παιδιά το λεξιλόγιο της οικογένειας.

## 6. ΚΑΤΟΙΚΙΑ

Στη συνέχεια πάλι με αφορμή τις φωλιές των ζώων και ανάλογα βιβλία επεκτεινόμαστε στις κατοικίες των αγαπημένων τους τηλεοπτικών ηρώων (του Καραγκιόζη, του Μπομπ Σφουγγαράκη), αλλά και των ανθρώπων. Προσέχουμε πάρα πολύ να μη δώσουμε μόνο ένα τύπο κατοικίας, γιατί μπορεί να κάνει πολλά παιδιά που ζούνε σε διαφορετικές συνθήκες να νιώσουν άβολα και έξω από το πλαίσιο. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε το βιβλίο «Το σπίτι του πειρατή» που παρουσιάζει διαφορετικές εκδοχές κατοικιών και από εκεί μαθαίνουμε το ανάλογο λεξιλόγιο αλλά και γράμματα, δίψηφα, συνδυασμούς κτλ.

## 7. ΔΙΑΤΡΟΦΗ

Η ενότητα αυτή ξεκινάει με το βιβλίο «Ένας δράκος στην κουζίνα» και προτείνουμε δραστηριότητες με συσκευασίες τροφίμων, ταμπέλες καταστημάτων και ανάλογα παιχνίδια. Κάνουμε κατηγοριοποιήσεις τροφών, συζητάμε για διατροφικές συνήθειες, μιλάμε για τα επαγγέλματα, κλπ.

## 8. ΤΟ ΣΩΜΑ ΜΟΥ

Η ενότητα αυτή έχει πολύ χορό και τραγούδι, γνωρίζουν τα παιδιά την Πίπη τη Φακιδομύτη και εξοικειώνονται με το ανάλογο λεξιλόγιο, που έχει σχέση με τα μέρη του σώματός μας.

## 9. ΑΛΦΑΒΗΤΑ

Προτείνουμε δραστηριότητες και βιβλία που έχουν να κάνουν με το αλφάβητο, για να κατανοήσουν τα παιδιά τη λειτουργία της αλφαβητικής σειράς, να μάθουν τα ονόματα όλων των γραμμάτων και να τα λένε με την αλφαβητική τους σειρά. Προτείνουμε τη δημιουργία ενός εικονόλεξου από τα παιδιά. Χρησιμοποιώντας λέξεις και εικόνες απ' όλα αυτά που διδάχτηκαν καλούνται να δημιουργήσουν ένα εικονόλεξο σε χαρτί του μέτρου (ομαδική δραστηριότητα). Ταυτόχρονα χρησιμοποιώντας στην τάξη παιδικά λεξικά με εικόνες (εικονόλεξα) και παίζοντας παιχνίδια μ' αυτά κατανοούν τα παιδιά τη λειτουργία τους καθώς και τη λειτουργία της αλφαβητικής σειράς. Στα πλαίσια των επεκτάσεων προτείνεται και το αλφαβητάρι των δικαιωμάτων.

## 10. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Τέλος προτείνουμε και επιπλέον δραστηριότητες όπου δίνουμε ιδέες για το πώς μπορούμε να μετατρέψουμε την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων (παραμύθια) σε μια δημιουργική δραστηριότητα με νόημα, ενδιαφέρον και σκοπό.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Γράψαμε τον Οδηγό πιστεύοντας ότι η εφαρμογή προγραμμάτων ανάγνωσης και γραφής με βάση τη λογοτεχνία αποτελεί εναλλακτικό, ευχάριστο και αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας για την ενίσχυση του γραμματισμού σε όλα

τα παιδιά και ότι μπορεί να συμβάλλει στην προσπάθεια «αναχαίτισης» της σχολικής διαρροής και της χαμηλής σχολικής επίδοσης.

Απώτερος σκοπός μας είναι να μπορέσουν τα παιδιά σταδιακά στα χρόνια της σχολικής τους εκπαίδευσης να κατακτήσουν την ακαδημαϊκή γλώσσα που συνιστά έναν από τους βασικούς παράγοντες της σχολικής επιτυχίας (Cummins, 2002). Επιπρόσθετα να αποκτήσουν συνήθειες σκέψης, ανάγνωσης, γραφής και ομιλίας που προχωρούν πιο πέρα από το επιφανειακό νόημα, τους κυρίαρχους μύθους, τις επίσημες εξαγγελίες και να κατανοήσουν ότι «η ανάγνωση του κόσμου προηγείται πάντοτε της ανάγνωσης του λόγου και η ανάγνωση του λόγου προϋποθέτει πάντοτε την ανάγνωση του κόσμου» (Freire & Macedo 1987).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Aluffi Pentini, A. (2005). *ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον.* Αθήνα: Ατραπός.

Baynham, M. (2002), *Πρακτικές Γραμματισμού,* Μετάφραση: Αραποπούλου Μ., Μεταίχμιο.

Cook-Gumperz, J. (2006). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Cope Bill & M. Kalantzis, (eds) (2000). Multiliteracies: Literacy Learning and the Designe of Social Futures. London: Routledge.

Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. μτφρ. Σκούρτου, Ε. Αθήνα: Gutenberg.

Gee, P. (2006). «Οι σπουδές του νέου Γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού», στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.) Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. ΑΠΘ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), σ.55-88.

Grant, C.(2002). «Γλώσσα, εγγραμματοσύνες και η διδασκαλία μειονοτήτων» στο Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ.(επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 139-151.

Hasan, R. (2006). «Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία» στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση,* ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), σ. 134-184.

Street, B. (1984). Literacy in Theory and Practice,C.U.P., Cambridge.

Αϊδίνης, Α. (2012). Αϊδίνης, Α. (2012) *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*, Gutenberg Αθήνα

Αποστολίδου, Β. & Καπλάνη, Β, & Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Γιαννικοπούλου, Α. Α. (1998). *Από την προανάγνωση την ανάγνωση, οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Κογκίδου, Δ., Τρέσσου, Ε. & Τσιάκαλος, Γ. (1997). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση : η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη. Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.) *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος

Κωστούλη, Τρ. (2000). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση και κοινωνική/κριτική εγγραμματοσύνη: Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε στις 3/1/2008 από το Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 2, τεύχος 1, Ανακτήθηκε 27/10/2006 από: http://www.auth.gr/virtualschool/2.1/TheoryResearch/Keimena.html

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική. Αθήνα: Καστανιώτη.

Παραδέλης, Θ.(2005). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση:xxv στο W. Ong, *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

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

Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (2002), «Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων: Τα μαθηματικά σε γλωσσικά συμφραζόμενα» στο

Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.119-124.

Τσιάκαλος, Γ.(1999). Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη. Στο Γ. Τσιάκαλος & Ε. Σπανού (επιμ.), Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός: Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη σσ.49-68 Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Φραγκουδάκη Α. (2003). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του Σχολείο* στο Κλειδιά και Αντικλείδια. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Φρέϊρε Π. (1977). *Πολιτισμική δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας, μτφρ. Τσάμης, Σ.* Αθήνα: [CAF].

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη* Ανακτήθηκε από: users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia116.pdf.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). «Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς» στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.) *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 35-52.

**ΞΕΝΌΓΛΩΣΣΗ**

Butler, D. (1980). *Babies need books.* Toronto: Bodley Head.

Butler, D. and M. Clay (1979). *Reading begins at home.* Auckland: Heinemann Educational Books.

Clay, M. M. (1991). *Becoming Literate,* The construction of inner control, Heinemann.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World.* Hadley, Mass., Bergin&Garvey.

Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Goodman, K. and B. Altwerger (1981). *Print awareness in preschool children: A working paper* (Occasional paper No. 4). Tucson, AZ: Program in Language and Literacy.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. Baltimore: University Park Press.

Heath, B. S., Branscombe, A. & Thomas, C. (1986). The Book as Narrative Prop in Language Acquisition. In B. Schieffelin & P. Gilmore(Eds). *The Acquisition of Literacy: Ethnographic perspectives*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co. Pp. 16-34.

Heath, S.B. (1986). "Sociocultural contexts of language development", στο California State Department of Education, *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students*, Los Angeles: Assessment Center.

Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy.* Sydney: Ashton Scholastic.

Krashen, S.(1993). *The power of reading.* Englewood, CO: libraries Unlimited.

Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning Literacy Skills at Home: Parent Teaching, Expectations and Child Interest. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 44, 210-221. doi: 10.1037/a0026758.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development, 73,* 445-460.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. C.U.P. Cambridge.

Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn.* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Whitehurst, G. J. &. Lonigan C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Literacy Child Development,* Vol. 69, No. 3, pp. 848-872

# ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΜΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΤΟ ΛΑΘΟΣ ΚΑΙ Η 'ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ'.

**Μαρία Μουμουλίδου**

mmaria@psed.duth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Αυτή η εισήγηση παρουσιάζει μέρος μιας εμπειρικής έρευνας που επικεντρώνεται στις πρακτικές διδασκαλίας-μάθησης του νηπιαγωγού σε μια δραστηριότητα εξοικείωσης με την ανάγνωση, επιδιώκοντας να αναδείξει τις συνθήκες λειτουργίας ενός διδακτικού επεισοδίου, στηριζόμενη σε συγκεκριμένες ανθρωπολογικές, διδακτικές θεωρίες (Chevallard, Brousseau), αλλά και μαθησιακές/αναπτυξιακές κοινωνικο-πολιτισμικής και οικοδομιστικής προσέγγισης (Vygotsky, κ.λπ.) και σε ανάλογες έννοιες (διδακτικό συμβόλαιο, περιβάλλον, συλλογική μνήμη, λάθος), ενώ υιοθετεί την κλινική/πειραματική μέθοδο (Leutenegger) παρατήρησης και ανάλυσης για την κατανόησή του.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ερευνητικό ενδιαφέρον στον γαλλόφωνο κυρίως χώρο της διδακτικής, εστιάζει την τελευταία δεκαπενταετία στο ρόλο του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία-μάθηση, σε ένα πλαίσιο κατανόησης των συνθηκών λειτουργίας του διδακτικού συστήματος, μελετώντας τις πρακτικές του σε σχέση με τη διδακτική συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, όπως τα μαθηματικά και η γλώσσα (Altet, 1996, 2002. Brousseau, 2004. Bru, 1991, 1996, 2002. Chevallard, 1992. Develay, 1999. Margolinas, 1992, 2005. Goigoux, 2002).

Το παρόν άρθρο τοποθετείται σε μια προοπτική κατανόησης και εξήγησης της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης της ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο και επιδιώκει να αναδείξει τις πραγματικές διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού, μέσα από την ανάλυση ενός *διδακτικού επεισοδίου*. Επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο ενεργεί για την υλοποίηση των μαθησιακών του στόχων και παρεμβαίνει στην οικοδόμηση τη γνώσης σε σχέση με τις πρωτοβουλίες των παιδιών, εστιάζοντας στις αλλαγές του *διδακτικού συμβολαίου*, τη *διαχείριση του λάθους* και τη λειτουργία της *συλλογικής μνήμης της τάξης*.

## 1/ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Για την *ανθρωπολογική θεωρία* του διδακτικού φαινομένου, ένα διδακτικό σύστημα προσεγγίζεται *οικολογικά*, καθώς συνυπάρχει με άλλους τύπους διδακτικών συστημάτων (Chevallard, 1992, 94). Το διδακτικό φαινόμενο είναι η διάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας που επεκτείνεται με την πρόθεση ενός ατόμου ή ενός θεσμού να κάνει *κάτι* (διδακτικές κινήσεις), ώστε κάποιος να «μάθει» *κάτι* (το περιεχόμενο προς μάθηση) (Chevallard, 2010, 141). Η γνώση, για να μπορέσει να ενεργοποιηθεί, συνυπάρχει στο ίδιο πλαίσιο με τον δά-

σκαλο και τον μαθητή, εντάσσεται δηλαδή σε ένα *διδακτικό συμβόλαιο* που το χαρακτηρίζει η αμοιβαιότητα: ο δάσκαλος οφείλει να εκφράσει αυτό που οι μαθητές θα μάθουν «μέσα από ερμηνεία των ερωτήσεων που θέτει, των πληροφοριών που παρέχει, των περιορισμών που επιβάλλει, που είναι οι σταθερές του τρόπου διδασκαλίας του» (Brousseau, 2004, 295).

Για να λειτουργήσει το διδακτικό συμβόλαιο, ο δάσκαλος εγκαθιστά 'διδακτικούς μηχανισμούς', ώστε ο μαθητής να ενεργοποιηθεί για την αναζήτηση της σωστής απάντησης, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της παραγωγής των γνώσεών του, γεγονός που ορίζει την κατάσταση ως *αδιδακτική* : όταν ο μαθητής, αποδεχόμενος να λύσει το προσαρμοσμένο στα μέτρα του πρόβλημα – και συνεπώς να οικοδομήσει νέα γνώση – είναι ικανός να «την υλοποιήσει ο ίδιος σε καταστάσεις που θα συναντήσει έξω από κάθε πλαίσιο διδασκαλίας και χωρίς ένδειξη πρόθεσης» (Ibid., 59). Όταν ο εκπαιδευτικός του εκχωρεί (dévolution) τη υπευθυνότητα μιας μαθησιακής κατάστασης (αδιδακτική), οφείλει να προσαρμοσθεί προσωπικά στο προτεινόμενο πρόβλημα και να δεχθεί το γεγονός ότι θα κρύψει τη γνώση που αναζητείται (Ibid., 302).

Σε μια διδακτική δραστηριότητα που εξελίσσεται στο χρόνο, η διδακτική σχέση θεωρείται ως ένα ιδιαίτερο *παιχνίδι*, στο οποίο ο δάσκαλος κερδίζει αν και μόνο εάν ο μαθητής κερδίζει, δηλαδή αν μαθαίνει · σε αυτήν ο πρώτος είναι ταυτόχρονα κριτής και μέρος του παιχνιδιού (Sensevy et al., 2008, 107). Το νέο *παιχνίδι*, δηλώνει την ανάγκη να προχωρήσει η νέα μάθηση, γεγονός που προϋποθέτει ένα νέο *διδακτικό συμβόλαιο*, δηλαδή νέες προσδοκίες του δασκάλου από τους μαθητές και των μαθητών από τον δάσκαλο (Sensevy, Mercier, 2007, 26-27).

Για τη μελέτη του *διδακτικού συμβολαίου* στο χρόνο προτείνονται τρεις γενετικές διαδικασίες (Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2002, 238-239. Sensevy, 2001, 211), που αναλύουν μια δυναμική και μεταβαλλόμενη κατάσταση παραγόντων, στην οποία οι θέσεις, οι πρακτικές και τα αντικείμενα υπόκεινται σε συνεχή διαπραγμάτευση:

1. Η *χρονογένεση:* ορίζει αυτό που αφορά την παραγωγή των γνώσεων στον άξονα του χρόνου, παράγει διδακτικό χρόνο – μικρο και μακρο – που τον διαχειρίζεται κυρίως ο δάσκαλος (chronomaître), αλλά και οι μαθητές (chronogènes).
2. Η *τοπογένεση* ορίζει αυτό που αναφέρεται έμμεσα στην εξέλιξη των συστημάτων θέσεων (topos) του διδάσκοντος και των διδασκομένων σε σχέση με τα αντικείμενα γνώσης. Σε κάθε στιγμή της χρονογένεσης αντιστοιχεί μια κατάσταση τοπογένεσης.
3. Η *μεσογένεση* ορίζει την εξέλιξη του συστήματος αντικειμένων (υλικών, συμβολικών, λεκτικών) που οικοδομούνται από τον δάσκαλο και τους μαθητές στην πορεία των αλληλεπιδράσεών τους, το οποίο τους περιορίζει και τους αναγκάζει να προσαρμόζονται και να εξελίσσονται.

Το *περιβάλλον* μέσα στο οποίο εξελίσσεται η δραστηριότητα συνίσταται από αντικείμενα γνώσης υλικά (ο χάρακας στη γεωμετρία) και συμβολικά (το τάδε σύστημα γνώσεων) και ο δάσκαλος οφείλει να το διευθετεί, ώστε οι μαθητές να εκτιμήσουν τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους για εξέλιξη, μέσα από τη σωστή διαχείριση των προφορικών αλληλεπιδράσεων στην τάξη (Sensevy, Quilio, 2002, 51. Artigue, 2002, 61). Οφείλει επίσης να προτείνει αποτελεσματικούς διδακτικούς μηχανισμούς για να τους κινητοποιήσει, όπως την ενεργοποίηση της κοινής *συλλογικής μνήμης της τάξης* (Brousseau, 2004, 323) που σχετίζεται τόσο με τη γνώση καθαυτή όσο και με πρακτικές που έχουν καθιερωθεί στο χρόνο που συμβάλλουν στη λειτουργία της. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός τονίζει στιγμές μνήμης της τάξης, του μαθητή, των σχολικών δραστηριοτήτων και/ή του διδασκομένου αντικειμένου (Schneuwly et al., 2005, 84) για να αξιοποιηθούν διδακτικά με τον καταλληλότερο τρόπο. Ένα παραμύθι που αναγνώστηκε στην ομάδα-τάξη, τα σταθερά επαναλαμβανόμενα 'τελετουργικά' της πρωινής συγκέντρωσης στη 'γωνιά' συζήτησης «δημιουργούν ένα παρελθόν σε σχέση με τις νέες γνώσεις που θα αποκτηθούν, δημιουργούν μια 'συλλογική μνήμη'. Επιτρέπουν να επιλυθεί ένα από τα παράδοξα της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης που οφείλεται στο ότι η πρόοδος της γνώσης προϋποθέτει τη σταθερότητα της μάθησης» (Amigues, Zerbato-Poudou, 2009, 145. Amigues, Garcion-Vautor, 2002, 60).

Εκτός από τις διδακτικές θεωρίες, και αυτές της μάθησης, της ανάπτυξης και της δράσης του 20ού αιώνα αποτελούν πλαίσιο κατανόησης και στήριξης των δράσεων εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς αντιλαμβάνονται τον ενήλικο ως καθοριστικό παράγοντα στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων μέσα από αλληλεπίδραση και συνεργασία και τη γνώση ως αποτέλεσμα συλλογικής οικοδόμησης. Όντως, για να κατανοηθεί η διδακτική δράση, τα θεωρητικά εργαλεία που αναπτύσσονται και οι εμπειρικές εργασίες που παράγονται αναγνωρίζουν βυγκοτσκιανή εδραίωση στις διδακτικές έρευνες (Sensevy, Mercier, 2007, 193). Αυτές επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές αναπτύσσονται όχι μόνο με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, αλλά και με τη χρήση κοινωνικά επεξεργασμένων αντικειμένων, δηλαδή εργαλείων που κληρονόμησαν από προηγούμενες γενιές και καθορίζονται από έναν σκοπό (Vygotsky, 2000, 151, 153). Για τον Leontiev, η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης θεωρείται ως σύστημα κοινωνικών σχέσεων, που παράγει τη δραστηριότητα του ανθρώπου και έχει ως βασική 'συνιστώσα' τη δράση, με προσανατολισμό έναν κοινό σκοπό. Και γι αυτόν, για να επιτευχθεί επιτυχής μάθηση, χρειάζεται, εκτός των άλλων, το εργαλείο, «μέσα στο οποίο αποκρυσταλλώνονται επακριβώς τα μέσα, οι ενέργειες (les opérations)» (Leontiev, 1984, 113, 118, 276). Επεκτείνοντας και εμπλουτίζοντας την βυγκοτσκιανή προσέγγιση στην εκπαίδευση, ο Bruner, εγγράφει την ανθρώπινη δράση στο πολιτισμικό πλαίσιο, τη θεωρεί ανθρώπινη αναπαράσταση, ενώ ταυτόχρονα προτείνει την έννοια της *ενδεδειγμένης δραστηριότητας* (*activité qualifiée)* για να δηλώσει το μέσο που επιβάλλει σκοπούς ή εργαλειακές δομές στον κόσμο. Γι αυτόν, τα εργαλεία συμπληρώνουν τα αντικείμενα: χάρις στα πρώτα ορίζουμε

την εργασία μας πριν ακόμα το καταλάβουμε, ενώ το πνεύμα θεωρείται προέκταση των χεριών, των εργαλείων που χρησιμοποιούμε και των εργασιών στις οποίες τα εφαρμόζουμε (Bruner, 1996, 188, 189, 192-193).

Τέλος, η οικοδομιστική λογική της γνώσης αναγνωρίζει ότι στη διαδικασία απόκτησής της, το παιδί δεν μπορεί να μην κάνει λάθη, γεγονός που εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό στη διδακτική διαδικασία, καθώς του παρέχει σημάδια για παρέμβαση: «το λάθος είναι μαρτυρία που επιτρέπει να εντοπιστούν οι δυσκολίες στις οποίες προσκρούει η διαδικασία της μάθησης» (Astolfi et al., 2008, 87), αλλά και εκδήλωση γνώσεων και συνεπώς θεωρείται ουσιαστικά ως ένα ενδιαφέρον αντικείμενο για τη διδακτική (Leutenneger, 2009, 48). Είναι ένα εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, καθώς δεν μεταδίδει τη δική του γνώση, αλλά επιδιώκει να διαμορφώσει συνθήκες μέσα από γνωστικά ευνοϊκές μαθησιακές διαδικασίες, ώστε να τροποποιηθούν οι αρχικές αναπαραστάσεις των μαθητών και να υιοθετηθούν νέες: παρατηρεί τις συνθήκες εμφάνισης του λάθους, το αναλύει, θέτει ερωτήσεις, επιτρέπει την αλληλεπίδραση, κ.λπ. (Reuter et al., 2007, 102-103), κατορθώνοντας με αυτόν τον τρόπο να είναι περισσότερο αποτελεσματικός (Astolfi, 2008, 95).

## 2. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για να μελετηθούν οι διδακτικές πρακτικές στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, υιοθετήθηκε η κλινική/πειραματική μέθοδος παρατήρησης και ανάλυσης, γιατί βασίζεται σε λεπτομερή εξέταση και αντιστοίχιση των διαφορετικών «μερών» του σώματος της έρευνας: πρωτόκολλα (μεταγραφές της δραστηριότητας και των συνεντεύξεων με βίντεο και ηχητικές καταγραφές) και πρόσθετα τεκμήρια (γραπτές παραγωγές μαθητών, αποσπάσματα σχολικών εγχειριδίων ή άλλα) αποτελούν *σύστημα σημαδιών* (πειστήρια), με σκοπό να μειώσουν προοδευτικά την αβεβαιότητα ως προς τη δεδομένη ερμηνεία όσων παρατηρούνται (Leutenegger, Schubauer-Leoni, 2002, 75). Ταυτόχρονα, η εν λόγω μεθοδολογία προσεγγίζει περιπτώσεις διδακτικών συστημάτων θεωρώντας τες ως αδιαίρετες οντότητες που διευκολύνουν τη μελέτη του συστήματος των σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και το/τα αντικείμενο/α διδασκαλίας-μάθησης (Leutenegger, 2009, 8-9).

Πιο συγκεκριμένα, η παρατήρηση εστιάζει στα *διδακτικά γεγονότα* ή *αξιοσημείωτα συμβάντα* ή *επεισόδια* που ορίζονται ως οι πιθανοί τόποι *όσων παρατηρούνται* (les observables), όντας εμπειρικά αντικείμενα που ανήκουν στον σχολικό και τον ερευνητικό θεσμό και που μπορούν να αποτελέσουν *σημάδια* φαινομένων *γι αυτόν* (Leutenegger, 2000, 228. 2009, 90). Στη διδακτική αλληλεπίδραση, ένα *επεισόδιο* είναι ένα γεγονός μεταβλητής διάρκειας, του οποίου η χρονική έκταση καθορίζεται από τη σταθερότητα του περιβάλλοντος – αποβλέποντας στον ίδιο διδακτικό στόχο – και από το ότι μπορεί να περιλαμβάνει πολλά ή ένα έργα/ο που ορίζει την αναμενόμενη από τον μαθητή εργασία (Schneuwly, 2000, 25-26). Για τον ερευνητή, τα αξιοσημείωτα διδακτικά γεγο-

νότα θεωρούνται στιγμές αποφασιστικής σημασίας, εμβληματικές για τη δραστηριότητα, σε σχέση με τον προβληματισμό της έρευνας (Leutenegger, 2002, 246).

Κατά συνέπεια, η υιοθετούμενη μονάδα ανάλυσης είναι το *διδακτικό επεισόδιο*, μέσα από τη μελέτη του οποίου θα αναδειχθούν συγκεκριμένες πτυχές του, ικανές να ερμηνεύσουν τη διδακτική κατάσταση. Σε αυτό αναζητείται το σύνολο των σημαδιών που αναφέρονται στην ανάγνωση, αλλά και σημάδια σχετικά με το ίδιο θέμα, που προέρχονται για παράδειγμα από τις συνεντεύξεις (Leutenegger, 2000, 234) και που μπορούν συνδυαζόμενα να αναδείξουν τις δράσεις των υποκειμένων έρευνας.

Η μεθοδολογία της έρευνας, με στραμμένο το ενδιαφέρον της κυρίως στις εκπαιδευτικές πρακτικές της εκπαιδευτικού, είναι πολυεστιακή και περιλαμβάνει:

1. Προκαταρκτική συνέντευξη (entretien ante) με την εκπαιδευτικό πριν την υλοποίηση της δραστηριότητας στο γραφείο του νηπιαγωγείου, με σκοπό να διασαφηνίσει τις διδακτικές της προθέσεις ως προς την δραστηριότητα και τη μορφή ανάπτυξής της: παράμετροι σχεδιασμού, στόχοι, μέθοδοι, υλικά, κριτήρια σύνθεσης της ομάδας, προβλέψεις. Σύμφωνα με τις Leutenegger (2000, 231) και Schubauer-Leoni, Leutennegger (2002, 243), η συνέντευξη αυτή έχει τη διπλή λειτουργία να προετοιμάσει την βιντεοσκοπημένη παρατήρηση και να εξηγήσει ο εκπαιδευτικός τα σημαντικά στοιχεία του σχεδίου του για την ανάλυση της συνεδρίας.
2. Βιντεοσκοπημένη παρατήρηση της υλοποίησης της δραστηριότητας προκειμένου να γίνει λεπτομερής εκ των υστέρων μελέτη των διδακτικών πρακτικών του νηπιαγωγού, λαμβάνοντας υπόψη τις αλληλεπιδράσεις του με τα νήπια, εστιάζοντας στην συν-παραγωγή τοπογενετικών και χρονογενετικών φαινομένων, καθώς και σε μεσογενετικές κινήσεις (Schubauer-Leoni, Leutennegger, 2002, 244). Σύμφωνα με τον Brousseau (1978, 133), η παρατήρηση απαιτεί προσπάθεια, για να ξεχωρίσει αυτό που ήταν δυνατό από αυτό που δεν έχει παραχθεί και αυτό που είναι αναγκαίο από αυτό που έχει παραχθεί, έχοντας κατά νου ότι ο ερευνητής-παρατηρητής που κρατά την κάμερα χρησιμοποιεί προσωπικά «φίλτρα», που σχετίζονται με την επιστημολογία του (Loison, 2005, στο Carnus, 2009, 61).
3. Μετα-συνέντευξη (entretien post) με την εκπαιδευτικό αμέσως μετά το τέλος της δραστηριότητας, όχι για να στιγματιστεί η οποιαδήποτε διαχείρισή του ούτε να «επαληθευτεί» αν αυτό που γνωστοποιήθηκε υλοποιήθηκε ή όχι, αλλά για να παρουσιαστεί η λειτουργία του διδακτικού συστήματος μέσα στη δυναμική του (Leutenneger, 2000, 234). Της ζητήθηκε επίσης να εκφραστεί σε σχέση με τη δραστηριότητα που μόλις υλοποιήθηκε, το περιεχόμενο διδασκαλίας, την ανάπτυξή του και σε σχέση με το σχεδιασμό που είχε γνωστοποιήσει (Maubant, et al., 2005, 66).

4. Συνέντευξη αυτο-αντιπαράθεσης (entretien d'autoconfrontation) με την εκπαιδευτικό – μετά από μια εβδομάδα – συνοδεύοντάς την με παράλληλη παρακολούθηση της δραστηριότητας, όπως καταγράφηκε στο βίντεο: η εκπαιδευτικός σχολιάζει τη δραστηριότητα με μια πιο στοχαστική διάθεση, ενώ σταματά η προβολή, όταν θέλει να πάρει το λόγο. Αυτού του τύπου οι συνεντεύξεις έχουν σκοπό να εντοπίσουν τα συνειδητά επίπεδα της δραστηριότητας του εκπαιδευτικού, τις πτυχές και τα προβλήματά της, τους στόχους δράσης του (Goigoux, 2002, 127) και τις συμπεριφορές του (Theureau, 2010, 299). Στην περίπτωσή μας, η εκπαιδευτικός – στο γραφείο του νηπιαγωγείου – σχολιάζει, επιλέγοντας ελεύθερα η ίδια συγκεκριμένα διδακτικά γεγονότα/επεισόδεια που χειρίστηκε, συνειδητοποιώντας την καταλληλότητα ή μη των ενεργειών της και εκφράζει τους προβληματισμούς της πάνω σε αυτές. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην αποφυγή συμπερασμάτων και ερμηνειών που να προέρχονται από το διάλογο ανάμεσα σε ερευνητή και εκπαιδευτικό, ως προϊόν συνοικοδόμησης νέας γνώσης: σύμφωνα με τον Clot (1999), τα αποτελέσματα του γεγονότος ότι ο δεύτερος απευθύνει ερωτήσεις στον πρώτο είναι σημαντικά και η συμβολή του τελευταίου στο σώμα υλικού αξιοσημείωτη (στο Durand, Veyrunes, 2005, 52).
5. Ανάλυση του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή των χαρτιών με τα κείμενα που αποτελούν το περιεχόμενο του νέου άλμπουμ και των καρτελών με τις ημέρες της εβδομάδας του ημερολογίου στον τοίχο της 'γωνιάς' συζήτησης.

Έχοντας μελετήσει τη βιντεοταινία και μετεγγράψει το κείμενο του λόγου εκπαιδευτικού και νηπίων σε μορφή πρωτοκόλλων με βάση τις λεκτικές και μη αλληλεπιδράσεις (ερωτήσεις, επιβραβεύσεις, σχόλια/κινήσεις χεριών, βλέμματα, επίδειξη, μετακινήσεις αντικειμένων), περιλαμβανομένης της παρουσίασης του χρησιμοποιούμενου υλικού κατά περίπτωση, επιχειρείται:

1. Συνολική προσέγγιση της παρατηρούμενης δραστηριότητας που στοχεύει κυρίως να αναοικοδομήσει τις υπονοούμενες λογικές δράσης στις διαδικασίες, υιοθετώντας την άποψη μιας περιγραφικής, 'εξηγητικής' διδακτικής» (Canelas-Trevisi et al., 1999, 144).
2. Ανάδειξη των αξιοσημείωτων επεισοδίων, εντοπίζοντας κυρίως τις αλληλεπιδράσεις (λεκτικές και μη) του εκπαιδευτικού με τα νήπια και τα αντικείμενα του περιβάλλοντος σε σχέση με την οικοδόμηση της γνώσης.
3. Συσχέτιση των εν λόγω επεισοδίων με το λόγο των υποκειμένων και
4. αναγωγή τους στο υιοθετούμενο σύστημα έρευνας: η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην κατανόηση και την εξήγηση φαινομένων έχει τις ρίζες της στο ίδιο το πειραματικό εργαλείο συλλογής σημαδιών (Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2002, 241).

Σε πρακτικό επίπεδο, η μετεγγραφή των δεδομένων της παρατήρησης πήρε τη μορφή πρωτοκόλλου με τρεις πτυχές και αφετηρία τα διδακτικά επεισόδια: α.

χρονική, β. του διαλόγου εκπαιδευτικού-νηπίων ή και νηπίων μεταξύ τους και γ. των κινήσεων-δράσεων στο διδακτικό υλικό και εκφράσεις προσώπου. Επίσης, η μετεγγραφή των συνεντεύξεων του εκπαιδευτικού συμπλήρωσε τα δεδομένα της παρατήρησης, ενισχύοντας την κατανόηση συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων ή και κινήσεών του.

Πρόκειται για ένα πρωτόκολλο έρευνας με επιλογή χαρακτηριστικών σημαδιών που εκφράζουν λεκτικές και μη αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων της, τεκμηριώνονται με έννοιες των χρησιμοποιούμενων θεωρητικών εργαλείων και ομαδοποιούνται σε μια σημαίνουσα μορφή. Έτσι, έγινε τεμαχισμός (découpage) του αντικειμένου μελέτης σε τμήματα (sections), ώστε να αναδειχθούν οι ιδιαιτερότητες του διδακτικού συστήματος, να γίνει «ορατό» το αντικείμενο μελέτης, να καθοριστεί το πεδίο ισχύος των παρατηρήσεων και τέλος να οικοδομηθούν διδακτικά φαινόμενα με βάση όσα παρατηρούνται (Leutenegger, 2009, 84-85, 87, 91).

## 2.1 Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2012 σε μία τάξη νηπιαγωγείου του Δήμου Αλεξανδρούπολης. Ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της κοινοποιήθηκαν στην εκπαιδευτικό και συζητήθηκαν μαζί της, ενώ το γνωστικό πεδίο του αντικειμένου της, η ανάγνωση, αποφασίστηκε από την ίδια, όπως και η επιλογή της μορφής εργασίας με τα νήπια.

Η εκπαιδευτικός αξιοποίησε διδακτικά ένα άλμπουμ[82] για τη δραστηριότητα ανάγνωσης, προτείνοντας στα παιδιά να δημιουργήσουν ένα παρόμοιο – κρατώντας την ίδια δομή και εξέλιξη της ιστορίας – αλλά τροποποιώντας το σχήμα και την εικονογράφηση: «Ο στόχος μας ήταν να το πάρουν στο σπίτι, να το διαβάσουν με τους γονείς τους, με τα αδέλφια τους και έτσι να τους εξηγήσουν τι κάνουμε στο σχολείο» (προκαταρτική συνέντευξη), αλλά και «να μάθουν καινούριες λέξεις, άγνωστες, να βρουν τη γνωστή μέσα σε άγνωστες και άρα να καταλάβουν ότι μια λέξη μπορεί να τους βοηθήσει να διαβάσουν μια πρόταση ή να την εντάξουν σε ένα κείμενο, σε μια σελίδα» (Ibid.). Σύμφωνα με τη Margolinas (2005, 352), ο εκπαιδευτικός εγκαθιστά «πράγματι μια κατάσταση, αλλά δεν γνωρίζει *εκ των προτέρων* τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να επενδύσουν σε αυτήν», γεγονός που δεν του επιτρέπει να προβλέψει με ακρίβεια τις κινήσεις του, καθιστώντας αβέβαιη τη διδακτική του παρέμβαση (Chatel, 2001, 185).

Ο χώρος μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται η δραστηριότητα είναι η ‘γωνιά’ επιδαπέδιων παιχνιδιών, όπου τα τρία νήπια σε παράταξη και η εκπαιδευτικός

[82] E. Carle, *Μια πολύ πεινασμένη κάμπια*, Καλειδοσκόπιο, 2006.

κάθονται αντικριστά σε μοκέτα, έχοντας ανάμεσά τους και κατά μήκος ανοιγμένο το άλμπουμ που είναι σε διαδικασία δημιουργίας. Ανάμεσα σε αυτό και τα παιδιά βρίσκεται σειρά δεκατριών μικρών χαρτιών ημικυκλικού σχήματος με τυπωμένο κείμενο (κεφαλαία γράμματα) που αντιστοιχεί στις σελίδες του άλμπουμ, όπως αυτό εμφανίζεται στις σελίδες του πρωτότυπου βιβλίου. Ενώνοντάς τα με τα υπόλοιπα ημικυκλικά χαρτιά, που είναι ήδη κολλημένα στις δεκατρείς σελίδες του προς κατασκευή βιβλίου, τα παιδιά συμπληρώνουν μια πλήρη εικόνα σε σχήμα οβάλ.

Εικόνα 1. Σελίδες του άλμπουμ "Μια πολύ πεινασμένη κάμπια", όπως το συνέλαβαν παιδιά και νηπιαγωγός.

Πίσω από τα παιδιά, στη ‘γωνιά’ συζήτησης της ομάδας-τάξης, ένα μεγάλο μέρος του τοίχου είναι καλυμμένο με μοκέτα, όπου είναι ανηρτημένο έντυπο, γραπτό και εικονογραφημένο υλικό σε πίνακες, όπως ημερολόγιο, πίνακας καιρού, παρόντων νηπίων, κλπ., στους οποίους τοποθετούνται ανάλογες καρτέλες.

## 2.2 ΤΟ ΠΑΡΑΤΗΡΟΥΜΕΝΟ ΕΡΓΟ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ

Όσον αφορά τις απαιτήσεις του έργου, η εκπαιδευτικός δέχεται ότι «είναι πάρα πολύ εξοικειωμένα με αυτού του είδους τις δραστηριότητες» (προκαταρτική συνέντευξη). Συνεπώς, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι τα παιδιά συνδέονται μαζί της με ένα συμβόλαιο που βασίζεται στην τροποποίηση «παλιών» γνώσεων (Brousseau, στο Leutenegger, 2000, 221), αλλά και την υπενθύμισή τους.

Η ανάγνωση και η κατανόηση μικρών κειμένων που αντιστοιχούν σε δεδομένες εικόνες προτείνεται από το επίσημο ισχύον πρόγραμμα (Διαθεματικό, 2000, 2-3). Όντως, «γύρω στην ηλικία των πέντε ετών, τα παιδιά αρχίζουν να κάνουν σημαντικά βήματα όσον αφορά τη φωνολογική τους συνείδηση [..], ενώ με την υποστήριξη του παιδαγωγού διευρύνουν την ικανότητά τους να επεξεργάζονται τους ήχους του προφορικού λόγου, να αποκτούν συνείδηση των φωνημάτων στα οποία χωρίζεται μια λέξη (Copple, Bredekamp, 2011, 334-335).

Όσον αφορά την κατανόηση του κειμένου, σύμφωνα με τον Perfetti (στο Siegler, 2002, 507), συνίσταται στην:

1. Πρόσβαση στο λεξιλόγιο ή αναγνώριση λέξεων.
2. Συναρμολόγηση και ενοποίηση της πρότασης.
3. Μοντελοποίηση του κειμένου.

Στην παρούσα διδακτική κατάσταση, η διδασκαλία και η μάθηση στηρίζονται σε υλικά, απτά εργαλεία, οικεία στα παιδιά (χαρτί), αλλά και σε εργαλεία όπως το βιβλίο, η εικόνα, η γραφή και ο προφορικός λόγος, περιλαμβανομένων των αλληλεπιδράσεων (Dolz et al., 2009, 77). Επειδή τα εργαλεία είναι συνδεδεμένα τόσο με το στόχο για τον οποίο έχουν συλληφθεί όσο και με το αντικείμενο το οποίο υπηρετούν, το περιεχόμενο προς διδασκαλία του τελευταίου φαίνεται να καθορίζεται από αυτά, καθώς η σύλληψή του ως αντικείμενο διδασκαλίας-μάθησης βασίστηκε στις δυνατότητες τόσο οπτικοποίησης όσο και προφορικής επεξεργασίας του από την εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει ότι, με τη βοήθεια σημειωτικών εργαλείων, η εκπαιδευτικός επενεργεί σε μια σειρά ψυχικών λειτουργιών ιδιαίτερα σύνθετη για να παραχθούν, όπως η γραφή και η ανάγνωση (Schneuwly, 2000, 23). Πρόκειται λοιπόν για σκόπιμες χρήσεις των εργαλείων στο περιβάλλον, καθώς «ένα εργαλείο δεν επιλέγεται στην τύχη ούτε αντικαθίσταται εύκολα από ένα άλλο, είναι από μόνο του γνώση» (Meirieu, 2009, 60).

## 3. ΑΝΑΛΥΣΗ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Για την ανάλυση του διδασκομένου αντικειμένου γνώσης υιοθετήθηκε μια μακροσκοπική κλίμακα (δραστηριότητα), μια μεσοσκοπική (διδακτικά επεισόδια) και μια μικροσκοπική (αποσπάσματα διαλόγων)[83], επιδιώκοντας να εντοπίσει όσο γίνεται λεπτομερώς τη σημασία των προφορικών και κινητικών αλληλεπιδράσεων παιδιών και εκπαιδευτικού. Με αφετηρία το βιντεογραφημένο υλικό, η παρατηρούμενη δραστηριότητα αναπτύχθηκε με την ακόλουθη διαδοχή φάσεων, με βάση το κριτήριο της υλοποίησης ενός διακριτού έργου (tâche) που καλούνται να υλοποιήσουν τα παιδιά με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού.

**Συνοπτικός πίνακας 1: Φάσεις ανάπτυξης της δραστηριότητας**

| ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΕ ΛΕΠΤΑ | ΦΑΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ |
|---|---|
| **1-10** | **Εισαγωγική**: εύρεση τρόπου κατανομής των μικρών χαρτιών από τα παιδιά (Α) |
| **11-30** | **Κυρίως φάση: Υλοποίηση του έργου/ανάγνωση και αναγνώριση προτάσεων** (Β) |
| **31-38** | **Επικύρωση** (Γ) |
| **39-43** | **Αντιστοίχιση** (κόλλημα χαρτιών κάτω από τις εικόνες του νέου άλμπουμ) και **εκ νέου επικύρωση** (Δ) |
| **44-46** | **Τελική**: έκφραση εντυπώσεων και απόψεων (Ε) |

[83] Για το εν λόγω τρίπτυχο, βλέπε: Malkoun, L., Tiberghien, A. (2008). Objets de savoir et processus scientifiques en jeu dans les productions discursives en classe de physique de lycée. In L. Filliettaz, M-L Schubauer-Leoni (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, pp. 67-88. Bruxelles : de Boeck.

Στον ακόλουθο πίνακα παρατίθενται τα αξιοσημείωτα διδακτικά επεισόδια ανά φάση ανάπτυξης της δραστηριότητας και χρονικό προσδιορισμό, που ορίζονται συνήθως από δείκτες ανοίγματος (λοιπόν) ή λήξης (ιδού, καλά, σύμφωνοι) (Canelas-Trevisi et al., 1999, 151).

**Συνοπτικός πίνακας 2: Αξιοσημείωτα διδακτικά επεισόδια ανά φάση**

| ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΕ ΛΕΠΤΑ | ΑΞΙΟΣΗΜΕΙΩΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΠΕΙΣΟΔΙΑ | ΦΑΣΕΙΣ |
|---|---|---|
| **02.20-03.22** | 'Α-διδακτική κατάσταση' | Α |
| **09.53-14.38** | 'Στρατηγικές που κερδίζουν' | Β |
| **21.22-23.51** | **Το λάθος και η 'συλλογική μνήμη της τάξης'** | Β |
| **29.37-34.29** | Επίκληση της 'συλλογικής μνήμης της τάξης' | Γ |
| **43.18-45.49** | Η αναζήτηση του σκοπού | Ε |

Στην εν λόγω δραστηριότητα και σύμφωνα με τους ορισμούς που δόθηκαν για το *διδακτικό επεισόδιο*, παρουσιάζονται ενδεικτικά πέντε αξιοσημείωτα επεισόδια, προκειμένου να προσεγγισθεί συνολικά η προσπάθεια της από κοινού οικοδόμησης του διδακτικού αντικειμένου, μέσα από τις λεκτικές και μη κινήσεις του εκπαιδευτικού και τις αντιδράσεις των νηπίων. «Σε μια ανάλυση, τουλάχιστον, πρέπει να εξετάσουμε ποιος μιλά σε ποιον και τι άλλο έχει λεχθεί και πραγματοποιηθεί από τα πρόσωπα αυτά» (Mercer, 2000, 41). Στην παρούσα εργασία, θα παρουσιαστεί μόνο ένα διδακτικό επεισόδιο, το τρίτο κατά σειρά στον πίνακα.

**Πίνακας 3: Τρίτο διδακτικό επεισόδιο: το λάθος και 'η συλλογική μνήμη της τάξης'**

ΤΡΙΤΟ ΑΞΙΟΣΗΜΕΙΩΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΠΙΣΟΔΕΙΟ[84]

| Χρόνος | Διάλογοι εκπαιδευτικού-νηπίων | Κινήσεις/δράσεις στο διδακτικό υλικό και εκφράσεις προσώπου εκπαιδευτικού-νηπίων |
|---|---|---|
| 21.22 | Ν: Βρήκαμε και την Τετάρτη. Πάμε τώρα στην…;<br>ΔΘ: Παρασκευή. | |
| 21.26 | Ν: Την Παρασκευή; [τονίζει με έκπληξη].<br>ΔΘ: Εεε, την Πέμπτη! | *Ν*: Δείχνει την εικόνα που αντιστοιχεί στην Πέμπτη.<br>*Ν: Δείχνει την κάθε σελίδα του βιβλίου* |

[84] Όπου Ν, νηπιαγωγός, όπου ΔΤ, ΔΘ και ΚΤ, τα αρχικά γράμματα των ονομάτων των παιδιών. Όπου ΠΔ, όλα τα παιδιά ταυτόχρονα.

| | | |
|---|---|---|
| 21.28 | Ν: Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Τετάρτη…. | *αντίστοιχα.* |
| | ΠΔ: Επαναλαμβάνουν τις ημέρες. | |
| 21.32 | Ν: Πάμε λοιπόν. «Την Πέμπτη έφαγε τέσσερις φράουλες». Ποιος το ‘χει; | *Ν: Δείχνει τα παιδιά. ΠΔ: Ψάχνουν στα χαρτιά τους. Ν: Τρίβει τα χέρια της. ΔΤ: Σηκώνεται όρθιος και κοιτάζει ποιος το έχει. Ν: Κοιτάζει ποιος το έχει. ΚΤ: Αρνητικό νεύμα κεφαλής.* |
| 21.38 | ΔΘ: Εεε.. | |
| | Ν: ΔΤ….. | |
| | ΔΤ: Εγώ δεν το ‘χω. | |
| 21.43 | Ν: Δεν το ‘χεις, ε; [στον ΔΤ]. | *ΔΘ: Σηκώνει, δείχνει στη Ν το χαρτάκι με τη λέξη ‘Παρασκευή’.* |
| | Ν: Ούτε εσύ; [στην ΚΤ]. Ωραία. Εσύ το ‘χεις; [στον ΔΘ]. | |
| 21.45 | ΔΘ: Αυτό είναι. | |
| 21.48 | Ν: Συμφωνείτε όλοι ότι λέει «Την Πέμπτη»; [τονίζει τις δύο λέξεις] | |
| | ΔΤ: Όχι, επειδή είναι … [ακατάληπτα]. | |
| 21.52 | ΚΤ: Ναι [άτονα]. | *ΚΤ: Σπρώχνει το χαρτί και δείχνει με το δάχτυλο. ΔΤ: Σκύβει στο χαρτί, δείχνει με τα δάχτυλά του το κείμενο και κάτι λέει. ΚΤ: Δείχνει αυτό που προσπαθούν να διαβάσουν και το μετακινεί δυο φορές. Ν: Τραβά το χαρτάκι προς το μέρος της, ενώ έχει το δάχτυλό της πάνω στο χαρτί με τη λέξη «Παρασκευή», μαζί με αυτό της ΚΤ και τη δείχνει. ΔΤ: Δείχνει τη λέξη, διαβάζοντάς την. ΚΤ: πιάνει και σηκώνει το χαρτί στα χέρια της. ΔΤ: Έχει ήδη σηκωθεί και έχει γυρίσει προς τον πίνακα αναφοράς.* |
| 21.55 | Ν: Την Πέμπτη λέει; | |
| | ΚΤ: Αυτό. | |
| 22.00 | ΠΔ: Γιατί.. | |
| 22.05 | Ν: Γιατί έχει…. Διαβάστε το. | |
| 22.07 | ΠΔ: [συλλαβίζουν]. | |
| | Ν: Δείξε μου, δείξε μου, δείξε μου. Διαβάζουμε. «Την…»[85] [τονίζει συλλαβίζοντας]. | |
| | ΔΘ: Πε… [συλλαβίζει] | |
| 22.12 | Ν: ‘Πεεε’ λέει εδώ; «Την Πέμπτη»; [ρωτά έντονα]. | |
| 22.16 | ΔΤ: Παααρασκευή. | *ΚΤ: Γυρνά και κοιτά και αυτή, όπως και ο ΔΤ πάλι. Επίσης και ο ΔΘ. Ν: Δείχνει με το δάχτυλο το χαρτάκι. ΔΘ: Προσπαθεί σιγανά να διαβάσει. Ν: Δείχνει το ‘ευ’ στη λέξη ‘Παρασκευή’. ΚΤ+ΔΘ:* συνεχίζουν την ανάγνωση λέξεων. |
| 22.18 | Ν: Λέει Παρασκευή ή Πέμπτη λέει εδώ; | |
| 22.25 | ΔΘ: Πέμπτη! Όχι ΄β΄. Αυτό είναι … [στην ΚΤ]. | |
| 22.39 | Ν: Ναι. Το ‘βου’/’ευ’, είπαμε, είναι ένα παράξενο γραμματάκι [βιαστικά]. Αλλά λέει Πέμπτη ή Παρασκευή εδώ; Τι λέει τελικά; [τονίζει το ‘Πε’]. | *ΔΤ: Έντονες καταφατικές κινήσεις κεφαλιού.* |
| 22.28 | | |
| 22.30 | | |
| 22.32 | Ν: Μπράβο, ΔΤ! Για δέστε πίσω! Θα το βρείτε από εκεί [πίνακας αναφοράς]. Τι λέει; Αφού δεν μπορείτε να το | |

[85] Το αναζητούμενο χαρτάκι γράφει: «ΤΗΝ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΕΦΑΓΕ ΠΕΝΤΕ ΠΟΡΤΟΚΑΛΙΑ ΑΛΛΑ ΠΕΙΝΟΥΣΕ ΑΚΟΜΗ».

| | | |
|---|---|---|
| | βρείτε αλλιώς... Σήμερα τι μέρα έχουμε; Μπράβο, ΔΤ! | |
| 22.38 | ΔΤ: Ο, ο, ο! [με ένταση]. Δίπλα από το 'η' είναι 'τ'[86]. | *ΔΤ: Όρθιος, κοιτά μια το χαρτί μια τον πίνακα αναφοράς. ΚΤ+ΔΘ κοιτούν μια τον πίνακα αναφοράς και μια το χαρτί τους.* |
| 22.48 | Ν: Εδώ; Είμαστε ανάμεσα σε αυτά τα δύο. Τώρα συζητάμε. Την Πέμπτη.. το ένα λέει «την Πέμπτη» και το άλλο… | |
| 22.51 | | |
| 22.55 | ΔΤ: Αυτό, αυτό, αυτό! | |
| | ΔΘ: Να πάω να τη φέρω; [στην Ν]. | |
| 23.22 | ΔΤ: Αυτό! Αυτό είναι. Αυτό είναι [απόλυτη σιγουριά/ένταση φωνής]. Αυτό. Αυτό! | *ΔΤ: Ξεκινά να πάει, αλλά τον εμποδίζει ο ΔΘ, που προχωρά προς τη 'γωνιά' συζήτησης'. Διαλέγει την καρτέλα «Πέμπτη», επιστρέφει, τη δείχνει στα ΠΔ. Αυτά συγκρίνουν τις λέξεις πλησιάζοντας το χαρτάκι στην καρτέλα. ΔΤ: Κοιτάζει το χαρτί και πάει να βάλει το χαρτάκι κοντά στην καρτέλα «Πέμπτη» με τη βοήθεια των άλλων. Δείχνει το χαρτί, κουνάει καταφατικά το κεφάλι και κοιτάζει τη Ν που την μετακινεί πάνω ακριβώς από το χαρτάκι. Παρατηρεί την ΚΤ και τον ΔΘ. Ν: Βάζει την καρτέλα του πίνακα κοντά στο χαρτάκι. ΚΤ: Τραβά το χαρτί και το κρατά στο χέρι ψάχνοντας. Ν: Τοποθετεί την καρτέλα πάνω από το χαρτάκι. ΚΤ+ΔΤ: Δείχνουν με τα δάχτυλά τους τα γράμματα.* |
| 23.30 | | |
| | ΔΘ: Να πάω να τη φέρω; [στην Ν]. | |
| | Ν: Δεν ξέρω. Συζήτησέ το με τους φίλους σου. | |
| 23.01 | ΔΘ: Να πάω να τη φέρω αν είναι, παιδιά; Να πάω να τη φέρω [στα ΠΔ, εννοώντας την καρτέλα του πίνακα αναφοράς]. | |
| | Ν: Για πήγαινε. | |
| 23.03 | Ν: Ωραία! Εδώ τι λέει; [στην καρτέλα του ΔΘ]. Τι λέει; | |
| 23.16 | ΔΘ: Πέμπτη. | |
| 23.19 | Ν: Πέμπτη. Για να δούμε…. Είναι λίγο μεγάλα τα γράμματα [της καρτέλας]. [Μονολογεί]. | |
| 23.22 | ΔΤ: Περίμενε, περίμενε. | |
| | ΠΔ: Σωστά, κυρία, σωστά [ένταση φωνής]. | *ΠΔ: Επιλέγουν το σωστό και το τοποθετούν στη θέση του. ΚΤ: Βάζει το χαρτάκι στην αντίστοιχη εικόνα.* |
| 23.26 | Ν: Συμφωνείτε όλοι, εδώ λέει Πέμπτη; | |
| | Κ: Όχι. | |
| 23.32 | Ν: Όχι λες ΚΤ; Δεν λέει «την Πέμπτη» [τονίζει]; Για δες τα γραμματάκια; Πέστε, πέστε και στην ΚΤ… [στον ΔΘ]. | |
| 23.39 | ΠΔ: Την Πέ.. Ναι, ναι. [συλλαβίζουν]. | |
| | Ν: Εντάξει; | |
| | ΠΔ: Ναι, ναι, ναι.. | |
| 23.51 | Ν: Εντάξει; Ωραία! Βάλτο. Πολύ ωραία! Μπράβο. | |

Στο εν λόγω επεισόδιο, τα παιδιά έχουν ήδη καταλάβει ποιος είναι ο ρόλος τους, αλληλεπιδρούν με μεγαλύτερη άνεση, είναι μέσα στη λογική του προβλήματος προς επίλυση, ενώ τα υλικά του περιβάλλοντος είναι γνωστά και στο ίδιο

[86] Στο άλλο χαρτί γράφει: «ΗΤΑΝ ΜΙΑ ΟΜΟΡΦΗ ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ».

σημείο, εκτός από αυτά που έχουν τοποθετηθεί στις θέσεις τους ως κείμενα του νέου βιβλίου. Συνεπώς, όσον αφορά τον *τόπο* τους – συνεπώς και τις αναμενόμενες συμπεριφορές – τον έχουν ήδη κατανοήσει, όπως και αυτόν της εκπαιδευτικού. Το *διδακτικό συμβόλαιο* φαίνεται να εξελίσσεται ομαλά, καθώς οι προσμονές του ενός από τον άλλον έχουν εκφραστεί και έχουν γίνει αντιληπτές στην πράξη. Τα παιδιά ξέρουν εξαρχής τι θα επακολουθήσει:

> Ν: Βρήκαμε και την Τετάρτη. Πάμε τώρα στην…; ΔΘ: Παρασκευή. Ν: Την Παρασκευή; [τονίζει με έκπληξη]. ΔΘ: Εεε, την Πέμπτη!

Όπως και στα προηγούμενα επεισόδια, κυρίαρχο μοντέλο επικοινωνίας των υποκειμένων της διδακτικής δράσης είναι το δυαδικό, δηλαδή αυτό που εξελίσσεται ανάμεσα στην εκπαιδευτικό Ν και κάποιο από τα παιδιά, πάνω στο οποίο στηρίζεται για να βρεθεί η σωστή απάντηση από τα αυτά. Δεν παρατηρείται ιδιαίτερη επικοινωνία ανάμεσά τους, σχεδόν κανένας διάλογος, παρά μόνο από κοινού παράλληλες προσπάθειες ανάγνωσης λέξεων όταν συναντούν δυσκολία, μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού. Η δυάδα δεν σχηματίζεται ανάμεσα στα παιδιά, αλλά ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και κάποιο από αυτά και είναι κατά συνέπεια ασύμμετρη. Άλλωστε, «από την ίδια της τη φύση, η διδακτική σχέση είναι ασύμμετρη» (Sensevy, Mercier, 2007, 187-188).

Η εκπαιδευτικός, έχοντας πρωτεύοντα ρόλο στην εξέλιξη του επεισοδίου, παρεμβαίνει έμμεσα συνενώνοντας λόγο – τονίζοντάς τον όταν δίνεται λανθασμένη απάντηση: (‘Πεεε’ λέει εδώ;, δείχνοντας τη λέξη Παρασκευή και τονίζοντας το ‘Πε’. «Την Πέμπτη»; (ρωτά έντονα) (22.12) και με κίνηση του χεριού ρωτά: «Όχι, λες ΚΤ;», ενώ τοποθετεί την καρτέλα πάνω από το χαρτάκι. «Δεν λέει την Πέμπτη»;, τονίζοντας και πάλι) (23.32), ενώ ταυτόχρονα μετακινεί το αντικείμενο, που είναι μια μεγαλύτερη καρτέλα/λέξη της Πέμπτης, από τις ανηρτημένες στον απέναντι τοίχο/πίνακα αναφοράς, στη ‘γωνιά’ συζήτησης.

Η εκπαιδευτικός επιχειρεί έναν συνδυασμό λόγου, κίνησης χεριού και χρήσης εποπτικού υλικού για να αξιοποιήσει καταστάσεις λάθους των παιδιών, που είναι συστατικό της οικοδόμησης των γνώσεων και εκδήλωσή τους (Leutenneger, 2009, 48). Η συμμετοχή της στην υλοποίηση του έργου είναι καθοριστική, αλλά όχι άμεση, καθώς αποφεύγει να δώσει κατευθείαν την απάντηση στο πρόβλημα που συναντούν τα παιδιά:

> ΔΤ: Αυτό, αυτό, αυτό! ΔΘ: Να πάω να τη φέρω; [στην Ν]. ΔΤ: Αυτό! Αυτό είναι. Αυτό είναι [απόλυτη σιγουριά/ένταση φωνής]. Αυτό. Αυτό! ΔΘ: Να πάω να τη φέρω; [στην Ν]. Ν: Δεν ξέρω. Συζήτησέ το με τους φίλους σου.

Με τον τρόπο αυτόν, η εκπαιδευτικός τα καλεί να σκεφτούν συλλογικά και να αποφασίσουν, αναλαμβάνοντας τα ίδια την ευθύνη της μάθησής τους (εκχώρηση) και να προχωρήσουν τη δραστηριότητα. Για να διαχειριστεί τα λάθη των παιδιών που αφορούν την αναγνώριση της λέξης «Πέμπτη», χρησιμοποιεί ποικιλία τρόπων διδακτικής παρέμβασης:

α. Στην αρχή του επεισοδίου, ανατρέχει στην ανάγνωση των προηγούμενων χαρτιών, όπου αναγράφονται οι ημέρες, δείχνοντάς τες με το δάχτυλο – «το δάχτυλο είναι το πρώτο διδακτικό εργαλείο της έκθεσης» (Mercier et al., 2001, 248) – ώστε τα παιδιά να θυμηθούν τη σωστή σειρά [..], ενώ παραπέμπει τρεις φορές στην ομάδα (εκχώρηση) για την επιβεβαίωση της σωστής απάντησης.

β. Παροτρύνει τα παιδιά να διαβάσουν και να δείξουν τη λέξη – χωρίς να περιμένει να περάσουν στην πράξη – και αμέσως μετά διαβάζει μαζί τους (διαβάστε το/διαβάζουμε), ωθώντας σε πρόοδο τον διδακτικό χρόνο, ενώ τονίζει ιδιαίτερα και με έμφαση τις συλλαβές και τη λέξη: ο τονισμός του προφορικού λόγου του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα άλλο εργαλείο για την παρουσίαση των πτυχών του αντικειμένου στους μαθητές, εργαλείο λιγότερο συνδεδεμένο με το αντικείμενο διδασκαλίας (Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen, 2009, 82).

γ. Προτείνει σύγκριση λέξεων, επαναλαμβάνει με έμφαση την αρνητική απάντηση του παιδιού (Όχι, λες ΚΤ;), ενώ ταυτόχρονα μετακινεί το σωστό χαρτί σε καταλληλότερη θέση για τα παιδιά και παρακινεί σε παρατήρηση των γραμμάτων της λέξης.

Η εκπαιδευτικός, χωρίς να ρωτήσει «γιατί είναι Παρασκευή;», ώστε να καταλάβει την αιτία του λάθους, χρησιμοποιεί ένα σύνολο στρατηγικών διαχείρισής του, που καταλήγει τελικά στο επιθυμητό αποτέλεσμα, αν και θα μπορούσε να αξιοποιήσει διδακτικά τη στιγμή που τα νήπια συζητούν και προσπαθούν να αιτιολογήσουν τον λόγο για τον οποίο η λέξη που διαβάζουν δεν είναι ‘Πέμπτη’, αλλά ‘Παρασκευή’.

| |
|---|
| ΔΘ: Πέμπτη! Όχι ΄β΄. Αυτό είναι … [στην ΚΤ]. |
| Ν: Ναι. Το ‘βου’/’ευ’, είπαμε, είναι ένα παράξενο γραμματάκι [βιαστικά]. Αλλά λέει Πέμπτη ή Παρασκευή εδώ; Τι λέει τελικά; [τονίζει το ‘Πε’]. |

Επιλέγει να προσπεράσει το εμπόδιο, αναγνωρίζοντας ότι πρόκειται για ένα «παράξενο γραμματάκι». Αυτό που φαίνεται να συμβαίνει αφορά μάλλον την πρόθεσή της να φτάσει γρήγορα στο τελικό αποτέλεσμα, όπως το παραδέχεται και η ίδια στη συνέντευξη αυτο-αντιπαράθεσης: όταν η ερευνήτρια αναφέρεται στον ΔΤ λέγοντας ότι «τον ενδιέφερε το αποτέλεσμα και τι θα έκανε ο ίδιος», η εκπαιδευτικός απαντά: «Ναι, και για μένα ισχύει αυτό» (συνέντευξη αυτο-αντιπαράθεσης). Πράγματι, «το πρόβλημα [..] της συνήθους διδακτικής λειτουργίας, είναι ότι η τάξη λειτουργεί σύμφωνα με έναν μηχανισμό, συχνά αποτελεσματικό [..], που επιτρέπει την κατάληξη σε σωστές απαντήσεις, αλλά συχνά με τίμημα την παράκαμψη των γνώσεων. Αποφεύγονται ευθέως τα εμπόδια, αλλά πετυχαίνεται η εύρεση της απάντησης» (Astolfi, 2008, 66).

Από μια άλλη οπτική, σε δύο περιπτώσεις λάθους από το παιδί ΚΤ, η εκπαιδευτικός απευθύνεται προσωπικά σε αυτό, ζητώντας του επίμονα (τρεις φορές) να δείξει το χαρτί με τη λέξη («δείξε μου») ή να παρατηρήσει («δες τα

γραμματάκια»), χωρίς όμως να αφήσει χρόνο γι αυτές τις ενέργειες. Αμέσως αποπροσωποποιεί την κατάσταση, απευθυνόμενη στα άλλα δύο παιδιά να διαβάσουν και αυτά ή να βοηθήσουν («πέστε και στην ΚΤ…»), ενώ εισέρχεται και η ίδια στο 'παιχνίδι' εύρεσης της σωστής απάντησης («διαβάζουμε»), χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα το αντικείμενο προς την ίδια κατεύθυνση (μετακίνηση χαρτιού). Πρόκειται για ρυθμίσεις των συμπεριφορών που ο κάνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου «να οδηγήσει τον μαθητή να επεξεργαστεί στρατηγικές που κερδίζουν» (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000, 272), χωρίς να τον ελέγξει, αλλά οργανώνοντας τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα δοκιμάσει βεβαιότητες σε *κατάσταση* (en *situation*)[87] και θα έρθει αντιμέτωπος με την άγνοια (Sensevy, 2001, 211).

Όσον αφορά τον παράγοντα *περιβάλλον* (milieu) και τη σχέση με αυτό των πρωταγωνιστών της διδακτικής κατάστασης, σε αυτό το επεισόδιο το παιδί ΔΤ χρησιμοποιεί ένα μέρος του υλικού περιβάλλοντος της τάξης – που είναι διαμορφωμένο από την εκπαιδευτικό – για την εξέλιξη του έργου της ομάδας της οποίας είναι μέλος. Πρόκειται για τον τοίχο της 'γωνιάς' συζήτησης, του οποίου ένα μεγάλο μέρος είναι καλυμμένο με μοκέτα και εξυπηρετεί την ανάρτηση πινάκων του ημερολογίου, των παρόντων-απόντων παιδιών, του καιρού, κλπ., που περιλαμβάνουν εικόνες και καρτέλες λέξεων ή και τα δυο σε ένα σύνολο, ώστε τα παιδιά, στην ομάδα-τάξη συνήθως, να εξοικειώνονται με το γραπτό λόγο και τις γραφικές αναπαραστάσεις. Κάθε πρωί, μετά τις ελεύθερες δραστηριότητες, μαζεύονται εκεί και με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, αλλάζουν τις καρτέλες της ημέρας, του μήνα, τα σύμβολα του καιρού, τοποθετούν τις καρτέλες με τα ονόματα των παρόντων και απόντων παιδιών, κ.λπ. Αν και το εξεταζόμενο έργο σε αυτό το επεισόδιο υλοποιείται στην ακριβώς απέναντι 'γωνιά', φαίνεται πως η λειτουργία του τοίχου με τους πίνακες αναφοράς, όπως του κλασσικού μαυροπίνακα, επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη, συνίσταται δε στο να «δείχνει και να διατηρεί στη μνήμη το ουσιαστικό» (Dolz et al., 2009, 76), όντας «ένα εργαλείο έκθεσης» που «οδηγεί στην επίδειξη» (Mercier et al., 2001, 240-241).

[87] Με πλάγιους χαρακτήρες στο κείμενο.

**Εικόνα 2. Πίνακες αναφοράς στη 'γωνιά συζήτησης' με τις ημέρες της εβδομάδας στο κάτω μέρος σε σειρά.**

Στο ίδιο *διδακτικό επεισόδιο,* που εξελίσσεται στο δεδομένο πολιτισμικό περιβάλλον της τάξης, αναπτύσσονται οι αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού με τα παιδιά και καθορίζονται κατά πολύ από το περιεχόμενό του (υλικά, σύμβολα, κλπ.). Στη δεδομένη διδακτική συγκυρία, το παιδί ΔΤ, μπροστά στο εμπόδιο της εύρεσης της σωστής ημέρας που του επισήμανε η εκπαιδευτικός («Αλλά λέει Πέμπτη ή Παρασκευή εδώ; Τι λέει τελικά;»), γυρίζει προς τον απέναντι τοίχο της 'γωνιάς' συζήτησης για να δει στο ημερολόγιο, ώστε να συγκρίνει ομοιότητες και διαφορές και να αποφασίσει ποια λέξη είναι η σωστή.

Η επιτυχής απάντηση του παιδιού ΔΤ στο πρόβλημα, σημαίνει ότι οι γνώσεις που είχε αποκτήσει, έχουν σταθεροποιηθεί και ανανεωθεί, μέσα από την καθημερινή συλλογική συζήτηση στην αντίστοιχη 'γωνιά' στο πλαίσιο των πρωινών ανακοινώσεων. Το παιδί ΔΤ, σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, αυτό της οργανωμένης δραστηριότητας ανάγνωσης σε μικρή ομάδα, που λαμβάνει χώρα αργότερα μέσα στην ημέρα, τις αξιοποιεί μαθησιακά, βγάζοντάς τες από το αρχικό τους πλαίσιο (contextualisation). Αυτό τις 'σκηνοθετεί', εγκαθιστώντας μια σχέση με ένα ιδιαίτερο αντικείμενο γνώσης μέσα από μια συλλογική δραστηριότητα, στην οποία ο μαθητής καλείται να εξωτερικεύσει αυτό που ξέρει, να το παρουσιάσει σαν ένα εξωτερικό αντικείμενο που εγγράφεται στην παρούσα κατάσταση και τον κοινό στοχασμό (Amigues, Zerbato-Poudou, 2009, 143). Το παιδί ΔΤ, μέσα από την ερώτηση που έθεσε η εκπαιδευτικός στη μικρή ομάδα, οικοδόμησε εκ νέου ένα σχήμα σκέψης απελευθερωμένο από τους περιορισμούς της αρχικής κατάστασης (décontextualisation), τοποθετήθηκε σε μια νέα κατάσταση, γεγονός που σημαίνει ότι αποσταθεροποιήθηκαν οι αποκτηθείσες γνώσεις του, τις οποίες και αμφισβήτησε προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις (Ibid.).

Η *εκχώρηση* είναι γι αυτόν μια αυτοματοποιημένη διαδικασία, καθώς παίρνει πρωτοβουλία χωρίς την προηγούμενη οδηγία του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρο-

να, αυτή του η ενέργεια συμβάλλει στην επιτάχυνση του διδακτικού χρόνου, καθώς διευκολύνει καθοριστικά τη διαδικασία προς την επίλυση του προβλήματος, γεγονός που όχι μόνο *επικυρώνεται* και *επισημοποιείται* από την εκπαιδευτικό, αλλά καθίσταται βάση οικοδόμησης της νέας διδακτικής της παρέμβασης. «Το συμβόλαιο δεν είναι υπόθεση μόνο της δράσης του καθηγητή. Το συμβόλαιο εξαρτάται επίσης από την εκπαιδευτική δράση των ίδιων των μαθητών» (Mercier et al., 2001, 247).

Ν: Μπράβο, ΔΤ! Για δέστε πίσω! Θα το βρείτε από εκεί. Τι λέει; Αφού δεν μπορείτε να το βρείτε αλλιώς... Σήμερα τι μέρα έχουμε; [*ΔΤ: Έχει ήδη σηκωθεί και έχει γυρίσει προς τον πίνακα αναφοράς. ΚΤ: Γυρνά και κοιτά και αυτή, όπως και ο ΔΤ πάλι*]. Μπράβο, ΔΤ!

Η ερώτησή της «σήμερα τι μέρα έχουμε;», ερώτηση υπενθύμισης, τίθεται καθημερινά στην ομάδα-τάξη προκειμένου τα παιδιά να τοποθετηθούν στο χρόνο, και συνεπώς είναι μια πολύ γνώριμη έκφραση. Εκφέροντάς την, αποδέχεται την κίνηση του παιδιού ΔΤ – μάλλον με συγκατάβαση – ως πιο αποτελεσματική, σε σχέση με αυτές που προηγήθηκαν: «αφού δεν μπορείτε να το βρείτε αλλιώς…». Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτικός αξιολογεί θετικά την κίνηση του ΔΤ και ταυτόχρονα την αναγνωρίζει ως νόμιμη, την επισημοποιεί (institutionnalisation), γεγονός που επιβεβαιώνει ότι «η κατηγορία της επισημοποίησης βοηθάει να ομαδοποιηθούν ταυτόχρονα αυτές της επικύρωσης και της αξιολόγησης» (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000, 272).

Το παιδί ΔΤ εκδηλώνει έμπρακτα ότι γνωρίζει τι να κάνει (σύγκριση λέξεων του πίνακα με αυτές των χαρτιών) για να βρει τη λύση, δηλώνοντας με την κίνησή του ότι έχει κεκτημένες γνώσεις που τον οδηγούν στη λήψη απόφασης για τη σωστή απάντηση και ότι τις αναγνωρίζει ως τέτοιες. Η εσωτερικευμένη γνώση παίρνει τη μορφή δράσης και εξωτερικεύεται σε άλλο πλαίσιο, καθώς συνοδεύεται από κινήσεις που εκφράζονται με προφορικό, γραπτό και κινητικό τρόπο και δεν παράγονται σε οποιαδήποτε ευκαιρία (Rouchier, 1996, 192). Σύμφωνα με τον Vygotsky (2000, 54-55, 71), «κατά τη διεργασία επίλυσης ενός έργου, το παιδί είναι σε θέση να συμπεριλάβει ερεθίσματα που δεν βρίσκονται στο άμεσο οπτικό του πεδίο», επιλύει «τα πρακτικά προβλήματα με τη βοήθεια τόσο του λόγου όσο και των ματιών ή των χεριών», ενώ «με τη μνήμη του μπορεί να ανασύρει ευκολότερα νοήματα του παρελθόντος. Παράλληλα, οδηγείται σε μια νέα μέθοδο σύνδεσης των στοιχείων που ανήκουν σε παρελθούσες εμπειρίες με στοιχεία του παρόντος».

Φαίνεται πως η κανονικότητα της χρήσης του ημερολογίου, «η οργάνωση του περιβάλλοντος και των θεσμικών και χρονικών του απαιτήσεων» (Brousseau, 2004, 323) συνέβαλλε στην προαναφερόμενη διατήρηση στη μνήμη γνώριμων λέξεων και την αλλαγή στάσης προς αυτό, καθώς το παιδί ΔΤ αναδιοργάνωσε τις σχετικές του γνώσεις και τις χρησιμοποίησε στη νέα διδακτική συνθήκη με επιτυχία: «για να υπάρξει μάθηση, το παλιό οφείλει να κινητοποιηθεί ώστε να μπορεί να φανεί το καινούριο» (Aeby-Daghé, Thévenaz-Christen, 2008,

93). Ως προς αυτό το σημείο, η μαρτυρία της εκπαιδευτικού είναι ενδεικτική: "πριν ξεκινήσω τη συγκεκριμένη δραστηριότητα με τα συγκεκριμένα παιδιά […] κοίταξα […] το αν μπορούν να αναγνωρίζουν λέξεις που ξέρουμε ή λέξεις που έχουμε μάθει μέσα στο παραμύθι (προκαταρκτική συνέντευξη). Όσον αφορά την εκτίμησή της για την πρωτοβουλία αναζήτησης της καρτέλας στον τοίχο με τον πίνακα αναφοράς, βρίσκει θετική τη χρήση του ημερολογίου: «μού έκανε πάρα πολύ καλή εντύπωση το ότι σκέφτηκαν[88] να πάνε να βρουν τις μέρες, που τους μπέρδευε, την «Πέμπτη» και την «Παρασκευή», τα καρτελάκια, που σημαίνει ότι έφεραν στο μυαλό τους παρόμοιες [δραστηριότητες] με αυτές που έχουμε κάνει» (μετα-συνέντευξη).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη διάρκεια του εξεταζόμενου επεισοδίου και μέσα από τη μελέτη της σχέσης των πρακτικών με τις γνώσεις, αναδείχθηκε η σημασία της διαχείρισης του λάθους από την εκπαιδευτικό, παρέχοντας περισσότερες δυνατότητες κατανόησης της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης, καθώς γνώσεις και πρακτικές εξελίσσονται και αλλάζουν και μέσα από τα λάθη. Το λάθος που έκαναν τα παιδιά σχετικά με το όνομα της ημέρας της εβδομάδας (Πέμπτη/Παρασκευή) ανέδειξε μια ρήξη στη σχέση τους με τη συγκεκριμένη γνώση και υποκίνησε σειρά διδακτικών κινήσεων του εκπαιδευτικού, προκειμένου να αποκατασταθεί. Η προσωρινή απουσία σχέσης με τη γνώση σήμανε και την ανάλογη απουσία διδακτικού συμβολαίου: η αναγκαιότητα εύρεσης λύσης που προκάλεσε η διδακτική κατάσταση, ώθησε σε ιδιαίτερες παρεμβάσεις εκπαιδευτικού – στις οποίες απάντησαν τα νήπια – θέτοντάς το σε δοκιμασία και αλλάζοντας την αρχική σχέση των δεύτερων με τη γνώση.

Στο παρόν επεισόδιο αναδεικνύεται η δυναμική της σχέσης ανάμεσα σε νέα και παλαιά αντικείμενα γνώσης που οργανώνονται στο διδακτικό περιβάλλον, δομώντας επί της ουσίας τη μαθησιακή διαδικασία και διασφαλίζοντας τη 'συνέχεια της γνώσης'. Το παλαιό σχολικό αντικείμενο (η καθημερινή χρήση του ημερολογίου στη 'γωνιά' συζήτησης) στηρίζει την οικοδόμηση του νέου αντικειμένου γνώσης (ανάγνωση λέξεων), καθώς κάποιες από τις λέξεις έχουν ήδη οικειοποιηθεί και αναγνωρισθεί από το σύνολο των παιδιών της τάξης. Η μεταβίβαση της συλλογικά αποκτηθείσας γνώσης σε ένα άλλο πλαίσιο (μικρή ομάδα) και η ατομική της αξιοποίηση, υλοποιήθηκαν με τη διαμεσολάβηση υποστηρικτικών υλικών αντικειμένων και δράσεων πάνω σε αυτά τόσο από τα (ο) νήπια (ο) όσο και από την εκπαιδευτικό.

Πιο συγκεκριμένα, όταν το παιδί ΔΤ αναλαμβάνει την ευθύνη της επίλυσης του προβλήματος, χρησιμοποιεί τα ήδη γνωστά αντικείμενα και κάνοντάς το προωθεί τον διδακτικό χρόνο, ενώ ταυτόχρονα επισημοποιεί την πρακτική του,

[88] Στην εξέλιξη της δραστηριότητας, η χρήση του ημερολογίου ως πίνακα αναφοράς έγινε και από το παιδί ΔΘ, γι αυτό και ο πληθυντικός αριθμός στο λόγο της εκπαιδευτικού.

γεγονός που με τη σειρά του εξελίσσει το διδακτικό συμβόλαιο. Όσον αφορά την εκπαιδευτικό, δεν παρενέβη στο περιβάλλον χρησιμοποιώντας κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές: το παιδί ΔΤ ανέπτυξε προσωπική στρατηγική – ανεξάρτητα και πριν από ενδεχόμενες οδηγίες της – αξιοποίησε τη 'συλλογική μνήμη της τάξης', συνεπώς γνώριζε τι έπρεπε να κάνει, και ξεπέρασε με αυτόν τον τρόπο τις προσδοκίες της. Στο σύνολό του, το περιβάλλον οικοδομήθηκε και τροποποιήθηκε από κοινού – καθώς άλλαξε το ίδιο το διδακτικό συμβόλαιο – μέσα από τις λεκτικές και μη αλληλεπιδράσεις νηπίων-εκπαιδευτικού και την ταυτόχρονη χρήση υλικών και συμβολικών συστημάτων αντικειμένων, όπως οι λέξεις και οι προτάσεις στις καρτέλες και τα χαρτιά. «Το περιβάλλον είναι ένα συλλογικό οικοδόμημα […], μια κοινωνική πραγματικότητα σε διαδικασία οικοδόμησης […], είναι αυτό που επιτρέπει την συν-δραστηριότητα ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, των οποίων προσανατολίζει τη δράση» (Amigues, Garcion-Vautor, 2002, 63).

Συνοπτικά, ερευνώντας τη διαχείριση του λάθους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν μπορούμε παρά να σημειώσουμε την πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων παιδιών-εκπαιδευτικού και συνεπώς την απαίτηση, όσον αφορά τον ερευνητή, ανάλογης μεθοδολογικής προσέγγισης για την κατανόηση και εξήγησή του, ενώ για τον εκπαιδευτικό τη συνειδητοποίηση της σημασίας των υλικών και συμβολικών συστημάτων αντικειμένων και δράσεων που χρησιμοποιεί για την επίτευξη του μαθησιακού του στόχου. Το λάθος στο εκπαιδευτικό πλαίσιο εγγράφεται σε μια πολιτισμική λογική οικοδόμησης της γνώσης, κατανοείται μέσα από σύγκλιση πολλών παραγόντων, περιβαλλοντικών και διυποκειμενικών και εξηγείται μέσα από μια οικολογική και ανθρωπολογική προσέγγιση του διδακτικού φαινομένου. Στο γνωστικό αντικείμενο της ανάγνωσης, στην προσχολική εκπαίδευση και με δεδομένη τη συλλογική μορφή εργασίας, το λάθος ορίζεται σε σχέση με τη ρευστότητα της μαθησιακής διαδικασίας (αλληλεπιδράσεις), τις ιδιαιτερότητες του κειμένου, τις συλλογικά οικοδομημένες γνώσεις των παιδιών (συλλογική μνήμη της τάξης), του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, κλπ., είναι αναπόφευκτο και γίνεται αντικείμενο από κοινού δράσης εκπαιδευτικού και νηπίων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aeby-Daghé, S., & Thévenaz-Christen, T. (2008). L'activité résumante dans la lecture de « La fée carabine » en classe de français : un point de vue sur le ressort des processus interactionnels didactiques. In L. Filliettaz, M-L. Schubauer-Leoni (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives,* pp. 89-112. Bruxelles : De Boeck.

Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle.* Paris : Retz.

Amigues, R., & Garcion-Vautor, L. (2002). L'école maternelle et l'entrée dans le contrat didactique : Une coopération maîtresse-élèves. *Les Dossiers des*

*Sciences de l'Education*, 7 : 59-68.

Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 8: 59-72.

Astolfi, J-P. (2008). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

Astolfi, J-P, Darot, E, Ginsburger-Vogel, Y, & Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, pp. 87-91. Bruxelles : de boeck.

Brousseau, G. (1978). Observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie,* 45: 130-139.

Brousseau, G. (2004). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.

Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schneuwly, B., & Thévenaz, T. (1999). L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères,* 20: 143-162.

Carnus, M-F. (2009). L'implicite dans l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. Vers la reconnaissance d'un « effet chercheur ». In C. Cohen-Azria, & N. Sayac (Eds.). *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques* (3), pp. 55-68. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Chatel, E. (2001). L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension. In J-M. Baudouin, & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation*, pp. 179-201. Bruxelles : De Boeck.

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 12/1: 73-112.

Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Education & Didactique*, 4/7: 139-147.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2011). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Πεδίο.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων. (2002). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Dolz, J., Schneuwly, B., & Thévenaz-Christen, T. (2009). Les outils médiateurs dans la rédaction d'une pétition en classe. *Les Dossiers des Sciences de*

*l'Education*, 21: 75-86.

Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 14: 47-60.

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138: 125-134.

Leontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du Progrès.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20/2: 209-250.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Berne : Peter Lang.

Leutenegger, F., & Schubauer-Leoni, M-L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les dossiers des Sciences de l'Education,* 8: 73-86.

Margolinas, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation,* 27/3 : 343-360.

Maubant, P., Lenoir, Y., Pouthier, S., et al. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14: 61-75.

Meirieu, P. (2009). Ecole maternelle, école première. In C. Passerieux (Eds.), *La maternelle. Première école. Premiers apprentissage,* pp. 49-64. Lyon : Chronique Sociale.

Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mercier, A., Rouchier, A., & Lemoyne, G. (2001). Des outils et techniques d'enseignement aux théories didactiques. In A. Mercier, C. Lemoyne, & A. Rouchier (Eds.), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, pp. 233-249. Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. & al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, pp. 99-104. Bruxelles : de boeck.

Rouchier, A. (1996). Connaissances et savoirs dans le système didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 16/2 : 177-196.

Schubauer-Leoni, M.L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger, & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, pp. 227-251. Bruxelles : de Boeck.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant : Un essai didactique. *Repères,* 22 : 19-38.

Schneuwly, B., Sales Cordeiro, & G., Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14: 77-93.

Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20/3: 263-304.

Sensevy, G. (2001). Modèles de l'action du professeur : nécessités, difficultés. In A. Mercier, & C. Lemoyne, A. Rouchier (Eds.), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, pp. 209-232. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 141 : 47-46.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe. In G. Sensevy, & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, pp. 187-211. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G., Maurice, J-J., Clanet, J. & Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des Sciences de l'Education,* 20: 105-122.

Siegler, R. (2002). *Πως σκέφτονται τα παιδιά.* Αθήνα: Gutenberg, 47-49.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4/2, 287-322. Ανακτήθηκε στις 25-10-2013 από **http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm**

Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών.* Αθήνα: Gutenberg.

# ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΣΤΑΘΜΩΝ ΣΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

**Νατσιοπούλου Τριανταφυλλιά1, Μιχαήλ Βιτούλης 2**

1. Καθηγήτρια, Αλεξάνδρειο Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, tnatsiop@bc.teithe.gr

2. Καθηγητής Εφαρμογών, Αλεξάνδρειο Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης , Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, vitoulis@bc.teithe.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στην ανίχνευση των κριτηρίων με τα οποία οι Έλληνες γονείς αποτιμούν τον Παιδικό Σταθμό για τη φροντίδα και αγωγή των παιδιών τους κατά την προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με τις ενδείξεις της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης φαίνεται ότι οι Έλληνες γονείς συνεκτιμούν λειτουργικά κριτήρια για τον παιδικό σταθμό, όπως η τοποθεσία στην οποία βρίσκεται να είναι κοντά στην κατοικία του παιδιού, καθώς και τη φήμη την οποία έχει, χωρίς ωστόσο να παρακάμπτουν το πρόγραμμα που εφαρμόζεται ή τις υπηρεσίες τις οποίες προσφέρει ή να παραβλέπουν την πλαισίωση των υποδομών του παιδικού σταθμού από στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος.*

*Λέξεις κλειδιά: Προσχολική Αγωγή, κριτήρια λειτουργίας παιδικού σταθμού, προσδοκίες γονέων.*

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σήμερα οι γυναίκες θεωρούνται βασικοί συντελεστές των δυναμικών οικονομιών (NESSE, 2009). Γι’ αυτό τα κράτη προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας και να τις διευκολύνουν να συνδυάσουν τις επαγγελματικές με τις οικογενειακές υποχρεώσεις προχώρησαν στην οργάνωση υπηρεσιών που παρέχουν αγωγή και φροντίδα στα παιδιά από το πρώτο έτος της ζωής τους. Η σύνδεση των υπηρεσιών αυτών με τη γυναικεία εργασία είχε ως αποτέλεσμα στην αρχή τουλάχιστον να εκτιμηθεί η αξία της προσχολικής αγωγής και φροντίδας μέσω της γυναικείας εργασίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εστίασαν στην αξία και τη σημασία της προσχολικής αγωγής και φροντίδας ως αυτή καθεαυτή.

Σήμερα η στάση αυτή τείνει να αλλάξει καθώς έρευνες έδειξαν ότι η προσχολική αγωγή σχετίζεται με την ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών, με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, με την καλλιέργεια μαθηματικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων και τη μεταγενέστερη σχολική επιτυχία τους (Burshinal et al., 2010). Έτσι η παροχή κατάλληλων εμπειριών αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία κατά την οποία δεν έχουν διαμορφωθεί οριστικά συμπεριφορές και στάσεις μπορεί να περιορίσει τις μεταγενέστερες δαπάνες που σχε-

τίζονται με προβλήματα υγείας (παχυσαρκία, χρήση ναρκωτικών ουσιών κτλ.), με τις κακές σχολικές επιδόσεις, με την εφηβική παραβατικότητα κ.ά. Επιπλέον μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας μέσω της συμμετοχής των παιδιών κατά την ενήλικη ζωή τους στο εργατικό δυναμικό της χώρας.

Υποστηρίζεται με όλο και εντονότερο ενδιαφέρον ότι η επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση έχει μεγαλύτερα ανταποδοτικά οφέλη από την επένδυση σε οποιαδήποτε άλλη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011). Αυτό όμως εξαρτάται από την ποιότητα των προγραμμάτων προσχολικής φροντίδας και αγωγής. Τα υψηλής ποιότητας προγράμματα έχουν θετικά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα για εκείνα των μειονεκτούντων κοινωνικών στρωμάτων. Όταν όμως η ποιότητά τους είναι χαμηλή εξασθενεί ο θετικός αντίκτυπος και δεν αποκλείονται οι αρνητικές συνέπειες. Για το λόγο αυτό η ποιότητα των προγραμμάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους, όπως τους φορείς που τα προσφέρουν, τους επιστήμονες που τα οργανώνουν και τους γονείς που τα επιλέγουν. Ωστόσο δεν μπορεί να οριστεί κατά τρόπο γενικά αποδεκτό, γιατί επηρεάζεται και συχνά καθορίζεται από τις ιδιαιτερότητες της κοινωνίας στην οποία απευθύνονται τα προγράμματα. Στις ευρωπαϊκές χώρες δείκτες ποιότητας θεωρούνται κυρίως η αναλογία παιδιών ανά παιδαγωγό, το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδαγωγών και η συμμετοχή των γονέων.

Στην Αμερική η National Association for the Education of young children (NAEYC) για την αξιολόγηση των προγραμμάτων προσχολικής φροντίδας και αγωγής χρησιμοποιεί δέκα κριτήρια τα οποία αφορούν: τη σχέση των παιδαγωγών με τα παιδιά, το περιεχόμενο του προγράμματος, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση της προόδου των παιδιών, την προαγωγή της υγείας και της ασφάλειας των παιδιών, τα τυπικά προσόντα των παιδαγωγών, τη συνεργασία των παιδαγωγών με τους γονείς, τη συνεργασία τους με κοινωνικούς φορείς, το φυσικό περιβάλλον και την οργάνωση και διεύθυνση του ιδρύματος (NAEYC Accreditation, 2008). Τα παραπάνω κριτήρια συχνά χρησιμοποιούνται από τους φορείς για την οργάνωση και βελτίωση των προγραμμάτων προσχολικής φροντίδας και αγωγής. Αυτό όμως δεν εξασφαλίζει την παρακολούθηση ποιοτικών προγραμμάτων από όλα τα παιδιά, γιατί πολλοί γονείς κατά την επιλογή των ιδρυμάτων που θα φιλοξενήσουν τα παιδιά τους δίνουν βαρύτητα σε προσωπικά κριτήρια, όπως το πρόγραμμα να υποστηρίζει την πολιτιστική τους κουλτούρα, το ίδρυμα να βρίσκεται κοντά στην κατοικία τους, το κόστος της φιλοξενίας κτλ. (Sandstrom & Chaudry, 2012). Διαφορές παρατηρήθηκαν και στη βαρύτητα που δίνουν οι γονείς στους επιμέρους τομείς του προγράμματος του παιδικού σταθμού (Chaudry et al., 2011, Sackes, 2014, Shlay, 2010, Gamble et al., 2009). Έρευνες έδειξαν ότι πολλοί γονείς θεωρούσαν την ανάπτυξη μαθηματικών και προαναγνωστικών δεξιοτήτων ως το βασικότερο στοιχείο του προγράμματος, ενώ άλλοι θεωρούσαν σημαντικότερη την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων (Barbarian et al., 2006, Gamble et al., 2009). Ο Shlay (2010) παρατήρησε ότι οι γονείς

κατά την επιλογή προσχολικού ιδρύματος έδιναν στην υγεία και ασφάλεια των παιδιών προτεραιότητα έναντι των άλλων ποιοτικών χαρακτηριστικών του, ενώ στην Τουρκία (Sackes, 2014) λίγοι γονείς είχαν στις προτεραιότητές τους την απόκτηση εμπειριών από τα παιδιά σχετικά με την επιστήμη πριν από τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο.

## Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.

Στην Ελλάδα προσχολική φροντίδα και αγωγή προσφέρουν οι βρεφικοί, βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί. Οι βρεφικοί σταθμοί δέχονται παιδιά ηλικίας από 6 μηνών μέχρι 2,5 ετών, οι βρεφονηπιακοί από 6 μηνών μέχρι 5 ετών και οι παιδικοί από 2,5 ετών μέχρι 5 ετών. Τα παραπάνω ιδρύματα είναι ιδιωτικά ή δημοτικά. Στους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς έχουν δικαίωμα εγγραφής όλα τα παιδιά. Επειδή όμως οι θέσεις είναι περιορισμένες, επιλέγονται τα παιδιά των εργαζόμενων γονέων και τα παιδιά των οικονομικά αδύνατων οικογενειών, προτιμούνται όμως εκείνα που έχουν ανάγκη φροντίδας από διάφορα κοινωνικά αίτια (ΦΕΚ 497/22/4/2002, αριθ. Απόφασης 16065, άρθρο 7).

Σκοπός των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών είναι:

- Να παρέχουν ενιαία προσχολική αγωγή σύμφωνα με τα πλέον σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.
- Να βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα, σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.
- Να εξαλείφουν κατά το δυνατό, τις διαφορές που προκύπτουν από το πολιτιστικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.
- Να εξυπηρετούν τους γονείς και παράλληλα να τους ευαισθητοποιούν πάνω σε θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας.
- Να βοηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην ομαλή μετάβασή τους από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον.
- Να παρέχουν ημερήσια διατροφή και φροντίδα στα παιδιά που φιλοξενούν τηρώντας τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας (ΦΕΚ 497/22/4/2002, αριθ. απόφασης 16065, άρθρο 2).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων στους σταθμούς εφαρμόζεται ημερήσιο πρόγραμμα το οποίο είναι ευέλικτο και προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες των επιμέρους ηλικιών αλλά παράλληλα τηρεί ορισμένα βασικά χρονικά σημεία, όπως ώρες προσέλευσης και αναχώρησης των παιδιών, ώρες φαγητού, διαλείμματος και ανάπαυσης. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται από παιδαγωγούς με πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης. Η αναλογία παιδιών- παιδαγωγών είναι για την ηλικία 6 μηνών μέχρι 2,5 ετών 12 παιδιά με δύο παιδαγωγούς και μία βοηθό και για την ηλικία 2,5 μέχρι 5 ετών 25 παιδιά με μία παιδαγωγό και μία βοηθό.

## ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνευθούν τα κριτήρια με τα οποία οι Έλληνες γονείς αποτιμούν τη λειτουργία και προσφορά του παιδικού σταθμού στη φροντίδα και αγωγή των παιδιών τους κατά την προσχολική ηλικία.

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων ζητήθηκε από γονείς παιδιών να βαθμολογήσουν χρησιμοποιώντας την κλίμακα από 1 έως 5 (1=καθόλου σημαντικό, 2=λίγο σημαντικό, 3=αρκετά σημαντικό, 4=πολύ σημαντικό, 5= πάρα πολύ σημαντικό) τύπου Likert (Javeau, 1996), μια σειρά από χαρακτηριστικά που αφορούν το πρόγραμμα, τη διδασκαλία, τις παιδαγωγούς και το κτίριο του παιδικού σταθμού. Τα χαρακτηριστικά αυτά είχαν διατυπωθεί με μορφή ερωτήσεων σε ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε 37 ερωτήσεις. Από αυτές 6 αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, 8 αφορούσαν το πρόγραμμα, 7 τη διδασκαλία, 6 τις παιδαγωγούς, 4 το κτίριο και 6 την επιλογή παιδικού σταθμού από τους γονείς. Οι ερωτήσεις για το πρόγραμμα, τη διδασκαλία και τις παιδαγωγούς διαμορφώθηκαν με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιεί η National Association for the Education of young children (NAEYC Accreditation, 2008). Μοιράστηκαν 200 ερωτηματολόγια σε γονείς παιδιών που πήγαιναν τα παιδιά τους σε δημοτικούς παιδικούς σταθμούς πόλεων της Μακεδονίας. Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 180 ερωτηματολόγια.

Συμμετέχοντες: Στην έρευνα συμμετείχαν 180 γονείς, 31 άντρες και 149 γυναίκες με παιδιά ηλικίας 2,5-5 ετών, από τα οποία τα 84 ήταν αγόρια και τα 96 κορίτσια. Το 39,3 % των γονέων ήταν απόφοιτοι Λυκείου και το 51,2% πτυχιούχοι ανώτατης εκπαίδευσης.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πακέτο SPSS 21.0 και περιλαμβάνει δείκτες περιγραφικής στατιστικής, ενώ σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκε η ανάλυση διασποράς ως προς έναν παράγοντα (one way ANOVA) και παράλληλα επιχειρήθηκε η στατιστική διαδικασία ανάλυσης συστάδων (Cluster Analysis) και συγκεκριμένα η μέθοδος K-Means Cluster. Το επίπεδο σημαντικότητας των συσχετίσεων ορίστηκε στο $p<0,05$, ενώ στην ανάλυση συστάδων ανιχνεύθηκε η σύσταση 2 διακριτών ομάδων.

## ΑΠΟΤΕΛΈΣΜΑΤΑ

**Πίνακας 1. Δημογραφικά Στοιχεία**

| | Κατανομή απαντήσεων | | | |
|---|---|---|---|---|
| Φύλο γονέα: | Άνδρας<br>17,2 % | Γυναίκα<br>82,8 % | | |
| Ηλικία γονέα: | ≤30 ετών<br>11,1% | 31-40 ετών<br>76,7 % | 41-50 ετών<br>11,7 % | 51≥ ετών<br>0,6% |
| Εκπαίδευση γονέα: | Δημοτικό<br>4,8% | Δευτεροβάθμια<br>39,3 % | Α.Ε.Ι.<br>31 % | Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό<br>20,2 % |
| Φύλο παιδιού: | Αγόρι<br>46,7 % | Κορίτσι<br>53,3% | | |

**Πίνακας 2. ΄Αποψη των γονέων για το πρόγραμμα του παιδικού σταθμού**

| Τομείς του προγράμματος | Μ.Ο. | Τυπική Απόκλιση |
|---|---|---|
| Κοινωνική ανάπτυξη | 4,80 | ,43 |
| Συναισθηματική ανάπτυξη | 4,67 | ,53 |
| Γλωσσική ανάπτυξη | 4,56 | ,64 |
| Μαθηματικές δεξιότητες | 3,91 | 1,02 |
| Δεξιότητες γραμματισμού | 3,73 | 1,11 |
| Εξοικείωση με υπολογιστή | 2,38 | 1,03 |
| Υγιεινή διατροφή | 4,69 | ,56 |
| ΄Ασκηση | 4,50 | ,70 |

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που περιγράφονται στον πίνακα 2 οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντικό το πρόγραμμα να υποστηρίζει την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, την υγιεινή διαβίωση (διατροφή & άσκηση) και την εκμάθηση της γλώσσας. Θεωρούν αρκετά σημαντική την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (αριθμητική, γραφή, ανάγνωση), ενώ η επαφή με τον υπολογιστή δεν φαίνεται να τους απασχολεί ιδιαίτερα από αυτή την ηλικία. Σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις απόψεις όταν αυτές συσχετίζονταν με το εκπαιδευτικό επίπεδο του γονέα, καθώς οι γονείς με εκπαιδευτικό ε-

πίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να θεωρούν περισσότερο σημαντική την καλλιέργεια δεξιοτήτων γραμματισμού (βλ. πίν. 8, p=0,022) και την εξοικείωση με τον υπολογιστή (βλ. πίν. 8, p=0,024), από τους γονείς κατώτερου ή και ανώτερου εκπαιδευτικού επιπέδου.

**Πίνακας 3. ΄Αποψη των γονέων για τη διδασκαλία**

| **Χαρακτηριστικά διδασκαλίας** | **Μ.Ο.** | **Τυπική Απόκλιση** |
|---:|:---:|:---:|
| Χαρούμενο περιβάλλον | 4,89 | ,31 |
| Σχέση παιδαγωγού-παιδιών | 4,93 | ,27 |
| Μικρές ομάδες παιδιών | 4,48 | ,76 |
| Όλα μαζί τα παιδιά | 2,79 | 1,29 |
| Σεβασμός στις ειδικές ανάγκες | 4,84 | ,47 |
| Σεβασμός στη διαφορετική εθνικότητα | 4,54 | ,73 |
| Σεβασμός στη θρησκεία | 4,45 | ,82 |

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι γονείς θεωρούν ως βασικότερο στοιχείο της διδασκαλίας στον παιδικό σταθμό τη ζεστή και ενθαρρυντική σχέση των παιδαγωγών με τα παιδιά. Θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο την απασχόληση των παιδιών σε χαρούμενο περιβάλλον, ενώ προτιμούν τα παιδιά τους να απασχολούνται κατά μικρές ομάδες παρά όλα μαζί σε ενιαίο χώρο. Επισημαίνεται επίσης και η εκτίμηση που εκφράζουν αναφορικά με το σεβασμό προς τα παιδιά με ιδιαιτερότητες, το σεβασμό στη διαφορετική εθνικότητα καθώς και τη θρησκεία. Οι γονείς ειδικά των κοριτσιών φαίνεται να εκδηλώνουν μεγαλύτερη ευαισθησία στο σεβασμό της διαφορετικής εθνικότητας (βλ. πίν. 8, p=0,02) από τους γονείς των αγοριών.

**Πίνακας 4. Προσόντα των παιδαγωγών**

| **Προσόντα** | **Μ.Ο.** | **Τυπική Απόκλιση** |
|---:|:---:|:---:|
| Ανώτατη εκπαίδευση της παιδαγωγού | 4,12 | ,94 |
| Τακτική επιμόρφωση | 4,50 | ,68 |
| Συνεργασία μεταξύ παιδαγωγών | 4,44 | ,76 |
| Συνεργασία με γονείς για το πρόγραμμα | 4,37 | ,86 |
| Συνεργασία με γονείς σε προβλήματα | 4,37 | ,86 |
| Συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες | 4,64 | ,64 |

Σύμφωνα με τους γονείς είναι πολύ σημαντικό οι παιδαγωγοί να επιμορφώνονται τακτικά και να συνεργάζονται με τους υπόλοιπους συντελεστές της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα με ειδικούς επιστήμονες, με τους γονείς για το πρόγραμμα που θα εφαρμόζεται και την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών, καθώς και μεταξύ τους. Συσχετίζοντας τα αποτελέσματα με την ηλικία των γονέων διαπιστώνουμε ότι οι νεαρότεροι στην ηλικία γονείς θεωρούν περισσότερο σημαντική τη συνεργασία μαζί τους για την εφαρμογή του προγράμματος (βλ. πίν. 8, p=0,002), απ' ότι οι μεγαλύτεροι στην ηλικία γονείς.

**Πίνακας 5. Φυσικά χαρακτηριστικά του παιδικού σταθμού**

| **Φυσικά χαρακτηριστικά** | **Μ.Ο.** | **Τυπική Απόκλιση** |
|---|---|---|
| Βρίσκεται κοντά στην κατοικία του παιδιού | 3,90 | 1,02 |
| Διαθέτει αυτοκίνητο | 2,91 | 1,19 |
| Έχει ιδιόκτητο κτίριο | 3,40 | 1,25 |
| Έχει εξωτερική αυλή | 4,57 | ,69 |

Οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντικό ο παιδικός σταθμός να διαθέτει εξωτερική αυλή και αρκετά σημαντικό για λειτουργικούς λόγους να βρίσκεται κοντά στην κατοικία του παιδιού. Επισημαίνεται ότι συσχετίζοντας τα αποτελέσματα με το φύλο του παιδιού διαπιστώνεται ότι οι γονείς των αγοριών θεωρούν σημαντικότερη από ότι οι γονείς των κοριτσιών την εξωτερική αυλή (βλ. πιν.8, p= 0,05).

**Πίνακας 6. Επιλογή παιδικού σταθμού από τους γονείς**

| **Παράγοντες** | **Μ.Ο.** | **Τυπική Απόκλιση** |
|---|---|---|
| Οικονομικό κόστος | 3,54 | 1,02 |
| Τοποθεσία του παιδικού σταθμού | 4,00 | 1,06 |
| Φήμη | 4,24 | ,96 |
| Πρόγραμμα που εφαρμόζεται | 4,34 | ,73 |
| Φυσικό περιβάλλον που περιβάλλει τον παιδικό σταθμό | 4,47 | ,74 |
| Υπηρεσίες | 4,60 | ,57 |

Προκειμένου να επιλέξουν παιδικό σταθμό οι γονείς λαμβάνουν υπόψη μια σειρά από παράγοντες. Δίνουν όμως προτεραιότητα στις υπηρεσίες που προσφέρει ο παιδικός σταθμός, στο φυσικό περιβάλλον που τον περιβάλλει και στο πρόγραμμα που εφαρμόζει. Τα χρήματα που πρέπει να πληρώσουν για τη φιλοξενία του παιδιού φαίνεται ότι τα υπολογίζουν ωστόσο δεν τα ανάγουν σε κριτήριο μεγάλης προτεραιότητας. Συσχετίζοντας τα αποτελέσματα με το φύλο του παιδιού διαπιστώνουμε ότι οι γονείς των αγοριών θεωρούσαν το κόστος της φιλοξενίας (βλ. πίν. 8, p=0,004), την κοντινή τοποθεσία του παιδικού σταθμού

(βλ. πίν. 8, p=0,005) καθώς και το πρόγραμμα που εφαρμόζεται (βλ. πίν. 8, p=0,035), σημαντικότερα από ότι οι γονείς των κοριτσιών. Εάν εξετάσουμε τα αποτελέσματα ως προς την ηλικία των γονέων φαίνεται ότι οι νεαρότεροι στην ηλικία γονείς θεωρούν περισσότερο σημαντικό το να περιβάλλεται ο παιδικός σταθμός από φυσικό περιβάλλον (βλ. πίν. 8, p=0,031) ενώ παράλληλα δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζεται (βλ. πίν. 8, p=0,030), από ότι οι μεγαλύτεροι στην ηλικία γονείς. Η φήμη του σταθμού δε φαίνεται να επηρεάζει τόσο τους μικρότερους ή τους μεγαλύτερους γονείς, παρά κυρίως εκείνους που βρίσκονται στα μεσαία ηλικιακά στρώματα (βλ. πίν. 8, p=0,030). Διαφορές παρατηρούνται και ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων καθώς προκύπτει ότι οι γονείς που είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην τοποθεσία του παιδικού σταθμού (βλ. πίν. 8, p=0,016) και στην πλαισίωσή του από φυσικό περιβάλλον (βλ. πίν. 8, p=0,009) από ότι οι γονείς άλλων εκπαιδευτικών επιπέδων.

**Πίνακας 7. Προτεραιότητα συνεισφοράς του Π.Σ.**

| **Απαντήσεις** | **N** | **%** |
|---|---|---|
| Να αναπτύξει στο παιδί αγάπη για τη μάθηση | 42 | 23,3 |
| Να το προετοιμάσει για τη φοίτηση στο δημοτικό | 18 | 10,0 |
| Να το κοινωνικοποιήσει | 93 | 51,7 |
| Να το βοηθήσει να γίνει ανεξάρτητο | 27 | 15,0 |

Ως προτεραιότητα της συνεισφοράς του παιδικού σταθμού επιλέγεται σε υψηλό ποσοστό η κοινωνικοποίηση του παιδιού, ενώ ακολουθεί η καλλιέργεια της ικανότητάς του για μάθηση. Δεν φαίνεται να είναι κύριος σκοπός της συνεισφοράς του παιδικού σταθμού η αυτονόμηση του παιδιού, ενώ επισημαίνεται ότι δεν αποτελεί προτεραιότητα των προσδοκιών των γονέων η προετοιμασία του παιδιού για τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο. Διαφορές παρατηρούνται ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκεται το παιδί, όπου οι γονείς των παιδιών ηλικίας 3 έως 4 ετών είναι αυτοί που θέτουν ιδιαίτερα έντονα ως προτεραιότητα την κοινωνικοποίηση του παιδιού τους (βλ. πίν. 8, p=0,001).

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής προκειμένου να επιτύχουμε πληρέστερη και εγκυρότερη ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε έγινε χρήση παραμετρικών στατιστικών ελέγχων, στις περιπτώσεις εκείνες όπου υπήρχε η ισχύς των βασικών προϋποθέσεων εφαρμογής τους. Έτσι ελέγχθηκε η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών των δημογραφικών στοιχείων και των απόψεων που διατύπωσαν οι γονείς με την εφαρμογή της στατιστικής τεχνικής ανάλυσης διασποράς ως προς ένα παράγοντα (one-way ANOVA), σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο ελέγχου (F-ratio) και με κατώφλιο σημαντικότητας το $p<0,05$. Από τον έλεγχο των συσχετίσεων προέκυψαν κάποιες ενδιαφέρουσες σχέσεις οι οποίες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 8. Συσχετίσεις Αναλύσεων Διασποράς (ANOVA) για p≤0,05**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | **Ως προς το φύλο του παιδιού** |
| | **Sum of Squares** | **Df** | **Mean Square** | **F** | **Sig.** |
| Έχει εξωτερική αυλή | 1,781 | 1 | 1,781 | 3,762 | ,054 |
| Σεβασμός στην εθνικότητα | 2,572 | 1 | 2,572 | 4,866 | ,029 |
| Πρόγραμμα | 3,073 | 1 | 3,073 | 4,521 | ,035 |
| Οικονομικό κόστος | 8,692 | 1 | 8,692 | 8,690 | ,004 |
| Τοποθεσία | 8,929 | 1 | 8,929 | 8,232 | ,005 |
| | | | | | **Ως προς την ηλικία του γονέα** |
| | **Sum of Squares** | **Df** | **Mean Square** | **F** | **Sig.** |
| Φυσικό περιβάλλον | ,873 | 3 | ,291 | 3,031 | ,031 |
| Συνεργασία με γονείς στο πρόγραμμα | 1,077 | 3 | ,359 | 5,211 | ,002 |
| Υπηρεσίες | 2,922 | 3 | ,974 | 3,058 | ,030 |
| Φήμη | 8,271 | 3 | 2,757 | 3,062 | ,030 |
| | | | | | **Ως προς την εκπαίδευση του γονέα** |
| | **Sum of Squares** | **Df** | **Mean Square** | **F** | **Sig.** |
| Χαρούμενο περιβάλλον | ,359 | 1 | ,359 | 3,670 | ,057 |
| Δεξιότητες γραμματισμού | 6,449 | 1 | 6,449 | 5,334 | ,022 |
| Εξοικείωση με υπολογιστή | 5,463 | 1 | 5,463 | 5,204 | ,024 |
| Τοποθεσία | 6,487 | 1 | 6,487 | 5,906 | ,016 |
| Φυσικό περιβάλλον | 3,678 | 1 | 3,678 | 6,882 | ,009 |
| | | | | | **Ως προς την ηλικία του παιδιού** |
| | **Sum of Squares** | **Df** | **Mean Square** | **F** | **Sig.** |
| Προτεραιότητα συνεισφοράς του Π.Σ. | 21,106 | 6 | 3,518 | 3,788 | ,001 |

Συμπληρωματικά εφαρμόστηκε η στατιστική διαδικασία ανάλυσης συστάδων (Cluster Analysis) για τον προσδιορισμό ομάδων γονέων που θα διακρίνονταν με βάση ένα είδος «τυπολογίας» των κριτηρίων αποτίμησης του παιδικού σταθμού για την

αγωγή των παιδιών τους στην προσχολική ηλικία. Συγκεκριμένα εφαρμόστηκε η μέθοδος K-Means Cluster αναζητώντας λύση στη σύσταση 2 διακριτών ομάδων. Όπως προκύπτει από την παραπάνω ανάλυση προκύπτουν δύο ισοδύναμες ομάδες γονέων (N=90), όπου η ομάδα (Α) φαίνεται πιο «μετριοπαθής» σε σχέση με την ομάδα (Β) η οποία εκδηλώνει ιδιαίτερες απαιτήσεις σε θέματα όπως το πρόγραμμα που εφαρμόζει ο παιδικός σταθμός και ιδιαίτερα η καλλιέργεια μαθηματικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων γραμματισμού, η εξοικείωση των παιδιών με υπολογιστή, η ενασχόληση των παιδιών σε μικρές και ευέλικτες ομάδες, η ανώτατη εκπαίδευση της παιδαγωγού, η κοντινή τοποθεσία του παιδικού σταθμού, η φήμη του και οι υποδομές του (να πλαισιώνεται από φυσικό περιβάλλον, να διαθέτει λεωφορείο και ιδιόκτητο κτίριο) καθώς επίσης και να μην έχει ιδιαίτερα μεγάλο οικονομικό κόστος. Η ομάδα (Α) παρά το «μετριοπαθές» προφίλ που της αποδίδεται στη συμβατική αντιπαράθεση με την ομάδα (Β), διατηρεί σε υψηλό επίπεδο τις απαιτήσεις σε βασικότερα θέματα όπως το φυσικό περιβάλλον, το πρόγραμμα, τη φήμη του παιδικού σταθμού καθώς και την ανώτατη εκπαίδευση των παιδαγωγών που στελεχώνουν τον παιδικό σταθμό.

**Πίνακας 9. Ανάλυση Συστάδων**

| **Μεταβλητές N = 180** | | **Συστάδες** | |
|---|---|---|---|
| | | **A** | **B** |
| | | **N=90** | **N=90** |
| Τομείς του προγράμματος | Μαθηματικές δεξιότητες | 3,27 | 4,54 |
| | Δεξιότητες γραμματισμού | 3,09 | 4,37 |
| | Εξοικείωση με υπολογιστή | 1,94 | 2,81 |
| Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας | Όλα μαζί τα παιδιά | 2,46 | 3,13 |
| Προσόντα του Παιδαγωγού | Ανώτατη εκπαίδευση | 3,77 | 4,48 |
| Φυσικά χαρακτηριστικά του Π.Σ. | Βρίσκεται κοντά στην κατοικία του παιδιού | 3,58 | 4,23 |
| | Διαθέτει αυτοκίνητο | 2,64 | 3,18 |
| | Έχει ιδιόκτητο κτίριο | 2,81 | 3,99 |
| Παράγοντες επιλογής του Π.Σ. | Οικονομικό κόστος | 3,24 | 3,83 |
| | Τοποθεσία | 3,51 | 4,49 |
| | Πρόγραμμα | 4,07 | 4,62 |
| | Φυσικό περιβάλλον | 4,18 | 4,76 |
| | Φήμη | 3,93 | 4,54 |

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με την ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011), η επέκταση της παροχής προσχολικής εκπαίδευσης και η ποιότητα της προσχολικής φροντίδας και αγωγής αποτελούν προτεραιότητες για τα κράτη μέλη της. Στο πλαίσιο αυτό η ελληνική πολιτεία ψήφισε ως υποχρεωτική για τα παιδιά ηλικίας 5 ετών τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 272/τ.Α/21-12-2006) και μεριμνά για την ποιότητα της φροντίδας και αγωγής που παρέχει στα μικρότερα μέσω της φιλοξενίας τους στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς (ΦΕΚ 497/τ.Β/22-4-2002). Η ποιότητα όμως της προσχολικής φροντίδας και αγωγής είναι μια έννοια σχετική και συχνά προσδιορίζεται διαφορετικά από τους εμπλεκόμενους (Rentzou, 2012). Οι φορείς θεωρούν ότι η τήρηση των διεθνών προδιαγραφών για την οργάνωση και λειτουργία των βρεφονηπιακών/παιδικών σταθμών εξασφαλίζει υψηλής ποιότητας προσχολική φροντίδα και αγωγή, ενώ οι γονείς συχνά την αξιολογούν με βάση προσωπικές απόψεις και πεποιθήσεις (Rentzou, 2012, Yamamoto & Li, 2012, Grogan, 2012). Στην παρούσα έρευνα ανιχνεύθηκαν τα κριτήρια εκείνα που οι γονείς θεωρούν σημαντικά στην αγωγή και φροντίδα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, με τρόπο ώστε να διερευνηθεί η άποψη των Ελλήνων γονέων για την ποιότητα της προσχολικής φροντίδας και αγωγής μέσω της βαθμολόγησης μιας σειράς από παράγοντες που αφορούν το ημερήσιο πρόγραμμα, τη διδασκαλία, τις παιδαγωγούς και το κτίριο του παιδικού σταθμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες γονείς με κάποιες διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ηλικία και την εκπαίδευσή τους προσδιορίζουν την ποιοτική προσχολική φροντίδα και αγωγή όπως αυτή ορίζεται από τους σχετικούς επαγγελματικούς και επιστημονικούς οργανισμούς (NAEYC, NICDH), εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους σε αντίστοιχους τομείς.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά το πρόγραμμα διαπιστώθηκε ότι θεωρούν σημαντικό αυτό να υποστηρίζει ολόπλευρα την ανάπτυξη του παιδιού, δίνουν όμως διαφορετική βαρύτητα στους επιμέρους τομείς. Κατά την άποψή τους προέχει η υποστήριξη της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης και της υγιεινής διαβίωσης των παιδιών και έπεται η καλλιέργεια ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη μελλοντική σχολική επίδοση. Με εξαίρεση τη γλωσσική αγωγή την οποία οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντική, το ενδιαφέρον τους για την ανάπτυξη μαθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων γραμματισμού είναι περιορισμένο. Η εξοικείωση των παιδιών με την τεχνολογία δεν τους ενδιαφέρει, παρόλο που υποστηρίζουν την εισαγωγή του υπολογιστή στο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού (Natsiopoulou, Melissa-Halikiopoulou & Lioliou, 2013). Η βαρύτητα που δίνουν οι Έλληνες γονείς στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη κατά την πρώιμη παιδική ηλικία επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Τι θα θέλατε να προσφέρει περισσότερο ο παιδικός σταθμός στο παιδί σας;» όπου το 51,7 % των γονέων απάντησε «Να το κοινωνικοποιήσει» και μόνο το 10 % «Να το προετοιμάσει για τη φοίτηση στο δημοτικό». Ανάλογες συμπεριφορές παρατηρήθηκαν και σε γονείς άλλων χωρών (Chaudry et al., 2011, Sackes, 2014, Shlay, 2010, Gamble et al., 2009). Στο σημείο αυτό

οι Έλληνες γονείς έρχονται σε αντίθεση με την έμφαση που δίνουν πολλά προσχολικά προγράμματα στην ανάπτυξη του γραμματισμού και μαθηματικών δεξιοτήτων που προετοιμάζουν τα παιδιά για τη φοίτηση στο σχολείο (Πανταζής & Πότση, 2013).

Ωστόσο οι Έλληνες γονείς όπως και οι γονείς σε άλλες χώρες (Rose & Elicker, 2008) θεωρούν πολύ σημαντικό οι παιδαγωγοί των παιδικών σταθμών να είναι πτυχιούχοι ανώτατης εκπαίδευσης και να επιμορφώνονται τακτικά. Η άποψη αυτή συμφωνεί με εκείνη της ελληνικής πολιτείας ότι τα υψηλά τυπικά προσόντα του προσωπικού είναι βασικό στοιχείο της ποιοτικής προσχολικής φροντίδας και αγωγής. Έρευνα έδειξε ότι οι πτυχιούχοι ανώτατης εκπαίδευσης ακόμα και όταν το πτυχίο τους δε σχετιζόταν άμεσα με τη προσχολική αγωγή αποδέχονταν τη φιλοσοφία των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών πολύ περισσότερο από τα άτομα με χαμηλότερη εκπαίδευση η οποία αφορούσε άμεσα την εργασία τους με τα παιδιά (Benson, McMullen & Alat, 2002).

Από μόνα όμως τα υψηλά τυπικά προσόντα δεν εξασφαλίζουν τη μάθηση στα παιδιά. Οι Howes et al. (2008) διαπίστωσαν ότι η ανάπτυξη ακαδημαϊκών ικανοτήτων κατά την προσχολική ηλικία δε σχετιζόταν με την αναλογία παιδιών ανά παιδαγωγό, το πτυχίο των παιδαγωγών ή την έκταση του προγράμματος αλλά με την ποιότητα της διδασκαλίας και τις στενότερες σχέσεις των παιδαγωγών με τα παιδιά. Γιατί τα μικρά παιδιά μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας με τους ενηλίκους και τα ικανότερα από αυτά άτομα (Vygotsky, 1978). Για να έχουν τα υψηλά τυπικά προσόντα τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα πρέπει να οδηγούν σε υψηλής ποιότητας συναισθηματικές και διδακτικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στην παιδαγωγό και τα παιδιά, γιατί αυτές είναι ο μηχανισμός με τον οποίο τα προγράμματα μεταφέρουν κοινωνικές, γλωσσικές και ακαδημαϊκές ικανότητες στα παιδιά (Mashburn et al., 2008). Με την άποψη αυτή συμφωνούν και οι Έλληνες γονείς καθώς θεωρούν τη φιλική και ενθαρρυντική σχέση της παιδαγωγού με τα παιδιά παράλληλα με την απασχόλησή τους σε χαρούμενο περιβάλλον ως το σημαντικότερο στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με εκείνα άλλων ερευνών που έδειξαν ότι οι γονείς θεωρούσαν βασικά στοιχεία των υψηλής ποιότητας προσχολικών ιδρυμάτων τη ζεστή σχέση των παιδαγωγών με τα παιδιά (Rose & Elicker, 2008) και το χαρούμενο και εφοδιασμένο με πλούσιο υλικό περιβάλλον (Yamamoto & Li, 2012, Shlay, 2010).

Επιπλέον οι Έλληνες γονείς εκτιμούν ιδιαίτερα τη συνεργασία των παιδαγωγών με τους γονείς και το σεβασμό τους προς τα παιδιά με ιδιαιτερότητες, ιδιαίτερα προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Σήμερα στο δυτικό κόσμο η αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι πρόκληση και αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών. Παρατηρήθηκε ότι οι γονείς των παιδιών αυτών είχαν τις ίδιες προτεραιότητες όσον αφορά την προσχολική φροντίδα και αγωγή αλλά θεωρούσαν ότι αυτή έπρεπε να έχει και κάποια επιπλέον στοιχεία που θα διευκόλυναν τα παιδιά τους. Πολλοί δεν έστελναν τα παιδιά τους σε προσχολικά ι-

δρύματα είτε γιατί οι παιδαγωγοί δεν μπορούσαν να παράσχουν την ειδική φροντίδα που απαιτούνταν είτε γιατί αυτή είχε υψηλό οικονομικό κόστος (Chaudry et al., 2011, Ward et al., 2006).

Κατά την επιλογή παιδικού σταθμού οι γονείς χρησιμοποιούν ποικίλα κριτήρια. Οι Sandstrom & Chaudry (2012) παρατήρησαν ότι οι γονείς επέλεγαν το προσχολικό ίδρυμα με κριτήρια το κόστος της φιλοξενίας και την τοποθεσία του σταθμού. Η Elliot (2006) διαπίστωσε ότι κατά την επιλογή παιδικού σταθμού οι γονείς ελάμβαναν υπόψη την τοποθεσία του σταθμού και το κόστος φιλοξενίας του παιδιού, έδιναν όμως βαρύτητα στην ποιότητα και τη φήμη του. Αντίθετα οι Payton et al. (2001) παρατήρησαν ότι οι μητέρες με χαμηλά εισοδήματα και πολλές ώρες εργασίας επέλεγαν τον παιδικό σταθμό δίνοντας σε πρακτικούς λόγους μεγαλύτερη βαρύτητα από ότι στην ποιότητα του προγράμματος. Οι Έλληνες γονείς σύμφωνα με την παρούσα έρευνα επιλέγουν τον παιδικό σταθμό δίνοντας βαρύτητα στις υπηρεσίες που προσφέρει και το φυσικό του περιβάλλον λαμβάνουν όμως υπόψη το πρόγραμμα και τη φήμη του καθώς και πρακτικούς λόγους, όπως τοποθεσία του σταθμού και κόστος φιλοξενίας του παιδιού.

Γενικά οι Έλληνες γονείς αποτιμούν το έργο του παιδικού σταθμού με βάση ποιοτικά χαρακτηριστικά που αφορούν τις παιδαγωγούς, τη διδασκαλία και το πρόγραμμα συνεκτιμούν όμως και φυσικά χαρακτηριστικά του σταθμού καθώς και πρακτικούς λόγους που αφορούν τους ίδιους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Barbarian, O.A., McCandies, T., Early, D., Clifford, R.M. et al. (2006). Quality of prekindergarten: what families are looking for in public sponsored programs. *Early Education and Development*, 17, 619-642.

Benson, M., McMullen, & Alat, K. (2002). Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *ECRP, 4(2),* ecrp.uiuc.edu/v4n2/mcmullen.html.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2): 166-178.

Chaudry, A., Pedroza, J. M., Sandstrom, H., Danziger, A., Grosz, M., Scott, M., Ting, S. (2011). *Child care choices of low-income working families.* Retrieved from The Urban Institute website: http://www.urban.org/ publications/412343.html.

Gamble, C.W., Ewing, R. A. & Wilhlem, S.M. (2009). Parental perceptions of characteristics of non-parental child-care. *Journal of Child and Family Studies,* 18(1): 70-82.

Grogan, E.K. (2012). Parents' choice of pre-kindergarten: the interaction of parent, child and contextual factors. *Early Child Development and Care*,

182(10): 1265-1287.

Elliot, A. (2006). Early Childhood Education: Pathways to quality and equity for al children. *Australian Education Review,* Australian Council for Education Research. http://research. acer. edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article 10038.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). Ανακοίνωση της επιτροπής. Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο, Βρυξέλες, 17.2.2011 COM(2011)66.

Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2011/C 175/03). Συμπεράσματα του Συμβουλίου για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο, 15.6.2011.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D. et al. (2008). Ready to learn?children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1): 27-50.

Javeau, J. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Τυποθήτω/Γεώργιος Δάρδανος.

Kim, J. & Fram, M.S. (2009). Profile of choice. Parents' patterns of priority in child care decision-making. *Early Childhood Research Quarterly,* 24: 77-91.

Leach, P., Barnes, J., Nichols, M., Goldin, J., Stein, A., Sylva, K., Malmberg, L.E. (2006). Child care before 6 months of age: A qualitative study of mothers' decisions and feelings about employment and non-maternal care. *Infant and Child Development, 15*: 471-502.

Mashburn, J. A. , Pianta, C. R., Hamre, K. B., Downer, T. J. et al. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3): 732-749.

National Association for the Education of Young Children (2008). Overview of NAEYC. Early Childhood Program Standards. www.naeyc.org/academy.

Natsiopoulou, T., Melissa-Halikiopoulou, Ch. & Lioliou, Ch. (2013). Effects of family socioeconomic status on parents' views concerning the integration of computers into preschool classrooms. *International Journal of Caring Sciences,* 6(1): 98-105.

NESSE network of experts (2009). Early Childhood Education and Care. Key lessons from research for policy makers, ecec report.pdf.

Πανταζής, Σ. & Πότση, Α. (2013). Προσχολική αγωγή και ακαδημαϊκή επιτυχία. *PEDAGOGY theory & praxis,* 88: 30-43.

Peyton, V., Jacobs, A. C., O'Brien, M., & Roy, C. (2001). Reasons for choosing child care: Associations with family factors, quality and satisfaction. *Early*

*Childhood Research Quarterly, 16*: 191-208.

Rentzou, K. (2012). Quality of care and education provided by Greek day-care centers: An approach from researcher's and early childhood educators' perspective. *Early Child Development and Care,* 182(10): 1335-1348.

Rose, K.K. & Elicker, J. (2008). Parental Decision Making about Child Care. *Journal of Family Issues*, 29(9): 1161-1184.

Sackes, M. (2014). Parents who want their PreK children to have science learning experience are outliers. *Early Childhood Research Quarterly,* 29(2): 132-143.

Shlay, A. B. (2010). African American, White and Hispanic child care preferences: A factorial survey analysis of welfare leavers by race and ethnicity. *Social Science Research, 29*: 125-141.

Sandstrom, H., & Chaudry, A. (2012). 'You have to choose your childcare to fit your work': Childcare decision-making among low-income working families. *Journal of Children and Poverty, 18*: 89-119.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Yamamoto, Y. & Li, J. (2012). What make a high-quality preschool? Similar and different views among Chinese immigrant and European American parents. *Early Childhood Research Quarterly,* 27: 306-315.

ΦΕΚ 496/τεύχος Β/22/4/2002, αριθ. Απόφασης 16065, Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών, 6665-6671.

ΦΕΚ 272/τεύχος Α/21/12/2001, άρθρο 73, Θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

# Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΩΣ ΣΥΝΕΧΕΣ: ΜΙΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

**Ξεφτέρη Ελένη**

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ-ΑΠΘ

exefteri@eled.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Στην παρούσα ανακοίνωση, θεωρώντας ότι η κατάκτηση του γραμματισμού αποτελεί ένα συνεχές και το πλαίσιο για τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας θα πρέπει να είναι το ίδιο, θα παρουσιαστεί μια εναλλακτική διδακτική πρόταση για την κατάκτηση του γραμματισμού από τους/τις μαθητές/τριες της Α΄και Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα θα παρουσιαστεί η προσέγγιση της θεματικής ενότητας "ο εαυτός μου". Η πρόταση αυτή επιχειρεί, χωρίς διδακτικά εγχειρίδια, αλλά με τη χρήση μιας γκάμας κειμένων, και δραστηριοτήτων όπως βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, κείμενα καθημερινής χρήσης και κείμενα των ίδιων των παιδιών, παιχνίδια, οπτικοακουστικό υλικό κτλ, να δώσει στα παιδιά βήμα να μιλήσουν και να γράψουν για τον εαυτό τους και ταυτόχρονα να κατακτήσουν και βασικές δεξιότητες τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο.*

*Λέξεις κλειδιά: αρχικός γραμματισμός, θεματική ενότητα, ολιστική αντίληψη, προφορικός λόγος, γραπτός λόγος*

## Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΩΣ ΣΥΝΕΧΕΣ: ΜΙΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες η ανάπτυξη του γραμματισμού αποτελεί αντικείμενο ερευνών από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Baynham, 2001 · Cook-Gumperz, 2006· Fu Hannon, 2000 · Hasan, 1996, 2006 · Heath, 1983· Hymes, 1994· Ferreiro, 1998· Ferreiro & Teberosky, 1983· Fairclough,(1989) ·Gee, 2006· Cope & Kalantzis,2000 ·Martin, 1993 · Street, 1984· Scribner & Cole, 1981 ·Wells, 2006), τα αποτελέσματα των οποίων επηρεάζουν και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Hasan, 1996, 2006 ·Αϊδίνης κ.α. 2011, Αϊδίνης, 2012· Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997 · Χατζησαββίδης, 2003). Η αντικατάσταση του παλαιότερου όρου αλφαβητισμός από τον όρο γραμματισμός στην ελληνική βι-

βλιογραφία (Αϊδίνης, 2012· Αϊδίνης κ.α., 2011· Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001· Καρατζόλα, 2004· Κωστούλη & Χατζηνικολάου, 2013· Μητσικοπούλου, 2000· Παραδέλης, 2006· Χαραλαμπόπουλος, 2006· Χατζησαββίδης, 2003), σηματοδοτεί και την υιοθέτηση μιας διαφορετικής αντίληψης για τη γλώσσα, προφορική και γραπτή. Η παραδοσιακή αντίληψη, που σηματοδοτούσε ο όρος αλφαβητισμός, υπονοούσε ότι το να είσαι ικανός να διαβάζεις σημαίνει να είσαι ικανός να αποκωδικοποιείς τη γραφή και το να είσαι ικανός να γράφεις, σημαίνει να είσαι ικανός να κωδικοποιείς τη γλώσσα σε οπτική μορφή. Η απόδοση νοήματος θεωρούνταν ψυχολογικής τάξης ζήτημα (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001· Καρατζόλα, 2004).

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη, η εισαγωγή του όρου γραμματισμός διευρύνει και το περιεχόμενό του, αφού σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003:189) «ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό, προφορικό λόγο και μη γλωσσικά κείμενα». Στη βάση αυτής της σύγχρονης αντίληψης για το γραμματισμό, αναπτύχθηκε έντονος προβληματισμός για τη διδασκαλία του.

## Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο προβληματισμός αυτός οδήγησε στις πρώτες αλλαγές που εμφανίστηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1990 μέχρι και τα πρώτα χρόνια της νέας χιλιετίας, δηλαδή μεταξύ 1998-2003 στα νέα Ευρωπαϊκά Προγράμματα της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη τους τα νέα ερευνητικά δεδομένα προσανατολίστηκαν στην υιοθέτηση της προσέγγισης του γραπτού λόγου που ακολουθεί η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού. Η αλλαγή αυτή είναι εμφανής σχεδόν σ` όλα τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μάλιστα η έμφαση στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου εμφανίστηκε ακόμη και σε προγράμματα χωρών όπως η Ελλάδα (Υπ. Απ. Γ2/21072β/ΦΕΚ 304/13-3-2003), η Γαλλία ή το Βέλγιο που τα προηγούμενα προγράμματά τους δεν έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στην οργάνωση δραστηριοτήτων ανάγνωσης και γραφής στην προσχολική εκπαίδευση και δεν θεωρούσαν αναγκαίο τα μικρά παιδιά ν` αρχίζουν να κατακτούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου από την προσχολική ηλικία (Τάφα 2005:28). Από τη μελέτη των προγραμμάτων αυτών διαφαίνεται ότι για τη σύνταξη τους λήφθηκαν υπόψη πορίσματα ερευνών από τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία που υποστηρίζουν ότι τα μικρά παιδιά που ζουν σε κοινωνίες που κυριαρχεί ο γραπτός λόγος, από πολύ νωρίς, πριν ακόμα φοιτήσουν στο σχολείο, αντιλαμβάνονται πολλά για τη φύση και τη λειτουργία του και διαμορφώνουν υποθέσεις για το γραπτό κώδικα, ο οποίος αποτελεί μέρος του περιβάλλοντός τους και προσπαθούν να τον κατα-

νοήσουν. Καθώς κι από άλλες μελέτες που πρεσβεύουν την εκμετάλλευση των ήδη κατακτημένων από τα νήπια γνώσεων για το γραπτό λόγο, την οικοδόμηση των νέων γνώσεων πάνω στις προϋπάρχουσες, την αποδοχή και δημιουργική εκμετάλλευση των λαθών που κάνουν τα παιδιά στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης του γραπτού κώδικα, τη σταδιακή εισαγωγή τους στη διαδικασία της παραγωγής διαφόρων ειδών λόγου, την καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα, την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών με ανάλογες ασκήσεις-παιχνίδια και εν κατακλείδι την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποσοτικά και ποιοτικά απόκτηση γραμματισμού μέσα σε ένα φυσικό περιβάλλον μάθησης και πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Goodman & Altwerger 1981· Goodman, 1986· Teale & Sulzby, 1986· Hall, 1987· Τάφα, 2001, 2005· Παπούλια Τζελέπη, 2001, 2006 ·Ferreiro & Teberosky, 1982· Ferreiro, 1998· Teberosky, 1998· Βαρνάβα – Σκούρα, 1994· Χατζησαββίδης, 2002· Τάφα, 2001).

## Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Θα μπορούσε να υποθέσει κάποιος, ότι η αλλαγή αυτή θα επεκτεινόταν και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, για να υπάρχει μια συνέχεια και μια ενιαία αντιμετώπιση της κατάκτησης του γραμματισμού από τους/τις μαθητές/τριες, από τη στιγμή μάλιστα που εντάσσεται και η προσχολική εκπαίδευση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Εκείνο όμως που έχει καταδειχτεί από τις έρευνες των τελευταίων χρόνων (Αϊδίνης & Γρόλλιος, 2007-2008· Αϊδίνης & Δαλακλή, 2010· Αϊδίνης, κ.α., 2011· Ξεφτέρη, 2009 · Τύμπα, 2010), είναι η ασυνέχεια ανάμεσα στους στόχους και τις διδακτικές προσεγγίσεις της προσχολικής εκπαίδευσης, με τους στόχους και τις προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στις δυο πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλωστε όπως ρητά αναφέρεται στο Δ.Ε.Π.ΠΣ-Α.Π.Σ. (2003: 43) για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στην Α΄ τάξη «στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης μπορούν να αξιοποιούνται και στοιχεία άλλων προσεγγίσεων, όπως είναι η ολιστική μέθοδος και η αναδυόμενη γραφή, συμπληρωματικά και κατά περίπτωση. Η κύρια όμως προσέγγιση, που προσιδιάζει και στη φύση της ελληνικής γραφής, είναι στηριγμένη στη γραφοφωνητική αντιστοιχία με αναλυτική και συνθετική μορφή». Είναι σαφές νομίζουμε εδώ ότι στην ουσία επιβάλλεται η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος, χωρίς να λαμβάνεται καν υπόψη ότι ήδη το παιδί από το νηπιαγωγείο, σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος τουλάχιστον, είναι στραμμένο σε μια διαφορετική φιλοσοφία προσέγγισης του γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα να κόβεται το νήμα της συνέχειας από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι αναφορές που γίνονται στις άλλες διδακτικές προσεγγίσεις, που στοιχεία τους μπορούν να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά και κατά περίπτωση, στην ουσία υπονομεύουν τη φιλοσοφία τους και τις υποβιβάζουν σε ένα είδος βοηθητικών ενεργειών και δράσεων που θα βοηθήσουν στην καλύτερη λειτουργία της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, αφού δύσκολα θα ισχυριζόταν κάποιος ότι μπορεί

να βρεθεί κοινός τόπος μεταξύ αυτών των προσεγγίσεων, εφόσον η αντίληψη και η φιλοσοφία τους στην προσέγγιση του γραπτού λόγου είναι εντελώς διαφορετικές (Αϊδίνης κ.α.2011, Αϊδίνης & Γρόλλιος, 2007-2008).

Η διαφορετική φιλοσοφία των διδακτικών προσεγγίσεων γίνεται κατανοητή αν λάβουμε υπόψη τον τρόπο με τον οποίο οι Cole & Cole (2001) ομαδοποίησαν τις διδακτικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης και της γραφής, καταλήγοντας σε δυο γενικά μοντέλα: Το μοντέλο από πάνω προς τα κάτω (top-down model) και το μοντέλο από κάτω προς τα πάνω (bottom-up model). Η διαφοροποίηση των δυο μοντέλων έγκειται στο σημείο που πρέπει να δοθεί έμφαση. Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο εκείνο που πρέπει αρχικά 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 οι λέξεις που απαρτίζουν το κείμενο. Σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, το σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία είναι η γνώση της λειτουργίας του αλφαβητικού συστήματος. Τα παιδιά πρέπει πρώτα να μάθουν ότι οι ήχοι της γλώσσας τους αναπαρίστανται με γράμματα, να μάθουν δηλαδή τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους και να αποκτήσουν την ικανότητα φωνημικής κατάτμησης των λέξεων, δηλαδή την ικανότητα της αποκωδικοποίησης (Αϊδίνης & Γρόλλιος 2007-2008). Σύμφωνα με τα μοντέλα που προαναφέρθηκαν ανάλογες είναι και οι δραστηριότητες οι οποίες επιλέγονται, με βάση, για παράδειγμα, το κριτήριο εάν έχουν νόημα για τα παιδιά ή αποσκοπούν απλώς στην απομνημόνευση. Επιπλέον διαχωρισμός μπορεί να υπάρξει και στο επίπεδο της συσχέτισης της γραφής και της ανάγνωσης, αν διδάσκονται ταυτόχρονα ή ως δυο ξεχωριστές ικανότητες, αλλά και στο επίπεδο της συσχέτισης του προφορικού και του γραπτού λόγου. Επίσης η συστηματοποίηση των δραστηριοτήτων διαχωρίζει τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται π.χ. μια αυστηρά δομημένη διδασκαλία, σε αντίθεση με μια διδασκαλία που δίνει τα ερεθίσματα στα παιδιά και τα αφήνει να ανακαλύψουν το γραπτό λόγο μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Αϊδίνης & Γρόλλιος 2007-2008). Οι μέθοδοι επίσης διαχωρίζονται και από το επίπεδο της γραπτής γλώσσας στο οποίο δίνεται έμφαση, δηλαδή στο σκοπό για τον οποίο γράφεται ένα κείμενο, στο ίδιο το κείμενο, στη λέξη ή σε τμήματα της λέξης (Hannon,2000).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι δεν μπορούν να συνδυαστούν στοιχεία προσεγγίσεων με αντιθετικές φιλοσοφίες, αφού οι πρώτες επικεντρώνονται περισσότερο στο νόημα, και προτείνουν την χρήση κειμένων, λογοτεχνικών ή μη για τη διδασκαλία του γραμματισμού στην πρώτη σχολική ηλικία, θεωρώντας ότι η ελευθερία που δίνεται στα παιδιά να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν τις ιδιότητες της γραπτής γλώσσας μέσα από πραγματικές ανάγκες και σκοπούς, οδηγεί στο να γίνουν πιο αποτελεσματικοί αναγνώστες, βρίσκοντας νέους τρόπους λύσης των όποιων προβλημάτων ανακύπτουν (Clay, 1991). Αντίθετα οι προσεγγίσεις με έμφαση στον κώδικα επικεντρώνονται στην ικανότητα της αποκωδικοποίησης και της κωδικοποίησης, θεωρώντας αυτή την ικανότητα ως την πιο σημαντική για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Παρατη-

ρούμε εδώ ότι πιο κοντά στην έννοια του γραμματισμού, όπως τον ορίσαμε στην αρχή, είναι οι πρώτες προσεγγίσεις, ενώ οι προσεγγίσεις με έμφαση στον κώδικα παραπέμπουν πιο πολύ στον ορισμό του αλφαβητισμού.

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, οι όποιες αναφορές σε άλλες προσεγγίσεις στο Πρόγραμμα Σπουδών είναι ρητορικές και τελικά στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου εξακολουθεί για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, να ακολουθείται η ίδια πάνω κάτω μέθοδος διδασκαλίας (Αϊδίνης, 2006· Βουγιούκας, 1994) που ακολουθείται εδώ και έναν αιώνα περίπου, η αναλυτικοσυνθετική. Προκρίνεται δηλαδή ο αναγνωριστικός γραμματισμός, που δίνει βάρος στην αποκωδικοποίηση, με αποτέλεσμα οι πιο περίπλοκες μορφές απόδοσης νοήματος να μη λαμβάνονται υπόψη. Οδηγώντας έτσι στον κατακερματισμό των γλωσσικών φαινομένων, με αποτέλεσμα οι λέξεις να συγκεντρώνονται, και να εφιστάται σ' αυτές η προσοχή των μαθητών, όχι με βάση το σημασιακό τους δυναμικό, αλλά λόγω της αντιστοιχίας φθόγγων και γραμμάτων που παρουσιάζουν, είτε γιατί αυτή η αντιστοιχία είναι κανονική, είτε γιατί δεν είναι. Η γλώσσα ως τρόπος κοινωνικής δράσης αγνοείται και έχει προβάδισμα η γλώσσα ως κατάλογος μορφών (Hasan 1996, 2006).

Η αντίληψη αυτή έχει παγιωθεί εδώ και πολλές δεκαετίες και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν την αποκωδικοποίηση ως το βασικό στόχο, ίσως και το μοναδικό της Α΄ τάξης και ότι η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος είναι αυτή που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη αυτού του στόχου (Αϊδίνης, 2012). Για το λόγο αυτό ελάχιστες απόπειρες υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία για μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία του γραμματισμού στην πρώτη σχολική ηλικία (Χαραλαμποπούλου, 2002· Κύρδη, 1994 ·Κόκου, Ρόζη, Κωνσταντοπούλου και Σύφαντος, 1996)[89]. Οι Αϊδίνης κ.α. (2011) αναφέρουν τα πρώτα αποτελέσματα από έρευνες που είναι σε εξέλιξη ακόμα.

## Η ΕΡΕΥΝΑ

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Με δεδομένα τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιάσει μια εναλλακτική διδακτική πρόταση στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, βασισμένη στο από πάνω προς τα κάτω μοντέλο διδασκαλίας, η οποία θα εμπλέκει τα παιδιά με τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικές πρακτικές μέσα από τις οποίες θα αναπτύσσονται και οι αντίστοιχες δεξιότητες

[89] Η Χαραλαμποπούλου (2002) επιμένοντας μόνο στην φωνολογική ενημερότητα των παιδιών μέσα από αυθεντικά χρηστικά κείμενα καθημερινής χρήσης (όπως περιβάλλοντα έντυπο λόγο, λογότυπους κτλ),. Η Κύρδη (1994) σε συνδυασμό με την αναλυτικοσυνθετική και τη συνδυαστική χρήση εγχειριδίου και αυθεντικών κειμένων. Οι Κόκου, Ρόζη, Κωνσταντοπούλου και Σύφαντος, (1996) χωρίς όμως να διευκρινίζεται πώς ακριβώς διδάχτηκαν τα παιδιά τα γράμματα στο πρώτο τρίμηνο της Α΄ τάξης.

(Hannon,2000), ως κομμάτι απαραίτητο για την κατάκτηση του γραμματισμού. Λαμβάνοντας υπόψη την ασυνέχεια των προγραμμάτων σπουδών της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρήθηκε να απαντηθεί το εξής ερώτημα:

Μπορεί να υπάρξει μια διδακτική πρόταση με βάση την οποία οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν το γραμματισμό στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, χωρίς τη χρήση σχολικών εγχειριδίων, αλλά μέσα από μια γκάμα αυθεντικών κειμένων, με τα οποία θα αλληλεπιδρούν και θα συμμετέχουν σε δραστηριότητες που να έχουν νόημα, όντας οι ίδιοι/ες οι πρωταγωνιστές/στριες; Σαφώς όταν λέμε να κατακτήσουν το γραμματισμό, εννοούμε να κατακτήσουν τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα για την Α΄ και Β΄ τάξη. Δηλαδή να μπορούν να διαβάζουν, να κατανοούν, αλλά και να παράγουν και να χρησιμοποιούν διαφορετικά είδη κειμένων, ανάλογα με την εκάστοτε περίσταση, των οποίων το περιεχόμενο θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.

Το παραπάνω ερώτημα μπορεί να εξειδικευτεί στα επιμέρους ερωτήματα:

- Με τι είδους γλωσσικά υλικά μπορεί να συμβεί αυτό το εγχείρημα;
- Τι είδους δραστηριότητες μπορούν να δομηθούν σ' αυτή τη διδακτική διαδικασία, έτσι ώστε να λαμβάνεται υπόψη η προηγούμενη γνώση των παιδιών, η οποία και να εξελίσσεται, καταλήγοντας στην αβίαστη κατάκτηση του γραμματισμού απ' όλα τα παιδιά;
- Σε ποιο βαθμό η παραπάνω προσέγγιση καθιστά τη διαδικασία κατάκτησης του γραμματισμού ευχάριστη και δημιουργική για τα παιδιά;

Το ερευνητικό μοντέλο που επιλέχθηκε είναι αυτό της έρευνας-δράσης, με την ερευνήτρια να είναι και η εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης τάξης. Άλλωστε οι διδακτικές προσεγγίσεις με τις οποίες προσεγγίζεται ο γραπτός λόγος στην παρούσα έρευνα, παρουσιάζονται ως μια συνολικότερη φιλοσοφία για την εκπαίδευση, ως εκπαιδευτική θεωρία που στηρίζεται στην έρευνα και την πρακτική, και την πρακτική που στηρίζεται στη θεωρία και την έρευνα (Harste, 1989). Επομένως η έρευνα-δράση θεωρείται ως η ερευνητική προσέγγιση που βρίσκεται σε άμεση συνάφεια αφού, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί που επιχειρούν να εφαρμόσουν τέτοιου είδους διδακτικές πρακτικές θα πρέπει ταυτόχρονα να παίζουν το ρόλο των στοχαστών-ερευνητών των τάξεων και των μαθητών τους (Goodman 1985· Cambourne & Turbill, 2007) αλλά και των δικών τους πρακτικών, εφόσον η έρευνα-δράση εκλαμβάνεται ως μια χειραφετητική διαδικασία, που τους εμπλέκει σε δράση με βάση τον κριτικό αυτοστοχασμό τους (Carr & Kemmis, 1997). Επίσης η ανάπτυξη μιας έρευνας δράσης ξεκινά από την ανάγκη του εκπαιδευτικού, να κάνει μια παρέμβαση, να δημιουργήσει μια αλλαγή που αποσκοπεί στη βελτίωση ή την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία συμμετέχει. Επομένως μια αρχικά προβλημα-

τική κατάσταση ή μια κατάσταση που δεν λειτουργεί αποτελεσματικά ή ακόμα και μια κατάσταση που μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά, αλλά δεν έχει αξιοποιήσει το σύνολο του δυναμικού της, αποτελεί το κίνητρο για την υλοποίηση του πρώτου βήματος, δηλαδή του σχεδιασμού μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης/παρέμβασης. Το στάδιο του σχεδιασμού ακολουθεί εκείνο της πραγματοποίησης της δράσης. Μετά έρχεται το στάδιο της παρατήρησης που αφορά την παρατήρηση της δράσης και των αποτελεσμάτων της, ενώ τελευταίο στάδιο είναι εκείνο του στοχασμού πάνω στη διαδικασία της πραγματοποίησης της δράσης και των αλλαγών που δημιούργησε. Με το στάδιο του στοχασμού ολοκληρώνεται ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης, συνήθως όμως όχι η ίδια η έρευνα δράσης, αφού ακολουθεί ένας δεύτερος κύκλος με τα ίδια ακριβώς στάδια –σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, στοχασμός (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008).

Έτσι αναγνωρίζοντας το κεντρικό ερώτημα της έρευνας ως «Γενική Ιδέα» της έρευνας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:56), στη συνέχεια έπρεπε να σχεδιάζονται σταδιακά τα βήματα της δράσης και να προχωράμε διαρκώς με το μοντέλο «σχεδιάζω- δρω – παρατηρώ – στοχάζομαι – αναθεωρώ - ξανά-δρω - παρατηρώ- στοχάζομαι κ.ο.κ. (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 57), έχοντας πάντα στο μυαλό τη γενική ιδέα και εμπλουτίζοντας διαρκώς τη διαδικασία.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε σε ένα πλήθος μεθοδολογικών εργαλείων. Το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο, εφόσον η έρευνα δράσης είναι μια κατεξοχήν αναστοχαστική διαδικασία, είναι το ερευνητικό ημερολόγιο (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Μητακίδου, 2007 · Μάγος & Παναγοπούλου, 2008). Πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο συμμετοχικής παρατήρησης που τηρούνταν από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια και στο οποίο καταγράφονταν τόσο οι δραστηριότητες που καθημερινά δομούσε, όσο και η ανταπόκριση των παιδιών σ' αυτές, καθώς και όσων επιπλέον παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Η καταγραφή γινόταν συνήθως μετά τη λήξη των μαθημάτων και κάποιες φορές στα διαλείμματα. Είναι επίσης το αρχείο με όλα τα κείμενα των παιδιών, που αντλήθηκαν από τους φακέλους (portfolio) και τα τετράδια των παιδιών και τα οποία παράχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, τόσο ατομικά, όσο και ομαδικά, αρχειοθετημένα κατά θεματική ενότητα και με σχόλια για τον τρόπο παραγωγής τους. Επίσης η ηλεκτρονική αλληλογραφία με τους γονείς, για τον τρόπο δουλειάς στην τάξη, καθώς και οι συνεντεύξεις των γονέων στο τέλος της Α΄ τάξης.

## Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο σχεδιασμό της έρευνας λάβαμε υπόψη τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος που έπρεπε να κατακτήσουν τα παιδιά, αλλά αλλάξαμε το περιεχόμενο αφού για τον καθορισμό των ενοτήτων θα λαμβάνονταν υπόψη τα ενδιαφέροντα, οι αντιλήψεις και τα βιώματα των παιδιών, και ενσωματώσαμε στην εκπαιδευτική διαδικασία και θεματικές ενότητες της Μελέτης Περιβάλλοντος,

αφού τα δυο μαθήματα θα διδάσκονταν ενιαία, δίνοντας έμφαση σε μια ολιστική αντίληψη της γνώσης, καθιστώντας χαλαρά τα σύνορα ανάμεσα στα διδακτικά αντικείμενα (Κονδύλη, 2007). Καθιστώντας έτσι ταυτόχρονα εφικτή και τη μείωση της έντασης ανάμεσα στις δύο γραμμές ανάπτυξης του γραμματισμού, την καθημερινή και την εξειδικευμένη που αφορά το σχολικό γραμματισμό (Hasan, 2006) και συνιστά το πέρασμα, από την κοινή στη μη κοινή γνώση που απαιτεί μια διαφορετική νοηματοδότηση του κόσμου, η οποία στηρίζεται στη συσχέτιση οντοτήτων με ένα διαφορετικό τρόπο από εκείνον που είναι συμβατός με την καθημερινή νοηματοδότηση (Κονδύλη, 2007· Halliday & Martin, 2004). Η μορφή διδασκαλίας θα ήταν η ομαδοσυνεργατική, αφού αποτελεί μια μορφή οργάνωσης της τάξης που εξασφαλίζει τη μέγιστη ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς, άποψη την οποία εξέφρασαν αρκετοί παιδαγωγοί και επισφράγισαν τα αποτελέσματα σχετικών ερευνητικών προσπαθειών, τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στον ελληνικό (Johnson & Johnson 2000 · Ματσαγγούρας, 2004 ·Baudrit, 2007).

Ως γλωσσικά υλικά θα χρησιμοποιούνταν μια ποικιλία ολόκληρων παιδικών βιβλίων -λογοτεχνικών και μη- καθώς και μια ποικιλία αυθεντικών κειμένων διαφόρων ειδών, έντυπων και ηλεκτρονικών. Βασικό ρόλο επίσης θα έπαιζαν και τα κείμενα που θα παρήγαγαν τα ίδια τα παιδιά, αφού από εκεί θα αντλούσαμε τις πληροφορίες, τόσο για την προηγούμενη γνώση των παιδιών αλλά και για τις νέες τους κατακτήσεις στο γραπτό λόγο.

## Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η παρέμβαση έλαβε χώρα σε Πειραματικό Σχολείο με 22 (10 αγόρια 12 κορίτσια) μαθητές/τριες από διάφορες περιοχές της Θεσσαλονίκης, αφού η εισαγωγή τους γινόταν με κλήρωση. Επίσης προέρχονταν από πολλά και διαφορετικά νηπιαγωγεία. Έγινε ενημέρωση των γονέων από την πρώτη μέρα έναρξης των μαθημάτων και επιδιώχθηκε η ενεργή συμμετοχή τους. Η εκπαιδευτικός της τάξης, ανά τακτά διαστήματα ενημέρωνε τους γονείς με επιστολές για τη διδασκαλία και τους σκοπούς της, και με διαρκή ηλεκτρονική επικοινωνία πρότεινε δραστηριότητες με τις οποίες θα μπορούσαν και οι ίδιοι να συμβάλλουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους μέσα στα πλαίσια των βασικών αρχών των προσεγγίσεων που ακολουθούνταν στο σχολείο.

Δεν έγινε εξ' αρχής σχεδιασμός όλων των ενοτήτων, άλλωστε αυτό ήταν αντίθετο με τις αρχές μας, δεν φιλοδοξούσαμε να αντικαταστήσουμε τα διδακτικά εγχειρίδια που προαποφάσιζαν για όλα με κάτι άλλο προαποφασισμένο. Θέλαμε η όλη διαδικασία να είναι διερευνητική και ως προς τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών. Αποφασίσαμε να ξεκινήσουμε με λειτουργικά κείμενα που αφορούν την καθημερινότητα και ταυτόχρονα να γίνονται αναγνώσεις παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων από τη βιβλιοθήκη της τάξης, σύμφωνα με τις επιθυμίες των παιδιών και δραστηριότητες με τα βιβλία. Οι θεματικές ενότητες των πρώτων εβδομάδων ήταν*:* Ξεκινώντας με το όνομα, γνωριμία με το χώρο του σχολείου, μαζεύουμε λέξεις από τη γειτονιά, δημιουργία

καταλόγου με τα βιβλία της βιβλιοθήκης μας κτλ. Το πρώτο διάστημα ήταν και διερευνητικό της προηγούμενης γνώσης των παιδιών. Σταδιακά μέσα από παιχνίδια φωνολογικής ενημερότητας με ταυτόχρονη παραγωγή γραπτού από τα παιδιά, μέσα από παιχνίδια με τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο και δραστηριότητες με νόημα, άρχισαν να σπάνε τον κώδικα και να διαβάζουν και να γράφουν. Τα περισσότερα παιδιά σ' αυτό το πρώτο διάστημα έγραφαν με συλλαβική γραφή ή παλινδρομούσαν μεταξύ συλλαβικής και αλφαβητικής. Υπήρχαν πέντε παιδιά στην τάξη που γνώριζαν ήδη ανάγνωση και γραφή και τα οποία έπαιζαν και το ρόλο των γραμματέων των ομάδων στην αρχή.

Στη συνέχεια ασχοληθήκαμε πιο συστηματικά με την παιδική λογοτεχνία, με στόχο τα παιδιά να ακούν, να κατανοούν, να διαβάζουν και να γράφουν απλά κείμενα, με όποιο τρόπο μπορούν και ταυτόχρονα, όποια παιδιά το έχουν ανάγκη, να γνωρίζουν και τα γράμματα που δεν ξέρουν ακόμα. Βασικό βιβλίο γι' αυτό ήταν το Αλφαβητάρι με τους γλωσσοδέτες του Ε. Τριβιζά, το οποίο και ήταν πολύ ψηλά στις προτιμήσεις τους για πολύ καιρό. Ταυτόχρονα με το Αλφαβητάρι και παίρνοντας αφορμή από τη θεματική του γλωσσοδέτη παρουσιάζονταν κι άλλα βιβλία στα παιδιά, δημιουργώντας μικρές θεματικές ενότητες όπως: Τα αντίστροφα παραμύθια, Δ...όπως δόντι, ένα μεγάλο βιβλίο στην τάξη μας κτλ. Ανάλογα με το θέμα τα παιδιά καλούνταν να παράξουν γραπτά κείμενα, είτε γράφοντας λεζάντες σε ζωγραφιές εμπνευσμένες από το βιβλίο, είτε λέγοντας και γράφοντας, με όποιο τρόπο μπορούσαν, δικούς τους γλωσσοδέτες για να δημιουργήσουν δικό τους βιβλίο. Πολλές φορές καλούνταν επίσης να παράξουν προφορικά αφηγηματικά κείμενα με τη βοήθεια εικόνων από γνωστά τους παραμύθια. Ταυτόχρονα εξοικειώνονταν με τη χρήση λεξικού δημιουργώντας εικονόλεξο σε ειδικό τετράδιο ευρετήριο. Καθώς εξελισσόταν η εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με το τι ανάγκες παρατηρούνταν, εντάσσονταν και νέες δραστηριότητες που θα κάλυπταν αυτές τις ανάγκες είτε αφορούσαν ανάγκες όλων των παιδιών της τάξης είτε κάποιων παιδιών μόνο. Άλλωστε αυτός είναι και ο ρόλος της έρευνας-δράσης, μέσα από την παρατήρηση και τον αναστοχασμό να επανασχεδιάζεις, να εμπλουτίζεις, να διευρύνεις, κτλ.

Σε μια τρίτη φάση όταν πλέον όλα τα παιδιά γνώριζαν όλα τα γράμματα και όλα πλέον είχαν αρχίσει να διαβάζουν, οργανώθηκαν διαφορετικές δραστηριότητες που δεν αφορούσαν μόνο παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, αλλά και παιχνίδια με τις λέξεις (αινίγματα, παντομίμα, παιχνίδια με κάρτες) μέσα από τα οποία τα παιδιά έμπαιναν στη διαδικασία να διαβάσουν και να κατανοήσουν ό, τι διάβασαν, για ν' ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του παιχνιδιού. Τα παιχνίδια αυτά άρεσαν ιδιαίτερα στα παιδιά και ανταποκρίνονταν με πολύ ενθουσιασμό, με αποτέλεσμα μέσα από τα παιχνίδια, χωρίς ρητή διδασκαλία σταδιακά να κατακτούν πολλές νέες γνώσεις. Στο τέλος του Α΄ τριμήνου όλα τα παιδιά είχαν αρχίσει να διαβάζουν και όλα έγραφαν με αλφαβητική γραφή πλέον.

Από το Β΄ τρίμηνο και μετά οι στόχοι διευρύνθηκαν. Αποφασίστηκε να δοθεί περισσότερη έμφαση στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας. Έτσι δόθη-

κε ιδιαίτερη προσοχή στο να υπάρχουν στην τάξη αυθεντικά κείμενα, ανάλογα με την περίσταση και το θέμα με το οποίο ασχολιόμασταν. Άρχισε η συστηματική ενασχόληση με διαφορετικά κειμενικά είδη. Ήρθαν σε επαφή και παρήγαγαν και τα ίδια, προφορικά και γραπτά, μια γκάμα κειμένων, λίστες, επίσημα κείμενα, περιγραφές, λεζάντες, ημερολόγια, επιστολές, εννοιολογικούς χάρτες, ορισμούς, καταγραφές, αφίσες, προσκλήσεις, κτλ. Γινόταν διαρκώς προσπάθεια να επινοούνται καταστάσεις μέσα στην τάξη που να δίνουν νόημα στην παραγωγή των κειμένων, είτε μέσα από παιχνίδια, είτε μέσα από δραματοποιήσεις είτε και μέσα από πραγματικές καταστάσεις, όταν οι συνθήκες το ευνοούσαν. Επίσης άρχισε και η σταδιακή εισαγωγή των παιδιών και στον κόσμο των ηλεκτρονικών κειμένων.

Έπρεπε όμως σταδιακά ν' αρχίσουν να διευρύνονται και τα όρια των γνώσεων που έπρεπε να κατακτήσουν και προϋπόθεση γι' αυτό ήταν να κατακτήσουν και τη γλώσσα αυτών των γνώσεων, για να μεταβούν έτσι, από τον καθημερινό λόγο στον επιστημονικό μέσα από αφαιρέσεις, γενικεύσεις, κατηγοριοποιήσεις, ορισμούς κτλ. Η ένταξη μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας και θεματικών από τη Μελέτη Περιβάλλοντος θα βοηθούσε προς αυτή την κατεύθυνση. Για το λόγο αυτό στη βιβλιοθήκη προστέθηκαν και βιβλία γνώσεων, επιστημονικά περιοδικά που απευθύνονταν σε παιδιά, λεξικά, τα οποία χρησιμοποιούσαμε κατά τη διδακτική διαδικασία

Ωστόσο τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία εξακολουθούσαν να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση βιβλίων συνεχίστηκε, αλλά έγινε τώρα πιο συμμετοχική. Η αναγνωστική τους ευχέρεια αυξανόταν μέρα με τη μέρα. Για να μπουν στη διαδικασία της σιωπηρής ανάγνωσης μέσα στην τάξη πολλές φορές τους δινόταν ο χρόνος να διαλέξουν ένα βιβλίο από τη βιβλιοθήκη και να το διαβάσουν, έτσι όμως που να μην ενοχλούν τους άλλους. Η ανάγνωση των βιβλίων πέρα απ' όλα τ' άλλα λειτουργούσε και ως πρόσχημα, δίνοντας τις αφορμές και τη δυνατότητα να εκφραστούν τα βιώματα των μαθητών/τριών και να μιλήσουν για τους εαυτούς τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες τους και ότι άλλο τα απασχολούσε. Ταυτόχρονα επιδιώκονταν να συνδεθεί το βίωμα με το συνολικό και εντάσσοντας το εκεί να το αντιμετωπίσουν και με μια άλλη οπτική, προχωρώντας σε γενικεύσεις, συμπερασμούς κτλ. Μέσα από τις θεματικές ενότητες σταδιακά διευρύνονταν ο ορίζοντας των θεμάτων, προσεγγίζοντας διάφορα ζητήματα που ξεκινούσαν από την καθημερινότητά τους και επεκτείνονταν σε κοινωνικά ζητήματα.

Οι ενότητες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια των Β΄ και Γ΄ τριμήνων της Α΄ τάξης ήταν: Ο εαυτός μου, η οικογένεια, ο χρόνος, η γειτονιά μου – η πόλη μου, μέσα μεταφοράς-οδική κυκλοφορία, φυτά και ζώα, μια θεατρική παράσταση.

Παρακάτω θα γίνει αναλυτική παρουσίαση της διδακτικής διαδικασίας στη θεματική ενότητα «ο εαυτός μου» στην Α΄ τάξη που ήταν και η πρώτη διευρυμένη θεματική ενότητα στην έναρξη του δεύτερου τριμήνου.

## Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ

Βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν:

1. Ο λύκος πάει σχολείο. (2009).Duval, El. εικονογράφηση, Heliot E., μετάφραση, Ζωίδη Ρ. εκδ. Παπαδόπουλος,
2. Η πολλή δουλειά τρώει τον Προκόπη.(2006) Reynolts, P., Μετάφραση Τσαούσης, Γ. εκδ. Αίσωπος,
3. Τα όνειρα της Νίνας. (2006). Διβάνη, Λ., εικ. Καραγιάννη, Μ. εκδ. Καστανιώτης,

Οπτικοακουστικό υλικό

1. Μουσικοκινητικά παιχνίδια από τον ψηφιακό δίσκο Τραγουδοπαιχνίδια του Νίκου Θεοδωρίδη, εκδόσεις Κρουστόφωνο
2. Αποσπάσματα από ταινίες κινουμένων σχεδίων με πρωταγωνίστρια την Πίπη τη Φακιδομύτη από το youtube
3. Χρήση κειμενογράφου (εναλλακτικός τρόπος γραφής)

Κειμενικά είδη-είδη λόγου:

1. Αστυνομικές ταυτότητες
2. Επίσημα κείμενα (Το μητρώο του σχολείου/ Αστυνομικές ταυτότητες).
3. Λίστες
4. Περιγραφικά κείμενα
5. Αφηγηματικά κείμενα (το σχεδιάγραμμα μιας ιστορίας)
6. Ημερολόγιο
7. Αποσπάσματα ταινίας κινουμένων σχεδίων

Λεξικογραμματικά φαινόμενα

1. Διαλυτικά, εισαγωγικά
2. Ρήματα σε –ω και –μαι
3. Προσωπική αντωνυμία εγώ
4. Ουδέτερα σε -ι και –ια στον πληθυντικό
5. Λεξιλόγιο των μερών του σώματος
6. Χρήση επιθέτων

## 1ο ΔΙΔΑΚΤΙΚΌ ΤΡΊΩΡΟ: ΕΊΜΑΙ ΕΓΩ

### ΜΕΓΑΛΟΦΩΝΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Στο βιβλίο *Ο λύκος πάει σχολείο* η ιστορία αναφερόταν σε έναν λύκο που έψαχνε να βρει δουλειά και δεν μπορούσε, γιατί όλες οι δουλειές απαιτούσαν γνώση ανάγνωσης και γραφής. Έτσι λοιπόν αποφάσισε να πάει στο σχολείο. Το μόνο σχολείο όμως που υπήρχε ήταν το σχολείο προβάτων στο οποίο δεν τον δεχόταν κι έτσι αναγκάστηκε να μεταμφιεστεί σε πρόβατο για να τον δεχτούν. Προσαρμόστηκε στο σχολείο έγινε φίλος με τα υπόλοιπα πρόβατα και αναγκάστηκε να τρώει χόρτα κι αυτός. Έμαθε να γράφει και να διαβάζει και όλα κυλούσαν καλά μέχρι που ήρθε στο σχολείο η οδοντογιατρός να εξετάσει τα δόντια των μαθητών. Η αντίδρασή της μόλις είδε το στόμα του λύκου ήταν πολύ προσβλητική και μίλησε σκληρά για το λύκο κι έτσι ο λύκος αναγκάστηκε να τη …φάει, και στη συνέχεια να εξαφανιστεί από το σχολείο αφήνοντας ένα σημείωμα και αποκαλύπτοντας την πραγματική του ταυτότητα στους συμμαθητές του.

### ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

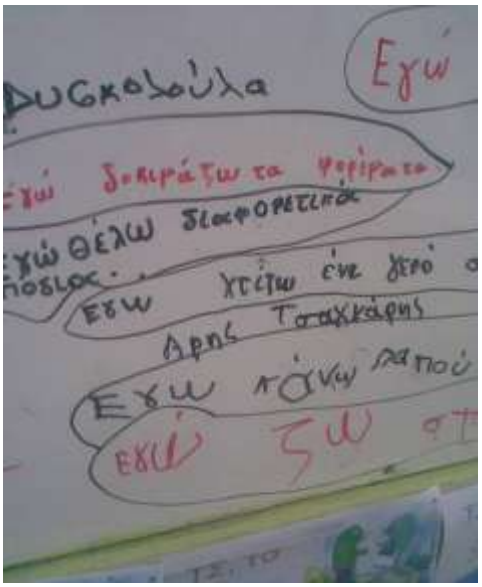
Τα θέματα για τα οποία κουβεντιάσαμε με αφορμή την ιστορία είχαν να κάνουν με την αποδοχή του εαυτού μας όπως είναι, κρίνοντας τις πρακτικές του λύκου αλλά και με το τι σημαίνει να μην ξέρεις να διαβάζεις και να γράφεις και τι συνέπειες μπορεί να έχει αυτό στη ζωή κάποιου. Έγινε σύνδεση της θεματικής του βιβλίου με τη θεματική του βιβλίου *Ο μαύρος κότσυφας κι ο άσπρος γλάρος* που ήταν ήδη γνωστό στην τάξη και διαπραγματεύονταν την ίδια θεματική από άλλη σκοπιά.

### ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΕ ΜΟΡΦΗ ΛΙΣΤΑΣ

Ζωγράφισαν τον εαυτό τους να κάνει κάτι, και στη συνέχεια έγραψαν μια λίστα με τι μπορούν να κάνουν μόνα τους. Πριν αρχίσουν να γράφουν τους θύμισα τη λέξη εγώ και τη γραφή της και ζήτησα να πούνε λέξεις που ταιριάζουν με το εγώ και τελειώνουν κι αυτές σε /ω/. Εκτός από δυο παιδιά που δεν μπόρεσαν να συνδυάσουν τα δυο δεδομένα να ταιριάζουν με εγώ και να τελειώνουν σε /ω/ και επικεντρώθηκαν μόνο στο δεύτερο (να τελειώνουν σε /ο/) και λέγανε λέξεις που απλά τελειώνουν σε /ο/, το υπόλοιπα παιδιά ανταποκρίθηκαν τέλεια. Όποιες λέξεις έλεγαν τα παιδιά και πληρούσαν αυτές τις δυο προϋποθέσεις τις κατέγραφα σε μορφή καταλόγου στον πίνακα γράφοντας δίπλα και το εγώ. Στη συνέχεια ζήτησα από τα παιδιά να παρατηρήσουν τη γραφή του *ω* στο *εγώ* και στις αντίστοιχες λέξεις δίπλα του. Έτσι προέκυψε ο ορθογραφικός κανόνας ότι όλες οι λέξεις που ταιριάζουν με το εγώ και τελειώνουν σε /ο/ γράφονται με ω. Στη συνέχεια το κάθε παιδί έγραψε τι κάνει μόνο του. Καθώς έγραφαν παρατηρούσα κάθε παιδί και το βοηθούσα σε ότι χρειαζόταν. Όταν τέλειωσε η συγγραφή κάθε παιδί παρουσίασε στην τάξη αυτά που έγραψε ότι μπορεί να κάνει μόνο του.

## 2$^{Ο}$ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΤΡΙΩΡΟ: ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ-ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ, ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ.

Άπλωσα από το πρωί στα θρανία όλα τα βιβλία που είχαμε διαβάσει ως τότε και ζήτησα από κάθε παιδί να επιλέξει το αγαπημένο του. Φυσικά είχαν δικαίωμα να επιλέξουν το ίδιο βιβλίο παραπάνω από ένα παιδιά. Μετά την επιλογή κάθε παιδί ή ομάδα παιδιών μας παρουσίασε με λίγα λόγια τους ήρωες και την υπόθεση του βιβλίου. Επόμενο βήμα ήταν η επιλογή του αγαπημένου ήρωα και η ταύτιση μαζί του. Θα έπρεπε δηλαδή να επιλέξουν τον αγαπημένο τους ήρωα και σε πρώτο πρόσωπο, αφού θα ταυτίζονταν μαζί του, να γράψουν στον πίνακα μια πρόταση που τον αντιπροσωπεύει, χωρίς όμως να γράψουν σε ποιον ήρωα αναφέρονται, έτσι ώστε να δώσουν την ευκαιρία στα υπόλοιπα παιδιά να μαντέψουν και να γράψουν αυτά το όνομα του ήρωα, ή να μου το πούνε να το γράψω εγώ αν δεν ήθελαν ή δεν έφταναν στον πίνακα να γράψουν μόνα τους.



Η δραστηριότητα κρίθηκε πολύ επιτυχημένη αφού τα παιδιά συμμετείχαν με θέρμη και δόθηκε έτσι η ευκαιρία και προφορικό αφηγηματικό λόγο να παράγουν για να αναδιηγηθούν το αγαπημένο τους βιβλίο, αλλά και επιχειρήματα να αναπτύξουν, εξηγώντας γιατί επέλεξαν το συγκεκριμένο ήρωα να ταυτιστούν μαζί του.

## ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΑΣ ΛΕΞΙΚΟ

Από το πρώτο τρίμηνο τα παιδιά δημιουργούσαν το δικό τους λεξικό σε τετράδιο ευρετήριο με τη μορφή εικονόλεξου. Από αυτή την ενότητα και μετά, άλλαξε και η χρήση του ευρετηρίου –λεξικού. Πλέον σε καθημερινή βάση προέκυπταν κάποιες λέξεις, είτε με αφορμή κάποιον ορθογραφικό κανόνα, είτε με βάση το λεξιλόγιο της ενότητας, τις οποίες και κατέγραφαν τα παιδιά στο ευρετήριο, χωρίς εικόνα πλέον. Κάθε Παρασκευή ως εξάσκηση στην ορθογραφία παίζαμε με τις λέξεις της εβδομάδας κρεμάλα κι έτσι μπαίνανε στη διαδικασία να τις ξαναθυμηθούνε και να τις χρησιμοποιήσουν.

## 3$^{Ο}$ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΤΡΙΩΡΟ: Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΜΟΥ

Μέχρι τότε σε ότι αφορά το όνομα είχαμε ασχοληθεί μόνο με το μικρό όνομα των παιδιών. Για να μπουν στη διαδικασία να γράψουν και το επώνυμό τους, έπρεπε να βρεθεί μια δραστηριότητα στην οποία θα είχε νόημα να χρησιμοποιηθεί το επώνυμο και να δούνε στην πράξη τα παιδιά ότι το μικρό όνομα μόνο του δεν αρκεί για να μας προσδιορίσει. Μοίρασα σε όλες τις ομάδες από μια αστυνομική ταυτότητα (οι ταυτότητες ήταν των εκπαιδευτικών του σχολείου) και ζήτησα να τη διαβάσουν, να βρουν ποιανού εκπαιδευτικού ήταν και να παρουσιάσει η κάθε ομάδα τα στοιχεία του/της εκπαιδευτικού που αναγράφονταν στην ταυτότητα. Εξηγήσαμε ό,τι δεν καταλάβαιναν (π.χ. τι σημαίνει ωοειδές) και στη συνέχεια πρότεινα αν ήθελαν να φτιάξουν δικές τους ταυτότητες. Δέχτηκαν με μεγάλη χαρά και ετοιμάσαμε από κοινού στον υπολογιστή τη φόρμα πάνω στην οποία θα συμπλήρωναν τα στοιχεία τους. Συμφωνήσαμε να βάλουμε και μερικά στοιχεία που στις κανονικές ταυτότητες δεν αναγράφονταν, π.χ. προτίμηση χρώματος, φαγητού κτλ. Επειδή δεν θυμόταν τα παιδιά όλα τα στοιχεία που έπρεπε να συμπληρώσουμε, έφερα το μητρώο του σχολείου όπου ήταν καταγεγραμμένα, πράγμα που εντυπωσίασε πολύ τα παιδιά. Εξήγησα τι βιβλίο ήταν αυτό κι τι ρόλο έπαιζε. Εντυπωσιάστηκαν όταν έμαθαν πόσα πολλά παιδιά ήταν καταγεγραμμένα σ’ αυτό. Βρήκε κάθε παιδί το δικό του όνομα στο μητρώο και διάβασε όλα τα στοιχεία που το αφορούσαν. Συμπληρώσαμε τα στοιχεία που χρειαζόμασταν στις ταυτότητες και στη συνέχεια δημιούργησαν τις δικές τους ταυτότητες.

Αντί για φωτογραφία ζωγράφισαν το πορτραίτο τους

Όλη η διαδικασία της δημιουργίας των ταυτοτήτων έγινε με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Από τη δημιουργία της φόρμας που θα συμπληρώσουν, μέχρι την πλαστικοποίηση, πράγμα που άρεσε πολύ στα παιδιά, αφού δεν περιορίστηκαν μόνο στη συμπλήρωση των στοιχείων τους, αλλά συνέβαλαν και στο τεχνικό μέρος της δημιουργίας τους.

## 4$^{Ο}$ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΤΡΙΩΡΟ: ΤΙ ΕΧΩ ΝΑ ΚΑΝΩ

Παρουσίασα στα παιδιά το βιβλίο *Η πολλή δουλειά τρώει τον Προκόπη* που περιέγραφε ένα παιδάκι που είχε τόσες πολλές δουλειές κάθε μέρα που δεν προλάβαινε να τα βγάλει πέρα και στο τέλος έγινε δέκα Προκόπηδες. Όσο όμως πιο πολλοί Προκόπηδες γινόταν, τόσο πιο πολλές δουλειές είχαν, μέχρι που ο Αληθινός Προκόπης αποκοιμήθηκε κι ονειρεύτηκε και τότε κατάλαβε ότι χρειάζεται χρόνο για να ονειρεύεται και να παίζει κι έγινε πάλι ένας. Η δραματοποίηση της ιστορίας ήταν ιδιαίτερα διασκεδαστική για τα παιδιά.

Στην αρχή του βιβλίου είχε δυο σελίδες όπου σε μορφή λίστας έγραφε ο Προκόπης όλες τις δουλειές που είχε να κάνει π.χ. να πάω στο μάθημα πιάνου, να ταΐσω τη γάτα, κτλ. Φωτοτύπησα αυτές τις δυο σελίδες και τις μοίρασα στα παιδιά. Ζήτησα να μου διαβάσουν μερικές από τις δουλειές που είχε ο Προκόπης. Τους έκανε εντύπωση το πόσα πολλά είχε να κάνει και κάποια παιδιά μέτρησαν τις δουλειές. Τις βρήκαν 79 κι εντυπωσιάστηκαν. Κάποιες από αυτές τις είχε διαγράψει ο Προκόπης με μια γραμμή από πάνω και ρώτησα αν ξέρουν τι

σημαίνει αυτό. Ήξεραν όλα ότι σήμαινε πως αυτές που έσβησε τις είχε κάνει ήδη.

Τους υπενθύμισα τις λέξεις που ταιριάζουν με το εγώ και γράφονται με –ω και ζήτησα να βρούνε τέτοιες λέξεις στον κατάλογο των δουλειών του Προκόπη. Με αφορμή τη λέξη *ταΐσω* μιλήσαμε για τα διαλυτικά και τους έγραψα λέξεις με διαλυτικά στον πίνακα να τις γράψουν στο ευρετήριό τους: κοροϊδεύω, ταΐζω, φαΐ, χαϊδεύω, μαϊμού, γαϊδούρι. Στη συνέχεια τα παιδιά μίλησαν για την καθημερινότητα τους, για τις εξωσχολικές δραστηριότητες που έχουν κάθε μέρα. Πρότεινα να δημιουργήσει κάθε παιδί τον δικό του κατάλογο με «δουλειές» που έχει να κάνει καθημερινά και το δέχτηκαν με ιδιαίτερη προθυμία. Μόλις έγραψε κάθε παιδί το δικό του κατάλογο στην συνέχεια ακολούθησε η παρουσίαση στην τάξη αυτών που έγραψε.

## 5$^{Ο}$ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΤΡΙΩΡΟ: ΓΡΑΦΟΥΜΕ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

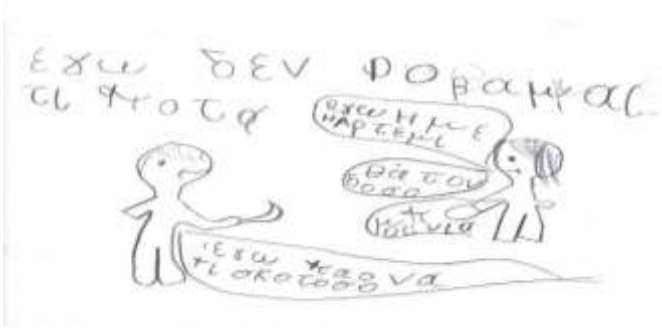
Παίρνοντας ως αφορμή από την παραπάνω δραστηριότητα, έψαξα και βρήκα τα δικά μου τετράδια της Α΄ τάξης, όπου γράφαμε καθημερινά ημερολόγιο και το διαβάζαμε την άλλη μέρα στην τάξη. Τα έδειξα στα παιδιά, τα οποία και ενθουσιάστηκαν που και η δασκάλα τους ήταν μικρή και πήγαινε σχολείο και μάλιστα έκανε και λάθη. Αφού διάβασαν τα δικά μου τετράδια, τους πρότεινα αν ήθελαν να γράφουν κι εκείνα ημερολόγιο καθημερινά στο σπίτι και την άλλη μέρα να το μοιράζονται μαζί μας στην τάξη. Συμφώνησαν με πολύ ενθουσιασμό μάλιστα κι έτσι από τις 25/1/2010 ξεκίνησαν να κρατούν ημερολόγιο πράγμα που συνεχίστηκε μέχρι το τέλος της Β΄ τάξης με κάποιες διαφοροποιήσεις βέβαια. Ταυτόχρονα έφερα και ένα χοντρό τετράδιο στην τάξη που τους πρότεινα να είναι το ημερολόγιο της τάξης μας που θα το έγραφα εγώ αυτό και θα τους το διάβαζα καθημερινά. Αυτό θα λειτουργούσε και ως μοντέλο για τη

συγγραφή των δικών τους ημερολογίων. Έτσι τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να παράγουν καθημερινά συνεχή γραπτό λόγο και μάλιστα να διαβάζουν μεγαλόφωνα ανακοινώνοντας στην υπόλοιπη τάξη αυτά που έγραψαν. Όταν κάποια στιγμή διαπίστωσα ότι αρχίζει να τους κουράζει, τους έδωσα το δικαίωμα να μη γράφουν μια μέρα της εβδομάδας, όποια μέρα ήθελε το κάθε παιδί. Η αλήθεια είναι ότι και μόνο αυτό το δικαίωμα τα ανακούφισε τόσο πολύ που τα πιο πολλά δεν το χρησιμοποίησαν καν.

Έτσι κάθε πρωί πλέον η πρώτη μας δραστηριότητα ήταν η μεγαλόφωνη ανάγνωση των ημερολογίων. Για να διαβάσει το ημερολόγιό του, κάθε παιδί καθόταν στην καρέκλα του αναγνώστη. Καθώς διάβαζε ήμουν δίπλα του, βοηθούσα αν χρειαζόταν στην ανάγνωση και ταυτόχρονα εντόπιζα και κάποια λάθη του που, αν έκρινα αναγκαίο, του τα επεσήμανα αργότερα και τα διόρθωνε εκείνη τη στιγμή. Ήδη είχα ενημερώσει τους γονείς για τον τρόπο που θα τα βοηθάνε στο σπίτι. Τους ζήτησα να είναι πραγματικά των παιδιών αυτά που γράφονταν και όχι να τους τα υπαγορεύουν οι ίδιοι. Επίσης τους εξηγούσα ότι μπορούσαν να βοηθάνε στην ορθογραφία των λέξεων, αν τα παιδιά τους το ζητάνε, όχι όμως να ελέγχουν και να διορθώνουν εκ των υστέρων όλα τα λάθη τους για να το φέρουν στο σχολείο σωστά γραμμένο.

## 6$^{Ο}$ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΤΡΙΩΡΟ: ΤΙ ΦΟΒΑΜΑΙ

Το βιβλίο *Τα όνειρα της Νίνας*, μιλούσε για τους φόβους και τους εφιάλτες ενός μικρού κοριτσιού. Μετά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση και με αφορμή το βιβλίο ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν τι φοβούνται περισσότερο τα ίδια. Έγραψα στον πίνακα για το ευρετήριο τη λέξη φοβάμαι σχολιάζοντας τη γραφή της, και στη συνέχεια, καθώς έγραφαν, παρακολουθούσα και ποιες λέξεις χρησιμοποιούσαν περισσότερο και έτσι προέκυψαν και οι λέξεις: όνειρο, σκοτάδι, τηλεόραση. Φυσικά στη συνέχεια κάθε παιδί ανακοίνωσε τους φόβους του δημόσια στην τάξη.



## 7$^{Ο}$ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΤΡΙΩΡΟ: ΣΧΕΔΙΑΓΡΜΜΑ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Την επόμενη μέρα, για να θυμηθούμε την ιστορία που διαβάσαμε, κάναμε στον πίνακα το σχεδιάγραμμα της ιστορίας. Ζήτησα από τα παιδιά να αναφέρουν τον τίτλο του βιβλίου, τη συγγραφέα και την εικονογράφο, βρίσκοντας τα στοιχεία αυτά στο εξώφυλλο του βιβλίου, καθώς και τα ονόματα των πρωταγωνιστριών της ιστορίας. Στη συνέχεια, χωρίζοντας τον πίνακα σε τρία μέρη, ζήτησα να θυμηθούνε την αρχή της ιστορίας (πώς αρχίζει;), τα επεισόδια στα οποία χωρίζεται και τι έγινε στο τέλος. Το σχήμα αυτό βοήθησε πολύ τα παιδιά να οργανώσουν τη σκέψη τους και να αφηγηθούν την ιστορία. Στη συνέχεια μοίρασα φωτοτυπημένες τις σελίδες του βιβλίου *Τα όνειρα της Νίνας* και έδωσα από μια σε κάθε παιδί για να διαβάσουν έτσι όλα μαζί το βιβλίο. Οι σελίδες, μαζί με το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο ήταν ακριβώς όσα και τα παιδιά. Έδωσα μια σελίδα σε κάθε παιδί με «τυχαία» σειρά, αλλά φρόντισα τα παιδιά που είχαν ακόμα δυσκολίες στην ανάγνωση να έχουν σελίδες με λίγα λόγια. Σ' ένα παιδί, που έτυχε να λείπει την προηγούμενη, έδωσα το εξώφυλλο του βιβλίου και μας διάβασε τον τίτλο και το όνομα της συγγραφέα και της εικονογράφου και στην διπλανή του έδωσα το οπισθόφυλλο και της ζήτησα να το διαβάσει μεγαλόφωνα στον συμμαθητή της για να καταλάβει την υπόθεση της ιστορίας. Στη συνέχεια ζήτησα να δουν όλα τις σελίδες τους και να μαντέψει το παιδί που είχε την πρώτη σελίδα (οι σελίδες δεν είχαν αρίθμηση). Ήταν πολύ εύκολο για το παιδί που είχε τη σελίδα που ξεκίναγε με το «μια φορά κι έναν

καιρό…», να πει ότι από εκεί ξεκινάει η ιστορία. Στη συνέχεια κρατώντας εγώ το βιβλίο διάβαζα την πρώτη πρόταση από την επόμενη σελίδα, την εντόπιζε το παιδί που την είχε μπροστά του και συνέχιζε την ανάγνωση. Έτσι τα παιδιά διάβασαν όλο το βιβλίο και τα κατάφεραν θαυμάσια στην ανάγνωση. Το γεγονός ότι η ιστορία τους ήταν ήδη γνωστή, βοήθησε και τα παιδιά που παρουσιάζουν ακόμα δυσκολίες στην ανάγνωση να «μαντεύουν» κάποιες λέξεις που τους δυσκόλευαν κι έτσι να διαβάζουν με άνεση. Αν σε κάποιο παιδί ήταν μεγάλη η σελίδα το ρωτούσα άμα θέλει από ένα σημείο και μετά να το διαβάσω εγώ για να το ξεκουράσω. Αρκετά δεχόταν, κάποια άλλα όμως ήθελαν να το διαβάσουν όλο μόνα τους. Ταυτόχρονα κάναμε και αρίθμηση στις σελίδες, αφού δεν ήταν αριθμημένες. Έτσι κάθε παιδί μετά την ανάγνωση έβαζε σε κύκλο και τον αντίστοιχο αριθμό σελίδας.

Έγραψα στον πίνακα μια φράση από το βιβλίο, κάποια λόγια της Νίνας μέσα σε εισαγωγικά, και ζήτησα από τα παιδιά να εντοπίσουν στις σελίδες που είχαν μπροστά τους αυτά τα σημαδάκια. Το κείμενο προσφερόταν πολύ γι' αυτό. Σχεδόν όλα τα βρήκαν στη σελίδα τους, κι όσα δεν υπήρχε στη δικιά τους τα είδαν στου διπλανού τους. Ρώτησα αν γνωρίζουν τι είναι αυτά, αλλά δεν ήξερε ακριβώς κανένα να μας πει κι έτσι βρήκα αφορμή να τους εξηγήσω.

Οι λέξεις που γράψαμε στον πίνακα για το ευρετήριο αφορούσαν διάφορα μέρη του σώματος, αφού συγκρίναμε στο βιβλίο τα δυο κορίτσια τη Νίνα και τη Νάνι. Ταυτόχρονα παίξαμε κιόλας αυτό παιχνίδι στην τάξη. Σηκώνονταν δυο δυο τα παιδιά και τα υπόλοιπα κάνανε συγκρίσεις ονοματίζοντας διάφορα μέρη του σώματος, χρησιμοποιώντας και τα ανάλογα επίθετα. Επέλεξα οι λέξεις που γράψαμε να αφορούν μέρη του σώματος που είναι σε ζεύγη για να μιλήσουμε για το –ια και πώς διαβάζεται κατά περίπτωση: μάτια, μαλλιά, αυτιά, χείλια/η, χέρια, πόδια και με αφορμή αυτό εξήγησα στα παιδιά τη διαφορά του πώς ακούγεται και πώς γράφεται. Κάποια παιδιά το γνωρίζανε ήδη, αλλά για αρκετά ήταν από τα βασικά και φυσιολογικά ταυτόχρονα λάθη που έκαναν (π.χ. *μάτχα, χέργα, πόδγα*). Ακούσαμε από τον ψηφιακό δίσκο τα μουσικοκινητικά τραγουδοπαιχνίδια: *βόλτα στο σώμα* και *Χόκυ Πόκυ* κάνοντας και τις ανάλογες μουσικοκινητικές δραστηριότητες.

## 8$^{Ο}$ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΤΡΙΩΡΟ: ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΤΡΟΜΗΤΗ ΠΙΠΗ ΦΑΚΙΔΟΜΥΤΗ

Την επόμενη μέρα παρακολουθήσαμε μικρές ταινίες με την Πίπη τη Φακιδομύτη. Μέσα από τις ταινιούλες προέκυπτε ένα γενναίο και ατρόμητο κορίτσι που ήταν το αντίθετο απ' αυτό που είδαμε στο βιβλίο με τη Νίνα. Αφού σχολιάσαμε τις ταινίες και το χαρακτήρα της Πίπης μοίρασα ένα φωτοτυπημένο χαρτί που είχε το σκίτσο της Πίπης της Φακιδομύτης που από κάτω έγραφε λίγα λόγια για την ίδια. Το κείμενο περιέγραφε τόσο την εξωτερική εμφάνιση της Πίπης όσο και το χαρακτήρα της. Ως άσκηση αναγνωστικής κατανόησης πρότεινα στα παιδιά να διαβάσουν το κείμενο να δουν αν συμφωνεί και με την ται-

νία και στη συνέχεια να χρωματίσουν την Πίπη σύμφωνα μ' αυτά που έγραφε για την εξωτερική της εμφάνιση. Από την άλλη μεριά του χαρτιού ήταν πάλι το σκίτσο της Πίπης και με βελάκια που έδειχναν διάφορα μέρη του σώματός της. Θέλοντας να ξαναθυμηθούνε τις λέξεις που γράψανε στο ευρετήριο τους την προηγούμενη ζητούσα να γράψουν τις αντίστοιχες λέξεις και μετά να τις έβρισκαν στο ευρετήριό τους και να έλεγχαν αν τις έγραψαν σωστά.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τα παιδιά στο τέλος της Α΄ τάξης κατάφεραν να προσεγγίσουν όλους τους στόχους που έθετε το Αναλυτικό Πρόγραμμα, μέσα σ' ένα πλαίσιο τελείως διαφορετικό από το παγιωμένο. Εξετάστηκαν σχεδόν όλα τα κειμενικά είδη που αναφέρονται στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος. Τα παιδιά παρήγαγαν προφορικά και γραπτά μια γκάμα κειμένων, λεξάντες, καταλόγους, περιγραφικά, επιστολές, προσκλήσεις, αφίσες, αλλά και βιβλία, που όλο είχαν κάποιο σκοπό είτε αφορούσε κάποιο πραγματικό γεγονός, είτε μέσα από δραματοποιήσεις. Η εξέλιξη τους στην κατάκτηση του γραπτού λόγου ήταν ραγδαία. Η διάθεσή τους να γράφουν και να διαβάζουν εκδηλωνόταν καθημερινά. Χαρακτηριστική περίπτωση ήταν τα παιδιά που γνώριζαν τα λιγότερα όταν ήρθαν στην Α' τάξη. Πολύ σύντομα άρχισαν να γράφουν και να διαβάζουν και το σημαντικότερο, το έκαναν αυτό από μόνα τους χωρίς πίεση και χωρίς καταναγκασμό. Ήρθαν σε επαφή με ένα πλήθος λογοτεχνικών βιβλίων, με τα οποία είχαν τη δυνατότητα διαρκώς να αλληλεπιδρούν, απολαμβάνοντας τα, είτε ως ακροατές είτε ως αναγνώστες, ξεφυλλίζοντάς τα, σχολιάζοντάς τα, διαβάζοντάς τα, εικονογραφώντας τα, δραματοποιώντας τα, αποδομώντας τα και αναδομώντας τα. Δανείζονταν διαρκώς βιβλία, μιλούσαν γι' αυτά τόσο στην τάξη, όσο και μεταξύ τους. Τα βιβλία πλέον ήταν κομμάτι της καθημερινότητας τους. Ερευνούσαν διαρκώς και εμπλούτιζαν τις προσωπικές τους βιβλιοθήκες, έφερναν διαρκώς στην τάξη βιβλία που ταίριαζαν με το θέμα με το οποίο ασχολιόμασταν, πράγμα που σημαίνει ότι μπαίνανε στη διαδι-

κασία να σκεφτούνε γύρω από το θέμα του βιβλίου και να αποφασίσουνε. Ζητούσαν επίμονα και επισκέπτονταν συχνά βιβλιοπωλεία, όπως με ενημέρωναν τα ίδια ή οι γονείς τους και απόχτησαν δεξιότητες για το πώς επιλέγουμε ένα βιβλίο. Επίσης η διαρκής επαφή τους με καλά βιβλία παιδικής λογοτεχνίας με προσεγμένη εικονογράφηση, τα βοήθησε να προσεγγίσουν μια ποικιλία αφηγηματικών δομών, θεμάτων και συγγραφικών στυλ (Routman, 1988) και να αναπτύξουν μια υψηλή αισθητική, πράγμα που απεικονίζονταν και στα δικά τους δημιουργήματα.

Το ημερολόγιο όταν ξεκίνησαν να το γράφουν καθημερινά ήμουνα σχεδόν βέβαιη ότι σε λίγο διάστημα θα το βαρεθούν και θα δυσανασχετούν. Παρ' όλα αυτά άντεξε όλη την χρονιά και σχεδόν όλα τα παιδιά το έγραφαν συστηματικά. Ήταν πλέον μια κοινωνική πρακτική της κοινότητας της τάξης μας. Εκείνο που παρατήρησα με το ημερολόγιο ήταν ότι χαιρόταν πολύ να το διαβάζουν στην τάξη ανακοινώνοντας στην υπόλοιπη τάξη πώς πέρασαν ή τι έκαναν την προηγούμενη, ιδιαίτερα όταν αυτό που γινόταν ήταν κάτι που ξέφευγε από την καθημερινότητά τους κι ας ήταν φαινομενικά και ασήμαντο. Μέσα από το ημερολόγιο όλα τα παιδιά κατάκτησαν πολλές συμβάσεις του γραπτού λόγου, κυρίως σε ότι αφορά την ιστορική ορθογραφία, τα περισσότερα χωρίς ρητή διδασκαλία ορθογραφικών κανόνων. Είχαν αρχίσει να θέλουν να γράφουν σωστά και ρωτούσαν διαρκώς με ποιο γράμμα γράφεται κάποια λέξη.

Το ευρετήριο βοήθησε πολύ να εξοικειωθούν τα παιδιά με την ορθή γραφή των λέξεων, αλλά και με τη χρήση του λεξικού.. Παρότρυνα διαρκώς τα παιδιά καθώς έγραφαν να το χρησιμοποιούν, για να δουν πώς γράφονται διάφορες λέξεις, αλλά και για να καταλάβουν ότι το ευρετήριο το γράφουμε στην τάξη για κάποιο σκοπό και όχι ως μια χωρίς νόημα σχολική δραστηριότητα. Όσο προχωρούσαμε στις ενότητες προσπαθούσα οι λέξεις που δινόταν καθημερινά να ομαδοποιούνται με βάση κάποιο χαρακτηριστικό το οποίο και ζητούσα από τα παιδιά να το εντοπίσουν καθώς έγραφα τις λέξεις στον πίνακα να τις αντιγράψουν στο ευρετήριο. Από εκεί μας δινόταν και οι αφορμές να αρχίσουμε να μιλάμε για τη γλώσσα ή για μια πλευρά της γλώσσας που αφορά την σωστή γραφή των λέξεων. Έτσι μιλήσαμε για τα ρήματα, τα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα ομαδοποιήσαμε ανάλογα με τον τρόπο που γράφονται.

Κυρίαρχο ρόλο στην τάξη είχε και ο προφορικός λόγος, αφού τα παιδιά διαρκώς έκαναν προφορικές αναδιηγήσεις, περιγραφές, εκφράζανε την άποψή τους για θέματα που συζητούσαμε, αλλά και συζητούσαν πολύ μεταξύ τους για τα βιβλία. Το πώς χρησιμοποιούσαν τα παιδιά τον προφορικό λόγο τύχαινε σχολιασμού αρκετές φορές από τις ομάδες των φοιτητών/τριών που παρακολουθούσαν στην τάξη και εντυπωσιάζονταν από το λόγο των παιδιών. Επίσης και οι γονείς στις κατ' ιδίαν συζητήσεις μας το τόνιζαν διαρκώς αυτό. Πολλοί μάλιστα το εκλάμβαναν και ως μια τάση ανεξαρτητοποίησης των παιδιών τους, αφού είχαν άποψη και την εξέφραζαν με επιχειρήματα.

Κλείνοντας να αναφέρουμε και το σημαντικότατο ρόλο που είχε στη διαδικασία το συνεργατικό μη ανταγωνιστικό κλίμα που επικρατούσε στην τάξη. Τα παιδιά στις ομάδες λειτουργούσαν συνεργατικά. Ο ανταγωνισμός δεν υπήρχε ως έννοια μέσα στην τάξη κι αν κάποιες φορές μεταφερόταν ως κλίμα απ' έξω, πολύ εύκολα έμπαινε στο περιθώριο γιατί δεν υπήρχε το κλίμα να αναπτυχθεί.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από το διδακτικό παράδειγμα μιας θεματικής ενότητας έγινε προσπάθεια να καταδειχτεί μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία του αρχικού γραμματισμού στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, η οποία να αποτελεί συνέχεια της φιλοσοφίας που τα παιδιά προσεγγίζουν το γραπτό λόγο στην Προσχολική εκπαίδευση. Σε αντίθεση με παγιωμένες αντιλήψεις που υπάρχουν εδώ και δεκαετίες και οι οποίες αντιμετωπίζουν την κατάκτηση του γραπτού λόγου από τα παιδιά της Α΄ τάξης ως ένα τεχνικό ζήτημα, πιστεύουμε ότι υπάρχει η δυνατότητα μια διαφορετικής προσέγγισης, σύμφωνη με τις σύγχρονες αντιλήψεις για το γραμματισμό, η οποία θα εμπλέκει τα παιδιά με τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικές πρακτικές, μέσα από τις οποίες να κατακτούν αβίαστα και τον γραπτό λόγο.

Βέβαια η έρευνα ήταν περιορισμένη μόνο σε μια τάξη και μάλιστα με παιδιά που τα περισσότερα προέρχονταν από μεσοαστικές οικογένειες και ήταν εξοικειωμένα με τη χρήση του γραπτού λόγου στο περιβάλλον τους. Θα είχε όμως ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον να αναπτύσσονταν ανάλογες πρακτικές σε σχολεία διαφορετικών περιοχών, με παιδιά απ' όλα τα κοινωνικά στρώματα και να δούμε έτσι σαφή αποτελέσματα. Η διεθνής αλλά και η εγχώρια εμπειρία έχει δείξει ότι ανάλογες πρακτικές σε μεγαλύτερες τάξεις ή τάξεις υποδοχής ενισχύουν ιδιαίτερα τα παιδιά από χαμηλότερα οικονομικά στρώματα, καθώς και παιδιά με άλλη μητρική γλώσσα από τη γλώσσα του σχολείου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

## ΞΕΝΌΓΛΩΣΣΗ

Clay, M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control.* Auckland: Heinemann.

Cook-Gumperz J. (2006). Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Cope Bill & M. Kalantzis, (eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Designe of Social Futures.* London: Routledge.

Fairclough, N.(1989). *Language and Power*. London: Longman.

Ferreiro, E. and Teberosky, A. (1983). *Literacy before Schooling.* Exeter: H.E.B.

Goodman, Y. M. & Altwerger, B. (1981). Print awarness in pre-school children:

A study of the development of literacy in preschool children. Occasional paper number *4. Program in Language and Literacy.* Arizona Center for Research of Development. Collage of Education, University of Arizona

Goodman, Y.M.(1986).Children coming to know literacy. Στο W. H. Teale & E. Sulzby (επιμ.). *Emergent Literacy: writing and reading.* Norwood,NJ:Ablex.

Goodman, Y. (1985). "Kid Watching: Observing Children in the Classroom" Observing the Language Learner. In A. Jaggar and M.T. Smith-Burke (eds.), New York University. Co-published by the *International Reading Association and the National Council of Teachers of English*, 1985, pp. 9-18.

Hall, N. (1987). *The emergence of literacy.* Hodder & Stoughton.

Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (2004). *Η Γλώσσα της Επιστήμης.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Halliday, *M.A.K. (*1978). Language as Social Semiotic, London: Edward Arnold.

Hasan, R. (1996). "Literacy, everyday talk and society" στο Hasan, R. & Williams, G. (eds) *Literacy in society*, Longman, London and New York

Heath, B. S., (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms,* Cambridge, Cambridge University Press

Hymes, D. (1994). Toward ethnographies of communication. In J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practice:* A reader (pp.11-22). Avon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Johnson, D. W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis.* Ανακτήθηκε 27/12/2013 από: http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html

Martin, J. R. (1993). A Contextual Theory of Language. In B. Cope & M. Kalantzis, (eds). *The Powers of Literacy: α Genre Approach to teaching Writing*. London: Falmer Press, 116–136.

Routman,R., (1988).*Transitions From Literature to Literacy, Heinemann, Rigby*

Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy.* Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. C.U.P. Cambridge

Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and Reading. Norwood,NJ:Ablex.*

**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση*. Αθήνα: Κέδρος

Carr, W., & Kemmis, S.,(1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία,* Εκδόσεις Κώδικας, Αθήνα.

Cole, M. & Cole, R.S.(2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (τόμος Β΄) (επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Ferreiro, E. (1998). Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας-Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες. *Το παιδί και η Γραφή-Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση* (πρακτικά σεμιναρίου). ΑΠΘ, Κέντρο Καινοτόμων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και ΟΕΔΒ.

Gee,J.P.(2006). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών,(Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, σ. 55-88.

Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση,* ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), σ. 134-184.

Kress, G. (2003). *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνιοπολιτισμική πρακτική*. Αθήνα: Σαββάλας.

Wells, G.(2006). Γλώσσα, γραμματισμός και εκπαίδευση. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση,* Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) σσ. 89-133.

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*, Gutenberg Αθήνα.

Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual school, the sciences of education online*, τόμος 2 τεύχη 2-3.

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. Στα *πρακτικά του συνεδρίου της ΟΜΕΡ*, Κύπρος, Μάιος 2011.

Αϊδίνης, Α.& Γρόλλιος, Γ. ( 2007-2008). Κριτικές παρατηρήσεις στο νέο βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος της Α΄τάξης του Δημοτικού σχολείου, , *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχος 84, Χειμώνας 2007-2008 σσ. 35-42

Αϊδίνης, Α.,(2006β). Εισαγωγή στην Ανάγνωση. Στο F. Smith *Κατανοώντας την Ανάγνωση*. Επιμέλεια-Πρόλογος: Αϊδίνης Α. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1994). Οι ιδέες των παιδιών για τη γραφή και η μαθησιακή διαδικασία. *Εκπαιδευτική κοινότητα,* τεύχος 27.

Βουγιούκας, Α. ( 1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης.* Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη.

Δαλακλή, Χ. & Αϊδίνης Α. (2010). Από τον αναδυόμενο γραμματισμό στην πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στα *πρακτικά του συνεδρίου της ελληνικής εταιρείας γλώσσας και γραμματισμού*, Πάτρα, Νοέμβριος 2009.

Καρατζόλα,Ε., (2004). *Από τα γράμματα στον κριτικό γραμματισμό,* Ανακτήθηκε 15/11/2008 από: http://www.komvos.edu.gr/forumbb/viewtopic.php?t=18

Καρατζόλα,Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2006) Γλώσσα Α΄Δημοτικού, *Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες,* Βιβλίο δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες, Αθήνα , ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., ΟΕΔΒ.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Σαββάλας, Αθήνα.

Κονδύλη, Μ. (2007). Γραμματισμοί και (Πρώτο Σχολείο): Τάσεις και απαντήσεις στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προοπτικής της γλώσσας Πρακτικά Συνεδρίου ΟΜΕΡ στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελλήνιου Συνεδσρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007 Ανακτήθηκε 14/4/2014 από:

http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2012/09/praktika.pdf

Κύρδη, Π. (1994). Τα καράβια δεν ταξιδεύουν μόνο στη θάλασσα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα,* 27, 25-27.

Κωστούλη, Τ., & Χατζηνικολάου, Α., (2013). *Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις* Ανακτήθηκε στις 14/4/2014 από: http://roma.eled.auth.gr/sites/roma/docs/024.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.*

Μητακίδου, Σ. (2007). "Ο αναστοχασμός στη διδακτική πράξη: Επιλογή ή μονόδρομος;" *Εκπαιδευτική κοινότητα, 82*: 27-35.

Μητσικοπούλου, Β., (2000). *Γραμματισμός, Γλωσσικός υπολογιστής. Ανακτήθηκε 15/1/2013 από: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e1/e_1_thema.htm*

Ξεφτέρη, Ε. (2009). *Ανάλυση, αξιολόγηση και πρακτική εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς των νέων σχολικών εγχειριδίων Γλώσσας της Α΄ τάξης ως προς τη διδακτική μεθοδολογία και το περιεχόμενο,* Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Παπούλια Τζελέπη, Π. (2006). *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπούλια- Τζελέπη, Π. Επιμ. (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού, Έρευνα και πρακτική.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Παραδέλης, Θ.,(2005). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση *στο* J. W. Ong, *Προ-*

*φορικότητα και εγγραματοσύνη,* Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, *σσ. xxv.*

Σύφαντος Ν., Κόκου Ν., Κωνσταντοπούλου Χ., Ρόζη Μ.(1996). *Μαθαίνουμε να διαβάζουμε διαβάζοντας και να γράφουμε γράφοντας: ένα πείραμα σ' ένα σχολείο της Αθήνας. Ανακτήθηκε στις 30/6/2008 από* www.paremvasis.gr/ek12r.htm τ. *45 : 5-15.*

Τάφα, Ε. (2005). Ο γραπτός λόγος στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά τη νέα χιλιετία. *Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.),* Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Τύμπα,, Ε. (2010). *Ανάγνωση και Γραφή στην Πρώτη Δημοτικού: Μέθοδοι, εγχειρίδια και διδακτικές πρακτικές, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία,* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

ΥΠΕΠΘ & Π.Ι.: *Οδηγός Νηπιαγωγού – Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης. ΟΕΔΒ.*

ΥΠΕΠΘ & Π.Ι.: ΦΕΚ 304-Β/13-03-2003 *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.*

Χαραλαμπόπουλος Α, (2006). Πρόλογος του επιμελητή. Στο *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Επιλογή κειμένων: Χαραλαμπόπουλος, Α. Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών, (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, σσ. 7-13.

Χαραλαμποπούλου, Ν. (2002). *Ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και αξιοποίηση της στην πρώτη γραφή κι ανάγνωση, Μια διδακτική πρόταση,* Τ. 1 (Α-δημ. Διδακτορική διατριβή), Φιλοσοφική Σχολή- τμήμα Φιλολογίας-τομέας Γλωσσολογίας, ΑΠΘ.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη* Πρακτικά Συνεδρίου ΟΜΕΡ στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007. Ανακτήθηκε 14/4/2014 από:

http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2012/09/praktika.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. (2003*).* Πολυγραμματισμοί και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. *Στο Η γλώσσα και η διδασκαλία της: Αφιερωματικός τόμος*. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Φλώρινα. Βιβλιολογείον.

# ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

**Παπαβασιλείου Χρυσούλα**

Νηπιαγωγός

papavasileiouch@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή πρακτικών γραμματισμού νηπίων και του οικογενειακού περιβάλλοντός τους. Για την καταγραφή των πρακτικών αυτών χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 150 νήπια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς διαθέτουν μια πλειάδα μέσων για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους καθώς και τα ίδια εμπλέκονται σε πρακτικές γραμματισμού. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αφορούσαν το φύλο και την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας. Καταδεικνύεται ότι οι γονείς λειτουργούν ως αφετηρία ανάπτυξης πρακτικών γραμματισμού των παιδιών τους από τις πρώτες μέρες της ζωής τους και συνεχίζουν να τις ακολουθούν και κατά την προσχολική τους ηλικία.*

## ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η χρήση του όρου γραμματισμού στην ελληνική γλώσσα είναι σχετικά πρόσφατη και αποδίδει τον αγγλικό όρο literacy, που συχνά αποδίδεται και ως εγγραμματισμός. Η αρχική σημασία του αγγλικού όρου ταυτιζόταν με τον ελληνικό αλφαβητισμός και είχε στενή σχέση με την ικανότητα για ανάγνωση και γραφή (Κουτσογιάννης, 2011, 18). Ο όρος γραμματισμός περιλαμβάνει την έννοια του αλφαβητισμού, αλλά είναι πιο δυναμικός. 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). Ο γραμματισμός έχει πολλούς τύπους και πολλά επίπεδα. Προϋποθέτει και την εμπειρία ζωής σε γραμματισμένο περιβάλλον. Ο γραμματισμός με την έννοια της γλωσσικής σημείωσης φυσική γραμμή αναπτύσσεται στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων (Hassan, 2006, 144). Η Au (1993, 20) τονίζει στον ορισμό του γραμματισμού τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου της οικογένειας και της κοινότητας. Επίσης αναφέρει ότι ο γραμματισμός είναι «η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί την ανάγνωση και τη γραφή για την κωδικοποίηση του λόγου με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου».

Η αποτελεσματική συμμετοχή των ατόμων στις πρακτικές γραμματισμού στον 21ο αιώνα προϋποθέτει:

α) την πρόσβαση σε υλικά και μέσα όπως βιβλία, συσκευές, κατάλληλο

εξοπλισμό, υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα ή συνδέσεις στο διαδίκτυο

β) τις δεξιότητες για την αποτελεσματική λειτουργική χρήση των παραπάνω

γ) την ικανότητα κριτικής κατανόησης των δυνατοτήτων των μέσων του γραμματισμού (Wolfe & Flewitt, 2010)

## ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο όρος οικογενειακός γραμματισμός έχει πολλαπλές σημασίες. Ένας ενιαίος ορισμός δεν υφίσταται για τον οικογενειακό γραμματισμό, διότι αντλεί στοιχεία από διάφορους επιστημονικούς κλάδους και από διάφορες ειδικότητες (Handel, 1999). Επίσης υπάρχει δυσκολία στον ορισμό του οικογενειακού γραμματισμού, επειδή σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους (Barton, 1997). Η έννοια του γραμματισμού καθίσταται πολύπλευρη, λόγω των πολλών προσεγγίσεων και αντιλήψεων που συμπεριλαμβάνει.

Οι πρώτες εμπειρίες γραμματισμού λαμβάνουν χώρα κατά κύριο λόγο στο σπίτι, στην κοινότητα και στις υπηρεσίες πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης. Υπάρχει γενική συναίνεση ότι ο γραμματισμός αρχίζει ουσιαστικά από τη γέννηση του παιδιού. Ταυτόχρονα μεγάλο μέρος της μάθησης λαμβάνει χώρα στο οικογενειακό περιβάλλον (Sulzby, 1985). Η ανάπτυξη της ικανότητας του γραμματισμού ξεκινά με τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας συζητώντας, τραγουδώντας, διαβάζοντας, παίζοντας, παρατηρώντας τον κόσμο.

Με την ευρύτερη έννοια των ορισμών και των προσεγγίσεων οι Morrow et al. (1995) αναφέρουν ότι: α) ο γραμματισμός εκτείνεται πέρα από τις σχολικές δραστηριότητες στην καθημερινή λειτουργική χρήση του β) οι οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού αντικατοπτρίζουν την εθνική, τη φυλετική και την πολιτισμική κληρονομιά των οικογενειών γ) οι προσπάθειες του οικογενειακού γραμματισμού μπορούν να αρχίσουν από οργανισμούς που βρίσκονται εκτός της οικογένειας.

Οι συγγραφείς συνεχίζουν λέγοντας ότι ο οικογενειακός γραμματισμός αναφέρεται σε μια σύνθετη έννοια, διότι σχετίζεται με τις διαφορετικές πεποιθήσεις των οικογενειών στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Ο οικογενειακός γραμματισμός είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει τους γονείς, τα παιδιά και τα μέλη της ευρύτερης οικογένειας, ώστε να αντανακλά την απόκτηση γνώσεων σε λειτουργικές και φυσικές καταστάσεις (Paratore. 2001, Taylor. 1997).

## ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Ερευνητές όπως οι Harris & Hodges (1995), Morrow et al. (1995) προσπάθησαν να ορίσουν τον οικογενειακό γραμματισμό, αλλά δεν κατάφεραν να συμφωνήσουν σε έναν ορισμό. Το 1995, ο οργανισμός «The United States Department of Education's Office of Educational Research and Improvement»

πρότεινε στους ερευνητές και στους επαγγελματίες του οικογενειακού γραμματισμού να συλλέξουν πληροφορίες, επειδή διαπίστωσαν ότι ο οικογενειακός γραμματισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί με δυο τρόπους: α) με βάση τις σχολικές δεξιότητες και β) με βάση τη φυσική, ολιστική προσέγγιση του γραμματισμού (Benjamin & Lord, 1996).

Η Handel (1999) αναλύει τρεις προσεγγίσεις του οικογενειακού γραμματισμού στο βιβλίο με τίτλο: "Building Family Literacy in an Urban Community".

Η πρώτη προσέγγιση περιλαμβάνει έναν ενήλικα ο οποίος συμμετέχει σε δραστηριότητες γραμματισμού με το παιδί. Αυτές οι δραστηριότητες και οι πρακτικές δεν αποτελούν μέρος ενός προγράμματος ή παρέμβασης. Οι δραστηριότητες αυτές εμφανίζονται με φυσικό τρόπο στο οικογενειακό περιβάλλον. Ένας ενήλικας βοηθά το παιδί στην απόκτηση νέων γνώσεων. Αυτές οι πρακτικές βασίζονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες.

Η δεύτερη περιλαμβάνει παρεμβάσεις που βασίζονται στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί των παιδιών εφαρμόζουν μεθόδους για να τα βοηθήσουν στην ανάγνωση και στη γραφή. Το θεμέλιο των πρακτικών αυτών βρίσκεται στην ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι δάσκαλοι του παιδιού. Το πρόγραμμα παρέμβασης θα ενθαρρύνει ή θα εκπαιδεύσει τα μέλη της οικογένειας σε τρόπους με τους οποίους θα μπορέσουν να προωθήσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Οι πρακτικές αυτές εστιάζουν στην ιδέα ότι οι γονείς έχουν μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών.

Η τρίτη πρακτική, η οποία έχει επικρατήσει ως οικογενειακός γραμματισμός, είναι ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Τα προγράμματα αυτά έχουν σχεδιαστεί ειδικά για την προώθηση της απόκτησης του γραμματισμού μεταξύ των γενεών. Ορισμένοι ενήλικες, ενώ διαβάζουν βιβλία στα παιδιά συνδέουν το θέμα του αναγνώσματος με τη δική τους προϋπάρχουσα εμπειρία. Αυτές οι πρακτικές αφορούν τα παιδιά και τους κηδεμόνες. Τα προγράμματα αυτά επικεντρώνονται στην πεποίθηση ότι οι αποτυχίες του γραμματισμού συνεχίζονται από γενιά σε γενιά.

Όπως είναι φανερό το δεύτερο και το τρίτο είδος των προγραμμάτων έχουν σχεδιαστεί για τη συστηματική προώθηση σχολικών δραστηριοτήτων και πρακτικών γραμματισμού ( Handel, 1999).

Η οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1979) είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στη διερεύνηση επιρροών ανάπτυξης των παιδιών. Σύμφωνα με την οικολογική θεωρία τα παιδιά αναπτύσσονται μέσα σε μια ποικιλία κοινωνικών περιβαλλόντων με κυριότερο πλαίσιο την οικογένεια. Το οικογενειακό πλαίσιο περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους γονείς, με τα αδέλφια και με άλλους ενήλικες, οι οποίοι είναι παρόντες στο σπίτι ή στην οικογένεια. Επιπλέον το οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να προσφέρει ένα υποστηρικτικό κλίμα και τη δομή που ενισχύει την υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbernner οι ικανότητες των παιδιών μπορούν να επηρεα-

στούν από πολλά πλαίσια όπως της οικογένειας, της κοινότητας, και της κοινωνίας. Αυτά συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών. Θεμελιώδους σημασίας για την οικολογική θεωρία είναι η άποψη ότι η γνώση βρίσκεται στο κοινωνικό και στο φυσικό περιβάλλον.

## Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Οι γονείς είναι οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών τους (Britto et al., 2006). Το πρώιμο οικογενειακό περιβάλλον έχει μεγάλη επίδραση στα επιτεύγματα των παιδιών, διότι από τους γονείς αποκτούν σημαντικές δεξιότητες γραμματισμού (Dickinson & Tabors, 2001).

Οι γονείς εμπλέκουν τα παιδιά τους σε δραστηριότητες γραμματισμού με ποικίλους τρόπους. Ακόμη και κατά τη βρεφική ηλικία λαμβάνουν χώρα πρώιμα επικοινωνιακά πρότυπα μεταξύ γονέων και παιδιών που προεικονίζουν μελλοντικές αλληλεπιδράσεις ( Snow, 2006).

Οι γονείς διαδραματίζουν έναν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους. Η προοπτική για την ανάπτυξη κινήτρων έγκειται στην οικολογική προσέγγιση, η οποία αναγνωρίζει τις επιρροές των εκπαιδευτικών, των γονιών και των συνομηλίκων. Η υποστήριξη των γονέων περιλαμβάνει τη διαθεσιμότητα έντυπου λόγου, τη συμπεριφορά των γονέων κατά τη διάρκεια της κοινής ανάγνωσης και τη συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Η συμμετοχή των γονέων ορίζεται ως οι σκέψεις τους με τις δραστηριότητες και τις πρακτικές γραμματισμού (Nebrig, 2007). Οι πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι αναφέρονται σε δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά.

Οι σύγχρονες απόψεις για το χρόνο κατάκτησης του γραμματισμού έχουν καταρρίψει τον ισχυρισμό ότι τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν ανάγνωση και γραφή πριν την ηλικία των έξι περίπου ετών. Θεωρείται πλέον βέβαιο ότι τα παιδιά από τη στιγμή που θα γεννηθούν αρχίζουν να κατανοούν και να διαμορφώνουν τη δική τους αντίληψη για την ανάγνωση και τη γραφή καθώς ζουν και μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο γραπτός λόγος. Το ενδιαφέρον των παιδιών να γνωρίσουν τον κόσμο είναι το κίνητρο για μάθηση (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, 1).

Με τα σημερινά δεδομένα εκτιμάται ότι:

1) η ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο αποκτάται από την αυτενέργειά του καθώς αναπτύσσεται σε ένα πλούσιο περιβάλλον γραπτών μηνυμάτων
2) η διαδικασία αυτή ξεκινά από τους πρώτους μήνες της ζωής του, δηλαδή δεν παρουσιάζεται ξαφνικά
3) οι δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης εμφανίζονται μόνο όταν υπάρχουν πλούσια ερεθίσματα στο περιβάλλον και παράλληλα οι ενήλικες

υποστηρίζουν κάθε προσπάθεια του μικρού παιδιού (Παπούλια-Τζελέπη, 2001, 112).

## ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Οι ερευνητές προτείνουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού (HLE) περιλαμβάνει τα μέσα γραμματισμού, τη λειτουργική τους χρήση, την ενθάρρυνση των γονέων, τη γονική μοντελοποίηση συμπεριφορών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τη στάση τους στην εκπαίδευση.

Υπήρξε ένας μεγάλος αριθμός μελετών που προσπάθησαν να καταγράψουν τις πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι μελέτες αυτές έδωσαν μια καθολική διάσταση του χαρακτήρα των μέσων μαζικής επικοινωνίας και της μαζικής κουλτούρας στο σπίτι. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο Weinberger (1996) διερεύνησε τις πρακτικές γραμματισμού 42 οικογενειών με παιδιά ηλικίας άνω των τεσσάρων ετών. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι ένα μεγάλο μέρος του έντυπου λόγου στο σπίτι σχετιζόταν με την καθημερινή ζωή όπως την ανάγνωση εφημερίδων και περιοδικών. Μελέτη του Purcell-Gates (1996) στις ΗΠΑ εντόπισε μια σειρά γεγονότων γραμματισμού στις καθημερινές πρακτικές όπως ανάγνωση τηλεοπτικών προγραμμάτων, εφημερίδων, περιοδικών, κόμικς και παίξιμο παιχνιδιών στον υπολογιστή.

Οι Debaryshe et al. (2000) θεωρούν ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού. Η οικογένεια μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για τη συμμετοχή των παιδιών σε αντίστοιχες δραστηριότητες και ένα σταθερό περιβάλλον, όπου η μάθηση μπορεί να ανθίσει. Επίσης, δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που ζουν τα παιδιά (Διαφέρμου, 2006, 22). Ενώ, σημαντικό ρόλο στη δόμηση των γνώσεων, παίζει η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (ΕΑΙΤΥ, 2011, 96).

Τα μέλη της οικογένειας συνήθως διαθέτουν υλικά και εμπλέκουν τα παιδιά σε δραστηριότητες γραμματισμού. Με αυτόν τον τρόπο είναι σε θέση να παρακολουθούν τους άλλους να διαβάζουν και να έχουν πρόσβαση σε διάφορα μέσα (Teale & Sulzby, 1986).

## ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

## ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ ΕΝΤΥΠΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η ανάπτυξη δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης μπορεί να θεωρηθεί το αποτέλεσμα της συμμετοχής του παιδιού σε δραστηριότητες κοινής ανάγνωσης με άλλους (Teale, 1982). Αυτό αντανακλά τη θεωρία ανάπτυξης του Vygotsky ότι όλη η γνώση προέρχεται από τα κοινωνικά πλαίσια. Η κοινωνική εμπειρία διαμορφώνει τους τρόπους σκέψης και ερμηνείας του κόσμου των ατόμων και των παιδιών. Η άποψη του Vygotsky είναι ότι η σκέψη δεν περιορίζεται στον ατομικό νου, αλλά επεκτείνεται και σε άλλα άτομα (Berk & Winsler, 1995).

Η κοινή ανάγνωση παραμυθιών είναι ένας ευρύς όρος και συμπεριλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις με έναν ενήλικα να διαβάζει σε ένα παιδί ή σε παιδιά, να σταματάει ή να διακόπτει για να εμπλακούν και αυτά στη συζήτηση. Εμπειρίες γραμματισμού είναι όχι μόνο αυτές που διδάσκονται στα παιδιά, αλλά και αυτές που έχουν συνδεθεί με την απόλαυση της ανάγνωσης (Morrow, 1999).

Η έρευνα της Ryan (2000) καταδεικνύει την αξία των πρώιμων εμπειριών γραμματισμού και υποστηρίζει ότι η επιτυχία της κοινής ανάγνωσης αρχίζει από το οικογενειακό περιβάλλον. Με την ανάγνωση παραμυθιών τα παιδιά εξοικειώνονται στον ρόλο του αναγνώστη, συνειδητοποιούν την αντιστοιχία προφορικού-γραπτού λόγου, μαθαίνουν ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα πεζά και στα κεφαλαία γράμματα και αντιλαμβάνονται τη φορά της ανάγνωσης. Επίσης διαπιστώνουν ότι οι λέξεις είναι φορείς μηνυμάτων, πιο σύνθετων από τα μηνύματα-νοήματα των εικόνων (Παπούλια-Τζελέπη, 2001, 99). Έρευνα των Baker et al. (1998) κατέδειξε ότι το 90% των οικογενειών με μέσο εισόδημα, ασχολούνταν με την καθημερινή ανάγνωση βιβλίων και το 52% των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα. Σε έρευνα η Saracho (2000) εξέτασε τα είδη των δραστηριοτήτων του γραμματισμού και των υλικών στο οικογενειακό περιβάλλον παιδιών που φοιτούσαν σε τάξεις νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 100% των οικογενειών διάβαζαν βιβλία στο παιδί τους. Η μητέρα σε ποσοστό 39%, η γιαγιά 30%, ο πατέρας 19% και ο παππούς 12%. Το 45% των οικογενειών διάβαζαν στο σπίτι ιστορίες και κόμικς. Το 4% διάβαζαν εφημερίδες.

Αν και η ανάγνωση ενός βιβλίου είναι μια συχνή και αγαπημένη εκδήλωση στις περισσότερες μεσοαστικές οικογένειες δεν είναι τόσο συχνή και φυσική σε άλλες κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες. Στη μελέτη των Raikes et al. (2006) βρέθηκαν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά κοινής ανάγνωσης βιβλίων σε οικογένειες Ισπανών και Αφροαμερικάνων με χαμηλό εισόδημα.

Μια από τις δραστηριότητες γραμματισμού που έχει λάβει πολύ θεωρητική και ερευνητική προσοχή είναι η κοινή ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι (Dickinson & Tabors. 2001, Senechal et al. 1998). Παρά την αποδεδειγμένη θετική επίδρασή της στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών, ωστόσο η επίδρασή της έχει αποδειχθεί ότι είναι μέτρια (Bus et al., 1995). Έτσι έχει προταθεί να εξετάζεται και η επίδραση άλλων συναφών δραστηριοτήτων στο οικογενειακό περιβάλλον ως προς την ανάπτυξη του γραμματισμού.

## ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ

Η πρώιμη παιδική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος της ζωής για την ανάπτυξη της γλώσσας. Η έκθεση στην τεχνολογία μπορεί να την υποστηρίξει.

Η πρόσληψη της ψηφιακής τεχνολογίας στα σπίτια και στις κοινότητες έχει καταστήσει μια σειρά πρακτικών που αναφέρονται ως ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού ή ψηφιοποιημένες πρακτικές γραμματισμού ή ψηφιακοί γραμμα-

τισμοί.

Στις τεχνολογικά ανεπτυγμένες χώρες οι άνθρωποι εξοικειώνονται με τις ηλεκτρονικές συσκευές σε πολύ νεαρές ηλικίες. Πολλά παιδιά ακόμη και από την πρώιμη παιδική ηλικία παρακολουθούν τηλεόραση και παίζουν παιχνίδια στον υπολογιστή (Florini, 2010).

Η χρήση του υπολογιστή στο σπίτι παιδιών προσχολικής ηλικίας ικανοποιεί την ανάγκη τους για παιχνίδι. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές το παιχνίδι έχει μια διαφορετική μορφή για τα παιδιά της τεχνολογικής εποχής, έχει γίνει ηλεκτρονικό προσφέροντας ψυχαγωγία και συμβάλλοντας στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Zevenbergen, 2007).

Τα μικρά παιδιά και οι γονείς αναγνωρίζουν τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών ως δημοφιλή πρακτική (Downes, 2002) και τα μικρά παιδιά βιώνουν την αύξηση της έκθεσης στην τεχνολογία μέσω του υπολογιστή στο σπίτι. Οι ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού των μικρών παιδιών βρίσκονται σε κοινές κοινωνικές πρακτικές με την οικογένεια και τους φίλους (McTavish, 2009).

Έρευνα των Calvert et al. (2005) με συμμετέχοντες γονείς παιδιών ηλικίας 6 μηνών ως και 6 χρονών κατέδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ φύλου και πρόσβασης στον υπολογιστή. Έρευνα των Zevenbergen & Logan (2008) που διεξήχθη σε μια μεγάλη περιφερειακή περιοχή της Αυστραλίας με πληθυσμό άνω των 100.000 τα μέλη της οποίας προερχόταν από διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα προσδιόρισε την πρόσβαση σε υπολογιστή παιδιών ηλικίας 4-5 χρονών. Το 87,31% των γονέων δήλωσαν ότι τα παιδιά τους είχαν πρόσβαση σε έναν υπολογιστή στο σπίτι, τα κορίτσια σε ποσοστό 81,48% και τα αγόρια σε ποσοστό 87,31%. Σύμφωνα με την έρευνα της Pagourtzi (2009) οι υπολογιστές εμφανίζονταν 6 στα 10 νοικοκυριά της Ελλάδα και 4 στα 10 νοικοκυριά είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο.

## ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ

Σύμφωνα με τη Hains (2012) ο γραμματισμός με τα μέσα επικοινωνίας μπορεί να λάβει χώρα στο σπίτι. Οι γονείς μπορούν να μιλήσουν με τα παιδιά τους για τα μέσα μαζικής επικοινωνίας με κατάλληλο τρόπο για την ηλικία τους και να τα βοηθήσουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Η τηλεόραση μπορεί να ωφελήσει τα παιδιά. Μπορεί να τα φέρει σε επαφή με πλευρές της ζωής που διαφορετικά δε θα είχαν περιέλθει στην αντίληψή τους. Ακόμη εκτιμούν ότι συμβάλλει στη μάθηση των παιδιών και έχει θετικό αντίκτυπο σε πολλές εκφάνσεις της ζωής τους. Επίσης θεωρούν ότι βοηθά στην απόκτηση γνώσεων, στην κατανόηση του κόσμου και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους.

Αποτελέσματα έρευνας εθνικού επιπέδου, τυχαίου δείγματος, έδειξαν ότι το 87% των Αμερικάνων με παιδιά είχαν τουλάχιστον 2 συσκευές τηλεόρασης στο σπίτι (Jordan, 2001). Σύμφωνα με τη Walker το 36% των παιδιών ηλικίας 1-

6 χρονών έχουν μια συσκευή τηλεόρασης στο υπνοδωμάτιό τους. Στη μελέτη των Roberts et al. (1999) βρέθηκε ότι το 32% των παιδιών μεταξύ 2-7 χρονών είχαν τηλεοπτικά σετ στα υπνοδωμάτιά τους. Αποτελέσματα της έρευνας των Marsh & Thompson (2001) σε 18 οικογένειες παιδιών ηλικίας 4-5 χρονών έδειξαν ότι το 72% είχε έναν υπολογιστή, μια συσκευή κονσόλας παιχνιδιών ή και τα δυο. Το 43% είχε μια συσκευή κονσόλας παιχνιδιών. Ευρήματα έρευνας (Marsh, 2004) έδειξαν ότι από τα σαραντατέσσερα νήπια που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο τα 32 είχαν έναν υπολογιστή ή μια κονσόλα παιχνιδιών ή και τα δύο.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει την ανάπτυξη πρακτικών γραμματισμού νηπίων και του οικογενειακού περιβάλλοντός τους.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν έχουν ως εξής:

- Οι πρακτικές γραμματισμού των νηπίων και του οικογενειακού περιβάλλοντος εξαρτώνται από το φύλο;
- Οι πρακτικές γραμματισμού των νηπίων και του οικογενειακού περιβάλλοντος εξαρτώνται από το επάγγελμα του πατέρα;
- Οι πρακτικές γραμματισμού των νηπίων και του οικογενειακού περιβάλλοντος εξαρτώνται από το επάγγελμα της μητέρας;

### ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Συμμετείχαν 150 νήπια τα οποία φοιτούσαν σε έξι Δημόσια Νηπιαγωγεία της πόλης της Κοζάνης. Τα κορίτσια ήταν 79 (52.67%) και τα αγόρια 71 (47.33%). Το επάγγελμα του πατέρα των 87 (58%) νηπίων ανήκε στην κατηγορία επαγγέλματος υψηλής αυτονομίας, των 60 (40%) ανήκε στην κατηγορία επαγγέλματος χαμηλής αυτονομίας και των 3 (2%) ήταν άνεργος. Το επάγγελμα της μητέρας των 79 (52.67%) νηπίων ανήκε στην κατηγορία επαγγέλματος χαμηλής αυτονομίας, των 64 (42.7%) ανήκε στην κατηγορία επαγγέλματος υψηλής αυτονομίας και των 7 (4.67%) ήταν άνεργη.

### ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δόθηκαν από τις νηπιαγωγούς των νηπίων. Το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή πληροφοριών ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη με τα παιδιά.

### ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα 39 νηπίων σε νηπιαγωγείο της πόλης της Κοζάνης. Από τα 39 παιδιά τα 22 ήταν κορίτσια και τα 17 ήταν αγόρια. Η

συνέντευξη πραγματοποιήθηκε δοκιμαστικά-πιλοτικά, ώστε να ελεγχθεί η σαφήνεια και η επάρκεια των ερωτήσεων και στη συνέχεια έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και καταρτίστηκε η τελική της μορφή.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε χώρο του νηπιαγωγείου των παιδιών. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, έπειτα έγινε η απομαγνητοφώνησή τους και κατόπιν καταγράφτηκαν οι απαντήσεις των παιδιών. Η διάρκεια της συνέντευξης με κάθε παιδί ήταν 7-10 λεπτά.

## ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις ακολούθησε την εξής διαδικασία: μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων. Σε αυτό το στάδιο σχηματίσθηκαν ατομικοί πίνακες δεδομένων για κάθε νήπιο που περιείχαν κατηγορίες και κωδικούς. Από την ποιοτική ανάλυση των λεκτικών αναφορών προέκυψαν εβδομήντα δυο (72) κωδικοί που εντάχθηκαν σε πέντε (5) κατηγορίες. Κατόπιν έγινε ο συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων και τέλος οι ατομικοί πίνακες δεδομένων για κάθε νήπιο.Τα δεδομένα αρχικά ποσοτικοποίηθηκαν και έπειτα εισήχθηκαν στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS) 19.0 για τις ακόλουθες στατιστικές μετρήσεις: περιγραφικές συχνότητες και ποσοστά. Επίσης, για τον εντοπισμό διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις απαντήσεις των νηπίων πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος $x^2$ Chi-square για να ελεγχθεί εάν αυτές είναι στατιστικά σημαντικές καθώς και η ισχύς ανάμεσα στις μεταβλητές. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές για τους συμμετέχοντες που συγκρίθηκαν με τους παραπάνω ελέγχους ήταν το φύλο του νηπίου, το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Για τον προσδιορισμό των πρακτικών που ακολουθούν οι γονείς των νηπίων τέθηκε αρχικά η ερώτηση στα νήπια αν οι γονείς τους διαβάζουν εφημερίδες και περιοδικά. Η πλειοψηφία των νηπίων απάντησαν θετικά σχετικά με την ανάγνωση εκ μέρους του πατέρα (120 αναφορές). 16 Νήπιο: ο μπαμπάς διαβάζει πάντα εφημερίδες και περιοδικά. 19 Νήπιο: παλιότερα διάβαζε πιο πολύ …τώρα διαβάζει …αλλά όχι και τόσο πολύ. Υπήρξαν και αρνητικές απαντήσεις (30 αναφορές). 42 Νήπιο: δεν το είδα να διαβάζει ούτε εφημερίδες ούτε περιοδικά, ποτέ ποτέ δεν διαβάζει τέτοια. Όσον αφορά την ανάγνωση εφημερίδων και περιοδικών εκ μέρους της μητέρας οι περισσότερες απαντήσεις ήταν θετικές (106 αναφορές), ενώ υπήρξαν και αρνητικές (44 αναφορές). Στην ερώτηση τι βλέπουν οι γονείς σου στην τηλεόραση από τα 148 νήπια που απάντησαν θετικά σχετικά με τη διαθεσιμότητα τηλεόρασης στο σπίτι τα περισσότερα είπαν ότι ο πατέρας τους παρακολουθεί ειδήσεις (66 αναφορές), ξένες ταινίες (27 αναφορές), ποδοσφαιρικούς αγώνες (18 αναφορές), ειδήσεις και ποδοσφαιρικούς αγώνες (15 αναφορές). 40 Νήπιο: βλέπει ειδήσεις και την ομαδάρα μας όταν παίζει μπάλα, όταν νικάμε εκεί να δεις χαμός, έργα (13 αναφορές), ειδήσεις και παιδι-

κά καρτούν καθώς και άγνοια στο τι παρακολουθεί ο πατέρας τους (από 4 αναφορές) και διαφημίσεις-παιδικά καρτούν (1 αναφορά). Στην αντίστοιχη ερώτηση για τη μητέρα τα 38 νήπια απάντησαν ότι η μητέρα τους παρακολουθεί ειδήσεις και έργα, τα 30 ειδήσεις, τα 21 έργα, αντίστοιχα από 17 τούρκικα έργα και εκπομπές, τα 13 ξένες ταινίες, τα 8 διαφημίσεις και παιδικά. 128 Νήπιο: βλέπει μαζί μου παιδικά και διαφημίσεις… καθόμαστε αγκαλιά στον καναπέ μαζί βλέπουμε το Ουράνιο Τόξο και τα 4 διαφημίσεις.

Όσον αφορά τη διαθεσιμότητα βιβλίων στο σπίτι σχεδόν όλα τα παιδιά απάντησαν ότι έχουν βιβλία στο σπίτι τους (αναφορές 145). 142 Νήπιο: έχουμε πολλά βιβλία 10, 20, 30, 40 πολλά δεν ξέρω να σου πω πόσα. Μια μικρή μειοψηφία απάντησε πως δεν έχουν βιβλία στο σπίτι τους (αναφορές 5). Σχετικά με τη διαθεσιμότητα παιδικών βιβλίων στο σπίτι τους από τα 150 νήπια τα 147 απάντησαν ότι έχουν παιδικά βιβλία στο σπίτι. 123 Νήπιο: έχω πολλά 50, 100 και τα έχω σε ένα ράφι στο δωμάτιό μου, ενώ 3 δεν έχουν. Αναφορικά με τη διαθεσιμότητα κόμικς και περιοδικών στο σπίτι τα 61 νήπια απάντησαν πως δεν έχουν ούτε περιοδικά ούτε κόμικς, τα 44 ότι έχουν περιοδικά και κόμικς, τα 26 ότι έχουν μόνο περιοδικά και τα 19 ότι έχουν μόνο κόμικς.

Αναφορικά με την ύπαρξη συσκευών τηλεόρασης στο σπίτι τους και τον χώρο στον οποίο βρίσκονται πολλά νήπια από τα 148 που απάντησαν θετικά ως προς την ύπαρξη συσκευών τηλεόρασης στο σπίτι, ανέφεραν ότι έχουν δυο συσκευές τηλεόρασης στο σπίτι τους από τις οποίες η μια βρίσκεται σε κοινούς χώρους όπως στο σαλόνι και στην κουζίνα και η άλλη στο υπνοδωμάτιο των γονιών ή του αδερφού (αναφορές 57), αμέσως μετά απάντησαν ότι έχουν μια συσκευή η οποία βρίσκεται στο σαλόνι ή στην κουζίνα (αναφορές 42), έπειτα 3 συσκευές στο σαλόνι, στο δωμάτιό του, στο δωμάτιο του αδελφού ή στην κρεβατοκάμαρα (αναφορές 25), κατόπιν δυο συσκευές μια στο σαλόνι και μια στο δωμάτιό του (αναφορές 18), ύστερα τρεις συσκευές στο σαλόνι, στην κρεβατοκάμαρα και στο δωμάτιο του αδερφού (αναφορές 6) και 2 νήπια απάντησαν ότι δεν έχουν τηλεόραση. Όσον αφορά τη διαθεσιμότητα συσκευών DVD και το χώρο στον οποίο βρίσκονται τα 124 νήπια απάντησαν πως έχουν μια συσκευή DVD, η οποία βρίσκεται σε κοινούς χώρους της οικογένειας όπως στο σαλόνι και στην κουζίνα ή στο δωμάτιο του αδερφού, τα 14 απάντησαν ότι δεν έχουν DVD στο σπίτι, τα 8 ότι έχουν δυο συσκευές DVD στο σαλόνι, στην κρεβατοκάμαρα και στο δωμάτιο του αδερφού και 2 ότι έχουν στο σαλόνι και στο δωμάτιό του. Αναφορικά με την ύπαρξη υπολογιστή στο σπίτι σχεδόν όλα τα νήπια απάντησαν πως έχουν υπολογιστή στο σπίτι (αναφορές 136), ενώ μια μειοψηφία ανέφερε ότι δεν έχουν (αναφορές 14). Όσον αφορά την ερώτηση ποιος χρησιμοποιεί τον υπολογιστή και σε ποιο χώρο του σπιτιού από τα 134 νήπια που απάντησαν θετικά σχετικά με τη διαθεσιμότητα υπολογιστή στο σπίτι τα 62 απάντησαν οι γονείς στο σαλόνι, στο γραφείο, στο δωμάτιό του ή στην κρεβατοκάμαρα, τα 34 απάντησαν ότι οι γονείς τους, ο αδερφός ή όλη η οικογένεια χρησιμοποιούν laptop, τα 21 απάντησαν ότι το χρησιμοποιεί ο πατέρας ή ο αδερφός

στο σαλόνι ή στην κρεβατοκάμαρα, τα 13 ότι το χρησιμοποιεί όλη η οικογένεια στο σαλόνι, στην κρεβατοκάμαρα και τα 4 ότι ο αδερφός χρησιμοποιεί τον υπολογιστή στο σαλόνι. Τα 134 νήπια που απάντησαν θετικά στην ερώτηση αν έχουν υπολογιστή στο σπίτι κλήθηκαν να απαντήσουν αν έχουν και ίντερνετ. Έγιναν 134 αναφορές σχετικά με τη διάθεση διαδικτυακής σύνδεσης στο σπίτι και 16 αναφορές στη μη ύπαρξη. Σχετικά με την ερώτηση αν έχουν συσκευές Play station και σε ποιο δωμάτιο του σπιτιού τους τα 79 απάντησαν ότι δεν έχουν, τα 68 ότι έχουν μια συσκευή στο σαλόνι ή στο δωμάτιό του ή στο δωμάτιο του αδερφού και τα 3 απάντησαν ότι έχουν δυο συσκευές στο σαλόνι και στο δωμάτιό του ή στο δωμάτιο του αδερφού.

Από τα 147 νήπια τα οποία διαθέτουν παιδικά βιβλία στο σπίτι τα 144 κάποιος μεγαλύτερος τα διαβάζει βιβλία, ενώ τα 3 δεν τα διαβάζει. Τα περισσότερα απάντησαν ότι οι γονείς τους τα διαβάζουν βιβλία (αναφορές 118), όλη η οικογένεια (αναφορές 9) κι ένα νήπιο ανέφερε «όλοι μου διαβάζουν βιβλία η μαμά, ο μπαμπάς και ο αδερφός μου 22 Νήπιο: ο αδερφός μου είναι πιο μεγάλος και ξέρει να διαβάζει, ο αδερφός, οι γονείς και το συγγενικό περιβάλλον (αναφορές 6), ο πατέρας και ο αδερφός (αναφορές 5). Στην ερώτηση αν πηγαίνουν στο θέατρο και με ποιον τα περισσότερα απάντησαν ότι πηγαίνουν με τους γονείς τους (αναφορές 68), ενώ κάποια απάντησαν ότι δεν πηγαίνουν στο θέατρο (αναφορές 39), άλλα απάντησαν ότι πηγαίνουν με τον αδερφό/ή (αναφορές 14) 35 Νήπιο: μια φορά μόνο πήγα με τον αδερφό μου και μου άρεσε πολύ, με όλη την οικογένεια (αναφορές 11), με πρόσωπα από το συγγενικό περιβάλλον (αναφορές 9), 39 Νήπιο: «όταν πηγαίνω πάω με τη γιαγιά μου, γιατί η μαμά και ο μπαμπάς δουλεύουν, με το νηπιαγωγείο (αναφορές 6) και με τους φίλους (αναφορές 3). Σχετικά με την παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών τα 64 νήπια απάντησαν ότι πηγαίνουν με τους γονείς τους, τα 39 ότι δεν πηγαίνουν στον κινηματογράφο, αντίστοιχα από 13 ότι πηγαίνουν με όλη την οικογένεια ή τον αδερφό/ή, τα 8 με άτομα του συγγενικού περιβάλλοντος, τα 6 με τον πατέρα και τον αδερφό, τα 5 με τη μητέρα και τον αδερφό και τα 2 με φίλους.

Όσον αφορά την παρέμβαση των γονέων στις πρακτικές γραμματισμού των παιδιών τους από τα 134 νήπια που ανέφεραν την ύπαρξη υπολογιστή στο σπίτι τα 113 απάντησαν ότι οι γονείς τους τα επιτρέπουν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή, 79 Νήπιο: τους ρωτάω αν με αφήνουν και αν πούνε ναι παίζω παιχνίδια και ακούω μουσική, ενώ τα 21 ότι δεν τα επιτρέπουν.

| **Πρακτικές γραμματισμού παιδιών και οικογενειακό περιβάλλον** | | **Σύνολο** | **Ποσοστό** |
|---|---|---|---|
| **Κατηγορίες** | **Κωδικοί** | | |
| **1. Πρακτικές γραμματισμού** | Ανάγνωση εφημερίδων, περιοδικών από τον πατέρα | 120 | 80% |
| | Μη ανάγνωση εφημερίδων, περιοδικών από τον πατέρα | 30 | 20% |
| | Ανάγνωση εφημερίδων, περιοδικών από τη μητέρα | 106 | 70,07% |
| | Μη ανάγνωση εφημερίδων, περιοδικών από τη μητέρα | 44 | 29,33% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **γονέων** | Παρακολούθηση ειδήσεων από τον πατέρα | 66 | 44% |
| | Παρακολούθηση έργων από τον πατέρα | 13 | 8,7% |
| | Παρακολούθηση ξένων ταινιών από τον πατέρα | 27 | 18% |
| | Παρακολούθηση ποδοσφαιρικών αγώνων από τον πατέρα | 18 | 12% |
| | Παρακολούθηση ειδήσεων, ποδοσφαιρικών αγώνων από τον πατέρα | 15 | 10% |
| | Παρακολούθηση ειδήσεων, παιδικών/καρτούν από τον πατέρα | 4 | 2,7% |
| | Παρακολούθηση διαφημίσεων, παιδικών/καρτούν από τον πατέρα | 7 | 1% |
| | Άγνοια τι παρακολουθεί ο πατέρας | 4 | 2.7% |
| | Παρακολούθηση ειδήσεων από τη μητέρα | 30 | 20% |
| | Παρακολούθηση ξένων ταινιών από τη μητέρα | 13 | 8,7% |
| | Παρακολούθηση έργων από τη μητέρα | 21 | 14% |
| | Παρακολούθηση τούρκικων έργων από τη μητέρα | 17 | 11,3% |
| | Παρακολούθηση εκπομπών από τη μητέρα | 17 | 11,3% |
| | Παρακολούθηση διαφημίσεων από τη μητέρα | 4 | 2,7% |
| | Παρακολούθηση ειδήσεων, έργων από τη μητέρα | 38 | 25,3% |
| | Παρακολούθηση διαφημίσεων, παιδικών/καρτούν | 8 | 5,3% |
| **2. Διαθεσιμότητα έντυπων μέσων στην οικογένεια** | Διαθεσιμότητα βιβλίων στο σπίτι | 145 | 96,7% |
| | Μη διαθεσιμότητα βιβλίων στο σπίτι | 5 | 3,33% |
| | Διαθεσιμότητα παιδικών βιβλίων στο σπίτι | 147 | 98% |
| | Μη διαθεσιμότητα παιδικών βιβλίων στο σπίτι | 3 | 2% |
| | Διαθεσιμότητα κόμικς, περιοδικών στο σπίτι | 44 | 29,3% |
| | Διαθεσιμότητα κόμικς στο σπίτι | 19 | 12,7% |
| | Διαθεσιμότητα περιοδικών στο σπίτι | 26 | 17,3% |
| | Μη διαθεσιμότητα κόμικς, περιοδικών στο σπίτι | 61 | 40.7% |
| **3. Διαθεσιμότητα οπτικοακουστικών και ψηφιακών μέσων στην οικογένεια** | Ύπαρξη μιας συσκευής τηλεόρασης στο σαλόνι, κουζίνα | 42 | 28% |
| | Ύπαρξη δυο συσκευών τηλεόρασης στο σαλόνι, κρεβατοκάμαρα ή δωμάτιο αδερφού, στην κουζίνα, κρεβατοκάμαρα | 57 | 38% |
| | Ύπαρξη δυο συσκευών τηλεόρασης στο σαλόνι, δωμάτιό του | 18 | 12% |
| | Ύπαρξη τριών συσκευών τηλεόρασης στο σαλόνι, κρεβατοκάμαρα, δωμάτιο αδερφού/ής | 6 | 4% |
| | Ύπαρξη τριών συσκευών τηλεόρασης στο σαλόνι, δωμάτιό του, κρεβατοκάμαρα ή δωμάτιο αδερφού/ής | 25 | 16,7% |
| | Μη ύπαρξη τηλεόρασης στο σπίτι | 2 | 1,3% |
| | Ύπαρξη μιας συσκευής DVD στο σαλόνι, κουζίνα, δωμάτιο αδερφού/ής, δωμάτιό του, κρεβατοκάμαρα | 124 | 82,7% |
| | Ύπαρξη δυο συσκευών DVD στο σαλόνι, κρεβατοκάμαρα, δωμάτιο αδερφού/ής | 8 | 5,3% |
| | Ύπαρξη δυο συσκευών DVD στο σαλόνι, δωμάτιό του | 4 | 2,7% |
| | Μη ύπαρξη συσκευής DVD στο σπίτι | 14 | 9,3% |
| | Ύπαρξη Η/Υ στο σπίτι | 137 | 89,3% |
| | Μη ύπαρξη Η/Υ στο σπίτι | 16 | 10,7% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Χρήση Η/Υ από όλη την οικογένεια στο σαλόνι, κρεβατοκάμαρα | 13 | 8,7% |
| | Χρήση Η/Υ από γονείς στο σαλόνι, κρεβατοκάμαρα, γραφείο, δωμάτιό του | 62 | 41,3% |
| | Χρήση Η/Υ από πατέρα, αδερφό/ή, σαλόνι, κρεβατοκάμαρα | 21 | 14% |
| | Χρήση Η/Υ από αδερφό/ή, στο σαλόνι | 4 | 2,7% |
| | Χρήση laptop από όλη την οικογένεια, γονείς, αδερφό/ή | 34 | 22,7% |
| | Διάθεση διαδικτυακής σύνδεσης στο σπίτι | 120 | 80% |
| | Μη διάθεση διαδικτυακής σύνδεσης στο σπίτι | 14 | 9,3% |
| | Κατοχή μιας συσκευής Play station στο σαλόνι, δωμάτιό του, δωμάτιο αδερφού/ής, κρεβατοκάμαρα | 68 | 45,3% |
| | Κατοχή δυο συσκευών Play station στο σαλόνι, δωμάτιό του, δωμάτιο αδερφού/ής | 3 | 2% |
| | Μη κατοχή συσκευής Play station στο σπίτι | 79 | 52,7% |
| **4. Πρόσβαση σε είδη γραμματισμού** | Ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι | 144 | 96% |
| | Μη ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι | 3 | 2% |
| | Ανάγνωση βιβλίων από γονείς στο παιδί | 118 | 78,7% |
| | Ανάγνωση βιβλίων από όλη την οικογένεια στο παιδί | 9 | 6% |
| | Ανάγνωση βιβλίων από αδερφό/ή στο παιδί | 6 | 4% |
| | Ανάγνωση βιβλίων από πατέρα, αδερφό/ή στο παιδί | 5 | 3,3% |
| | Ανάγνωση βιβλίων από γονείς, συγγενικά πρόσωπα στο παιδί | 6 | 4% |
| | Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων με γονείς | 68 | 45,3% |
| | Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων με όλη την οικογένεια | 11 | 7,3% |
| | Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων με αδερφό/ή | 15 | 9,3% |
| | Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων με συγγενικά πρόσωπα | 9 | 6% |
| | Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων με φίλους | 3 | 2% |
| | Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων με νηπιαγωγείο | 6 | 4% |
| | Μη παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων | 39 | 26% |
| | Παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών με γονείς | 64 | 42,7% |
| | Παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών με όλη την οικογένεια | 13 | 8,7% |
| | Παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών με αδερφό/ή | 13 | 8,7% |
| | Παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών με πατέρα, αδερφό/ | 6 | 4% |
| | Παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών με μητέρα, αδερφό/ή | 5 | 3,3% |
| | Παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών με συγγενικά πρόσωπα | 8 | 5,3% |
| | Παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών με φίλους | 2 | 1,3% |
| | Μη παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών | 39 | 26 |
| **5. Παρέμβαση γονέων στις πρακτικές γραμματισμού των παιδιών τους** | Παροχή άδειας χρήσης Η/Υ από γονείς | 113 | 75,3% |
| | Μη παροχή άδειας χρήσης Η/Υ από γονείς | 21 | 14% |

**Πίνακας 1**

Στην ερώτηση «Διαβάζει ο πατέρας σου εφημερίδες και περιοδικά» ο έλεγχος $x^2$ κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ ανάγνωσης εφημερίδων, περιοδικών από τον πατέρα και φύλου των νηπίων ($x^2$ = 7.729, df=1, p=.005<.050). Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι περισσότερα κορίτσια 46,7 % απάντησαν ότι ο πατέρας τους διαβάζει εφημερίδες και περιοδικά παρά αγόρια 33,3%.

Όσον αφορά την ανάγνωση εφημερίδων, περιοδικών από τη μητέρα ο έλεγχος $x^2$ κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του επαγγέλματος της μητέρας και της ανάγνωσης εφημερίδων και περιοδικών από τη μητέρα ($x^2$=6.052 df=2, p=.049<.050). Ειδικότερα των περισσοτέρρων νήπιων που η μητέρα ασκεί επάγγελμα υψηλής αυτονομίας 37.2% διαβάζουν εφημερίδες και περιοδικά παρά των νήπιων που η μητέρα ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας 33.3% και ακόμη λιγότερο των νηπίων με άνεργη μητέρα 4.7%.

| *Η ανάγνωση εφημερίδων και περιοδικών από τον πατέρα εξαρτάται από το φύλο του νηπίου* | | | |
|---|---|---|---|
| | ΑΝ. ΕΦ. ΠΕΡ. | ΜΗ ΑΝ.ΕΦ.ΠΕΡ. | $x^2$=7.729 df=1 p=.005<.050 |
| Αγόρι | 33.3% | 14% | |
| Κορίτσι | 46% | 6% | |
| *Η ανάγνωση εφημερίδων και περιοδικών εξαρτάται από το επάγγελμα της μητέρας* | | | |
| | ΑΝ. ΕΦ. ΠΕΡ. | ΜΗ ΑΝ.ΕΦ.ΠΕΡ. | |
| Υψηλής αυτονομίας | 32,7% | 10% | $x^2$= 6.052 df=2 p=.049<.050 |
| Χαμηλής αυτονομίας | 33,3% | 19,3% | |
| Άνεργη | 4,7% | 0% | |

**Πίνακας 2. Διαφοροποίηση φύλου και επαγγέλματος μητέρας**

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων μας παρέχουν μία σαφή εικόνα σχετικά με την καταγραφή πρακτικών γραμματισμού των νηπίων και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι απαντήσεις των νηπίων κατέγραψαν με σαφήνεια τις πρακτικές τις οποίες ακολουθούν οι γονείς σχετικά με το γραμματισμό των παιδιών τους.

Ειδικότερα αναδείχθηκε ότι οι γονείς ακολουθούν πρακτικές γραμματισμού οι οποίες σχετίζονται με τον έντυπο λόγο. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι διαβάζουν εφημερίδες και περιοδικά λειτουργώντας ως πρότυπα μίμησης για τα παιδιά τους.Τα παραπάνω είναι σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών πρακτικών γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον, τα οποία έδειξαν ότι ένα μεγάλο μέρος του έντυπου λόγου στο σπίτι σχετιζόταν με την καθημερινή ζωή, όπως την ανάγνωση εφημερίδων και περιοδικών (Weinberger. 1996, Purcell-Gates. 1996). Η ανάγνωση περιοδικών και εφημερίδων από τους γονείς εξαρτάται από το φύλο του νηπίου καθώς και από το επάγγελμα της μητέρας. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλα τα νήπια έχουν γνώση του είδους παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων των γονιών τους, αλλά μόνο μια μειοψηφία αναφέρθηκε στην κοινή παρακολούθηση παιδικών καρτούν.

Η ύπαρξη κκειμένων σε έντυπη μορφή σε όλα τα σπίτια των νηπίων καταδεικνύεται ως μια δημοφιλής πρακτική γραμματισμού, επιβεβαιώνοντας τη διαπίστωση ότι τα φυσικά περιβάλλοντα, στα οποία υπάρχουν βιβλία που είναι προσιτά στα παιδιά, έχουν θετική επιρροή στην ανάπτυξη του γραμματισμού τους (Saracho, 1997b). Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας είναι παρόμοια με αυτά που βρέθηκαν στην έρευνα της Saracho (2000) ως προς την κοινή ανάγνωση βιβλίων όλων των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Αναφορικά με τη διαθεσιμότητα οπτικοακουστικών μέσων στο οικογενειακό περιβάλλον αναδείχτηκε η ύπαρξη συσκευών τηλεόρασης, Dvd και Play station, αποτέλεσμα το οποίο συνάδει με τα ευρήματα προγενέστερης έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία (2004-2005). Οι γονείς προσφέρουν ένα πλούσιο περιβάλλον με ποικίλα υλικά και μέσα γραμματισμού με τα οποία αλληλεπιδρούν τα παιδιά, θεωρώντας ότι τα παραπάνω συμβάλλουν στην κοινωνική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη τους.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι σχεδόν όλες οι οικογένειες των νηπίων διαθέτουν έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή και στην πλειοψηφία τους έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν στην έρευνα των Zeverberg & Logan (2008) ως προς την πρόσβαση παιδιών ηλικίας 4-5 χρονών στον υπολογιστή. Τα μικρά παιδιά και οι γονείς αναγνωρίζουν τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών ως μια παιγνιώδη πρακτική. Οι οικογένειες συμβάλλουν στην κατασκευή εγγράμματων ταυτοτήτων των μικρών παιδιών που συμπεριλαμβάνουν την ενθάρρυνση των παιδιών στη χρήση της τεχνολογίας.

Διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά παρακολουθούν θεατρικές παραστάσεις και κινηματογραφικές ταινίες συνοδευόμενα κατά το πλείστον από πρόσωπα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι γονείς ακολουθούν πρακτικές και εκτός οικιακού περιβάλλοντος φροντίζοντας να φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με διάφορα είδη τέχνης, ώστε να ψυχαγωγούνται, να κοινωνικοποιούνται και να προσεγγίζουν υψηλές αξίες.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Συμπερασματικά, το οικογενειακό περιβάλλον παίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού. Οι πρώτες εμπειρίες λαμβάνουν χώρα σ΄αυτό και τα παιδιά τις βιώνουν σε πολύ μικρές ηλικίες και από πολύ νωρίς. Η γονεϊκή μοντελοποίηση καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να παρακολουθούν τους γονείς τους να ασχολούνται με διάφορα μέσα και υλικά και να εμπλέκονται σε σχετικές δραστηριότητες. Το οικογενειακό περιβάλλον βοηθά την εμπλοκή των παιδιών σε ποικίλες πρακτικές γραμματισμού, οι οποίες σχετίζονται με τον έντυπο λόγο, τα οπτικοακουστικά και τα ψηφιακά μέσα δημιουργώντας ένα πλούσιο και κατάλληλο περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρούν. Παράλληλα, οι γονείς εξασφαλίζουν πρακτικές και εκτός του οικείου περιβάλλοντος όπως η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και κινηματογραφικών ταινίων.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Au, K. H. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Barton, D. 1997. Family literacy programs and home literacy practices. In D. Taylor (Ed.). *Many families, many literacies: An international declaration of principles*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Britto, P. R., Brooks-Gunn, J., Griffin, T. (2006). Maternal reading and teaching patterns: associations with school readiness in low-income African American families. *Reading Research Quarterly*, *41* (1), 68-89.

Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995) 'Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-analysis on Intergenerational Transmission of Literacy', *Review of Educational Research 65*, 1-21.

Calvert, S. L., Rideout, V. J., Woolard, J. L., Barr, R. F., & Strouse, G. A. (2005)."Age, Ethnicity, and Socioeconomic Patterns in Early Computer Use: A National Survey." *American Behavioral Scientist 48* (5), 590-607.

DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, *160,* 119-131.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο, (2002). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Διαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε.(2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Downes, T. (2002). Children's and families' use of computers in Australian homes. *Contemporary Issues in Early Childhood, 3* (2), 182-196.

ΕΑΙΤΥ, (2011). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Εκπαίδευση των Επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης.* Πάτρα: 2011.

Florini, M. (2010). The effect of home computer use on children's cognitive and non-cognitive skills. *Economics of Education Review, 29* (1), 55-72

Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education.* New York: Routledge, Chapman, and Hall, Inc.

Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practice in households, communities, and classrooms*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.

Hains, R., (2012). Media literacy for preschoolers: *Parenting a savvy viewer.*

Handel, R. D. (1999). *Building family literacy in an urban community*. New York: Teachers College Press.

Harris, T.L., & Hodges, R. E. (1995).*The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing.* Newark, DE: International Reading Association

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού Γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Marsh, J., & Thompson, P. (2001). Parental involvement in literacy development using media texts. *Journal of Research in Reading 24* (3), 266–78.

McTavish, M. (2009). I Get my Facts from the Internet: A Case Study of Teaching and Learning of Information Literacy In-School and Out-of- School *Contexts. Journal of Early Childhood Literacy, 9* (1) 3-28.

Morrow, L.M., Tracey, D.H., & Maxwell, C.M. (Eds.). (1995). *A survey of family literacy in the United States*. Newark, DE: International Reading Association.

Nebrig, Michelle, R. (2007). *Parent and teacher perceptions of home activities to encourage emergent literacy.* Doctoral dissertation, Lehigh University, 2007.

Pagourtzi, E. (2009). Women and e-commerce, *Observatory for the Information Society*, Retrieved.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (Επιμ) (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Paratore, J. R. (2001). *Opening doors, opening opportunities: Family literacy in an urban community.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Raikes, H. H., Raikes, H. A., Pan, B. A., Luze, G., Tanis-Lemonda, C. S., Rodrigues, E. T., et al. (2006). Mother-child book-reading in low-income families; Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development, 77*, 924–953.

Saracho, O. N. (2000). Literacy Development in the Family Context. *Early Child Development and Care, 163* (1), 107-114.

**Sénéchal,** M., LeFevre, J. A., & Thomas, E. M. (1998).Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33*, 96–116.

Snow, C. E., & Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development, 111,* 51–66.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A devel-

opmental study. *Reading Research Quarterly, 20,* 458-481.

Taylor, D. (1997). *Many families, many literacies: An international declaration of principles*. Portsmouth, N.H: Heinemann Trade.

Teale, & Sulzby, E. (1986) (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading* (pp. 173-206). Norwood, NJ: Ablex.

Weinberger, J., (1996). *Literacy Goes to School: The Parents' Role in Young Children's Literacy Learning*. London: Paul Chapman Publishing.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση.* Μετ. Αραποπούλου, Α., Κονσούλη, Ε., Κορομπάκης, Δ., Κουφάκη, Λ. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

Hassan., R. (2006). *Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία.* Στο Χαραλαμπόπουλος, Α. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

Zevenbergen, R. (2007). Digital natives come to preschool: implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood, 8* (1), 19-29.

Zevenbergen, R., & Logan, H. (2008). Computer use by pre-school children: Rethinking practice as digital natives come to school. *Australian Journal of Early Childhood, 33* (1), 37-44.

# ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕΣΩ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

**Δρ. Παπαδέλης Ιωάννης[1], Δρ. Παπαδέλη Χρύσα[2]**

[1]Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Δυτικής Μακεδονίας/ Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Κοζάνης

[2] Οδοντιατρική Σχολή Α.Π.Θ. / Διδάκτωρ Οδοντίατρος, Εκπαιδευτικός

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις συγγραφέα/ων

elionpap@yahoo.gr

*Σκοπός της έρευνας ήταν η διαμόρφωση θετικών συμπεριφορών στη σωματική άσκηση μαθητών Ε΄ Δημοτικού μέσω της εφαρμογής διαθεματικών προγραμμάτων. Το δείγμα αποτέλεσαν 97 παιδιά Ε΄ τάξης από δύο πολυθέσια δημοτικά. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο για τον προσανατολισμό στο εγώ και τη δουλειά (TESQ) της Duda (1989). Η παρέμβαση διήρκησε ένα σχολικό έτος. Για τον έλεγχο των υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε ως προς την αρχική μέτρηση One Way ANOVA και ως προς την τελική μέτρηση Repeated ANOVA και στις δύο υποκλίμακες. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι τα διαθεματικά προγράμματα παρέμβασης διαμόρφωσαν σημαντικά θετικό προσανατολισμό στο εγώ και τη δουλειά.*

***Λέξεις κλειδιά****: Διαθεματικότητα, Στόχοι επίτευξης, Προσανατολισμός στο εγώ, Προσανατολισμός στη δουλειά.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία 25 χρόνια η πλέον διαδεδομένη θεωρία κινητοποίησης είναι η θεωρία των στόχων επίτευξης (διαμόρφωση θετικών συμπεριφορών) (Nicholls, 1989). Σύμφωνα με τον Roberts (2001), υπάρχουν περισσότερες από 160 μελέτες σ' όλο τον κόσμο που βασίστηκαν σ' αυτή τη θεωρία. Η κινητοποίηση των ατόμων που ασχολούνται με τη σωματική δραστηριότητα και άσκηση εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητά τους όσο και από το περιβάλλον στο οποίο αθλούνται. Στη θεωρία των στόχων επίτευξης (διαμόρφωση θετικών συμπεριφορών) δύο είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων που επηρεάζουν την κινητοποίησή τους: α) ο στόχος για προσωπική βελτίωση και β) ο στόχος για ενίσχυση (ή προστασία) του εγώ. Στη βιβλιογραφία θα δει κανείς τους όρους αυτούς και ως προσανατολισμός για τη βελτίωση ή προσανατολισμός στη δουλειά ή προσανατολισμός στη μάθηση και προσανατολισμός στο εγώ ή στόχος για την επίτευξη ικανότητας αντίστοιχα. Άτομα που δίνουν έμφαση στη δουλειά έχουν ως κύριο στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων τους και των προσωπικών τους επιδόσεων. Χαρακτηρίζονται ως άτομα που προσπαθούν σκληρά για να βελτιώσουν τις ικανότητες και τις επιδόσεις τους. Άτομα

που είναι προσανατολισμένα στο εγώ τους, έχουν ως κύριο στόχο την επίτευξη των ικανοτήτων τους. Το κύριο μέλημά τους είναι να φαίνονται καλύτεροι από τους άλλους.

**Σημασία της έρευνας**: Μια προοπτική δημόσιας υγείας ή ενίσχυση της συνήθειας άσκησης μέσω της γνώσης των παραγόντων που την επηρεάζουν, αλλά και του κατάλληλου τρόπου κινητοποίησης θα μπορούσε να αποτελέσει έναν από τους ισχυρότερους παράγοντες για μια καλύτερη ζωή των παιδιών σήμερα και με δεδομένο πως η συνήθεια αυτή μπορεί να μεταφερθεί στην ενήλικη ζωή των αυριανών ενηλίκων (Dishman, et.al., 1985). Γενικά το σχολείο θεωρείται ένας προσφιλής χώρος για την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο τη σωματική δραστηριότητα και άσκηση, καθώς τα προγράμματα μπορούν να απευθύνονται σε μεγάλο αριθμό μαθητών και μάλιστα η προσέγγιση μπορεί να είναι πολύπλευρη (διαθεματική) (Θεοδωράκης, Κοσμίδου, Χασάνδρα & Γούδας, 2008). Παιδιά που γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν κινητικές δεξιότητες και συμμετέχουν σε σωματικές δραστηριότητες και ασκήσεις είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν έναν αθλητικό τρόπο ζωής εκτός του σχολείου και αργότερα ως ενήλικες τη δια βίου άσκηση (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006). Κατά συνέπεια είναι φανερό ότι η ενίσχυση των παραγόντων που προάγουν την εφαρμογή στρατηγικών αυτορρύθμισης και τονίζουν τη σημασία τους στο μάθημα φυσικής αγωγής, μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμη αφού αρκετές από αυτές μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά για τη διαμόρφωση θετικών συμπεριφορών (προσανατολισμός ως προς το εγώ και το έργο) στη σωματική δραστηριότητα και άσκηση που βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Σήμερα γνωρίζουμε ότι οι αθλητές που έχουν κύριο στόχο την προσωπική βελτίωση είναι εσωτερικά κινητοποιημένοι, ενώ αθλητές που έχουν βασικό στόχο την επίτευξη του εγώ είναι κυρίως εξωτερικά κινητοποιημένοι (Duda & Hall, 2001). Με βάση αυτά που αναφέρθηκαν για να έχουμε υψηλή κινητοποίηση στη σωματική δραστηριότητα και άσκηση, χρειάζεται να καλλιεργήσουμε το στόχο για προσωπική βελτίωση και εσωτερική κινητοποίηση. «Η ενίσχυση των στόχων για τη βελτίωση και επίδειξη ικανοτήτων εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο ζουν και ασκούνται τα παιδιά που ασχολούνται με τη σωματική δραστηριότητα και άσκηση, επομένως σημαντικό ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί» (Παπαϊωάννου, 2000, σελ.39). Όταν οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη δουλειά βοηθώντας το κάθε παιδί να βελτιώσει την προσωπική του επίδοση, τότε καλλιεργείται ένα περιβάλλον που παροτρύνει τα παιδιά να προσπαθήσουν για να βελτιώσουν περαιτέρω τις επιδόσεις τους. Από την άλλη μεριά, αν ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται μόνο για τους καλύτερους μαθητές, τότε δημιουργείται μια ατμόσφαιρα όπου στόχος είναι η προβολή του εγώ.

Με βάση τα δεδομένα εκατοντάδων ερευνών θεωρείται ότι ο στόχος της προσωπικής βελτίωσης και η δημιουργία ενός κλίματος ομάδας που δίνει έμφα-

ση στη δουλειά έχει θετικές συνέπειες στην κινητοποίηση των αθλητών (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006 ; Σίμου & Παπαϊωάννου, 2008). Τα παιδιά όταν αθλούνται με στόχο την προσωπική βελτίωση νιώθουν να ακολουθούν αποτελεσματικές στρατηγικές, να συγκεντρώνονται στην προπόνηση (Ommundsen & Roberts, 1999) και φέρνουν υψηλές επιδόσεις (Van Yperen & Duda, 1999; Ntoumanis & Biddle, 1999).

Από την άλλη μεριά, παρά τις εκατοντάδες έρευνες που έγιναν μέχρι σήμερα, τα παιδιά που είναι έντονα προσανατολισμένα στο εγώ δεν φαίνεται να χαρακτηρίζονται από υψηλότερη κινητοποίηση στον αθλητισμό (Duda & Hall, 2001). Αντίθετα, ο έντονος προσανατολισμός στο εγώ φαίνεται να υποβοηθά στην υιοθέτηση μη αποτελεσματικών στρατηγικών (Thill & Brunel, 1995; Roberts & Ommundsen, 1996) και είναι συνδεδεμένος με παράγοντες που αυξάνουν το στρες των παιδιών (Duda & Hall, 2001). Επίσης, όλες οι έρευνες δείχνουν ότι ο προσανατολισμό στο εγώ καλλιεργεί ανήθικη, επιθετική και επικίνδυνη για την υγεία αθλητική συμπεριφορά (Duda, 2001). Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι εκπαιδευτικοί και γονείς δεν πρέπει να προσπαθούν να ενισχύσουν το εγώ των παιδιών. Ακόμη και αυτοί που αδιαφορούν για ηθικά ζητήματα και για την υγεία των παιδιών θα πρέπει να γνωρίζουν ότι προσπαθώντας να ενισχύσουν την «ανταγωνιστικότητα» των παιδιών αυτό που τελικά πετυχαίνουν είναι να μειώσουν την εσωτερική παρακίνηση και την αίσθηση αυτονομίας των παιδιών, να τα κάνουν να αισθάνονται ότι δεν ελέγχουν απόλυτα τα πράγματα γύρω τους και τα κατευθύνουν προς την υιοθέτηση αναποτελεσματικών στρατηγικών (Διγγελίδης, Κοστάκη & Παπαϊωάννου, 2005).

Ακόμα σύμφωνα με την Placek (1992), παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα διαμορφωμένα με βάση διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, δεν καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών γιατί ο διαχωρισμός των γνώσεων σε διακριτές κατηγορίες, δεν τους βοηθάει να συνδέσουν τη γνώση με πραγματικές καταστάσεις της ζωής τους. Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες μεταβολής των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να παρέχεται κατάλληλη εκπαίδευση στους μαθητές. Πιστεύεται λοιπόν, ότι ένα ενιαιοποιημένο διαθεματικό πρόγραμμα μπορεί να παρέχει στους μαθητές μια σφαιρική άποψη της γνώσης και να τους διδάξει δεξιότητες απαραίτητες για τη μεταφορά της γνώσης που αποκτήθηκε από μια γνωστική περιοχή σε μια πληθώρα γνωστικών περιοχών ή καταστάσεων προβληματισμού (Cone & Cone, 1999a).

Τονίζεται ακόμα, ότι πολύ λίγα έχουν γραφεί για την ενσωμάτωση της ΦΑ σε άλλα επιστημονικά πεδία, όμως υπάρχει σημαντική βιβλιογραφία σχετικά με τη δυνατότητα μάθησης θεμάτων από άλλες επιστημονικές περιοχές στο μάθημα της ΦΑ (Derri, Aggeloussis & Petraki, 2004 ; Werner,1999 ; Placek & O' Sullivan, 1997). Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι θέματα γλώσσας, θετικών επιστημών, μαθηματικών, γεωγραφίας, ιστορίας, κοινωνικών επιστημών, τέχνης , μουσικής και βιολογίας μπορούν να διδαχθούν στο μάθημα της ΦΑ. Για παράδειγμα οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν θέματα γλώσσας καθώς σχηματίζουν

γράμματα της αλφαβήτου με το σώμα τους ή με τμήματα του σώματός τους (Pica &Short,1999) και έννοιες μαθηματικών σε μια ενότητα εστιασμένη στη φυσική κατάσταση. Ανάλογα έννοιες θετικών επιστημών όπως το βελησνεκές μπορεί να διδαχθούν στην τοξοβολία και οι νόμοι του Νεύτωνα να κατανοηθούν μέσα από την ενόργανη γυμναστική (Placek & O' Sullivan, 1997).

**Σκοπός της έρευνας** ήταν η ανάπτυξη της διαμόρφωσης θετικών συμπεριφορών στη σωματική δραστηριότητα και άσκηση σε μαθητές Ε ΄ Δημοτικού μέσω της εφαρμογής διαθεματικών προγραμμάτων.

**Διατύπωση της υπόθεσης**: Πιστεύεται ότι η συμμετοχή σε διαθεματικά προγράμματα θα μειώσει τον προσανατολισμό στο εγώ (έντονος εγωκεντρισμός) και θα βελτιώσει τον προσανατολισμό στη δουλειά (έργο) των μαθητών της πειραματικής ομάδας περισσότερο από ότι των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

**Το δείγμα** αποτέλεσαν 97 παιδιά Ε΄ δημοτικού, δύο πολυθέσιων δημοτικών σχολείων μιας επαρχιακής πόλης της Μακεδονίας παίρνοντας μέρος στο διαθεματικό πρόγραμμα. Οι μαθητές του ενός σχολείου 48 παιδιά αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, ενώ οι μαθητές του άλλου σχολείου 49 παιδιά ήταν η ομάδα ελέγχου. Τα δύο σχολεία επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της δειγματοληψίας κατά ομάδες. Χρησιμοποιήθηκαν ως βασικά κριτήρια για την επιλογή του δείγματος: α) η τάξη Ε ΄ δημοτικού, β) το ίδιο επίπεδο απόδοσης στις επιδόσεις του ερωτηματολογίου (ίδια αφετηρία αναφοράς) καθώς και γ) το πλήθος του δείγματος ανάλογα με το πλήθος των μεταβλητών.

**Μέσα συλλογής δεδομένων**: Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο για τον προσανατολισμό στο εγώ και τη δουλειά (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire – TESQ) της Duda (1989), μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Papaioannou & McDonald (1993). Στο TESQ (13 ερωτήσεις) περιλαμβάνονται δύο ανεξάρτητες υποκλίμακες, οι οποίες μετρούν τις ατομικές διαφορές που έχουν σχέση με τον προσανατολισμό στο εγώ (τον εγωκεντρισμό με 6 ερωτήσεις) και τον προσανατολισμό στη δουλειά (το έργο με 7 ερωτήσεις) ως προς τη σωματική δραστηριότητα και άσκηση. Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 4= συμφωνώ, 3 =δεν έχω άποψη, 2=διαφωνώ και 1=διαφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα TESQ της Duda φαίνεται να είναι η πιο κατάλληλη διότι σχεδιάστηκε για να εξετάσει τη συμπεριφορά ως προς τη σωματική δραστηριότητα και άσκηση. Τα Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου έχουν ελεγχθεί σε πλήθος μελετών και είναι ικανοποιητικά (Παπαϊωάννου, 2000b). Το ερωτηματολόγιο του προσανατολισμού στο εγώ και τη δουλειά παρουσίασε αξιοπιστία (a=0,84) και εγκυρότητα (r=0,83).

**Διαδικασία συλλογής των δεδομένων**: Τα παιδιά ενημερωνόταν για 10

λεπτά σχετικά με το ερωτηματολόγιο που θα απαντούσαν στο υπόλοιπο της διδακτικής ώρας από το ίδιο άτομο (πληροφορητή). Σε όλη τη διάρκεια της ώρας δινόταν επεξηγήσεις με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα τμήματα. Μόλις το παιδί τελείωνε το ερωτηματολόγιο του το παρέδινε στον υπεύθυνο πληροφορητή και συνέχιζε να ασχολείται για το υπόλοιπο της ώρας με άλλη σιωπηρή εργασία δικής του επιλογής. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν ιατρική βεβαίωση, που αποδείκνυε τη σωματική τους υγεία και τους επιτρεπόταν η σωματική δραστηριότητα και άσκηση. Ακόμη υπήρχε ενυπόγραφη άδεια συμμετοχής στο πρόγραμμα από τους γονείς και κηδεμόνες τους. Την έγκριση του προγράμματος έδωσαν τα αρμόδια όργανα της εκπαίδευσης. Τα παιδιά απάντησαν στο ερωτηματολόγιο προσανατολισμού στο εγώ και τη δουλειά την τέταρτη εβδομάδα του Σεπτεμβρίου. (αρχική μέτρηση) και ξανά απάντησαν στο ερωτηματολόγιο την τέταρτη εβδομάδα του Μαΐου (τελική μέτρηση).

**Το διαθεματικό παρεμβατικό πρόγραμμα**: Η παρέμβαση είχε διάρκεια ένα σχολικό έτος και κάθε βδομάδα προγραμματιζόταν και εκτελούνταν δύο διδακτικές προσεγγίσεις – συναντήσεις (2ωρών η καθεμία). Το δίωρο της κάθε διδακτικής προσέγγισης αποτελούνταν από 1 ώρα Φυσικής Αγωγής και 1 ώρα Ευέλικτης Ζώνης. Στο σύνολο των 36 εβδομάδων που είχε διάρκεια η παρέμβαση έγιναν 71 συναντήσεις.

**Η διαθεματική προσέγγιση**: επιτυγχάνεται μέσα από τη διασύνδεση δύο αξόνων τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα. **Ο κατακόρυφος άξονας-εσωτερική ενοποίηση:** Οι δεξιότητες στη σωματική δραστηριότητα και άσκηση διευκόλυναν την ανάπτυξη ψυχολογικών δεξιοτήτων που απαιτούνταν για το χειρισμό των αναγκών και των προκλήσεων της καθημερινής ζωής. Ήταν φυσικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση, η επίλυση προβλημάτων, ο θετικός αυτοδιάλογος, η νοερή απεικόνιση, η προοδευτική χαλάρωση, η αυτοσυγκέντρωση, κ.ά. Οι δεξιότητες αυτές διδάχθηκαν στη φυσική αγωγή, με επίδειξή και εξάσκηση, όπως και οι φυσικές δεξιότητες ώστε να μεταφερθούν στη συνέχεια και σε άλλους τομείς της ζωής των μαθητών (Danish,2000; Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 2003).

**Ανάπτυξη υπεύθυνης ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς**: Το περιβάλλον της σωματικής δραστηριότητας και άσκησης θεωρείται πολύ ευνοϊκό για ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Έννοιες όπως σωστή συμπεριφορά, συνεργασία, αποδοχή διαφορών, ανάπτυξη θετικών στάσεων, σεβασμός των άλλων και του περιβάλλοντος, διδάχτηκαν στους μαθητές μέσα σε ένα θετικό περιβάλλον μάθησης με τα κατάλληλα ποιοτικά χαρακτηριστικά, μέσω των διαθεματικών παρεμβατικών προγραμμάτων.

**Δημιουργία και διατήρηση θετικού κλίματος κινήτρων**: Διαμορφώθηκε περιβάλλον μάθησης, δίνοντας έμφαση στην προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή με βάση τις ατομικές του επιδόσεις, αποφεύχθηκαν ή τροποποιήθηκαν οι ανταγωνιστικές δραστηριότητες, έτσι όλοι οι μαθητές είχαν πιθανότητες επιτυχίας, μεγιστοποίηση του σχολικού χρόνου μάθησης, συμμετοχή στη λήψη απο-

φάσεων. Εφαρμόσθηκαν αναπαραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας (αμοιβαία διδασκαλία, μέθοδος του αυτοελέγχου, μέθοδος της διαφοροποίησης του βαθμού της δυσκολίας).

**Εφαρμογή κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων – μοντέλα**: Οι μαθητές συμμετείχαν στον καθορισμό των κανόνων. Υπήρχε: α) η εφαρμογή δίκαιων συνεπειών για την παράβαση τους, β) η επιβράβευση των επιθυμητών και η πρόληψη ή κατάλληλη αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, γ) έγινε σημαντική προσπάθεια να αποφευχθούν όσο περισσότερο γινόταν μεροληπτικές τάσεις και, δ) αντιμετωπίσθηκαν όλοι οι μαθητές και ο καθένας ξεχωριστά με σεβασμό (Hellison, 1995). Ενθαρρύνθηκε ο ηθικός συλλογισμός (δίκαιο παιχνίδι, ισότητα, σεβασμός των άλλων, σωστή επίλυση ηθικών διλημμάτων: π.χ. σ' ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου αγνοήθηκαν σκόπιμα από τον εκπαιδευτικό οι παραβάσεις των μαθητών, οι μαθητές προβληματίστηκαν σχετικά με το αν θα έπρεπε να δηλώσουν ή όχι την παράβαση που έκαναν και συνειδητοποίησαν βιωματικά την ορθή και δίκαιη συμπεριφορά απέναντι στον εαυτό τους, στους συμπαίκτες τους, στους «αντιπάλους» και το παιχνίδι γενικότερα).

**Οριζόντιος άξονας – Εξωτερική ενοποίηση**: Η σωματική δραστηριότητα και άσκηση μαζί με άλλα περιεχόμενα όπως τα μαθηματικά, η φυσική, η γλώσσα ή οι κοινωνικές επιστήμες και γενικά όλα τα μαθήματα του δημοτικού, έγιναν αντιληπτά με δύο τρόπους. Ο πρώτος αφορούσε την ενσωμάτωση της σωματικής δραστηριότητας και άσκησης σε άλλα γνωστικά περιεχόμενα, ενώ ο δεύτερος ενσωμάτωσε περιεχόμενα από άλλες επιστημονικές περιοχές στο περιεχόμενο της σωματικής δραστηριότητας και άσκησης, με σκοπό οι μαθητές να διδαχθούν θέματα από επιστήμες όπως μαθηματικά, φυσική, γλώσσα, κοινωνικές επιστήμες κ.ά.

**Στατιστική ανάλυση**: Για τον έλεγχο των υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε ως προς την αρχική μέτρηση του Σεπτεμβρίου, το στατιστικό μοντέλο ανάλυσης διακύμανσης με μια εξαρτημένη μεταβλητή και ένα ανεξάρτητο παράγοντα και στις δύο υποκλίμακες. Ενώ, ως προς την τελική μέτρηση του Μαΐου, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μοντέλο επαναλαμβανόμενης ανάλυσης διακύμανσης με μία εξαρτημένη μεταβλητή και ένα ανεξάρτητο παράγοντα πάλι και στις δύο υποκλίμακες. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων ο ανεξάρτητος παράγοντας ήταν: «οι ομάδες με δύο επίπεδα: πειραματική – ελέγχου», ενώ η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν στην πρώτη υποκλίμακα «ο προσανατολισμός στο εγώ» και στη δεύτερη «ο προσανατολισμός στη δουλειά».

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ως προς την πρώτη υποκλίμακα, τον προσανατολισμό στο εγώ, επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση (Πίνακας 1). Κατά την αρχική μέτρηση δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά ως προς τις ομάδες (πειραματική και ελέγχου, sig.=0,97) όμως, κατά την τελική μέτρηση στην ίδια υποκλίμακα, στο σύνολο των μετρήσεων υπήρξε σημαντική διαφορά

μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου (p<0,001). Ακόμη παρουσιάστηκε σημαντική βελτίωση λόγω του παρεμβατικού προγράμματος μεταξύ των μετρήσεων (αρχικής – τελικής) στην εξαρτημένη μεταβλητή (p<0,001). Τέλος διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά στην εξέλιξη της μάθησης ως προς τον προσανατολισμό στο εγώ μεταξύ των ομάδων (πειραματική – ελέγχου, p<0,001). Τα παιδιά της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στην αρχική μέτρηση παρουσιάζουν την ίδια αφετηρία ως προς τον προσανατολισμό στο εγώ (68,3% και 68,2% αντίστοιχα), όμως στην τελική μέτρηση τα παιδιά της πειραματικής ομάδας φαίνεται να εμφανίζουν μέτρια επίπεδα προσανατολισμού στο εγώ 50,4%, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου εμφανίζουν ακόμη πιο έντονο προσανατολισμό στο εγώ 70,3% (Γραφική Παράσταση).

**Πίνακας 1: Αρχική και τελική μέτρηση της μεταβλητής: προσανατολισμός στο εγώ**

<table>
<tr><td rowspan="2">Προσανα-τολισμός</td><td rowspan="2">Ομάδες</td><td colspan="2">Αρχική Μέτρηση</td><td colspan="2">Τελική Μέτρηση</td><td>Διαφορά Μ.Ο.</td></tr>
<tr><td>Μ.Ο.</td><td>Τ.Α.</td><td>Μ.Ο.</td><td>Τ.Α.</td><td>Τελική-Αρχική</td></tr>
<tr><td>Στο εγώ</td><td>Πειραματική</td><td>20,48</td><td>4,07</td><td>15,13</td><td>4,96</td><td>-,5,35</td></tr>
<tr><td></td><td>Ελέγχου</td><td>20,45</td><td>4,05</td><td>21,08</td><td>4,43</td><td>+0,63</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Αρχική μέτρηση</td><td colspan="3">Τελική Μέτρηση</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Στατιστικά Μοντέλα</td><td colspan="3" rowspan="3">F(1,95)=0,001 ; sig.=0,97</td><td colspan="3">Μεταβλητή<br>F(1,95)=239,55 ; p<0,001</td></tr>
<tr><td colspan="3">Αλληλεπίδραση<br>F(1,95)=385,15 ; p<0,001</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ομάδες F(1,95)=11,39 ; p<0,001</td></tr>
</table>

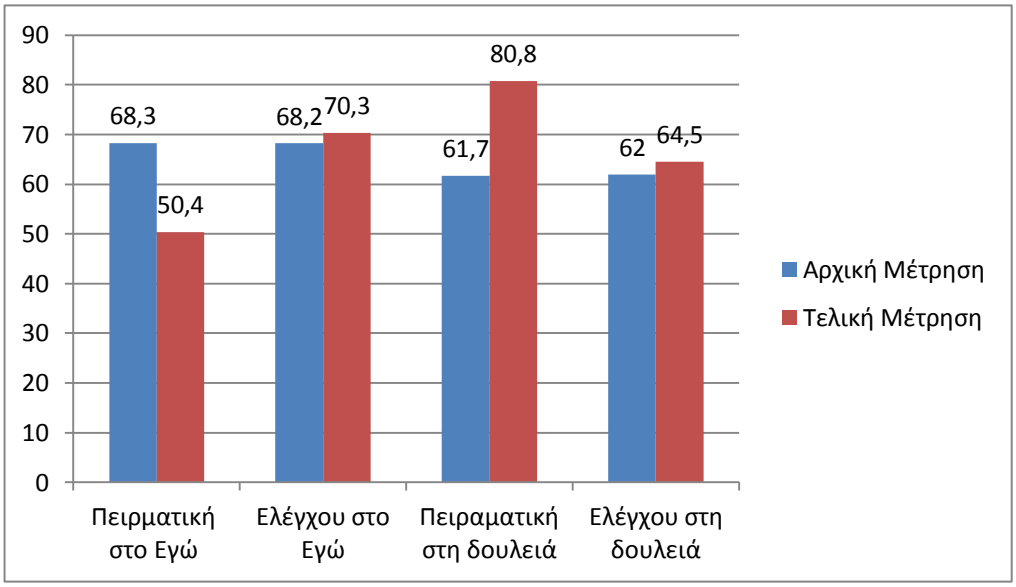
Ως προς τη δεύτερη υποκλίμακα, τον προσανατολισμό στη δουλειά, φαίνεται πάλι να επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση (Πίνακας 2). Κατά την αρχική μέτρηση δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά ως προς τις ομάδες (πειραματική και ελέγχου, sig.=0,87) όμως, κατά την τελική μέτρηση στη δεύτερη υποκλίμακα, στο σύνολο των μετρήσεων υπήρξε σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου (p<0,001). Ακόμη παρουσιάστηκε σημαντική βελτίωση λόγω του παρεμβατικού προγράμματος μεταξύ των μετρήσεων (αρχικής – τελικής) στην εξαρτημένη μεταβλητή (p<0,001). Τέλος διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά στην εξέλιξη μάθησης ως προς τον προσανατολισμό στη δουλεία μεταξύ των ομάδων (πειραματική – ελέγχου, p<0,001). Τα παιδιά της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στην αρχική μέτρηση στον προσανατολισμό στη δουλειά εμφάνισαν ίδια αφετηρία (61,7% και 62,0% αντίστοιχα), όμως στην τελική μέτρηση τα παιδιά της πειραματικής ομάδας φαίνεται να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα προσανατολισμού στη δουλειά 80,8%, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου εμφανίζουν πολύ καλά επίπεδα 64,5% (Γραφική

Παράσταση).

**Πίνακας 2: Αρχική και τελική μέτρηση της μεταβλητής: Προσανατολισμός στη δουλειά**

| Προσανα-τολισμός | Ομάδες | Αρχική Μέτρη-ση M.O. - Τ.Α. | Τελική Μέτρηση M.O. - Τ.Ο. | Διαφορά Μ.Ο. Τελική-Αρχική |
|---|---|---|---|---|
| Στη δουλειά | Πειραματική | 21,58 - 3,27 | 28,27 - 3,55 | + 6,69 |
| | Ελέγχου | 21,69 - 3,17 | 22,57 - 4,15 | + 0,88 |
| | Αρχική μέτρηση | | Τελική Μέτρηση | |
| Στατιστικά Μοντέλα | F(1,95)=0,029 ; sig.=0,87 | | Μεταβλητή F(1,95)=452 ; p<0,001 | |
| | | | Αλληλεπίδραση F(1,95)=266,67 ; p<0,001 | |
| | | | Ομάδες F(1,95)=15,92 ; p<0,001 | |

**Εικόνα 1: Γραφική Παράσταση ποσοστών αρχικής και τελικής μέτρησης των μεταβλητών προσανατολισμού στο Εγώ και τη δουλειά**




## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις τόσο ως προς τον προσανατολισμό στο εγώ όσο και ως προς τον προσανατολισμό στη δουλειά. Μετά τις διδακτικές προσεγγίσεις των διαθεματικών προγραμμάτων, φαίνεται ότι η επίτευξη στόχων (διαμόρφωση θετικών συμπεριφορών) ως προς τον προσανατολισμό στο εγώ (έντονος εγωκεντρισμός), μειώθηκε

σημαντικά στους μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου (Πίνακας 1), όπου η πειραματική ομάδα μείωσε κατά 17,9% τον προσανατολισμό στο εγώ σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου που τον αύξησε κατά 2,1% (Γραφική Παράσταση). Επίσης οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος βελτιώθηκαν σημαντικά ως προς τον προσανατολισμό στη δουλειά σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 2), όπου η πειραματική ομάδα αύξησε κατά 19,1% τον προσανατολισμό στη δουλειά σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που αύξησε κατά 2,5% (Γραφική Παράσταση).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Διαπιστώθηκε ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις των διαθεματικών προγραμμάτων βελτίωσαν σημαντικά τις συμπεριφορές των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τις συμπεριφορές των μαθητών της ομάδας ελέγχου, επαληθεύοντας τις αρχικές υποθέσεις. Ειδικότερα, μετά τις διδακτικές προσεγγίσεις των διαθεματικών προγραμμάτων παρατηρήθηκε βελτίωση στον προσανατολισμό στην υποκλίμακα του εγώ (μειώθηκε ο εγωκεντρισμός) και στον προσανατολισμό στη δουλεία (αυξήθηκε η κινητοποίηση στο έργο και τη μάθηση) σημαντικά περισσότερο στην πειραματική από ότι στην ομάδα ελέγχου.

Η αντιληπτική ικανότητα του ατόμου αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα ο οποίος επηρεάζει τη σχέση των προσανατολισμών επίτευξης και της προσπάθειας που καταβάλει το άτομο σε μια δεξιότητα (Van Yperen & Duda, 1999). Οι Papaioannou και Goudas (1999, σελ.51), αναφέρουν: « Το κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής αποτελείται από τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι επηρεάζουν τον προσανατολισμό των μαθητών ως προς μια δεξιότητα». Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές το κλίμα κινητοποίησης στο μάθημα είναι καθοριστικός για τη συμμετοχή τους σε αυτό και άμεσα εξαρτημένος από τον τρόπο με τον οποίο προσπαθεί να το διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός. Η αντίληψη του περιβάλλοντος επίτευξης ενισχύει τον προσανατολισμό στη δουλειά ή το εγώ αντίστοιχα (Ames, 1992).

Οι Weigand και Burton (2002), μελέτησαν την επίδραση της διαφοροποίησης του κλίματος κινητοποίησης στην αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, τους προσανατολισμούς επίτευξης και την αντιληπτική ικανοποίηση από τη φυσική αγωγή. Τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν ενθαρρυντικά για την αύξηση του προσανατολισμού στη δουλειά, της αντιληπτικής ικανότητας και την ικανοποίηση από την άσκηση. Στην ίδια μελέτη παρατηρήθηκε μείωση του προσανατολισμού στο εγώ μετά το τέλος του προγράμματος.

Επιπρόσθετα μια σειρά ερευνών (Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002; Papacharisis, Simou & Goudas, 2003; Parish & Treasure, 2003; Standage, Duda & Ntoumanis,2003), έχουν δείξει ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά, σχετιζόταν με υψηλότερα επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών κινητοποίησης. Επιπλέον έχουν δείξει ότι οι παράγοντες όπως ο προσανατολισμός στη δουλειά (έρ-

γο, μάθηση) και οι προθέσεις για μελλοντική συμμετοχή σε προγράμματα σωματικής άσκησης σχετίζονται θετικά με τις αυτοκαθοριζόμενες και αρνητικά με τις μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές κινητοποίησης.

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Προτείνεται να διερευνηθούν οι διδακτικές προσεγγίσεις των διαθεματικών προγραμμάτων που μπορούν να διαμορφώσουν θετικές συμπεριφορές στη σωματική άσκηση μέσα από την κινητοποίηση στο εγώ και τη δουλειά και σε διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης της ηλικίας, τόσο στο Νηπιαγωγείο (4-5 ετών) και στο Δημοτικό (6-12 ετών), όσο και στο Γυμνάσιο (13-15 ετών) και το Λύκειο (16-18 ετών).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ames, C. (1992). Achievement goals in the classroom motivational climate. In J. Meece & D. Schunk (Eds.), *Students perceptions in the classroom: Causes and consequences,* pp.327-348. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Cone, T.P., & Cone, S.L. (1999a). The integrated curriculum. The interdisciplinary puzzle. Putting the pieces together. *Teaching Elementary Physical Education, 10,* 8-11.

Danish, S. J. (2000). Youth and community development: How after-school programming can make a difference. In S. J. Danish & T. Gullota (Eds.), *Developing competent youth and communities: The role of after-school programming,* pp.275-301. Washington, DC: Child Welfare League of America.

Derri, V., Aggeloussis, N., & Petraki, Ch. (2004). Health-related fitness and nutritional practices: can it be enhanced in upper elementary school students? *The Physical Educator, 61,* 35-44.

Διγγελίδης, Ν., Κοστάκη, Ζ. & Παπαϊωάννου, Α. (2005). Διαφορές μεταξύ μαθητών Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την Εσωτερική - Εξωτερική Παρακίνηση τους Προσωπικούς Προσανατολισμούς, την Αντίληψη Αθλητικής Ικανότητας και το Κλίμα Παρακίνησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό,* 3 (1)/85: 77-89.

Dishman, R.K., Sallis, J.F. & Orenstein, D. R. (1985). The determinants of physical activity and exercise. *Public Health Reports,* 100/85: 158-171.

Duda, J. L. (2001).Goal perspective research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G.C. Roberts (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise,* pp.12-23. Champaing, IL: Human Kinetics.

Duda, J.L. (1989). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology,* 20/89: 256-273.

Duda, J. L. & Hall, H.(2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R.S. Singer, H.A. Hausenblas & C.M. Janelle

(Eds.), *Handbook of Sport Psychology (2nd Ed.),* pp.417-443. New York: Wiley.

Θεοδοσίου, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Μεταγνώση και Προσωπικοί Προσανατολισμοί. Ο Ρόλος τους στην Αυτό-ρύθμιση της Μάθησης στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό,* 4 (2)/06: 148-167.

Θεοδωράκης, Ι., Κοσμίδου, Ε., Χασάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2008). Ανασκόπηση των Εφαρμογών του Προγράμματος Αγωγής Υγείας: «Δεν Καπνίζω, Γυμνάζομαι» σε Μαθητές και Μαθήτριες Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό,* 6 (2)/08: 181-194.

Hagger, M., Chatzisarantis, N. & Biddle, S. (2002). The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the theory of planned behavior. *British Journal of Health Psychology*, 7/02: 283-297.

Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Nichols, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ntoumanis, N. & Biddle, S.J. (1999). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9/99: 315-332.

Ommundsen, Y. & Roberts, G.C. (1999). Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports,* 9/99: 389-397.

Papacharisis, V., Simou, K. & Goudas, M. (2003). The relationships between motivation and intention towards exercise. *Journal of Human Movement Studies*, 45/03: 377-386.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή.* Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

Papaioanou, A. & Goudas, M. (1999). Motivational climate of the physical education class. In Y. Vanden Auvele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler, (Eds.), *Physical Educators,* pp.51-69. FEPSAC. Champaign, IL: Human Kinetics.

Papaioannou, A. & Mc Donald, A.I. (1993). Goals perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16/93: 41-48.

Pica, R., & Short, K.(1999). Moving and learning across the curriculum. *Teaching Elementary Physical education, 10,* 16-27.

Placek, J.H. (1992). Rethinking middle school physical education curriculum: An integrated, thematic approach. *Quest, 44,* 330-314.

Placek, J.H., & O' Sullivan, M. (1997). The many faces of integrated physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 68,* 20-24.

Roberts, G.C. (2001). *Advances in motivation in sport and exercise.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Roberts, G. C. & Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports,* 6/96: 46-56.

Σίμου, Θ. & Παπαϊωάννου Α. (2008). Η σχέση στους Προσανατολισμούς Στόχων των Μαθητών στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής και στα Συναισθήματά τους στη Φυσική Αγωγή και τη Ζωή Γενικότερα. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό,* 6 (1)/08: 14-24.

Thill, E.E. & Brunel, P.C. (1995). Ego-involvement and task-involvement: Related conceptions of ability, effort and learning strategies among soccer players. *International Journal of Sorts Psychology,* 26/95: 81-97.

Van Yperen, N.W. & Duda, J.L. (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports,* 9/99: 358-364.

Werner, P. (1999). The integrated curriculum. More than a passing fad, it's here to stay. *Teaching Elementary Physical Education, 10,* 5-7.

# ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΜΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΑ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ

**Παπαδοπούλου Ευαγγελία[1], Τζεκάκη Μαριάννα[2]**

1. Νηπιαγωγός, υποψήφια διδάκτωρ Τ.Ε.Π.Α.Ε, evanpapado@sch.gr

2. Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε, tzekaki@nured.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η παρούσα μελέτη εξετάζει την ικανότητα του παιδιού ηλικίας 5 χρόνων να γενικεύει ιδιότητες και σχέσεις στα γεωμετρικά σχήματα. Οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με την αναγνώριση ιδιοτήτων και σχέσεων στα γεωμετρικά σχήματα, ελέγχθηκαν ατομικά, δεκαπέντε μέρες πριν από διδακτική παρέμβαση και δεκαπέντε μέρες μετά το πέρας της παρέμβασης, με 5 δοκιμασίες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι με συστηματική εξοικείωση των παιδιών στην αναγνώριση και περιγραφή ιδιοτήτων και σχέσεων των σχημάτων και μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές, τα παιδιά οδηγούνται στην έκφραση απλών συμπερασμάτων δηλαδή σε μιας μορφής γενίκευση.*

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα Αναλυτικά Προγράμματα της προσχολικής όπως και γενικότερα τα προγράμματα των μαθηματικών, δίνουν έμφαση στην έννοια της γενίκευσης ως ικανότητα του ανθρώπου που χρειάζεται να αναπτυχθεί από την μικρή ηλικία εκπαίδευσης. Στον χώρο της μαθηματικής εκπαίδευσης η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να γενικεύουν αποτελεί έναν από τους κύριους σκοπούς της διδασκαλίας των μαθηματικών (Zazkis et al, 2008) και ένα απαιτητικό και δύσκολο έργο για πολλούς μαθητές (Lee, 1996, Baker & Rivera, 2005). Οι ευκαιρίες έκφρασης γενίκευσης από τους μαθητές και η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης συνδέονται μεταξύ τους (Mason 1996) και μάλιστα τονίζεται ότι η αναστοχαστική σκέψη, όπου ο μαθητής αξιολογεί τη δράση του και εκφράζει ένα γενικότερο συμπέρασμα, βρίσκεται στον πυρήνα της μαθηματικής δραστηριότητας (Τζεκάκη, 2010).

## 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 2.1.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Για την ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης είναι απαραίτητη η ανάλυση, η σύνθεση και ο μετασχηματισμός των γεωμετρικών αντικειμένων και όχι η ολιστική προσέγγιση αυτών, που αφορά στην αναγνώριση και την ονομασία τους (Τζεκάκη, 2010). Οι Van Hiele ανέπτυξαν μία ενδιαφέρουσα θεωρητική προσέγγιση για την ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης, σύμφωνα με την οποία η γεωμετρική σκέψη ακολουθεί πέντε επίπεδα: στο 1ο επίπεδο τα παιδιά προσεγ-

γίζουν ολιστικά τα σχήματα, στο 2ο επίπεδο αρχίζουν να τα αναλύουν σε μέρη, αντιλαμβάνονται τις ιδιότητες και είναι σε θέση να τις περιγράψουν, στο 3ο επίπεδο τα κατηγοριοποιούν με βάση τις ιδιότητες και τις μεταξύ τους σχέσεις, στο 4ο επίπεδο με παραγωγικούς συλλογισμούς εξάγουν συμπεράσματα για τις ιδιότητες και τις σχέσεις και στο 5ο στάδιο αντιλαμβάνονται το αξιωματικό σύστημα της γεωμετρίας. Τα πέντε αυτά επίπεδα έχουν καθορισμένη διαδοχική σειρά (Τζεκάκη, 2007). Οι έρευνες σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με βάση τα επίπεδα αυτά, έδειξαν αφενός ότι ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών βρίσκεται κυρίως στο 1ο επίπεδο, αφετέρου ότι πολλά παιδιά για κάποια σχήματα βρίσκονται στο 1ο επίπεδο και για κάποια άλλα στο 2ο επίπεδο.

Ερευνητές συγκέντρωσαν στοιχεία αναφορικά με την αναγνώριση των γεωμετρικών σχημάτων παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και αποτυπώνεται ότι, τα παιδιά γενικά αναγνωρίζουν με ευκολία τα γεωμετρικά σχήματα κύκλο, τετράγωνο, τρίγωνο, ορθογώνιο, ρόμβο και έλλειψη. Το πιο απλό σχήμα στη διάκριση είναι ο κύκλος ( 95% περίπου), που κάποιες φορές τον συγχέουν με την έλλειψη και άλλα καμπύλα σχήματα και εξηγούν την επιλογή τους βασισμένοι σε οπτικά χαρακτηριστικά όπως «είναι στρόγγυλο», «δεν έχει γωνίες», χωρίς να αναφέρουν πιο ακριβείς ιδιότητες. Ακολουθεί το τετράγωνο (82-91%), που ορισμένα μικρότερα παιδιά συγχέουν με τον ρόμβο και που το μεγαλύτερο ποσοστό δεν περιγράφει ιδιότητες απλά το αναγνωρίζει, ενώ περίπου το 15% περιγράφει αριθμό πλευρών και γωνιών, δηλαδή ιδιότητες. Μικρότερη επιτυχία παρουσιάζει το τρίγωνο (58-60%), όπου επίσης τα περισσότερα παιδιά το αναγνωρίζουν μόνο οπτικά, ενώ μόνο το 18% προβαίνει σε περιγραφή πλευρών και γωνιών δηλ. ιδιοτήτων και ακόμη μικρότερη επιτυχία παρουσιάζει το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο (44-56%), το οποίο τα μικρότερα παιδιά το μπερδεύουν με το τετράγωνο και με ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό οπτικής αναγνώρισης σε σχέση με την περιγραφή ιδιοτήτων (Wa & Ma, 2005; Klein, Starkey & Wakely, 1999; Clements, 1997, στο Τζεκάκη 2010; Τζεκάκη, 2007).

Ορισμένοι ερευνητές εντόπισαν ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης: η οικειότητα με το σχήμα, ο προσανατολισμός του σχήματος και η μορφή του. Τα σχήματα που δεν είναι συνηθισμένα και που έχουν σημαντικά στραφεί ή εκταθεί ή έχουν αλλάξει αναλογίες και έχουν ιδιαίτερη μορφή (πολύ πλατύ ή πολύ λεπτό), δεν αναγνωρίζονται σε μεγάλο ποσοστό από τα παιδιά (Clark, 2004, στο Τζεκάκη, 2010). Αναφορικά με τους μετασχηματισμούς των σχημάτων, η αντίληψη αυτών βασίζεται στον εντοπισμό των σχέσεων ανάμεσα στα σχήματα και είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης (Τζεκάκη, 2010).

## 2.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ

Στο χώρο των μαθηματικών εννοιών, η γενίκευση ορίζεται ως το επίπεδο εκείνο που το παιδί δεν εστιάζει πλέον στις καταστάσεις αυτές καθ' αυτές, αλλά

προχωράει παραπέρα, στην αναγνώριση προτύπων, διαδικασιών, δομών και σχέσεων διαμέσου και ανάμεσα σε αυτές (Kaput, 1999). Στις μικρές ηλικίες υπάρχει περιορισμένη ανάπτυξη ερευνητικών αποτελεσμάτων αναφορικά με τη διαδικασία γενίκευσης. Οι ερευνητές, προκειμένου να οδηγήσουν τα παιδιά σε επιτυχείς γενικεύσεις, προσανατολίστηκαν σε τρεις άξονες: στα είδη της γενίκευσης, στους διαφορετικούς τρόπους που προσεγγίζεται η γενίκευση από τους μαθητές και στις διδακτικές μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ενισχύσουν τις δεξιότητες γενίκευσης στα παιδιά.

Αναφορικά με τα είδη της γενίκευσης, οι Bills & Rowland (1999, στο Zazkis et al, 2008 ) και Dörfler (1991, στο Zazkis et al, 2008), διακρίνουν την *εμπειρική* (empirical) και *δομική* γενίκευση (structural), ή την *εμπειρική* και *θεωρητική* (theoretical). Η εμπειρική γενίκευση βασίζεται στην αναγνώριση κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων των αντικειμένων. Όσο αφορά στη θεωρητική γενίκευση, σε αντίθεση με την εμπειρική, τα υποκείμενα αντικαθιστούν τα ίδια τα αντικείμενα με βασικές αμετάβλητες σταθερές τις οποίες προσδιορίζουν και αφαιρούν.

Με έναν παρόμοιο τρόπο, ο Radford (2003) διέκρινε τη γενίκευση σε *πραγματική* (factual), σε *συμφραζόμενη* (contextual) και σε *συμβολική* (symbolic). Στην πραγματική γενίκευση η εστίαση παραμένει στο επίπεδο του υλικού, στη συμφραζόμενη σε πιο αφηρημένους και περιγραφικούς όρους και στη συμβολική η γενίκευση (ειδικά για τα μαθηματικά) εκφράζεται μέσα από το αλφαριθμητικό σημειωτικό σύστημα της άλγεβρας (Radford, 2010).

Οι Harel & Tall (1991) αναφέρουν 3 είδη γενίκευσης αναφορικά με την ανάπτυξη νοητικού σχήματος: α) *επεκτατική* (expansive) όπου το εύρος εφαρμογής ενός υπάρχοντος σχήματος επεκτείνεται χωρίς την ανασυγκρότηση του σχήματος β) *επανορθωτική* (reconstructive) όπου το υπάρχων σχήμα ανακατασκευάζεται προκειμένου να διευρύνει το φάσμα της εφαρμογής και γ) *διαζευκτική* (disjunctive), όπου ένα νέο σχήμα κατασκευάζεται όταν μετακινείται σε ένα νέο πλαίσιο, ασύνδετο με τα προηγούμενα.

Συνοψίζοντας, στην έρευνα που ακολουθεί και στο επίπεδο των υποκειμένων που αφορούν, *με τον όρο μαθηματική γενίκευση* θα νοείται η αναγνώριση δομικών χαρακτηριστικών σε μία μαθηματική κατάσταση δηλαδή το πέρασμα από την απλή αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών στην αναγνώριση πιο γενικών χαρακτηριστικών που παραμένουν αμετάβλητα και αποτελούν εργαλεία για τον οποιοδήποτε επιπλέον χειρισμό.

## 2.3. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ

Όσο αφορά στους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της γενίκευσης από τους μαθητές, δηλαδή τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να γενικεύσουν, οι ερευνητές αναφέρουν τις παρακάτω στρατηγικές:

Οι Lannin, Baker & Townsend (2006) περιγράφουν 4 κατηγορίες στρατη-

γικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές όταν γενικεύουν: α) *επανάληψη* (recursive) όπου βρίσκουν τη σχέση σε μία κατάσταση, την περιγράφουν και την εφαρμόζουν στα υπόλοιπα κομμάτια, αλλά δε βρίσκουν ένα πρότυπο, β) *κατάτμηση* (*chunking*), όπου στηρίζονται σε ένα επαναληπτικό μοτίβο με την κατασκευή μιας μονάδας με γνωστή τιμή του επιθυμητού χαρακτηριστικού, γ) *ενοποίηση* (unitizing) όπου χρησιμοποιούν ένα τμήμα ως μονάδα για να κατασκευάσουν ένα μεγαλύτερο κομμάτι, χρησιμοποιώντας πολλαπλάσια από το κομμάτι και δ) σ*αφής* (explicit) όπου δομούν έναν γενικό κανόνα.

Ο Radford (2006) αναφέρεται σε 3 στρατηγικές γενίκευσης που παρουσιάζουν οι μαθητές όταν αντιμετωπίζουν πρότυπα: την *αριθμητική*, την *αλγεβρική* και τις *απλές επαγωγές* (naïve inductions). Στην αριθμητική γενίκευση ενός προτύπου, τα παιδιά γενικεύουν, αλλά δεν μπορούν να εκφράσουν τον οποιοδήποτε όρο της ακολουθίας των στοιχείων. Στην αλγεβρική γενίκευση ενός προτύπου, τα παιδιά γενικεύουν σε όλους τους όρους της ακολουθίας και είναι ικανά να δομήσουν εκφράσεις για στοιχεία της ακολουθίας πέρα από το αντιληπτικό πεδίο. Σχετικά με τις απλές επαγωγές ο Radford (2008) υποστηρίζει ότι οι μαθητές καταφεύγουν σε μία μέθοδο βασισμένη στο μάντεμα του κανόνα.

Αναφορικά με τις απλές επαγωγές γενίκευσης, ο Harel (2001, στο Cooper & Warren, 2008) αναφέρεται σε δύο τύπους: α) *γενίκευση του αποτελέσματος* (results generalization) όπου αναπτύσσεται μία γενικότητα από μερικά παραδείγματα και β) στη *γενίκευση της διαδικασίας* (process generalization), όπου αναπτύσσεται μία γενικότητα από μερικά παραδείγματα και τη δικαιολογούν με όρους που δείχνουν τη δυνατότητα εφαρμογής της σε όλα τα παραδείγματα ή σε οποιοδήποτε αριθμό. Αυτή η διάκριση εμφανίζεται όμοια με τη γενίκευση- επαγωγή του Radford (2003, 2006).

Οι Baker & Rivera (2005) ταξινόμησαν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν τα παιδιά στη γενίκευση προτύπου σε τρεις κατηγορίες: *αριθμητική* (numeric), *σχηματική* (figural) και *πραγματική* (pragmatic), βασισμένοι στην ομοιότητα που αναγνώριζαν στα αντικείμενα.

Συνοψίζοντας, στην έρευνα που ακολουθεί και στο επίπεδο των υποκειμένων που αφορούν, ως στρατηγικές γενίκευσης ορίζονται οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να γενικεύσουν και αφορούν αρχικά την γενίκευση σε τοπικό επίπεδο, την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων μέχρι τη δόμηση ενός γενικού κανόνα.

## 2.4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ

Αναφορικά με τις προτάσεις διδακτικών μεθόδων για την ενίσχυση στους μαθητές της διαδικασίας γενίκευσης, ο Radford (2003,2006) υποστηρίζει ότι η στρατηγική που θα ενθαρρυνθεί χρειάζεται να εμπεριέχει δύο κύρια χαρακτηριστικά που ο εκπαιδευτικός θα λάβει υπόψη του: το φαινομενολογικό στοιχείο που σχετίζεται με τη *σύλληψη (grasping) της γενικότητας* και το σημειωτικό

στοιχείο που σχετίζεται με την *έκφραση (expressing)* μέσω σημείων (signs) (ρυθμός, χειρονομίες, λέξεις, αλγεβρικά σύμβολα) των στοιχείων που παρατηρήθηκαν στο φαινομενολογικό επίπεδο.

Όσο αφορά στην έκφραση της γενίκευσης, οι Redden (1996, στο Cooper & Warren, 2008), Macgregor &Stacey (1995, στο Cooper & Warren, 2008 ) υποστηρίζουν τη φυσική γλώσσα ως προϋπόθεση για την αλγεβρική γενίκευση, ενώ η Warren (2005) υποστηρίζει ότι συχνά εμφανίζεται οι μαθητές να εφαρμόζουν μία γενίκευση σε πολλούς αριθμούς και ακόμη σε «κάθε αριθμό», πριν να είναι ικανοί να εκφράσουν τη γενίκευση γλωσσικά ή συμβολικά.

Ο Sriraman (2004, στο Zazkis et al, 2008) υποστηρίζει ότι για την ανάπτυξη της γενίκευσης είναι πολύ σημαντική η επιλογή των προβλημάτων από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να δημιουργήσει εμπειρίες γενίκευσης στους μαθητές. Ο Lannin (2005, στο Zazkis et al, 2008) μελέτησε τα σχήματα που δίνονται στους μαθητές προκειμένου να γενικεύσουν και κατέληξε ότι οι μαθητές που συνδέουν τον κανόνα με εικονικές /οπτικές αναπαραστάσεις (*iconic/visual representations)*, γενικεύουν με μεγαλύτερη επιτυχία από εκείνους τους μαθητές των οποίων το σχήμα ήταν πρωταρχικά αριθμητικό ή εκείνων που χρησιμοποιούσαν τη στρατηγική «μαντεύω και ελέγχω» (“guess and check”). Ο ίδιος υποστηρίζει, ότι είναι σημαντικό οι ποικίλες στρατηγικές των μαθητών και οι αιτιολογήσεις αυτών, να ελεγχθούν από όλη την τάξη για την εγκυρότητά τους και τη δύναμή τους

Με βάση τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός για να δημιουργήσει εμπειρίες γενίκευσης θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι τα παιδιά χρειάζονται αρχικά ευκαιρίες να εκφράσουν ένα γενικότερο συμπέρασμα, το οποίο επειδή δυσκολεύονται να εκφράσουν λεκτικά, πρέπει να ενθαρρύνονται να το παρουσιάσουν με κάποιο τρόπο, να το αιτιολογούν και να το ελέγχουν σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Η παρούσα έρευνα αφορά στην αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων γενίκευσης στη θεματική ενότητα των σχημάτων. Η διδακτική παρέμβαση χρησιμοποίησε διδακτικές μεθόδους σε τρεις άξονες: ανάπτυξη της δράσης, αναστοχασμού και διατύπωσης συμπερασμάτων με αιτιολόγηση και έλεγχο. Τα παιδιά ελέγχθηκαν ως προς τις στρατηγικές γενίκευσης που αναπτύσσουν από την αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών στην κατάληξη απλών γενικών συμπερασμάτων/δόμηση γενικών κανόνων αναφορικά με τα σχήματα.

## 3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 3.1. ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα αποτελείται από τα 23 νήπια δύο τμημάτων του ίδιου σχολείου. Η κατανομή των παιδιών και το φύλο φαίνονται στον πίνακα 1:

| Τμήματα | Αγόρια | Κορίτσια | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| Κλασσικό | 8 | 5 | 23 |
| Ολοήμερο | 6 | 4 | 10 |
| Σύνολο | 14 | 9 | 23 |

**Πίνακας 1: η κατανομή των νηπίων με βάση το τμήμα και το φύλο**

## 3.2. ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ

Οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με την αναγνώριση ιδιοτήτων και σχέσεων στα γεωμετρικά σχήματα, ελέγχθηκαν ατομικά, δεκαπέντε μέρες πριν και μετά το πέρας διδακτικής παρέμβασης, με τη βοήθεια 5 δοκιμασιών ανοιχτού τύπου, οι οποίες δομήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας αυτής.

Ο έλεγχος της γενίκευσης της αντίληψης των σχημάτων σχετίζεται με το ξεπέρασμα της ολιστικής αντιμετώπισή τους και την λεπτομερέστερη κατανόηση που εμπλέκει αναγνώριση ιδιοτήτων, σχέσεων, δομικών στοιχείων και μετασχηματισμών. Συνεπώς, σε αυτήν τη θεματική ενότητα οι δράσεις των παιδιών που εξετάστηκαν, αναφορικά με τα παραπάνω αναλύονται σε: αναγνώριση δομικών στοιχείων (Δ1), κατηγοριοποίηση στοιχείων της ίδιας κατηγορίας (Δ2), προσανατολισμός σχημάτων, μετασχηματισμός, αναγνώριση ιδιοτήτων, ιδιαίτερες μορφές και επικαλύψεις (Δ3), αναγνώριση ιδιοτήτων και προσανατολισμός (Δ4) και μετασχηματισμός δομικών στοιχείων (Δ5). Οι δράσεις αυτές αφορούν στα σχήματα: τραπέζιο, πλάγιο παραλληλόγραμμο, τετράγωνο, ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, ρόμβος και τρίγωνο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι δοκιμασίες είναι οι ακόλουθες: η $1^{η}$ δοκιμασία που αφορά στην ανάλυση των σχημάτων στα δομικά τους στοιχεία και την αναγνώριση και περιγραφή των ιδιοτήτων των σχημάτων (Δ1) περιλαμβάνει κατασκευές του τετραγώνου, του τριγώνου και του ορθογωνίου παραλληλογράμμου στον γεωπίνακα, η $2^{η}$ δοκιμασία που αφορά στην πιο λεπτομερή αναγνώριση χαρακτηριστικών των στοιχείων και την κατηγοριοποίηση αυτών σε υποκατηγορίες (Δ2) περιλαμβάνει κατηγοριοποίηση στοιχείων της γενικής κατηγορίας *τετράπλευρα* σε υποκατηγορίες, η $3^{η}$ δοκιμασία που αφορά στην αναγνώριση σχημάτων σε διαφορετικά μεγέθη και προσανατολισμούς, αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών διαφορετικών σχημάτων αλλά και σχημάτων της ίδιας γενικής κατηγορίας (Δ3) περιλαμβάνει επικαλύψεις τριγώνου, ορθογωνίου παραλληλογράμμου και τραπεζίου, η $4^{η}$ δοκιμασία που αφορά στην αναζήτηση πιο λεπτομερών χαρακτηριστικών της ίδιας γενικής κατηγορίας, αλλά και στην αναγνώριση διαφορετικών προσανατολισμών (Δ4) περιλαμβάνει την αναγνώριση και τον προσανατολισμό σχήματος και συγκεκριμένα τριγώνου και η $5^{η}$ δοκιμασία που αφορά σε αναγνώριση σχημάτων που έχουν εκταθεί ή έχουν αλλάξει αναλογίες και στον εντοπισμό των μεταξύ τους σχέσεων (Δ5) περιλαμβάνει

τον μετασχηματισμό τετραγώνου σε ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και ορθογωνίου παραλληλογράμμου σε τετράγωνο (βλ. παράρτημα).

## 3.3.ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η διδακτική παρέμβαση περιλάμβανε 8 δραστηριότητες και υλοποιήθηκε σε 5 διδασκαλίες, από 2 δραστηριότητες οι τρεις και από μία δραστηριότητα οι δύο. Οι δραστηριότητες δομήθηκαν με βάση τις δύο μεταβλητές των δοκιμασιών: το είδος των γεωμετρικών σχημάτων και το είδος της δράσης των παιδιών αναφορικά με τη γενίκευση. Στο σχεδιασμό της παρέμβασης έγινε μία προσπάθεια ανάπτυξης της ικανότητας του παιδιού: α) να συγκρίνει και να διακρίνει σχήματα, μέσω της αναγνώρισης των γενικών κατηγοριών των σχημάτων ($1^η$ και $2^η$ δραστηριότητα [Δ1]), β) να αναγνωρίζει και να περιγράφει τις ιδιότητες των σχημάτων, μέσω της διάκρισης ιδιοτήτων και της αναγνώρισης των σχημάτων σε διαφορετικές θέσεις και προσανατολισμούς ($3^η$ δραστηριότητα [Δ2] και $4^η$ δραστηριότητα [Δ2 και Δ5]), γ) να αναλύει και να συνθέτει σχήματα, μέσω της κατασκευής αυτών και των επικαλύψεων ($5^η$ δραστηριότητα [Δ3 και Δ5] και $6^η$ δραστηριότητα [Δ3]) και δ) να αναγνωρίζει τις ιδιότητες της κατηγορίας, μέσω της διάκρισης ιδιαίτερων ιδιοτήτων εντός της ίδιας κατηγορίας ($7^η$ και $8^η$ δραστηριότητα [Δ4]). Όλες οι δραστηριότητες είχαν ένα σενάριο, περιείχαν μία ποικιλία δράσεων και υλικών και τα παιδιά δούλεψαν σε μικρές ομάδες ή δυάδες εκτός από την κατασκευή των γεωμετρικών σχημάτων όπου δούλεψαν ατομικά. Για παράδειγμα, την πρώτη μέρα, στη δεύτερη δραστηριότητα, όπου το είδος δράσης αφορούσε στη σύγκριση και διάκριση σχημάτων, τα παιδιά δούλεψαν σε ομάδες και ο εκπαιδευτικός διαχώρισε από ένα σύνολο σχημάτων κάποια, με βάση έναν κανόνα. Προτάθηκε η παρακάτω τοποθέτηση:

- Τρίγωνα-τετράγωνα
- Τετράγωνα-κύκλοι
- Τετράγωνα-ορθογώνια παραλληλόγραμμα
- Τρίγωνα και τετράγωνα-κύκλοι
- Τρίγωνα και τετράγωνα και ορθογώνια-κύκλοι

Κάθε ομάδα έπρεπε να βρει τον κανόνα της τοποθέτησης, να τον πει και να εξηγήσει γιατί είναι αυτός. Χρησιμοποιήθηκε μεγάλη ποικιλία από γεωμετρικά σχήματα: κύκλοι, τρίγωνα, τετράγωνα, ορθογώνια παραλληλόγραμμα, πλάγια παραλληλόγραμμα, ρόμβοι, τραπέζια, εξάγωνα, οκτάγωνα. Στα δοσμένα σχήματα υπήρχαν και μη στερεοτυπικές μορφές. Κάθε ομάδα είχε ακριβώς το ίδιο υλικό. Τα παιδιά σε αυτή τη δραστηριότητα εστιάζουν στις ιδιότητες των σχημάτων, μέσα από την αναγνώριση και περιγραφή αυτών.

Ένα άλλο παράδειγμα, τη δεύτερη μέρα στη δεύτερη δραστηριότητα, όπου το είδος δράσης αφορούσε στην αναγνώριση ιδιοτήτων των σχημάτων, τα παιδιά δούλεψαν σε ομάδες και μία ομάδα περιέγραφε ένα σχήμα, ενώ οι άλλες έπρεπε να το βρουν και να το δείξουν. Ο χρόνος ήταν περιορισμένος. Κέρδισε η ομάδα που βρήκε τα περισσότερα σχήματα. Το υλικό ήταν ίδιο με της παραπά-

νω δραστηριότητας και δόθηκε το ίδιο ακριβώς σε όλες τις ομάδες. Το παιδί σε αυτή τη δραστηριότητα διακρίνει και περιγράφει ιδιότητες και μαθαίνει να αναγνωρίζει τις γενικές κατηγορίες των σχημάτων.

Το μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε, στόχευε στην ανάπτυξη της ικανότητας γενίκευσης των παιδιών αναφορικά με τις ιδιότητες και σχέσεις των γεωμετρικών σχημάτων, μέσα από τον αναστοχασμό και την αυτοδιόρθωση. Βασίστηκε σε μελέτες που αναφέρουν βασικά στοιχεία για την ποιοτική διδασκαλία των μαθηματικών και συγκεκριμένα σε ερωτήσεις υψηλού επιπέδου και στην παραχώρηση αυτονομίας στα παιδιά (Brown, 1998, στο Τζεκάκη 2007), στην ανάπτυξη μαθηματικού διαλόγου, στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού ως μέλους που ενθαρρύνει τις ιδέες και τις στρατηγικές των μαθητών και διευκολύνει τη δράση και την ανάπτυξη της σκέψης και στις διαφορετικές μορφές διδακτικής οργάνωσης της τάξης (ατομικά, μικρές ομάδες, ολομέλεια) (Clark, 1997, στο Τζεκάκη 2007). Επίσης, η οργάνωση της μαθηματικής δράσης του παιδιού βασίστηκε σε πρόσφατες μελέτες που αναφέρονται σε αναγνώριση ιδιοτήτων, σχέσεων, ομοιοτήτων και διαφορών και στη γενίκευση για την ανάπτυξη μίας μαθηματικής έννοιας (Steinbring, 2003, στο Τζεκάκη 2007). Στο τέλος της δράσης των παιδιών, κάθε ομάδα εξηγούσε τη δράση της και οι υπόλοιπες ομάδες έλεγχαν την ορθότητα. Με το πέρας των δύο δραστηριοτήτων σε κάθε διδασκαλία, ενισχύθηκε στα παιδιά η αναζήτηση συμπερασμάτων και η καταγραφή αυτών με τρόπο που επέλεξαν τα παιδιά (σε όλες τις διδασκαλίες επέλεξαν τη ζωγραφική), καθώς τονίζεται από ερευνητές η σημασία της έκφρασης των συμπερασμάτων των παιδιών μέσα από τη σημειωτική, για την ανάπτυξη της διαδικασίας της γενίκευσης (Lannin 2005, στο Zazkis et al; Radford, 2003, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, την πρώτη ημέρα της διδασκαλίας και στις 2 δραστηριότητες αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι ενώ τα παιδιά αρχικά δυσκολεύτηκαν στην εξήγηση της στρατηγικής που χρησιμοποίησαν προκειμένου να βρουν αυτό που τους ζητούνταν και αφορούσε σε εστίαση σε ιδιότητες, στην πορεία φάνηκε να εξοικειώνονται με αυτή τη διαδικασία και να χρειάζονται λιγότερες ερωτήσεις από τη νηπιαγωγό για να εξηγήσουν και να τεκμηριώσουν τη δράση τους, με τις αιτιολογήσεις τους να είναι εστιασμένες σε ιδιότητες των σχημάτων. Επίσης, το γεγονός ότι τα ίδια τα παιδιά παρακολουθούσαν τις μεθόδους και την τεκμηρίωση των άλλων ομάδων και έλεγχαν τη δράση τους, είχε ως αποτέλεσμα σε αρκετές περιπτώσεις τον εντοπισμό λαθών και την αυτοδιόρθωση αυτών. Στο τέλος της διδασκαλίας τα παιδιά κατέληξαν σε συμπεράσματα που αφορούσαν και σε στρατηγικές και σε ιδιότητες των σχημάτων: αυτό που έπρεπε να προσέχουν αναφορικά με τις στερεοτυπικές μορφές αλλά και γενικότερα με όλα τα σχήματα όταν πρέπει να μπουν σε ομάδες, είναι οι γωνίες και οι πλευρές (αν έχουν, πόσες έχουν, αν είναι ίσες όλες/ ποιες είναι ίσες).

Τη δεύτερη ημέρα, στην πρώτη δραστηριότητα η λύση της οποίας απαιτούσε την εφαρμογή στρατηγικών και συμπερασμάτων της προηγούμενης μέρας, δηλ. την αναγνώριση ιδιοτήτων, τα παιδιά με μεγάλη επιτυχία φάνηκε να

χρησιμοποιούν την εμπειρία αυτή, καθώς στην εξήγηση και τεκμηρίωση της δράσης τους, αναφέρθηκαν στην απαίτηση για εστίαση σε ιδιότητες των σχημάτων για να λύσουν το πρόβλημα (στρατηγική προηγούμενης μέρας) και στη συνέχεια ανέφεραν τις ιδιότητες αυτές (κατάληξη συμπερασμάτων προηγούμενης μέρας). Στη δεύτερη δραστηριότητα όπου η δράση των παιδιών ήταν μεγαλύτερης δυσκολίας καθώς έπρεπε να περιγράψουν ιδιότητες των σχημάτων, αρχικά υπήρξε μία δυσκολία η οποία ξεπεράστηκε με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού μέσα από ερωτήσεις επικεντρωμένες στις ιδιότητες και καθώς εκτυλίσσονταν η δραστηριότητα, τα παιδιά γινόταν όλο και πιο ικανά στο να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά την περιγραφή των ιδιοτήτων των σχημάτων. Με το πέρας των δύο δραστηριοτήτων τα παιδιά «μάζεψαν» την εμπειρία τους, καταλήγοντας σε συμπεράσματα που αφορούσαν και σε στρατηγικές και σε ιδιότητες των σχημάτων, αυτή τη φορά εστιάζοντας ιδιαίτερα σε μη στερεοτυπικά σχήματα και μη στερεοτυπικούς προσανατολισμούς: *όταν θέλουμε να δούμε τι σχήμα είναι, μετράμε πλευρές και γωνίες και δεν μας ξεγελάνε τα σχήματα που είναι μακρουλά ή ψηλά* (εδώ έχουμε μη στερεοτυπικές μορφές) *ή γυρισμένα* (εδώ έχουμε προσανατολισμό)*, γιατί και σε αυτά μετράμε τις πλευρές και τις γωνίες.*

Την τρίτη ημέρα της παρέμβασης, για την κατασκευή σχημάτων που απαιτεί την ανάλυση και την σύνθεσή τους, τα παιδιά έπρεπε να προβούν σε εφαρμογή συμπερασμάτων που αφορούν σε στρατηγικές και γνώσεις /συμπεράσματα προηγούμενων ημερών. Φάνηκε ότι η εφαρμογή αυτών έγινε με μεγάλη επιτυχία, καθώς τα παιδιά κατάφεραν να κατασκευάσουν τα σχήματα που τους ζητήθηκαν και να εξηγήσουν τη στρατηγική που χρησιμοποίησαν, αναφερόμενοι σε ιδιότητες και σχέσεις που είχαν εντοπίσει από προηγούμενες δράσεις τους στα σχήματα. Το ενδιαφέρον σε αυτή τη δραστηριότητα ήταν το πώς θα κατασκεύαζαν τα παιδιά το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και το τετράγωνο, δηλ. εάν θα χρησιμοποιούσαν τις ιδιότητες των δύο αυτών σχημάτων που γνώριζαν από τις προηγούμενες μέρες αλλά εντοπίζοντας τη μεταξύ τους σχέση και θα γενίκευαν με το να μετασχηματίσουν τα δομικά τους στοιχεία και να μην προβούν σε κατασκευή χωρίς αυτό το στοιχείο. Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους προέβησαν σε μετασχηματισμό του τετραγώνου σε ορθογώνιο παραλληλόγραμμο με αύξηση κατά ένα στις δύο απέναντι πλευρές, εξηγώντας στα παιδιά που κοίταζαν και δεν δοκίμαζαν να κατασκευάσουν τι πρόσεξαν δηλ. τη στρατηγική που χρησιμοποίησαν και γιατί το έκαναν έτσι, αναφερόμενοι σε ιδιότητες και σχέσεις, ενώ κατά την αντίστροφη δράση δηλ. τον μετασχηματισμό του ορθογωνίου παραλληλογράμμου σε τετράγωνο, το έκαναν σχεδόν όλα τα παιδιά χωρίς βοήθεια, εξηγώντας με άνεση τη στρατηγική τους και τις ιδιότητες που εφάρμοσαν.

Την τέταρτη ημέρα, στις επικαλύψεις, στο δεύτερο σχέδιο που τους δόθηκε και που ήταν δύσκολο καθώς έπρεπε να καλύψουν μεγάλες σκούρες επιφάνειες με σχήματα σε μη στερεοτυπικές μορφές και προσανατολισμούς, φάνηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν με άνεση προηγούμενες γνώσεις τους σε δράσεις που απαιτούσαν μεγαλύτερη σύνθεση των συμπερασμάτων αναφορικά με στρατηγικές και γνώσεις, που είχαν καταλήξει τις προηγούμενες μέρες.

Την πέμπτη ημέρα, στην αναγνώριση των ιδιοτήτων των υποκατηγοριών, τα παιδιά ξεπέρασαν την αρχική τους αμηχανία και προχώρησαν στην κατηγοριοποίηση με βάση λεπτομερείς παρατηρήσεις που αφορούσαν σε μεγέθη, είδος γωνιών και πλευρών, εξηγώντας τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν και τεκμηριώνοντας την επιλογή τους, με στρατηγικές και γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια προηγούμενων δράσεων.

Την πέμπτη ημέρα της παρέμβασης, με το κλείσιμο των δύο δραστηριοτήτων, τα παιδιά κατέληξαν στα παρακάτω συμπεράσματα (παρατίθενται όπως ακριβώς ειπώθηκαν από τα παιδιά):

1) Όπως και να γυρίσω το σχήμα δεν αλλάζει καθόλου, είναι πάντα το ίδιο σχήμα

2) Μετράμε γωνίες και πλευρές για να βρούμε το κάθε σχήμα

3) Για να βάλω τα τρίγωνα σε ομάδες προσέχω τις γωνίες και τις πλευρές

4) Όπου και να βάλω το σχήμα δεν αλλάζει

5) Δεν μας νοιάζει εάν ένα σχήμα είναι κοντό ή ψηλό ή λεπτό ή χοντρό. Κοιτάζω πάντα τις γωνίες και τις πλευρές για να καταλάβω τι σχήμα είναι.

6) Δεν μας νοιάζει το χρώμα, μας νοιάζει το σχήμα και οι πλευρές.

Συμπερασματικά καταλήγουμε στο ότι το μοντέλο διδασκαλίας με τις κλιμακούμενης δυσκολίας δραστηριότητες, προσανατολισμένες στην ανάπτυξη της δράσης αναφορικά με τη γενίκευση της αντίληψης των σχημάτων, μέσα από τον αναστοχασμό και την ανάπτυξη στρατηγικών γενίκευσης με τεκμηρίωση και έλεγχο της δράσης, οδηγεί στη διατύπωση συμπερασμάτων.

## 4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

### 4.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΙΝ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

### ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ

Αναλύοντας τις απαντήσεις των παιδιών πριν τη διδακτική παρέμβαση, παρατηρούμε ότι τα παιδιά από τις 14 δοκιμασίες στις 4 μόνο παρουσιάζουν κάποια δυσκολία στην αναγνώριση των σχημάτων, άρα αναγνωρίζουν τα γεωμετρικά σχήματα.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζουμε τις «σωστό», «σχεδόν σωστό», «λάθος» και «δεν μπορώ» απαντήσεις σε 11 δοκιμασίες και στον πίνακα 3 τις «σωστό», «μικρότερο» και «μεγαλύτερο» απαντήσεις, σε 3 δοκιμασίες που αφορούν σε επικαλύψεις τριγώνου, ορθογωνίου παραλληλογράμμου και τραπεζίου. Οι σχεδόν σωστές απαντήσεις αφορούν σε αντιλήψεις όπου δεν έχουν δομηθεί στέρεα οι ιδιότητες και οι σχέσεις των γεωμετρικών σχημάτων και σχετίζονται με το ευθύγραμμο των πλευρών (δοκιμασίες 1,2,3), με την επιλογή του σωστού σχήματος σε μη στερεοτυπικό προσανατολισμό αλλά λάθος επιλογή μεγέθους (δοκι-

μασία 9), με την τοποθέτηση ενός περισσότερου/λιγότερου κατά τον μετασχηματισμό (δοκιμασίες 10,11).

Αναφορικά με τις δοκιμασίες που αντιστοιχούν στην κατηγοριοποίηση εντός κατηγορίας (δοκιμασίες 4,5,6,7,8 όπου σε κάθε υποκατηγορία που δίνεται πρέπει το παιδί να τοποθετήσει σωστά 3 σχήματα που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη μορφή και το μέγεθος και στα οποία υπάρχουν και μη συμβατικές μορφές) στις σχεδόν σωστές απαντήσεις, το παιδί γνωρίζει το γενικό σχήμα της κατηγορίας, αλλά η αναγνώριση των ιδιοτήτων και των σχέσεων των γεωμετρικών σχημάτων είναι σε πορεία ανάπτυξης και αφορούν σε συμπεριφορά του παιδιού που στην κατηγορία: βγάζει εκτός (δηλ. θεωρεί ότι δεν ταιριάζει πουθενά) 2 από τα 3 σχήματα της κατηγορίας που του δίνονται και το άλλο (συμβατική μορφή) το τοποθετήσει σωστά, όταν βγάζει ένα εκτός, ένα το βάζει λάθος σε άλλη κατηγορία και ένα βάζει σωστά (συμβατική μορφή), όταν βάζει σωστά και τα 3 σχήματα αλλά βάζει στη ίδια κατηγορία και ένα σχήμα από άλλη κατηγορία και όταν βάζει τα 2 σχήματα σωστά και το ένα σε λάθος κατηγορία. Αναφορικά με τις λάθος απαντήσεις όπου φαίνεται το παιδί να μην αναγνωρίζει καθόλου ιδιότητες και σχέσεις, το παιδί: βγάζει εκτός και τα τρία σχήματα και όταν ταξινομεί με βάση το χρώμα και ενώ του επισημαίνεται να τα βάλει στις ομάδες με βάση το σχήμα και όχι το χρώμα, εκείνο επιμένει στην αρχική τοποθέτηση.

Τέλος, όσο αφορά στις επικαλύψεις (τριγώνου, ορθογωνίου παραλληλογράμμου και τραπεζίου), οι απαντήσεις «μικρότερο» και «μεγαλύτερο» αφορούν σε λάθος απαντήσεις, όπου το παιδί επιλέγει λάθος μέγεθος από 3 σχήματα της ίδιας κατηγορίας με την ίδια βάση και διαφορετικό ύψος και δείχνει ότι το παιδί δε συγκρίνει ομοιότητες και διαφορές αναφορικά με το μέγεθος.

| α/α | Δοκιμασίες | Σωστό% | Σχ.σωστό% | Λάθος% | Δεν μπορώ% |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Κατασκευή τετραγώνου | 21,7 | 0 | 78,3 | 0 |
| 2 | Κατασκευή τριγώνου | 60,9 | 21,7 | 13 | 4,3 |
| 3 | Κατασκευή ορθ. παραλληλογράμμου | 65,2 | 13 | 17,4 | 4,3 |
| 4 | Κατηγοριοποίηση τραπεζίου | 17,4 | 52,2 | 30,4 | 0 |
| 5 | Κατηγοριοποίηση πλάγιου παραλληλογράμμου | 8,7 | 69,6 | 21,7 | 0 |
| 6 | Κατηγοριοποίηση τετραγώνου | 47,8 | 43,5 | 8,7 | 0 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7 | Κατηγοριοποίηση ορθ. παραλληλογράμμου | 30,4 | 52,2 | 17,4 | 0 |
| 8 | Κατηγοριοποίηση ρόμβου | 39,1 | 52,2 | 8,7 | 0 |
| 9 | Προσανατολισμός και αναγνώριση τριγώνου | 39,1 | 26,1 | 34,8 | 0 |
| 10 | Μετασχηματισμός τετραγώνου σε ορθ. παραλ. | 60,9 | 4,3 | 21,7 | 13 |
| 11 | Μετασχηματισμός ορθ. παραλ. σε τετράγωνο | 26,1 | 0 | 73,9 | 0 |

**Πίνακας 2: οι απαντήσεις των παιδιών στις 11 δοκιμασίες πριν την παρέμβαση**

| /α | Δοκιμασίες | Σωστό % | Μικρότερο % | Μεγαλύτερο % | εν μπορώ |
|---|---|---|---|---|---|
| | Επικάλυψη τριγώνου | 60,9 | 4,3 | 34,8 | |
| | Επικάλυψη ορθ. παραλληλογράμμου | 60,9 | 8,7 | 30,4 | |
| | Επικάλυψη τραπεζίου | 65,2 | 0 | 34,8 | |

**Πίνακας 3: οι απαντήσεις των παιδιών στις 3 δοκιμασίες των επικαλύψεων πριν την παρέμβαση**

Παρατηρούμε ότι τα παιδιά στις δοκιμασίες που απαντούν σωστά σε ποσοστό 60,9-65,2%, αφορούν στην κατασκευή τριγώνου και ορθογωνίου παραλληλογράμμου, στον μετασχηματισμό τετραγώνου σε ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και στις επικαλύψεις τριγώνου, ορθογωνίου παραλληλογράμμου και τραπεζίου. Σε μικρότερο ποσοστό 30,4-47,8% τα καταφέρνουν στην κατηγοριοποίηση τετραγώνου, ορθογωνίου παραλληλογράμμου, ρόμβου και στον προσανατολισμό και αναγνώριση τριγώνου. Τέλος, οι επιτυχίες φαίνεται να μειώνονται σημαντικά, 8,7-26,1% όταν πρόκειται να κατασκευάσουν τετράγωνο, να κατηγοριοποιήσουν τραπέζιο, πλάγιο παραλληλόγραμμο και να μετασχηματίσουν ορθογώνιο παραλληλόγραμμο σε τετράγωνο.

Αναφορικά με τις σχεδόν σωστές απαντήσεις, όλες οι κατηγοριοποιήσεις εκτός του ρόμβου φαίνεται να δυσκολεύουν περισσότερο τα παιδιά, ενώ σε σχέση με τις λάθος απαντήσεις είναι η κατασκευή του τετραγώνου και ο μετασχηματισμός ορθογωνίου παραλληλογράμμου σε τετράγωνο.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα σχήματα ολιστικά, δυσκολεύονται στην αναγνώριση μη στερεοτυπικών μορφών και προσανατολισμών, αλλά και δομικών στοιχείων που οδηγούν στον εντοπισμό σχέσεων ανάμεσα στα σχήματα.

## 4.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

## ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, μετά τη διδακτική παρέμβαση σημειώθηκε μεγάλη επιτυχία στην αναγνώριση των ιδιοτήτων και σχέσεων των γεωμετρικών σχημάτων. Παρατηρούμε ότι η κατασκευή τριγώνου και ο μετασχηματισμός του τετραγώνου σε ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, παρουσιάζουν τη μέγιστη επιτυχία που θα μπορούσε να επιτευχθεί και ακολουθεί σε πολύ υψηλά επίπεδα η επικάλυψη τραπεζίου, αποτελέσματα που συμπίπτουν με εκείνα πριν την παρέμβαση, όπου οι συγκεκριμένες δοκιμασίες παρουσίασαν και τότε τη μεγαλύτερη επιτυχία.

| α/α | Δοκιμασίες | Επιτυχία πριν % | Επιτυχία μετά % |
|---|---|---|---|
| 1 | Κατασκευή τετραγώνου | 21,7 | 82,6 |
| 2 | Κατασκευή τριγώνου | 60,9 | 100 |
| 3 | Κατασκευή ορθ. παραλληλογράμμου | 65,2 | 91,3 |
| 4 | Κατηγοριοποίηση τραπεζίου | 17,4 | 60,9 |
| 5 | Κατηγοριοποίηση πλάγιου παραλληλογράμμου | 8,7 | 73,9 |
| 6 | Κατηγοριοποίηση τετραγώνου | 47,8 | 91,3 |
| 7 | Κατηγοριοποίηση ορθ. παραλληλογράμμου | 30,4 | 82,6 |
| 8 | Κατηγοριοποίηση ρόμβου | 39,1 | 87 |
| 9 | Προσανατολισμός και αναγνώριση τριγώνου | 39,1 | 78,3 |
| 10 | Μετασχηματισμός τετραγώνου σε ορθ. παραλ. | 60,9 | 100 |
| 11 | Μετασχηματισμός ορθ. παραλ. σε τετράγωνο | 26,1 | 78,3 |
| 12 | Επικάλυψη τριγώνου | 60,9 | 91,3 |
| 13 | Επικάλυψη ορθ. παραλληλογράμμου | 60,9 | 87 |
| 14 | Επικάλυψη τραπεζίου | 65,2 | 95,7 |

**Πίνακας 4: οι επιτυχίες των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση**

Στη συνέχεια εξετάσαμε τη σχέση των μεταβλητών μετά τη διδακτική παρέμβαση και παρατηρήθηκε σημαντική συσχέτιση σε κάποιες από αυτές, η οποία φαίνεται στον πίνακα 5:

| Δοκιμασία | Συσχέτιση με άλλη δοκιμασία | $x^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|
| Κατασκευή τετραγώνου | Κατηγοριοποίηση ρόμβου | 5,831 | 1 | 0,016 |
| Προσανατολισμός και αναγνώριση τριγώνου | Κατηγοριοποίηση πλάγιου παραλληλογράμμου | 6,577 | 2 | 0,037 |
| Προσανατολισμός και αναγνώριση τριγώνου | Κατηγοριοποίηση ρόμβου | 14,673 | 2 | 0,001 |
| Προσανατολισμός και αναγνώριση τριγώνου | Κατασκευή τετραγώνου | 10,626 | 2 | 0,005 |
| Προσανατολισμός και αναγνώριση τριγώνου | Κατασκευή ορθογωνίου παραλληλογράμμου | 11,196 | 4 | 0,024 |
| Προσανατολισμός και αναγνώριση τριγώνου | Μετασχηματισμός ορθογωνίου παραλληλογράμμου | 8,632 | 2 | 0,013 |
| Κατηγοριοποίηση τραπεζίου | Κατηγοριοποίηση πλάγιου παραλληλογράμμου | 7,812 | 2 | 0,020 |
| Κατηγοριοποίηση πλάγιου παραλληληλογράμμου | Κατηγοριοποίηση τετραγώνου | 6,206 | 1 | 0,013 |
| Κατηγιοριοποίηση τετραγώνου | Κατηγοριοποίηση ορθογωνίου παραλληλογράμμου | 10,405 | 1 | 0,001 |
| Επικάλυψη τριγώνου | Επικάλυψη ορθογωνίου παραλληλογράμμου | 14,603 | 1 | 0,000 |

**Πίνακας 5: δοκιμασίες που μετά τη διδακτική παρέμβαση συσχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους**

Για καλύτερη κατανόηση της επιτυχίας της εφαρμογής της παρέμβασης, εξετάσαμε τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών στις 14 δοκιμασίες, ώστε να δούμε το ποσοστό που μετακινήθηκε στις σωστές και σχεδόν σωστές απαντήσεις. Για το σκοπό αυτό δημιουργήσαμε 14 καινούργιες μεταβλητές που υπολογίστηκαν ως η διαφορά της επίδοσης σε κάθε δοκιμασία πριν και μετά την παρέμβαση, εξαιρώντας τα παιδιά που αρχικά απάντησαν σωστά στις δοκιμασίες, ώστε να έχουμε το πραγματικό δείγμα που παρουσιάζει κάποια αδυναμία μεγαλύτερη ή μικρότερη στην αναγνώριση των ιδιοτήτων και των σχέσεων των γεωμετρικών σχημάτων. Στον πίνακα 6 φαίνεται η βελτίωση στις επιδόσεις ξεκινώντας από τη δοκιμασία με τη μεγαλύτερη βελτίωση στην επίδοση.

| α/α | Δοκιμασίες | %βελτίωση επίδοσης |
|---|---|---|
| 2 | Κατασκευή τριγώνου | 100 |
| 10 | Μετασχηματισμός τετραγώνου σε ορθ. παραλ. | 100 |
| 14 | Επικάλυψη τραπεζίου | 100 |
| 8 | Κατηγοριοποίηση ρόμβου | 92,8 |
| 12 | Επικάλυψη τριγώνου | 88,9 |
| 7 | Κατηγοριοποίηση ορθ. παραλληλογράμμου | 87,5 |
| 1 | Κατασκευή τετραγώνου | 77,8 |
| 5 | Κατηγοριοποίηση πλάγιου παραλληλογράμμου | 77,8 |
| 13 | Επικάλυψη ορθ. παραλληλογράμμου | 77,8 |
| 3 | Κατασκευή ορθ. παραλληλογράμμου | 75 |
| 9 | Προσανατολισμός και αναγνώριση τριγώνου | 71,4 |
| 11 | Μετασχηματισμός ορθ. παραλ. σε τετράγωνο | 70,6 |
| 4 | Κατηγοριοποίηση τραπεζίου | 68,5 |
| 6 | Κατηγοριοποίηση τετραγώνου | 62,5 |

**Πίνακας 6: η βελτίωση στις δοκιμασίες από τη μεγαλύτερη στη μικρότερη**

Παρατηρούμε ότι η βελτίωση στην αναγνώριση των ιδιοτήτων και των σχέσεων την γεωμετρικών σχημάτων είναι μεγάλη, καθώς εκτός από δύο δοκιμασίες με ποσοστό 62,5% και 68,5% που αφορούν στην κατηγοριοποίηση τετραγώνου και τραπεζίου αντίστοιχα, όλες οι άλλες δοκιμασίες ανέρχονται σε ποσοστά άνω του 70,6%. Εξετάζοντας τη σχέση των μεταβλητών της βελτίωσης της επίδοσης, βρήκαμε σημαντική συσχέτιση σε ορισμένες από αυτές, που καταγράφεται στον πίνακα 7:

| Μεταβλητή βελτίωσης επίδοσης | Συσχέτιση με άλλη μεταβλητή βελτίωσης επίδοσης | $x^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|
| Βελτίωση επίδοσης στη κατασκευή τετραγώνου | Βελτίωση επίδοσης στην κατηγοριοποίηση τραπεζίου | 9,938 | 3 | 0,019 |
| Βελτίωση επίδοσης στην επικάλυψη τριγώνου | Βελτίωση επίδοσης στην επικάλυψη ορθογωνίου παραλληλογράμμου | 28,272 | 16 | 0,029 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Βελτίωση επίδοσης στην επικάλυψη ορθογωνίου παραλληλογράμμου | Βελτίωση επίδοσης στην επικάλυψη τραπεζίου | 31,586 | 8 | 0,000 |

**Πίνακας 7: οι μεταβλητές της βελτίωσης της επίδοσης που συσχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους**

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα πριν τη διδακτική παρέμβαση, τα παιδιά γενικά αντιλαμβάνονται το γενικό σχήμα των γεωμετρικών σχημάτων και μπορούν να τα ονομάσουν, δυσκολεύονται όμως στην περιγραφή ιδιοτήτων και σχέσεων (Wa & Ma, 2005; Klein, Starkey & Wakely, 1999; Clements, 1997, στο Τζεκάκη 2010; Τζεκάκη, 2007). Φαίνεται να τα καταφέρνουν αρκετά καλά στην κατασκευή ορθογωνίου παραλληλογράμμου και τριγώνου, στον μετασχηματισμό τετραγώνου σε ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και στις τρεις επικαλύψεις (τριγώνου, ορθογωνίου παραλληλογράμμου και τραπεζίου), χωρίς όμως να αιτιολογούν τη δράση τους, που σημαίνει ότι αναγνωρίζουν τα σχήματα, αλλά δεν εστιάζουν σε ιδιότητες καθώς τα προσεγγίζουν ολιστικά. Οι δυσκολίες που συναντούν, αφορούν στην κατασκευή τετραγώνου, αν και η έρευνα δείχνει ότι η επιτυχία στην αναγνώριση του συγκεκριμένου σχήματος είναι μεγάλη (Wa & Ma, 2005; Klein, Starkey & Wakely, 1999; Clements, 1997, στο Τζεκάκη 2010). Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά μπορεί να αναγνωρίζουν το τετράγωνο ως σχήμα, δεν εστιάζουν όμως στις ιδιότητές του, καθώς για την κατασκευή του σχήματος χρειάζεται η ανάλυση και η σύνθεσή του, που συνδέεται και με την περιγραφή των ιδιοτήτων. Δυσκολίες συναντούν επίσης στην κατηγοριοποίηση του τραπεζίου και του πλάγιου παραλληλόγραμμου, σχήματα όχι τόσο οικεία στα παιδιά, γεγονός που επηρεάζει την αναγνώρισή τους (Clark, 2004, στο Τζεκάκη, 2010) και στον μετασχηματισμό του ορθογωνίου παραλληλογράμμου σε τετράγωνο που συνδέεται με την έλλειψη εντοπισμού σχέσεων μεταξύ των δύο αυτών σχημάτων (Τζεκάκη, 2010).

Τα αποτελέσματα μετά τη διδακτική παρέμβαση δείχνουν μεγάλη επιτυχία στις επιδόσεις των παιδιών. Η σημαντική συσχέτιση μεταβλητών μετά τη διδακτική παρέμβαση θα μπορούσαμε να πούμε ότι μας δίνει τις εξής πληροφορίες: α) τα παιδιά βλέπουν ξεκάθαρα τα δομικά χαρακτηριστικά του τετραγώνου και του ρόμβου, ο οποίος είναι ένα τετράγωνο, άρα έχουν προχωρήσει σε αναγνώριση δομικών χαρακτηριστικών, β) το γεγονός ότι ο προσανατολισμός και η αναγνώριση τριγώνου που αφορά σε μη στερεοτυπικούς προσανατολισμούς και σε σύγκριση ομοιοτήτων και διαφορών σε σχήματα διαφορετικών κατηγοριών, σε διαφορετικά σχήματα της ίδιας κατηγορίας και σε επιλογή σωστού μεγέθους, συσχετίζονται σημαντικά με τις κατηγοριοποιήσεις του ρόμβου και του πλάγιου παραλληλόγραμμου, μορφές όχι τόσο οικείες στα παιδιά και με τις κατασκευές του τετραγώνου και του ορθογωνίου παραλληλογράμμου που αφορούν σε ανάλυση και σύνθεση δομικών στοιχείων, δείχνει ότι τα παιδιά έχουν αρχίσει να

ξεπερνούν την ολιστική αντίληψη των σχημάτων μέσα από την αναγνώριση ιδιοτήτων, τις μη στερεοτυπικές τοποθετήσεις και προσανατολίζονται στη σύγκριση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στα σχήματα της ίδιας κατηγορίας, γ) η σημαντική συσχέτιση της κατηγοριοποίησης του τραπεζίου και του τετραγώνου με το πλάγιο παραλληλόγραμμο και του τετραγώνου με το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο δείχνουν ότι τα παιδιά άρχισαν να απομακρύνονται από την ολιστική προσέγγιση της γενικής κατηγορίας «τετράπλευρα» και να προχωρούν σε πιο λεπτομερείς αναλύσεις που αφορούν σε δομικά στοιχεία και δ) η σημαντική συσχέτιση της επικάλυψης τριγώνου με την επικάλυψη του ορθογωνίου παραλληλογράμμου, δείχνει ότι τα παιδιά έχουν αρχίσει να συγκρίνουν ομοιότητες και διαφορές στα μεγέθη των σχημάτων, δηλ. να εστιάζουν σε πιο λεπτομερή χαρακτηριστικά εντός της ίδιας κατηγορίας.

Η βελτίωση της επίδοσης μετά την παρέμβαση είναι πραγματικά εντυπωσιακή. Οι δυσκολίες που φαίνεται να παρουσιάζουν τα παιδιά αφορούν στην κατηγοριοποίηση του τετραγώνου και του τραπεζίου. Όσο αφορά στο τετράγωνο συνδέονται με την κατανόηση των σχέσεων των σχημάτων στην ίδια υποκατηγορία (τετράγωνο) μιας γενικής κατηγορίας (τετράπλευρα) και αφορούν σε αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών δηλ. σχέσεων. Αναφορικά με το τραπέζιο φαίνεται τα παιδιά να παρουσιάζουν δυσκολίες στον εντοπισμό ιδιοτήτων και σχέσεων σε μη οικεία σχήματα (Clark, 2004, στο Τζεκάκη, 2010).

Η σημαντική συσχέτιση της βελτίωσης της επίδοσης στην κατασκευή τετραγώνου με τη βελτίωση επίδοσης στην κατηγοριοποίηση του τραπεζίου συνδέεται με το γεγονός ότι: στην υποκατηγορία τετράγωνο της γενικής κατηγορίας «τετράπλευρα», το παιδί εξετάζει μεγέθη καθώς τα τετράγωνα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το μέγεθος, ενώ στην υποκατηγορία «τραπέζιο» της γενικής κατηγορίας «τετράπλευρα» εξετάζει εκτός από τις μη στερεοτυπικές μορφές και τις ομοιότητες και διαφορές στα σχήματα και στα μεγέθη, άρα αυτό που συμβαίνει είναι ότι εξετάζει πλέον συγκρίνοντας ομοιότητες και διαφορές. Αναφορικά με τη συσχέτιση της βελτίωσης της επίδοσης στην επικάλυψη του ορθογωνίου παραλληλογράμμου με τη βελτίωση επίδοσης στην επικάλυψη τραπεζίου, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά και εδώ όπως και παραπάνω εξετάζουν πλέον ομοιότητες και διαφορές εντός της ίδιας υποκατηγορίας.

Τα χαρακτηριστικά της διδακτικής παρέμβασης που συμβάλλουν στην οικοδόμηση της έννοιας *γεωμετρικά σχήματα* είναι: 1) Η αναγνώριση και η περιγραφή των ιδιοτήτων και των σχέσεων των σχημάτων σε κάθε δραστηριότητα. 2) Η σύγκριση ομοιοτήτων και διαφορών. 3) Ο αναστοχασμός. 4) Η αιτιολόγηση/επεξήγηση/τεκμηρίωση της δράσης κάθε φορά. 5) Ο έλεγχος της δράσης από τα ίδια τα παιδιά. 6) Η αφαίρεση και η κατάληξη απλών συμπερασμάτων σε κάθε διδασκαλία, δηλ. η γενίκευση, αλλά και στην τελευταία διδασκαλία της παρέμβασης όπου τα παιδιά αναστοχάστηκαν όλη την προηγούμενη εμπειρία τους και κατέληξαν σε απλά γενικά συμπεράσματα/στρατηγικές για την γενικότερη αντιμετώπιση των γεωμετρικών σχημάτων και 7) η χρήση προηγούμενης γενι-

κευμένης γνώσης σε κάθε διδασκαλία. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της παρέμβασης, που αποτελούν και τους παράγοντες που συνέβαλλαν στην οικοδόμηση της μαθηματικής έννοιας, έστρεψαν το παιδί στο να επικεντρωθεί σε βαθύτερα χαρακτηριστικά των γεωμετρικών σχημάτων (ιδιότητες, σχέσεις) και να απομακρυνθεί από επιφανειακά χαρακτηριστικά (απλή αναγνώριση των σχημάτων).

Με βάση τα παραπάνω, ενισχύεται η άποψη ερευνητών ότι για την ανάπτυξη της γενίκευσης, η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό είναι μείζονος σημασίας (Sriraman, 2004, στο Zazkis et al, 2008). Αυτό σημαίνει ότι, ο σχεδιασμός μαθηματικών δραστηριοτήτων αναφορικά με τα σχήματα, πρέπει να είναι προσανατολισμένος στο να οδηγεί τα παιδιά πέρα από μία ολιστική αντίληψη των σχημάτων που δε βελτιώνει την αρχική εικόνα που έχουν τα παιδιά για τα σχήματα και να τους οδηγεί στην αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών σε διαφορετικές κατηγορίες ή στην ίδια κατηγορία και σε μεγέθη, δηλ. στην ανάπτυξη μιας πιο λεπτομερούς αντίληψης για τα σχήματα και στην προσέγγιση ιδιοτήτων και σχέσεων (Τζεκάκη, 2007). Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει η αναγνώριση και η περιγραφή των ιδιοτήτων και των σχέσεων των σχημάτων για την εξέλιξη της γεωμετρικής σκέψης των παιδιών, μέσα από σχεδιασμό και υλοποίηση δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τα παιδιά σε κατηγοριοποιήσεις σχημάτων της ίδιας μορφής, σε κατασκευές σχημάτων, σε συστηματικές αναλύσεις και συνθέσεις σχημάτων, με ποικιλίες σχημάτων σε διαφορετικές θέσεις, μεγέθη και προσανατολισμούς (Τζεκάκη, 2010). Ακόμη, είναι σημαντική η αιτιολόγηση/επεξήγηση της δράσης κάθε φορά, γεγονός που οδηγεί το παιδί σε συμπεριφορές τεκμηρίωσης της δράσης του, όπως επίσης είναι σημαντικός και ο έλεγχος της δράσης από τα ίδια τα παιδιά (Sriraman, 2004, στο Zazkis et al, 2008), με αποτέλεσμα σε περίπτωση λάθους να αναζητούν τους λόγους που τα οδήγησαν στο λάθος και με αυτόν τον τρόπο να οδηγούνται σε πιο λεπτομερείς αντιλήψεις για τα σχήματα, σε ιδιότητες και σχέσεις, μέσα από την παρατήρηση και περιγραφή ιδιοτήτων, τη σύγκριση ομοιοτήτων και διαφορών. Τέλος, με δραστηριότητες που απαιτούν στρατηγικές αντιμετώπισης με τη χρήση προηγούμενης γενικευμένης γνώσεις, τα παιδιά οδηγούνται στην αναζήτηση και χρήση προηγούμενων αφαιρέσεων και γενικεύσεων (Harel, 2001).

Αναλύοντας τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν τα παιδιά την τελευταία μέρα της διδακτικής παρέμβασης, όπου αναστοχάστηκαν την προηγούμενη εμπειρία τους, παρατηρούμε ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν τα παιδιά δηλ. οι στρατηγικές, εμπεριέχουν τις γενικεύσεις της προηγούμενης εμπειρίας, τις οποίες χρησιμοποιούν για να λύσουν τη μαθηματική κατάσταση που τους δίνεται. Φαίνεται, ότι τα παιδιά μέσα από την έκφραση συμπερασμάτων έχουν προχωρήσει πέρα από την αναγνώριση ιδιοτήτων και σχέσεων, στη δόμηση νοητικών εργαλείων για τη γενικότερη μαθηματική τους συμπεριφορά, τα οποία αφορούν όχι μόνο στην οικοδόμηση της μαθηματικής έννοιας που στην περίπτωσή μας είναι τα γεωμετρικά σχήματα, αλλά και στο «τι προσέχω» κατά την εμπλοκή

μου με την έννοια, δηλ. σε στρατηγικές οι οποίες είναι βασισμένες σε υψηλού επιπέδου εννοιολογικά περιεχόμενα που είναι οι γενικεύσεις. Αυτού του είδους οι στρατηγικές ποιοτικά είναι διαφορετικές από εκείνες που χρησιμοποιούν τα παιδιά ως *πρακτικές* για να λύσουν ένα πρόβλημα. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για συμπεριφορές βασισμένες σε διαχείριση αφαιρέσεων και γενικεύσεων, όπου η σκέψη έχει «ξεκολλήσει» από το πραγματικό και είναι σε επίπεδο νοητικών συλλογισμών, ενώ στη δεύτερη περίπτωση παραμένουν στον πραγματικό κόσμο (π.χ. για τη διάκριση ενός σχήματος εντός της ίδιας κατηγορίας, το παιδί τοποθετεί το σχήμα πάνω στο δοσμένο πρότυπο και δεν εξετάζει ιδιότητες και σχέσεις), συμπεράσματα που συνάδουν και με άλλες έρευνες (Radford, 2003; Bills & Rowland, 1999, στο Zazkis et al, 2008; Dörfler, 1991, στο Zazkis et al, 2008).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη της ικανότητας γενίκευσης στην προσχολική ηλικία είναι αφενός εφικτή, αφετέρου σημαντική. Φαίνεται, ότι αυτό που χρειάζεται στην εκπαίδευση είναι η διαφορετική προσέγγιση της διδακτικής των μαθηματικών από τον εκπαιδευτικό, έναν διδακτικό σχεδιασμό προσανατολισμένο στην ανάπτυξη συλλογισμών και στην κατάληξη συμπερασμάτων από το παιδί. Μέσα από μία τέτοια πορεία εκπαίδευσης, το παιδί μαθαίνει να σκέφτεται δηλαδή να βάζει απέναντί του την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει και με τα εργαλεία του νου που έχει αναπτύξει με βάση την ηλικία του, να προσπαθεί να βρει λύση και να δώσει απάντηση, μέσα από την κατάληξη απλών συμπερασμάτων και έχοντας στο πίσω μέρος του μυαλού του, την ανάγκη για τεκμηρίωση της δράσης του. Αυτό που χρειάζεται βέβαια, είναι περαιτέρω έρευνα και σε άλλες έννοιες των μαθηματικών μέσα από μία τέτοιου είδους οπτική.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά παιδιά μεγάλα μαθηματικά νοήματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

### ΞΕΝΌΓΛΩΣΣΗ

Becker, J. R., & Rivera, F. (2005). Generalization strategies of beginning high school algebra students. In H. L. Chick, & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, 121–128). Melbourne: PME.

Cooper, T. J., & Warren, Z. E. (2008). The effect of different representations on Years 3 to 5 students' ability to generalize. *ZDM Mathematics Education* (2008) 40:23–37.

Harel, G., & Tall, D. (1991). The general, the abstract and the generic in advanced mathematics. *For the Learning of Mathematics, 11(1):* 38–42.

Kaput, J. (1999). Teaching and learning a new algebra. In T. Romberg & E. Fennema (Eds.), *Mathematics classrooms that promote understanding* (133–155). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lannin, J., Barker, D., & Townsend, B. (2006). Algebraic generalization strategies: factors influencing student strategy selection. *Mathematics Education Research Journal, 18(3*): 3–28.

Lee, L. (1996). An initiation into algebraic culture through generalization activities. In N. Bednarz, C. Kieran, & L. Lee (Eds.) *Approaches to algebra: Perspectives for research and teaching* (87–106). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Mason, J. (1996). Expressing generality and roots of algebra. In N. Bednarz, C. Kieran, & L. Lee (Eds.) *Approaches to algebra: Perspectives for research and teaching* (65–86). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Radford, L. (2003). Gestures, speech, and the sprouting of signs: A semiotic–cultural approach to students' types of generalization. *Mathematical Thinking and Learning, 5(1*): 37–70.

Radford, L. (2006). Algebraic thinking and the generalization of patterns: a semiotic perspective. In J. L. C. S. Alatorre, M. Saiz, Alatorre, J. L. Cortina, M. Saiz, & A. Mendez (Eds.), *Proceedings of the 28th annual meeting of the North American chapter of the international group for the psychology of mathematics education* (Vol. 2, 95–101). Merida: Universidad Pedagogica Nacional.

Radford, L. (2008). Iconicity and contraction: a semiotic investigation of forms of algebraic generalizations of patterns in different contexts. *ZDM Mathematics Education 40*: 83–96.

Radford, L. (2010). Layers of generality and types of generalization in pattern activities. *PNA, 4(2):* 37-62.

Warren, E. (2005). Young children's ability to generalize the pattern rule for growing patterns. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th International Group of Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, 305-312). Melbourne: PME.

Zazkis, R., Liljedahl, P., & Chernoff, E. (2008). The role of examples in forming and refuting generalizations. *ZDM Mathematics Education* 40:131–141.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας δοκιμασιών

| Δοκιμασίες | Περιεχόμενο δοκιμασιών |
|---|---|
| Δοκιμασία 1 (Δ1) | Κατασκευή τετραγώνου, τριγώνου και ορθογωνίου παραλληλογράμμου και αιτιολόγηση/εξήγηση της κατασκευής. |
| Δοκιμασία 2 (Δ2) | Κατηγοριοποίηση τετραπλεύρων: τραπεζίου, πλάγιου παραλληλόγραμμου, ορθογώνιου παραλληλόγραμμου, τετραγώνου και ρόμβου και αναζήτηση αιτιολογίας της επιλογής. |
| Δοκιμασία 3 (Δ3) | Επικάλυψη δοσμένου πύραυλου που συντίθεται από τραπέζιο, ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και ισόπλευρο τρίγωνο και αναζήτηση και αιτιολογία της επιλογής των κατάλληλων σχημάτων, από δοσμένα ίδια γεωμετρικά σχήματα, με την ίδια βάση και διαφορετικές αναλογίες. |
| Δοκιμασία 4 (Δ4) | Αναγνώριση ορθογωνίου τριγώνου σε μη στερεοτυπικό προσανατολισμό από μία ποικιλία σχημάτων και αιτιολόγηση της επιλογής. |
| Δοκιμασία 5 (Δ5) | Μετασχηματισμός του ορθογωνίου παραλληλογράμμου σε τετράγωνο στον γεωπίνακα και του τετραγώνου σε ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και αιτιολόγηση/εξήγηση της δράσης του μετασχηματισμού. |

# ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΧΩΡΙΣ ΛΟΓΙΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

**Πασχαλίδου Ελένη**

Νηπιαγωγός, Μ.Α. στο « Παιδικό βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό»,

elenpasxal@hotmail.com

*Τα βιβλία χωρίς λόγια είναι ιδιαίτερα ελκυστικά και δημοφιλή στα παιδιά με τον οπτικό λόγο να χρησιμοποιείται αποκλειστικά για την εκφορά του νοήματος. Στην παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε με παιδιά 5-6 ετών, μαθητές νηπιαγωγείου, προσπαθήσαμε να δούμε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αποκρυπτογραφήσουν το οπτικό κείμενο και τους παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν την οικοδόμηση του νοήματος και της ιστορίας της αφήγησης.*

## ΟΡΙΣΜΟΣ

Τα βιβλία χωρίς λόγια δεν είναι τίποτε άλλο από αυτό που λέει το όνομά τους, δηλαδή βιβλία χωρίς γραπτό κείμενο. Ορισμένες φορές μάλιστα ακόμη και αυτό, το ποσοτικό κριτήριο που αποτελεί την ειδοποιό διαφορά του εικονογραφημένου βιβλίου χωρίς λόγια, παραβιάζεται, αφού το 'χωρίς' καθίσταται παράδοξα 'γενναιόδωρο' και περιλαμβάνει βιβλία που εκφράζονται, εκτός από την εικόνα, και με ελάχιστες λέξεις συγκροτώντας έτσι την ιδιαίτερη υποκατηγορία των βιβλίων 'σχεδόν χωρίς λέξεις' (almost, nearly, wordless books). Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν αρκετά από τα βιβλία του Wiesner, όπως το *Tuesday*, στο οποίο το λεκτικό κείμενο λειτουργεί κυρίως ως στοιχείο χρονικής διάρθρωσης της ιστορίας, αφού μάλλον περιορίζεται στις ενδείξεις ενός ρολογιού, ενώ άλλα βιβλία καταφεύγουν στον ενδο-εικονιστικό γραπτό λόγο – συμβαίνει στο *Sector 7* που παίρνει τη μορφή περιβάλλοντος γραπτού λόγου– ή τοποθετούν το λεκτικό μέρος της αφήγησης στο συνοριακό χώρο του περικειμένου –παρατηρείται στο *Free Fall* (Nodelman, 1988).

Η αλματώδης αύξηση παραγωγής των βιβλίων χωρίς λόγια κυρίως στην Αμερική αλλά και στην Ευρώπη, έχει στρέψει το ερευνητικό ενδιαφέρον στο ιδιαίτερο αυτό είδος βιβλίου. Η αυξανόμενη μάλιστα δημοτικότητά του οδήγησε στην εκδοτική έκρηξη των τελευταίων χρόνων, αφού από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μέχρι σήμερα σχεδόν χίλια βιβλία χωρίς λόγια (wordless books) έχουν δημοσιευθεί διεθνώς, ενώ συγγραφείς όπως ο Weisner και η Lehmann έχουν κερδίσει το Caldecott Metal για βιβλία τους που διηγούνται μια ιστορία με αποκλειστικά οπτική αφήγηση (Dowhower, 1997). Σήμερα τα βιβλία χωρίς λόγια αποτελούν εξαιρετικά δείγματα καλλιτεχνίας (Lukens, 1995) και είναι πραγματικά έργα τέχνης (Marantz, 1977).

Παρόλο που τα βιβλία χωρίς λόγια έχουν χαρακτηριστεί «ανωμαλίες στον κόσμο των εικονοβιβλίων» (Berona, 2008: 224), ιστορικά η οπτική αφήγηση

μάλλον προηγείται της λεκτικής –δες τις απεικονίσεις των σπηλαίων. Για αιώνες ο άνθρωποι δημιουργούσαν ιστορίες με την αποκλειστική χρήση εικόνων ως ένα είδος εκλαΐκευσης για αναλφάβητους –δες τις υαλογραφίες των εκκλησιών με οπτικές αφηγήσεις από τη Βίβλο (Stweig, 1988). Τα βιβλία χωρίς λόγια θεωρήθηκαν η μετεξέλιξη των ξυλοτυπογραφικών μυθιστορημάτων (woodcut novels/ narratives) που εμφανίστηκαν από το 1910 έως το 1950 στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ από δημιουργούς όπως ο Frans Masereel, ο Lynd Ward ή ο Otto Nuckel (Berona, 2008).

## ΤΑ ΕΙΔΗ

Την δεκαετία του 70, όταν αναφέρονταν στα βιβλία χωρίς λόγια, συνήθιζαν να τα κατατάσσουν κάτω από το είδος των εικονογραφημένων βιβλίων στα οποία η ιστορία αφηγείται αποκλειστικά με τη χρήση των εικόνων. Θεωρούνταν κυρίως βιβλία που λένε μια ιστορία με εικόνες (Cullinan, 1989, Norton, 2010). Αν και υπάρχει η αρνητική κριτική από τον Stewig (1988) ότι τα περισσότερα βιβλία χωρίς λόγια παρουσιάζουν ζώα σαν κύριους χαρακτήρες και ανήκουν τα πιο πολλά στο χώρο του φανταστικού αυτό φαίνεται να ισχύει κυρίως για τις δύο πρώτες δεκαετίες που το βιβλίο χωρίς λόγια είχε αρχίσει να γίνεται ιδιαίτερα δημοφιλές. Όπως υποστηρίζει η Beckett (2012) τα τελευταία χρόνια έχουν εκδοθεί βιβλία χωρίς αφηγηματική πλοκή, με οπτική πολυπλοκότητα και ρεαλιστική θεματολογία που απαιτούν πολύ καλή επαγωγική σκέψη που τα κάνει κατάλληλα για όλες τις ηλικίες.

Στην πιο απλή τους εκδοχή τα βιβλία χωρίς λόγια, όταν απευθύνονται σε παιδιά, ταυτίζονται με μια διαδοχή ασύνδετων εικόνων και αποτελούν *βιβλία εννοιών* (*concept books*), μια υποκατηγορία των βιβλίων γνώσεων για πολύ μικρά παιδιά. Σε αυτά, μέσω της κυρίαρχης και ιδιαίτερα έντονης εικονογράφησης, είτε παρουσιάζονται καθημερινά αντικείμενα (π.χ. παιχνίδια) ή δραστηριότητες (π.χ. ντύσιμο) τις οποίες οφείλει, ή ενδιαφέρεται, να γνωρίζει το πολύ μικρό παιδί είτε δίνεται έμφαση στην εκμάθηση των γραμμάτων, των αριθμών, των χρωμάτων και άλλων θεμελιωδών εννοιών. Μάλιστα σε κάποια από αυτά ο εμφανής στόχος της γνώσης, π.χ. των αριθμών, αποκτά μια έντονα παιγνιώδη διάσταση, αφού συνδυάζεται με μια διασκεδαστική δραστηριότητα που ως σκοπό έχει να συνδυάσει το ωφέλιμον μετά του τερπνού. Για παράδειγμα, κάποια βιβλία αρίθμησης, π.χ. *Anno's Counting Books*, μετατρέπονται σε ένα παιχνίδι ευρέσεως τόσων αντικειμένων όσων και ο αριθμός στον οποίο αναφέρεται.

*Τα θεματικά βιβλία* στα οποία οι εικόνες συνδέονται όχι με τη γνωστή αφηγηματική σειρά, αλλά γύρω από ένα θέμα –δες το *Dreams* του Peter Spier (1986) με μια σειρά από εικόνες σύννεφων σε περίεργους σχηματισμούς ή το εκπληκτικό *On reading* του Kertesz (1971), ο οποίος για πενήντα χρόνια φωτογράφιζε ανθρώπους να διαβάζουν στους δρόμους και στις ταράτσες της Ν. Υόρκης.

Στην ευρύτερη κατηγορία των βιβλίων με πραγματικά ή φαινομενικά α-

σύνδετες εικόνες υπάγονται και τα *βιβλία- οπτικά παιχνίδια* που προσκαλούν τους αναγνώστες να αλληλεπιδράσουν με τις εικόνες, να βρουν κρυμμένα αντικείμενα, να συγκρίνουν αλλαγές από την μια εικόνα στην άλλη, να αντιστοιχίσουν, να προβλέψουν, να δημιουργήσουν ιστορίες ή να παίξουν με οπτικές ψευδαισθήσεις και μεταμορφώσεις. Τα βιβλία αυτά δεν στοχεύουν πλέον στην απόκτηση γνώσεων αλλά διακρίνονται για την παιγνιώδη διάστασή τους και ουσιαστικά αποτελούν για τους αναγνώστες τους, που πλέον καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ηλικιών, οπτικούς γρίφους, κάποιες φορές δυσεπίλυτους. Ανάμεσά τους σίγουρα ενδιαφέρουσα είναι η σειρά των *Look alikes* της Joan Steiner, βιβλίων όπου σκηνές της καθημερινότητας αποδεικνύονται ότι δεν είναι αυτό που φαίνονται. Λειτουργώντας ως οπτικές σπαζοκεφαλιές, κάθε εικόνα του βιβλίου καθίσταται μια δεξαμενή γνωστών αντικειμένων που ως πρωτογενές υλικό σε ανοίκειες θέσεις και σχέσεις δημιουργούν ένα ιδιότυπο πάζλ, όπου το φαινομενικά συνηθισμένο θέμα της εικόνας (π.χ. ένα παιδικό δωμάτιο), αν λίγο το προσέξεις καλύτερα, απαρτίζεται από πλήθος άλλων αντικειμένων (π.χ. το κρεβάτι φτιάχνεται από μολύβια, χτένες και τουβλάκια αρίθμησης, ενώ ένα συνηθισμένο σπίτι από πιρούνια, φακελάκια τσαγιού, κοχύλια, μπισκότα σκύλου κλπ).

Στην ευρύτερη κατηγορία των βιβλίων-παιχνιδιών εντάσσονται και τα *βιβλία παρατηρητικότητας*, όπου σε μια σειρά από πολυσύχναστες εικόνες ο αναγνώστης-θεατής αναζητά συγκεκριμένους χαρακτήρες και αντικείμενα. Ένα χαρακτηριστικό βιβλίο για όλες τις ηλικίες είναι το *The annotated ultimate alphabet* του Mike Wilks (1988) το οποίο είναι αποτέλεσμα ενός διεθνούς διαγωνισμού βασισμένου στο πρώτο του βιβλίο *The ultimate alphabet* (1986) στο οποίο οι συμμετέχοντες προσπαθούσαν να ανακαλύψουν τα 7.777 αντικείμενα τα οποία απεικονίζονταν στις 26 πυκνοκατοικημένες εικόνες του, μία για κάθε ένα γράμμα του αγγλικού αλφάβητου. Στην ελληνική εκδοτική αγορά ανάλογο βιβλίο είναι *Πού είναι η Σουρικάτα* που αποτελεί μια περιήγηση ανάμεσα σε διαφορετικούς χώρους, πολιτισμούς και εποχές, ενώ οι ίδιοι πάντα 'ύποπτοι' κρυμμένοι, ορισμένες φορές και μεταμφιεσμένοι, μέσα σε χαώδη δισέλιδα (σαλόνια) καθιστούν τον εντοπισμό τους μια απαιτητική και συγχρόνως ιδιαίτερα ευχάριστη δραστηριότητα.

Σε παρόμοια βιβλία ο συνδετικός ιστός των χαλαρά συνδεδεμένων εικόνων δεν περιορίζεται μόνο στην επανεμφάνιση των πρωταγωνιστών σε κάθε δισέλιδο αλλά απαιτεί και την ίδια πάντοτε εμπλοκή του αναγνώστη, π.χ. ανακάλυψη ενός κρυμμένου ήρωα. Κυρίως όμως η συνοχή τους εξασφαλίζεται μέσω της παρουσίας ενός οπτικού στοιχείου που επαναλαμβάνεται από σελίδα σε σελίδα ενοποιώντας στα πλαίσια του ίδιου οπτικού παιχνιδιού μια σειρά από φαινομενικά ασύνδετες εικόνες. Μια μετάβαση από τον μακρόκοσμο της συμπαντικής απεραντοσύνης στο μικρόκοσμο του οικείου περιβάλλοντος ενός παιδιού, μέσω αλλεπάλληλων πλάνων που ξεκινούν από πολύ μακρινά για να γίνουν ολοένα και κοντινότερα, επιχειρείται στο εικονογραφημένο *Looking Down* του Jenkins, όπου μόνο η οπτική τεχνική συνεχών ζουμαρισμάτων εξασφαλίζει την ενότητα

εικόνων που φαντάζουν άσχετες μεταξύ τους (π.χ. το μακρινό πλάνο του πλανήτη γη, το κοντινό μιας πασχαλίτσας).

Στην αλλαγή οπτικής που φαίνεται να είναι το αγαπημένο θέμα του ίδιου δημιουργού εστιάζουν δύο ακόμη βιβλία του Banyai, από τα οποία το πρώτο κυκλοφορεί και στην ελληνική αγορά. Τόσο το δημοφιλές *Ζουμ* όσο και το μετέπειτα *Rezoom* παρακολουθούν μια σειρά από στιγμιότυπα που προκύπτουν από μια συνεχή απομάκρυνση ενός φωτογραφικού φακού, που, αναφορικά με το πρώτο, από το τρε γκρο πλαν (πολύ κοντινό πλάνο) σε λεπτομέρεια του λειριού ενός κόκορα φτάνει στο απόλυτα μακρινό του πλανήτη γη. Εν τω μεταξύ και καθώς το πλάνο σταδιακά ανοίγει από τα δύο βιβλία περνούν διαφορετικές εκφάνσεις της ζωής, σε ένα πλήθος πολιτισμών και σε διάφορες εποχές που συνενώνουν τις ασύνδετες εικόνες όχι μόνο μέσω της εφαρμογής μιας σταθερής τεχνικής αποτύπωσής τους (ως σπουδή μετάβασης από κοντινό σε μακρινό πλάνο), αλλά και θεματικά συγκροτώντας το συναρπαστικό μωσαϊκό της ανθρώπινης κουλτούρας.

Και τέλος τα *αφηγηματικά βιβλία*, εκείνα που με φαινομενικά απλές εικόνες δημιουργούν μια σύνθετη, περίπλοκη αφήγηση. Έτσι, ενώ κάποια ενδέχεται να διηγούνται οπτικά την εξέλιξη μιας και μοναδικής απλής σκηνής, όπως για παράδειγμα το *Wave* στο οποίο παρουσιάζεται πώς σηκώνεται ένα κύμα και βρέχει μια μικρή που παίζει στην ακροθαλασσιά, σε άλλα η ιστορία είναι πολύ πιο περίπλοκη, εκτενής και πολυπρόσωπη, π.χ. *The Snowman*.

Αυτή η κατηγοριοποίηση όμως δεν είναι αυστηρή αφού ένα βιβλίο μπορεί να ανήκει σε πολλές κατηγορίες όπως για παράδειγμα το *On the other side* του Banyai που ενώ είναι ένα θεματικό βιβλίο ταυτόχρονα προκαλεί τον αναγνώστη να προβλέψει και να παίξει με τις εικόνες του ενώ με μία σε βάθος ανάγνωση βλέπουμε ότι έχει μια περίπλοκη αφηγηματική πλοκή.

## Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΧΩΡΙΣ ΛΟΓΙΑ

Η διεθνής βιβλιογραφική έρευνα έχει ήδη δείξει τα οφέλη των βιβλίων χωρίς λόγια σε πολύ μικρά παιδιά (Stewig, 1988), σε αυτούς που ξεκινούν να μαθαίνουν ανάγνωση (Huck,1997, Lukasevich, 1991, Perry, 1997), καθώς και σε άτομα με ειδικές ικανότητες (Gitelman,1990) ή δίγλωσσα άτομα (Appelt, 1984, Flatley&Rutland, 1986). Παρόλα αυτά, εκπαιδευτικοί, βιβλιοθηκάριοι και γονείς δεν έχουν εξοικειωθεί με το είδος αυτό της παιδικής λογοτεχνίας θεωρώντας ότι τα βιβλία αυτά είναι είτε πολύ εύκολα για τα παιδιά διότι έχουν μόνο εικόνες και δεν χρειάζεται να αποκρυπτογραφήσουν τον γραπτό λόγο είτε αντίθετα ιδιαίτερα περίπλοκα και σύνθετα διότι απαιτούν ένα επαρκή αναγνώστη με υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού.

Ο Nodelman (1988) μιλώντας για το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο επισημαίνει ότι η λέξη και η εικόνα στο εικονογραφημένο βιβλίο όταν είναι μόνες τους είναι περισσότερο ανοιχτές σε διαφορετικές ερμηνείες. Τα βιβλία χωρίς λόγια τα οποία δεν έχουν αυτόν τον τύπο της γραπτής ιστορίας αλλά βασίζονται

αποκλειστικά στην εκφορά του οπτικού λόγου επιτρέπουν πιο διφορούμενους τύπους ανάγνωσης και μπορεί να είναι πιο ανοιχτά σε μια σειρά από σημειωτικές ερμηνείες απ΄ότι βιβλία που συνοδεύονται από κείμενο.

Λάθος ή σωστές απαντήσεις δεν υπάρχουν σε ένα βιβλίο χωρίς λόγια ούτε χρειάζεται ο αναγνώστης να μπορεί να διαβάζει τις λέξεις για να απολαύσει την δράση (Abrahamson,1981:417). Ο Weisner (1992:421) στην ομιλία του κατά την βράβευση του για το Tuesday είπε ότι «σε ένα βιβλίο χωρίς λόγια δεν υπάρχει η φωνή του συγγραφέα που λέει την ιστορία. Κάθε θεατής διαβάζει το βιβλίο με το δικο του τρόπο κι έτσι ο αναγνώστης γίνεται ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας της αφήγησης». Οι θεατές αλληλεπιδρούν με μια σειρά από οπτικούς κώδικες και στη συνέχεια τους ερμηνεύουν κάτω από το πρίσμα ενός συγκεκριμένου περιεχομένου, γίνονται οι ίδιοι αφηγητές μετατρέποντας τις εικόνες σε μια μορφή εσωτερικής λεκτικής έκφραση ( Dowhower, 1997, Bang, 1991, Rosenblatt, 1978).

Μια τέτοια σημειωτική προσέγγιση αντιμετωπίζει τα εικονικά στοιχεία ως σημεία (signs) τα οποία πρέπει να ερμηνεύσει ο αναγνώστης χρησιμοποιώντας την «γραμματική» του εικονικού λόγου. Ο Suhor (1992:228) μιλάει για τρία είδη σημείων, τα συμβολικά στα οποία υπάρχει μια αυθαίρετη σχέση με το αντικείμενο, τα εικονικά που παρομοιάζουν με το αντικείμενο και αυτά που δηλώνουν μια συγκεκριμένη ιδέα ή έννοια ή κατάσταση. Οι αναγνώστες των βιβλίων χωρίς λόγια έρχονται σε επαφή με μια μεγάλη ποικιλία από αυτά τα σύμβολα και δίνουν νόημα σε αυτά βασισμένοι στις προηγούμενες γνώσεις, στην προοπτική και στο συγκεκριμένο περιεχόμενο του αναγνωστικού γεγονότος.

Παρόμοια, έρευνες (Crawford, 2000, Jensen, 1985) έχουν δείξει ότι και τα παιδιά προσεγγίζουν τα βιβλία αυτά με τον ίδιο τρόπο. Χρησιμοποιούν σημεία, ίχνη ή ενδείξεις και αυτό το σύστημα σημείων τα βοηθά να δημιουργήσουν ένα είδος δομής ώστε να ερμηνεύσουν το κείμενο και να σχηματοποιήσουν την κατασκευή της ιστορίας.

Θέλοντας να καταλάβουμε καλύτερα τον τρόπο που τα παιδιά προσεγγίζουν το είδος των βιβλίων χωρίς λόγια, προτείναμε 7 βιβλία στα 20 παιδιά ενός νηπιαγωγείου ηλικίας 5-6 ετών. Συγκεκριμένα θέλαμε να δούμε τις αντιδράσεις των παιδιών σε βιβλία που το μήνυμα βγαίνει αποκλειστικά από τις εικόνες χωρίς την χρήση του γραπτού λόγου, τις ερμηνείες που δίνουν στα οπτικά στοιχεία της εικόνας και κατά πόσο είναι σε θέση να κατασκευάσουν μια αφήγηση με τη χρήση των εικόνων.

Τα παιδιά είδαν τα βιβλία αρχικά στην ολομέλεια της τάξης με την εκπαιδευτικό και στη συνέχεια διάβασαν τα βιβλία σε ομάδες των 2-4 νηπίων. Πρόκειται για μια τάξη που τα παιδιά έχουν εκτεθεί σε μια ευρεία γκάμα ειδών παιδικής λογοτεχνίας από εικονογραφημένα παραμύθια και μικρές ιστορίες μέχρι κόμικς και βιβλία γνώσεων. Τα νήπια διάβασαν το κάθε βιβλίο δύο ή και περισσότερες φορές ανάλογα με το ενδιαφέρον που τους προκαλούσε. Όπως αναφέ-

ρει η Beckett (2012:144) η επαναλαμβανόμενη αυτή ανάγνωση βαθαίνει την κατανόηση του αναγνώστη και κάθε φορά προστίθενται και νέες πληροφορίες.

Τα βιβλία που επιλέχθηκαν ήταν το *Pancakes for breakfast* της De Paolo μια μικρή ιστορία με την προσπάθεια μια γυναίκας να φτιάξει τηγανίτες.

Το *Time flies* του Eric Rohmann που οι εικόνες αφηγούνται την περιπέτεια ενός πουλιού που μπαίνει μια χειμωνιάτικη νύχτα σε ένα μουσείο φυσικής ιστορίας στο τμήμα των δεινοσαύρων και μεταφέρεται στην προϊστορική εποχή και πάλι πίσω.

Το *Flotsam* του David Wiesner με την περιπέτεια ενός αγοριού που ανακαλύπτει μια παλιά φωτογραφική μηχανή για υποβρύχιες λήξεις και εμφανίζοντας το φιλμ βλέπει ένα μαγικό κόσμο να ξετυλίγεται μπροστά του.

*Η αρπαγή της κότας*, της Beatrice Rodriguez μια ιστορία με ήρωες ζώα που παίζει με τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπά μας.

Το *Zoom* του Istvan Banyai, μια ιστορία με συνεχή οπτικά ζουμαρίσματα που αποκαλύπτει τμηματικά εικόνες πραγμάτων, ζώων και ανθρώπων μέσα σε ένα μωσαϊκό ανθρώπινων πολιτισμών.

Το *Tuesday του* David Wiesner που με χιουμοριστικό τρόπο αφηγείται την επιδρομή βατράχων το βράδυ μιας Τρίτης σε μια ειρηνική πόλη.

Και *You can't take a balloon into the Metropolitan museum* των J.P. Weitzman & R.P. Glasser που με αφορμή το κυνήγι ενός κίτρινου μπαλονιού παρουσιάζει ένα πανόραμα από σκηνές και χαρακτήρες της Νέας Υόρκης ενώ ταυτόχρονα βλέπουμε την ξενάγηση μιας μικρής και της γιαγιάς της στο μουσείο μοντέρνας τέχνης όπου τα εκθέματα που συναντούν έχουν μια ομοιότητα με τις σκηνές που διαδραματίζονται στην πόλη

## Ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΕ ΕΝΑ ΒΙΒΛΙΟ ΧΩΡΙΣ ΛΟΓΙΑ

Όπως έχει πει η Rosenblatt (1978) οι καλοί αναγνώστες δεν διαβάζουν στο κενό και οι σύγχρονες έρευνες (Crawford, 2000, Arif, 2008) έρχονται να επιβεβαιώσουν ότι τα παιδιά μπορούν να ερμηνεύσουν τα οπτικά αυτά κείμενα χρησιμοποιώντας *τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους* όσον αφορά γενικά την διαδικασία της ανάγνωσης αλλά και μέσα στο συγκεκριμένο περιεχόμενο του βιβλίου.

Τα νήπια λόγω της εξοικείωσης τους με το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο ήταν ήδη αρκετά ικανοί αναγνώστες των οπτικών κειμένων αλλά δεν είχαν δει ποτέ βιβλίο μόνο με εικόνες. Εντόπισαν τον μόνο γραπτό λόγο που υπήρχε στον τίτλο του βιβλίου και τα ονόματα των εικονογράφων και το κείμενο στα οπισθόφυλλα κατανοώντας ότι δεν υπάρχει όνομα συγγραφέα γιατί δεν υπάρχει γραπτός λόγος. Έδειξαν ενδιαφέρον για την έλλειψη γραπτού κειμένου αλλά γνώριζαν αρκετά για την ανάγνωση εικόνων ώστε να μην θεωρήσουν αρνητική την απουσία γραπτού λόγου ώστε να κατανοήσουν την ιστορία. Αντιθέτως ο

γραπτός λόγος που υπήρχε μέσα στις εικόνες και ήταν λέξεις στα αγγλικά όπως το flour στο σακί με το αλεύρι στο pancakes και την εικόνα του βιβλίου με τα υλικά της συνταγής ή η λέξη Tuesday δεν μπορούσε να διαβαστεί από τα παιδιά και απαιτούσε έναν ενήλικα συν-αναγνώστη.

Όμως παρόλο που ο οπτικός λόγος εκφέρει το μήνυμα, ο τίτλος της κάθε ιστορίας απετέλεσε κατά την δεύτερη ανάγνωση το σημείο αναφοράς για τα γεγονότα της ιστορίας, αποσαφήνισε και αποκάλυψε βασικά στοιχεία της εικονικής αφήγησης που δεν έγιναν κατανοητά από τα παιδιά. Στο *Pancakes for Breakfast* υπήρξε διαμάχη κατά πόσο απεικονίζονταν ομελέτες, κρέπες ή ακόμη και πιάτα και στο *Time Flies* ο τίτλος βοήθησε τα παιδιά να καταλάβουν ότι ο χρόνος και όχι ο τόπος ήταν αυτός που άλλαζε και γινόταν το πέρασμα πίσω στην προϊστορική εποχή και πάλι μπροστά στη σύγχρονη. Το ίδιο και στο *You can't take a balloon into the metropolitan museum* όπου ο τίτλος αποκάλυψε την τοποθεσία και την απαγόρευση που αποτέλεσε την αφόρμηση για το ξεδίπλωμα της αφήγησης. Πάλι όμως απαραίτητη ήταν η παρουσία ενός ενήλικα συν-αναγνώστη.

Επιπρόσθετα τα παιδιά χρησιμοποίησαν προηγούμενες γνώσεις που αφορούν τους τρόπους και το πλαίσιο γραφής και ανάγνωσης για να καταφέρουν να αποκρυπτογραφήσουν τον γραπτό λόγο. Στο *Pancakes for breakfast* κατάλαβαν ότι η γυναίκα ανοίγει ένα βιβλίο με συνταγές γιατί το κείμενο δεν είχε μόνο γράμματα αλλά και αριθμούς (ποσότητες) και η μαμά ή η γιαγιά τους έχουν τέτοια βιβλία που τα διαβάζουν μάλιστα δείχνοντας με το δάχτυλο την κάθε πρόταση όπως κάνει και η γυναίκα της ιστορίας.

## Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ

Ο χώρος θεωρητικά είναι εύκολο να οριοθετηθεί. Το σκηνικό μιας ιστορίας συνήθως είναι ένα αόριστα οικεία μέρος που δεν ονοματίζεται, μια παραλία στο Flotsam, το χωριατόσπιτο στο Pancakes for breakfast, μια μικρή ήσυχη πόληTuesday. Στα βιβλία όμως που ο χώρος είναι ένα συγκεκριμένο κτήριο ή μια ορισμένη χώρα ή τόπος τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν υποθέσεις και να ελέγξουν την ακρίβεια των υποθέσεών τους. Εδώ είναι φανερός ο τρόπος που περιβάλουν ή αποδίδουν στα οπτικά στοιχεία τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Στο *You can't take a balloon into the metropolitan museum* η ταπετσαρία του βιβλίου και η πρώτη σελίδα δείχνει το εξωτερικό του μουσείου και τον προαύλιο χώρο. Τα παιδιά λόγω του μεγάλου μεγέθους του κτηρίου και τις κολώνες που έχει στην είσοδο αναγνώρισαν ότι είναι ένα μουσείο αλλά το

…αρχαιολογικό μουσείο της Αθήνας το οποίο επισκέφτηκαν πρόσφατα σε εκπαιδευτική εκδρομή του σχολείου ενώ κάποια αλλά διαφώνησαν ότι πρόκειται για την εθνική βιβλιοθήκη την οποία είχαν επισκεφτεί στο παρελθόν ή μια εκκλησία γιατί έχει πολλά σκαλιά. Τελικά μελετώντας τις εικόνες αποφάνθηκαν ότι δεν ήταν κανένα από αυτά γιατί στο αρχαιολογικό υπάρχουν μεν αγγεία σαν αυτά που δείχνουν οι εικόνες όμως όχι πίνακες και βέβαια δεν είναι η εθνική βιβλιοθήκη γιατί στις εικόνες δεν είδαν ούτε ένα βιβλίο και φυσικά ούτε εκκλησία για παρόμοιους λόγους. Η προσέγγιση αυτή των παιδιών αντικατοπτρίζει την δύναμη της σημειωτικής και συμβολικής αναπαράστασης γιατί ακόμα κι αν ο εικονογράφος δεν σκόπευε να παρουσιάσει αυτές τις τοποθεσίες, τα στοιχεία αυτά προκαλούν συγκεκριμένες αντιδράσεις στο μυαλό των νεαρών αναγνωστών και χρειάζεται να αναστοχαστούν πάνω σε αυτό που είδαν, να έρθουν αντιμέτωποι με γνωστικές συγκρούσεις που προκαλούν τα νέα στοιχεία ώστε να αναθεωρήσουν και να κατασκευάσουν ένα νέο πλαίσιο αφήγησης.

Το θέμα της απεικόνισης του χρόνου δυσκολεύει εξίσου τους δημιουργούς των βιβλίων χωρίς κείμενο. Συνήθως οι εικονογράφοι χρησιμοποιούν στατικές εικόνες από την ίδια οπτική γωνία που επαναλαμβάνονται με μικρές διαφοροποιήσεις για να δείξουν τον χρόνο που περνά (McCloud, 2006). Αυτοί είναι η περίπτωση στο *Pancaces for Breakfast* και στο *Flotsam* που και πάλι απαιτούν από τα παιδιά ανεπτυγμένες ικανότητες οπτικού εγγραμματισμού. Στο *Flotsam,* τα παιδιά κατάλαβαν ότι η τελευταία φωτογραφία έδειχνε το παιδί που ξεκίνησε αυτό το παιχνίδι, το οποίο …«ζούσε πίσω σε μια άλλη εποχή γιατί δεν φοράμε ρούχα σαν και τα δικά του και η εικόνα μοιάζει με τις ασπρόμαυρες φωτογραφίες που έχουμε στα άλμπουμ». Άλλοι όπως ο Rochman στο *Time Flies* κάνει ένα παιχνίδι με τα πλαίσια των εικόνων του για να δηλώσει το πέρασμα από το παρόν στο παρελθόν. Όσο ο χρόνος που διαδραματίζονται τα γεγονότα είναι ο σημερινός οι εικόνες βρίσκονται μέσα σε καλά τακτοποιημένα πλαίσια. Όταν ο χρόνος αρχίζει να γυρνά πίσω οι εικόνες μεγαλώνουν και στο τέλος απλώνονται σε όλο το δισέλιδο. Αυτό συμβαίνει ταυτόχρονα με τις αλλαγές στο σώμα των δεινοσαύρων που αρχίζουν να αποκτούν την υλική τους υπόσταση σταδιακά με αποτέλεσμα το μισό σώμα να είναι σκελετός και το υπόλοιπο να ζωντανεύει. Αυτή την σταδιακή αλλαγή την απέδωσαν τα παιδιά σε μια κατάσταση ύπαρξης των δεινοσαύρων όπου το μισό σώμα ήταν ζωντανό ή ζωντάνευε και το υπόλοιπο όχι «οι δεινόσαυροι ήταν σαν μαρμαρωμένοι και ξαφνικά σαν να ζωντάνεψαν λίγο λίγο … κατάπιε το πουλί ο δεινόσαυρος αλλά ευτυχώς η ουρά του δεν ήταν ζωντανή». Το παιχνίδι αυτό ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν έγινε κατανοητό όταν διάβασαν το τίτλο «*Ο χρόνος πετάει*» και κατάλαβαν ότι δεν ήταν ο τόπος ούτε οι δεινόσαυροι που άλλαξαν αλλά ο χρόνος που γύρισε στην εποχή που ήταν ζωντανοί. Αν και οι παιδικές σειρές φαντασίας που παρακολουθούν έχουν αρκετά συχνά τέτοια ταξίδια στον χρόνο και ειδικά ταξίδια στην προϊστορική εποχή εκεί συνεπικουρεί ο λόγος και αποσαφηνίζει τα γεγονότα κάτι που δεν γίνεται εδώ. Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι δεν λέγονται όλα σε ένα βιβλίο με εικόνες, αντιθέτως υπάρχουν κενά που πρέπει να γεμίσουν τα ίδια και έτσι

τα βιβλία αυτά αντίθετα απ΄ ότι ευρέως νομίζεται, κάνει την διαδικασία ανάγνωσής τους αρκετά δύσκολη και απαιτητική.

**ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ**

Ιδιαίτερα σημαντικές στην προσπάθεια τους να νοηματοδοτήσουν τα κείμενα ήταν και *οι διακειμενικές αναφορές* που έκαναν σε σχέση με άλλα εικονογραφημένα βιβλία και μορφές τέχνης. Οι καλοί αναγνώστες είναι σε θέση να διαβάζουν νέα κείμενα εφαρμόζοντας τις αναμνήσεις τους από άλλα είδη λόγου και καθορίζοντας την αλληλεξάρτηση μεταξύ των κειμένων αυτών (Stephens,1990, Meek,1988).

Τα παιδιά εμπλούτιζαν τις αφηγήσεις τους αναφερόμενα σε ένα πλήθος άλλων κειμένων και λογοτεχνικών ειδών. Π.χ. το *Tuesday* του Weisner το συνέδεσαν με το μαγικό παραμύθι και συγκεκριμένα το *Χίλιες και μια Νύχτες* μια που στις πρώτες σκηνές οι βάτραχοι σηκώθηκαν πάνω στα νούφαρά τους για να ξεκινήσουν την περιπλάνησή τους ακριβώς σαν να ήταν πάνω σε ένα μαγικό χαλί.

Το *Pancakes for breakfast*, όπως και το *You can't take a balloon into the metropolitan museum* λόγω του ότι η αφήγηση γίνεται σε καρέ το ταύτισαν όπως ήταν φυσικό με τα κόμικς. Ειδικά στο πρώτο εντόπισαν και τα συννεφάκια ή μπαλονάκια που χρησιμοποιούνται στα κόμικς και τα οποία αντί για γραπτό λόγο έχουν μέσα τους άλλες εικόνες και προσπάθησαν να το αποκωδικοποιήσουν.

Στο *You can't take a balloon into the metropolitan museum* σε κάθε σκηνή οι ήρωες από τις προηγούμενες σκηνές της ιστορίας ακολουθούν κυνηγώντας το μπαλόνι, η κοπέλα με τα σκυλιά της, η νύφη κι ο γαμπρός, οι πατινέρ, η τραγουδίστρια της όπερας, ο ελέφαντας και τα άλλα ζώα από το ζωολογικό κήπο κλπ. Επομένως σε κάθε νέα σκηνή είναι όλοι οι προηγούμενοι και προστίθεται κάθε φορά από ένας. Αυτή η μορφή αφήγησης εκτός από το ότι είναι μια μορφή οπτικού παιχνιδιού όπου τα παιδιά ψάχνουν μέσα στο πλήθος να ανακαλύψουν τους προηγούμενους ήρωες θύμισε στα παιδιά την εξακολουθητική δομή του βιβλίου *Η Ιστορία ενός Καλοψημένου Τηγανόψωμου* όπου και εκεί επαναλαμβάνονταν σε κάθε σκηνή οι χαρακτήρες της ιστορίας με την σειρά που τους γνώρισε και αντιμετώπισε ο βασικός ήρωας το τηγανόψωμο αλλά και παιδικά τραγούδια που έχουν την ίδια δομή.

Προφανείς και αναμενόμενες ήταν οι διακειμενικές συνδέσεις με την τηλεόραση αλλά και με τον κινηματογράφο.

Στο You *can't take a balloon into the metropolitan museum* υπάρχει η

σκηνή όπου το μπαλόνι μπαίνει στην όπερα της Νέας Υόρκης όπου παίζεται η Αίντα και μπλέκεται και το μπαλόνι και όσοι το κυνηγούν με τα σκηνικά και τις τραγουδίστριες της όπερας επί σκηνής και δημιουργείτε χάος. Σε αυτή την εικόνα παρουσιάζεται και ο πίνακας του Pollock ως σύμβολο του χάους που δημιουργήθηκε. Τα παιδιά συνέδεσαν όλο αυτό το σκηνικό με το βιβλίο της *Ολίβια* το οποίο αναφερόταν σε μια γουρουνίτσα που θέλει να γίνει τραγουδίστρια της όπερα ς και μάλιστα συνήθιζε να επισκέπτεται το ίδιο μουσείο και να βλέπει τους πίνακες του Pollock. Όταν ρωτήθηκαν τα παιδιά γιατί είναι εκεί ο πίνακας αυτός απάντησαν ότι «στο θέατρο έγινε χαμός…και ο πίνακας ταιριάζει να μπει εκεί γιατί στον πίνακα γίνεται ακόμα πιο μεγάλος χαμός….αλλα κι εμείς μπορούμε να τον ζωγραφίσουμε αυτόν όπως έλεγε και η Ολίβια».

Οι εξωγήινοι στο Flotsam, με τα ισχνά κορμιά και τα στρογγυλά γυάλινα προστατευτικά γύρω από το κεφάλι τους που θυμίζουν σε έναν ενήλικα τα κόμικς της Marvel και ταινίες του 60, έγιναν αμέσως αντιληπτά από τα παιδιά γιατί οι ίδιες εικόνες ανακυκλώνονται στις παιδικές σειρές και με την ίδια σημειολογία. Όπως είπαν τα παιδιά.. ξέρουμε ότι εξωγήινοι γιατί είναι πράσινοι και έχουν αυτή την γυάλινη μπάλα γύρω από το κεφάλι τους! Τα πράσινα ανθρωπάκια με τα οποία έχουν μεγαλώσει γενιές και γενιές συνεχίζουν να υπάρχουν και στη σημερινή εποχή.

Το ίδιο και οι δεινόσαυροι που είναι γνωστοί στα παιδιά και με τα ονόματά τους απατόσαυρος, τυρανόσαυρος ρεξ κλπ. λόγω του γνωστού ενδιαφέροντος που δείχνουν γιαυτούς αλλά και την πληθώρα παιδικών ταινιών, ντοκιμαντέρ, βιβλίων γνώσεων αλλά και παιχνιδιών με τα οποία ασχολούνται τα παιδιά καθημερινά.

Το βιβλίο *Η αρπαγή της κότας* παίζει με τα στερεότυπα και τις αναγνωστικές προκαταλήψεις μας. Η σχέση μιας κότας και μια αλεπούς δεν μπορεί να είναι φιλική πόσο μάλλον ερωτική. Ακόμα και όταν οι εικόνες έδειχναν την αλεπού να κρατάει τρυφερά την κότα αγκαλιά, ή να παίζουν σκάκι τα παιδιά θεώρησαν ότι η αλεπού έχει σκοπό να φάει την κότα ακόμα κι όταν η δράση προχωρούσε και η κότα ήταν ακόμα σώα και αβλαβής. Η αλεπού για τα παιδιά ήταν πάντα η πονηρή κυρά-Μάρω όπως την γνώρισαν στους μύθους του Αισώπου και στο βιβλίο *Το τέλειο κατοικίδιο*. Ακόμη κι όταν στο τέλος φάνηκε ότι η κότα ήθελε να είναι με την αλεπού την ταύτισαν με την κότα από το *Τέλειο κατοικίδιο* που δεν εννοούσε να καταλάβει ότι με κάποια ζώα δεν μπορεί να είναι φίλη. Όπως είπαν χαρακτηριστικά « η κότα είναι χαζούλα και κάνει παρέα με την αλεπού..και πιστεύει ότι είναι ερωτευμένη μαζί της αλλά στο τέλος θα την φάει όπως και στην άλλη ιστορία, γιατί πάντα οι αλεπούδες θα τρώνε τις κότες».

Στις σκηνές στο Flotsam που απεικονίζονται οι μαγικές υποθαλάσσιες χώρες με μια παρωδιακή απεικόνιση με τις γοργόνες να παίρνουν το λεωφορείο που είναι ένα πελώριο καλαμάρι και να κρατούν ψάρια-σκυλάκια τα παιδιά έκαναν υποθέσεις, έβγαλαν συμπεράσματα και έφτιαξαν τις δικές τους ιστορίες. Ιστορίες με ανθρώπους και ψάρια που έμειναν καιρό στη θάλασσα μαζί και τε-

λικά από αυτά γεννήθηκαν οι γοργόνες και έφτιαξαν τις πόλεις αυτές, πόλεις που μοιάζουν με τις δικές μας γιατί οι μπαμπάδες τους ήταν άνθρωποι.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ήταν η προσέγγιση των παιδιών σε σχέση με τον κινηματογράφο κυρίως του βωβού κινηματογράφου με τον οποίο οι εμπειρίες τους δεν ήταν πολλές αλλά είχαν δει κάποιες σκηνές από την ταινία «ο Μεγάλος Δικτάτορας» και το «Παιδί» με τον Τσάπλιν στο σχολείο. Στις ταινίες αυτές η υπόθεση ξεδιπλωνόταν χωρίς το πλεονέκτημα του προφορικού λόγου ή στην καλύτερη τον περιπτώσεων με σύντομους υπότιτλους και άλλα γραπτά στοιχεία. Όπως είπαν τα παιδιά « κι εκείνες δεν είχαν λόγια ήταν σιωπηλές σαν κι αυτά τα βιβλία.. «μόνο που οι ταινίες ήταν ασπρόμαυρες ενώ τα βιβλία έχουν χρώμα και εμείς είμαστε αυτοί που μιλάμε αντί γιαυτά, είμαστε οι φωνές τους».

Το κυνήγι του μπαλονιού στο *You can't take a balloon into the metropolitan museum* τους θύμισε το παρόμοιο κυνήγι ενός κόκκινου μπαλονιού στην ταινία *Balloon rouge* που παρακολούθησαν στο σχολείο. Η ταινία αυτή γυρίστηκε το 1956 αλλά είναι ασπρόμαυρη όπως εκείνες του βωβού, εκτός από το κόκκινο χρώμα του μπαλονιού και με ελάχιστο λόγο. Μόνο που εκεί το κυνήγι ήταν στους δρόμους του Παρισιού και στο τέλος.. «έσκασαν επίτηδες το μπαλόνι κάτι μεγάλα παιδιά και στενοχώρησαν το αγοράκι ενώ σ΄αυτό ο κύριος και όλοι οι άλλοι κυνηγούσαν το μπαλόνι για να μην στενοχωρηθεί το κοριτσάκι και να της το δώσουν πίσω…αυτό είχε χαρούμενο τέλος ενώ το άλλο όχι».

## ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης των ιστοριών τα παιδιά είχαν μια *παιγνιώδη σχέση με τις εικόνες και με τη διαδικασία της ανάγνωσης* εν γένει. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει την σχέση της ανάγνωσης και της γραφής με το παιχνίδι (Campbell, 1998, Christie, 1991, Pellegrini & Galda, 1993). Όπως αναφέρει και η Hade (1991) τα παιδιά αυθόρμητα ανταποκρίνονται σε ορισμένα κείμενα με παιγνιώδη τρόπο. Κατά την ανάγνωση του Zoom μόλις κατάλαβαν ότι κάθε μία εικόνα ήταν τμήμα μια μεγαλύτερης και το γύρισμα της σελίδας σηματοδοτούσε μια νέα έκπληξη φώναζαν όλα μαζί zoom σε κάθε σελίδα σαν να ήταν μια μαγική λέξη που έκανε τις σελίδες να γυρνούν και τα αντικείμενα να αποκαλύπτονται. Στο *You can't take a balloon into the Metropolitan museum* οι ζωντανές σκηνές δράσης προκαλούσαν τα παιδιά σε κίνηση. Σηκώνονταν, έτρεχαν μες την αίθουσα όπως έτρεχαν ο διευθυντής του μουσείου μαζί με τους υπόλοιπους πίσω από το κίτρινο μπαλόνι, έκαναν τους πατινέρ που γλιστρούν και πέφτουν ή αναπαριστούσαν τις χορευτικές φιγούρες από τα αγάλματα- μπαλαρίνες του μουσείου…και μετά επέστρεφαν στην ανάγνωση.

## ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΟΠΤΙΚΕΣ ΓΩΝΙΕΣ

Όταν τα παιδιά ακούνε μια ιστορία ή την αφηγούνται τα ίδια συνήθως η αφήγηση γίνεται στο τρίτο πρόσωπο από ένα απρόσωπο αφηγητή αν και τονί-

ζεται η ανάγκη να μπορούν να δουν τα γεγονότα της πλοκής από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες των χαρακτήρων που συνυπάρχουν στην ίδια ιστορία.

Κατά την αφήγηση όμως των βιβλίων χωρίς λόγια τα παιδιά υιοθετούσαν αυθόρμητα *διαφορετικές προοπτικές* δείχνοντας ότι κατανοούν την ιστορία και ότι ταυτίζονται με τον πρωταγωνιστή της αφήγησης. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή του Μ. (6 ετών) μιας σκηνής στο Time flies, όταν το πουλί κινδυνεύει να φαγωθεί από τον τυρανόσαυρο. Η τριτοπρόσωπη αφήγηση αλλάζει σε πρωτοπρόσωπη και αντίστροφα, «είμαι το πουλάκι και τρέχω να σωθώ, πετάω μακρυά…δεν νομίζω ότι θα το φάει τελικά..α τι κρίμα τελικά με έφαγε!».

Στο *Flotsam* στις πρώτες σκηνές του έργου εμφανίζεται το νεαρό αγόρι το οποίο κοιτάζει με τον μεγεθυντικό φακό ένα κάβουρα ενώ δίπλα του υπάρχουν μικροσκόπια και κιάλια. Τα παιδιά έδωσαν ένα ιδιαίτερο όνομα και έφτιαξαν έναν χαρακτήρα στον πρωταγωνιστή της ιστορίας. Λόγω του ότι έμοιαζε με ένα συμμαθητή τους και φυσιογνωμικά αλλά και γιατί το εν λόγω παιδί του αρέσει να κοιτάζει συνέχεια με τους μεγεθυντικούς φακούς όπως κάνει και ο ήρωας της ιστορίας τον ονόμασαν Μάριο και το Flotsam έγινε η ιστορία του Μάριου του εξερευνητή. Η ιστορία έτσι έγινε πιο προσωπική και οικεία με τον Μάριο να αναλαμβάνει τα ηνία της αφήγησης. Τα παιδιά αναφέρονταν σε αυτόν ρωτώντας τον σε κάθε σκηνή να τους περιγράψει τι κάνει ο ήρωας κι εκείνος συνέχιζε την ιστορία και απαντούσε στο πρώτο πρόσωπο.

## ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Ρωτώντας τα παιδιά ποια βιβλία θεωρούν ότι είναι πιο εύκολα να τα κατανοήσουν και να τα διαβάσουν, τα βιβλία χωρίς λόγια ή τα βιβλία με εικόνα και γραπτό λόγο όπου την ιστορία τους την αφηγείται ένας έμπειρος αναγνώστης, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους επέλεξαν τα βιβλία χωρίς λόγια. Τα βιβλία αυτά φάνηκαν να είναι ιδιαίτερα δημοφιλή και ελκυστικά στα παιδιά διότι όπως λέει ο Stewig (1988) τα παιδιά σήμερα είναι οπτικά προσανατολισμένα και τα βιβλία αυτά είναι πιο προσβάσιμα καθώς δεν χρειάζεται να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις και επιτρέπουν μια ευρύτερη ερμηνεία απ’ ότι τα βιβλία με λέξεις

Πιθανόν η απουσία του γραπτού λόγου, που τα περισσότερα παιδιά δεν καταφέρνουν να αποκωδικοποιήσουν πλήρως σε αυτή την ηλικία, να τα κάνει πιο ελκυστικά και λιγότερα απαιτητικά στα μάτια τους. Στην πραγματικότητα όμως η πλήρης απουσία ή η ελάχιστη παρουσία του γραπτού λόγου δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα που καλείται να επιλύσει ο δημιουργός ενός βιβλίου ώστε να καταφέρει να επικοινωνήσει το μήνυμά του.

Τα παιδιά έχουν την τάση να διαβάζουν τις εικόνες με διαφορετικό τρόπο απ΄ ότι οι ενήλικες. Όπως αναφέρει ο McLuhan, (1962: 37) «οι μη εγγράμματοι άνθρωποι μοιάζει να σαρώνουν το αντικείμενα και τις εικόνες, όπως εμείς σαρώνουμε μια τυπωμένη σελίδα, κομμάτι κομμάτι. Οπότε δεν έχουν ένα αποστασιοποιημένο σημείο θέασης».

Αυτό είναι εμφανές στα βιβλία χωρίς λόγια που χρησιμοποιούν την μορφή των κόμικς και χωρίζουν την δράση σε παράλληλα και πολυεπίπεδα καρέ. Η κοινωνική σύμβαση που χρησιμοποιείται στα comic μας υποχρεώνει να διαβάζουμε τα καρέ πρώτα από αριστερά προς τα δεξιά και μετά από πάνω προς τα κάτω (McCloud, 2006). Ακριβώς επειδή πρόκειται για κοινωνική σύμβαση είναι κάτι που πρέπει τα παιδιά να εκπαιδευτούν σε αυτό γι α να μπορούν να πλοηγηθούν στην ιστορία. Σελίδες με πολλά καρέ, διαφορετικών μεγεθών, όπως στο *You can't take a balloon into the metropolitan museum*, μπέρδευαν τα παιδιά που δεν κατάφερναν να ακολουθήσουν την ροή της ιστορίας και κοίταζαν μόνο τα μεγάλα πλαίσια αγνοώντας τα πολλά μικρότερα που τα πλαισίωναν ή αντίθετα κολλούσαν σε λεπτομέρειες φαινομενικά ασήμαντες.

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα είναι η διασαφήνιση των κινήτρων των πράξεων –ο Nodelman (1988: 187) αναφέρει τις δυσκολίες που αντιμετώπισε ο πεντάχρονος γιος του– και η έκφραση των συναισθημάτων των ηρώων, τα οποία αισθητοποιούνται κυρίως μέσω της στάσης του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου. Για παράδειγμα, στο βιβλίο *You Can't Take a Balloon into the Metropolitan Museum* και σε διαδοχικές εικόνες η ανεμελιά, η έκπληξη, η απαγόρευση, η προτροπή, η άρνηση και η συγκατάβαση αποτελούν τα βασικά συναισθήματα στη σειρά των καρέ που απεικονίζουν την αρχική συνάντηση της μικρής με το κίτρινο μπαλόνι και του φύλακα του μουσείου. Τα παιδιά δεν είναι πάντα σε θέση να αναγνωρίσουν την ένταση των συναισθημάτων ή το ίδιο το συναίσθημα όπως δηλώνεται από τη συνηθισμένη τεχνική των κοντινών close ups στο πρόσωπο ή σε μέρη του σώματος των ηρώων. Έτσι στο Flotsam η έκπληξη του παιδιού παρουσιάζεται μέσα από ένα κοντινό πλάνο του ματιού του που κοιτά εμβρόντητο τις φωτογραφίες και δεν γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά, όπως και αντίστοιχα καρέ με στόματα διάπλατα ανοιχτά ή φρύδια έντονα σηκωμένα. Το ίδιο δύσκολα αναπαριστάται μια συγκεκριμένη μυρωδιά ή οι πνευματικές διαδικασίες όπως η σκέψη, η αναπόληση (Bellorin & Silva-Diaz, 2011:216). Στο Pancakes for breakfast η λεπτή γραμμή που ταξιδεύει ανάμεσα στα σπίτια και φτάνει στη μύτη της νοικοκυράς αναπαριστά την μυρωδιά από τις ψημένες τηγανίτες και για να απεικονιστεί η σκέψη της γυναίκα , χρησιμοποιούνται τα μπαλονάκια τον κόμικς όπου αντί για τον γραπτό λόγο περιέχουν εικόνες όπως αυτή μιας τηγανίτας με φτερά που πετάει μακριά ως οπτική μεταφορά για τις τηγανίτες που δεν μπορεί να φτιάξει.

Όσο κι αν οι προηγούμενες αναγνωστικές και μη εμπειρίες των παιδιών μπορούν να εμπλουτίσουν την αφήγηση βοηθώντας τα να κατασκευάσουν νόημα βασισμένα σε ένα συγκεκριμένο σημείο ή σύμβολο η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας μπορεί να επηρεάσει την αφήγηση. Έτσι, μπορεί τα παιδιά να ήξεραν με κάθε λεπτομέρεια τα ονόματα και τα είδη των δεινοσαύρων που απεικονίζονται στο *Time flies* όμως μπέρδευαν τους ιππόκαμπους στο Flotsam με καγκουρώ και τα μεγάλα αριστοκρατικά, περιποιημένα σκυλιά της Νέας Υόρκης στο *You can't take a balloon in to the metropolitan museum* με πρόβατα και κατσι-

κούλες! Στο *Flotsam* επίσης οι σκηνές που ο πρωταγωνιστής βγάζει το φιλμ από την παλιά μηχανή και πηγαίνει στο φωτογραφείο για να εμφανίσει τις φωτογραφίες ήταν δύσκολο να κατανοηθούν από τα παιδιά μια που γιαυτά οι φωτογραφικές μηχανές είναι ψηφιακές με κάρτες μνήμης και το κίτρινο φιλμ τους θύμιζε περισσότερο μπαταρία! Κατάλαβαν μεν ότι πήγε στο φωτογραφείο αλλά δεν συνέδεσαν τον κίτρινο κύλινδρο του φιλμ με τις φωτογραφίες που βρέθηκαν ξαφνικά στα χέρια του.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διαδικασία με την οποία τα παιδιά διαβάζουν τα βιβλία χωρίς λόγια είναι παρόμοια με τον τρόπο που προσεγγίζουν και τον γραπτό λόγο προσπαθώντας να τον κατανοήσουν. Πρόκειται για μια ενεργητική διαδικασία αποκρυπτογράφησης σημείων όπου το κάθε παιδί χρησιμοποιεί στοιχεία από την προσωπική του ζωή, τις προηγούμενες αναγνώσεις του ή από άλλες οπτικές εικόνες για να δώσει νόημα στην αφήγησή του. Η διαφορά είναι ότι με τα βιβλία χωρίς λόγια το ίδιο το παιδί γίνεται ο αφηγητής της ιστορίας, μιας ιστορίας ανοιχτής σε πολλαπλές εκδοχές όπου το κάθε παιδί επιλέγει τις σκηνές και τον τρόπο που θα τις αφηγηθεί. Ο κάθε αναγνώστης έχει την ελευθερία να αγνοήσει ότι δεν τον ενδιαφέρει, να υφάνει νέες ιστορίες χρησιμοποιώντας τα στοιχεία της ιστορίας μέσα στην προϋπάρχουσα δομή δημιουργώντας μια διακειμενική πολυεπίπεδη ανάγνωση. Έτσι, αντίθετα με την υπάρχουσα αντίληψη ότι τα βιβλία αυτά απευθύνονται σε συγκεκριμένο κοινό, μικρής ηλικίας λόγω της αποκλειστικότητας των εικόνων βλέπουμε ότι τα βιβλία αυτά μπορούν να ωφελήσουν ένα ευρύτερο ηλικιακά ή με διαφορετικά αναγνωστικά επίπεδα κοινό. Όσον αφορά τα μικρότερα παιδιά μπορούμε να πάρουμε μια ιδέα για τον τρόπο που προσεγγίζουν ένα κείμενο οπτικό ή γραπτό, τον τρόπο που κατασκευάζουν το νόημα καθώς πλοηγούνται στις σελίδες ενός βιβλίου μεταφέροντας τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, διαβάζοντας την εικόνα αλλά και έξω απ΄αυτήν.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΈΣ ΑΝΑΦΟΡΈΣ

Anno, M. (1977). *Anno's Counting Book*. New York: Crowell.

Ασμπγιόρνσεν, Π. Κρ. (2001). Η *ιστορία ενός καλοψημένου τηγανόψωμου*. Αθήνα: Πατάκης.

Abrahamson, R. F. (1981). An update on wordless picture books with an annotated bibliography. *Reading Teacher, 34/4*: 417-421.

Appelt, J.E. (1984). Not just for kids: The picture book in ESL classes. *TESL Canada journal* 2/2: 77-78.

Arif, M. M. (2008). Reading from the wordless: A Case Study on the Use of Wordless Picture Books. *English Language Teaching, 1/1*: 121-126.

Bang, M. (1991). *Picture this: Perception and composition*. Boston: Little Brown.

Banyai, I. (1995). *Re-zoom*. New York: Viking.

Banyai, I. (1995). *Zoom*. New York: Viking.

Banyai, I. (2005). *The other side*. New York: Chronicle.

Beckett, S. (2012). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. New York: Routledge.

Bellorin, B & Silva-Diaz, M. C. (2011). Reading mental processes in the arrival. *New Review of children's literature and Librarianship, 17*/*2*: 210-226.

Berona, D. A. (2008). *Wordless Books: the original graphic novels*. New York: Abrams.

Briggs, R. (1978). *The snowman*. New York: Random house.

Brilliand, R, (1984). *Visual narratives: Storytelling in Etruscan and Roman art*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

Campbell, R. (1998). Looking at literacy learning in preschool settings. In R. Campbell (Ed.), *Facilitating preschool literacy*, pp.70-83. Newark, DE: International Reading Association.

Christie, J. (1991). *Play and early literacy development*. Albany, NY: SUNY Press.

Crawford, P. A., Hade, D., (2000). Inside the Picture, Outside the Frame: Semiotics and the Reading of Wordless Picture Books. *Journal of Research in Childhood Education*, *15*/*1*: 66-80.

Cullinan, B.E. (1989). *Literature and the Child.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

de Paolo, T. (1978). *Pancakes for breakfast*. New York: Harcourt.

Dowhower, S. (1997). Wordless books: Promise and Possibilities, a Genre comes of Age. In K. Camperell, B. L. Hayes, & R. Telfer (Eds.), *Yearbook of the American Reading Forum, 17*, pp. 57-79.

Falconer, I. (2001). *Ολίβια*. (μτφρ. Β. Ηλιόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.

Flatley, J. K., & Rutland, A. D. (1986). Using wordless picture books to teach linguistically/culturally different students. *The Reading Teacher*, *40/3*: 276-281.

Gitelman, H. F. (1990). Using wordless picture books with disabled readers. *The Reading Teacher*, *43/7*: 525.

Hade, D. D. (1991). Being literary in a literature-based classroom. *Children's Literature in Education, 22/1*: 1-17.

Huck, C., Hepler, S., Hickman, J. & Kiefer, B. Z. (1997). *Children's literature in elementary school* (6th ed.). Chicago: Brown &Benchmark.

Jenkins, S. (1995). *Looking down*. Boston: Houghton Mifflin.

Jensen, M. A. (1985). Story awareness: a critical skill for early reading. *Young children, 41/1*: 20-24.

Kertesz, A. (1971). *On reading*. New York: Grossman.

Κόπλανς, Π. (2001). *Το τέλειο κατοικίδιο*. (μτφρ. Φ. Μανδηλαράς). Αθήνα: Πατάκης.

Lee, S. (2008). *Wave.* San Francisco, Calif: Chronicle books.

Lukasevich, A. (1991). Organizing whole-language classrooms. In V. Froeze (Ed.), *Whole Language: practice and theory*, pp. 244-245. Boston: Allyn and Bacon.

Lukens, R. J. (1995). *A critical handbook of children's literature* (5th ed.). New York: HarperCollins.

Kiefer, B. Z. (1995). *The potential of picturebooks: From visual literacy to aesthetic understanding*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Marantz, K. (1977). The picture book as art object: A call for balanced reviewing. *The Wilson Library Bulletin, 51*:148-151.

McCloud, S. (2006). *Making Comics*. New York: HarperCollins Publishers.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man.* Toronto: University of Toronto Press.

Meek, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Exeter, England: Thimble Press.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures*. Athens: University of Georgia Press.

Norton, D. E. (2010). *Through the eyes of a child*: *an introduction to Children's Literature* (8th ed.). New York: Macmillan.

Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly, 28/2*:163-175.

Perry, L. A. (1997). Using wordless picture books with beginning readers (of any age). *Teaching Exceptional Children, 29/3*: 68-69.

Read, D., & Smith, H. M. (1982). Teaching visual literacy through wordless picture books. *The Reading Teacher, 35/8*: 928-933.

Rohmann, E. (1994). *Time flies*. New York: Crown.

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, and the poem: The transactional theory of the literary work.* Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Spier, P. (1986). *Dreams.* New York: Doubleday.

Steiner, J. (1998). *Look-alikes*. Boston: Little Brown.

Stewig, J. W. (1988). *Children and literature* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Suhor, C. (1992). Semiotics and the English language arts. *Language Arts, 69*: 228-230.

Stephens, J. (1990). Intertextuality and the "wedding ghost". *Children's Literature in Education, 21/1*:23-26.

Tan, S. (2007). *The arrival*. New York: Scholastic.

Van Allsburg, C. (1984). The *mysteries of Harris Burdick*. Boston: Houghton Mifflin.

Van Allsburg, C. (2011). *The chronicles of Harris Burdick*. Boston: Houghton Mifflin.

Wainwright, J. (2012). *Που είναι η Σουρικάτα*;(μτφρ. Α. Μήλιος). Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Weitzman P. J; Preiss-Glasser, R. (1998). *You can't take a balloon into the Metropolitan Museum.* New York : Dial Books for Young Readers.).

Wiesner, D. (1988). *Free fall*. New York: Morrow.

Wiesner, D. (1991). *Tuesday*. New York:Clarion Books

Wiesner, D. (1992). Caldecott acceptance speech. *The Horn Book Magazine, 68/4*: 416-423.

Wiesner, D. (1997). *Sector 7*. New York:Clarion Books.

Wilks, M.(1986). *The ultimate alphabet*. New York: H. Holton.

Wilks, M.(1988). *The ultimate annotated alphabet*. New York: H. Holton.

# Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΑΓΓΛΟΦΩΝΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

**Ελένη Σαμσάρη**[1] **& Ελένη Μορφίδη**[1]

[1] Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

elenisams@gmail.com; emorfidi@cc.uoi.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει την κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας (Γ2) από δίγλωσσους μαθητές οι οποίοι έχουν ως μητρική γλώσσα την αμερικάνικη αγγλική (Γ1) και συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών απόκτησης φωνολογικών δεξιοτήτων στις δύο γλώσσες. Συμμετείχαν πέντε τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές, ηλικίας από 8 έτη και 6 μήνες, έως 11 έτη και 4 μήνες, οι οποίοι φοιτούσαν σε Δημοτικό σχολείο στην Αμερική. Τα παιδιά είχαν εκτεθεί παράλληλα στην ελληνική γλώσσα, φοιτούσαν σε παροικιακό σχολείο στην Αμερική, και κανείς από αυτούς δεν μιλούσε μόνο αγγλικά στο σπίτι. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές έχουν κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής σε επαρκή βαθμό και τα βασικά λάθη αφορούν κυρίως αντικαταστάσεις, παραλείψεις και φωνολογικές διαφοροποιήσεις συγγενικών φθόγγων. Επισημαίνονται οι προεκτάσεις των ευρημάτων για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διγλωσσία θεωρείται ως μία σύνθετη και πολυδιάστατη ψυχολογική και κοινωνικογλωσσική συμπεριφορά (Butler & Hakuta, 2004). Μέχρι σήμερα, δεν υπάρχει ένας ακριβής ορισμός, τον οποίο να αποδέχονται όλοι οι ερευνητές, αλλά οι ερμηνείες διαφέρουν, αποδίδοντας στην έννοια διαφορετικό εύρος. Γενικά, η διγλωσσία είναι η τακτική χρήση δύο γλωσσών από κάποιο άτομο. Δίγλωσσοι θεωρούνται οι ομιλητές, οι οποίοι έχουν διαφορετικούς βαθμούς ευχέρειας στις δύο γλώσσες (Valdés & Figueroa, 1994). Σύμφωνα με έναν πιο ευρύ ορισμό, δίγλωσσοι χαρακτηρίζονται οι ομιλητές, οι οποίοι αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες στον προφορικό ή/και στο γραπτό λόγο με διαφορετικό βαθμό ευχέρειας, ώστε να αλληλεπιδράσουν με ομιλητές σε περισσότερες από μία γλώσσες (Mohanty & Perregaux, 1997).

Οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν ποικίλες προκλήσεις σε όλα τα επιμέρους γλωσσικά συστήματα (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία). Αν και τα υποσυστήματα της γλώσσας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με διαφορετικούς τρόπους, δεν αναπτύσσονται ταυτόχρονα ή στον ίδιο βαθμό κατά την πορεία απόκτησης της δεύτερης γλώσσας (VanPatten & Williams, 2007). Η γλωσσική ευχέρεια και γενικά η γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού επηρεάζεται από την έκθεσή του στις δύο γλώσσες (Bhatia

& Ritchie, 1999). Η ηλικία απόκτησης της δεύτερης γλώσσας επηρεάζει ουσιαστικά τη φωνολογική ανάπτυξη και έχει σημαντικές συνέπειες στην αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης του ατόμου (Flege, 1995·Gutiérrez-Clellen et al., 2000). Οι δίγλωσσοι ομιλητές, οι οποίοι έχουν κατακτήσει τη δεύτερη γλώσσα πριν από την ηλικία των 3 ετών (*ταυτόχρονη διγλωσσία*), έχουν συνήθως ανάλογα επίπεδα ευχέρειας και στις δύο γλώσσες. Αντίθετα, οι δίγλωσσοι ομιλητές, οι οποίοι έχουν εκτεθεί αρχικά στην πρώτη γλώσσα από τη γέννησή τους και έχουν μάθει τη δεύτερη γλώσσα αργότερα στην παιδική ηλικία (*διαδοχική διγλωσσία*), αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες και προκλήσεις σε σχέση με τους ταυτόχρονα δίγλωσσους μαθητές (Meisel, 2004·Kayser, 2002·Trevor, 2008). Για τους διαδοχικά δίγλωσσους ομιλητές η γλώσσα, που έχουν μάθει από τη γέννησή τους, θα είναι η κυρίαρχη γλώσσα, ενώ η γλώσσα η οποία έχει αποκτηθεί αργότερα, θεωρείται δευτερεύουσα για αυτούς (Rayner & Ellis, 2007).

Η μελέτη των τυπικών διαδικασιών απόκτησης της δεύτερης γλώσσας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την καλύτερη κατανόηση της γλωσσικής προόδου του δίγλωσσου ατόμου. Πολλά παιδιά κατά την αρχική επαφή με τη δεύτερη γλώσσα περνούν από ένα «σιωπηλό» στάδιο (*silent or nonverbal period*), όπου επικεντρώνονται κυρίως στην κατανόηση της δεύτερης γλώσσας και στην εκμάθηση των κανόνων της, χωρίς να έχουν σημαντική γλωσσική παραγωγή. Αυτή η περίοδος μπορεί να διαρκεί από τρεις έως έξι μήνες, αν και στα παιδιά μικρής ηλικίας φαίνεται ότι έχει μεγαλύτερη διάρκεια σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα παιδιά (Genesee, Paradis & Crago, 2004·Tabors, 1997). Γενικά, η έκθεση στην κατανόηση της δεύτερης γλώσσας (χωρίς να χρειάζεται ο ομιλητής να ανταποκριθεί στο μήνυμα που ακούει), είναι απαραίτητη, αλλά όχι επαρκής από μόνη της για την κατάκτησή της (VanPatten & Williams, 2007). Καθώς ο δίγλωσσος μαθητής αρχίζει να μαθαίνει και να αποκτά δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα, είναι πιθανό να χρησιμοποιεί λιγότερο συχνά την πρώτη γλώσσα και να χάσει ορισμένες δεξιότητες σε αυτήν (*language loss*).

Μία άλλη διαδικασία, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί κατά την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, είναι η μεταφορά γλωσσικών προτύπων από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη γλώσσα. Αυτή η διαδικασία, που ονομάζεται «γλωσσική μεταφορά» (*language transfer*), περιλαμβάνει τις διαγλωσσικές επιδράσεις ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες γλώσσες, οι οποίες προκύπτουν από τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα, που έχουν αποκτηθεί (Genesee, Paradis & Crago, 2004·Odlin, 1989). Αν και οι διαγλωσσικές επιδράσεις παρατηρούνται σε όλα τα επιμέρους επίπεδα της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία), το φωνολογικό σύστημα αποτελεί συχνά μία σημαντική πηγή μεταφοράς της πρώτης γλώσσας (Γ1) στη δεύτερη (Γ2) (Genesee, Paradis & Crago, 2004).

Η επίδραση της μητρικής γλώσσας στη δεύτερη γλώσσα χαρακτηρίζεται είτε ως «θετική μεταφορά» (*positive transfer*) είτε ως «αρνητική μεταφορά» (*negative transfer*) ανάλογα με το ρυθμό ανάπτυξης των δίγλωσσων σε συγκε-

κριμένο σύστημα της γλώσσας σε σύγκριση με τον αντίστοιχο ρυθμό ανάπτυξης των μονόγλωσσων ομιλητών (Goldstein & Bunta, 2012). Ορισμένα λάθη των δίγλωσσων μαθητών μπορεί να οφείλονται στη διαδικασία της γλωσσικής μεταφοράς, αλλά είναι συνήθως προσωρινά, εφόσον τα παιδιά κατακτούν τελικά τις σωστές μορφές της γλώσσας με την πάροδο του χρόνου (White & Genesee, 1996). Επίσης, στους δίγλωσσους ομιλητές είναι δυνατόν να παρατηρηθεί ως γλωσσική συμπεριφορά η εναλλαγή στη χρήση των δύο γλωσσών (*code-switching*) (Muysken, 2005). Συγκεκριμένα, το φαινόμενο αναφέρεται στη χρήση φωνολογικών, λεξιλογικών, μορφολογικών, συντακτικών ή πραγματολογικών προτύπων από τις δύο γλώσσες μέσα στα όρια μίας πρότασης ή στην ίδια συζήτηση. Οι γλωσσικές αυτές μονάδες μπορεί να είναι είτε μικρές (π.χ. φωνήματα, μορφήματα, λέξεις) είτε μεγαλύτερα τμήματα (π.χ. φράσεις, προτάσεις) (Genesee, Paradis & Cargo, 2004).

Για τη χρήση αυτής της γλωσσικής συμπεριφοράς έχουν δοθεί πολλές ερμηνείες. Σύμφωνα με την υπόθεση του λεξικού κενού (*Lexical Gap Hypothesis*), το δίγλωσσο παιδί μπορεί να εναλλάσσει τους γλωσσικούς κώδικες, όταν δεν γνωρίζει την κατάλληλη λέξη στη δεύτερη γλώσσα και καταφεύγει στη χρήση τύπων της γλώσσας, στην οποία έχει καλύτερη ευχέρεια (Deuchar & Quay, 2000). Με τον ίδιο τρόπο, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει συντακτικά πρότυπα από τη γλώσσα, την οποία έχει αναπτύξει καλύτερα, ώστε να καλύψει συντακτικά κενά στη δεύτερη γλώσσα (Lanza, 1997·Petersen, 1988). Η εναλλαγή στη χρήση των δύο γλωσσών αντανακλά την ευελιξία του παιδιού να χρησιμοποιεί όλες τις γλωσσικές πηγές, για να μπορέσει να εκφραστεί καλύτερα. Παρόλο που η συγκεκριμένη συμπεριφορά συναντάται συχνά κατά τα πρώτα στάδια της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, θεωρείται ως μία τυπική διαδικασία, που παρατηρείται και σε δίγλωσσους ομιλητές, οι οποίοι έχουν αποκτήσει ευχέρεια στη δεύτερη γλώσσα. Επομένως, η εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων αποτελεί μία διαδεδομένη αποτελεσματική στρατηγική, που χρησιμοποιείται ευρέως από ομιλητές με διαφορετική γλωσσική ευχέρεια, ώστε να καλυφθούν διαφορετικοί επικοινωνιακοί στόχοι (Goldstein, 2000·Tay, 1989·Wyatt, 2002).

Στα φαινόμενα της γλωσσικής μεταφοράς και της εναλλαγής στη χρήση των γλωσσών, διάφορα στοιχεία (π.χ. φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά στοιχεία, λέξεις, φράσεις) της μητρικής γλώσσας (Γ1) εμφανίζονται στο λόγο του ομιλητή κατά τη χρήση της δεύτερης γλώσσας (Γ2). Στην εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων ο ομιλητής αποφασίζει ο ίδιος πότε θα αλλάξει τη γλώσσα και πότε όχι, και έχει τον έλεγχο της συγκεκριμένης διαδικασίας. Όταν όμως δεν είναι σε θέση να ελέγξει μορφές γλωσσικής μεταφοράς, αυτό σηματοδοτεί ελλιπή ευχέρεια στη χρήση της δεύτερης γλώσσας (Treffers-Daller, 2009). Γενικά, η εναλλαγή κωδίκων αποτελεί μία σημαντική πτυχή της διγλωσσίας, όταν χρησιμοποιείται, για να βελτιώσει την επικοινωνία και να ενισχύσει το περιεχόμενο και την ουσία του μηνύματος (Cheng & Butler, 1989). Θεωρείται ως μία δυναμική επικοινωνιακή πρακτική, η οποία δηλώνει τη δίγλωσση ταυτότητα του ατόμου, καθώς συνάδει με τη γλωσσική του επιλογή σε

κάθε περίσταση (Τσοκαλίδου, 2000).

Η «διαγλώσσα» (*interlanguage)* είναι η περίοδος στην ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, όπου ο μαθητής αρχίζει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα παραγωγικά, μέχρι να αποκτήσει τέτοια ικανότητα σαν αυτή ενός γηγενούς ομιλητή. Κατά την περίοδο αυτή, το παιδί κάνει υποθέσεις για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η γλώσσα και είναι πιθανόν να παρατηρούνται κάποια ασυνήθιστα λάθη στη δεύτερη γλώσσα. Όμως, αυτά τα λάθη δεν είναι ανησυχητικά, καθώς αποτελούν τυπικό χαρακτηριστικό της περιόδου και αντανακλούν τη γλωσσική πρόοδο του παιδιού (Genesee, Paradis & Crago, 2004). Εφόσον η τυπική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας ακολουθεί μία εξελισσόμενη πορεία με αναμενόμενα στάδια, ορισμένα γλωσσικά λάθη που παράγονται, αντικαθίστανται αργότερα από τους σωστούς γλωσσικούς τύπους (Van Patten & Williams, 2007). Οι παραπάνω διαδικασίες αφορούν την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας σε όλα τα επιμέρους συστήματα (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία). Ειδικότερα, για τη φωνολογική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα δίγλωσσα παιδιά είναι σε θέση να αποκτήσουν ευχέρεια σαν εκείνη ενός γηγενούς ομιλητή, αλλά παρατηρούνται ατομικές διακυμάνσεις και ο βαθμός απόκτησης της ευχέρειας εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η έκθεση στη γλώσσα (Genesee, Paradis & Crago, 2004).

Αναφορικά με την κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της δεύτερης γλώσσας ένα κυρίαρχο ζήτημα είναι εάν ο δίγλωσσος ομιλητής αναπτύσσει διαφορετικές φωνητικές κατηγορίες για τα φωνήματα της δεύτερης γλώσσας (Γ2) ή εάν χρησιμοποιεί και για τις δύο γλώσσες ένα σύνολο μεικτών κατηγοριών που προέρχεται από την έκθεσή του στη μητρική (Γ1) και τη δεύτερη γλώσσα (Γ2) (Flege, 1991). Ωστόσο, ακόμη και αυτοί που υποστηρίζουν την ύπαρξη δύο αυτόνομων φωνολογικών συστημάτων, δεν τα θεωρούν ως απομονωμένα (Lléo & Kehoe, 2002). Τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών δείχνουν ότι τα δύο φωνολογικά συστήματα δεν είναι αυτόνομα, γιατί υπάρχουν διαγλωσσικές επιδράσεις (Paradis, 2001) και παρατηρούνται φωνολογικά χαρακτηριστικά και βασικά πρότυπα συλλαβών, τα οποία είναι κοινά και στις δύο γλώσσες (Bunta, Davidovich & Ingram, 2006).

Στους δίγλωσσους μαθητές παρατηρείται ετερογένεια ως προς τα χαρακτηριστικά τους, εφόσον οι διαφορές που υπάρχουν κατά τη διαδικασία απόκτησης και χρήσης της δεύτερης γλώσσας, αντανακλώνται και στις διαφορές που παρατηρούνται στην παραγωγή του λόγου τους (Flege, Schirru & Mackay, 2003). Επομένως, ο κάθε μαθητής πρέπει να μελετάται ως μία ξεχωριστή περίπτωση, καθώς το επίπεδο για την ενεργοποίηση των δύο διαφορετικών γλωσσών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (π.χ. η ηλικία, το γλωσσικό περιβάλλον, το γλωσσικό ιστορικό, τα κίνητρα, η γνώση των άλλων ομιλητών κ.ά.), οι οποίοι επηρεάζουν το ρυθμό απόκτησης της δεύτερης γλώσσας και την ευχέρεια σε αυτήν (Appel & Muysken, 1987·Cantone, 2007·Rayner & Ellis, 2007). Όμως, διαφορές στην εκμάθηση και τη χρήση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να

παρατηρηθούν ακόμη και κάτω από τις ίδιες συνθήκες έκθεσης στη γλώσσα (VanPatten & Williams, 2007). Υπάρχουν τέσσερις σημαντικές περιοχές που επηρεάζουν την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας και μπορούν να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για αυτήν. Αυτές οι περιοχές είναι: α) η γλωσσική ευχέρεια, β) οι φυσιολογικές διαδικασίες κατά την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, γ) οι γνωστικό-γλωσσικές μεταβλητές και δ) οι συναισθηματικές μεταβλητές (Roseberry-McKibbin, 2006). Παράγοντες, όπως η προσωπικότητα, οι στρατηγικές μάθησης και οι γνωστικές δεξιότητες, επηρεάζουν τη σχέση ανάμεσα στην πρώτη (Γ1) και τη δεύτερη γλώσσα (Γ2) (Cummins, 1984). Ωστόσο, οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στη μητρική (Γ1) και τη δεύτερη γλώσσα (Γ2), δε βασίζονται μόνο στα ατομικά χαρακτηριστικά του δίγλωσσου ομιλητή, αλλά και στις επιδράσεις των μοναδικών χαρακτηριστικών της καθεμίας από τις δύο γλώσσες κατά τη διαδικασία απόκτησης της δεύτερης γλώσσας (Bunta, Davidovich & Ingram, 2006).

Καθώς η γλωσσική ευχέρεια αποτελεί ένα περίπλοκο φαινόμενο, έχουν διατυπωθεί δύο διαφορετικά μοντέλα από τον Cummins (2000), τα οποία προσπαθούν να δώσουν μία ερμηνεία για το πώς αυτή αποκτάται με βάση τη σχέση ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με το μοντέλο της «ξεχωριστής θεμελιώδους γλωσσικής ικανότητας» (*Separate Underlying Proficiency*), η ευχέρεια στην πρώτη γλώσσα θεωρείται ξεχωριστή από την ευχέρεια στη δεύτερη γλώσσα, ώστε δεξιότητες, που έχουν κατακτηθεί στην πρώτη γλώσσα, να μη μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, στο μοντέλο της «κοινής θεμελιώδους γλωσσικής ικανότητας» (*Common Underlying Proficiency*) η εννοιολογική γνώση και οι δεξιότητες, που έχουν αποκτηθεί στην πρώτη γλώσσα, μεταφέρονται κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 1980). Έτσι, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν την πρώτη τους γλώσσα, αναπτύσσουν γνωστικές στρατηγικές που είναι απαραίτητες για την απόκτηση νέων πληροφοριών και γλωσσικών ικανοτήτων, διευκολύνοντας έτσι και την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Appel & Muysken, 1987). Στο μοντέλο της «κοινής θεμελιώδους γλωσσικής ικανότητας» βασίστηκε και η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, σύμφωνα με την οποία η απόκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) εξαρτάται από τις δεξιότητες που έχουν ήδη αναπτυχθεί στην πρώτη γλώσσα (Γ1) μέχρι την χρονική περίοδο που θα αρχίσει η συστηματική έκθεση στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) (Cummins, 1979). Επομένως, είναι σημαντικό να οικοδομήσει το παιδί γερές βάσεις στην πρώτη γλώσσα και να γίνει ένας δίγλωσσος ομιλητής με γλωσσική ευχέρεια και στις δύο γλώσσες, εφόσον αυτό θα συμβάλλει στην ακαδημαϊκή και σχολική επιτυχία του (Cummins, 1999).

Κατά την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας υπάρχουν ποικίλες μεταβλητές (π.χ. γνωστικές, γλωσσικές, συναισθηματικές), που μπορεί να εμπλέκονται στη διαδικασία και να υιοθετούνται διάφορες στρατηγικές χρήσης της γλώσσας από τον ομιλητή (Wong-Fillmore, 1983). Επίσης, το μοντέλο χρήσης της γλώσσας με το οποίο έρχεται καθημερινά σε επαφή το παιδί (π.χ. χρήση της γλώσσας στο

οικογενειακό περιβάλλον, στη γειτονιά κ.λπ.) και οι ευκαιρίες για εξάσκηση της γλώσσας και για συμμετοχή σε συζητήσεις καθορίζουν την πρόοδό του στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και την ικανότητα χρήσης της γλώσσας (Baker, 2000·Meisel, 2004). Ανεξάρτητα από τους παραπάνω παράγοντες που επηρεάζουν την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, οι δίγλωσσοι ομιλητές σπάνια διαχειρίζονται τις δύο γλώσσες με τον ίδιο ακριβώς τρόπο (Grosjean, 1998). Γι' αυτό το λόγο, χρειάζεται μία συνεχόμενη, συστηματική και πλούσια έκθεση και στις δύο γλώσσες, ώστε να υπάρχει σωστή ανάπτυξη και καλή ικανότητα χρήσης και στις δύο (Genesee, Paradis & Crago, 2004). Τα οφέλη της διγλωσσίας είναι πολλά, ειδικά εάν αυτή είναι ταυτόχρονη (οι δύο γλώσσες μαθαίνονται περίπου την ίδια χρονική περίοδο) (Trevor, 2008).

Παρόλο που η μελέτη και η ανάλυση των φωνολογικών λαθών των δίγλωσσων μαθητών, που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Γ2), έχει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον και μπορεί να δώσει πολύτιμες πληροφορίες για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, το ζήτημα δεν έχει εξεταστεί ακόμη σε βάθος και με συστηματικό τρόπο. Αυτό φαίνεται και από το μικρό αριθμό των ερευνών που υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία και ασχολούνται με τα φωνολογικά λάθη δίγλωσσων μαθητών.

Η έρευνα των Ρεβυθιάδου και Τζακώστα (2007) εστίασε στην ανάλυση φωνολογικών λαθών σε συλλαβική δομή και την τήρηση των φωνοτακτικών κανόνων της ελληνικής σε δείγμα τουρκόφωνων μαθητών. Διαπιστώθηκαν λάθη σε φωνήματα, τα οποία ήταν άγνωστα στην μητρική γλώσσα των παιδιών, καθώς και δυσκολία στην εκφορά των συμφωνικών συμπλεγμάτων. Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μητσιάκη και Βλέτση (2006) ανέλυσαν τα γλωσσικά λάθη στην ελληνική γλώσσα (Γ2) που εμφανίστηκαν τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Στον προφορικό λόγο παρατηρήθηκαν φωνολογικά λάθη που δυσκόλευαν την κατανόηση, λάθη τονισμού και λάθη που δεν δημιουργούσαν πρόβλημα στην κατανόηση.

Η διγλωσσία συνεισφέρει σημαντικά στη μελέτη γλωσσικών διαδικασιών. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση του λόγου του δίγλωσσου παιδιού προσφέρει μία μοναδική ευκαιρία, ώστε να διερευνηθούν θεμελιώδη ζητήματα στη διαγλωσσική κατάκτηση (Bunta, Davidovich & Ingram, 2006). Στην παρούσα εργασία διερευνάται η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) από αγγλόφωνους μαθητές μέσα από την αξιολόγηση της παραγωγής του προφορικού τους λόγου. Ακόμη, εφόσον κάθε γλώσσα χρησιμοποιεί δικές της φωνολογικές μονάδες και αρχές χρήσης αυτών των μονάδων (Κατή, 2009), μελετώνται επίσης οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της αγγλικής γλώσσας (Γ1) και της ελληνικής γλώσσας (Γ2) στο λόγο των παιδιών του δείγματος.

## ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως στόχο μέσα από τα φωνολογικά λάθη των

μαθητών του δείγματος να διαπιστωθεί ο βαθμός κατάκτησης του φωνολογικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας και η επίδραση των φωνολογικών στοιχείων της πρώτης γλώσσας (Γ1) στη δεύτερη γλώσσα (Γ2).

## ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν πέντε τυπικώς αναπτυσσόμενοι αγγλόφωνοι μαθητές, τέσσερα αγόρια (οι ΔΛ, ΙΜ, ΝΦ, ΠΜ) και ένα κορίτσι (η ΑΚ), ηλικίας από 8 έτη και 6 μήνες, έως 11 έτη και 4 μήνες, οι οποίοι φοιτούσαν στις τελευταίες τάξεις σε Δημοτικό σχολείο στην Αμερική (Γ΄ τάξη =2, Δ΄ τάξη =1, Ε΄ τάξη =1 και ΣΤ΄ τάξη =1). Τα παιδιά είχαν ως κυρίαρχη (πρώτη) γλώσσα την αμερικάνικη αγγλική (Γ1), αλλά είχαν εκτεθεί παράλληλα στην ελληνική γλώσσα (Γ2) (περίπτωση ταυτόχρονης διγλωσσίας). Φοιτούσαν σε παροικιακό σχολείο στην Αμερική και συμμετείχαν στην έρευνα γιατί κατείχαν την ελληνική σε επαρκές επικοινωνιακό επίπεδο, είχαν διδαχτεί ελληνικά τουλάχιστον για δύο χρόνια και κανείς από τους γονείς των παιδιών αυτών δεν ανέφερε ότι η αγγλική είναι η μόνη γλώσσα που μιλιέται στο σπίτι.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η αξιολόγηση βασίστηκε στον προφορικό λόγο του κάθε παιδιού, ο οποίος μαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια έγινε η απομαγνητοφώνησή του. Τα ακουστικά αρχεία μελετήθηκαν διεξοδικά, ώστε να εξεταστεί η εκφορά των ήχων σε λέξεις περιεχόμενου (π.χ. ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα) και να διαπιστωθεί η ύπαρξη φωνολογικών διαφοροποιήσεων, φωνολογικών λαθών καθώς και τυχόν επιδράσεων της πρώτης γλώσσας (Αμερικάνικη Αγγλική) (Γ1) στη δεύτερη γλώσσα (Ελληνικά) (Γ2) σε επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης. Στη συνέχεια, ακολούθησε μία ομαδοποίηση των συχνότερων και σοβαρότερων φωνολογικών λαθών και διαφοροποιήσεων που παρατηρήθηκαν στο λόγο των παιδιών.

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Οι μαθητές του δείγματος κλήθηκαν να αναδιηγηθούν την ιστορία «Βάτραχε πού είσαι;» (“Frog where are you?”) παρατηρώντας τις σχετικές εικόνες με λογική σειρά και ακολουθία. Για την αναδιήγηση χρησιμοποιήθηκε το εικονογραφημένο βιβλίο (picture book) χωρίς γραπτό κείμενο, το οποίο περιλαμβάνει τη συγκεκριμένη ιστορία (Mayer, 1969). Τα εικονογραφημένα βιβλία χωρίς κείμενο θεωρούνται ως ένα κατάλληλο μέσο λήψης δειγμάτων από αφηγήσεις δίγλωσσων παιδιών ή παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Gutiérrez-Clellen & Quinn, 1993). Αρχικά, ο ερευνητής αφηγήθηκε σε κάθε μαθητή την ιστορία στην ελληνική γλώσσα, χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο σενάριο, που βασιζόταν στις εικόνες του βιβλίου. Έπειτα, ο ερευνητής ζητούσε από κάθε μαθητή και τον ενθάρρυνε να ξαναπεί αυτή τη φορά ο ίδιος την ιστορία, μειώνοντας στο ελάχιστο την ανατροφοδότηση και τις υποδείξεις.

Ο προφορικός λόγος των παιδιών μαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια α-

πομαγνητοφωνήθηκε. Η αξιολόγηση στηρίχθηκε στη σχετική θεωρία για τους βασικούς τύπους των φωνολογικών λαθών, που συναντώνται κατά την φωνολογική ανάπτυξη, όπως περιγράφηκαν από τον Ingram (1989, όπ. αναφ. Κατή, 2009), καθώς και στη σχετική βιβλιογραφία για τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές κατά την κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της δεύτερης γλώσσας και ιδιαίτερα οι μαθητές που έχουν ως μητρική γλώσσα την αγγλική (Γ1) και μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (Γ2). Επίσης, για την αποτύπωση της φωνητικής καταγραφής της εκφοράς του λόγου των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (International Phonetic Alphabet).

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Γενικά, τα παιδιά του δείγματος έχουν κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας σε ικανοποιητικό βαθμό. Τα πιο συχνά λάθη που σημειώθηκαν κατά την ανάλυση του προφορικού λόγου των μαθητών είναι τα εξής:

i) αντικαταστάσεις φωνημάτων

ii) παραλείψεις συμφωνικών συμπλεγμάτων

iii) προσθέσεις φωνημάτων

iv) φωνολογικές διαφοροποιήσεις φωνημάτων που ομοιάζουν ή είναι συγγενικά

v) διαφοροποιήσεις στον τονισμό.

## ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ

Οι αντικαταστάσεις αποτελούν μία βασική κατηγορία φωνολογικών λαθών και συνήθως ακολουθούν ορισμένες αρχές. Για παράδειγμα, ορισμένοι φθόγγοι αντικαθίστανται με άλλους συγγενικούς φθόγγους (Πετρούνιας, 1984) ή μπορεί να αντικαθίστανται ήχοι που έχουν κάποια κοινά διακριτά χαρακτηριστικά (Ingram, 1989, όπ. αναφ. Κατή, 2009). Οι αντικαταστάσεις που καταγράφηκαν στον προφορικό λόγο των παιδιών αφορούσαν κυρίως σύμφωνα. Ειδικότερα, καταγράφηκαν οι εξής αντικαταστάσεις:

α) Αντικαταστάσεις με βάση τις αρχές της Φωνολογίας

1. Το παλλόμενο σύμφωνο /r/ αντικαθίσταται με το πλευρικό σύμφωνο /l/, π.χ. παράγεται /ɣílise/ αντί για /ɣírise/ (=γύρισε). Το /r/ θεωρείται γενικά το πιο δύσκολο σύμφωνο για να κατακτηθεί από τα μικρά παιδιά (Πετρούνιας, 1984) και μάλιστα είναι ένας ήχος, που κατακτάται αρκετά αργά σύμφωνα με τις θεωρίες της φωνολογικής ανάπτυξης (Κατή, 2009). Αυτού του τύπου η αντικατάσταση συναντάται συχνά σε μικρές ηλικίες (Γαβριηλίδου, 2003) και παρατηρείται στον προφορικό λόγο της ΑΚ και του ΝΦ.

2. Το άηχο οδοντικό σύμφωνο /t/ αντικαθίσταται με το ηχηρό οδοντικό

σύμφωνο /d/, π.χ. /spídi/ αντί για /spíti/ (=σπίτι). Το συγκεκριμένο λάθος είναι σοβαρό και επαναλαμβάνεται συχνά. Η αντικατάσταση βασίζεται στην αρχή της «ηχηροποίησης». Δηλαδή προτιμώνται τα ηχηρά σύμφωνα έναντι των άηχων συμφώνων πριν από φωνήεν (Γαβριηλίδου, 2003). Το λάθος παρατηρείται στον προφορικό λόγο της ΑΚ.

3. Το άηχο σύμφωνο /c/ (που εμφανίζεται ως αλλόφωνο του υπερωικού /k/) αντικαθίσταται με το ηχηρό υπερωικό σύμφωνο /g/, π.χ. εκφέρεται /geró/ αντί για /ceró/ (=καιρό). Το /c/ εμφανίζεται ως αλλόφωνο του υπερωικού /k/ και αντικαθίσταται με το ηχηρό /g/. Παρατηρείται και εδώ η αρχή της ηχηροποίησης (Γαβριηλίδου, 2003). Επίσης, η αντικατάσταση άηχου συμφώνου με ηχηρό γίνεται συνήθως στην αρχή της λέξης (Κατή, 2009). Αυτού του τύπου η αντικατάσταση συναντάται στον προφορικό λόγο της ΑΚ.

4. Το άηχο υπερωικό σύμφωνο /x/ αντικαθίσταται με το άηχο οδοντικό σύμφωνο /t/, π.χ. /vatratáci/ αντί για /vatraxáci/ (=βατραχάκι) από ένα δίγλωσσο μαθητή (τον ΝΦ) . Αυτό μπορεί να συμβαίνει για δυο λόγους. Το συμφωνικό σύμπλεγμα που προηγείται (/tr/) περιέχει το /t/ και είναι πιθανόν να οδηγεί τα παιδιά να επαναλάβουν την παραγωγή του φθόγγου /t/. Πρόκειται για το φαινόμενο της αφομοίωσης κατά το οποίο παράγονται λέξεις με τα ίδια φωνήεντα ή σύμφωνα (Nespor, 1999). Μπορεί όμως η αντικατάσταση να βασίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά τείνουν να αντικαθιστούν τα υπερωικά σύμφωνα με τα οδοντικά σύμφωνα (Ingram, 1989, όπ. ανάφ. Κατή, 2009).

5. Το μεσαίου ανοίγματος φωνήεν /e/ αντικαθίσταται με το ανοικτό φωνήεν /a/, π.χ. παράγεται /maɣálo/ αντί για /meɣálo/ (=μεγάλο). Εδώ παρατηρείται μία αντικατάσταση φωνήεντος. Πρόκειται για ένα συχνό φωνολογικό λάθος, το οποίο αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία και παρατηρείται ιδιαίτερα σε μικρά παιδιά (Γαβριηλίδου, 2003). Το λάθος συναντάται στον προφορικό λόγο του ΠΜ.

β) Αντικαταστάσεις με βάση κοινά χαρακτηριστικά των φθόγγων

1. Το κλειστό ουρανικό σύμφωνο /c/ προφέρεται ως υπερωικό σύμφωνο /k/, π.χ. /kefáli/ αντί για /cefáli/ (=κεφάλι), /skílos/ αντί για /scílos/ (=σκύλος), /kerό/ αντί για /ceró/ (=καιρό), /kenúrio/ αντί για /cenúrio/ (=καινούριο), /peðáki/ αντί για /peðáci/ (=παιδάκι). Στις συγκεκριμένες λέξεις αναμένουμε να συναντήσουμε το φαινόμενο της προκαταβολικής αφομοίωσης, κατά το οποίο το υπερωικό σύμφωνο /k/ γίνεται ουρανικό /c/ πριν από τα πρόσθια φωνήεντα /e/ και /i/ (Nespor, 1999). Ωστόσο, ορισμένα παιδιά συνεχίζουν να προφέρουν τις λέξεις διατηρώντας το υπερωικό /k/. Από τους μαθητές του δείγματος, δύο αγόρια (οι ΙΜ και ΠΜ) πραγματοποιούν το συγκεκριμένο λάθος.

2. Το άηχο ουρανικό σύμφωνο /x/ αντικαθίσταται με το άηχο υπερωικό σύμφωνο /k/, π.χ. /vatrákia/ αντί για /vatráxia/ (=βατράχια) από ένα μαθητή του δείγματος (τον ΝΦ). Πρόκειται για αντικατάσταση του τριβόμενου (διαρκούς) συμφώνου /x/ από το κλειστό (στιγμιαίο) σύμφωνο /k/, όπως αναφέρεται στη

βιβλιογραφία (Γαβριηλίδου, 2003·Ingram, 1989, όπ. αναφ. Κατή, 2009).

3. Το άηχο τριβόμενο συριστικό σύμφωνο /s/ αντικαθίσταται με το άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό σύμφωνο /θ/, π.χ. /sfínoθe/ αντί για /sfínose/ (=σφήνωσε), /xtípiθe/ αντί για /xtípise/ (=χτύπησε), /épjaθe/ αντί για /épjase/ (=έπιασε). Ο φθόγγος /s/ είναι δύσκολος στην εκφορά και προσβάλλεται συχνά (Γαβριηλίδου, 2003). Στις περιπτώσεις των μαθητών του δείγματος δεν υπάρχει πρόβλημα άρθρωσης (εκφέρουν τον ήχο /s/ σε ορισμένες άλλες λέξεις π.χ. /vátraxos/, /épese/, /mélisas/, /mélises/), αλλά είναι ένα φωνολογικό λάθος, το οποίο οφείλεται ίσως στο δεν έχουν συνειδητοποιήσει ακόμη τη λειτουργική διάκριση ανάμεσα στους ήχους /s/ και /θ/. Το λάθος συναντάται στο λόγο ενός δίγλωσσου μαθητή (του ΠΜ).

4. Το κλειστό φωνήεν /u/ αντικαθίσταται με το κλειστό φωνήεν /i/, π.χ. /kútsiro/ αντί για /kútsuro/ (=κούτσουρο). Πρόκειται για μία αλλαγή φωνήεντος, καθώς το κλειστό φωνήεν /u/ μετατρέπεται στο συγγενικό κλειστό φωνήεν /i/. Η αντικατάσταση γίνεται με βάση ένα κοινό χαρακτηριστικό των δύο φθόγγων (και τα δύο φωνήεντα είναι κλειστά) και παρατηρείται στον προφορικό λόγο του ΔΛ.

5. Το ουρανικό τριβόμενο /j/ αντικαθίσταται με το τριβόμενο υπερωικό /ɣ/ στη λέξη /píje/. Παρατηρείται δηλαδή απουράνωση (depalatalization) του ουρανικού τριβόμενου /j/, το οποίο προφέρεται ως /ɣ/, καθώς η λέξη /píje/ (=πήγε) προφέρεται ως /píγe/. Το λάθος εντοπίζεται στο λόγο του ΠΜ και οφείλεται πιθανώς στο γεγονός ότι ο δίγλωσσος μαθητής δεν έχει ακόμη κατανοήσει τη λειτουργική διάκριση των ήχων /j/ και /ɣ/. Γενικά, τα τριβόμενα σύμφωνα θεωρούνται «προβληματικά» τεμάχια σχετικά με την εκφορά τους από τους αλλόγλωσσους (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2007).

γ) Αντικαταστάσεις ήχων που δεν υπάρχουν στη μητρική γλώσσα

Λάθη παρατηρούνται επίσης κατά την εκφορά ορισμένων ήχων, που δεν υπάρχουν στη μητρική γλώσσα (Γ1) των παιδιών. Τα παιδιά δυσκολεύονται ή αδυνατούν να προφέρουν κάποιους φθόγγους, ώστε να τους αντικαθιστούν με κάποιον άλλο γνωστό ήχο ή να αναλύουν τον ήχο σε δύο άλλους οικείους ήχους (Πετρούνιας, 1984). Αυτός είναι ένας από τους βασικούς μηχανισμούς, που υιοθετούν οι αλλόγλωσσοι, δηλαδή να αντικαθιστούν άγνωστα τεμάχια με γνωστά τεμάχια της μητρικής τους γλώσσας (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2007). Οι μαθητές του δείγματος δυσκολεύονται στην εκφορά των συμφωνικών τεμαχίων, που δεν είναι κοινά στην ελληνική (Γ2) και την αγγλική γλώσσα (Γ1). Ειδικότερα, παρατηρήθηκαν τα εξής:

1. Το ουρανικό σύμφωνο /ç/ αντικαθίσταται με το ουρανικό φωνήεν /i/ π.χ. στη λέξη /papútsça/ (=παπούτσια). Ένας μαθητής του δείγματος (ο ΝΦ) εκφέρει τη λέξη /papútsça/ ως /papútsia/. Το λάθος αυτό οφείλεται σε παρεμβολή των κανόνων της μητρικής γλώσσας (αγγλική γλώσσα), καθώς τα δίγλωσσα παιδιά τείνουν να αντικαθιστούν μη οικείους φθόγγους με γνωστούς φθόγγους (Πε-

τρούνιας, 1984). Το ουρανικό σύμφωνο /ç/ δεν υπάρχει στην αγγλική γλώσσα. Έτσι, αντικαθίσταται ο άγνωστος φθόγγος /ç/ με έναν άλλο οικείο ήχο που υπάρχει στην αγγλική γλώσσα, δηλαδή το ουρανικό φωνήεν /i/.

2. Ο ήχος /ʎ/ δεν υπάρχει στη μητρική γλώσσα των παιδιών και αναλύεται σε συνδυασμό φατνιακού συμφώνου και ουρανικού φωνήεντος, τα οποία υπάρχουν στην αγγλική γλώσσα, π.χ. στις λέξεις /paʎó/ (=παλιό) και /foʎá/ (=φωλιά). Φωνολογικό λάθος σημειώνεται κατά την εκφορά της λέξης /paʎó/ (=παλιό), την οποία ορισμένα παιδιά την εκφέρουν ως /palió/. Στη λέξη /paʎó/ υπάρχει το πλευρικό ουρανικό σύμφωνο /ʎ/, το οποίο ακολουθείται από το φωνήεν /o/. Η εκφορά του συγκεκριμένου ήχου διαφοροποιεί τη γλώσσα των ομιλητών, που έχουν ως μητρική την ελληνική και αυτών που μαθαίνουν αργότερα τα ελληνικά. Συνήθως οι αλλόγλωσσοι προσθέτουν ένα /i/ μεταξύ του συμφώνου (το οποίο αδυνατούν να προφέρουν ως πλευρικό) και του φωνήεντος. Το ουρανικό σύμφωνο /ʎ/, που δεν υπάρχει στην αγγλική γλώσσα, αναλύεται σε συνδυασμό φατνιακού συμφώνου /l/ και ουρανικού φωνήεντος /i/, τα οποία υπάρχουν στην αγγλική γλώσσα (Πετρούνιας, 1984). Και στη λέξη /foʎá/ υπάρχει το πλευρικό ουρανικό σύμφωνο /ʎ/, το οποίο ακολουθείται από το φωνήεν /a/. Το ουρανικό σύμφωνο /ʎ/ δεν εκφέρεται, αλλά αναλύεται σε συνδυασμό φατνιακού συμφώνου /l/ και ουρανικού φωνήεντος /i/, τα οποία υπάρχουν στην αγγλική γλώσσα. Προφέρεται δηλαδή /foliá/ αντί για /foʎá/ (=φωλιά). Δύο από τα δίγλωσσα παιδιά (η ΑΚ και ο ΠΜ) κάνουν αυτού του είδους την αντικατάσταση.

## ΠΑΡΑΛΕΙΨΕΙΣ ΣΥΜΦΩΝΙΚΩΝ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΩΝ

Μία άλλη σημαντική κατηγορία φωνολογικών λαθών είναι η μείωση ή η αποβολή των συμφωνικών συμπλεγμάτων. Η αποβολή άγνωστων τεμαχίων είναι ένας βασικός μηχανισμός που χρησιμοποιούν οι αλλόγλωσσοι (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2007). Οι μαθητές του δείγματος αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή των συμφωνικών συμπλεγμάτων και τείνουν να αποφεύγουν την εκφορά αυτών, ώστε να απλοποιήσουν τη συλλαβική δομή της λέξης.

Τα συμφωνικά συμπλέγματα στα οποία σημειώθηκαν φωνολογικά λάθη είναι τα εξής: /str/, /sp/, /tr/, /rx/, π.χ. /katétepse/ αντί για /katéstrepse/ (=κατέστρεψε), /píti/ αντί για /spíti/ (=σπίτι), /vátaxos/ αντί για /vátraxos/ (=βάτραχος), /típa/ αντί για /trípa/ (=τρύπα) και /áxise/ αντί για /árxise/ (=άρχισε). Τα παιδιά του δείγματος (οι ΑΚ, ΙΜ, ΝΦ, ΠΜ) φαίνεται ότι δυσκολεύονται ακόμη περισσότερο κατά την παραγωγή των λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα και τα αποφεύγουν, όταν αυτές είναι πολυσύλλαβες, π.χ. /vataxáki/ αντί για /vatraxáki/ (=βατραχάκι), /katétepse/ αντί για /katéstrepse/ (=κατέστρεψε) και /pitáki/ αντί για /spitáki/ (=σπιτάκι).

Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι δύο από τα αγόρια του δείγματος (οι ΔΛ & ΝΦ) δεν εφαρμόζουν πάντα το μηχανισμό της αποβολής των συμφωνικών συμπλεγμάτων στις λέξεις που παράγουν. Αντίθετα, ορισμένες φορές προσπαθούν να εκφέρουν τα συμφωνικά συμπλέγματα, αλλά τελικά αυτό που καταφέρ-

νουν είναι να τα αντικαταστήσουν είτε με άλλα πιο απλά συμφωνικά συμπλέγματα (π.χ. /kate**st**epse/ αντί για /katé**str**epse/ =κατέστρεψε) είτε με συμφωνικά συμπλέγματα που δεν υπάρχουν σε καμία από τις δύο γλώσσες (π.χ. /va**rtr**axáki/ αντί για /va**tr**axáki/ =βατραχάκι). Ακόμη, ορισμένα λάθη στα συμφωνικά συμπλέγματα δεν είναι συστηματικά και ίσως οφείλονται στον ταχύ τρόπο ομιλίας κάποιων παιδιών.

## ΠΡΟΣΘΕΣΕΙΣ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ

1. Η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (οι ΔΛ, ΙΜ, ΝΦ, ΠΜ) προσθέτουν συχνά το φωνήεν /e/ σε ρήματα που τελειώνουν με σύμφωνο στο γ΄ ενικό ή το γ΄ πληθυντικό πρόσωπο π.χ. /ítane/ αντί για /ítan/ (=ήταν), /íðane/ αντί για /íðan/ (=είδαν), /kánune/ αντί για /kánun/ (=κάνουν), /fíɣune/ αντί για /fíɣun/ (=φύγουν), /íxane/ αντί για /íxan/ (=είχαν), /ksipnísane/ αντί για /ksípnisan/ (=ξύπνησαν), /citáksane/ αντί για /cítaksan/ (=κοίταξαν) και /θimósane/ αντί για /θimósan/ (=θύμωσαν). Η πρόσθεση φωνήεντος σε λέξεις που τελειώνουν με σύμφωνο, συνδέεται με την προσπάθειά τους να απλοποιηθεί η δομή της συλλαβής, ώστε να παραχθεί η πιο συχνή δομή στην ελληνική γλώσσα (δηλαδή σύμφωνο-φωνήεν) (Ingram, 1989, όπ. αναφ. Κατή, 2009). Ωστόσο, αυτό το λάθος δε θεωρείται σοβαρό, δεν επηρεάζει την κατανόηση του λόγου και παρατηρείται συχνά και στη γλώσσα των ενηλίκων.

2. Σε ορισμένα ουσιαστικά τρεις μαθητές (οι ΔΛ, ΙΜ, ΝΦ) και η μαθήτρια (η ΑΚ) του δείγματος προσθέτουν το τελικό συριστικό σύμφωνο /s/, π.χ. /vázos/ αντί για /vázo/ (=βάζο), /aɣóris/ αντί για /aɣóri/ (=αγόρι). Η πρόσθεση του τελικού συμφώνου /s/ οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει τη γραμματική δομή συγκεκριμένων λέξεων, ώστε να χρησιμοποιούν λανθασμένο γραμματικό τύπο αυτών των λέξεων. Επομένως, το συγκεκριμένο λάθος είναι ταυτόχρονα και γραμματικό.

## ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ

Στον προφορικό λόγο των παιδιών καταγράφηκαν επίσης διαφοροποιήσεις ορισμένων φωνημάτων. Πρόκειται για δύσκολους φθόγγους, όπως είναι το /r/ και το /l/ που δεν έχουν σταθερή βάση και προφέρονται διαφορετικά από γλώσσα σε γλώσσα (Γαβριηλίδου, 2003). Έτσι, η εκφορά ορισμένων ήχων στη μητρική γλώσσα μεταφέρεται και κατά την εκφορά συγγενικών ήχων στην ελληνική.

1. Το φατνιακό /l/ προφέρεται ως ανακεκαμμένο σύμφωνο (retroflex consonant) /ɭ/, π.χ. /cefáɭi/ αντί για /cefáli/ (=κεφάλι), /sciɭí/ αντί για /scilí/ (=σκυλί), /eɭáfi/ αντί για /eláfi/ (=ελάφι), /sciɭáci/ αντί για /sciláci/ (=σκυλάκι), /méɭises/ αντί για /mélises/ (=μέλισσες), /ksíɭa/ αντί για /ksíla/ (=ξύλα), /évaɭe/ αντί για /évale/ (=έβαλε), /íθeɭe/ αντί για /íθele/ (=ήθελε) και /meɣáɭo/ αντί για /meɣálo/ (=μεγάλο). Για την εκφορά του συμφώνου η άκρη της γλώσσας στρίβει τελείως πίσω και φτάνει στον ουρανίσκο (Πετρούνιας, 1984). Ο φθόγγος /l/ θεωρείται

δύσκολος και διαφοροποιείται φωνολογικά από γλώσσα σε γλώσσα (Γαβριηλίδου, 2003). Το λάθος συναντάται στο λόγο του ΙΜ και του ΝΦ.

2. Το υγρό σύμφωνο /r/ διαφοροποιείται και προφέρεται ως ανακεκαμμένο σύμφωνο (retroflex consonant) /ɽ/. Για την παραγωγή του η άκρη της γλώσσας στρίβει προς τα πίσω, σχηματίζοντας ένα αυλάκι στη μέση, ενώ συγχρόνως γλιστράει από τον προηγούμενο στον επόμενο φθόγγο και τα χείλη στρογγυλεύουν λίγο (Πετρούνιας, 1984). Το φαινόμενο παρατηρείται κυρίως, όταν το /r/ περιλαμβάνεται σε κάποια συμφωνικό σύμπλεγμα, π.χ. /vátɽaxos/ αντί για /vátraxos/ (=βάτραχος), /ðéndɽo/ αντί για /ðéndro/ (=δέντρο), /kɽátise/ αντί για /krátise/ (=κράτησε), /vɽíce/ αντί για /vríce/ (=βρήκε), /éprepe/ αντί για /éprepe/ (=έπρεπε), /tɽípa/ αντί για /trípa/ (=τρύπα), /mikɽó/ αντί για /mikró/ (=μικρό) και /étɽekse/ αντί για /étrekse/ (=έτρεξε). Η φωνολογική διαφοροποίηση οφείλεται στη μητρική γλώσσα του παιδιού (American English), όπου το συνηθισμένο αμερικάνικο /r/ είναι ανακεκαμμένο /ɽ/ (Πετρούνιας, 1984). Ωστόσο, η φωνολογική διαφοροποίηση αυτού του φθόγγου παρατηρείται μόνο όταν προφέρεται από τα παιδιά του δείγματος (από τον ΝΦ και την ΑΚ) μαζί με κάποιον άλλο φθόγγο ως συμφωνικό σύμπλεγμα, όπως φαίνεται από τις παραπάνω λέξεις.

3. Στις λέξεις /pátoma/ (=πάτωμα) και /pétra/ (=πέτρα) το σύμφωνο /p/ εκφέρεται ως δασύ. Το λάθος αυτό οφείλεται σε παρεμβολή των κανόνων της μητρικής γλώσσας (Γ1) των παιδιών και συναντάται στο λόγο ενός μαθητή του δείγματος (στον ΙΜ). Η δασύτητα εμφανίζεται ως έντονη εκπνοή και είναι χαρακτηριστικό των άηχων κλειστών συμφώνων /p/, /t/, /k/ στην αγγλική γλώσσα σε αρχή περιβάλλοντος λέξης και μάλιστα σε τονούμενη συλλαβή. Αν και στην ελληνική γλώσσα δε λειτουργεί αυτός ο κανόνας, οι μαθητές μεταφέρουν το στοιχείο της δασύτητας στο φωνητικό περιβάλλον (Αποστόλου-Πανάρα, 1996).

## ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΤΟΝΙΣΜΟ

Αναφορικά με τον τονισμό των λέξεων τα δίγλωσσα παιδιά του δείγματος δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα λάθη. Η ελληνική και η αγγλική γλώσσα έχουν δυναμικό τονισμό (δηλαδή μία συγκεκριμένη συλλαβή προφέρεται με μεγαλύτερη ένταση) (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2007). Η μορφολογική λειτουργία του τόνου στηρίζεται στη μετακίνησή του από κάποια κύρια θέση μέσα στο κλιτικό παράδειγμα (Πετρούνιας, 1984).

Ορισμένες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται μόνο σε λέξεις, οι οποίες λαμβάνουν δύο τόνους π.χ. στη φράση /to vátraxó tu/ (=το βάτραχό του) στο λόγο της ΑΚ και του ΙΜ. Και στις δύο γλώσσες είναι δυνατόν να γίνει χρήση δευτερεύοντα τόνου, αλλά στην αγγλική ο τόνος ρυθμίζει την κατανομή των φωνηέντων της λέξης (Αποστόλου-Πανάρα, 1996). Ωστόσο, επειδή το φαινόμενο δε συναντάται στην αγγλική γλώσσα, τα παιδιά κατά την εκφορά της λέξης δίνουν έμφαση στον κύριο τόνο της λέξης -δηλαδή προφέρουν /to vátraxo tu/ και όχι /to vátraxó tu/- και αγνοούν εντελώς το δευτερεύοντα τόνο. Παρόλο που το λάθος δε θεωρείται ιδιαίτερα σοβαρό και δεν επιδρά στην κατανόηση, επηρεάζεται

έστω σε ένα μικρό βαθμό η προσωδία.

Ένα παιδί που έχει μητρική γλώσσα την ελληνική, θα προσθέσει αυτόματα το δεύτερο τόνο, καθώς ο φωνολογικός κανόνας που εσωτερίκευσε, όταν μάθαινε τη μητρική του γλώσσα, τον υποχρεώνει στην προσθήκη του δεύτερου τόνου. Στην περίπτωση των αλλόγλωσσων που μαθαίνουν ελληνικά, η επιπλέον δήλωση του τόνου δε θεωρείται σοβαρό λάθος. Ωστόσο, αν δηλωνόταν ο δεύτερος τόνος, θα είχε μεγάλη χρησιμότητα και δε θα επηρεαζόταν η προσωδιακή δομή της λέξης (Πετρούνιας, 1984).

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα παιδιά του δείγματος έχουν κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας σε επαρκή βαθμό. Υπάρχει συνολική ευχέρεια στη ροή της ομιλίας, αλλά παρατηρήθηκαν δισταγμοί και δυσκολίες. Συγκεκριμένα, κατά τη μελέτη του προφορικού λόγου των παιδιών ανιχνεύθηκαν δύο διαφορετικά είδη λαθών. Αφενός, εντοπίστηκαν φωνολογικά λάθη που δηλώνουν την ελλιπή χρήση του λόγου. Αυτά τα λάθη παρατηρούνται συχνά σε μικρές ηλικίες κατά την πορεία της φωνολογικής ανάπτυξης μονόγλωσσων ατόμων και υπόκεινται στους νόμους για τη φωνολογική ανάπτυξη ανεξάρτητα από τις ατομικές και διαγλωσσικές διαφορές (Κατή, 2009). Αφετέρου, διαπιστώθηκαν διαγλωσσικά λάθη, τα οποία αφορούν την εισαγωγή φωνολογικών χαρακτηριστικών της πρώτης γλώσσας (Γ1) στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) και αντικατοπτρίζουν την ιδιαιτερότητα των δίγλωσσων μαθητών στη χρήση της δεύτερης γλώσσας.

Οι φωνολογικές διαφοροποιήσεις ορισμένων ήχων ήταν αναμενόμενες λόγω της διαφορετικής φωνολογικής δομής της αγγλικής και της ελληνικής γλώσσας και λόγω της παρεμβολής της μητρικής γλώσσας (Γ1) στη δεύτερη γλώσσα (Γ2). Βέβαια, οι παρατηρήσεις σχετικά με τις διαφοροποιήσεις ορισμένων συγγενικών φθόγγων προέκυψαν μέσω της αξιολόγησης της φωνολογικής παραγωγής των μαθητών. Θα είχε όμως ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξεταστεί επίσης εάν αυτές οι διαφοροποιήσεις αφορούν και τη φωνολογική αντίληψη των παιδιών.

Επίσης, κατά την επεξεργασία των ακουστικών αρχείων, παρατηρήθηκε αρκετά συχνά το φαινόμενο της εναλλαγής στη χρήση των δύο γλωσσών (*code-switching*) σε λεξικό επίπεδο, όταν τα παιδιά του δείγματος (οι ΑΚ, ΙΜ, ΝΦ και ΠΜ) είχαν δυσκολία να βρουν τη κατάλληλη λέξη στα ελληνικά, για να δηλώσουν αυτό που ήθελαν. Στον προφορικό λόγο των μαθητών του δείγματος, καταγράφηκαν αγγλικές λέξεις, όπως /push-out/, /forests/, /call/, /gopher/, /bark/, /happy/, /chase/ κ.ά. Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται, καθώς τα παιδιά υποκαθιστούν λεξικούς τύπους της πρώτης γλώσσας για λέξεις της δεύτερης γλώσσας, τις οποίες δεν έχουν την ευχέρεια να τις χρησιμοποιήσουν (Baker, 2006·Brice & Anderson, 1999).

Το επίπεδο της γλωσσικής ευχέρειας των μαθητών στην ελληνική γλώσσα (Γ2) δεν τους επιτρέπει να γνωρίζουν ορισμένες λέξεις στην ελληνική, με απο-

τέλεσμα να καταφεύγουν στη μητρική τους (Γ1), προκειμένου να μεταδώσουν το μήνυμα που επιθυμούν. Το φαινόμενο δε δηλώνει αδυναμία του ομιλητή να διαχωρίζει τις γλώσσες του (Bullock & Toribio, 2009·Cantone, 2007). Αντίθετα, η εναλλαγή στη χρήση των δύο γλωσσών φαίνεται να είναι σκόπιμη, καθώς οι μαθητές έχουν τον έλεγχο της εκφοράς των λέξεων και αποφασίζουν για το πότε θα χρησιμοποιήσουν τη μία ή την άλλη γλώσσα (Treffers-Daller, 2009).

Αν και η κατάκτηση των φωνολογικών δεξιοτήτων από τους δίγλωσσους αποτελεί ένα ενδιαφέρον ζήτημα προς μελέτη και συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και τον εμπλουτισμό των θεωριών απόκτησης της δεύτερης γλώσσας (π.χ. σύγκριση κατά την κατάκτηση των φωνολογικών συστημάτων της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας), δίνει μόνο ορισμένα στοιχεία για την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας (Γ2). Ένας δίγλωσσος ομιλητής έχει ευχέρεια και στις δύο γλώσσες, όταν είναι σε θέση να τις χειριστεί σε όλα τα επιμέρους συστήματα της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία). Επομένως, είναι απαραίτητο να εξεταστούν όλα τα επίπεδα της γλώσσας, ώστε να έχουμε μία ξεκάθαρη εικόνα για το βαθμό απόκτησης της δεύτερης γλώσσας και την ευχέρεια του ομιλητή.

Η αξιολόγηση του προφορικού λόγου των δίγλωσσων ομιλητών μπορεί να αποκαλύψει χρήσιμες πληροφορίες για την απόκτηση δεξιοτήτων στα επιμέρους συστήματα της δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα, η μελέτη της απόκτησης των φωνολογικών δεξιοτήτων και η ανίχνευση φωνολογικών λαθών και διαφοροποιήσεων παρέχουν σπουδαία στοιχεία, ώστε να σκιαγραφηθεί το γλωσσικό προφίλ του μαθητή και το πώς αυτό συνδέεται με τις φωνολογικές δεξιότητες.

Ακόμη, τα αποτελέσματα μίας έγκυρης και αντικειμενικής αξιολόγησης μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στο έργο του εκπαιδευτικού, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο πρόγραμμα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, το οποίο θα βασίζεται σε επιστημονικά ερευνητικά ευρήματα και θα επικεντρώνεται εκτός από περιοχές της γλώσσας, όπως το λεξιλόγιο, η σύνταξη, η μορφολογία και στη διδασκαλία της φωνολογίας της.

## ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Οι γλωσσικές ιδιαιτερότητες που παρατηρούνται, αναδεικνύουν τον σχηματισμό μιας ατομικής ταυτότητας, που προσδιορίζεται από τις τριαδικές σχέσεις μεταξύ τόπου καταγωγής, τόπου εγκατάστασης και διασπορικών κοινοτήτων (Δαμανάκης, 2007). Μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικών δομών/αλληλεπιδράσεων με διεθνικό χαρακτήρα, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στοχεύει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων μέσα από αναστοχαστικά προγράμματα σπουδών (Αρβανίτη, 2013). Τονίζεται έτσι, η παραγωγική διαφορετικότητα και η ποικιλομορφία των κοινωνικών βιογραφιών των μελών της διασποράς (π.χ. προφορικότητα, ενδιαφέροντα, τρόποι επικοινωνίας, μάθησης και σκέψης), που συνθέτουν την εικόνα της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας (Kalantzis & Cope, 2012).

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Μητσιάκη, Μ., & Βλέτση, Ε. (2006). Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά ζητήματα στη διδασκαλία της νεοελληνικής. *Περιλήψεις Εισηγήσεων του Επιμορφωτικού Σεμιναρίου με θέμα Διδάσκοντας σε Πολύγλωσση Τάξη: Θεωρητικά Ζητήματα και Πρακτικές Εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη, 23-25 Αυγούστου 2006.

Αποστόλου-Πανάρα, Α. (1996). Η εκμάθηση της Νέας Ελληνικής από αγγλόφωνους. Στοιχεία φωνολογικής παρεμβολής. Στο: Γ. Μπαμπινιώτης (Προλ.), *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας* (σελ. 151-161). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.

Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.

Αρβανίτη, Ε. (2013). Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Διασπορά: Ένα σύγχρονο πλαίσιο εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού. *Επιστήμες Αγωγής, Τεύχος 1-2*, 175-199.

Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (2nd ed.). London: Anness Publishing.

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). United Kingdom: Multilingual Matters.

Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (1999). The bilingual child: Some issues and perspectives. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of child language acquisition* (pp. 569-646). San Diego: Academic Press.

Brice, A., & Anderson, R. (1999). Code mixing in a young bilingual child. *Communication Disorders Quarterly, 21*(1), 17-22.

Bullock, B. E., & Toribio, A. J. (2009). Themes in code-switching. In B. E. Bullock & A. J. Toribio (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.

Bunta, F., Davidovich, I., & Ingram, D. (2006). The relationship between the phonological complexity of a bilingual child's words and those of the target languages. *International Journal of Bilingualism, 10*(1), 71-88.

Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 114-144). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Γαβριηλίδου, Ζ. (2003). *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Cantone, K. F. (2007). *Code-switching in bilingual children*. The Netherlands: Springer.

Cheng, L. R., & Butler, K. (1989). Code-switching: A natural phenomenon vs

language 'deficiency'. *World Englishes, 8*(3), 293-309.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*(2), 222-251.

Cummins, J. (1980). Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition? *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1*(2), 97-111.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Επιμ.: Ε. Σκούρτου, Μετφ.: Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the cross-fire*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Deuchar, M., & Quay, S. (2000). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford: Oxford University Press.

Flege, J. E. (1991). Age of learning affects the authenticity of voice-onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America, 89*(1), 395-411.

Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233-277). Timonium, MD: York Press.

Flege, J. E., Schirru, C., & Mackay, I. R. A. (2003). Interaction between the native and second language phonetic subsystems. *Speech Communication, 40*(4), 467-491.

Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

Goldstein, B. A. (2000). *Cultural and linguistic diversity resource guide for speech-language pathologists*. San Diego, CA: Singular Publishing Group/Thomson Learning.

Goldstein, B. A., & Bunta, F. (2012). Positive and negative transfer in the phonological systems of bilingual speakers. *International Journal of Bilingualism, 16*(4), 388-401.

Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition, 1*(2), 131-149.

Gutiérrez-Clellen, V., & Quinn, R. (1993). Assessing narratives of children from diverse cultural/linguistic groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 24*(1), 2-9.

Gutiérrez-Clellen, V. F., Restrepo, M. A., Bedore, L., Peña, E., & Anderson, R. (2000). Language sample analysis in Spanish-speaking children: Methodological considerations. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31*(1), 88-98.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Learning by Design*. Melbourne: Common Ground.

Κατή, Δ. (2009). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί* (5η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Kayser, H. R. (2002). Bilingual language development and language disorders. In D. E. Battle (Ed.), *Communication disorders in multicultural populations* (3rd ed., pp. 205-232). Boston: Butterworth-Heinemann.

Lanza, E. (1997). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Clarendon Press.

Lléo, C., & Kehoe, M. (2002). On the interaction of phonological systems in child bilingual acquisition. *International Journal of Bilingualism, 6*(3), 233-237.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?*. New York: Dial Press.

Meisel, J. (2004). The bilingual child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 91-113). Malden, MA: Blackwell.

Muysken, P. (2005) *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Mohanty, A. K., & Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology: Vol. 2, Basic processes and human development* (pp. 217-253). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Nespor, M. (1999). *Φωνολογία* (Επιμ.: Α. Ράλλη, Μτφ.: Α. Ράλλη, Α. Νάτσης, & Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Paradis, J. (2001). Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems? *International Journal of Bilingualism, 5*(1), 19-38.

Petersen, J. (1988). Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. *Linguistics*, *26*, 479-493.

Πετρούνιας, Ε. (1984). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση. Μέρος*

*Α΄: Θεωρία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Rayner, J., & Ellis, A. W. (2007). The control of bilingual language switching. In A. S. Meyer, L. R. Wheeldon, & A. Krott (Eds.), *Automaticity and control in language processing* (pp. 43-62). New York: Psychology Press.

Ρεβυθιάδου, Α., & Τζακώστα, Μ. (2007). *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Επιμ.: Σπ. Μοσχονάς). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Roseberry-McKibbin, C. (2006). *Language disorders in children: A multicultural and case perspective*. Boston: Allyn & Bacon.

Tabors, P. O. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

Tay, M. W. (1989). Code switching and code-mixing as a communicative strategy in multilingual discourse. *World Englishes, 8*(3), 407-417.

Treffers-Daller, J. (2009). Code-switching and transfer: An exploration of similarities and differences. In B. E. Bullock & A. J. Toribio (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (pp. 58-74). Cambridge: Cambridge University Press.

Trevor, H. (2008). *Η ψυχολογία της γλώσσας: Από την πράξη στη θεωρία* (Επιμ.: Ρ. Πήτα, Μτφ.: Μ. Ζαφείρη, Φ. Λέκκας, Κ. Ρόικου, & Ο. Φωτακοπούλου). Θεσσαλονίκη: Open University Press (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2001).

Τσοκαλίδου, Ρ. (2000). Η εναλλαγή κωδίκων: Μια δυναμική και πολυδιάστατη διγλωσσική πρακτική. Στο: Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Π.Τ.Δ.Ε.

Valdés, G., & Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

VanPatten, B., & Williams, J. (2007). Introduction: The nature of theories. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 1-16). New Jersey: Routledge.

White, L., & Genesee, F. (1996). How native is near native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research, 12*(3), 233-265.

Wong-Fillmore, L. (1983). The language learner as an individual: Implications of research on individual differences for the ESL teacher. In M. Clarke & J. Handscombe (Eds.), *On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching* (pp. 157-173). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Wyatt, T. (2002). Assessing the communicative abilities of clients from diverse cultural and language backgrounds. In D. E. Battle (Ed.), *Communication dis-*

*orders in multicultural populations* (3rd ed., pp. 415-460). Boston: Butterworth-Heinemann.

# ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΩ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΤΑΙΝΙΩΝ SLOWMATION

**Φανή Σέρογλου, Άννα Λέτσι, Ελένη Γέντζη και Κωνσταντίνα Δογάνη**

Ερευνητική ομάδα ΑΤΛΑΣ, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

seroglou@eled.auth.gr, letsianna@eled.auth.gr, elengent@eled.auth.gr, kdogani@nured.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Στην εργασία αυτή επιχειρούμε να διερευνήσουμε πώς ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης παραγωγής μαθητικών ταινιών slowmation μπορεί να συμβάλλει στο γραμματισμό στις φυσικές επιστήμες και στη διδασκαλία της φύσης των φυσικών επιστημών. Σε μια λέσχη φυσικών επιστημών 120 παιδιά 6-12 ετών συμμετείχαν σε βιωματικές δραστηριότητες, δημιούργησαν τις δικές τους αφηγήσεις και τις επεξεργάστηκαν πολυτροπικά χρησιμοποιώντας ζωγραφιές, κατασκευές ή αντικειμένα. Οι δέκα μαθητικές ταινίες slowmation που προέκυψαν αναλύθηκαν: α) με το ερευνητικό μοντέλο GNOSIS αναδεικνύοντας τις όψεις της φύσης των φυσικών επιστημών που αποτυπώνονται και εκφράζονται στις ταινίες, β) με το ερευνητικό μοντέλο STARS επισημαίνοντας τα οπτικοακουστικά χαρακτηριστικά των μαθητικών ταινιών και τη συμβολή τους στην έκφραση των αφηρημένων εννοιών και θεωριών των φυσικών επιστημών με εικόνα και ήχο από τα παιδιά.*

**Λέξεις-κλειδιά:** *δημιουργώ και μαθαίνω φυσικές επιστήμες, μαθητικές ταινίες slowmation, ερευνητικά μοντέλα GNOSIS και STARS*

## ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΑ ΟΡΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΤΥΠΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η κοινωνία μιας λέσχης φυσικών επιστημών ισορροπεί στα όρια μεταξύ τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Μια λέσχη φυσικών επιστημών λειτουργεί πέρα από το σχολικό ωράριο, η θεματολογία της προκύπτει από τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών και οι στρατηγικές εμπλοκής και συντονισμού των δραστηριοτήτων των παιδιών που χρησιμοποιούνται μπορούν να έχουν μια ποικιλομορφία και διαθεματικότητα πολύ πιο έντονη από τις διδακτικές στρατηγικές που υλοποιούνται σε μια τάξη φυσικών επιστημών. Οι εμψυχωτές και εμψυχώτριες εκπαιδευτικοί μιας λέσχης έχουν πολλούς περισσότερους βαθμούς ελευθερίας στην επιλογή των θεμάτων, των υλικών, των διδακτικών μέσων, των δραστηριοτήτων που οργανώνουν.

Το περιβάλλον αυτό μπορεί θαυμάσια να υποστηρίξει μια μη τυπική διδασκαλία των φυσικών επιστημών στα πλαίσια του γραμματισμού στις φυσικές επιστήμες καθώς και να ενθαρρύνει την καλλιέργεια μιας θετικής στάσης προς τις φυσικές επιστήμες (Κολιόπουλος, 2007, Koliopoulos et al., 2007). Τα παιδιά

δοκιμάζοντας τα πρώτα τους βήματα ως εγγράμματοι πολίτες στις φυσικές επιστήμες γνωρίζουν μια σειρά από έννοιες, φαινόμενα, θεωρίες των φυσικών επιστημών και ταυτόχρονα διαμορφώνουν άποψη για τη φύση των φυσικών επιστημών. Παράλληλα συζητούν και προβληματίζονται για τον τρόπο που θα πρέπει να διαχειρίζονται τις γνώσεις από τις φυσικές επιστήμες στην κοινωνία και καλλιεργούν στάσεις και αξίες που εκφράζονται από τις φυσικές επιστήμες και αφορούν την ζωή τους μέσα και έξω από το σχολείο (Σέρογλου, 2006, AAAS, 1989; 1990; 1993, Aduriz-Bravo, 2003; 2005). Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να μάθουν τρόπους υποστήριξης των προσπαθειών των παιδιών για τη δημιουργία πολυμέσων (Dogani, 2012).

Από το Φεβρουάριο μέχρι τον Ιούνιο του 2013 στο 17$^{ο}$ Δημοτικό σχολείο Καλαμαριάς Θεσσαλονίκης, περίπου 120 παιδιά όλων των τάξεων συμμετείχαν σε βιωματικές δραστηριότητες γύρω από δύο κύριες θεματικές: α) οι φυσικές επιστήμες δεν έχουν φύλο, φυλή και ηλικία και β) φυσικές επιστήμες και αθλητισμός.

Η πρώτη ομάδα παιδιών Α' και Β' Δημοτικού της λέσχης φυσικών επιστημών που δημιουργήθηκε στο 17ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς Θεσσαλονίκης ασχολήθηκε με το θέμα: «Οι φυσικές επιστήμες δεν έχουν φύλο, φυλή και ηλικία». Στο πλαίσιο της λέσχης οι μαθητές και οι μαθήτριες δημιούργησαν και έμαθαν περνώντας από τα ακόλουθα στάδια:

Στάδιο 1: Τα παιδιά παρακολουθούν την παιδική ταινία κινουμένων σχεδίων «Αζούρ και Αζμάρ» του Μισέλ Οσελό τμηματικά και σε κάθε κομμάτι της ταινίας συζητούν, παίζουν παιχνίδια ρόλων και ζωγραφίζουν για μια σειρά από θέματα φυσικών επιστημών (θερμότητα, αισθήσεις, κλίμα κτλ.) και για την εικόνα του επιστήμονα επιχειρώντας να αποδομήσουν το στερεότυπο επιστήμονας-άνδρας-λευκός-μεγάλης ηλικίας.

Στάδιο 2: Τα παιδιά ακούν την αφήγηση μιας παραβολής-παραμυθιού για τη ζωή και το έργο της Ρόζαλιντ Φράγκλιν και τη συμβολή της στην έρευνα για τη διπλή έλικα του DNA. Τα παιδιά εικονογραφούν ένα μεγάλο βιβλίο εκφράζοντας τις ιδέες τους για τις μεθόδους, τις στάσεις και τις αξίες που οι φυσικές επιστήμες καλλιεργούν και χρησιμοποιούν.

Στάδιο 3: Τα παιδιά παρακολουθούν πληροφορίες για 10 γυναίκες επιστημόνισσες από όλο τον κόσμο και στη συνέχεια δημιουργούν «ζωντανούς πίνακες» και παίζουν παιχνίδια ρόλων με επεισόδια για τη ζωή και το έργο των γυναικών αυτών.

Στάδιο 4: Τα παιδιά δημιουργούν έξι ταινίες για έξι από τις επιστημόνισσες με τις οποίες έχουν ασχοληθεί (Πίνακας 1). Το σενάριο, οι ήρωες, η κατασκευή των σκηνικών, οι ηχογραφήσεις των διαλόγων, τα βήματα του τελικού μοντάζ των ταινιών γίνονται από τα ίδια τα παιδιά που έχουν έτσι την ευκαιρία να αναπλαισιώσουν την γνώση που κατακτούν δημιουργώντας.

Στάδιο 5: Τα παιδιά παρουσιάζουν τις ταινίες τους σε μια εκδήλωση του σχολείου καλώντας γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και μαθητριών να την παρακολουθήσουν.

Σε μια λέσχη φυσικών επιστημών που συνδυάζει τις φυσικές επιστήμες με την τέχνη οι μαθητές και οι μαθήτριες μετασχηματίζουν τις γνώσεις και τις έννοιες των φυσικών επιστημών μέσα στο περιβάλλον των τεχνών (κινηματογράφο, λογοτεχνία, ζωγραφική, θέατρο κτλ.) δημιουργώντας καινούργιες γλώσσες επικοινωνίας και ερμηνείας των αφηρημένων εννοιών των φυσικών επιστημών (Hofstein & Rosenfeld 1996; Halpern, 2002; Dowdy, 2005; Σέρογλου 2006, Piliouras, Siakas, & Seroglou, 2011; Seroglou & Aduriz- Bravo, 2007; Seroglou et al., 2008). Μέσα από τη συμμετοχή των μικρών παιδιών σε μια λέσχη που μελετά τη συμβολή των γυναικών στην επιστήμη και αναδεικνύει το έργο των επιστημονισσών ενθαρρύνονται μη-σεξιστικές στάσεις και αξίες για την επιστήμη και την κοινωνία (Ντρενογιάννη, Σέρογλου & Τρέσσου, 2007; Σέρογλου, & Χατζησάββα, 2005). Οι φυσικές επιστήμες έχουν συγκροτηθεί από χιλιάδες ανθρώπους στο πέρασμα των χρόνων που με τις γνώσεις και τις θεωρίες τους έκαναν δυνατές τις μεγάλες αλλαγές και εξελίξεις στην επιστήμη. Πολλοί από αυτούς τους ανθρώπους είναι γυναίκες που η ιστορία τους παραμένει σχεδόν άγνωστη ή αποσιωπείται από το ευρύ κοινό (Alic, 1986; Σέρογλου και Χατζησάββα, 2005; Seroglou and Aduriz-Bravo, 2007). Καθώς τα παιδιά στις ταινίες τους διηγούνται με διαφορετικούς τρόπους την ιστορία έξι επιστημονισσών ως πρόσωπα και χαρακτήρες αναδεικνύουν και συνάμα αντιμετωπίζουν μια σειρά από στερεότυπα, προκαταλήψεις και άλλα στοιχεία άμεσου ή έμμεσου αποκλεισμού από τις φυσικές επιστήμες εστιάζοντας στην προβαλλόμενη εικόνα του επιστήμονα και της επιστήμης.

Η δεύτερη ομάδα παιδιών Γ', Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού της λέσχης φυσικών επιστημών που δημιουργήθηκε στο ίδιο σχολείο ασχολήθηκε με το θέμα: «Φυσικές επιστήμες και αθλητισμός». Στο πλαίσιο της λέσχης οι μαθητές και οι μαθήτριες δημιούργησαν και έμαθαν περνώντας από τα ακόλουθα στάδια:

Στάδιο 1: Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες διαπραγματεύονται θεματικές ενότητες από τις φυσικές επιστήμες όπως το ηλεκτρικό κύκλωμα, οι καταστάσεις της ύλης (στερεό - υγρό - αέριο), η μετάδοση της ενέργειας και του κύματος, η υποβάθμιση της ενέργειας, η τριβή, η πίεση, η ταχύτητα, η ανάκλαση και τα είδωλα.

Στάδιο 2: Οι μαθητές και οι μαθήτριες συζητούν για τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν, χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, επιλέγουν μια έως δυο από τις παραπάνω θεματικές ενότητες των φυσικών επιστημών και τις μελετούν περαιτέρω για να δημιουργήσουν τις ταινίες μικρού μήκους.

Στάδιο 3: Οι μαθητές και οι μαθήτριες δημιουργούν τέσσερις ταινίες μικρού μήκους όπου παρουσιάζουν, αναλύουν και εξηγούν τις έννοιες των φυσικών επιστημών που έχουν επιλέξει. Οι ίδιοι προτείνουν το σενάριο, επιλέγουν

τους ήρωές τους και δημιουργούν τα σκηνικά, τους διαλόγους, τους υπότιτλους των ταινιών και συμμετέχουν ενεργά στο τελικό μοντάζ των ταινιών τους.

Στάδιο 4: Τα παιδιά παρουσιάζουν τις ταινίες τους σε μια εκδήλωση του σχολείου που την παρακολούθησαν οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών και των μαθητριών.

Σε μια λέσχη που παντρεύει τις φυσικές επιστήμες με τον αθλητισμό, τα παιδιά μέσα από αθλητικές δραστηριότητες προσεγγίζουν τις φυσικές επιστήμες βιωματικά, συμμετέχουν όχι μόνο νοητικά αλλά και με το ίδιο τους το σώμα, δίνουν «εικόνα» και νιώθουν με τις αισθήσεις τους τις αφηρημένες έννοιες των φυσικών επιστημών (Leci, Vourlias & Seroglou, 2013; Βουρλιάς, & Σέρογλου, 2013; Βουρλιάς, Βλαχάκης, & Σέρογλου, 2013; Βουρλιάς, & Σέρογλου, 2011; Vourlias, & Seroglou, 2011). Τα αθλήματα απορροφούν σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου των παιδιών είτε άμεσα με την άσκηση είτε έμμεσα σαν θέαμα. Παράλληλα μπορούν να προσφέρουν πλούσιο υλικό και πληροφορίες για τις φυσικές επιστήμες. Πληροφορία και γνώση που ως ασκούμενα ή ως θεατές τα παιδιά έχουν αποτυπώσει στο σώμα, τα αντανακλαστικά και τον τρόπο σκέψης τους (Βουρλιάς και Σέρογλου, 2011). Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες πριν ακόμα διδαχθούν την επιστημονική γνώση στο μάθημα των φυσικών επιστημών έχουν ήδη σχηματίσει αρκετές απόψεις από την ενασχόλησή τους με αθλητικές δραστηριότητες (Λέτσι, 2013). Τις εμπειρίες και τις σωματοποιημένες αυτές γνώσεις φέρνουμε αρχικά στο προσκήνιο με τις δραστηριότητες φυσικών επιστημών και αθλητισμού και στη συνέχεια αυτές αναπλαισιώνονται λειτουργικά στις ταινίες των παιδιών.

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΤΑΙΝΙΩΝ SLOWMATION ΜΕ ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ GNOSIS

Οι ψηφιακές αφηγήσεις με την τεχνική του slowmation (2 φωτογραφίες ανά δευτερόλεπτο) ζωντανεύουν τις έννοιες, τα φαινόμενα και τις θεωρίες των φυσικών επιστημών μέσα από τους ήρωες, τις ηρωίδες τους και τις περιπέτειές τους στα σενάρια που τα ίδια τα παιδιά δημιουργούν αναπλαισιώνοντας τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Απλοποιώντας την πολύπλοκη διαδικασία παραγωγής animation (τουλάχιστον 24 φωτογραφίες ανά δευτερόλεπτο), οι αφηγήσεις slowmation συμβάλλουν στην κατανόηση των αφηρημένων εννοιών των φυσικών επιστημών αφού οι έννοιες αποκτούν εικόνα και ήχο (Houghton & Willows 1987; Newby, 2009; Piliouras et al., 2011). Κατά τη διαδικασία παραγωγής ταινιών slowmation τα παιδιά εργάζονται ομαδικά, συζητούν και λύνουν τις απορίες τους για τις φυσικές έννοιες που παρουσιάζουν στις ταινίες τους, μαθαίνουν με έναν ευχάριστο και αποτελεσματικό τρόπο χρησιμοποιώντας υλικά και καταστάσεις με τα οποία είναι εξοικειωμένα όπως παιχνίδια, πλαστελίνες, ζωγραφιές, φωτογραφίες κ.ά. (Ramey-Gassert, 1997; Kress et al., 2001; Gerber, Cavallo & Marek, 2001; Hoban et al., 2007; Seroglou et al., 2008; Keast et al., 2010; Brown, 2011). Οι δύο ομάδες μαθητικών ταινιών slowmation που

αναπτύχθηκαν από τα παιδιά παρουσιάζονται σύντομα στους πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν.

| Επιστημόνισσα | Περιγραφή ταινίας |
|---|---|
| Μαρία Κιουρί | Τα παιδιά μιλούν για τη ζωή και το έργο της σχετικά με την ανακάλυψη του ραδίου και για τη βράβευσή της με το νόμπελ μαζί με τον Πιερ Κιουρί. |
| Νταϊάν Φόσσευ | Περιγράφεται η ζωή της Νταϊάν Φόσσευ, ο τρόπος με τον οποίο προσέγγισε και μελέτησε τους γορίλες, η δημιουργία ταμείου για την προστασία τους από τη λαθροθηρία και ο τραγικός θάνατος της. |
| Άντα Λοβλεϊς | Τα παιδιά μιλούν για το επιστημονικό της έργο, τη συνεργασία της με τον Μπάμπατζ για τη δημιουργία των πρώτων υπολογιστικών μηχανών που αργότερα οδήγησαν στους σημερινούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές. |
| Βάσω Αποστολοπούλου | Γίνεται λόγος για τη ζωή και τη συμβολή της στην επιστήμη με την ανακάλυψη του εμβολίου κατά του καρκίνου του μαστού και για τις επιστημονικές διαμάχες στις οποίες έχει εμπλακεί. |
| Ρίτα Λεβί Μονταλτσίνι | Τα παιδιά μιλούν για τη ζωή και τις περιπέτειες της Ρίτα Λεβί Μονταλτσίνι που αντιμετώπισε τον σεξισμό και το ρατσισμό και πρόσφερε στην έρευνα της γηριατρικής κερδίζοντας ένα νόμπελ. |
| Μαρία Ρούσσου | Η ταινία πραγματεύεται τη ζωή και το έργο της Μαρίας Ρούσσου για τα διαδραστικά προγράμματα εικονικής πραγματικότητας και την εφαρμογή τους στα μουσεία. |

***Πίνακας 1:*** *Μαθητικές ταινίες slowmation για τις γυναίκες επιστημόνισσες*

| Θεματική ενότητα | Περιγραφή ταινίας |
|---|---|
| Ηλεκτρικό κύκλωμα | Περιγράφονται και αναλύονται τα μέρη ενός ηλεκτρικού κυκλώματος, καθώς και έννοιες όπως αγωγοί, ημιαγωγοί, μονωτές, σύνδεση σε σειρά και παράλληλη σύνδεση. |
| Καταστάσεις της ύλης | Ένα παγάκι αποφασίζει να εξερευνήσει τον κόσμο και αλλάζει τη φυσική του κατάσταση από ήπειρο σε ήπειρο λόγω διαφοράς θερμοκρασίας και γι' αυτό άλλοτε είναι παγάκι, άλλοτε νερό και τέλος αέρας. |
| Πίεση | Δύο αδελφάκια μελετούν το φαινόμενο της πίεσης καθώς έχει χιονίσει και προσπαθούν με το έλκηθρο να μην βουλιάζουν όπως συμβαίνει με τα παπούτσια τους. |
| Ανάκλαση/ καθρέφτες | Ο ήλιος και η παρέα του παρουσιάζουν στο κοινό το φαινόμενο της ανάκλασης και του αντικατοπτρισμού. |

***Πίνακας 2:*** *Μαθητικές ταινίες slowmation για τις φυσικές επιστήμες και τον αθλητισμό*

Η ανάλυση των δέκα μαθητικών ταινιών slowmation αρχικά έγινε χρησιμοποιώντας το ερευνητικό μοντέλο *GNOSIS* (Guidelines for Nature Of Science Introduction in Scientific literacy) που παρουσιάζεται στον Πίνακα 3.

| **ΜΟΝΤΕΛΟ «ΓΝΩΣΗ» (GNOSIS)**<br>**Guidelines for Nature of Science Introduction in Scientific literacy** | | |
|---|---|---|
| **ΔΙΑΣΤΑΣΗ** | **ΦΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ** | **ΜΕΤΑ-ΕΠΙΣΤΗΜΗ** |
| ΓΝΩΣΤΙΚΗ | **G1:** Η φύση του περιεχομένου των φυσικών επιστημών<br>**G2:** Η φύση του περιβάλλοντος των φυσικών επιστημών | Ιστορία των φυσικών επιστημών |
| ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ | **G3:** Η συνθετική φύση των φυσικών επιστημών ως νοητικού προϊόντος<br>**G4:** Η φύση της εξέλιξης και των μεθοδολογιών των φυσικών επιστημών<br>**G5:** Η φύση των αλληλεπιδράσεων των φυσικών επιστημών με την κοινωνία | Φιλοσοφία των φυσικών επιστημών |
| ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ | **G6:** Φύση των στάσεων που εκφράζονται από τις φυσικές επιστήμες<br>**G7:** Φύση των αξιών που καλλιεργούνται από τις φυσικές επιστήμες | Κοινωνιολογία των φυσικών επιστημών |

***Πίνακας 3:*** *Το ερευνητικό μοντέλο GNOSIS*

Με το μοντέλο *GNOSIS* διερευνούνται οι διαστάσεις της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών και οι όψεις της φύσης των φυσικών επιστημών που εμπεριέχονται στη διδασκαλία και εκδηλώνονται στα λόγια και τις δράσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών (Seroglou & Adúriz-Bravo 2007, Piliouras et al., 2011):

1. Η γνωστική διάσταση της διδασκαλίας και μάθησης των φυσικών επιστημών που αφορά α) τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών ως ένα σύνολο μοντέλων που αφορούν τον κόσμο γύρω μας, δηλαδή τη φύση του περιεχομένου των φυσικών επιστημών (G1) και β) τη διδασκαλία για το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι επιστημονικές ιδέες αναπτύχθηκαν και διαμορφώθηκαν, δηλαδή, τη φύση του περιβάλλοντος των φυσικών επιστημών (G2).

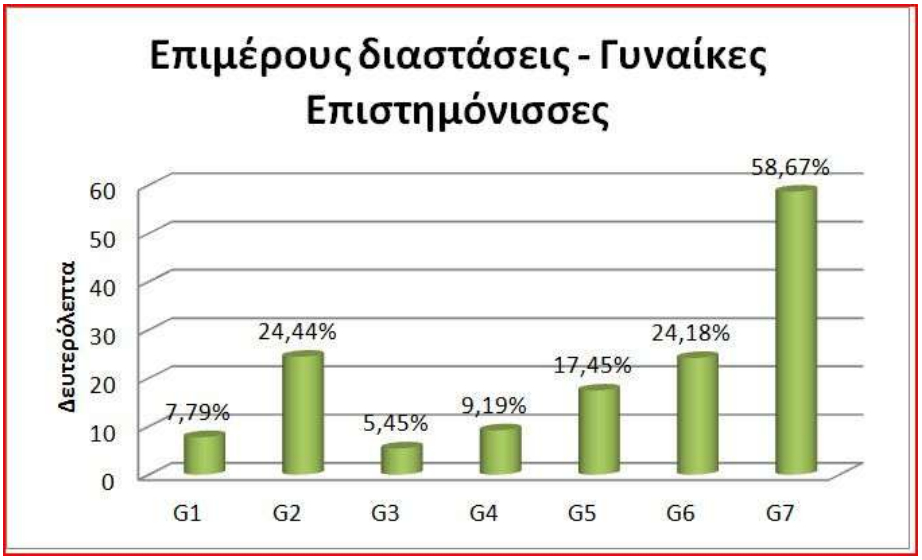
2. Η μεταγνωστική διάσταση της διδασκαλίας και μάθησης των φυσικών επιστημών που αφορά: α) το τι είναι οι φυσικές επιστήμες εστιάζοντας στη συνθετική φύση των φυσικών επιστημών ως νοητικού προϊόντος (G3), β) το πως αλλάζουν οι φυσικές επιστήμες στην ιστορία αναδεικνύοντας τη φύση της εξέλιξης των φυσικών επιστημών και των μεθοδολογιών των φυσικών επιστημών (G4) και γ) τον τρόπο που οι φυσικές επιστήμες αλληλεπιδρούν με την κοινωνία και τον πολιτισμό καθώς και τη φύση των αλληλεπιδράσεων αυτών όπου αναδεικνύεται το «πολιτισμικό αποτύπωμα των φυσικών επιστημών» (G5).

3. Η συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας και μάθησης των φυσικών επιστημών που αφορά τις στάσεις (G6) που εκφράζονται και τις αξίες (G7) που

καλλιεργούνται από τις φυσικές επιστήμες. Αυτές οι στάσεις και αξίες είναι θεμελιώδεις στην λειτουργία των φυσικών επιστημών και είναι σημαντικές και επιθυμητές στην εκπαίδευση εγγράμματων πολιτών στις φυσικές επιστήμες.

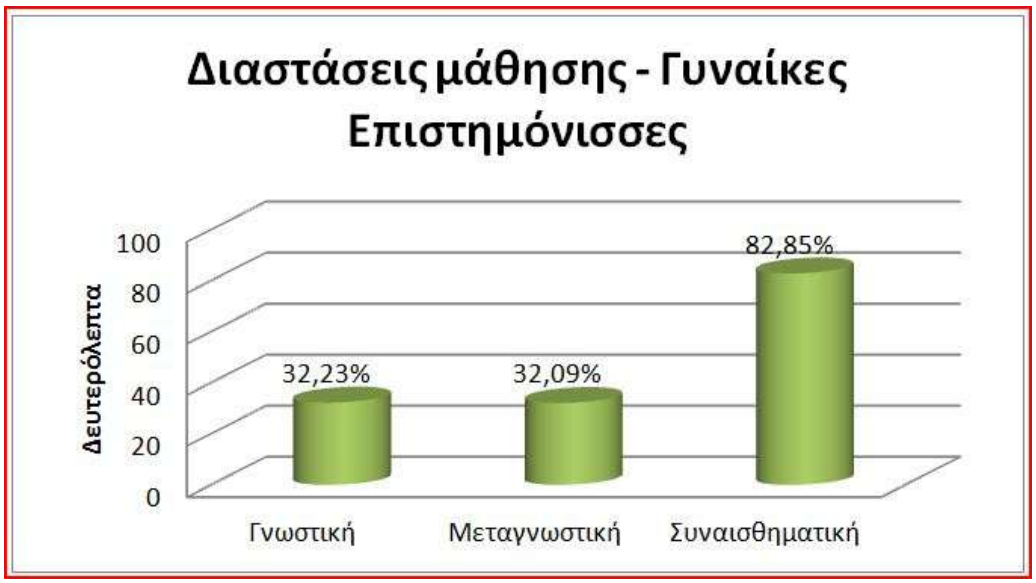
Σε κάθε διάσταση του μοντέλου συμβάλλει και μια διαφορετική μετα-επιστήμη: η ιστορία, η φιλοσοφία και η κοινωνιολογία των φυσικών επιστημών.

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης των παραμέτρων G του μοντέλου GNOSIS σε ποσοστιαίες μονάδες. Ο κάθετος άξονας του Σχήματος 1 (και του Σχήματος 2) εκφράζει τα ποσοστά % του συνολικού χρόνου όλων των ταινιών slowmation για γυναίκες επιστημόνισσες που τα παιδιά δημιούργησαν. Πιο συγκεκριμένα, στη λέσχη για τις γυναίκες επιστημόνισσες η παράμετρος που εμφανίζεται περισσότερο είναι η παράμετρος *G7*, που αφορά στη φύση των αξιών που καλλιεργούνται από τις φυσικές επιστήμες, και εμφανίζεται σε ποσοστό *58,67%* του συνολικού χρόνου των ταινιών. Ενδεικτικά, αξίες που καλλιεργούνται μέσα από αυτές τις ταινίες είναι για παράδειγμα η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση, η πίστη και η επιμονή για σκληρή δουλειά και η συνεργατικότητα. Ακολουθεί η παράμετρος *G2*, που σχετίζεται με τη φύση του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσονται οι φυσικές επιστήμες, και εμφανίζεται σε ποσοστό *24,44%* περιλαμβάνοντας κυρίως σκηνές στις οποίες δίνεται το πλαίσιο στο οποίο ζούσαν και εργάζονταν οι επιστημόνισσες. Η παράμετρος *G6* (η φύση των στάσεων που εκφράζονται από τις φυσικές επιστήμες) ενεργοποιείται σε ποσοστό *24,18%* και περιλαμβάνει στάσεις όπως τη στάση προβληματισμού απέναντι σε διάφορα ζητήματα κατά τη διάρκεια της ζωής των επιστημονισσών, στάση συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς καθώς και φιλική στάση απέναντι στα ζώα. Η παράμετρος *G5*, που αφορά τη φύση των αλληλεπιδράσεων των φυσικών επιστημών με την κοινωνία, εμφανίζεται σε ποσοστό *17,45%*. Εδώ συμπεριλαμβάνονται κυρίως σκηνές στις οποίες παρουσιάζεται η σχέση των γυναικών αυτών με την κοινωνία, καθώς και η συνεισφορά και επιρροή του έργου τους στην κοινωνία. Η παράμετρος *G4* (η φύση της εξέλιξης και των μεθοδολογιών των φυσικών επιστημών) εμφανίζεται σε ποσοστό *9,19%* και περιλαμβάνει σκηνές στις οποίες παρουσιάζεται κατά βάση η μεθοδολογία και ο τρόπος εργασίας των επιστημονισσών. Η φύση του περιεχομένου των φυσικών επιστημών, παράμετρος *G1*, εμφανίζεται σε ποσοστό *7,79%*. Σε αυτές τις σκηνές παρουσιάζεται το περιεχόμενο των φυσικών επιστημών με το οποίο ασχολήθηκε η εκάστοτε επιστημόνισσα. Σε μικρότερο ποσοστό από τις υπόλοιπες παραμέτρους εμφανίζεται η παράμετρος *G3*, που σχετίζεται με τη συνθετική φύση των φυσικών επιστημών ως νοητικού προϊόντος. Εμφανίζεται σε ποσοστό *5,45%* συμπεριλαμβάνοντας κυρίως σκηνές στις οποίες τονίζεται ότι μία ανακάλυψη δε γίνεται μέσα σε λίγους μήνες αλλά χρειάζεται χρόνια σκληρής δουλειάς και στηρίζεται σε εργασίες προηγούμενων ερευνητών και ερευνητριών (Γέντζη, 2014).



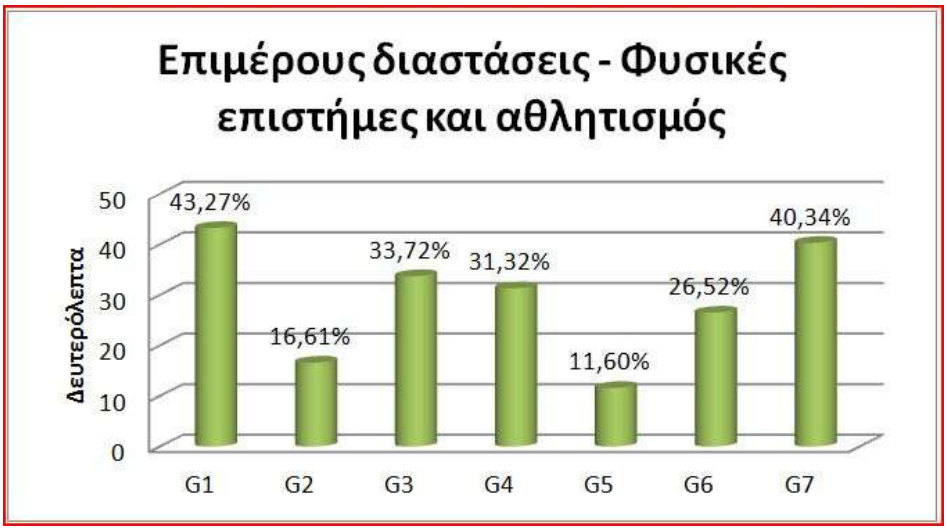

***Σχήμα 1**: Συχνότητα εμφάνισης παραμέτρων G στις μαθητικές ταινίες slowmation για τις γυναίκες επιστημόνισσες*

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, στις ταινίες για τις γυναίκες επιστημόνισσες η *συναισθηματική* διάσταση της μάθησης εμφανίζεται σε ποσοστό *82,85%*. Η διάσταση αυτή, περιλαμβάνοντας τις παραμέτρους G6 και G7 που αφορούν τη φύση των στάσεων που εκφράζονται και των αξιών που καλλιεργούνται από τις φυσικές επιστήμες, αντίστοιχα, εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις υπόλοιπες δύο διαστάσεις. Ακολουθεί η *γνωστική* διάσταση της μάθησης σε ποσοστό *32,23%*, με τις παραμέτρους G1 και G2. Η *μεταγνωστική* διάσταση της μάθησης εμφανίζεται σε ποσοστό *32,09%*, περιλαμβάνοντας τις παραμέτρους G3, G4 και G5.




***Σχήμα 2**: Συχνότητα εμφάνισης διαστάσεων GNOSIS στις μαθητικές ταινίες slowmation για γυναίκες επιστημόνισσες*

Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης των παραμέτρων G του μοντέλου GNOSIS σε ποσοστιαίες μονάδες. Ο κάθετος άξονας του Σχήματος 3 (και του Σχήματος 4) εκφράζει τα ποσοστά % του συνολικού χρόνου όλων των ταινιών slowmation που δημιούργησαν τα παιδιά που συμμετείχαν στη λέσχη για τις φυσικές επιστήμες και τον αθλητισμό. Στις ταινίες αυτές κυριαρχεί, σε ποσοστό *43,27%* του συνολικού τους χρόνου, η παράμετρος *G1*, που αφορά τη φύση του περιεχομένου των φυσικών επιστημών. Στις σκηνές αυτές περιλαμβάνεται το περιεχόμενο των εννοιών που διαπραγματεύονται τα παιδιά στις ταινίες για το ηλεκτρικό κύκλωμα, τις καταστάσεις της ύλης, την πίεση, την ανάκλαση και τους καθρέπτες. Ακολουθεί η παράμετρος *G7*, η φύση των αξιών που καλλιεργούνται από τις φυσικές επιστήμες, σε ποσοστό *40,34%*. Ενδεικτικά, αξίες που καλλιεργούνται σε αυτές τις ταινίες είναι η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση, η περιέργεια για εξερεύνηση του κόσμου, ο ενθουσιασμός και η μητρική στοργή. Η συνθετική φύση των φυσικών επιστημών ως νοητικού προϊόντος, παράμετρος *G3*, ενεργοποιείται σε ποσοστό *33,72%*, περιλαμβάνοντας σκηνές στις οποίες αποτυπώνεται το γεγονός ότι για να εξηγηθεί μία συγκεκριμένη έννοια εμπλέκονται και άλλες έννοιες των φυσικών επιστημών.



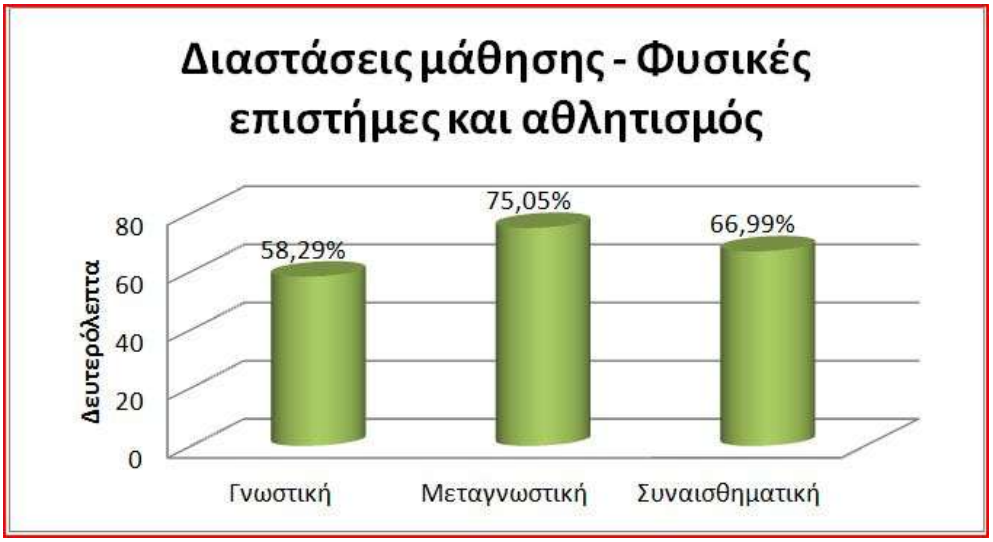

***Σχήμα 3****: Συχνότητα εμφάνισης παραμέτρων G στις μαθητικές ταινίες slowmation για τις φυσικές επιστήμες και τον αθλητισμό*

Η παράμετρος *G4*, η φύση της εξέλιξης και των μεθοδολογιών των φυσικών επιστημών, εμφανίζεται σε ποσοστό *31,32%*. Παράδειγμα των σκηνών που περιλαμβάνονται εδώ, αποτελεί η αργή παρουσίαση της πορείας μιας ακτίνας φωτός όταν προσπίπτει σε λεία επιφάνεια.

Η φύση των στάσεων που εκφράζονται από τις φυσικές επιστήμες, παράμετρος *G6*, εμφανίζεται σε ποσοστό *26,52%*. Ενδεικτικές στάσεις που εκφράζονται σε αυτές τις ταινίες είναι η φιλική στάση του αφηγητή προς το κοινό και η στάση σεβασμού προς τους γονείς. Η παράμετρος *G2*, η φύση του περιβάλλοντος των φυσικών επιστημών, εμφανίζεται σε ποσοστό *16,61%* σε σκηνές στις οποίες δίνεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι ήρωες παίρνουν αποφάσεις. Η πα-

ράμετρος *G5*, η φύση των αλληλεπιδράσεων των φυσικών επιστημών με την κοινωνία, εμφανίζεται σε ποσοστό *11,6%*. Παράδειγμα της παραμέτρου G5, αποτελεί η αναφορά των παιδιών στο γεγονός ότι δεν μπορούμε να δούμε το ηλεκτρικό ρεύμα αλλά καταλαβαίνουμε την ύπαρξή του από τα αποτελέσματά του.

Στο σχήμα 4 παρουσιάζεται σε ποσοστιαίες μονάδες η συχνότητα εμφάνισης των διαστάσεων *GNOSIS*. Η *μεταγνωστική* διάσταση, που περιλαμβάνει τις παραμέτρους G3, G4 και G5, εμφανίζεται στο *75,05%* των ταινιών. Ακολουθεί η *συναισθηματική* διάσταση, με τις παραμέτρους G6 και G7, σε ποσοστό *66,99%* και, τέλος, η *γνωστική* διάσταση της μάθησης εμφανιζόμενη στο *58,29%* των ταινιών (Γέντζη, 2014).




***Σχήμα 4****: Συχνότητα εμφάνισης διαστάσεων GNOSIS στις μαθητικές ταινίες slowmation για τις φυσικές επιστήμες και τον αθλητισμό*

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΤΑΙΝΙΩΝ SLOWMATION ΜΕ ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ STARS

Τα οπτικοακουστικά χαρακτηριστικά των μαθητικών ταινιών slowmation μας προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά δίνουν μορφή, σχήμα, ήχο και κίνηση σε μια σειρά από αφηρημένες έννοιες και θεωρίες των φυσικών επιστημών. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τη σχέση μουσικής-εικόνας οπτικοποιώντας, ηχοποιώντας και «ζωντανεύοντας» (Dogani & Semoglou, 2012) τις έννοιες και τις θεωρίες των φυσικών επιστημών μας αποκαλύπτει τις προσωπικές μαθησιακές τους διαδρομές. Παράλληλα, αναδεικνύει το ύφος και τα μέσα που είναι θεμιτό να χαρακτηρίζουν ένα λειτουργικό διδακτικό υλικό για να είναι φιλικό προς τα παιδιά και να επικοινωνεί ικανοποιητικά τη γλώσσα των φυσικών επιστημών στη σύγχρονη πολυτροπική «γλώσσα» των παιδιών.

Για να μπορέσουμε να αναλύσουμε τα οπτικοακουστικά χαρακτηριστικά

των μαθητικών ταινιών slowmation σχεδιάσαμε, αναπτύξαμε και εφαρμόσαμε το ερευνητικό μοντέλο STARS (Science Teaching from Abstract to Representation Slowmation – Διδασκαλία των φυσικών επιστημών από αφηρημένη σε αναπαραστάσεις slowmation) που παρουσιάζεται στον Πίνακα 4 που ακολουθεί.

Στο ερευνητικό μοντέλο STARS η εικόνα αναλύεται ως προς δύο χαρακτηριστικά, τα αντικείμενα και τη δράση. Τα *αντικείμενα* αφορούν: α) το φόντο που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά, δηλαδή αν ήταν επίπεδη η επιφάνεια με χρήση ζωγραφιάς, φωτογραφίας, κολάζ ή αν ήταν τρισδιάστατη με χρήση κάποιας μορφής πλαστελίνης, αντικειμένων κλπ., β) τα γράμματα που συνοδεύουν την ταινία, εάν δηλαδή επιλέγουν να τα επεξεργαστούν τα παιδιά παρουσιάζοντάς τα κομμένα, ζωγραφισμένα, από υπολογιστή, με ελεύθερη γραφή ή τρισδιάστατα με πλαστελίνη και γ) τα σκηνικά που πλαισιώνουν την κάθε σκηνή, αποτελούμενα από παιχνίδια και αντικείμενα ή αν έχουν δημιουργηθεί από τα παιδιά με χρήση πλαστελίνης ή ανακυκλώσιμα υλικά. Η *δράση* στην κινούμενη εικόνα του slowmation αφορά: α) την απόδοση των ηρώων χρησιμοποιώντας κάποιο παιχνίδι, κούκλα κουκλοθεάτρου, κούκλα από πλαστελίνη, ζωγραφική ή φωτογραφία και β) την κίνηση και θέση του ήρωα στο χώρο, τη χρήση διαφόρων εφέ κίνησης στους τίτλους ή σε άλλες εικόνες και την επιλογή χρήσης μακρινών ή κοντινών πλάνων. Οι ήρωες αυτοί μπορεί να είναι άνθρωποι ή κάτι αφηρημένο που αποδίδεται με αριθμούς ή αντικείμενο.

Στο ερευνητικό μοντέλο STARS ο ήχος αναλύεται ως προς την ομιλία και τη μουσική. Η *ομιλία* αφορά: α) την επιλογή χρήσης μονόλογου με έναν αφηγητή ή με ήρωα που έχει κάποιο ρόλο ή τη χρήση διαλόγου ανάμεσα στους ήρωες, β) την ποσότητα στην ομιλία, με παρουσία ενός ή πολλών ηρώων, εναλλαγή αφηγητών ή τη χρήση παύσεων, γ) το περιεχόμενο της ομιλίας με χρήση ηχητικών εφέ, τόνο διδακτικό, εξωμολογητικό ή θεατρικό και δ) τη χρήση επεξηγηματικού κειμένου με μπαλονάκια, τρέχων κείμενο, υπότιτλους ή υπέρτιτλους για τη συμπλήρωση του νοήματος ή την αντικατάσταση ομιλίας. Η *μουσική* στη μαθητική ταινία slowmation αφορά: α) χαρακτηριστικά της, δηλαδή τον αριθμό κομματιών που χρησιμοποιούνται στο σύνολο της ταινίας, το είδος όπως κλασική, ποπ, ορχηστρική/κινηματογραφική κ.ά. και τη διάρκειά τους, β) το ύφος δίνοντας τόνο εορταστικό, χιουμοριστικό, κ.ά., καθώς και το αν κυριαρχεί ή αποτελεί ηχητικό φόντο, γ) τη δομή της, δ) πρόσθετα στοιχεία με τη χρήση ηχητικών εφέ ή ε) περαιτέρω επεξεργασία του ήχου με κόψιμο της μουσικής ή σβησίματα.

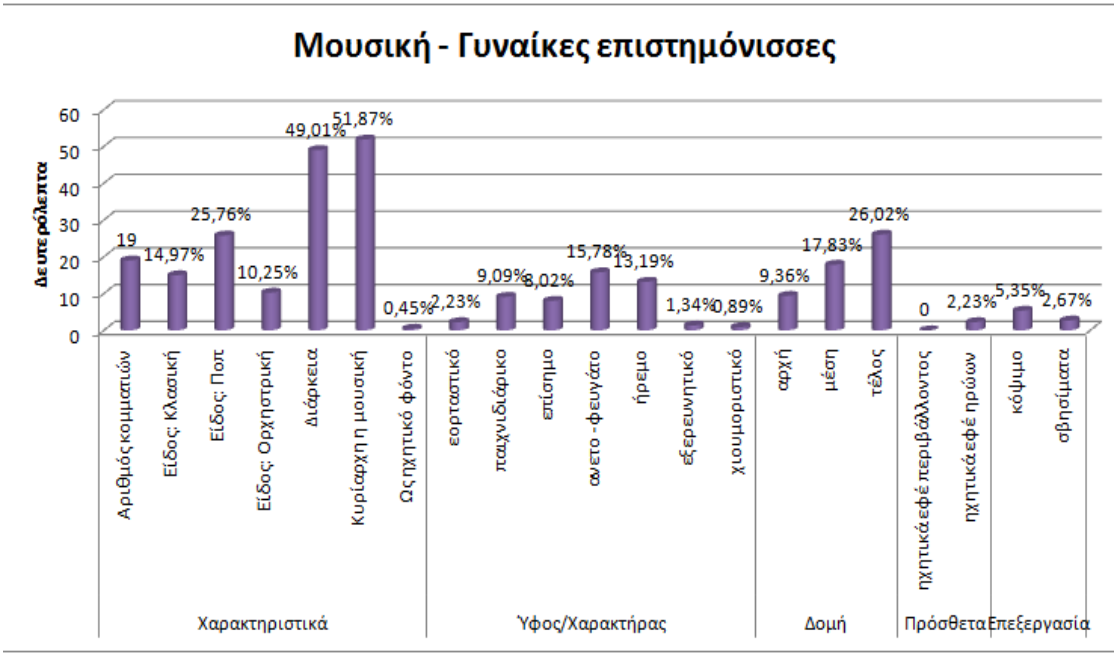
| | | | |
|---|---|---|---|
| STARS<br><br>Science<br>Teaching from<br>Abstract to<br>Representation<br>Slowmation | εικόνα | αντικείμενα | φόντο |
| | | | γράμματα |
| | | | σκηνικά |
| | | δράση | ήρωες |
| | | | κίνηση |
| | ήχος | ομιλία | ρόλος |
| | | | ποσότητα |
| | | | περιεχόμενο |
| | | | επεξήγηση |
| | | μουσική | δομή |
| | | | επεξεργασία |

***Πίνακας 4:*** *Το ερευνητικό μοντέλο STARS*

Οι ταινίες που παράχθηκαν αναλύθηκαν με βάση τις τρεις κατηγορίες του μοντέλου: τη μουσική, την ομιλία και την εικόνα. Στα Σχήματα 5, 6, 7, 8, 9 και 10 παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης των διαφορετικών παραμέτρων του μοντέλου STARS σε ποσοστιαίες μονάδες. Ο κάθετος άξονας στα Σχήματα 5, 6 και 7 εκφράζει τα ποσοστά % του συνολικού χρόνου όλων των ταινιών slowmation για γυναίκες επιστημόνισσες που τα παιδιά δημιούργησαν, ενώ στα Σχήματα 8, 9 και 10 ο κάθετος άξονας εκφράζει τα ποσοστά % του συνολικού χρόνου όλων των ταινιών slowmation που δημιούργησαν τα παιδιά της λέσχης για τις φυσικές επιστήμες και τον αθλητισμό.

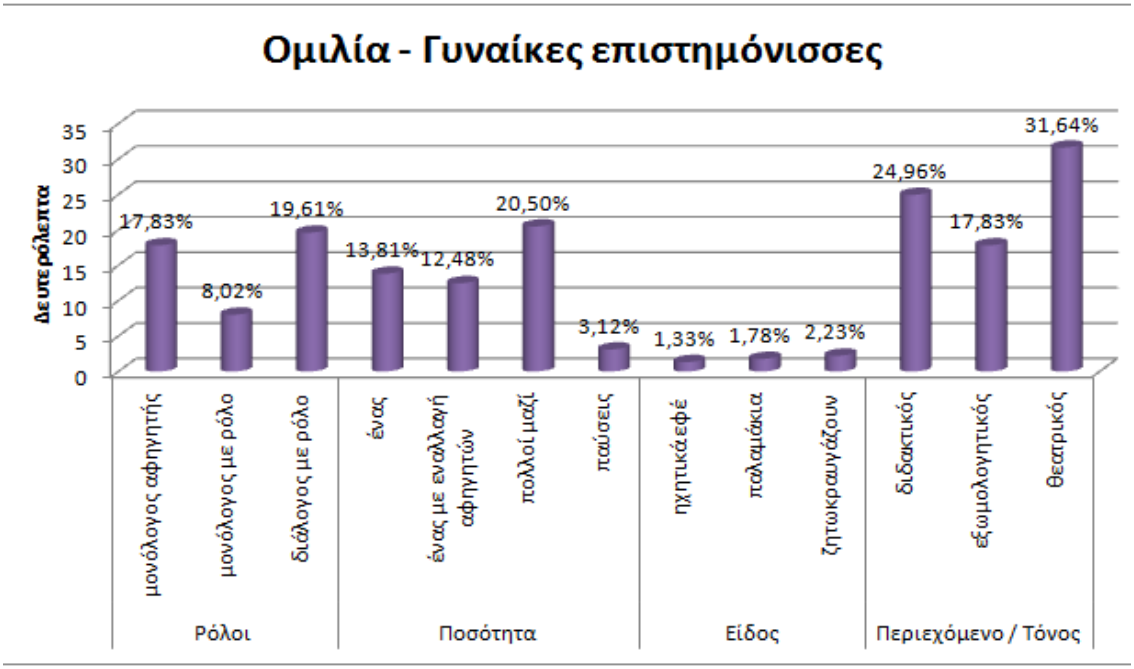
Η ανάλυση των αποτελεσμάτων για τη μουσική από την ομάδα για τις γυναίκες επιστημόνισσες μας δείχνει ότι στις έξι ταινίες χρησιμοποιήθηκαν 19 μουσικά κομμάτια που κατείχαν το 49% του συνόλου των ταινιών. Σχετικά με το είδος της μουσικής που χρησιμοποιήθηκε, επιλέχθηκε η ποπ μουσική στο μεγαλύτερο βαθμό με συνολικό ποσοστό 25,76%. Ακολουθεί η κλασσική μουσική με ποσοστό 14,9% και τέλος, η ορχηστρική με ποσοστό 10,25%. Παρατηρείται ότι σε ποσοστό 51,87% η μουσική είναι κυρίαρχη στις ταινίες ενώ μόλις σε ποσοστό 0,49% τοποθετείται ως ηχητικό φόντο. Αναφορικά με το ύφος και το χαρακτήρα της μουσικής, παρατηρείται ότι προτιμάται το άνετο-φευγάτο ύφος σε ποσοστό 15,78%, το ήρεμο σε ποσοστό 13,19%, ενώ ακολουθούν το παιχνιδιάρικο σε ποσοστό 9,09% και το επίσημο σε ποσοστό 8,02%. Ακολουθούν το εορταστικό σε ποσοστό 2,23% του συνόλου των ταινιών, το εξερευνητικό σε ποσοστό 1,34% και το χιουμοριστικό σε ποσοστό 0,89%. Παρατηρείται ότι η μουσική χωρίζει τις ταινίες σε τρία μέρη με αρχή-μέση-τέλος. Η «αρχή» περιλαμβάνει τους εισαγωγικούς τίτλους με τον τίτλο της ταινίας και τους συντελεστές,

η «μέση» το κύριο μέρος της ιστορίας και το «τέλος» τους τίτλους τέλους. Η μουσική εμφανίζεται και στα τρία αυτά μέρη σε ποσοστό 17,83% στη μέση των ταινιών, με ιδιαίτερη έμφαση στους τίτλους τέλους με ποσοστό 26,02% σε σχέση με την αρχή όπου εμφανίζεται σε ποσοστό 9,36%. Ωστόσο, από τις ταινίες απουσιάζουν ηχητικά εφέ περιβάλλοντος ενώ τα ηχητικά εφέ των ηρώων εμφανίζονται σε ποσοστό μόλις 2,23%. Η επεξεργασία των μουσικών αυτών κομματιών περιλαμβάνει σε ποσοστό 5,35% κοψίματα και 2,67% σβησίματα.




***Σχήμα 5**: Αναλύοντας τη μουσική των μαθητικών ταινιών slowmation για τις γυναίκες επιστημόνισσες με το μοντέλο STARS*

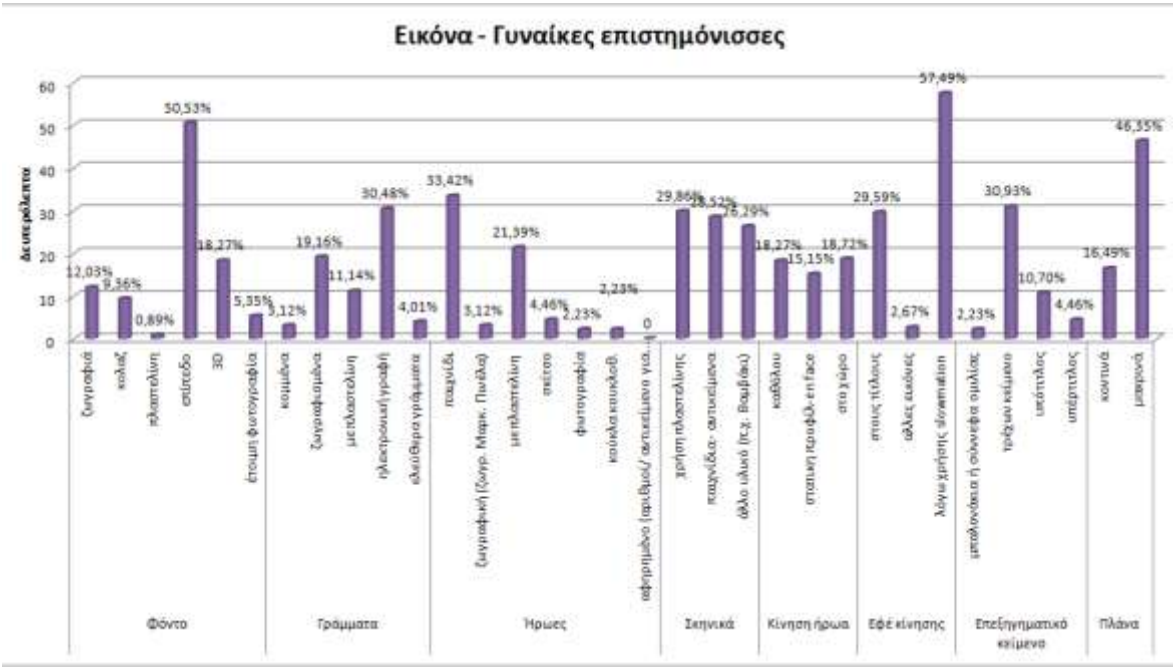
Η ανάλυση των ταινιών για την ομιλία μας δείχνει ότι οι ήρωες των ταινιών μονολογούν άλλοτε ως αφηγητές σε ποσοστό 17,83% και άλλοτε με ρόλο σε ποσοστό 8,02% ή τέλος, κάνουν διάλογο με ρόλους σε ποσοστό 19,61%. Κατά τη διάρκεια των ομιλιών, μιλούν ταυτόχρονα δύο ή περισσότεροι ήρωες σε ποσοστό 20,5%, ενώ οι μονόλογοι καταλαμβάνουν το 13,81% των ταινιών και οι μονόλογοι με εναλλαγή αφηγητών το 12,48%. Παύσεις εμφανίζονται σε ποσοστό 3,12%. Επιπλέον, οι ήρωες δημιουργούν ηχητικά εφέ όπως ήχοι γορίλλα (1,33%), χτυπούν παλαμάκια (1,78%) και ζητωκραυγάζουν (2,23%). Το περιεχόμενο και ο τόνος της ομιλίας τους είναι διδακτικός σε ποσοστό 24,96%, εξομολογητικός σε ποσοστό 17,83% και θεατρικός 31,64%.



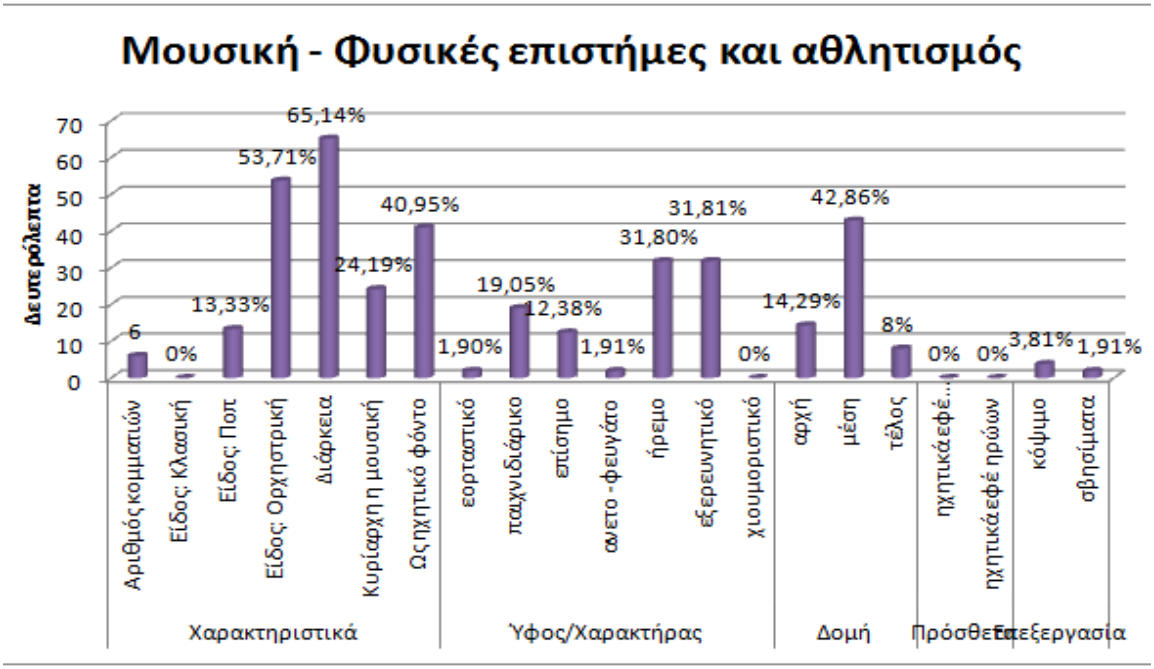

***Σχήμα 6**: Αναλύοντας την ομιλία των μαθητικών ταινιών slowmation για τις γυναίκες επιστημόνισσες με το μοντέλο STARS*

Τέλος, η εικόνα των ταινιών αναλύθηκε ως προς το φόντο, τα γράμματα, τους ήρωες, τα σκηνικά, την κίνηση του ήρωα, τα εφέ κίνησης, το επεξηγηματικό κείμενο και τα πλάνα. Πιο αναλυτικά, τις περισσότερες φορές το φόντο είναι επίπεδο (50,53%) και λιγότερο χρησιμοποιείται το τρισδιάστατο φόντο (18,27%) ή η ζωγραφιά (12,03%). Επίσης, το φόντο είναι κολάζ σε ποσοστό 9,36%, έτοιμη φωτογραφία σε ποσοστό 5,35% και τέλος, πλαστελίνη σε ποσοστό 0,89%. Για την κατασκευή των σκηνικών χρησιμοποιήθηκε πλαστελίνη (29,86%), παιχνίδια ή αντικείμενα (28,52%) και διάφορα άλλα υλικά (26,29%). Το επεξηγηματικό κείμενο εμφανίζεται ως τρέχων κείμενο σε ποσοστό 30,93% των ταινιών, ενώ ακολουθούν οι υπότιτλοι με ποσοστό 10,7%, οι υπέρτιτλοι με ποσοστό 4,46% και τέλος, τα μπαλονάκια ή σύννεφα ομιλίας με ποσοστό 2,23%. Τα γράμματα του επεξηγηματικού κειμένου εμφανίζονται κυρίως σε ηλεκτρονική γραφή (30,48%), ζωγραφισμένα σε ποσοστό 19,16%, με πλαστελίνη σε ποσοστό 11,14%, ελεύθερα (4,01%) και κομμένα σε ποσοστό 3,12%. Οι ήρωες των ταινιών αυτών αποτελούν τις περισσότερες φορές παιχνίδια (33,42%) ή πλαστελίνη (21,39%). Επιπρόσθετα, οι ήρωες αποδίδονται με σκίτσα (4,46%), ζωγραφιές (3,12%), έτοιμες φωτογραφίες (2,23%) ή κούκλες κουκλοθεάτρου (2,23%). Οι ήρωες δεν κινούνται καθόλου σε ποσοστό 18,27%, ενώ κάποτε κινούν μόνο ένα μέρος του σώματός τους (15,15%) ή κινούνται στο χώρο (18,72%). Τα εφέ κίνησης οφείλονται σε ποσοστό 57,49% στη χρήση slowmation, σε ποσοστό 2,67% σε άλλες εμβόλιμες εικόνες. Επίσης παρατηρούνται στους τίτλους σε ποσοστό 29,59%. Τέλος, τα πλάνα των ταινιών είναι περισσότερο μακρινά (46,35%) παρά κοντινά (16,49%). Η δεύτερη ομάδα των μαθητών και μαθητριών εμπνεύστηκε τις τέσσερις ταινίες της από τις φυσικές επιστήμες και τον αθλητισμό. Η ανάλυσή τους ως προς τη μουσική δείχνει ότι χρησιμοποιήθηκαν 6 μουσικά κομμάτια που καλύπτουν το 65,14% των ταινιών και

εντάσσονται στην ορχηστική μουσική σε ποσοστό 53,71% και στην ποπ μουσική σε ποσοστό 13,33%. Η μουσική κυριαρχεί έναντι του λόγου σε ποσοστό 24,19% αλλά εμφανίζεται ως ηχητικό φόντο σε ποσοστό 40,95%.




**Σχήμα 7**: Αναλύοντας την εικόνα των μαθητικών ταινιών slowmation για τις γυναίκες επιστημόνισσες με το μοντέλο STARS

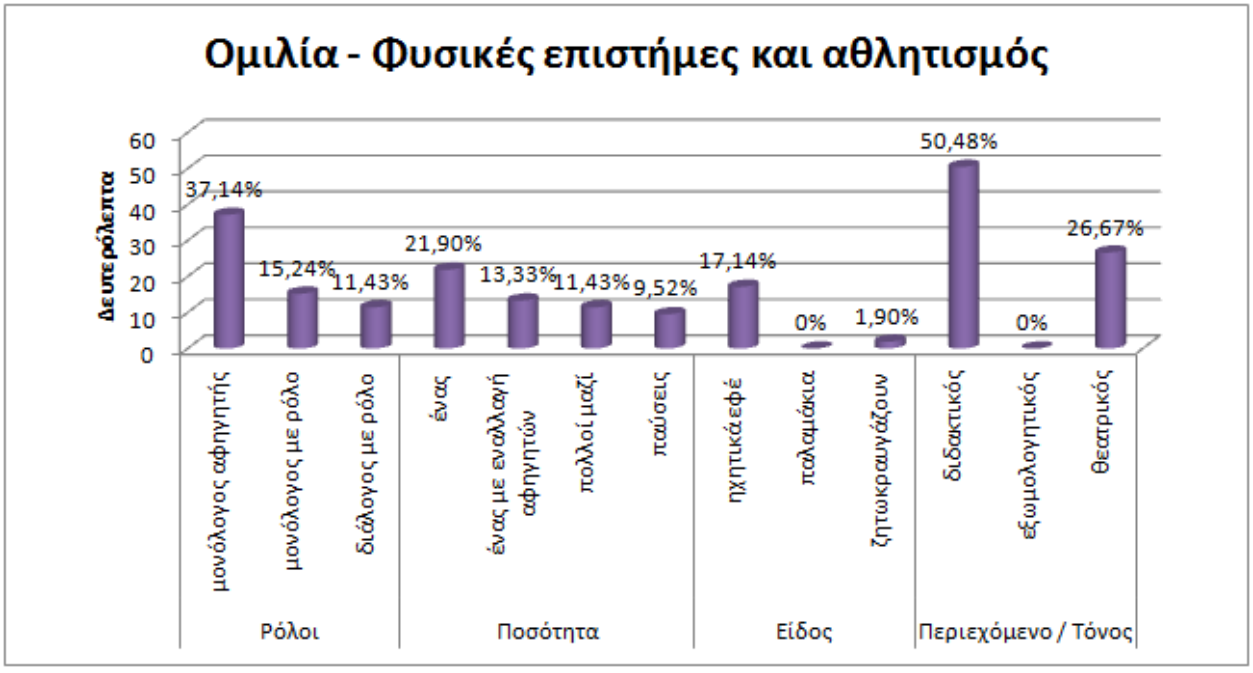



**Σχήμα 8**: Αναλύοντας τη μουσική των μαθητικών ταινιών slowmation για τις φυσικές επιστήμες και τον αθλητισμό με το μοντέλο STARS

Το ύφος και ο χαρακτήρας της μουσικής είναι κυρίως εξερευνητικό (31,81%), ήρεμο (31,80%) και παιχνιδιάρικο (19,05%). Ακολουθούν το επίσημο

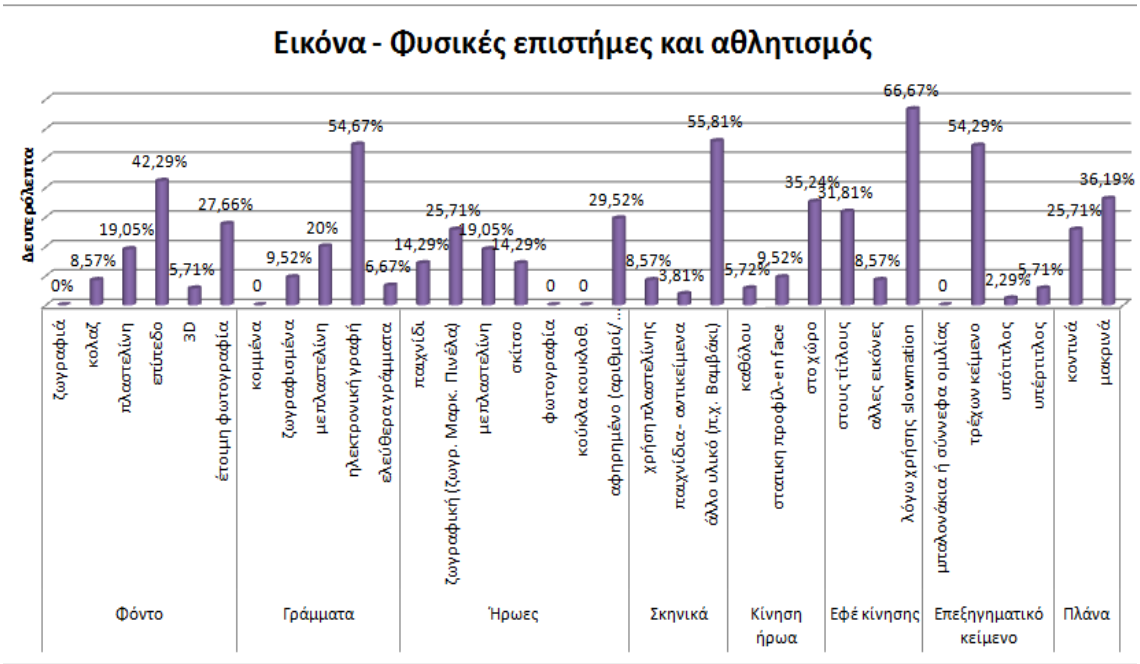
ύφος (12,38%), άνετο-φευγάτο (1,91%) και εορταστικό (1,90%). Η μουσική εμφανίζεται περισσότερο στη μέση των ταινιών σε ποσοστό 42,86%, στην αρχή (14,29%) και στο τέλος των ταινιών (8%). Στις ταινίες δεν εμφανίζονται ηχητικά εφέ περιβάλλοντος ή ηρώων, ωστόσο υπάρχουν κοψίματα σε ποσοστό 3,81% και σβησίματα σε ποσοστό 1,91%.

Η ανάλυση των ταινιών ως προς την ομιλία μας δείχνει ότι οι ήρωες είναι αφηγητές χρησιμοποιώντας μονόλογο σε ποσοστό 37,14%, αφηγητές με ρόλο σε ποσοστό 15,24% ή τέλος, κάνουν διάλογο με ρόλους σε ποσοστό 11,43%. Παρατηρείται ότι μιλούν δύο ή περισσότεροι ήρωες μαζί σε ποσοστό 11,43%, ενώ οι μονόλογοι καταλαμβάνουν το 21,9% των ταινιών και οι μονόλογοι με εναλλαγή αφηγητών το 13,33%. Παύσεις εμφανίζονται σε ποσοστό 9,52%. Επιπλέον, οι ήρωες δημιουργούν ηχητικά εφέ (17,14%) και ζητωκραυγάζουν (1,90%). Το περιεχόμενο και ο τόνος της ομιλίας τους είναι κυρίως διδακτικός σε ποσοστό 50,48% αλλά και θεατρικός σε ποσοστό 26,67%. Τέλος, η ανάλυση της εικόνας των ταινιών δείχνει εξίσου ποικιλομορφία ως προς τις υποκατηγορίες της. Πιο συγκεκριμένα, το φόντο των ταινιών τις περισσότερες φορές είναι επίπεδο (42,29%), άλλες φορές είναι έτοιμη φωτογραφία (27,66%) ή πλαστελίνη (19,05%). Δημιουργείται από κολάζ σε ποσοστό 8,57%, ή είναι τρισδιάστατη σε ποσοστό 5,71%. Τα σκηνικά κατασκευάζονται με τη βοήθεια της πλαστελίνης (8,57%), με παιχνίδια ή αντικείμενα (3,81%) και με διάφορα άλλα υλικά (55,81%). Το επεξηγηματικό κείμενο εμφανίζεται με τη μορφή τρέχοντος κειμένου σε ποσοστό 54,29% των ταινιών, ακολουθούν οι υπέρτιτλοι με ποσοστό 5,71% και οι υπότιτλοι με ποσοστό 2,29%.




***Σχήμα 9**: Αναλύοντας την ομιλία των μαθητικών ταινιών slowmation για τις φυσικές επιστήμες και τον αθλητισμό με το μοντέλο STARS*

Τα γράμματα του επεξηγηματικού κειμένου εμφανίζονται κυρίως σε ηλεκτρονική γραφή (54,67%), με πλαστελίνη σε ποσοστό 20%, ζωγραφισμένα σε ποσοστό 9,52% και ελεύθερα σε ποσοστό 6,67%. Οι ήρωες των ταινιών αυτών τις περισσότερες φορές είναι ζωγραφισμένοι (25,71%), κατασκευάζονται από πλαστελίνη (19,05%), είναι παιχνίδια (14,29%) ή σκίτσα (14,29%). Μένουν ακίνητοι σε ποσοστό 5,72%, είναι στατικοί και παρατηρείται κίνηση σε ένα μέρος του σώματος (9,52%) και κινούνται στο χώρο (35,24%). Τα εφέ κίνησης οφείλονται σε ποσοστό 66,67% στη χρήση slowmation, σε ποσοστό 8,57% σε άλλες εμβόλιμες εικόνες ή παρατηρούνται στους τίτλους σε ποσοστό 31,81%. Τέλος, τα πλάνα των ταινιών είναι περισσότερο μακρινά (36,19%) παρά κοντινά (25,71%).




***Σχήμα 10**: Αναλύοντας την εικόνα των μαθητικών ταινιών slowmation για τις φυσικές επιστήμες και τον αθλητισμό με το μοντέλο STARS*

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε την ανάπτυξη και την αξιολόγηση μιας διδακτικής πρότασης για τις φυσικές επιστήμες η οποία ισορροπεί ανάμεσα στην τυπική και την άτυπη εκπαίδευση. Επιχειρούμε να διερευνήσουμε στην περίπτωση των φυσικών επιστημών πώς ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης παραγωγής μαθητικών ταινιών slowmation μπορεί να συμβάλλει στο γραμματισμό στις φυσικές επιστήμες και στη διδασκαλία της φύσης των φυσικών επιστημών. Σε μια λέσχη φυσικών επιστημών που λειτούργησε από το Φεβρουάριο μέχρι τον Ιούνιο του 2013 στο 17$^{ο}$ Δημοτικό σχολείο Καλαμαριάς Θεσσαλονίκης, περίπου 120 παιδιά όλων των τάξεων συμμετείχαν σε βιωματικές δραστηριότητες για μια σειρά από θέματα φυσικών επιστημών και στη συνέχεια σε ομάδες των 5-7 ατόμων τα παιδιά δημιούργησαν τις δικές τους αφηγήσεις για τις

φυσικές επιστήμες και τις επεξεργάστηκαν πολυτροπικά χρησιμοποιώντας ζωγραφιές, κατασκευές ή αντικειμένα. Οι 10 ψηφιακές αφηγήσεις με την τεχνική του slowmation που σχεδίασαν και ανέπτυξαν τα παιδιά στη συνέχεια αναλύθηκαν: α) με το ερευνητικό μοντέλο GNOSIS αναδεικνύοντας τις όψεις της φύσης των φυσικών επιστημών που αποτυπώνονται και εκφράζονται στις ταινίες, β) με το ερευνητικό μοντέλο STARS επισημαίνοντας τα οπτικοακουστικά χαρακτηριστικά των μαθητικών ταινιών και τη συμβολή τους στην έκφραση των αφηρημένων εννοιών και θεωριών των φυσικών επιστημών με εικόνα και ήχο από τα παιδιά.

Από την ανάλυση των ταινιών των παιδιών προκύπτει ότι, στα πλαίσια της δημιουργικής μάθησης, στις μαθητικές ταινίες slowmation τα παιδιά αποτυπώνουν όχι μόνο γνώσεις περιεχομένου αλλά και τη σημασία των γνώσεων αυτών στην καθημερινή ζωή. Η διδασκαλία των αφηρημένων εννοιών και ο τρόπος που έγινε αναφέρονται και καλλιεργούν στα παιδιά όχι μόνο γνωστικές άλλα και μεταγνωστικές δεξιότητες καθώς και στάσεις και αξίες.

Τα παιδιά των Α΄ και Β΄ τάξεων του δημοτικού, που ασχολήθηκαν με το θέμα «Οι φυσικές επιστήμες δεν έχουν φύλο, φυλή και ηλικία», στις ψηφιακές αφηγήσεις τους αποτυπώνουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (82,85%) τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης, η οποία περιλαμβάνει στάσεις και αξίες που εκφράζονται και καλλιεργούνται από τις φυσικές επιστήμες. Η γνωστική και μεταγνωστική διάσταση της μάθησης εκφράζονται στο ίδιο περίπου ποσοστό (32,23% και 32,09% αντίστοιχα). Τα παιδιά των Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού εκφράζουν περισσότερο όψεις της μεταγνωστικής διάστασης της μάθησης (75,05%), έπειτα στάσεις και αξίες (συναισθηματική διάσταση – 66,99%) και τέλος γνώσεις-πληροφορίες (γνωστική διάσταση – 58,29% ). Σε κάθε περίπτωση, αυτό που εξάγεται από όλες τις ομάδες παιδιών είναι ότι αυτά έχουν ξεφύγει από τη θεώρηση των φυσικών επιστημών ως κάτι ξένο και απόμακρο από την καθημερινή τους ζωή και πλέον έχουν συνειδητοποιήσει τόσο την ύπαρξη των φυσικών επιστημών στον κόσμο γύρω τους, τις στάσεις και αξίες που εκφράζονται και καλλιεργούνται από τις φυσικές επιστήμες και πέρα από αυτές, όσο και τη φύση των φυσικών επιστημών.

Η ανάλυση με το μοντέλο STARS μας βοηθά να διακρίνουμε τις ενεργές παραμέτρους των οπτικών και ηχητικών αναπαραστάσεων των παιδιών στις ταινίες τους καθώς «ζωντανεύουν» τις έννοιες και τις θεωρίες των φυσικών επιστημών. Η δημιουργία μαθητικών ταινιών για τις φυσικές επιστήμες αναδεικνύει έναν δημιουργικό τρόπο μάθησης ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά μαζί με τον/την εκπαιδευτικό σχεδιάζουν και παράγουν πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό. Στις ταινίες που δημιουργούν τα παιδιά η μουσική είναι παρούσα σε ποσοστό πάνω από το 50%, οι διάλογοι των ηρώων σε ποσοστό πάνω από 20%, ενώ υπάρχουν τις περισσότερες φορές και αφηγητές στις ταινίες με παρουσία πάνω από 12%. Το ύφος των ταινιών είναι διδακτικό (πάνω από 25%) αλλά και θεατρικό (πάνω από 30%). Η μουσική που χρησιμοποιούν έχει χαρακτήρα εξερευνητικό (30%),

ήρεμο (30%) ή παιχνιδιάρικο (30%). Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα παιχνίδια τους (πάνω από 33%) ή πλαστελίνες (πάνω από 11%) για να αναπαραστήσουν τους ήρωες των ταινιών τους. Οι παραπάνω πληροφορίες είναι μόνο μερικές από ένα πλήθος χαρακτηριστικών που οι μαθητικές ταινίες slowmation παρουσιάζουν. Μέσα από τις ταινίες τους αυτές τα παιδιά ταυτόχρονα μας παρουσιάζουν πώς θα ήθελαν να είναι το διδακτικό υλικό που εμείς απευθύνουμε προς αυτά και χρησιμοποιούμε στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Συνεχίζοντας την μελέτη και ανάλυση μαθητικών ταινιών slowmation για τις φυσικές επιστήμες πέρα από τη συγκεκριμένη εφαρμογή που παρουσιάζουμε στην εργασία μας αυτή, θεωρούμε ότι ύστερα από τη συγκριτική μελέτη ικανού αριθμού μαθητικού ταινιών με τη βοήθεια των μοντέλων GNOSIS και STARS, θα μπορούμε να διατυπώσουμε με επιχειρήματα μια σειρά από κριτήρια για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη πολυτροπικού διδακτικού υλικού που θα είναι φιλικό προς τα παιδιά και σε συμφωνία με τον τρόπο που αρέσει στα παιδιά να μαθαίνουν. Για πολλά χρόνια οι άνθρωποι της εκπαίδευσης σχεδιάζουμε φιλότιμα διδακτικό υλικό με την προσδοκία να είναι λειτουργικό στη μαθησιακή διαδικασία. Διδακτικό υλικό που απευθύνεται σε έναν πληθυσμό που συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται ακολουθώντας τον τρελό ρυθμό του σύγχρονου πολιτισμού. Η συνδημιουργία διδακτικού υλικού μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριες ή η δημιουργία διδακτικού υλικού από τα παιδιά για τα παιδιά μπορεί να φέρει στην επιφάνεια τις προτιμήσεις, τις ιδιαιτερότητες, τα χάσματα στην επικοινωνία, τις εναλλακτικές αναπλαισιώσεις που αυτή τη στιγμή μας λείπουν αλλά θα είναι χρήσιμα εργαλεία για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση.

Το δημιουργικό περιβάλλον των μαθητικών ταινιών slowmation προσφέρεται για διερεύνηση της δυναμικής τους όσον αφορά τη μάθηση και διδασκαλία των φυσικών επιστημών, την εισαγωγή στη φύση των φυσικών επιστημών, τις λειτουργικές αναπλαισιώσεις των εννοιών και θεωριών των φυσικών επιστημών που τα παιδιά πραγματοποιούν, τους μετασχηματισμούς των αφηρημένων εννοιών σε ήχους, εικόνες και «ζωντανούς» ήρωες. Στην παρούσα έρευνα τα παιδιά χρησιμοποίησαν έτοιμα μουσικά κομμάτια, αλλά θεωρούμε ότι ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά θα δημιουργούσαν δική τους μουσική για να πλαισιώσουν την ταινία τους. Στην περίπτωση των μαθητικών ταινιών έχουμε ένα πλούσιο παράδειγμα για τη μελέτη της συνεργασίας φυσικών επιστημών και τεχνών (εικαστικά, μουσική, θέατρο) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ορίζοντας ένα νέο πεδίο μελλοντικών ερευνών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Aduriz-Bravo, A. (2003). Methodology and politics: A proposal to teach the structuring ideas of the philosophy of science through the Pendulum. *Science & Education,* 13(7), 717-731.

Aduriz-Bravo, A. (2005). *An introduction to the nature of science.* Buenos Aires (in spanish): Fondo de Cultura Economica.

Alic, M. (1986). *Hypatia's heritage, A history of women in science from antiquity to the late nineteenth century*, Women's Press, London.

American Association for the Advancement of Science (AAAS): 1989, *Project 2061: Science for All Americans*, AAAS, Washington, DC.

American Association for the Advancement of Science (AAAS): 1990, *The Liberal Art of Science: Agenda for Action*, AAAS, Washington, DC.

American Association for the Advancement of Science (AAAS): 1993, *Benchmarks for Sience Literacy: Draft,* AAAS, Washington, DC.

Brown, J. (2011) *The impact of student created slowmation on the teaching and learning of primary science*. Post-graduate Thesis. School of Education Edith Cowan University, Perth, Western Australia.

*Dogani, K. (2012) Creating musical multimedia in music educational pre-school context.* Proceedings of ISME Twenty-Fourth International Research Commission Seminar, pp. 56-51.

Dogani, K. & Konstantinidou-Semoglou, O. (2009) *The reception of music accompanying image and the preschool age viewer*, Paper presented at the 7th OMEP conference "Childhood and Media", 6-8 November, Athens.

Dowdy J. K. (2005). *Women, the camera and the Poem*. College of Education, Teaching, Leadership and Curriculum Studies. Kent State Uninersity, Kent, Ohio.

Gerber, B.L., A.M.L. Cavallo, and E.A. Marek. (2001). *Relationship among informal learning environments, teaching procedures, and scientific reasoning abilities*. International Journal of Science Education 23(5): 535–549.

Halpern, R. (2002). *A different kind of child development institution: The history of after-school programs for low-income children*. Erikson Institute for Graduate Study in Child Development.

Hoban, G., Ferry, B., Konza, D. & Vialle W. (2007). *Slowmation: exploring a new teaching approach in primary school classrooms*. Proceedings of the 2007 Australian Teacher Education Association Conference.

Hofstein, A. & Rosenfeld, S. (1996). *Bridging the gap between formal and informal science learning.* The Wizeman Institute of Science, Israel.

Houghton, H. A., & Willows, D. M. (Eds.). (1987). *The psychology of illustration*, vol 2, instructional issues. New York: Springer.

Keast S., Cooper R., Berry A., Loughran J. & Hoban G. (2010). *Slowmation as a pedagogical scaffold for improving science teaching and learning*. Brunei International Journal of Science & Mathematic Education, 2(1), 01-15

Koliopoulos, D., Dossis, S., & Stamoulis, E. (2007). *The use of history of science texts in teaching science: Two cases of an innovative, constructivist ap-*

*proach*. The Science Education Review, 6(2), 44–56.

Kress, G., Jewitt, C., & Ogborn, J. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London, New York: Continuum International.

Leci, A., Vourlias, K., & Seroglou, F., (2013). "*Six activities to change pupils' science world": Science in the courtyard*. Πρακτικά συνεδρίου ESERA, 2013

Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D. & Russell J. D (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.

Piliouras, P., Siakas, S., & Seroglou, F., (2011). *Pupils Produce Their Own Narratives Inspired by the History of Science: Animation Movies Concerning the Geocentric-Heliocentric Debate*. Science and Education, 20(7-8), 761-795.

Ramey, Gassert, L. (1997). *Learning Science beyond the classroom*. The Elementary School Journal, 97 (4), 433-451.

Seroglou, F., & Aduriz-Bravo, A. (2007). *Designing and evaluating nature-of-science activities for teacher education*. Paper presented at the 9th international history, philosophy and science teaching conference, June 24–28, 2007. Calgary, Canada.

Seroglou, F., Koulountzos, V., Papadopoulos, P. & Knavas, O. (2008). *Restructuring science stories in films & role-playing: Teaching science concepts in their social and cultural context*. Invited paper presented at the second international conference in science teaching, July 14–18, 2008. Munich, Germany: Deutsches Museum.

Vourlias, K. & Seroglou, F. (2011), *Physics and sports: Teaching physics with sports and interpreting sports with physics*. In Seroglou, F., Koulountzos, V. & Siatras, A.(Eds.), *Science and culture: Promise, challedge and demand - Proceedings of the 11th International IHPST and 6th Greek History, Philosophy and Science Teaching Joint Conference, 1-5 July 2011, Thessaloniki, Greece.* Epikentro Publications, pp. 761-769. ISBN 978-960-458-325-6.

Vourlias, K. & Seroglou, F. (2013).*When Bolt Met Newton: Science teaching in a new Perspective*. Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα & Πράξη -Science Education: Research & Praxis. Τόμ. 2012, Αρ. 42-43 (2012) σελ 45-64**.** ISSN:1792-3166

**Βουρλιάς, Κ. & Σέρογλου, Φ. (**2011**):** *Το μοντέλο PASPORT στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών: η ενδεκάδα της φυσικής*. «Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα & Πράξη - Science Education: Research & Praxis» Τόμ. 2011, Αρ. 38-39, σελ 49-70. ISSN:1792-3166

Βουρλιάς, Κ., Βλαχάκης, Π.,& Σέρογλου, Φ. (2013). *Μια βόλτα στο Λούνα Παρκ: Μετασχηματίζοντας τη διδασκαλία της φυσικής σε πραγματικά περιβάλλοντα*. Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου συνέδριου Διδακτικής Φυσι-

κών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Βόλος 26-28 Απριλίου 2013. σελ 623- 630 ISBN: 978-618-80580-1-9

Βουρλιάς Κ. & Σέρογλου, Φ. (2013) "*Βγείτε στο προαύλιο να γράψουμε διαγώνισμα"*. Ηλεκτρονικά *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ποια Φυσική έχει νόημα να διδάσκονται τα παιδιά μας σήμερα;»*. Θεσσαλονίκη, 9-10 Μαρτίου 2013, σελ 245-252. ISBN 978-960-243-689-9

Γέντζη, Ε. (2014). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες μέσα από ψηφιακές αφηγήσεις στα πλαίσια μιας λέσχης φυσικ΄ψν επιστημών ατο δημοτικό σχολείο.* Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Σχολή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κολιόπουλος Δημήτριος (2007). *Θέματα διδακτικής φυσικών επιστημών: Η συγκρότηση της σχολικής γνώσης*. Μεταίχμιο: Αθήνα

Λέτσι, Α. (2013). *Φυσικές επιστήμες και αθλητισμός. Η περίπτωση της πέμπτης δημοτικού*. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.

Ντρενογιάννη Ε., Σέρογλου Φ. & Τρέσσου Ε. (2007), *Φύλο και εκπαίδευση, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες*. Καλειδοσκόπιο: Αθήνα.

Σέρογλου, Φ. & Χατζησάββα, Ε: (2005). *Γυναίκες και φυσικές επιστήμες: Σχεδιάζοντας ένα παιχνίδι ρόλων με αφετηρία την ιστορία των φυσικών επιστημών*. Προφορική ανακοίνωση στο Συμπόσιο «Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, φυσικές επιστήμες και νέες τεχνολογίες», 2-3 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη.

Σέρογλου, Φ. (2006). *Φυσικές επιστήμες για την εκπαίδευση του πολίτη*. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.

# Η ΣΥΡΡΙΚΝΩΣΗ ΤΟΥ «ΤΕΤΑΡΤΟΥ ΧΩΡΟΥ» ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ «ΑΝΕΠΑΙΣΘΗΤΩΣ Μ' ΕΚΛΕΙΣΑΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟΝ ΕΞΩ»[90]

**Σταγιά Πεφκούλα**

Δασκάλα

Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ – ΑΠΘ

pstagia@eled.auth.gr

*Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή του πολιτικού ενδιαφέροντος στην παιδική ηλικία, η οποία εντοπίζεται κυρίως στις συζητήσεις για τον κίνδυνο (παιδιά σε κίνδυνο – παιδιά επικίνδυνα) και την επένδυση στο μέλλον (ανθρώπινο κεφάλαιο, υπεύθυνος πολίτης). Την ίδια στιγμή εφαρμόζονται πρακτικές που οδηγούν σταθερά σε συρρίκνωση του δημόσιου και κοινωνικού πλούτου των παιδιών και των νέων. Οι τάσεις αυτές συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας παιδικής κουλτούρας της «μη συμμετοχής», του εξοβελισμού παιδιών και νέων από τον «τέταρτο χώρο», δηλαδή τους δημόσιους χώρους που είναι πέρα και έξω από το σπίτι, το σχολείο και τους οργανωμένους χώρους άθλησης και ελεύθερου χρόνου.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα ζητήματα που θίγει η παρούσα εισήγηση αποτελούν μέρος της διαπραγμάτευσης και ειδικότερα της θεωρητικής τεκμηρίωσης του θέματος της διδακτορικής διατριβής μας «Τα παιδιά στο πλαίσιο της επιστημονικής και της πολιτικής ενασχόλησης με τον κοινωνικό αποκλεισμό». Πρόκειται, θεωρούμε, για ζητήματα που βρίσκονται στο περιθώριο της έρευνας για την παιδική ηλικία, αλλά που επηρεάζουν σημαντικά τις ζωές των παιδιών και χρήζουν μεγαλύτερης προσοχής από την επιστημονική κοινότητα.

## 1. Η ΠΟΛΙΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Τα τελευταία χρόνια έχει επισημανθεί μια στροφή του πολιτικού ενδιαφέροντος στα παιδιά και την παιδική ηλικία. Η στροφή αυτή είναι αρκετά σαφής πλέον ώστε να γίνεται λόγος για μια πολιτικοποίηση της παιδικής ηλικίας (βλ. Jenson, 2008, αλλά και Olk, 2009: 28). Πρόκειται για μια τάση με ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον που υποδηλώνει την αναδιαπραγμάτευση και ανακατασκευή του ρόλου και της θέσης των παιδιών στη σύγχρονη κοινωνικο-οικονομική και πολιτική ζωή (Mayall, 1994 ; Oakley, 1994 ; Leira, 2002 ; Jenson, 2004). Στον πολιτικό και το δημόσιο λόγο η τάση αυτή εκφράζεται με τρόπους που δείχνουν πως εμφορείται σαφώς από τη θεωρητικοποίηση της σύγχρονης κοινωνίας (αλλά και της παιδικής ηλικίας) ως ρευστής και ανασφαλούς,

[90] Κ.Π. Καβάφης: «Τείχη»

ως κοινωνίας του κινδύνου (risk society) (Beck, 1999, 2003 ; Garland, 2003; Luhmann, 1993) από τη μια και από την άλλη από τις λογικές του ανθρώπινου κεφαλαίου και της επένδυσης στο μέλλον:

*«Η οικονομική ανάπτυξη και ανταγωνιστικότητα στο μέλλον απαιτούν επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο, που θέτουν τα θεμέλια για την παραγωγικότητα και την καινοτομία.» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013)*

Η γενικότερη αυτή τάση, η οποία εδραιώνεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια συνίσταται σε σημαντικές αλλαγές στη φιλοσοφία, την προσέγγιση και την εφαρμογή των αντίστοιχων πολιτικών και κοινωνικο-οικονομικών πρακτικών που σχετίζονται με τα παιδιά. Οι αλλαγές αυτές κρίνεται πλέον πως συνιστούν σημαντική δομική μετάβαση σ' ένα εντελώς νέο παράδειγμα πολιτικής αντίληψης και σκέψης σχετικά με την παιδική ηλικία και τη θέση της στη σύγχρονη πολιτική και κοινωνικο-οικονομική ζωή, που περιστρέφεται γύρω από τις έννοιες του κινδύνου, της επένδυσης στο μέλλον, της κοινωνίας της γνώσης, της ατομικής ευθύνης και του υπεύθυνου πολίτη.

## 1.1. ΚΥΡΙΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

### 1.1.1.Η ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πρόκειται για ένα φαινόμενο που παρουσιάζει μια σαφώς διεθνοποιημένη τάση, καθώς παρατηρείται σε όλο και περισσότερα κράτη και συνασπισμούς σε όλο τον κόσμο. Υπό τη γενικότερη αυτή τάση, αναπτύσσεται ένα δυναμικό πεδίο όπου οι τοπικές ιδέες και πρακτικές «ταξιδεύουν» και μεταφράζονται σε άλλα κοινωνικο-οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά πλαίσια, ενώ την ίδια στιγμή τα νέα (διεθνοποιημένα πλέον) σχήματα διακυβέρνησης (επανα)εισάγονται τοπικά, (ανα)διαμορφώνοντας τις αντιλήψεις, τις παραδοχές αλλά και τις πολιτικές για τα παιδιά και την παιδική ηλικία σε τοπικό επίπεδο. Έτσι, εκπονούνται και εφαρμόζονται τοπικά διαφορετικά μεταξύ τους εθνικά, πολιτειακά ή τοπικά προγράμματα, τα οποία επαναδιαπραγματεύονται τις πολιτικές που εστιάζουν στα παιδιά, κυρίως πολιτικές πρόνοιας, εκπαίδευσης και παιδικής φροντίδας, μ' ένα πανομοιότυπο τρόπο διαμορφώνοντας τελικά μια διεθνή πολιτική ατζέντα, κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι η επικέντρωση *στον κίνδυνο* (παιδιά σε κίνδυνο – παιδιά επικίνδυνα) και *η αποπτώχευση των δημόσιων και κοινωνικών αγαθών.* Οι εξελίξεις αυτές ενισχύθηκαν ακόμη περισσότερο και από την ολοένα αυξανόμενη δύναμη επιρροής των διεθνών οργανισμών (βλ. Παγκόσμια Τράπεζα και Διεθνές Νομισματικό Ταμείο) στην ανάπτυξη εθνικών κοινωνικών πολιτικών μέσω του καθορισμού των ιδεών και της ανάπτυξης τεχνογνωσίας, αλλά κυρίως μέσω της δυνατότητας δανεισμού και της συνεπακόλουθης επιβολής συγκεκριμένων όρων και πακέτων πολιτικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων (Γεώρμας, 2004: 37). Πρόκειται επομένως για τάσεις οι οποίες εντάσσονται σ' ένα γενικότερο πλαίσιο διεθνοποίησης όχι μόνο των κοινωνικών πολιτικών (Deacon et al., 1997; Σακελλαρόπουλος, 2001), αλλά και των ιδεών και των πρακτικών για την παιδική ηλικία, αλλά και την ιδέα

του πολίτη (Jenson, 2008; Lister, 2003; Jenson at al., 2006; Cannella and Swadener, 2006).

### 1.1.2. ΟΙ ΝΕΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ

Στο γενικότερο αυτό πλαίσιο κατέχουν κεντρική θέση οι συζητήσεις και οι παρεμβάσεις για την προστασία των παιδιών εις βάρος των άλλων αναγκών τους, οι οποίες συχνά λαμβάνουν διαστάσεις ηθικού πανικού, καθώς μάλιστα εκτυλίσσονται σ' ένα ευρύτερο πεδίο γενικότερης ανησυχίας για τους νέους κοινωνικούς κινδύνους που έρχονται στο προσκήνιο. Ως τέτοιοι, σε σχέση πάντα με τα παιδιά, αναφέρονται η επιθετικότητα – θυματοποίηση, η αντικοινωνικότητα, η ψηφιακή απομόνωση, ο εθισμός των μέσων. Μεγάλο μέρος της ευθύνης για τη δημιουργία νέων κινδύνων και την έκθεση των παιδιών σ' αυτούς, με άμεσο αποτέλεσμα, όπως πιστεύεται, την απώλεια της παιδικής αθωότητας, αποδίδεται στο «τοξικό» μίγμα της σύγχρονης κουλτούρας που προωθείται από την τηλεόραση, τον κινηματογράφο, τα βιντεο-παιχνίδια, την εμπορική διαφήμιση και το διαδίκτυο, το οποίο προβάλλει κυρίως τη βία και ενθαρρύνει τις βίαιες συμπεριφορές όχι μόνο σε παιδιά αλλά και σε ενήλικες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της επικινδυνότητας στους χώρους όπου συχνάζουν παιδιά και νέοι. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, οι κίνδυνοι που υπάρχουν στη δημόσια σφαίρα οδηγούν σε πρακτικές περιορισμού των παιδιών στην ιδιωτική σφαίρα, με δύο σημαντικότατες συνέπειες: 1) τη συρρίκνωση του δημόσιου πλούτου με κύριο επιχείρημα την προστασία των παιδιών από τους κινδύνους και, 2) την ακόμη μεγαλύτερη έκθεση των παιδιών στο «τοξικό» μίγμα των κινδύνων στην ιδιωτική σφαίρα όπου τα παιδιά αποσύρονται και αναζητούν τρόπους έκφρασης στα ψηφιακά μέσα.

### 1.1.3. Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΚΙΝΔΥΝΟΥ

Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, η ευθύνη του κοινωνικού λόγου και έργου μετατοπίζεται σταδιακά από τους ειδικούς της παιδικής ηλικίας και της κοινωνικής πρόνοιας στους ειδικούς του κοινωνικού ελέγχου και τους θεματοφύλακες της τήρησης της δημόσιας υγείας και τάξης. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο του ηθικού πανικού που δημιουργείται, με κυρίαρχη τη συμβολή του τύπου, τίθενται σε εφαρμογή μια σειρά από παρεμποδιστικοί θεσμικοί μηχανισμοί που δίνουν στην αστυνομία αλλά και σε άλλα σώματα ασφαλείας την εξουσία και τη δύναμη ν' απομακρύνουν τους νέους και τα παιδιά από τους δρόμους και τους δημόσιους χώρους. Η παρεμπόδιση συνίσταται σε παρεμβάσεις μορφοποίησης συγκεκριμένων και αποδεκτών συμπεριφορών και αστυνόμευσης του χώρου και του χρόνου, παρεμβάσεις στην άσκηση του γονεϊκού έργου, παρεμβάσεις της μηδενικής ανοχής, παρεμβάσεις χωροχρονικών περιορισμών, απαγορεύσεις της κυκλοφορίας, περιορισμού σε ιδιωτικούς και ελεγχόμενους, περιφραγμένους ή περιφρουρούμενους χώρους, χρήση κλειστών κυκλωμάτων παρακολούθησης, απαγόρευση του ποδοσφαίρου ή άλλων παιχνιδιών σε δρόμους και πάρκα, παρακολούθηση και αστυνόμευση των δραστηριοτήτων παιδιών και νέων στους

δημόσιους χώρους και ενίσχυση της δικαιοδοσίας των αστυνομικών για την επιβολή ποινών, όταν εντοπίζονται αντι-κοινωνικές συμπεριφορές (Malone, 2002; Harrikari and Satka, 2006; Valentine, 2004: 95). Λόγοι και πρακτικές όπως οι παραπάνω ποινικοποιούν την παρουσία παιδιών και εφήβων στους δημόσιους χώρους, αγνοώντας, εκτός των άλλων, πως πολλά παιδιά βρίσκονται εκεί για ν' αποφύγουν καταστάσεις βίας ή ακραίας στέρησης που μπορεί να εκτυλίσσονται μέσα στο σπίτι τους ή γιατί αποκλείονται για οικονομικούς λόγους από ιδιωτικούς και εμπορευματοποιημένους χώρους συνάθροισης και κοινωνικής συναναστροφής (Valentine, 2004: 91). Έτσι οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν στον περαιτέρω περιορισμό του δημόσιου πλούτου στον οποίο μπορούν να έχουν πρόσβαση τα παιδιά και οι νέοι με βάση συγκεκριμένες αντιλήψεις για το τι συνιστά ορθή και ασφαλή χρήση του δημόσιου χώρου (Loader, 1996, όπως παρατίθεται στο Jeffs and Smith, 1996).

### 1.1.4. Η ΣΥΡΡΙΚΝΩΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΧΩΡΟΥ

Πέρα απ' αυτό το στοιχείο, την έμφαση δηλαδή στην προστασία, τα τελευταία είκοσι τουλάχιστον χρόνια, συρρικνώνονται συνεχώς τα δημόσια και κοινωνικά αγαθά που αφορούν την παροντική βιωμένη πραγματικότητα της παιδικής ηλικίας. Το σχολείο τείνει να αποτελεί το μοναδικό δημόσιο αγαθό που απευθύνεται στα παιδιά (μαζί με εκείνο της υγείας), και αυτά με συνεχείς περικοπές, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αποσύρονται ολοένα και περισσότερο στην ιδιωτική σφαίρα, καθώς δεν έχουν πρόσβαση σε θεμελιώδη δημόσια και κοινωνικά αγαθά. Πρόσφατες μεγάλης κλίμακας έρευνες ή μετα-έρευνες, που χρησιμοποιούν κυρίως στατιστικά δεδομένα, επαναπροσδιορίζουν την πολιτική και κοινωνικο-οικονομική θέση των παιδιών και καταδεικνύουν ότι ο δημόσιος πλούτος που απευθύνεται στα παιδιά έχει μειωθεί δραματικά (Mayall, 1999: 15; Sgritta, 1997). Η έρευνα καταδεικνύει με σαφήνεια, όπου και όταν γίνεται, μια σταθερή συρρίκνωση του δημόσιου και κοινωνικού πλούτου σε ό,τι αφορά τα παιδιά τα τελευταία πενήντα χρόνια σε ολόκληρο το δυτικό κόσμο.

Στη σημερινή εποχή, ωστόσο, δεν είναι δυνατόν να φανταστούμε την περίπτωση οργανωμένης κοινωνίας χωρίς την έννοια του δημόσιου και κοινωνικού πλούτου. Τα δημόσια και κοινωνικά αγαθά είναι ουσιαστικά αδιαχώριστα μεταξύ τους και αποτελούν μία έννοια, αφού **δημόσια** είναι τα αγαθά στα οποία θεωρητικά έχουν πρόσβαση όλοι οι άνθρωποι και **κοινωνικά** είναι τα αγαθά εκείνα τα οποία χρηματοδοτούνται και παρέχονται από την οργανωμένη κοινωνία. Είναι η αντίληψη ότι ορισμένα αγαθά πρέπει να είναι δημόσια, δηλαδή να παρέχονται σε όλους τους ανθρώπους, που οδηγεί στην κατοχύρωση του κοινωνικού τους χαρακτήρα. Που σημαίνει ότι η "παραγωγή" τους και η προσφορά τους στους ανθρώπους (οφείλει να) χρηματοδοτείται από την οργανωμένη κοινωνία (κυρίως με τους φόρους του κράτους) και οργανώνεται από αυτήν (Τσιάκαλος, 1998: 58).

Η αυτονόητη αυτή πτυχή του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού τελεί εν κιν-

δύνω και βρίσκεται υπό διωγμό από τους λόγους και τις πρακτικές της «κοινωνίας του κινδύνου». Το αδιαμφισβήτητο γεγονός της ύπαρξης κινδύνων στη ζωή των παιδιών και της ανάγκης τους για προστασία γίνεται η αφορμή να στερείται από τα παιδιά η δυνατότητα να έχουν ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση των παραγόντων της καθημερινής τους ζωής και των ευρύτερων παραγόντων που την επηρεάζουν, αλλά και, κυρίως, να στερούνται ολοένα και περισσότερο από δημόσιο και κοινωνικό πλούτο. Οι ενήλικες τείνουν να αντιλαμβάνονται την ανάγκη των παιδιών για προστασία ως καθοριστικότερη και σημαντικότερη από το δικαίωμά τους για απορρόφηση δημόσιου πλούτου και ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και ως χρήζουσα αυστηρών κανονιστικών ρυθμίσεων. Σημαντική πτυχή αυτής της αντίληψης και πρακτικής αποτελεί και το γεγονός ότι η εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία λειτουργεί αποκομμένα από την ευρύτερη κοινότητα, τους θεσμούς, τους οργανισμούς, τα τυπικά και άτυπα δίκτυα που την συναποτελούν, περιφραγμένη και περιορισμένη σε ειδικούς χώρους έτσι ώστε να καλλιεργείται στα παιδιά η αίσθηση πως τόσο η παιδική ηλικία όσο και οι διαδικασίες της μάθησης αποτελούν προστατευμένες περιοχές ύπαρξης, εικονικές πραγματικότητες προετοιμασίας για την πλήρη και αληθινή συμμετοχή στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό γίγνεσθαι. Στη σύγχρονη πραγματικότητα η παιδική ηλικία τείνει να συνοδεύεται από μια *κουλτούρα της μη-συμμετοχής*, η οποία εδραιώνεται και συντηρείται από την ελεγχόμενη παροχή ευκαιριών για εμπλοκή των παιδιών και των εφήβων στις συζητήσεις και τις αποφάσεις που αφορούν το παρόν και το μέλλον τους (Matthews et al., 1999).

### 1.1.4.1.ΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΑΣΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

Ένα πολύ καλό παράδειγμα είναι τα σύγχρονα αστικά περιβάλλοντα, τα οποία έρχονται σε αντίφαση με τη γενικότερη ρητορική του δυτικού πολιτισμού που δείχνει να θέτει την παιδική ηλικία και την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών στο επίκεντρο του κοινωνικού και πολιτικού ενδιαφέροντος. Το οξύμωρο είναι πως οι σύγχρονες πόλεις σχεδιάζονται αποκλειστικά για την ικανοποίηση των αναγκών των ενηλίκων και δεν είναι λειτουργικές για τα παιδιά (Gorlitz et al., 1998; Hart, 1998; Τσεβρένη, 2005; Elsley, 2004; Wager et al., 2007). Τα παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους σε χώρους διαμορφωμένους αποκλειστικά από ενήλικες, όπως είναι τα σχολεία, ενώ είναι σχεδόν εξοβελισμένα από δημόσιους χώρους, με εξαίρεση τις παιδικές χαρές και άλλους χώρους που είναι προδιαμορφωμένοι (με βάση τις απόψεις ειδικών ενηλίκων για το πώς πρέπει να είναι ένας χώρος για παιδιά) και περιφραγμένοι στις καλύτερες των περιπτώσεων, ενώ τις περισσότερες φορές είναι κακοσυντηρημένοι και παραμελημένοι. Τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν ελεύθερα το χώρο ή να παίξουν σε ελεύθερους και ανοιχτούς χώρους, όπως είναι π.χ. οι αλάνες που σπανίζουν πια ως χώροι ή οι πλατείες και οι δρόμοι, για λόγους που σχετίζονται μεταξύ άλλων και με ζητήματα ασφάλειάς των (βλ. και το ιδιαίτερα ενδιαφέρον άρθρο της Weller, 2009 καθώς και του Qvortrup, 2005, ιδιαίτερα τις σελ. 5 – 7). Και αυτό συμβαίνει την ίδια στιγμή

που η έρευνα δείχνει πως είναι τα παιδιά και οι έφηβοι που, απ' όλες τις άλλες ηλικιακές ομάδες, έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη από τους δημόσιους χώρους (Chawla, 1992; Katz, 2005), στα πλαίσια μιας σειράς από δραστηριότητες που θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, την ψυχοκοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη, για την εξοικείωσή τους με τη γειτονιά και την πόλη τους, για τη σταδιακή αποδέσμευσή τους από την επίβλεψη των ενηλίκων (Matthews et al., 1999; Christensen and O'Brien, 2003; Christensen, 2003; Rasmussen and Smidt, 2003; Matthews, 2003; Morrow, 2003; Chawla and Malone, 2003; O'Brien, 2003). Η παρατήρηση αυτή είναι ακόμη πιο κρίσιμη για τα παιδιά που βιώνουν τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Εκείνο που είναι δεδομένο είναι πως τα παιδιά από στερημένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα προτιμούν να περνούν πολύ περισσότερες ώρες στο δρόμο παρά στο σπίτι σε σύγκριση με άλλες ομάδες παιδιών. Και αυτό παρά το γεγονός πως οι γειτονιές τους βρίσκονται σε υποβαθμισμένα περιβάλλοντα με μη ποιοτικά και ελλιπή δημόσια αγαθά και υπηρεσίες και υψηλά επίπεδα επικινδυνότητας και ανασφάλειας (ρύπανση, έλλειψη ασφαλών χώρων για παιχνίδι και άθληση, υψηλά επίπεδα κυκλοφοριακής κίνησης και θορύβου κτλ.) (Lareau, 2000; Evans, 2004; Karsten, 2005; Wager et al., 2007).

Ο δρόμος, οι αλάνες, τα πάρκα, οι πλατείες είναι οι κατεξοχήν χώροι όπου τα παιδιά και οι έφηβοι κατασκευάζουν τις κοινωνικές τους ταυτότητες συσχετίζοντάς τες με τους συνομηλίκους τους και άλλα μέλη της κοινότητάς τους. Αντιπροσωπεύει το χώρο μέσα στον οποίο εκφράζονται χωρίς τη στενή επίβλεψη των ενηλίκων και χωρίς να συνεπάγεται οικονομικό κόστος. Είναι ένας κρίσιμος χώρος για την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών και τη σταδιακή κατάκτηση της αυτονομίας τους με ταυτόχρονη κατάκτηση της ικανότητας για αποτελεσματική και κοινωνικά αποδεκτή διαχείριση αυτής της αυτονομίας. Εξαιτίας όμως του γεγονότος ότι οι σύγχρονοι δημόσιοι χώροι δεν είναι φιλικοί για τα παιδιά και τους εφήβους, η λύση που επιλέγεται από αυτούς που λαμβάνουν τις αποφάσεις και γίνεται ανεκτή από τους γονείς δεν είναι η προσφορά περισσότερων και ασφαλέστερων δημόσιων χώρων, αλλά η δημιουργία υβριδικών, ξεχωριστών χώρων που προορίζονται κυρίως για τα παιδιά και τους νέους (δημόσιοι ταυτόχρονα και ιδιωτικοί, όπως είναι για παράδειγμα τα συγκροτήματα των μεγάλων εμπορικών κέντρων που βρίσκονται σε εγγύτητα με χώρους διασκέδασης και πάρκα αναψυχής), συνήθως στις παρυφές της πόλης, γεγονός που αφήνει φαινομενικά όλους ικανοποιημένους. Ωστόσο, τα παιδιά έχουν επίγνωση του γεγονότος πως πρόκειται για μια πρακτική απομάκρυνσής τους από τους καθημερινούς δημόσιους χώρους, όπου έχουν μεγάλη ανάγκη να βρίσκονται, να κινούνται, να παρατηρούν αλλά και να εμπλέκονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των κοινοτήτων τους.

### 1.1.4.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Ο Gaster (1991) έδειξε πως στην πόλη της Νέας Υόρκης τόσο ο βαθμός στον οποίο η γειτονιά είναι υποστηρικτική για τις δραστηριότητες των παιδιών

όσο και η πρόσβαση των παιδιών στους δημόσιους χώρους της γειτονιάς έχουν μειωθεί δραματικά από το 1940 και μετά. Η Wridt (2004), ακολουθώντας τη βιογραφική μέθοδο και διενεργώντας συνεντεύξεις σε βάθος, επιβεβαίωσε το παραπάνω εύρημα για την πόλη της Νέας Υόρκης και επιπλέον κατέδειξε ως βασικότερες αιτίες για τη δραστική συρρίκνωση των ελεύθερων δημόσιων χώρων τη σταδιακή αλλά σταθερή κρατική απόσυρση, την αύξηση των κρουσμάτων βίας σ' αυτούς τους χώρους και την εμπορευματοποίηση και ιδιωτικοποίηση των δραστηριοτήτων παιχνιδιού και ελεύθερου χρόνου. Η Katz (2004), μέσα από έρευνες – δράσης για τη διάσωση των δημόσιων χώρων που έχει διεξάγει στην πόλη της Νέας Υόρκης υποστηρίζει πως η πρακτική της απόσυρσης κονδυλίων από τους δημόσιους χώρους επηρεάζει με σημαντικά αρνητικό τρόπο τις ζωές των παιδιών, κυρίως αυτών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Κάνει ακόμη μια παρατήρηση που δεν έχουν κάνει άλλοι ερευνητές, ότι ο δημόσιος χώρος (ο δρόμος, τα πάρκα, οι πλατείες, οι αλάνες) και ο ρόλος του στη ζωή των παιδιών, έχει δεχθεί ελάχιστη προσοχή τόσο από επιστήμονες όσο και από πολιτικούς σε σχέση με άλλους χώρους όπου βρίσκονται παιδιά, όπως σχολεία, κέντρα παιδικής φροντίδας ή ακόμη και φυλακές. Η Katz επισημαίνει πως πρόκειται για μια τάση αντίθετη με αυτή που επικράτησε στις αρχές του 20$^{ου}$ αιώνα στις ΗΠΑ, αλλά και γενικότερα στο δυτικό κόσμο, όπου είχε δοθεί μεγάλη προσοχή σε αυτούς τους χώρους, ως χώρους κρίσιμους για την κοινωνικοποίηση και υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Στη σύγχρονη όμως εποχή βιώνουμε πρακτικές απόσυρσης των κρατικών κονδυλίων με συνέπεια τα χρήματα που διατίθενται στις τοπικές κοινωνίες να είναι ολοένα και λιγότερα, γεγονός που οδηγεί σε σταθερή εγκατάλειψη των δημόσιων χώρων, ιδιαίτερα αυτών που δεν είναι ορατοί από τον επιχειρηματικό και εμπορικό κόσμο και τους ξένους επισκέπτες και περισσότερο ακόμη αυτών που απευθύνονται στα παιδιά.

Και ωστόσο ο ρόλος των δημόσιων χώρων είναι εξαιρετικά κρίσιμος για τα παιδιά, γεγονός που αναδείχθηκε και από έρευνες που εστίασαν στη μικροκλίμακα. Για παράδειγμα η έρευνα Elsley (2004), έθεσε ως κύριο ερευνητικό της ερώτημα την ποιότητα του δημόσιου πλούτου και το βαθμό πρόσβασης σ' αυτόν σε μια υποβαθμισμένη περιοχή της Σκοτίας. Διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι εμπειρίες των παιδιών από τους δημόσιους χώρους της περιοχής τους, καθώς και το αν οι απόψεις και τα βιώματα αυτά λαμβάνονταν υπόψη από την τοπική διοίκηση για το σχεδιασμό δημόσιων χώρων, τον προγραμματισμό και την υλοποίηση παιδικών δραστηριοτήτων. Με μια σειρά από ερευνητικές τεχνικές (ομαδικές και ατομικές συνεντεύξεις, σχεδίαση χαρτών, ομαδικές εξερευνήσεις του χώρου, φωτογραφήσεις) διεξήχθησαν συζητήσεις σχετικά με την ποιότητα των δημόσιων χώρων, τις δυνατότητες που προσέφεραν στα παιδιά, την πρόσβαση των παιδιών σ' αυτούς, καθώς και τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν στον επίσημο διάλογο για τη βελτίωσή τους. Οι δημόσιοι χώροι αποδείχθηκε να έχουν πολύ μεγάλη σημασία για τη ζωή των παιδιών, τόσο οι φροντισμένοι και οργανωμένοι (πάρκα, δρόμοι, πλατείες, αγορές) όσο και οι φυσικοί,

οι ελεύθεροι ή εγκαταλειμμένοι (αλσύλια, ερείπια, λόφοι άχρηστων υλικών από ορυχεία, χώματος ή σκουπιδιών). Τα παιδιά εξέφρασαν την μη ικανοποίησή τους από το διαθέσιμο χώρο και τις δυνατότητες που προσφέρονταν στις γειτονιές τους, καθώς επίσης και τη δυσαρέσκειά τους για τη μη συμμετοχή τους στα επίσημα τοπικά συμβούλια και το γεγονός ότι οι γνώμες, οι απόψεις και οι προτάσεις τους δεν εισακούγονταν. Πανομοιότυπα ήταν τα ευρήματα ανάλογης κατοπινής έρευνας στη Γλασκόβη (Wager et al., 2007) με επικέντρωση στην παιδική φτώχεια. Η έρευνα καταδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο του δημόσιου πλούτου για τη ζωή των παιδιών που διαβιούν στη φτώχεια. Καταδεικνύει ακόμη πως ο δημόσιος χώρος και οι προσφερόμενες υπηρεσίες για τα παιδιά, ιδιαίτερα εκείνες που σχετίζονται με τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, έχουν μεγαλύτερη σημασία για τη ζωή των φτωχών παιδιών. Τα παιδιά δήλωσαν ότι για τον ελεύθερό τους χρόνο προτιμούν τις ελεύθερες δραστηριότητες από τις οργανωμένες, αλλά οι δραστηριότητες αυτές παρεμποδίζονται συχνά από την έλλειψη χώρων ή την απαγόρευση της πρόσβασης ή του ελεύθερου παιχνιδιού στους χώρους αυτούς. Ακόμη και για τις προσφερόμενες οργανωμένες δραστηριότητες δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν εμπόδια, τα οποία σχετίζονται με τον τόπο, την καταλληλότητα ή την ασφάλειά του, τις δυσκολίες στην πρόσβαση (κυρίως προβλήματα με τα μέσα μεταφοράς, μη συμβατά δρομολόγια, κόστος), το χρόνο διεξαγωγής τους, την ελλιπή πληροφόρηση για τις δραστηριότητες ή μορφές πληροφόρησης μη φιλικές προς τα παιδιά. Ως ιδιαίτερα κρίσιμο για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αναδείχθηκε από τα παιδιά που συμμετείχαν σ' αυτές τις έρευνες το θέμα της προσβασιμότητας σε αγαθά και υπηρεσίες. Το κόστος και η μη διαθεσιμότητα των μαζικών μέσων μεταφοράς αναδείχθηκε ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας. Παρόμοια και τα ευρήματα της έρευνας των Adelman, Middleton και Ashworth (2003) για την πόλη του Λονδίνου, η οποία επιχείρησε να διερευνήσει την παιδική φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό εκ παραλλήλου. Όσον αφορά τον αποκλεισμό από υπηρεσίες σε επίπεδο γειτονιάς, παρ' όλο που η έρευνα σ' αυτό το σημείο δεν ήταν επισταμένη, βρέθηκε πως τα παιδιά που βιώνουν (ακραία) φτώχεια ή κοινωνικό αποκλεισμό ζουν σε γειτονιές επικίνδυνες για την υγείας τους (π.χ. η αποκομιδή των σκουπιδιών είναι πλημμελής, υπάρχουν τοξικά απόβλητα) και την ασφάλειά τους (κίνδυνοι για πεζούς και ποδηλάτες, κακός φωτισμός), ενώ η έλλειψη ανοιχτών δημόσιων χώρων είναι από τα πλέον σημαντικά ζητήματα. Γενικότερα αναφέρθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά προβλήματα με τους δημόσιους χώρους για άθληση και παιχνίδι καθώς και με τη δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών στα διάφορα αθλητικά σωματεία και άλλους συλλόγους. Υψηλά ήταν επίσης και τα ποσοστά αποχής λόγω οικονομικής αδυναμίας από τον κινηματογράφο, το θέατρο και τα τοπικά μουσεία. Σημαντικό ήταν ακόμη το εύρημα πως και τα παιδιά που δεν προέρχονταν από οικογένειες με ιδιαίτερα οικονομικά προβλήματα αντιμετώπιζαν προβλήματα πρόσβασης σε κάποιες υπηρεσίες (π.χ. μέσα μεταφοράς).

Η έρευνα Sutton et al. (2007) αποτελεί επίσης μια ενδιαφέρουσα ερευνητική περίπτωση σε ό,τι αφορά τα δημόσια και κοινωνικά αγαθά. Πρόκειται για

μια ενεργητική παιδοκεντρική προοπτική όπου τα παιδιά γίνονται συνερευνητές και συμμετέχουν ενεργητικά σε όλο το φάσμα της ερευνητικής διαδικασίας από το σχεδιασμό μέχρι την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Είναι μια έρευνα που επιχειρεί να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα για το πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες, την έννοια της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και τις συνέπειές τους στην καθημερινότητα ενός παιδιού. Τα παιδιά κλήθηκαν να μιλήσουν για την καθημερινή τους ζωή, μέσα από συζητήσεις σε μικρές ομάδες, οργανώνοντας και διεξάγοντας δικές τους συνεντεύξεις πάνω σε συγκεκριμένα θέματα που προέκυπταν από τις συζητήσεις τους με άλλα παιδιά, σχεδιάζοντας χάρτες και σχεδιαγράμματα, ζωγραφίζοντας, παίζοντας παιχνίδια ρόλων. Η έρευνα αυτή ανέδειξε κάποιες παραμέτρους, πολύ σημαντικές για την καθημερινή βιωμένη πραγματικότητα των παιδιών, που θα έπρεπε να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τις επίσημες πολιτικές. Από όλα τα θέματα που απασχολούσαν και προβλημάτιζαν περισσότερο τα παιδιά το πλέον σημαντικό ήταν *η διαρκής συρρίκνωση των ελεύθερων δημόσιων χωρών.* Μια άλλη σημαντική παράμετρος που αναδείχθηκε είναι πως στο δημόσιο λόγο αλλά και στον επίσημο πολιτικό λόγο, το παιχνίδι και γενικότερα η παρουσία των παιδιών στο δρόμο συνδέεται στενά με αντικοινωνικές συμπεριφορές και ανεπαρκή γονεϊκή ευθύνη. Οι αναπαραστάσεις αυτές συνιστούν ισχυρές ιδεολογικές παραδοχές, οι οποίες στιγματίζουν τα παιδιά, αλλά και τους γονείς τους. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει πως η εξασφάλιση περισσότερων, ασφαλέστερων και προσβάσιμων από τα παιδιά ελεύθερων δημόσιων χώρων είναι παράγοντας κομβικής σημασίας για τη ζωή τους.

### 1.1.4.3. ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ

Ωστόσο οι σύγχρονες πολιτικές επιλογές κινούνται προς την αντίθετη ακριβώς κατεύθυνση. Στη Μ. Βρετανία π.χ. λόγω της έλλειψης της χρηματοδότησης αλλά και προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο εξεταστικοκεντρικό σύστημα, πολλά σχολεία προβαίνουν σε διακοπή πλήθους αθλητικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, ενώ συχνά οι δημοτικές αρχές εκποιούν γήπεδα και αθλητικές και άλλες εγκαταστάσεις που ανήκουν στα σχολεία.

Το 1982 δόθηκε το δικαίωμα στις εκπαιδευτικές αρχές να εκποιήσουν χώρους παιχνιδιού που θεωρούσαν ότι πλεονάζουν με βάση τις αντικειμενικές ανάγκες, με αποτέλεσμα τα τελευταία 20 χρόνια να έχουν ξεπουληθεί, όπως εκτιμάται, περίπου 6.000 χώροι, πολλοί από τους οποίους έγιναν σούπερμάρκετ, οικιστικά συγκροτήματα και χώροι στάθμευσης. Ο John Major έχει δηλώσει ότι έχει μετανιώσει για τη συγκεκριμένη πολιτική του επιλογή ως πρωθυπουργός περισσότερο από κάθε άλλη. Την απώλεια των χώρων παιχνιδιού την έχουν νιώσει πιο πολύ στο πετσί τους οι υποβαθμισμένες φτωχογειτονιές. Στη δημοτική ενότητα Camden του Λονδίνου, με ένα πληθυσμό 300.000 κατοίκων δεν έχει απομείνει ούτε ένας ελεύθερος χώρος με γρασίδι για χρήση από τα παι-

διά σχολικής ηλικίας.[91]

Για περισσότερους από 20 σχολικούς αθλητικούς χώρους έχει δοθεί έγκριση για πώληση από την Κυβέρνηση τα τελευταία δύο χρόνια παρά τη δέσμευσή της να προστατεύσει τους χώρους παιχνιδιού. [92]

Εκατοντάδες χώροι παιχνιδιού και χιλιάδες χώροι αναψυχής έχουν ανοικοδομηθεί παρά την αύξηση της παχυσαρκίας που έχει λάβει διαστάσεις κρίσης, όπως αποκαλύφθηκε χθες βράδυ […]Οι συμμετέχοντες στην εκστρατεία ενημέρωσης προειδοποίησαν πως τα σημερινά παιδιά βιώνουν πιο «θλιμμένες παιδικές ηλικίες» και είναι αντιμέτωπα με φτωχότερες προοπτικές υγείας όσο οι χώροι στους οποίους μπορούν να παίξουν μειώνονται διαρκώς. [93]

## 1.1.4.4. Η ΕΜΠΟΡΕΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ Η ΙΔΙΩΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Πέρα από την πολιτική απαξίωσή τους, υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που παρεμποδίζουν την πρόσβαση των παιδιών στους δημόσιους χώρους. Η εμπορευματοποίησή τους είναι ένας απ' αυτούς. Από την άλλη, μέσω των πρακτικών της ιδιωτικοποίησης και της μαζικής κουλτούρας τα παιδιά και οι νέοι αποσύρονται συνεχώς από τους δημόσιους χώρους επιλέγοντας πιο ιδιωτικές δραστηριότητες, όπως η τηλεόραση, οι υπολογιστές, το διαδίκτυο και τα βιντεοπαιχνίδια. Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι ο φόβος των γονέων ν' αφήνουν τα παιδιά τους ασυνόδευτα σε δημόσιους χώρους, με αποτέλεσμα οι γονείς που δεν μπορούν να τα συνοδεύουν να τα κρατούν στο σπίτι. Αναφερόμενος στη βρετανική πραγματικότητα ο Lavalette (2005) στηλιτεύει τη συρρίκνωση των δημόσιων χώρων, ιδιαίτερα αυτών που προορίζονται για παιχνίδι, άθληση και άλλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που προτιμούν τα παιδιά και οι νέοι. Σε άρθρο του στην εφημερίδα Guardian, ο Ken Worpole[94] επισημαίνει την άσχημη εικόνα της εγκατάλειψης που παρουσιάζουν τα πάρκα, οι πλατείες και εν γένει οι δημόσιοι χώροι με έμφαση στις συνέπειες που αυτό έχει για την καθημερινότητα αλλά και το μέλλον των παιδιών. Τα παιδιά έχουν ανάγκη από ελεύθερο παιχνίδι, αλλά ένας συνδυασμός του γονεϊκού άγχους για την ασφάλεια των παιδιών και της απόσυρσης κονδυλίων από τις τοπικές αρχές δημιουργεί περιβάλλοντα μη φιλικά για τα παιδιά και διαμορφώνει μια παιδική κουλτούρα

[91] Από άρθρο του Kelso Paul υπό τον τίτλο 'Despite Pledge, Labour Fails to Slow Sales of School Palying Fields, στην εφημερίδα Guardian της 16ης Δεκεμβρίου 2002.

[92] Από άρθρο του Duell Mark υπό τον τίτλο 'Playing fields still being sold off, despite ministers' pledge to protect them' στην εφημερίδα Daily Mail της 7ης Αυγούστου 2012.

[93] Από άρθρο της Harris Sarah υπό τον τίτλο 'How playing fields kept on vanishing-despite labour vow' στην εφημερίδα Daily Mail της 1ης Ιουνίου 2011

[94] Ken Worpole, "Come out to play", The Guardian, Wednesday 7 August 2002

που κινείται σχεδόν αποκλειστικά μεταξύ του σχολικού αυλόγυρου, του σπιτιού τους, και της οθόνης (ΜΜΕ, διαδίκτυο, ηλεκτρονικά παιχνίδια), μιας κουλτούρας όπου το ελεύθερο παιχνίδι στις αλάνες, τις πλατείες και τους δρόμους, το περιπετειώδες παιχνίδι και το αίσθημα ελευθερίας που προσδίδει, τόσο κρίσιμο για τη διαμόρφωση ελεύθερων συνειδήσεων, δεν έχει θέση.[95]

Η Zeiher (2003) επιβεβαίωσε τη συρρίκνωση του δημόσιου χώρου για την πόλη του Βερολίνου. Η Karsten (2005), αξιοποιώντας προφορικές ιστορίες, στατιστικά δεδομένα και αρχειακό υλικό, διερεύνησε συγκριτικά τη χρήση του δημόσιου χώρου στην πόλη του Άμστερνταμ από τα παιδιά της δεκαετίας του ’50 και των αρχών του ’60 και τα παιδιά του σήμερα. Τα αποτελέσματα έδειξαν με σαφήνεια πως ο δημόσιος χώρος της γειτονιάς (μελετήθηκαν τρεις δρόμοι) μετεξελίχθηκε τα τελευταία πενήντα χρόνια από χώρο των παιδιών σε χώρο των ενηλίκων. Αντίστροφα, ο ιδιωτικός χώρος έχει μεταβληθεί από κατεξοχήν χώρο των ενηλίκων σε κατεξοχήν χώρο των παιδιών. Η μείωση του χρόνου που τα παιδιά περνάνε έξω στο δρόμο συνοδεύεται από μια ταυτόχρονη αύξηση της επιτήρησης από ενηλίκους και μια κατακόρυφη αύξηση των ιδιωτικοποιημένων χώρων που εμπορεύονται δραστηριότητες για τα παιδιά, γεγονός που κάνει πιο φανερές τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες. Η δυναμική αυτής της κουλτούρας διαμορφώνεται και συντηρείται από δημοσιεύσεις στον καθημερινό τύπο, καμπάνιες πολιτικές ή εκπαιδευτικές, αλλά και τις ενέργειες των ίδιων των γονέων για έλεγχο των δραστηριοτήτων των παιδιών τους, που οδηγούν συχνά στην ανάληψη πολιτικών πρωτοβουλιών, που λειτουργούν ως ακόμη ισχυρότεροι παρεμποδιστικοί μηχανισμοί (απαγορεύσεις κυκλοφορίας, κλειστά κυκλώματα παρακολούθησης, απαγόρευση δραστηριοτήτων, όπως το ποδόσφαιρο, σε δρόμους και πάρκα, εμπορευματοποίηση και ιδιωτικοποίηση των δημόσιων χώρων) (βλ. Valentine, 2004, ιδιαίτερα τα κεφ. 2 και 6). Ένα κρίσιμο ζήτημα είναι η αυξημένη εμπορευματοποίηση πολλών αστικών περιοχών, η οποία οδηγεί συχνά σε πρακτικές απομάκρυνσης και παρεμπόδισης της χρήσης και της πρόσβασης των δημόσιων αυτών χώρων από ομάδες που θεωρείται ότι δημιουργούν προβλήματα στην «κίνηση της αγοράς», όπως είναι τα παιδιά και οι νέοι (White, 1993).

### 1.1.5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΩΣ ΕΝΕΡΓΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ

Τα σημαντικότερο απ’ όλα είναι πως η αποπτώχευση του δημόσιου πλούτου που προορίζεται κυρίως για τα παιδιά λαμβάνει χώρα ταυτόχρονα με την αποθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων, στα κέντρα παραγωγής και διακίνησης των ιδεών και της γνώσης, στα κέντρα δρομολόγησης δράσεων και παρεμβάσεων για τη διαμόρφωση και τον (επανα)καθορισμό των συνθηκών της ζωής τους.

Στα τέλη της δεκαετίας του ’70 είχε γίνει μια σημαντική προσπάθεια διε-

[95] Ken Worpole, ό.π.

ρεύνησης αυτών των παραγόντων μέσα από κάποιες πρωτοποριακές έρευνες που επικέντρωναν στα σύγχρονα αστικά περιβάλλοντα και τους τρόπους με τους οποίους αυτά ανταποκρίνονται (ή όχι) στις ανάγκες των παιδιών και των εφήβων. Οι έρευνες αυτές έδιναν μεγάλη βαρύτητα στους δημόσιους χώρους ως ζωτικούς για τα παιδιά και τους εφήβους δημιουργώντας μια προοπτική για την ενεργότερη συμμετοχή των παιδιών και των εφήβων στο σχεδιασμό και τη διαμόρφωσή τους. Η πιο γνωστή είναι η κλασσική πλέον εργασία του Kevin Lynch (1977), που δημοσιεύτηκε υπό τον τίτλο *Growing up in Cities*. Είναι μια έρευνα μοναδική μέχρι σήμερα για τη διαχρονική και ιστορικο-συγκριτική της προοπτική, για τη μεθοδολογία της, τους τρόπους συλλογής των δεδομένων της (συλλογή στατιστικών στοιχείων, τοπικοί χάρτες, συλλογή υλικού σχετικού με την τοπική παιδική και νεανική κουλτούρα, παρατήρηση των τρόπων χρήσης των δημόσιων χώρων από τα παιδιά, συνεντεύξεις με μικρές ομάδες παιδιών και νέων, ξεναγήσεις στα παιδικά και νεανικά στέκια, συνεντεύξεις από γονείς και τοπικούς άρχοντες) και για τα ευρήματά της. Ουσιαστικά επρόκειτο για μια έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις μεγάλες πόλεις σε όλο τον κόσμο – Μελβούρνη, Βαρσοβία, Σάλτα (Αργεντινή) και την Πόλη του Μεξικού, στις οποίες εκείνη την εποχή επισυνέβαιναν ραγδαίοι και ευρείς κοινωνικο–οικονομικοί μετασχηματισμοί. Στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη των αντιλήψεων και των εμπειριών παιδιών και νέων για τα τοπικά τους περιβάλλοντα. Το σημαντικότερο εύρημα της έρευνας ήταν η εντυπωσιακή συμφωνία των παιδιών και από τις τέσσερις πόλεις σχετικά με τους δημόσιους χώρους που (δεν) είχαν και αυτούς που θα ήθελαν να έχουν. Τα παιδιά επιζητούσαν ένα περιβάλλον το οποίο θα επιτρέπει την ελεύθερη εξερεύνηση και δεν θα δημιουργεί αποκλεισμούς στη βάση των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ατομικών προελεύσεων.

Δεν είναι τυχαίο ότι την ίδια περίοδο ο Colin Ward (Ward and Golzen, 1979), πραγματοποίησε μια αντίστοιχη έρευνα στη Μ. Βρετανία, επίσης μοναδική μέχρι σήμερα τόσο για τη μεθοδολογία όσο και για τα ευρήματά της, διερευνώντας τις εμπειρίες των παιδιών και τις εξερευνήσεις του περιβάλλοντός τους μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και το παιχνίδι. Η ριζοσπαστική αυτή μελέτη είχε ως κύριο στόχο την ενδυνάμωση των παιδιών για συμμετοχή στο σχεδιασμό και την οργάνωση του τοπικού τους περιβάλλοντος και την άσκηση πίεσης για τη συμπερίληψή τους στα κέντρα λήψης των αποφάσεων.

Δυστυχώς οι έρευνες αυτές δεν ακολουθήθηκαν από άλλες και έμειναν στο περιθώριο της επιστημονικής σκέψης και δράσης, καθώς επικράτησαν περισσότερο τα μοντέλα της ψυχολογίζουσας έρευνας και των ατομικιστικών προσεγγίσεων. Ωστόσο, από τα μέσα της δεκαετίας του ‘90 και μετά, χάρη και στη συμβολή της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και του διαλόγου για τα δικαιώματα του παιδιού, οι ερευνητικές αυτές προοπτικές και πρακτικές επανήλθαν οδηγώντας σε μια σειρά από ενδιαφέρουσες νέες ερευνητικές εργασίες, οι οποίες ωστόσο είναι ακόμη λιγοστές και ελάχιστα προβεβλημένες.

Το 1994 η ψυχολόγος (;) Louise Chawla (2002) επαναπροσέγγισε τη δουλειά του Lynch με σκοπό να πετύχει δύο από τους απραγματοποίητους στόχους εκείνης της εργασίας: τη βελτίωση του αστικού περιβάλλοντος μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες με τα παιδιά και τους νέους της κάθε περιοχής ξεχωριστά και την πληροφόρηση των τοπικών και εθνικών θεσμικών δικτύων για τις ανάγκες των παιδιών. Η έρευνα επαναλήφθηκε, με την υποστήριξη και της Unesco αυτή τη φορά, σε οχτώ μεγάλες πόλεις σε όλο τον κόσμο: Μπουένος Άιρες, Μελβούρνη, Νορθάμπτον, Μπαγκαλόρη (Ινδία), Τροντχάιμ (Νορβηγία), Βαρσοβία, Γιοχάνεσμπουργκ και Όκλαντ. Ο κύριος στόχος της έρευνας ήταν η επιστροφή στις πόλεις της έρευνας Lynch ώστε να διερευνηθούν διαχρονικά οι επιδράσεις των αλλαγών του αστικού περιβάλλοντος καθώς και της παγκοσμιοποίησης στις ζωές των παιδιών, ενώ προστέθηκαν και άλλες πόλεις από την Αφρική και την Ασία, απόφαση στην οποία οδήγησε η ανάγκη για τον διαπολιτισμικό έλεγχο των ευρημάτων και η παρατήρηση της διεθνοποίησης των πολιτικών για τα παιδιά και την παιδική ηλικία. Στην αρχική έρευνα, η οποία περιορίστηκε αποκλειστικά στη χρήση των δημόσιων χώρων από τα παιδιά και τις απόψεις τους για τα τοπικά τους περιβάλλοντα, προστέθηκαν και προσεγγίσεις μακρο-οικονομικής ανάλυσης και δόθηκε έμφαση σε περιοχές με χαμηλούς κοινωνικο-οικονομικούς δείκτες, όπου για τα παιδιά (12 έως 15 ετών) έχουν επανειλημμένως αποδειχτεί ακόμη πιο κρίσιμοι οι δημόσιοι χώροι. Επιπλέον, ένας από τους κύριους στόχους της έρευνας ήταν η αξιοποίηση των απόψεων των παιδιών για την ενεργοποίηση προγραμμάτων συμμετοχικής δράσης για το μετασχηματισμό των χώρων αυτών ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες τους. Σημαντική επίσης πτυχή αυτού του πρότζεκτ υπήρξε η συνεργασία πολλών ειδικών επιστημόνων (αρχιτεκτόνων, γεωγράφων, ψυχολόγων, ανθρωπολόγων, εκπαιδευτικών, ειδικών στον αστικό σχεδιασμό και την κοινοτική ανάπτυξη, ακτιβιστών και κοινωνικών λειτουργών) απ' όλο τον κόσμο. Όπως και στην αρχική έρευνα ενεργοποιήθηκαν μια σειρά από ποσοτικές και ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι με έμφαση όμως στη συμμετοχική παρατήρηση και δράση. Τα ευρήματα της ερευνητικής αυτής δουλειάς επιβεβαιώνουν εκείνα της αρχικής έρευνας: τα παιδιά του '70 και τα παιδιά του '90 – '00 δίνουν μεγάλη σημασία στους δημόσιους χώρους, οι οποίοι θεωρούν ότι πρέπει να είναι *υποστηρικτικοί για όλες τις δραστηριότητές τους, να τους συμπεριλαμβάνουν όλους ανεξάρτητα από την εθνοτική ή κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση και θέση, την κουλτούρα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, να είναι ασφαλείς, να ευνοούν την ελεύθερη μετακίνηση και να διαθέτουν τόσο οργανωμένους χώρους για άθληση και παιχνίδι όσο και χώρους πρασίνου και αλάνες για ελεύθερο παιχνίδι και άλλες δραστηριότητες αναψυχής και εικαστικής και μουσικο-κινητικής έκφρασης και δημιουργίας.* Ταυτόχρονα τα παιδιά από όλες τις πόλεις εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για τον αποκλεισμό με πολλούς διαφορετικούς τρόπους των παιδιών και των νέων από τους δημόσιους χώρους και το στίγμα, την ανία, το έγκλημα και τους διάφορους άλλους κινδύνους, την κυκλοφοριακή συμφόρηση και την περιβαλλοντική υποβάθμιση. Γενικότερα, τα ευρήματα από

όλες τις πόλεις έδειξαν με σταθερότητα πως εκείνο που χρειάζονται τα παιδιά, πέρα από την ικανοποίηση των βασικών τους αναγκών, είναι το αίσθημα της ασφάλειας στις γειτονιές τους και τους δημόσιους χώρους, την αποδοχή και το σεβασμό των ταυτοτήτων τους σε χώρους όπου μπορούν να αλληλεπιδράσουν ελεύθερα κοινωνικά, να παίξουν και να διασκεδάσουν με τους φίλους τους.

## 2. Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ

Είναι γεγονός, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, πως από τα μέσα της δεκαετίας του ’90 πραγματοποιήθηκαν κάποιες έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση[96], οι οποίες καταδεικνύουν με σαφήνεια πως τα παιδιά και οι νέοι έχουν εξοβελιστεί από τον «τέταρτο χώρο», δηλαδή τους δημόσιους χώρους που είναι πέρα και έξω από το σπίτι, το σχολείο και τους οργανωμένους χώρους άθλησης και ελεύθερου χρόνου. Οι έρευνες αυτές, αν και στο περιθώριο ακόμη του επιστημονικού προβληματισμού, είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικές για τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά και οι νέοι, γίνονται εύκολα θύματα των διαδικασιών παρεμπόδισης που συνιστούν κοινωνικό αποκλεισμό, παραμένουν αθέατα και σιωπηλά κατά τη λήψη των αποφάσεων και τις πρακτικές για τα δημόσια αγαθά και τον δημόσιο πλούτο αγνοούνται συστηματικά και από την ίδια την επιστημονική έρευνα. Και αυτό ισχύει σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό, όπως δείχνουν κάποιες έρευνες, τα ευρήματα των οποίων ωστόσο δεν έχουν ελεγχθεί διαπολιτισμικά, για τα παιδιά και τους νέους της επαρχίας, ιδιαίτερα των πιο απομακρυσμένων από τα μεγάλα αστικά κέντρα περιοχών. Το διττό αυτό έλλειμμα κινητοποιεί και συντηρεί ισχυρές διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού αποτελώντας και το ίδιο μέρος αυτών των διαδικασιών, αφού σε πολύ μεγάλο βαθμό αποτελεί μέσο παρεμπόδισης και από το σημαντικότερο αγαθό δημόσιου πλούτου, εκείνο της ισότιμης συμμετοχής στο πολιτικό γίγνεσθαι. Πρόκειται επομένως για ένα πεδίο που, αν και παράγει και συντηρεί ισχυρούς μηχανισμούς κοινωνικού αποκλεισμού, παραμένει υποδιερευνημένο.

### 2.1.Ο ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΧΩΡΟΣ

Έρευνες όπως οι παραπάνω, που έχουν πραγματοποιηθεί σε μεγάλες πόλεις σε Ευρώπη και Αμερική και οι οποίες καταδεικνύουν και επιβεβαιώνουν η μια μετά την άλλη τη συρρίκνωση του δημόσιου χώρου που προορίζεται κυρίως για τα παιδιά από τα μέσα του 20ου αιώνα και μετά (Gaster, 1991 · Wridt, 2004) · Zeiher, 2003 · Katz, 2004 · Lavalette, 2005) · Karsten, 2005), είναι ακόμη πολύ λίγες και, το σημαντικότερο, αναπτύσσονται έξω και ξέχωρα από τη διερεύνηση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού και της στενής διασύν-

[96] Για μια λεπτομερή επισκόπηση βλ. Travlou, Penny (2003), *Teenagers and Public Space: Literature Review*, Open Space: The Research Centre for Inclusive Access to Outdoor Environments, στο http://www.openspace.eca.ac.uk/pdf/teenagerslitrev.pdf

δεσής του με το δημόσιο πλούτο. Η ξεκάθαρη αυτή τάση, η οποία γίνεται όλο και εντονότερη τα τελευταία χρόνια, είναι το αποτέλεσμα της πολιτικής απαξίωσης των δημόσιων χώρων, πραγματικών και συμβολικών, που προορίζονται για τα παιδιά, χώρων που εκχωρούνται ολοένα και περισσότερο στην οικονομική και εμπορική δραστηριότητα, εξαιτίας της ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησής τους, αλλά και των πρακτικών της ιδιωτικοποίησης της μαζικής παιδικής και εφηβικής κουλτούρας, όπως επίσης και της ανησυχίας των γονέων και του ηθικού πανικού που κυριαρχεί στο δημόσιο λόγο για τους κινδύνους που συνδέονται με τους δημόσιους χώρους και απειλούν τα παιδιά. Ο δημόσιος χώρος, αν και είναι θεωρητικά προσβάσιμος σε όλους, είναι στην πραγματικότητα συνεχώς διαπραγματεύσιμος ανάμεσα στις διάφορες ομάδες και τις διάφορες αντιλήψεις. Στις σύγχρονες πόλεις είναι εμφανής η τάση να ελέγχεται η προσβασιμότητα μέσα από νομιμοποιητικές λειτουργίες χρήσης για ορισμένες ομάδες, γεγονός που λειτουργεί παρεμποδιστικά για άλλες, κυρίως για τα παιδιά και τους νέους. Στο πλαίσιο αυτό τίθενται όρια και δημιουργούνται νοητά ή και πραγματικά σύνορα μέσα στα οποία μπορεί να κινούνται πιο ελεύθερα από άλλους εκείνοι οι οποίοι μοιράζονται ένα κοινό σύστημα αξιών ή/και συμφερόντων. Δημιουργείται έτσι ένα σύνθετο πλέγμα διαχωρισμών και αποκλεισμών που βασίζονται σε μια συγκεκριμένη αντίληψη για το τι συνιστά κατάλληλη χρήση του χώρου, μια αντίληψη που συνοδεύεται συχνά και από αναπαραστάσεις του καθαρού, του τακτικού και του ασφαλούς. Η παρουσία ομάδων (π.χ. των νέων) που δεν ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες χρήσεις και που δεν τηρεί τον άτυπο κώδικα των αποδεκτών συμπεριφορών θεωρείται πως «μολύνει» το χώρο και τον υποβαθμίζει (Malone, 2002: 161, 163 . Nemeth, 2006 . Woolley, 2006). Η δυναμική αυτής της μορφής του αποκλεισμού διαμορφώνεται και συντηρείται από δημοσιεύσεις στον καθημερινό τύπο, καμπάνιες πολιτικές ή εκπαιδευτικές, αλλά και τις ενέργειες των ίδιων των γονέων για έλεγχο των δραστηριοτήτων των παιδιών τους, που οδηγούν συχνά στην ανάληψη πολιτικών πρωτοβουλιών, που λειτουργούν ως ακόμη ισχυρότεροι παρεμποδιστικοί μηχανισμοί (απαγορεύσεις κυκλοφορίας, κλειστά κυκλώματα παρακολούθησης, απαγόρευση δραστηριοτήτων, όπως το ποδόσφαιρο, σε δρόμους και πάρκα, εμπορευματοποίηση και ιδιωτικοποίηση των δημόσιων χώρων).

### 2.1.1. Η ΕΠΑΝΑΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΧΩΡΟΥ

Τα τελευταία χρόνια τα παιδιά και οι νέοι επιδεικνύουν μια φανερή επιθυμία επαναδιεκδίκησης του δρόμου, μια επιθυμία επιβολής της παρουσίας τους, καθώς φαίνεται να προτιμούν όλο και περισσότερο τους ανοιχτούς δημόσιους χώρους από τις οργανωμένες αθλητικές εγκαταστάσεις και τα θεματικά πάρκα για δραστηριότητες αθλητικο-κινητικές ή εικαστικής έκφρασης, όπως το skating, το graffiti, ο χορός, τα μουσικο-θεατρικά δρώμενα ή πιο extreme δραστηριότητες, όπως είναι για παράδειγμα το παρκούρ. Χρησιμοποιώντας τους δημόσιους χώρους για δραστηριότητες που δεν έχουν προβλέψει ή οργανώσει οι επίσημες αρχές και γενικότερα οι ενήλικες, μερικές φορές ακόμη και παρά τη

θέληση αυτών, τα παιδιά και οι νέοι διαμορφώνουν τις δικές τους δημόσιες σφαίρες, αποσυνδέοντας τις αθλητικές δραστηριότητες από τους ιδιαίτερους χώρους τους και εντάσσοντάς τες σε ευρύτερες πολιτισμικο-αθλητικές δραστηριότητες που αποτελούν ταυτόχρονα παιχνίδι, άθληση και έκφραση. Ένας νέος τύπος κοινωνικότητας αναδύεται στο δρόμο, πέρα και ξέχωρα από τις συμβατικές θεσμοποιημένες και οργανωμένες δομές, που εκφράζει μια διαφορετική συλλογικότητα της κίνησης και της έκφρασης σ' ένα νέο πλαίσιο φανερής διεκδίκησης και διαπραγμάτευσης του δημόσιου χώρου (Hengst, 2005: 31).

### 2.1.2. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΙΣ ΤΟΠΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ

Η τάση αυτή αναδεικνύει ακόμη περισσότερο το γεγονός πως τα παιδιά δεν είναι μόνο περιθωριοποιημένα από την πόλη, αλλά και από το δημόσιο διάλογο για την πόλη (Sutton and Kemp, 2002 · Elsley, 2004). Το να παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να έχουν ανάμειξη στους τρόπους διακυβέρνησης της πόλης ή της γειτονιάς τους δεν αποτελεί συνήθη πρακτική. Σημαντικό ρόλο σ' αυτό παίζει και το γεγονός ότι η εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία λειτουργεί αποκομμένα από την ευρύτερη κοινότητα, τους θεσμούς, τους οργανισμούς, τα τυπικά και άτυπα δίκτυα που την συναποτελούν, περιφραγμένη και περιορισμένη σε ειδικούς χώρους έτσι ώστε να καλλιεργείται στα παιδιά η αίσθηση πως τόσο η παιδική ηλικία όσο και οι διαδικασίες της μάθησης αποτελούν προστατευμένες περιοχές ύπαρξης, εικονικές πραγματικότητες προετοιμασίας για την πλήρη και αληθινή συμμετοχή στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό γίγνεσθαι της ενήλικης ζωής. Στη σύγχρονη πραγματικότητα η παιδική ηλικία τείνει να συνοδεύεται από μια κουλτούρα της μη-συμμετοχής, η οποία εδραιώνεται και συντηρείται από την ελεγχόμενη παροχή ευκαιριών για εμπλοκή των παιδιών και των εφήβων στις συζητήσεις και τις αποφάσεις που αφορούν το παρόν και το μέλλον τους (Matthews et al., 1999).

Ωστόσο σημαντικά παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της εμπλοκής των παιδιών και των εφήβων στις τοπικές διαδικασίες διακυβέρνησης έχουν δείξει ότι τα παιδιά αποτελούν μια ανέξοδη και πολύ αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για τις συνθήκες και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στις γειτονιές τους, αλλά και μια ενθουσιώδη, δημιουργική και δυναμική πηγή προτάσεων για τη βελτίωση αυτών των συνθηκών (Guerra, 2002 · Fuentes and Niimi, 2002 · UNICEF – Innocenti Digest, 2002 · Kruger and Chawla, 2002 · Chawla, 2002). Σε όλα αυτά τα παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής το σχολείο έπαιξε ένα σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο, καθώς μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και project για τη γειτονιά, την πόλη και την ποιότητα ζωής, έγινε η διερεύνηση των αναγκών, η αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών και, το κυριότερο, αξιοποιήθηκε η ιδιαίτερη γνώση των παιδιών για τις γειτονιές τους, αλλά και οι ανεξάντλητες ιδέες τους για περιβάλλοντα πιο ανθρώπινα και πιο φιλικά προς τα παιδιά, που τις περισσότερες φορές δεν έχουν και μεγάλο κόστος.

Οι αποτελεσματικές αυτές πρακτικές αποδεικνύουν πως οι ίδιες οι οπτικές και οι απόψεις των παιδιών, αν ληφθούν σοβαρά υπόψη, μπορούν να οδηγήσουν σε πολιτικές αποφάσεις και πρωτοβουλίες πολύ σημαντικές για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Adelman, Laura, Middleton, Sue and Ashworth, Karl (2003). *Britain's Poorest Children: Severe and Persistent Poverty and Social Exclusion.* London: Centre for Research in Social Policy, στο http://www.crsp.ac.uk/downloads/publications/bpc/britains_poorest_children.pdf

Beck, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity.* London: Sage Publications

Γεώρμας, Κωνσταντίνος (2004). *Παγκοσμιοποίηση και φτώχεια: τα ιδεολογικά πλαίσια και οι πολιτικές των διεθνών οργανισμών για την καταπολέμηση της φτώχειας.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Cannella, S. Gaile and Swadener, Beth Blue (2006). Contemporary public policy influencing children and families: "Compassionate" social provision OR the regulation of "others", στο Interna*tional Journal of Educational Policy, Research, & Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, 7 (1): 81-94

Chawla, Louise (1992). Childhood Place Attachments, στο *Place Attachment*, 12: 63-85. New York: Plenum Press

Chawla, Louise (2002). Insight, creativity and thoughts on the environment: integrating children and youth into human settlement development, στο *Environment and Urbanization* 14(2): 11-21

Chawla, Louise and Malone, Karen (2003). Neighbourhood Quality in Children's Eyes, στο Christensen, Pia and O'Brien, Margaret (eds), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community.* New York, Oxon: Routledge

Christensen, Pia (2003). Place, Space and Knoledge: Children in the Village and the City, στο Christensen, Pia and O'Brien, Margaret (eds), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community.* New York, Oxon: Routledge

Christensen, Pia and O'Brien, Margaret (2003). Children in the City: Introducing New Perspectives, στο Christensen, Pia and O'Brien, Margaret (eds), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community.* New York, Oxon: Routledge

Elsley, Susan (2004). Children's experience of public space, στο *Children and Society*, 18 (2): 155 – 164

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). *Στοχεύοντας στις κοινωνικές επενδύσεις για την ανάπτυξη και τη συνοχή –συμπεριλαμβανομένης της Εφαρμογής του Ευρωπαϊ-*

*κού Κοινωνικού Ταμείου (2014 – 2020).* Βρυξέλλες, 20.2.2013: COM (2013) 83 final

Evans, W. Gary (2004). The environment of childhood poverty, στο *American Psychologist* 59 (2): 77–92

Fuentes Patricio and Niimi, Reiko (2002). Motivating municipal action for children: the Municipal Seal of Approval in Cear, Brazil στο *Environment and Urbanization* 14(2): 123-133

Garland, David (2003). The Rise of Risk στο Ericson, V. Richard and Doyle, Aaron (eds), *Risk and Morality.* Toronto: University of Toronto Press

Gaster, Sanford (1991). Urban children's access to their neighbourhood, στο *Environment and Behavior*, 23: 70-85

Gorlitz, Dietmar, Harloff Joachim Hans, Mey, Gunter and Valsiner Jaan (eds.) (1998). *Children, Cities and Psychological theories: Developing relationships.* Berlin: Walter de Gruyter

Harrikari, Timo and Satka, Mirja (2006). A New Regime of Governing Childhood? Finland as an example, στο *Social Work and Society*, 4 (2)

http://www.socwork.net/2006/2/series/transition/harrikarisatka

Hart, Roger (1998). Keynote στο Gorlitz, Dietmar, Harloff Joachim Hans, Mey, G Gunter and Valsiner Jaan (eds.) *Children, Cities and Psychological theories: Developing relationships.* Berlin: Walter de Gruyter

Hengst, Heinz (2005). Complex Interconnections: the Global and the Local in Children's Minds and Everyday Worlds, στο Qvortrup, Jens (ed.), *Studies in Modern Childhood: Soiciety, Agency, Culture.* New York: Palgrave Macmillan

Jeffs, Tony and Smith, K. Mark (1996). 'Getting the dirtbags off the streets': Curfews and other Solutions to Juvenile Crime, στο *Youth and Policy*, 52: 1 - 14

Jenson, Jane (2004). Changing the Paradigm. Family responsibility or investing in children, στο *Canadian Journal of Sociology*, 29 (2): 169-92

Jenson, Jane (2008). Children, new social risks and policy change: A LEGO™ future?, στο *Comparative Social Research*, 25: 357 – 381

Jenson, M. Jeffrey and Fraser, W. Mark (2006). A Risk an Resilience Framework for Child, Youth and Family Policy, στο Jenson, M. Jeffrey and Fraser, W. Mark (2006) (eds). *Social Policy For Children and Families: A Risk and Resilience Perspective.* California: Sage Publications

Karsten, Lia (2005) It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space, στο *Children's Geogra-*

*phies*, 3 (3): 275-290

Katz, Cindie (2004). *Growing up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday lives.* Minneapolis: University of Minnesota

Katz, Cindie (2005). The Terrors of Hypervigilance: Security and the Compromised Spaces of Contemporary Childhood, στο Qvortrup, Jens (ed.), *Studies in Modern Childhood: Soiciety, Agency, Culture.* New York: Palgrave Macmillan

Kruger Jill Swart and Chawla Louise (2002). We know something someone doesn't know: children speak out on local conditions in Johannesburg, στο *Environment and Urbaization* 14(2): 85-96

Lareau, Annette (2000). Social class and the daily lives of children: a study from the United States, στο *Childhood* 7 (2): 155–171

Lavalette, Michael (2005). 'In Defence of Childhood': Against the Neo-Liberal Assault on Social Life, , στο Qvortrup, Jens (ed.), *Studies in Modern Childhood: Soiciety, Agency, Culture.* New York: Palgrave Macmillan

Leira, Arnlaug (2002). *Working Parents and the Welfare State: Family Changes and Policy Reform in Scandinavia.* Cambridge: Cambridge University Press

Lister, Ruth (2003). Investing in the citizen workers of the future: transformations in citizenship and the state under New Labour, στο *Social Policy and Administration*, 37 (5): 427 – 443

Luhmann, Niklas (1993). *Risk: A Sociological Theory.* New York: A. de Gruyter

Lynch, David (1977). *Growing Up in Cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca and Warszawa.* Bambridge, MA: MIT Press

Malone, Karen (2002). Street life: youth, culture and competing uses of public space, στο *Environment & Urbanization*, 14 (2): 157 - 168

Matthews Hugh, Limb, Melanie and Taylor, Mark (1999). Young people's participation and representation in society, στο *Geoforum*, 30 (2): 135–144

Matthews, Hugh (2003). The Street as a Liminal Space: the Barbed Spaces of Childhood, στο Christensen, Pia and O'Brien, Margaret (eds), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. New York, Oxon: Routledge

Mayall, Berry (1994). Children in Action at Home and School, στο Mayall, Berry (ed.) *Children's Childhoods Observed and Experienced*. London: Falmer Press

Mayall, Berry, Hood Suzanne and Oliver, Sandy (1999), Introduction, στο Hood, Suzanne, Oliver, Sandy and Mayall, Berry, (eds) *Critical issues in social research.* Buckincham – Philadelphia: Open University Press

Morrow, Virginia (2003). Improving the Neighbourhood for Children: Possibilities and Limitations of 'Social Capital' Discourses, στο Christensen, Pia and O'Brien, Margaret (eds), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. New York, Oxon: Routledge

Nemeth, Jeremy (2006). Conflict, Exclusion, Relocation: Skateboarding and Public Space, στο *Journal of Urban Design*, 11 (3): 297 - 318

Oakley, Ann (1994). Women and Children First and Last. Parallels and Differences between Women's and Children's Studies, στο Berry Mayall (ed.). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press

O'Brien, Margaret (2003). Regenerating Children's Neighbourhoods: what do Children Want?, στο Christensen, Pia and O'Brien, Margaret (eds), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. New York, Oxon: Routledge

Olk, Thomas (2009). Do Ideas Matter? Changes in Policies Concerning Children and Families in German and Norway, στο Qvortrup, Jens, Rosier Brown, Katherine and Kinney A. David (eds), *Structural, Historical and Comparative Perspectives, Sociological Studies of Children and Youth*, 12: 27 – 53

Qvortrup, Jens (2005). *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture.* New York: Palgrave Macmillan

Rasmussen, Kim and Smidt, Soren (2003). Children in the Neighbourhood: the Neighbourhood in the Children, στο Christensen, Pia and O'Brien, Margaret (eds), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. New York, Oxon: Routledge

Sgritta, B. Giovanni (1997). Inconsistencies: childhood on the economic and political agenda, στο *Childhood* 4(4): 375-404

Sutton, Sharon Egretta and Kemp, P. Susan (2002). Children as partners in neighborhood placemaking: lessons from intergenerational design charrettes, στο *Journal of Environmental Psychology* 22: 171-189

Τσεβρένη, Ι., (2005) *Η Αθήνα μέσα από τα μάτια των παιδιών : μία ποιοτική έρευνα.* Πρακτικά 1ο Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Τσιάκαλος, Γιώργος (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία, στο Κασιμάτη, Κούλα (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία.* Αθήνα: Gutenberg

Unicef (2002). *Innocenti Digest: Poverty and Exclusion among Urban Children,* στο http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest10e.pdf

Valentine, Gill (2004). *Public Space and the Culture of Childhood.* London:

Ashgate Publishing Limited

Wager Fiona, Bailey Nick, Day Rosie, Hamilton Douglas, Hill Malcolm and King Caroline (2007). *Serving the Children. The Impact of Poverty on Children's Experiences of Services*. Glasgow: Glasgow Centre for Child and Society, στο http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/serving-children-the-impact-of-poverty-on-childrens-experiences-of-services

Weller, Susie (2009). Children's 'Place' in the Development of Neighborhood Social Capital, στο *Urban Studies*, 46 (3): 629 - 643

White, Rob (1993). Youth and the conflict over urban space, στο *Children's Environments* 10 (1): 85-93

Woolley, Helen (2006). Freedom of the City: Contemporary Issues and Policy Influences on Children and Young People's Use of Public Open Space in England, στο *Children's Geographies*, 4 (1): 45 - 59

Wridt, Pamela J. (2004). An Historical Analysis of Young People's Use of Public Space, Parks and Playgrounds in New York City, στο *Children, Youth and Environments* 14(1): 100-120

Zeiher, Helga (2003). Shaping Daily Life in Urban Environments, στο Christensen, Pia and O'Brien, Margaret (eds), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. New York, Oxon: Routledge.

# READING DISPOSITIONS OF PRESCHOOL AGED CHILDREN FROM TWO DIFFERENT SOCIO-CULTURAL BACKGROUNDS

**Stellakis Nektarios, Koustourakis Gerasimos**

University of Patras, Greece

nekstel@upatras.gr

koustourakis@upatras.gr

## ABSTRACT

*The purpose of this study was the investigation of reading dispositions of preschool aged children in Greek family settings. Forty eight preschool aged children participated in a semi-structured interview. The children were asked to give an extended reference to what they prefer to do when they are alone or what they like to do with other members of their family. If there was no mention of reading, then the children were explicitly asked about their preferences on reading. In order to investigate possible differences on attitudes and practices on reading habits, we utilize the Bourdieu theory on habitus. So, the families were divided into two social groups according to the parents' occupation and educational level. The data were analyzed with content analysis. The results showed that there are significant differences between children from these two discrete social groups. It is much more possible for a child coming from well-educated parents to be strongly motivated to read than a child coming from less-educated parents. The findings indicate that preschool teachers have to put special efforts especially for children that come from less privileged social backgrounds.*

***Keywords**: reading dispositions, family influences, early childhood education, social groups*

## INTRODUCTION

The purpose of the research presented in this paper was the investigation of reading dispositions of preschool aged children in Greek family backgrounds. In contrary to what happens elsewhere, reading habits of young children and pupils have not been investigated in Greece (Stamou, Griva & Tsioulis, 2013). The lack of this data has important educational implications, since kindergarten teachers should have a deep knowledge of their pupils' habits and dispositions for reading in order to facilitate reading in and outside their classrooms.

Moreover, motivation and engagement in reading seem to be of great importance for early literacy development supporting not only both code-related and oral language abilities (Storch & Whitehurst, 2002) but, also, the establishment of reading for pleasure. As Clark & Rumbold (2006: 17) argue "if children

do not enjoy reading when they are young, then they are unlikely to do so when they get older". Secondly, we would like to examine if children from lower social and educational backgrounds read less for enjoyment than children from more privileged family backgrounds (Clark & Akerman, 2006; PISA in Focus, 2011).

## THEORETICAL FRAMEWORK

By adopting a sociocultural perspective on literacy development, we see literacy mainly as a social practice than an acquisition of a set of cognitive skills (Heath, 1983; Street, 1984; Purcell-Gates, 1995; Barton & Hamilton, 1998; Gee, 2000; Tracey & Morrow, 2006). As Cairney (2002: 159) argues "l*iteracy is in essence a set of social practices situated in sociocultural contexts defined by members of a group through their actions with, through and about language*". Bourdieu theory can contribute to the analysis of literacy practices and their sociocultural dimensions (Sterponi, 2007). In this paper we will reclaim the concept of habitus, which is the "*system of acquired dispositions functioning on the practical level as categories of perception and assessment or as classificatory principles as well as being the organizing principles of action*" (Bourdieu, 1990a: 13). From this perspective we see the formation of reading dispositions of preschool aged children as a result of socialization processes in the framework of a certain family background. Thus, children's preferences and choices on reading depend on cultural capital, which has been invested by the family. This is because family is the most basic factor for accumulation and transfer of different forms of capital (cultural, economic, social, and symbolic) in children and mainly of habitus, which plays a very crucial role in shaping the personality, as well as, children's current or future preferences and choices (Bourdieu, 2000; Atkinson, 2011; Reay, 1998b). Even though habitus is subject to changes during the life of a person, early experiences are of crucial importance for his/her behaviors and attitudes. This is why Bourdieu (1990a) argues that the habitus of a person is the result of both his/her own history and the history of his/her own family. Moreover, the child in the family receives the influences of literacy socialization, whereby she/he obtains specific dispositions, preferences and capabilities on reading (Bourdieu, 1996). These specific dispositions "encourage" or "don't encourage" active participation in literacy practices and especially reading for pleasure. Bourdieu (1984: 170) states that "*different conditions of existence produce different habitus – systems of generative schemes applicable, by simple transfer, to the most varied areas of practice*". Thus, parents' habitus depends on their socio-economic status. Therefore parents' attitudes, choices and appraisals for many issues, including literacy and book reading, differ (Bourdieu, 1990b). Finally, parents' level of education seems to affect their children's literacy socialization, since it seems that poorly educated parents are less likely to possess a literacy-focused habitus (Lareau, 2003; Reay, 1998a). In this case, it is expected that reading practices do not exist or are very limited in

the daily family life. This is why children from low socio-cultural background, by internalizing the beliefs and attitudes of their family members (Reay, 1998b), are expected to develop dispositions which do not pinpoint reading for pleasure, as a behavior that will flourish. It is noteworthy that this doesn't mean that these children have not experience with print at home. Observational studies (e.g. Heath, 1983; Teale, 1986) showed that in low-income families, children had many opportunities to observe the use of print in their daily lives. But as Teale (1986) observed, reading books was not a stable routine in these families. But it is exactly book exposure at home which contributes and directly predicts vocabulary growth and reading for pleasure in the following years (Sénéchal, 2006).

## RESEARCH QUESTIONS – METHODOLOGY

Based on the assumption that joyful engagement in reading, during early childhood, offers the "fuel" that feeds a lifelong thirst for literacy, the scope of this research was to study the preschool children's interest and enjoyment of books, as also to investigate if the possible differences in children come from different socio-cultural backgrounds.

The subject of this research consisted of 48 children, 24 girls and 24 boys, with average age of 5:8 (years/months). All of them were pupils in two public kindergartens in the area of Patras, Greece, and they were in the last year of preschool education. They were all native speakers of the Greek language and, according to their teachers, all of them were within the expected age language development and had no strong emotional experiences during the last two years. The two kindergartens were in areas which differ in their socio-cultural background. The first one was located in a typical working class area and the second in the University.

According to our observation during visits before applying the research, both kindergartens followed a similar literacy program. They had a relatively rich library corner, they were both relatively rich in inserting texts in activities and they both followed emergent literacy practices with no formal teaching of letters or copying words.

Moreover, children's families were divided into two social groups according to parents' occupation. In order to distinguish social locations we used the framework proposed by Hasan & Cloran (1990) and Williams (1999), which is based upon professions. This framework is based on the decision – making and control over work practices and that of others in the workplace. So, the first group consisted of those children having parents whose professions were characterized as "low autonomy profession" (hence fore: LAP) and the second of those having parents with "high autonomy profession" (hence fore: HAP). The division of subjects to social group in the case of the two investigated kindergartens is presented on Table 1.

| Parents' Professions | Subjects | % | 1st Kinder-garten | % | 2nd Kinder-garten | % | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| LAP | 28 | 58,3 | 22 | 91,7 | 3 | 12,5 | 25 |
| HAP | 20 | 41,7 | 2 | 8,3 | 21 | 87,5 | 23 |
| Total | 48 | 100 | 24 | 100 | 24 | 100 | 48 |

**Table 1: Kindergartens and social groups**

Having visited many times the classrooms, the researcher was a familiar person to the children. So, it was easy for the researcher to be accepted as a teacher and be involved in classroom activities. In the beginning, the researcher explained to the children that he is interested in learning about what they like to do when they are alone and for that reason he would be very grateful if they could draw what they like to do. Then the children were given a sheet divided in six sections in order to draw what they prefer to do when they are alone. After completing this task, the children were asked to explain their drawings to the researcher. The researcher wrote every child's comments in the sheet in his/her presence and after completion, he read them to the child in order to verify them. After a few days, the participants were called for a semi-structure interview on their drawings with one of the researchers. This methodology has a number of advantages, the main of which is that it allows children to express themselves freely and the interviewer can add questions in order to be sure that the opinion of the child is exact and clear. Actually, the questions were concentrated on reading alone and being read to by other persons. The first step of the interview was the discussion about the child's drawing. If the child had included reading in her/his drawing, the interviewer asked about it. If the child had not included reading, after discussing the child's favorite activities, the interviewer asked about reading when (s)he is alone. If the answer was positive the interviewer asked about her/his favorite books, feelings, as well as, how the child reads without knowing the letters. After completing the "reading alone" session, the interviewer asked the child what (s)he prefers to do when (s)he is with any other person in the house. When reading was included in the child's answer the interviewer asked about the time of shared reading, the books and her/his feelings. When reading was not included in the child's answers the interviewer asked about it. At the end the interviewer thanked the child for her/his time and valuable ideas. Usually, the discussion lasted around 5 to 7 minutes, but there were instances in which it took much longer. The whole protocol of the semi-structure interview is presented in Appendix I.

It has to be mentioned that in case a child was not willing to participate or

not willing to fulfill the interview, the procedure stopped and the researcher thanked the child for her/his contribution. Generally speaking, the children seemed to be very happy to share their views and practices. There were only two cases in which these children did not want to be taken to the interview. A girl wanted to stay and play with her friends and later she said that she was a little bit tired and a boy seemed to be very shy and stressful. In that case the researcher told him that he could discuss about his free time another time with his teacher.

All the parents of the participants were informed about the scope and the procedure of the research and they had given the permission to the researchers to discuss with their children. After the application of the research, the parents were informed about the general results and conclusions.

## RESULTS AND DISCUSSION

In this section we will proceed with both quantitative and qualitative presentation, analysis and discussion of our research findings.

The quantitative results showed a great variety between the two social groups. In Table 2 one can see the numbers and the percentages of children who mentioned reading and some other activities in their drawings. The children who had been categorized in the second social group, that of the parents with High Autonomy Professions, stated reading in a very higher percentage than their counterparts of the first group (45% and 21,4 % respectively). Moreover, even though watching TV seems to be a common activity, the findings indicate that the access and use of PC was much more possible to happen in the second group than the first one (75% and 25%). Finally, it is not noteworthy that a girl from the second group mentioned that she reads books via internet. More specifically, she mentioned the website of a Greek National Book Center (**www.mikrosanagnostis.gr**), in which a children's book is read every week by an actor or actress.

| GROUPS | Subs | % | READING | % | TV | % | PC | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1st (LAP) | 28 | 58,3 | 6 | 21,4 | 20 | 71,4 | 7 | 25 |
| 2nd(HAP) | 20 | 41,7 | 9 | 45 | 14 | 70 | 15 | 75 |
| Total | 48 | 100 | 15 | 31,3 | 34 | 70,8 | 22 | 45,8 |

**Table 2: Quantitative results of drawings about activities done alone**

In Table 3 the findings of interviews concerning reading alone as a favorite

activity, are presented. The study of this table shows that during the semi-structure interview 40% of the children coming from a more privileged social group added reading as a like-to-do activity; while the percentage of children from the first group (LAP) remained lower (25%). Based upon the results, reading is much more possible for children coming from HAP group to be addressed as a favorite choice when they are alone. A high percentage (85%) of children having parents from the second group and 46,4% of children having parents from the first group explicitly mentioned reading either in their drawings or after be questioned about. It is obvious that the dispositions on reading for pleasure correspond to a great extent to the habitus, which has been cultivated in family settings (Bourdieu, 2000; Reay, 1998b). It seems that this situation reflects the cultural capital of families, in which children are exposed and enculturated from the very beginning of their lives (Bourdieu, 1990a).

| GROUPS | Subs | % | READING IN DRAW-ING | % | ADDING READING IN INTERVIEW | % | TOTAL | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1st (LAP) | 28 | 58,3 | 6 | 21,4 | 7 | 25 | 15 | 53,6 |
| 2nd (HAP) | 20 | 41,7 | 9 | 45 | 8 | 40 | 3 | 15 |
| Total | 48 | 100 | 15 | 31,3 | 15 | 31,3 | 18 | 37,4 |

**Table 3: Reading alone**

As it is presented in Table 4 the same pattern was found when children were asked about what they like to do when they are with other people in their home. Half of the children of the first group (LAP) mentioned reading, while three out of four of the children of the second group (HAP) mentioned reading. Even though the numbers are not that bad, it should be taken into consideration that the subjects were at their final year of preschool education. According to our observation that period, parents, and especially those from the first group (LAP), are very worried about their child's success into primary school and they usually start reading at this age and in many cases they introduce to their child books with pre-writing activities and not narrative or informational books for children. But the kind of shared reading activities, the duration and the quality of the interaction are far from the scope of this research.

| **GROUPS** | **Subs** | **%** | **READING WITH OTHERS** | % |
|---|---|---|---|---|
| 1st (LAP) | 28 | **58,3** | 14 | **50** |
| 2nd (HAP) | 20 | **41,7** | 15 | **75** |
| **Total** | 48 | **100** | 29 | **60,4** |

**Table 4: Reading as a shared activity**

Consequently, from the study of the results concerning reading (Tables: 2, 3, & 4) it is deduced that it is much more possible for children coming from more privileged family environments to form a habitus about reading than those children coming from less privileged family environments. More specifically, in Figure 1, in which the paintings of two children from HAP category are presented, it is obvious that their choices are strongly connected with reading and new technologies, and presumably with digital literacy. In particular, reading enjoyment (5th choice of Gregoris) and participation in school culture and life (see the last choice of Chrisanthi) seem to constitute basic elements of family culture of these children and affect the configuration of their own habitus (Bourdieu, 2000). This kind of family culture, which corresponds to school culture, facilitates both school integration and success in school for these children (Bourdieu, 1986; Reay, 1998a).

| Gregoris (boy, HAP group) | Chrisanthi (girl, HAP group) |
|---|---|
| Scooter, pc games, Nintendo, Gormiti, football, **book**, TV | bicycle, doll, TV, toys, sleep, school |

**Figure 1: Pupils' drawings from HAP group on the topic "what do you like to do when you are alone?"**

As one can see in Figure 2, of children coming from LAP family environments, it is much more possible to choose activities which are connected with everyday family life activities, such as taking care of babies, watching TV or playing. These choices reflect in some extend the cultural climate of these families. Reading does not seem to be a favorable activity. The development of reading dispositions in all probability is not included in the priorities of these families (Bourdieu, 2000; Reay, 1998a). What seems to be common in both social groups is the reference to TV. Watching TV seems to be a very common daily activity in families with very young children (Bourdieu, 1984, 1990). As it has been shown "the TV constitutes an element of the habitus of the modern man" (Koustourakis, Pefani & Panagiotakopoulos, 2010: 69) and this fact calls for further investigation on possible impact of television viewing on young children's literacy development (Moses, 2008).

| Eleanna (girl, LAP group) | Anastasia (girl, LAP group) |
|---|---|
| Playmobil, TV, washing the baby girl, bicycle, train, scooter | doll, TV, pc, yard, cake, puzzle |

**Figure 2: Pupils' drawings coming from LAP group on the topic "what do you like to do when you are alone?"**

Dealing with children, parents or other members of family, such as grandparents or older brothers and sisters, and getting involved in literacy events (Heath, 1982) and especially reading books and discussions about their content contributes to children's socialization, development of oral language and communication skills and formation of their of their habitus on reading (Bourdieu, 1990a, 1996). This kind of activities necessitate children's use of both extended discourse and specific vocabulary, and thus empower their route to literacy (Dickinson, Freiberg, & Barnes, 2011; National Early Literacy Panel, 2008). The content analysis of the interviews shows that children admire their "significant others " from their family environment and for that reason the experiences gained in daily interaction with them contribute to the formation of a literacy focused habitus to their children (Reay , 1998a). Moreover, it has been shown that the affec-

tive quality of literacy interaction in home fosters children's motivation for reading (Sonnenschein & Munsterman, 2002) and places the most important foundation for literacy development.

"My grandmother is the best reader ever. I like her to read to me, one, two, three books. She knows all the mythology by heart" (boy, HAP group).

This boy seems to be thrilled because his grandmother reads to him books, especially those with stories from Greek mythology. These books usually contain large images with vivid colors to portray the actions of heroes. This habit seems to be one of the major factors that led this boy to develop devotion and love for books. It is obvious that he feels the need to use books for enriching his knowledge on his favorite topic and more significantly he considers this engagement as entertainment. Therefore, the involvement of family members in literacy practices during their interaction with children leads to the cultivation of a habitus to use a book for pleasure (Bourdieu, 1984). In agreement with the previous boy, a second boy from the HAP group says that, in order to cope with feelings of loneliness and boredom, he finds refuge in a book and through reading he makes an exciting imaginary journey:

"When I am alone and I am bored I read a book and I travel. I travel everywhere I want, but sometimes I go where the book is about, let's say in the ocean with the pirates" (boy, HAP group).

The cultural capital of the family affects moods, preferences and choices of children on reading. This in turn contributes to the inclusion or not of the book as a significant part in the kids' existence (Atkinson, 2011; Bourdieu, 2000). Thus, a child, regardless of whether (s)he is able to read by decoding, can feel great satisfaction when leafing through some of the books containing interesting and attractive images. The meaning in that case is derived by the pictures and by remembering the content from previous readings. In this case it seems that the child acts based on patterns (s)he has observed in her/his family and acts like her/his parents. By "breathing" the cultural atmosphere of the family, the child develops gradually the habitus of the cultured man, which creates a feeling of safety and power:

"I don't read. I look at the pictures and I understand. Then I feel strong!" (boy, HAP group).

Moreover, children coming from families with well-educated parents and have developed positive reading dispositions seem to be more possible to use reading events for empowering their own literacy abilities:

"I like to be read to because I hear the difficult words" (girl, HAP group).

Apart from storybooks, information books (Duke, 2003) seem to attract children's interest. By reading this kind of books children strengthen and enhance their cognitive and linguistic abilities as well as their background

knowledge for natural and social world. Therefore, it shows how important for children are the influences of literacy socialization by their families (Bourdieu, 1996).

"I am crazy with books for countries, continents, seas and things like that. I want to be a geographer" (boy, HAP group).

In the case of children coming from less educated backgrounds (LAP group), the absence of cultivation of a habitus for reading is more possible. This could be explained with two reasons. Firstly, reading or literacy activities may not be included in a steady routine for the pupil's parents, even when the child asks parents to read to her/him.

"Mom has no time to read with me only on Saturdays and Sundays" (girl, LAP group).

The second reason has to do with what the parents believe is of importance for literacy development. In some cases there is a pressure upon the child to study alone. But this kind of behavior has just limited benefits, especially when the members of the family explicitly value other kind of activities, such as watching TV:

"Some children want to play but their mom shouts to them "If you will not read, you won't play". But my brother goes and watches TV in secret" (boy, LAP group).

In that case the models of the family, consisted of poorly educated parents, do not support the development of a literacy-focused habitus (Lareau, 2003), since they face reading only as part of school obligations.

Another finding, which seems to deepen the differences between the two social groups, has to do with reference to beloved authors. Only three girls and two boys, all members of LAP group, mentioned the names of specific authors and explicitly declared their preference for their work. Three of the above mentioned five references that had to do with the same author, Evgenios Trivizas. One of the boys said:

"I adore Trivizas. I have all of his books [he mentioned five titles and described four others]. Evgenios is such a funny person. He makes me laugh, without being able to stop."

## CONCLUSION

Even though the sample of this study does not allow conclusions for the whole population, it provides some evidence that there are remarkable differences in reading for pleasure experiences between those children coming from well-educated parents and those who are not. In other words, it seems more possible for children from less privileged families to have less reading experiences at home than their peers coming from families with higher education and better

professional status. These findings are consistent with similar results of other researches (Neuman & Celano, 2001) and could partly explain the observed gaps at school entry of children from more and less advantaged groups (Brooks-Gunn & Markman, 2005; Goldenberg, 2001). Since there is a broad consensus that literacy journey starts at home, parents play a key role in their children's literacy development and the interactions they share with their children define the depth of this start. Even though all children seem to have experiences with print (Purcell-Gates, 1996; Lynch, 2008), it has been shown that engagement in literacy activities with more complex level of discourse, such as reading, strengthens children's literacy development (Purcell-Gates, 1996). Our study showed that this kind of literacy events is connected with parents' level of education and occupational status.

In conclusion, we suggest that reading habits in family settings as well as preschool aged children's motivation should be investigated in depth. Secondly, kindergarten teachers should follow vocational training programs in order to be able to provide the conditions for growing motivation for reading for all children in their groups.

## REFERENCES

Atkinson, W. (2011). From sociological fictions to social fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus'. British Journal of Sociology of Education, 32, 3, 331-347.

Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Local literacies: Reading and writing in one community. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1990a). In other words: essays towards a reflexive sociology. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1984). Distinction: A social critique of the judgment of taste. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J.E. Richardson (Ed.), Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education (pp. 46-58). New York: Greenword Press.

Bourdieu, P. (1990b). The logic of practice. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1996). Rules of art: Genesis and structure of the literary field. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (2000). Practical Reason. Athens: Plethron.

Brooks-Gunn J., Markman, L.B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. Future of Children, 15, 1, 139-168.

Cairney, T. (2002). Bridging Home and School Literacy: In Search of Trans-

formative Approaches to Curriculum. Early Child Development and Care, 172, 2, 153–172.

Clark, C., & Akerman, R. (2006). Social inclusion and reading – an exploration. London: National Literacy Trust.

Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for pleasure: A research review. London: National Literacy Trust.

Dickinson, D.K, Freiberg, J.B. & Barnes, E. (2011). Why Are So Few Interventions Really Effective? A Call for Fine - Grained Research Methodology. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.). Handbook of early literacy research: Vol. III, 337-357. New York: Guilford Press.

Duke, N. (2003). Information Books in Early Childhood. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Gee, J. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.). Handbook on reading research ,V III, 195-208. London: Routledge.

Goldenberg, C. (2001). Making schools work for low-income families in the 21st century. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.). Handbook of early literacy research, 211-231. New York: The Guilford Press.

Hasan, R., & Cloran, C. (1990). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. In M.A.K. Halliday, J. Gibbons & H. Nicholas (Eds). Learning, keeping and using language, 67-99. Amsterdam: Benjamins.

Heath, S. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In D. Tannen (Ed.). Spoken and written language: Exploring orality and literacy, 91-117. Norwood, NJ: Ablex.

Heath, S. (1983). Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Koustourakis, G., Pefani, I., & Panagiotakopoulos, C. (2010). Exploiting Television in Open and Distance Learning: The Case of Undergraduate Courses in Cultural Studies at the Hellenic Open University. Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 6, 67-79.

Lareau, A. (2003). Unequal childhoods: Class, race, and family life. California: University of California Press.

Lynch, J. (2008). Engagement with print: Low-income families and Head Start children. Journal of Early Childhood Literacy, 8, 151-175.

Moses, A. (2008). Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature. Journal of Early Childhood Literacy, 8, 1, 67–102.

National Early Literacy Panel (NELP). (2008). Developing Early Literacy Report of the National Early Literacy Panel: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. Jessup, MD: National Institute for Literacy.

Neuman, S., & Celano, D. (2001). Access to print in middle- and low-income communities: An ecological study in four neighborhoods. Reading Research Quarterly, 36, 8-26.

PISA in Focus (2011). Do students today read for pleasure? OECD. Retrieved from: http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/48624701.pdf.

Purcell-Gates, V. (1995). Other people's words: The cycle of low literacy. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. Reading Research Quarterly, 31, 406-428.

Reay, D. (1998a). Class work: mothers' involvement in their children's primary schooling. London: Routledge.

Reay, D. (1998b). 'Always knowing' and 'never being sure': Familial and institutional habituses and higher education choice. Journal of Education Policy, 13(4), 519-529.

Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. Scientific Studies of Reading, 10, 1, 59–87.

Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. Early Childhood Research Quarterly, 17, 318–337.

Stamou, A., Griva, E. & Tsioulis, A. (2013). Elementary pupils' literacy practices out of school. In N. Tsitsanoudi – Mallidi (Ed.), Language and Current School Education. Athens: Gutenberg [In Greek]

Sterponi, L. (2007). Clandestine interactional reading: Intertextuality and double-voicing under the desk. Linguistics and Education, 18, 1-23.

Storch, S.A. & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. Developmental Psychology, 38, 6, 934-947.

Street, B.V. (1984). Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. Teale & E. Sulzby (Eds). Emergent literacy: Writing and reading,

173–206. Norwood, NJ: Ablex.

Tracey, D.H., & Morrow, L.M. (2006). Lenses on reading: An introduction to theories and models. New York: Guilford.

Williams, G. (1999). The pedagogic device and the production of pedagogic discourse: a case example in early literacy acquisition. In F. Christie (Ed.). Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes, 89-122. London: Cassell.

## APPENDIX I

The semi-structure interview protocol

R. I would be happy if you would like to discuss your painting. I see that you are doing a lot of interesting things when you are alone. (The researcher "reads" the drawing and makes some general questions and comments)

A. 1. When reading is included:

I see that you like to read. Would you like to tell me some of your books that you like more? Would you like to tell me how do you feel when you are reading? Could you explain to me how do you read, since you do not know the letters?

A.2. When reading is not included:

> I would like to know if you like to read when you are alone. If "yes" R continues, otherwise R stops.

B. I would be very interested in learning what you prefer to do when you are with others (parents, brothers or sisters, grandparents) in your house?

B.1.When reading is included:

> You told me that you like to read with XXX. Would you like to tell me when do you usually read? What kind of books do you read? How do you feel when you are reading with XXX?

B.2. When reading is not included:

> Some questions on the topics the child has mentioned (e.g. watch TV, play cards) and then the child is asked about if (s)he likes to be read.

The R thanks the child for the discussion and he asks him/her if he could take its drawing in order to remember their discussion.

# ΓΟΝΕΙΣ ΣΕ ΔΡΑΣΗ: ΈΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.

**Τζιώγα Αικατερίνη / Ευσταθία Τασοπούλου**

2ο Νηπιαγωγείο Έδεσσας

tziogatina@gmail.com/ eftasopoulou@hotmail.com

***Περίληψη:*** *Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών αποδεικνύει ότι η οικογενειακή εμπλοκή παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού καθώς επίσης και στη σχολική επιτυχία του. Μία από τις μορφές που μπορεί να πάρει η εμπλοκή αυτή είναι η συμμετοχή των γονέων στην παρατήρηση και στην αξιολόγηση του παιδιού τους. Σχεδιάσαμε, λοιπόν, δράσεις συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την προσωπική αλλά και τη γραπτή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, θέλοντας να δούμε την απήχηση που έχουν τα παραπάνω σε τάξεις ελληνικού νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι οι γονείς είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν αλλά και να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς γι αυτόν το σκοπό.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

### 1.Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Στις μέρες μας, είναι πια παραδεκτό ότι η ανθρώπινή ανάπτυξη πραγματώνεται μέσα στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Το παιδί βρίσκεται σε συνεχή και πολύμορφη αλληλεπίδραση με «σημαντικούς άλλους» που το περιβάλλουν. Σύμφωνα με το συστημικό μοντέλο, που εισήγαγε ο Bronfenbrenner το 1979 (Γεωργίου, 2000) το κάθε άτομο λειτουργεί μέσα σε ένα συγκεκριμένο μακροσύστημα . Αυτό το μακροσύστημα διαιρείται σε μικροσυστήματα -όπως για παράδειγμα η οικογένεια- και κάθε δραστική αλλαγή στη δομή αυτών επηρεάζει το άτομο, το οποίο συμπεριλαμβάνεται σε αυτά. Αντίστοιχα, κάθε ατομική αλλαγή συνοδεύεται από συστημική αλλαγή, έστω κι αν αυτή είναι τόσο ανεπαίσθητη που περνά απαρατήρητη. Συμπερασματικά, η συμπεριφορά, οι στάσεις , οι αντιλήψεις ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του με το αντίστοιχα αναπτυσσόμενο περιβάλλον του.

Το παιδί, κατά συνέπεια, από την προσχολική ηλικία, λειτουργεί σε μικροσυστήματα όπως η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα, τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση, η στρατηγική της «συμπληρωματικής» μάθησης είναι αυτή που εμπλέκει σκόπιμα τους μη-σχολικούς παράγοντες μάθησης, δηλαδή την οικογένεια, τις εξωσχολικές δραστηριότητες, τις βιβλιοθήκες, τα μουσεία κ.λπ., με το σχολείο, διασφαλίζοντας έτσι την ακαδημαϊκή επιτυχία σε όλα τα παιδιά (Weiss, et all., 2006). Πράγματι, η καθημερινότητα του παιδιού έξω από το σχολείο είναι πολύ

πλούσια σε ερεθίσματα και είναι διαφορετικά δομημένη από αυτήν του σχολείου. Κατά συνέπεια, όλες οι εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά εκτός σχολείου επηρεάζουν τη μάθηση και την εξέλιξή τους (Παπανδρέου, 2013).

Αυτό που χρειάζεται για να οικοδομηθεί σωστά η σχέση σχολείου-οικογένειας είναι να συμμετέχουν ενεργά το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους και αρμοδιότητες και μοιράζοντας την ευθύνη για αμοιβαία και ειλικρινή συνεργασία. Η εμπλοκή των γονέων μέσα στο σύστημα της «συμπληρωματικής» μάθησης είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί ισότητα στην εκπαίδευση και να εκλείψουν τα φαινόμενα αποκλεισμού. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή παίρνει διαφορετικές μορφές ανάλογα με τις αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού. Για παράδειγμα, στη νηπιακή ηλικία η εμπλοκή αφορά στην επίβλεψη και υποστήριξη του παιδιού ενώ αργότερα αφορά στην ανεξαρτητοποίησή του (Weiss, et all., 2009).

Η Ντολιοπούλου (2003) θεωρεί ότι η ιδανική περίπτωση συνεργασίας σχολείου - οικογένειας είναι αυτή όπου οι δύο πλευρές α)μοιράζονται ευθύνες και δικαιώματα, β) ενθαρρύνουν την ειλικρινή επικοινωνία και την ανοιχτή διμερή ανταλλαγή πληροφοριών, γ) λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού και δ) συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (διατύπωση στόχων, σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση του προγράμματος). Τα παραπάνω μεταφράζονται σε διαφορετικές μορφές συνεργασίας σχολείου -οικογένειας (ΕΑΔΑΠ, 2004; Στογιαννίδου, 2006). Η Epstein (2004) έχει προτείνει έξι μορφές συνεργασίας ή τύπους δράσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας:

1. Βοήθεια από το σχολείο προς τους γονείς ώστε να παρέχουν ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης στο σπίτι.
2. Δημιουργία ενός συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας, κατά την οποία ο γονέας ενημερώνεται για την πρόοδο του παιδιού του και ο εκπαιδευτικός παίρνει πολύτιμες πληροφορίες για τις συνθήκες που σχετίζονται με τη μάθηση μέσα στην οικογένεια.
3. Εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου.
4. Καθοδήγηση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να επoπτεύουν τη μάθηση των παιδιών στο σπίτι και τις άλλες εξωσχολικές τους δραστηριότητες.
5. Συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.
6. Ενθάρρυνση συνεργασίας των γονέων με άλλους φορείς.

Τα οφέλη κάθε μορφής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας φαίνεται να είναι πολλαπλά. Η Epstein και συνεργάτες(2002) αναφέρουν ότι, όταν οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατανοούν καλύτερα το σχολικό πρόγραμμα, παρακολουθούν και αναγνωρίζουν την πρόοδο του παιδιού τους,

ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα προβλήματα που προκύπτουν και αλληλεπιδρούν καλύτερα με τον εκπαιδευτικό, διευκολύνοντας έτσι την επικοινωνία. Η Weiss & Epstein (2004) αναφέρουν ως επιπλέον αποτελέσματα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας την μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών, την καλύτερη επίδοση, το αίσθημα ασφάλειας, τα λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση.

Κατά συνέπεια, η οικογένεια φαίνεται να είναι αυτή που έχει τη μοναδική πρόσβαση στη μη σχολική ζωή του παιδιού και μπορεί να αξιολογήσει την καθημερινότητα του. Γι΄ αυτό το λόγο, η συνεργασία σχολείου – γονέων θεωρείται απαραίτητη και για τη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης στο σχολείο.

## 2.ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Μέχρι σήμερα, η αξιολόγηση του παιδιού λαμβάνει χώρα μετά από τη διδασκαλία και απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να κρίνει το όποιο αποτέλεσμα έχει προκύψει, κυρίως μέσω βαθμολογίας. Αντίθετα, τα εκπαιδευτικά συστήματα που επενδύουν στην αξιολόγηση, διασφαλίζουν ότι η μάθηση έχει νόημα για τα παιδιά, ότι η διδασκαλία είναι αποτελεσματική και ότι οι επιδόσεις των παιδιών έχουν βελτιωθεί (The Assessment for Learning Strategy, 2008).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν πολλές ευκαιρίες για να αξιολογήσουν το πως μαθαίνουν τα παιδιά και έπειτα να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες για να πραγματοποιήσουν εποικοδομητικές αλλαγές στη διδασκαλία. Αυτή η «διαγνωστική» χρήση της αξιολόγησης, η οποία παρέχει ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικούς και γονείς και συμβαίνει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση (Boston, 2002). Η διαμορφωτική αξιολόγηση εφαρμόζεται για όλους τους τομείς ανάπτυξης και για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Είναι καθημερινή, περιοδική και διαχέεται στους γονείς, κηδεμόνες και στους επόμενους δασκάλους του παιδιού.

Σύμφωνα με τη Wolfendale (1998), οι γονείς αποτελούν «πηγή» αξιολόγησης αφού κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση μαθαίνουν ποια είναι η πορεία του παιδιού τους, τί χρειάζεται για να βελτιωθεί και πώς μπορούν οι ίδιοι να στηρίξουν το παιδί τους και τον εκπαιδευτικό. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις πληροφορίες από τους γονείς για να κατανοήσει καλύτερα την αναπτυξιακή και μαθησιακή διαδικασία του παιδιού.

Η πληροφόρηση των γονέων για αυτήν τη μορφή αξιολόγησης και η συμμετοχή τους σε αυτήν είναι εξίσου σημαντική γιατί:

- Η δική τους στάση για την αξιολόγηση και την μάθηση έχει μεγάλη επίδραση στη στάση των παιδιών τους
- Ως φορείς/παράγοντες αγωγής και μάθησης των παιδιών τους έχουν δικαίωμα να γνωρίζουν

- Είναι θετικοί εάν γνωρίζουν το λόγο για τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση
- Έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους καλύτερα εάν καταλάβουν πως λειτούργει το σύστημα αξιολόγησης
- Θα μπορούν με άνεση να ερμηνεύουν και να κάνουν χρήση των πληροφοριών του φακέλου αξιολόγησης.

Άλλωστε, όπως παρατηρεί η Μπιρμπίλη(2013), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ως στόχο του να επικεντρώσει την προσοχή των γονέων όχι μόνο στην πληροφόρηση αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία γιατί μόνο αν ο γονέας κατανοήσει την προσπάθεια που κάνει το παιδί του στο σχολείο ως μαθητής μπορεί να εκτιμήσει το ίδιο του το παιδί αλλά και την προσπάθεια του και να το υποστηρίξει κατάλληλα.

Οι γονείς, στην επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό, μοιράζονται παρατηρήσεις και σκέψεις για τη συμπεριφορά του παιδιού τους. Επίσης, αξιολογούν το παιδί τους καθώς το ανατρέφουν μέσα στην καθημερινή τους ρουτίνα. Πρόκειται για μία ικανότητα που «κτίζεται» με το πέρασμα του χρόνου. Η μοναδική πρόσβαση που έχουν στη μη-σχολική ζωή του παιδιού, σε δραστηριότητες και συμπεριφορές μπορεί πράγματι να ενισχύσει το προφίλ του παιδιού. Όταν οι γονείς είναι αυθεντικοί συνεργάτες και όχι απλά «αποδέκτες» της αξιολόγησης του παιδιού τους μπορούν να προσφέρουν πολλές και ακριβείς πληροφορίες για τον τρόπο που μαθαίνει το παιδί (Birbili, & Tzioga, 2014). Άλλωστε η εκπαιδευτική κοινότητα έχει αποδεχτεί ότι οι "απαίδευτοι" γονείς μπορούν να αποκαλύψουν κρυφά στοιχεία του παιδιού τους στο πλαίσιο του σπιτιού και να τα αναφέρουν προφορικά ή γραπτά (Wolfendale, 1998).

Οι πληροφορίες που μπορούν να δώσουν οι γονείς αφορούν στην τακτική παρατήρηση και εκτίμηση της συμπεριφοράς, των διαθέσεων, των ανησυχιών, των προτιμήσεων, των συνηθειών διατροφής και ύπνου, των σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά τους με συνομηλίκους. Έχουν την ικανότητα να προβλέπουν τις αντιδράσεις των παιδιών σε ανθρώπους και γεγονότα και έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν για το παιδί τους σε εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, γιατρούς και άλλους επαγγελματίες που ασχολούνται με το παιδί

Όλα τα παραπάνω διευκολύνουν την αμφίδρομή σχέση σχολείου – οικογένειας και την καθιστούν χρήσιμη και αποτελεσματική. Οι γονείς παρέχουν πληροφορίες για τη μη-σχολική ζωή του παιδιού, θέλουν να μάθουν «πως πάει» το παιδί τους και πως μπορούν αυτοί να βοηθήσουν. Άρα οι πληροφορίες αξιολόγησης μπορούν να τους βοηθήσουν να καταλάβουν την πρόοδο του παιδιού τους και να πάρουν ιδέες για την υποστήριξη του στο σπίτι και το κοινωνικό περιβάλλον. Οι συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς τους βοηθούν, επίσης, να πάρουν πληροφορίες για τη μετάβαση του παιδιού τους στην επόμενη σχολική βαθμίδα.

Αντίστοιχα, οι πληροφορίες από τους γονείς αξιοποιούνται από τον εκπαι-

δευτικό για να κατανοήσει καλύτερα τη μαθησιακή και την αναπτυξιακή διαδικασία του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίει αυτές τις πληροφορίες για να ενισχύσει τις ατομικές και ομαδικές έμπειρες των παιδιών καθώς και την κοινωνικότητά τους. Μία από τις στρατηγικές που ακολουθείται σε χώρες του εξωτερικού για την ανταλλαγή πληροφοριών έχει την παρακάτω μορφή:

- Οι γονείς έχουν πρόσβαση στον ατομικό φάκελο του παιδιού
- Οι πληροφορίες που περιέχονται είναι κατανοητές και έχουν νόημα για τους γονείς και τον εκπαιδευτικό
- Γονείς και εκπαιδευτικός ενεργοποιούν αυτές τις πληροφορίες.

Οι τρόποι επικοινωνίας σχολείου – γονέων που προτείνονται από ερευνητές στο εξωτερικό ποικίλουν. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει, κατά περίπτωση, οργανωμένες συναντήσεις, τηλεφωνικούς διαλόγους, ανταλλαγές μηνυμάτων ή γραπτή / on-line επικοινωνία. ("National Center on Parent", 2011). Η J.Epstein (2005) και οι συνεργάτες της θεωρούν την επικοινωνία ως έναν από τους έξι τρόπους εμπλοκής των γονέων και προτείνουν εξατομικευμένες συνεδρίες, ανταλλαγή των φακέλων των παιδιών και ανατροφοδότηση, φυλλάδια με πληροφορίες, προγράμματα, γράμματα και άλλες μορφές γραπτής επικοινωνίας. Ειδικά για τον γραπτό λόγο επισημαίνουν ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ελέγχουν τακτικά την αναγνωσιμότητα, τη σαφήνεια και τη συχνότητα της γραπτής επικοινωνίας.

«Επίμαχα» σημεία στην επικοινωνία υπάρχουν όταν οι γονείς είναι αλλόγλωσσοι ή δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή. Οι Weldin & Tumarkin (1997) εκτός από τις καθιερωμένες συναντήσεις και τα εβδομαδιαία σημειώματα για την ανταλλαγή πληροφοριών όσον αφορά στην αξιολόγηση των παιδιών, αποστέλλουν και βιντεοκασέτες με τις ενημερώσεις που γίνονται στο σχολείο προς τους γονείς που δεν μπορούν να παραστούν.

Επιχειρώντας να δούμε την απήχηση που έχουν οι δράσεις επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας στην ελληνική πραγματικότητα, ανοίξαμε τις πόρτες της τάξης σχεδιάζοντας δραστηριότητες και εργαλεία, με τα οποία διερευνήσαμε τη δυνατότητα συμμετοχής των γονέων στην παρατήρηση και αξιολόγηση του παιδιού τους.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 1. Δείγμα - Διεξαγωγή της έρευνας

Στο πρόγραμμα μας συμμετείχαν δύο τμήματα δημόσιου νηπιαγωγείου της πόλης της Έδεσσας, με συνολικό αριθμό 31 γονέων. Η διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος ήταν μία σχολική χρονιά, από τον Οκτώβριο 2013 μέχρι τον Ιούνιο του 2014. Οι γονείς συμμετείχαν σε προγραμματισμένες διαφορετικές δράσεις καθ' όλη τη διάρκεια του έτους.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς έγινε αναλυτική ενημέρωση για την αναγκαιότητα αλλά και την αξία της συμμετοχής της οικογένειας στην παρατήρηση και αξιολόγησης της συμπεριφοράς και της μάθησης του παιδιού μέσα από το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Επίσης, παρουσιάστηκαν οι δράσεις που σχεδιάσαμε για αυτόν το σκοπό και δόθηκε αρχικά ένα ερωτηματολόγιο όπου οι γονείς μας ανέφεραν τον ελεύθερο χρόνο που θα μπορούσαν να διαθέσουν καθώς και το πώς θα μπορούσαν γενικότερα να «βοηθήσουν» στην εύρυθμη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Έχοντας μία πρώτη εικόνα της διαθεσιμότητας του κάθε γονέα, αποφασίστηκε να ενημερώνονται πριν από την κάθε δράση όλοι οι γονείς προφορικά ώστε να γνωρίζουν το περιεχόμενο, τους στόχους και το δικό τους «ρόλο» σε κάθε δράση ξεχωριστά.

Σε πρώτο επίπεδο (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος), επιλέχτηκε να δοθεί ένα ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή πληροφοριών από το σπίτι και αφού συμπληρωθεί, να γίνει αποτίμηση αυτού σε ατομική συνάντηση με τον κάθε γονέα.

Σε δεύτερο επίπεδο, και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, έγιναν επιτόπου παρακολουθήσεις δραστηριοτήτων ή συμμετοχή των γονέων σε σχεδιασμένες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου . Σε κάθε επίσκεψη στην τάξη, οι γονείς συμπλήρωναν επί τόπου ένα φύλλο παρατήρησης και ένα φύλλο ανατροφοδότησης στο σπίτι.

Ακολούθησε η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν τόσο από τα εργαλεία- ερωτηματολόγια που έχουν δοθεί όσο και από προσωπική επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς και την παρουσία τους στην τάξη.

Επίσης, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αναστοχασμού, όπου οι γονείς, περίπου στα τέλη Μαΐου, κλήθηκαν να θυμηθούν πως ξεκίνησε το παιδί τους το νηπιαγωγείο και ποια ήταν η εξέλιξη του.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς χορηγήθηκε στους γονείς ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των παραπάνω δράσεων ώστε να έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τους τρόπους επικοινωνίας που επέλεξαν οι νηπιαγωγοί να χρησιμοποιήσουν.

## 2.ΔΡΑΣΕΙΣ

### 2.1 «ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ»

Το πρώτο εργαλείο που δόθηκε ήταν το «Φύλλο Παρατήρησης» (Φ.Π.), το οποίο συντάχτηκε με σκοπό να εμπλέξει τους γονείς στην παρατήρηση των παιδιών τους (Παράρτημα: Φύλλο Παρατήρησης 1,2,3). Θεωρήθηκε ως ο κατάλληλος τρόπος ώστε να γίνουν γνωστές, ως έναν βαθμό, οι συνθήκες μάθησης που επικρατούν στο σπίτι αλλά και η εικόνα που έχει ο κάθε γονέας για το παιδί του.

Στην εισαγωγή του Φ.Π. παρουσιάστηκε με απλό και κατανοητό τρόπο προς τους γονείς ο λόγος για τον οποίο θα ήταν καλό να το συμπληρώσουν.

Χρησιμοποιήθηκε ά ενικό πρόσωπο για να υπάρχει αμεσότητα και δόθηκαν συγκεκριμένα παραδείγματα για να εξασφαλιστεί περισσότερο η σαφήνεια των καταγραφών τους.

Για τις ερωτήσεις, επιλέχτηκαν τρείς άξονες αντίστοιχοι με τρείς τομείς ανάπτυξης που θεωρήθηκαν σημαντικοί όχι μόνο για την προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο αλλά και γιατί συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των γονέων περισσότερο από άλλους τομείς. Αυτοί ήταν η συναισθηματική, η κοινωνική και η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Οι ερωτήσεις του κάθε φύλλου χωρίζονταν σε δύο ομάδες. Η πρώτη αφορούσε σε ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις παρατήρησης σχετικά με τις στάσεις-συμπεριφορές του παιδιού στο μησχολικό περιβάλλον ενώ η δεύτερη αναζητούσε τις σκέψεις, τις διαθέσεις, τους προβληματισμούς και ό,τι άλλο ήθελαν να εκφράσουν οι γονείς για τον κάθε ένα τομέα ανάπτυξης.

Το Φ.Π. για την «προσωπικότητα» και την «κοινωνική ανάπτυξη» δόθηκε στα παιδιά που φοίτησαν για πρώτη χρονιά στο νηπιαγωγείο ενώ το Φ.Π. για τη «γλωσσική ανάπτυξη» δόθηκε στα νήπια.

## 2.2 ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Η δεύτερη δράση μας αφορούσε στην επιτόπου ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στην οικογένεια και τη νηπιαγωγό σε συνάντηση που πραγματοποιήθηκε με τους γονείς του κάθε παιδιού ξεχωριστά.Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν είτε μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου είτε απογευματινές ώρες.

Η νηπιαγωγός είχε συλλέξει σημαντικές πληροφορίες για το κάθε νήπιο μέσα στο σχολικό περιβάλλον κυρίως με παρατήρηση αλλά και μέσω των εργασιών του. Τα στοιχεία αυτά είχαν καταγραφεί σε κλείδα παρατήρησης και είχαν «ενοποιηθεί» με τα σχόλια του γονέα στο Φ.Π. Έτσι, είχε δημιουργηθεί ένα προφίλ για το κάθε παιδί με στοιχεία για την αυτονομία/ αυτοεξυπηρέτηση , την κινητική ανάπτυξη, τη συναισθηματική ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση, τη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη, την προσέγγιση της γνώσης και της τέχνης. Η νηπιαγωγός μπορούσε, σύμφωνα με τις καταγραφές της, να μιλήσει στους γονείς για αυτά που το παιδί είχε κατακτήσει, για αυτά που με λίγη προσπάθεια φαινόταν ότι θα καταφέρει και για αυτά που χρειαζόταν βοήθεια.

Με αυτόν τον τρόπο, οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να ενημερωθούν για τα θετικά σημεία και τις δυνατότητες του παιδιού τους, για το πώς λειτουργούσε μέσα στην τάξη και για τα σημεία που αντιμετώπιζε δυσκολίες. Επιπλέον, μπορούσαν οι ίδιοι να ενημερώσουν τη νηπιαγωγό για τη συμπεριφορά και τις δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι καθώς και για τις ανησυχίες ή τα τυχόντα προβλήματα που αντιμετώπιζαν με το παιδί τους. Απώτερος σκοπός της συνάντησης ήταν να τεθούν κοινοί στόχοι και μέθοδοι αντιμετώπισης των προβλημάτων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, ώστε το κάθε νήπιο να βοηθηθεί ουσιαστικά, χωρίς να αντιμετωπίζει αντιφατικές καταστάσεις. Έτσι, οι γο-

νείς είχαν μία πρώτη εικόνα για τον τρόπο παρέμβασης στο νηπιαγωγείο και μπορούσαν και οι ίδιοι να συμμετέχουν ανάλογα και στο σπίτι.

## 2.3 ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Οι γονείς, σε δεύτερο χρόνο, είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης ως Α) συνδιοργανωτές οργανωμένων δραστηριοτήτων, Β) ως βοηθοί –συνοδοί στις επισκέψεις μας έξω από την τάξη ή Γ) ως παρατηρητές οργανωμένων ή και ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Παρουσιάζοντας στους γονείς τον προγραμματισμό του τριμήνου, τους ζητήθηκε να «φανταστούν» τον εαυτό τους να συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα μας μέσα και έξω από την τάξη ή να αναφέρουν δικές τους ιδέες και προτάσεις. Διευκρινίστηκε ότι οι γονείς θα έρχονται μεμονωμένα, σε συγκεκριμένο χρόνο και θα συζητούμε ατομικά προηγουμένως για τον τρόπο παρουσίας τους μέσα στο χώρο. Επίσης, τονίστηκε η σημασία της απλής παρατήρησης των ενεργειών και των συμπεριφορών ενός παιδιού, για να ενθαρρυνθούν οι γονείς που πίστευαν ότι δεν θα μπορούσαν να είναι συνδιοργανωτές ή βοηθοί-συνοδοί να επισκεφτούν την τάξη μας.

Α.1) Σχετικά με τη συνδιοργάνωση δραστηριοτήτων, οι γονείς ως «αγαπημένα πρόσωπα» των παιδιών, στα πλαίσια της θεματικής προσέγγισης «Γνωρίστε με καλύτερα» καλούνταν στην τάξη για να μιλήσουν στους άλλους συμμαθητές για το παιδί τους. Πρόκειται για μια δράση που ξεκίνησε στις αρχές της σχολικής χρονιάς και κατά την οποία το κάθε παιδί κλήθηκε να «αυτοπαρουσιαστεί» μέσα από τα λόγια του μεγάλου. Η έλευση ενός αγαπημένου προσώπου στην τάξη του νηπίου μετά τις απαραίτητες συστάσεις περιλάμβανε το «να μας συστήσει - γνωρίσει το παιδί του μέσα από τα δικά του μάτια». Έτσι, οι ίδιοι οι γονείς- αγαπημένα πρόσωπα έπρεπε να σκεφτούν και να παρουσιάσουν την καθημερινότητα του παιδιού τους στο σπίτι, τις συνήθειες του, τις ασχολίες του, το χώρο που ζεί. Στη συνέχεια οι γονείς μπορούσαν να υποβάλλουν ερωτήσεις στα νήπια για το παιδί τους και το αντίστροφο.

Α.2) Όσον αφορά τις υπόλοιπες οργανωμένες δραστηριότητες οι γονείς ήταν αυτοί, που από τις πρώτες κιόλας συζητήσεις μας προσφέρθηκαν να συμμετέχουν και οι ίδιοι στο πρόγραμμα. Προτίμησαν να ασχοληθούν με εικαστικά-κατασκευές, ανάγνωση παραμυθιού ή με παρουσίαση κάποιας δικής τους δεξιότητας ή επαγγελματικής απασχόλησης. Οι γονείς επέλεγαν το αντικείμενο κατασκευής ή παρουσίασης και μετά τους καθοδηγούσαμε για την απαραίτητη προετοιμασία από μέρους μας, τη διάταξη στο χώρο, τη διαδικασία που θα ακολουθούσαμε και το βαθμό παρέμβασης στο έργο των παιδιών.

Β) Οι γονείς ως βοηθοί-συνοδοί είχαν ένα συγκεκριμένο ρόλο: να επιβλέπουν τα παιδιά την ώρα της μετάβασης στο χώρο που επισκεπτόμασταν και να φροντίζουν γενικότερα και αυτοί για την ασφάλεια των νηπίων.

Γ) Οι γονείς παρατηρητές έρχονταν στην τάξη σε συγκεκριμένο χρόνο και

γνώριζαν εκ των προτέρων τι επρόκειτο να παρακολουθήσουν. Αρχικά, τους παρουσιάζαμε την κάθε περιοχή και τις δεξιότητες που αυτή καλλιεργούσε και έπειτα κάθονταν διακριτικά και παρακολουθούσαν τα νήπια στις ελεύθερες δραστηριότητες. Έπειτα παρακολουθούσαν τη συγκέντρωση στην «παρεούλα» και τις ανακοινώσεις της ημέρας. Κάποιοι γονείς, ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο που είχαν, παρακολούθησαν μία οργανωμένη δραστηριότητα, συνήθως γλώσσας. Η μέγιστη διάρκεια παραμονής των γονέων μέσα στην τάξη ήταν μία ώρα.

Στη διάρκεια παραμονής όλων των γονέων στην τάξη δόθηκε έμφαση στην παρατήρηση των παιδιών τους από τους ίδιους. Για αυτόν το σκοπό δινόταν ένα φύλλο παρατήρησης (Παράρτημα: Επισκέψεις γονέων στην τάξη-Φύλλο Παρατήρησης), το οποίο συμπλήρωναν και με την αποχώρηση τους δινόταν ένα φύλλο ανατροφοδότησης της επίσκεψης (Παράρτημα: Επισκέψεις γονέων στην τάξη-Φύλλο Ανατροφοδότησης), που επέστρεφαν την επόμενη ημέρα. Και τα δύο φύλλα προήλθαν από το υλικό των πειραματικών νηπιαγωγείων του ΤΕΠΑΕ.

## 2.4 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Το τελευταίο εργαλείο ήταν το «Ερωτηματολόγιο Αναστοχασμού», το οποίο ζητούσε από τους γονείς να αναστοχαστούν την εξέλιξη του παιδιού τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι την ώρα που συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο και να την αξιολογήσουν με δεδομένη ιεραρχική κλίμακα.

Στην εισαγωγή διατυπωνόταν με σαφήνεια ο λόγος για τον οποίο ήταν καλό να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Μάλιστα χρησιμοποιήθηκε έντονη γραφή για να δοθεί έμφαση στην χρονική περίοδο που ζητείται να εστιάσουν την προσοχή τους και το πρώτο πρόσωπο για να είναι περισσότερο προσιτό. Τέλος, δινόταν η οδηγία ότι μπορούν να περιγράψουν συμπεριφορές «που αξίζει να σημειωθούν» ή «που τους εντυπωσιάζουν ή τους προβληματίζουν» στο τέλος κάθε ερώτησης.

Οι ερωτήσεις αφορούσαν σε επτά τομείς ανάπτυξης οπότε προέκυψαν επτά άξονες. Αυτοί ήταν:

- Αυτοεξυπηρέτηση/Αυτονομία
- Κινητικότητα
- Συναισθηματική ανάπτυξη
- Κοινωνικοποίηση
- Νοητικές δεξιότητες
- Επικοινωνία/ προφορικός λόγος
- Μαθηματικές γνώσεις / ικανότητες

Κριτήριο για την επιλογή των ερωτήσεων αποτέλεσε ο βαθμός συχνότητας των δεξιοτήτων αυτών στο μη- σχολικό περιβάλλον και η δυνατότητα μιας σαφούς διατύπωσης τους ώστε να είναι απόλυτα κατανοητές (Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο Αναστοχασμού).

## 2.5 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Το ερωτηματολόγιο αυτό εκπονήθηκε για να αξιολογηθούν οι πληροφορίες που συλλέξαμε από τις δικές μας παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αλλά και τα ερευνητικά εργαλεία που δόθηκαν και να υπάρξει μία αμεσότερη εκτίμηση και αντικειμενικότητα στα αποτελέσματα μας (Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης των δράσεων).Αποτελούνταν από μικρό αριθμό κλειστών ερωτήσεων, δύο ανοικτές ερωτήσεις και η έκφραση των γονέων είναι ανώνυμη.

Στην εισαγωγή, παρουσιαζόταν στους γονείς ο σκοπός διανομής του και δινόταν έμφαση στη σημασία που έχει η συμπλήρωση του για το έργο μας. Οι άξονες των ερευνητικών ερωτήσεων ήταν τρεις:

- Η χρηστικότητα των εργαλείων και των δράσεων
- Τα πιθανά οφέλη
- Προτάσεις για άλλους τρόπους επικοινωνίας.

Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των δράσεων δόθηκε στους γονείς στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Λαμβάνοντας όλα τα δεδομένα από το « φύλλο παρατήρησης» (Φ.Π.), την ατομική συνάντηση με τους γονείς και τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες της τάξης εξετάστηκε α) ο αριθμός των φύλλων που επιστράφηκαν και β) η ποσότητα και ποιότητα των σχολίων που έκαναν οι γονείς, γ) ο αριθμός των γονέων που συμμετείχαν στις δράσεις μέσα στην τάξη, δ) η στάση τους προς τη νηπιαγωγό και προς την τάξη καθώς και η διάθεση τους για συμμετοχή σε επόμενες δράσεις. Μελετώντας τα παραπάνω μπορεί να αποτυπωθεί μία εικόνα για το βαθμό εμπλοκής των γονέων του δείγματος της έρευνας μας.

Ξεκινώντας με το Φ.Π., από τα τριάντα ένα φύλλα που δόθηκαν (πίνακας 1.), επιστράφηκαν τα είκοσι εννέα (29). Οι γονείς φάνηκε να είχαν τη διάθεση να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας, αφού εικοσιδύο (22) από τους είκοσι εννιά (29) έκαναν αρκετά ή πολλά σχόλια, δηλαδή κάλυψαν τουλάχιστον τις δύο σειρές των ανοικτών ερωτήσεων, ενώ επτά (7) σημείωσαν λίγα σχόλια, δηλαδή έγραψαν σε λιγότερο από μία γραμμή (πίνακας 1).

| **Ποσότητα απαντήσεων στο «Φύλλο παρατήρησης»** | **Συχνότητα** |
|---|---|
| Λιτές/Μονολεκτικές απαντήσεις | 4 |
| Λίγα σχόλια | 3 |
| Αρκετά σχόλια | 18 |
| Πολλά σχόλια (στο περιθώριο ή εκτός γραμμών) | 4 |
| **Σύνολα** | 29 |

Πίνακας 1.

Ποιοτικά οι απαντήσεις είχαν ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις. Υπήρχαν, κυρίως, περιγραφές και παραδείγματα από την καθημερινή ζωή όπως «όταν είναι με τα ξαδέλφια της ηγείται όταν είναι με παρέα παιδιών κάνει ότι της προτείνουν οι άλλοι» ή «ναι, σκαρφαλώνει για να πάρει αντικείμενα, ζωγραφίζει τοίχους, μπάνιο μόνος του. Παίρνει πρωτοβουλίες για διάφορες καθημερινές συνήθειες». Ειδικότερα στις ερωτήσεις πέντε (5) και δέκα (10), ο οποίες ήταν ανοιχτές και ζητούσαν από τους γονείς να γράψουν δικά τους σχόλια για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών υπήρξαν καταγραφές σε δεκατρία (13) φύλλα. Σε αυτές, οι εννέα (9) γονείς έκαναν θετικά σχόλια όπως «είναι ιδιαίτερα κοινωνικός, ετοιμόλογος, εκφράζει έντονα τα συναισθήματα του», αρνητικά «πεισματάρης, επίμονος, κατεργάρης, χαϊδεμένος, θέλει να είναι το κέντρο της προσοχής». Πέντε (5) γονείς ήταν προβληματισμένοι «με προβληματίζει που το πείσμα της και ο θυμός της μπορεί να την κάνουν αντιπαθή στα άλλα παιδιά». Τέλος, μία μητέρα εξέφρασε τα δικά της συναισθήματα και μία άλλη την απορία της για τη συμπεριφορά του παιδιού της.

Ακολούθως, και οι τριάντα (30) γονείς προσήρθαν στην ατομική συνάντηση με τη νηπιαγωγό τους. Για τους γονείς φάνηκε να είναι κάτι πρωτόγνωρο γι΄αυτό φαίνονταν επιφυλακτικοί, με το άγχος ότι «κάτι» έκανε το παιδί τους και έπρεπε να τονιστεί και ατομικά ότι οι συναντήσεις τούς περιλαμβάνουν όλους, χωρίς εξαίρεση. Μάλιστα, κάποιοι αργότερα παραδέχτηκαν πως «ένιωθα ότι θα γίνω αποδέκτης παραπόνων», «ότι θα αμφισβητηθώ ως γονέας» ή «θα είμαι λίγη ως μητέρα…».Έρχονταν συγκρατημένοι στα λόγια τους, αλλά όπως φάνηκε αργότερα, περίμεναν την παρότρυνση της νηπιαγωγού προτού ξεδιπλώσουν τους προβληματισμούς και τις όποιες απορίες τους.

Οι νηπιαγωγοί είχαν ήδη συγκεντρώσει πολλά στοιχεία από την παρατήρηση στην τάξη αλλά και από την αποτίμηση των Φ.Π.. Ξεκίνησαν, λοιπόν, την περιγραφή του παιδιού, τονίζοντας τα θετικά του στοιχεία και τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες και συνέχισαν τη συζήτηση με τα θέματα που θίγονταν στο Φ.Π. Οι γονείς εξέφρασαν δικές τους ανησυχίες, περιέγραψαν συμπεριφορές στο σπίτι και είχαν την απορία εάν τα ίδια συμβαίνουν και το νηπιαγωγείο.

Αρκετοί ζήτησαν «συμβουλές» και τρόπους αντιμετώπισης κάποιων δυσκολιών ή ζητημάτων που τους απασχολούσαν . Οι περισσότεροι ήταν συγκινητικοί, με αυθεντικές απαντήσεις, με προβληματισμό και ειλικρίνεια, δεν αμφισβητούσαν ακόμα και τα αρνητικά συμβάντα, παρόλο που υπήρχαν γονείς που έβλεπαν μια διαφορετική συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι.

Γενικότερα, η συντριπτική πλειοψηφία είχε θετική στάση, άκουσε τη νηπιαγωγό και συμφώνησε σε ένα κοινό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Οι περισσότεροι γονείς υπήρξαν συνεργάσιμοι, ανοιχτοί και πρόθυμοι ενώ υπήρξαν δύο (2) μητέρες νηπίων που είχαν «αμυντική» στάση απέναντι στη νηπιαγωγό, δηλαδή κράτησαν τη συζήτηση μόνο στα θετικά σημεία των παιδιών και είπαν ότι η εικόνα του παιδιού στο σχολείο έμοιαζε πολύ διαφορετική με αυτήν που βλέπουν στο σπίτι.

Ως γενική εκτίμηση, ήδη φάνηκε ότι με τις συναντήσεις τονώθηκε η εμπιστοσύνη τους στη νηπιαγωγό και οι σχέσεις έγιναν πιο ισορροπημένες. Για παράδειγμα, στην αρχή της χρονιάς είχε παρατηρηθεί το άγχος, σε μερικούς γονείς, και η αμφιβολία για το σχολικό περιβάλλον και κατά πόσο θα μπορούσε το παιδί τους να είναι ασφαλές. Στην ατομική συνάντηση, φαίνονταν φιλικοί προς όλα τα άλλα νήπια και γενικά αποδέχτηκαν το πρόγραμμα και το ρόλο του Νηπιαγωγείου. Λίγο πριν τελειώσει η συζήτηση όλοι δήλωναν ότι βλέπουν διαφορά στο παιδί τους και ευχαριστούσαν για το χρόνο που τους «αφιερώθηκε»!!!

Τελειώνοντας τις ατομικές συναντήσεις, ήδη φάνηκε η έντονη επιθυμία των γονέων να παρατηρήσουν το παιδί τους, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες της τάξης. Οι νηπιαγωγοί πίστευαν, εξ αρχής, ότι αυτός θα ήταν ο αμεσότερος τρόπος ενημέρωσης των γονέων για τη συμπεριφορά και τη στάση του παιδιού απέναντι στη γνώση και το σχολείο γενικότερα. Άλλωστε και οι ίδιοι οι γονείς φαίνονταν πρόθυμοι να έχουν μία πλήρη εικόνα της συμπεριφοράς και της συμμετοχής του παιδιού τους μέσα στην τάξη. Εικοσιοκτώ (28) ήταν οι γονείς που συμμετείχαν σε διαφορές δραστηριότητες μέχρι και το Φεβρουάριο. Σε δεκαπέντε (15) περιπτώσεις συμμετείχαν και δύο φορές, για παράδειγμα συνδιοργανωτές σε δύο δραστηριότητες ή συνοδοί και συνδιοργανωτές ή παρατηρητές και συνδιοργανωτές. Ο τρόπος και ο αριθμός συμμετοχής των γονέων φαίνεται παρακάτω (πίνακας 2) :

| **Τρόπος συμμετοχής** | **Αριθμός συμμετεχόντων** |
|---|---|
| Συνδιοργανωτές | 22 |
| Εθελοντες-συνοδοί | 10 |
| Παρατηρητές | 7 |

Πίνακας 2.

Οι γονείς, αρκετές φορές είχαν αγωνία για την παρουσία τους στο χώρο, για το τι θα έλεγαν ή ποιες ήταν οι ευθύνες τους. Ωστόσο, στην πλειοψηφία τους, όχι μόνο δεν αρνήθηκαν να συμμετέχουν αλλά και ήθελαν να έχουν όλο και μεγαλύτερο ενεργό ρόλο.

Όσον αφορά στην παρουσίαση του παιδιού τους στην τάξη, οι γονείς εμφανίζονταν αποφασισμένοι να αναλύσουν με ειλικρίνεια τη σχέση τους με το παιδί, να απαντήσουν στις «περίεργες» ερωτήσεις του ιδιαίτερα δύσκολου ακροατηρίου των παιδιών και να ακούσουν την γνώμη τους. Όμως, ήταν και η πρώτη φορά που οι γονείς κλήθηκαν να «ξεδιπλωθούν» και να «αποκαλυφθούν» «σε τόσα πολλά ξένα παιδικά μάτια». Και κάπως έτσι, φάνηκαν να έμαθαν «πόσο σκληρά είναι τα παιδιά στις κρίσεις τους». Οι περισσότεροι γονείς ήρθαν στο νηπιαγωγείο με αγωνία, επιφυλακτικότητα, ανυπομονησία αλλά αποχώρησαν με ένα πλατύ χαμόγελο, μοιράζοντας καλοπροαίρετες υποδείξεις στους ακροατές και ευχαριστίες. Η ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους γονείς και την τάξη φάνηκε εποικοδομητική.

Από τα δικά τους σχόλια, οι γονείς μπαίνοντας στην τάξη , εντυπωσιάζονταν με το γεγονός ότι τα νήπια συνέχιζαν το παιχνίδι ή την εργασία τους, χωρίς να τους δίνουν σημασία. Αυτό τους έκανε να αισθάνονται άνετα και να μπορούν να παρατηρήσουν καλύτερα. Μόνο με την επίσκεψη μητέρων δύο προνηπίων φάνηκε ότι η συμπεριφορά των τελευταίων επηρεάστηκε αρνητικά από την παρουσία των μητέρων στο χώρο. Πιο συγκεκριμένα, δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα και έμεναν δίπλα στη μητέρα τους.

Από την άλλη πλευρά, αυτό που ενθουσίασε περισσότερο τις νηπιαγωγούς ήταν η παρουσία επτά πατεράδων στις δραστηριότητες, το θετικό και ευχάριστο κλίμα που επικρατούσε, ο έκδηλος θαυμασμός των γονέων για την αυτονομία και τα επιτεύγματα των παιδιών και η επιθυμία όλων να ξαναέρθουν στην τάξη.

Η καλή διάθεση των γονέων αποτυπώθηκε και στα φύλλα που συμπλήρωσαν. Πιο συγκεκριμένα, παρατήρησαν ότι τα παιδιά τους ήταν «χαρούμενα και γελαστά» μπορούσαν να αυτοεξυπηρετούνται, να είναι «ανεξάρτητα», να «φέρνουν σε πέρας ό,τι τους ζητηθεί», «ακολουθούν κανόνες, να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και να ανταλλάσουν απόψεις», «να προσέχουν και να συμμετέχουν». Έλυσαν απορίες τους όπως «αν κάθεται σε ένα μέρος», «αν θα είναι ντροπαλή στην τάξη», «αν ακούει τη δασκάλα», «αν μπορούν να συνεργαστούν παιδιά πέντε ετών. Τα καταφέρνουν τέλεια», «αν δείχνουν το χαρακτήρα τους χωρίς ντροπή», «πως συμπεριφέρεται, πως την αντιμετωπίζουν τα άλλα παιδιά». Μετά την παρατήρηση μέσα στην τάξη ορισμένοι γονείς ήθελαν να συζητήσουν κάποια θέματα με τη νηπιαγωγό τους, όπως «ενοχλεί τους άλλους» ή «πως θα το βοηθήσω να εκφράζεται» και άλλα. Σημαντικές πληροφορίες για τη στάση των γονέων πήραμε και από το φύλλο ανατροφοδότησης της επίσκεψης που συμπλήρωσαν στο σπίτι. Οι γονείς συμπέραναν ότι το παιδί τους «μεγάλωσε», «είναι καλό, υπάκουο, μοιράζεται πράγματα, συνεργάζεται», «α-

κούει προσεκτικά, ακολουθεί την ομάδα», «…. επικοινωνεί, δεν προσέχει», «εντυπωσιάστηκα από την άνεση της να κινείται στο χώρο , ενώ είναι ντροπαλή». Επίσης, συνειδητοποίησαν ότι το κάθε νήπιο είναι ξεχωριστό, μπορεί να καταφέρει το καθένα να κάνει πράγματα μόνο του. Επίσης, ότι τα παιδιά λειτουργούν αυτόνομα, είναι «προχωρημένα», δεν ντρέπονται και κυρίως μπορούν να συνεργαστούν.

Αξίζει να σημειωθεί η μεγάλη χαρά και ικανοποίηση που είχαν τα νήπια των οποίων οι γονείς συμμετείχαν στις δραστηριότητες της τάξης. Στην συντριπτική τους πλειοψηφία, τα παιδιά όχι μόνο δεν αναστατώνονται από την παρουσία γονέων στην τάξη αλλά τους θεωρούσαν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν, όπως φαίνεται και από την ξένη βιβλιογραφία, ότι οι γονείς του δείγματός μας ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα του σχολείου για συμμετοχή σε δράσεις που αφορούσαν στην παρατήρηση και στην ανταλλαγή πληροφοριών με σκοπό την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού. Αφιέρωσαν χρόνο για να συμπληρώνουν ερωτηματολόγια ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και το γεγονός αυτό συμφωνεί με έρευνα των Birbili και Tzioga (2014) ότι οι γονείς δεν είναι μόνο ικανοί να προσφέρουν επαρκείς πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς αλλά και είναι πρόθυμοι να το κάνουν.

Οι γονείς φάνηκε να μπορούν να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των παιδιών τους με σημαντικά οφέλη για τους ίδιους γιατί παρατηρώντας και συμμετέχοντας κατανόησαν τη διαδικασία ανάπτυξης των παιδιών τους, εκτίμησαν τα δυνατά τους σημεία, επεσήμαναν τα αδύναμα, με σκοπό να συμβάλλουν στη βελτίωση τους και αντιλήφθηκαν την αξία και το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρει το νηπιαγωγείο. Επίσης, φάνηκε ότι επιδοκίμασαν τη γραπτή επικοινωνία οικογένειας-σχολείου γιατί συμπληρώνοντας τα «φύλλα», υπήρξαν «συγγραφείς» - δημιουργοί και όχι απλοί παρατηρητές ή ακροατές της διαδικασίας αξιολόγησης του παιδιού τους, άρα αισθάνθηκαν ότι με αυτόν τον τρόπο συμμετείχαν ενεργά. Συμπερασματικά, φάνηκε ότι αντιλήφθηκαν πώς έχοντας ουσιαστική και πολύπλευρη επικοινωνία με τη νηπιαγωγό τους μπορούν να συμβάλλουν στην πρόοδο και ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού τους.

Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς που συμμετείχαν αναγνώρισαν ότι η ουσιαστική επικοινωνία απαιτεί μία διαρκή προσπάθεια συνεργασίας σε πολλά επίπεδα και από τις δύο πλευρές. Η γραπτή επικοινωνία είναι ένας οργανωμένος τρόπος να καταγράφονται και να αξιοποιούνται έγκυρες πληροφορίες από το μη-σχολικό περιβάλλον για το κάθε παιδί καθώς μέσα από τα «φύλλα» όλοι οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν και να καταθέσουν πληροφορίες, σκέψεις και συναισθήματα. Η προσωπική – ατομική επικοινωνία δίνει την ευκαιρία για ανταλλαγή πληροφοριών τόσο για το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών

όσο και για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για την εξέλιξη των παιδιών. Το ίδιο συμβαίνει και με την παρουσία των γονέων στην τάξη. Εκεί, όχι μόνο έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν τη συμπεριφορά και τις συνήθειες του παιδιού τους αλλά και να ανταλλάξουν επί τόπου πληροφορίες με τους μαθητές και τη νηπιαγωγό για τα ζητήματα που τους ενδιαφέρουν. Τέλος, η παρατήρηση και η συμμετοχή σε δραστηριότητες τους προσφέρει μία αυθεντική εικόνα του παιδιού τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον ως χώρο κοινωνικοποίησης και μάθησης. Συμπερασματικά, και οι δύο πλευρές εκτίμησαν το κατά πόσο όσα γίνονται στο σχολείο αντανακλώνται στη μη-σχολική καθημερινότητα του παιδιού και το αντίστροφο.

Η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας φαίνεται ότι επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνθέτουν από την αρχή της σχολικής χρονιάς ένα ολοκληρωμένο προφίλ, μαθαίνοντας τις συνήθειες, τις κλίσεις, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και έτσι να σχεδιάσουν αποτελεσματικά τη διαδικασία μάθησης που ταιριάζει σε αυτό. Με άλλα λόγια, εμπλέκοντας τους γονείς, έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως βασικό κριτήριο σχεδιασμού του ετήσιου του προγράμματος τους, καθώς, λαμβάνοντας λεπτομερείς πληροφορίες για το παιδί, γνωρίζουν από την αρχή της χρονιάς το «έμψυχο» υλικό τους και δεν χρειάζεται να σπαταλούν χρόνο σε πράγματα που τα παιδιά έχουν ήδη κατακτήσει. Αντίθετα, επικεντρώνονται σε επόμενους μαθησιακούς στόχους που θα έχουν νόημα για την ανάπτυξη των παιδιών. Κατά συνέπεια, τα «φύλλα» αυτά θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημαντικό κομμάτι της διαμορφωτικής αξιολόγησης κάθε παιδιού αλλά και μέρος του portfolio που θα ήταν στη διάθεση των γονιών και κάθε ειδικού ή εκπαιδευτικού επόμενης βαθμίδας.

Καταλήγοντας, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους διαμορφωτές του τρόπου επικοινωνίας με τους γονείς αλλά και του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών τους, θα θέλαμε να προτείνουμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο σε θέματα επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας με σκοπό την αξιολόγηση όσο και στη δημιουργία και αξιοποίηση εργαλείων, όπως τα «φύλλα» που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο θα έχουν τη δυνατότητα οι ίδιοι να δημιουργούν εργαλεία και τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς που θα έχουν νόημα για αυτούς και θα είναι κατανοητά και χρηστικά για τους γονείς. Με άλλα λόγια, παρόλο που ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να βρει ποικίλα εργαλεία και δραστηριότητες συνεργασίας με τους γονείς, έτοιμες προς χρήση στη βιβλιογραφία, θα πρέπει να έχει την ικανότητα να διαμορφώσει ή τουλάχιστον να προσαρμόσει τα παραπάνω στις ιδιαίτερες ανάγκες του εκάστοτε τμήματός του. Η ευέλικτη επικοινωνία με σκοπό την αξιολόγηση μπορεί να εξασφαλίσει ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς, μεγαλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις για τα παιδιά, πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς και αξιολόγηση της μάθησης πέρα από τα όρια του τυπικού σχολικού περιβάλλοντος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση σχολείου οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cole, M. & Cole, S. R. (2001). Η Ανάπτυξη των παιδιών, τομ. Β΄, Αθήνα: Δαρδανός.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε.(2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο & προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων. (2002). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Εταιρεία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση των Παιδιών.(2004). Μαζί, Παιδαγωγοί και γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο. Αθήνα:Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

McAfee, O., Leong, D., & Bodrova, E. (2010). Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μπιρμπίλη, Μ. (2013). Συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας: Από τις καλές σχέσεις στην εμπλοκή των οικογενειών στη μάθηση των παιδιών, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 94, 62-65.

Ντολιοπούλου, Ε., & Κοντογιάννη, Α. (2003). Η αλληλεπίδραση νηπιαγωγών γονέων στον Ελληνικό χώρο, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 5, 88-108, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπανδρέου, Μ. (2013). Η εμπλοκή των γονέων στην αξιολόγηση του παιδιού τους, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 94, 66-72

Πειραματικά Νηπιαγωγεία ΤΕΑΠΑΕ – Συνεργασία σχολείου οικογένειας (2008). Ανακτήθηκε Δεκέμβριο 05, 2013 από http://peiramatika.webnode.com

Στογιαννίδου, Α. (2006). Σύνδεση μαθητών και γονέων στο σχολείο. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου. (Επιμ.), Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Τζεκάκη, Μ. (2010), Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Assessment for learning - a practical guide.(2009). Ανακτήθηκε Ιούνιο 01,2011 από www.nicurriculum.org.uk/docs/assessment_for_learning/AfL_A Practical Guide.pdf

Birbili, M., Tzioga, K.,(2014). Involving parents in children's assessment:lessons From the Greek context.*Early Years: an International Research journal* Ανακτήθηκε Μάρτιο 26, 2014 από http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2014.894498

Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment. Research & Evaluation,* 8,(9). Ανακτήθηκε Μάιο 31, 2011 από http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9

Brink, M. (2002). Involving Parents in Early Childhood Assessment:Perspectives from an Early Intervention Instructor, *Early Childhood Education Journal,* 29, ( 4), 251-257.

Epstein, J.l., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., & Voorhis, F.L. (2002). School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Harvard Family Research Project. (2008). What is Complementary Learning?, Ανακτήθηκε Μάιο 28,2011 από

www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/what-is-complementary-learning

National Center on Parent, Family, and Community Engagement. (March 2011). Ongoing Child Assessment and Family Engagement: New Opportunities to Engage Families in Children's Learning and Development. Ανακτήθηκε Μάιο 31, 2011, από www.hfrp.org/publications- resources/browse-our-publications/ongoing-child-assessment-and-family-engagement-new-opportunities-to-engage-families-in-children-s-learning-and-development

The Assessment for Learning Strategy (2008) ανακτήθηκε Ιούνιο 01, 2011, από www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/DCSF-00341-2008

Weiss, H., Bouffard, S., Bridglall, B., & Gordon, E (2009). *Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity*, Research Report. Ανακτήθηκε Μάιο 29, 2011 από www.hfrp.org/complementary-learning/publications-resources/reframing-family-involvement-in-education-supporting-families-to-support-educational-equity

Weiss, H., Caspe, M., Lopez, E. (2006). Family Involvement in Early Childhood Education (1).Ανακτήθηκε Μάιο 29, 2011 από www.hfrp.org/complementary-learning/publications-resources/family-involvement-in-early-childhood

Weiss, H., Epstein, J. (2004). Making Family and Community Connections, Tool for Practice. Ανακτήθηκε Μάιο 31, 2011 από www.thirteen.org/edonline/concept2class/index.html

Weldin, D., Tumarkin, S., (1997). *Parent Involvement: More Power in the Portfolio Process*, Annual Conference and exhibit of the Association for Supervision and Curriculum, Baltimore.

Wolfendale, S. (1998). Involving Parents in Child Assessments in the United Kingdom. *Journal article by Childhood Education*, 74, (6), 355-358.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλο Παρατήρησης 1.

### Φύλλο Παρατήρησης του παιδιού στο σπίτι

*Στόχος του Φύλλου Παρατήρησης που έχετε στα χέρια σας είναι να εμπλουτιστεί ο φάκελος του παιδιού σας με πολύτιμες πληροφορίες από την καθημερινή ζωή του στους τομείς «**Προσωπικότητα**» και «**Κοινωνική Ανάπτυξη**», ώστε να τις αξιοποιήσω για τον καλύτερο σχεδιασμό του προγράμματος .*

*«Ιδανικές στιγμές» για την παρατήρηση του παιδιού σας είναι το απόγευμα στο σπίτι ή σε άλλους χώρους που τυχόν θα βρεθείτε π.χ. παιδότοπος, πάρκο, φιλικό σπίτι κτλ.*

Όνομα παιδιού:.....

Ημερομηνία: .....

***Προσωπικότητα***

Α. Παρατηρείστε το παιδί σας και σημειώστε:

1. Δοκιμάζει να κάνει πράγματα μόνο του; Αν ναι, αναφέρετε ένα πρόσφατο παράδειγμα
   .....
   .....
2. Είναι σίγουρο για αυτά που κάνει ή διστάζει;
   .....
   .....
3. Εκφράζει τα συναισθήματα του με τα λόγια, με το σώμα ή κάπως αλλιώς;
   .....
   .....
4. Αποδέχεται τα λάθη ή τις αποτυχίες του ;
   Ναι ☐ Όχι ☐
   Περιγράψτε πως αντέδρασε την τελευταία φορά που συνέβη κάτι τέτοιο:
   .....
   .....
5. Υπάρχει κάτι άλλο που πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να γνωρίζω όσον αφορά στην προσωπικότητα του παιδιού σας;
   .....
   .....
   .....

Φύλλο Παρατήρησης 2.

***Κοινωνική Ανάπτυξη***

Β. Παρατηρείστε το παιδί σας και σημειώστε αυτό που το περιγράφει καλύτερα:

6. Όταν βρίσκεται με άλλα παιδιά προτιμά :
   - Να παίζει μόνο του ☐
   - Να παίζει με κάποιον άλλον-ζευγάρι ☐
   - Να παίζει με μία ομάδα παιδιών ☐
   - Κάπως αλλιώς ☐

   .....
   .....

7. Όταν παίζει σε μία παρέα
   - Του αρέσει να είναι ο αρχηγός ☐
   - Συμμετέχει σαν ισότιμο μέλος ☐
   - Συνήθως κάνει αυτό που προτείνουν οι άλλοι ☐
   - Κάτι άλλο ☐

   .....
   .....

8. Όταν υπάρχουν συγκρούσεις , με ποιον τρόπο επιλύει τις διαφορές του;
   .....
   .....

9. Ακολουθεί τους κανόνες ενός παιχνιδιού; (π.χ .επιτραπέζιο, κυνηγητό κλπ) ή δυσκολεύεται ακόμα;
   .....
   .....

10. Υπάρχει κάτι άλλο που σας εντυπωσιάζει ή σας προβληματίζει στην κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού σας;
    .....
    .....
    .....

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τον/την

☐ Πατέρα ☐ Μητέρα

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας

2ο Νηπιαγωγείο Έδεσσας

Φύλλο Παρατήρησης 3.

## Φύλλο Παρατήρησης του παιδιού στο σπίτι

*Στόχος του Φύλλου Παρατήρησης που έχετε στα χέρια σας είναι να εμπλουτιστεί ο φάκελος του παιδιού σας με πολύτιμες πληροφορίες από την καθημερινή ζωή του στους τομείς «**Γραφή- Ανάγνωση**» και «**Κοινωνική Ανάπτυξη**», ώστε να τις αξιοποιήσω για τον καλύτερο σχεδιασμό του προγράμματος . «Ιδανικές στιγμές» για την παρατήρηση του παιδιού σας είναι το απόγευμα στο σπίτι ή σε άλλους χώρους που τυχόν θα βρεθείτε π.χ. παιδότοπος, πάρκο, φιλικό σπίτι κτλ.*

Όνομα παιδιού:.....

Ηλικία παιδιού: .....

*Γραφή – Ανάγνωση*

Α. Παρατηρείστε το παιδί σας και σημειώστε:

1. Ζητάει χαρτί να «γράψει»; Αν ναι , τι του αρέσει να γράφει;
   .....
   .....
2. «Γράφει» το όνομα του σε ζωγραφιές, παιχνίδια ή αλλού;
   Ναι ☐ Όχι ☐
3. Αντιγράφει λέξεις που βλέπει γύρω του; Αν ναι, αναφέρετε ένα πρόσφατο παράδειγμα
   .....
   .....
4. Ζητά από εσάς να γράψετε το όνομά του ή κάποιες άλλες λέξεις;
   .....
   .....
5. Ζητά από εσάς να του διαβάζετε; Αν ναι, τι είδους κείμενα;
   .....
   .....
6. Του αρέσει να «διαβάζει» μόνο του; Τι προτιμά;
   .....
   .....
7. Προσπαθεί να «διαβάζει» λέξεις ή κείμενα αναγνωρίζοντας γράμματα ή ολόκληρες λέξεις;
   Ναι ☐ Όχι ☐
8. Υπάρχει κάτι άλλο που πιστεύετε ότι αξίζει να σημειωθεί όσον αφορά στον τρόπο που το παιδί σας αντιμετωπίζει τη γραφή ή την ανάγνωση στο σπίτι;
   .....
   .....
   .....

.

Επισκέψεις γονέων στην τάξη-Φύλλο Παρατήρησης.

**ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ**

**ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ**

Όνομα παιδιού: _____ Ημερομηνία:

*Καλώς ήρθατε στην τάξη μας. Το φύλλο αυτό στόχο έχει να σας βοηθήσει να παρατηρήσετε καλύτερα το παιδί σας. Η συμπλήρωση του δεν πρέπει να σας εμποδίσει από το να παρατηρήσετε οτιδήποτε άλλο έχετε σκεφτεί εσείς ή σας ενδιαφέρει. Αν ο χώρος δεν είναι αρκετός για τις σημειώσεις σας, μπορείτε να συνεχίσετε στο πίσω μέρος της σελίδας. Τα σχόλια σας είναι πολύ σημαντικά για μένα.*

**Καθώς παρατηρούσα το παιδί μου στην τάξη…**

Παρατήρησα ότι μπορεί/είναι σε θέση να_____

Πρόσεξα ότι του άρεσε ιδιαίτερα να

Ήμουν περίεργη/περίεργος για το εξής:

**Μετά την παρατήρηση μου στην τάξη σήμερα…**

Θα ήθελα να συζητήσω μαζί σας

Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για

Θα ήθελα να συμμετέχω και πάλι σε

Επισκέψεις γονεών στην τάξη-Φύλλο Ανατροφοδότησης

**ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ**

**ΦΥΛΛΟ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ**

*Όνομα:* _____ *Ημερομηνία επίσκεψης:* _____

*Ώρα-διάρκεια επίσκεψης:* _____

*Ρόλος μέσα στην τάξη:*

- Παρατηρητής/τρια ☐
- Βοηθός ☐
- Οργάνωση δραστηριότητας ☐ Παρακαλούμε διευκρινίστε:
  _____
- Άλλος _____

Ποια ήταν η αντίδραση του παιδιού σας στην παρουσία σας μέσα στην τάξη;_____
_____
_____
_____
_____

*Γνώριζε, εκ των προτέρων, το παιδί για την επίσκεψη σας; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐*

***Παρακαλούμε πείτε μας εντυπώσεις και συναισθήματα που σας προκάλεσε η επίσκεψη σας μέσα στην τάξη:***

Για το παιδί σας (π.χ. αισθάνεστε ότι μάθατε κάτι καινούργιο γι' αυτό; Παρατηρήσατε κάτι που σας ξάφνιασε; Προβλημάτισε; Εντυπωσίασε;):
_____
_____
_____
_____

Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας γενικότερα:
_____
_____
_____

Για το νηπιαγωγείο γενικότερα:
_____
_____
_____
_____

Ερωτηματολόγιο Αναστοχασμού

**Ερωτηματολόγιο**

Με το παρακάτω ερωτηματολόγιο σας ζητώ να θυμηθείτε πως ξεκίνησε το παιδί σας τη σχολική χρονιά στο νηπιαγωγείο (**πριν** από το Σεπτέμβριο) και ποια πιστεύετε ότι είναι η εξέλιξή του μέχρι **τώρα** στους βασικούς τομείς ανάπτυξης. Εάν σας διευκολύνει στις περιγραφές σας, μπορείτε, στο τέλος κάθε ερώτησης, να χρησιμοποιήσετε παραδείγματα από την καθημερινότητα του.

**Όνομα Παιδιού**..... **Ημερομηνία** .....

- Σε κάθε ερώτηση , σημειώστε σε μία από τις τρεις στήλες

**1.Αυτοεξυπηρέτηση/Αυτονομία**

| | | Ακόμα δυσκολεύεται | Έκανε από πριν | Κάνει τώρα χωρίς δυσκολία |
|---|---|---|---|---|
| 1ο. | Ζητάει να κάνει πράγματα *μόνο* του; | | | |
| 2ο | Κουμπώνει/ξεκουμπώνει κουμπιά; | | | |
| 3ο | Ντύνεται/ξεντύνεται χωρίς βοήθεια; | | | |
| 4ο | Κάτι άλλο; | | | |

.....

.....

.....

**2.Κινητικότητα**

| | | Ακόμα δυσκολεύεται | Έκανε από πριν | Κάνει τώρα χωρίς δυσκολία |
|---|---|---|---|---|
| 1ο | Τρέχει χωρίς να πέφτει | | | |
| 2ο | Πιάνει/πετάει/κλωτσάει τη μπάλα | | | |
| 3ο | Κρατάει σωστά το μολύβι | | | |
| 4ο | Κάτι άλλο; | | | |

.....

.....

.....

**3.Συναισθηματική ανάπτυξη**

| | | Ακόμα δυσκολεύεται | Έκανε από πριν | Κάνει τώρα χωρίς δυσκολία |
|---|---|---|---|---|
| 1ο. | Αποχωρίζεται εύκολα αγαπημένους ενήλικες | | | |
| 2ο | Όταν θυμώνει/εκνευρίζεται εκφράζει τα συναισθήματά του με λόγια | | | |
| 3ο | Δείχνει να καταλαβαίνει τα συναισθήματα των άλλων και αντιδρά ανάλογα (π.χ. όταν κάποιος λυπάται, τον παρηγορεί, όταν κάποιος είναι χαρούμενος, χαίρεται κι αυτό) | | | |
| 4ο | Κάτι άλλο; | | | |

.....

.....

**4.Κοινωνικοποίηση**

| | | Ακόμα δυσκολεύεται | Έκανε από πριν | Κάνει τώρα χωρίς δυσκολία |
|---|---|---|---|---|
| 1ο. | Τηρεί τους κανόνες συμπεριφοράς σε δημόσιους χώρους(αίθουσα θεάτρου, εκκλησία κλπ) | | | |
| 2ο. | Του αρέσει να βοηθά/να φροντίζει τους άλλους | | | |
| 3ο. | Μοιράζεται πράγματα , όταν του ζητηθεί | | | |
| 4° | Κάτι άλλο; | | | |

.....

.....

**5.Νοητικές δεξιότητες**

| | | Ακόμα δυσκολεύεται | Έκανε από πριν | Κάνει τώρα χωρίς δυσκολία |
|---|---|---|---|---|
| 1ο. | Είναι περίεργο, κάνει πολλές ερωτήσεις | | | |
| 2ο. | Μπορεί να πει το ονοματεπώνυμο, την ηλικία & τη διεύθυνση του | | | |
| 3ο. | Ξεχωρίζει το *φανταστικό* από την πραγματικότητα | | | |
| 4° | Κάτι άλλο; | | | |

.....

.....

**6.Επικοινωνία /Προφορικός λόγος**

| | | Ακόμα δυσκολεύεται | Έκανε από πριν | Κάνει τώρα χωρίς δυσκολία |
|---|---|---|---|---|
| 1ο. | Ζητάει να μάθει τη σημασία καινούργιων λέξεων; | | | |
| 2ο. | «Πλάθει» δικές του λέξεις, ιστορίες, ποιήματα κλπ. ; | | | |
| 3ο. | Περιγράφει κάτι που έκανε με αρχή, μέση και τέλος; | | | |
| 4° | Κάτι άλλο; | | | |

.....

.....

**7.Μαθηματικές γνώσεις/ικανότητες**

| | | Ακόμα δυσκολεύεται | Έκανε από πριν | Κάνει τώρα χωρίς δυσκολία |
|---|---|---|---|---|
| 1° | Αναγνωρίζει τους αριθμούς 0-9; | | | |
| 2° | Αναγνωρίζει 4 σχήματα; | | | |
| 3° | Περιγράφει , συγκρίνει αντικείμενα με τις κατάλληλες λέξεις (*μικρό, μεγάλο, μεγαλύτερο* κλπ) ; | | | |
| 4° | Κάτι άλλο; | | | |

.....

.....

.....

Συμπληρώθηκε από τον πατέρα ☐ την μητέρα ☐

Ευχαριστώ για την πολύτιμη συνεργασία

## Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης των δράσεων

Αγαπητοί γονείς,

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς συμμετείχατε σε δράσεις του νηπιαγωγείου που είχαν ως σκοπό την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο. Θα θέλαμε να σημειώσετε τη γνώμη σας στις παρακάτω ερωτήσεις, ώστε με τις πληροφορίες που θα πάρουμε, να βελτιώσουμε τους τρόπους επικοινωνίας οικογένειας – νηπιαγωγείου την επόμενη σχολική χρονιά.

1. Πόσο χρήσιμη ήταν για εσάς.....

| | | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Α. | Η **συμπλήρωση του φύλλου Παρατήρησης** & του Ερωτηματολογίου για τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού | | | | | |
| Β. | Η **ατομική συζήτηση** με τη νηπιαγωγό για την πρόοδο του παιδιού | | | | | |
| Γ. | Η **επίσκεψη στο νηπ/γείο** για παρατήρηση, βοήθεια ή οργάνωση δραστηριότητας | | | | | |

2. Συμμετέχοντας στις παραπάνω δράσεις, με ποιους τρόπους και πόσο ωφεληθήκατε;

| | | καθόλου | λίγο | αρκετά | πολύ | Πάρα πολύ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Α. | Μάθατε περισσότερα για το παιδί σας | | | | | |
| Β. | Πήρατε ιδέες για να το υποστηρίξετε ή να του συμπεριφερθείτε ανάλογα στο σπίτι | | | | | |
| Γ. | Αντιληφθήκατε την πρόοδο του | | | | | |
| Δ. | Κατανοήσατε τους στόχους του νηπιαγωγείου | | | | | |
| Ε. | Αισθανθήκατε ότι έχετε καλύτερη επικοινωνία με τη νηπιαγωγό | | | | | |
| Στ. | Κάτι άλλο<br>.....<br>.....<br>..... | | | | | |

3. Σημειώστε άλλες δράσεις που σκέφτεστε ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν την οικογένεια να έρθει σε ουσιαστική επικοινωνία με το νηπιαγωγείο

.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία

# ΣΕΙΣΜΟΙ- ΗΦΑΙΣΤΕΙΑ: ΈΝΑ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

**Τσέου Ελένη, Τσαλέρα Μ. & Σκρίμπα Ε.**

Νηπιαγωγοί

etseou@nured.auth.gr, mimagabesi@gmail.com , liskrimpa@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Το παρόν πρόγραμμα είχε ως στόχο την οικοδόμηση γνώσεων από τα παιδιά σχετικά με το φαινόμενο των σεισμών και των ηφαιστείων– συμβατών με το επιστημονικό μοντέλο-πάνω στις οποίες μπορεί να βασιστεί η αποβολή εκδηλώσεων πανικού και η υιοθέτηση κατάλληλων μέτρων προστασίας. Ως μέθοδος διδασκαλίας επιλέχθηκε το σχέδιο εργασίας (project) με το οποίο δίνεται έμφαση στη διαθεματικότητα και στην ολιστική αντίληψη της γνώσης. Υιοθετείται η επιστημολογία του εποικοδομητισμού. Ακολουθούνται οι εξής φάσεις στην οργάνωση της διδασκαλίας/μάθησης: i. φάση πρόκλησης του ενδιαφέροντος, ii. φάση ανάδειξης των ιδεών των μαθητών, iii. φάση αναδόμησης των ιδεών των μαθητών, iv. φάση ελέγχου, v. φάση ανασκόπησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στόχοι του προγράμματος επετεύχθησαν σε μεγάλο βαθμό.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία των ΦΕ στο σχολείο θεωρείται πολύ σημαντική. Μέσω αυτής μπορεί να επιτευχθεί η κατανόηση του κόσμου και η δόμηση μοντέλων ερμηνείας συμβατών με των επιστημόνων, η υιοθέτηση επιστημονικής μεθοδολογίας και νοοτροπίας, η κατανόηση της αλληλεξάρτησης της επιστήμης και της κοινωνίας και η αντίληψη της επιστήμης ως μία ερμηνεία της πραγματικότητας η οποία διαφέρει στις διάφορες εποχές και φάσεις ανάπτυξης της (Ραβάνης, 2001, Κόκκοτας, 1998).

Ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση η διδασκαλία των ΦΕ μπορεί να οδηγήσει τη σκέψη των παιδιών από την απλή παρατήρηση των φυσικών φαινομένων στη δημιουργία μίας κριτικής και διερευνητικής στάσης (Ραβάνης 2005). Τα παιδιά, μαθαίνοντας τις δεξιότητες της επιστημονικής διαδικασίας μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να βρίσκουν δηλαδή και να χρησιμοποιούν την πληροφορία (Novak & Gowin, 1984). Επίσης, με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά αποκτούν αναπαραστάσεις, οι οποίες στη συνέχεια μπορούν να γίνουν ισχυρότερες και ακριβέστερες (Bruner, 1960).

Εξάλλου, όταν τα παιδιά «προχωρούν στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης» έχοντας εναλλακτικές ιδέες, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις Φ.Ε. και να αποκτήσουν τις επιστημονικές ιδέες. Για να μπορέσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναπτυχθούν γνωστικά είναι πολύ σημαντικό να δοκιμά-

ζουν τις ιδέες τους, γιατί έτσι όχι μόνο οδηγούνται στην τροποποίηση τους, αλλά κυρίως μαθαίνουν να αναγνωρίζουν ότι οι ιδέες δεν είναι αυταπόδεικτες αλήθειες αλλά υποθέσεις που πρέπει να αποδειχτούν. Έτσι έχουν λιγότερες πιθανότητες να δεχτούν ιδέες που αντιτίθενται στις επιστημονικές αρχές και δεν αποδεικνύονται (Καλλέρη-Βλάχου, 1999).

Η εκπαίδευση των παιδιών στις Φ.Ε. μπορεί να ρυθμίσει τα συναισθήματα που νιώθει το παιδί, καθώς έρχεται σε επαφή μαζί της (μαγεία, θαυμασμός, απορία, φόβος, αποστροφή). Έτσι, μπορεί να διώξει τους φόβους και τις δεισιδαιμονίες, να δημιουργήσει σεβασμό και εκτίμηση στη φύση και καλή σχέση με την τεχνολογία (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη 1977). Το παιδί νιώθει θαυμασμό για πράγματα που δεν μπορεί να εξηγήσει σύμφωνα με τις εμπειρίες που έχει. Το μυστήριο που συνοδεύει τις αντιφάσεις και ασυμφωνίες δημιουργεί νοητική ανισορροπία. Οι εμπειρίες που προκαλούν περιέργεια και ενδιαφέρον, μέσα από το παράξενο, το απόμακρο, το μαγικό και το μυστήριο, όχι μόνο εμπλουτίζουν τις εμπειρίες μας αλλά επιπλέον συναρπάζουν, διεγείρουν και οδηγούν στην αναζήτηση της γνώσης (Χατζηγεωργίου, 2001, Dewey, 1997).

Ωστόσο οι Φ.Ε., όπως όλες οι επιστήμες, δεν είναι απλή συσσώρευση εννοιών, φαινομένων και ιδιοτήτων. Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία χρειάζεται προσοχή για την αποφυγή των απλοϊκών και εμπειρικών λύσεων ή την «αποσπασματική παρουσίαση δραστηριοτήτων, γιατί οι γνώσεις των Φ.Ε. συγκροτούν δομημένα σύνολα τα οποία μπορούν να «περιγράφουν, να προβλέπουν και να εξηγούν» (Ραβάνης, 2001, σ.64).

Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση στηρίζεται στην πεποίθηση ότι αυτές μπορούν να εμπλουτίσουν και να αναβαθμίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιτουρίδου & Βρύζας 2003). Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ενεργού περιβάλλοντος μάθησης στο οποίο τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες εξερεύνησης, δημιουργίας, επικοινωνίας και συνεργασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το μετασχηματισμό της παραδοσιακής πρακτικής (Τσιτουρίδου 2003).

## Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο κυριότερος σκοπός του σχεδίου εργασίας που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία ήταν η προστασία των παιδιών από τους σεισμούς και τα ηφαίστεια. Η επίτευξη του σκοπού αυτού περιλαμβάνει δύο τμήματα:

- Την εννοιολογική αλλαγή των ιδεών των παιδιών σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας των σεισμών και των ηφαιστείων.
- Την αλλαγή στάσης απέναντι στο φαινόμενο των σεισμών.
- Επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν οι εξής:
- Η οικοδόμηση γνώσεων σχετικά με τα ηφαίστεια και τους σεισμούς: αιτίες, συνέπειες, τρόποι προφύλαξης.
- Η εισαγωγή νέου λεξιλογίου και η εξοικείωση των παιδιών με σχετικούς όρους.

- Η σύνδεση των σεισμών με την καθημερινή ζωή.
- Η έκφραση και η διαχείριση των συναισθημάτων φόβου που προκαλεί ο σεισμός.
- Η αποφυγή ακραίων στάσεων απέναντι στον σεισμό, όπως ο πανικός και η αδιαφορία.
- Η υιοθέτηση μέτρων προστασίας και η πραγματοποίηση ασκήσεων ετοιμότητας.
- Η γνωριμία με ηφαίστεια της Ελλάδας και άλλων χωρών.
- Η επαφή με αρχαίους πολιτισμούς που καταστράφηκαν εξαιτίας μεγάλων σεισμών.
- Η γνωριμία με την ελληνική μυθολογία η οποία συνδέεται με τους σεισμούς και τα ηφαίστεια.
- Η έκφραση μέσω του δημιουργικού δράματος και η δημιουργία πολλαπλής φύσης καλλιτεχνικών δημιουργημάτων όπως το σκηνικό για μία θεατρική παράσταση.

Έναυσμα για το σχεδιασμό της δράσης αποτέλεσε η σεισμικότητα του ελλαδικού χώρου και η παρουσία 39 ενεργών και ανενεργών ηφαιστείων σε συνδυασμό με την καθημερινή σχεδόν καταγραφή σεισμικών δονήσεων (Doutsos et al., 2000). Η προστασία των παιδιών από το σεισμό δεν μπορεί, κατά τη γνώμη των συγγραφέων, να επιτευχθεί χωρίς την αλλαγή στάσης απέναντι στο φαινόμενο αυτό. Η δημιουργία πανικού σε αντιδιαστολή με μία στάση παντελούς αδιαφορίας, δύο ακραίες στάσεις που μπορεί να επιδειχθούν, απαιτεί τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου προγράμματος το οποίο να περιλαμβάνει γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Η οικοδόμηση γνώσεων σχετικά με τις αιτίες και τους μηχανισμούς γένεσης των σεισμών και των ηφαιστείων μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στην αποβολή τρομακτικών ιδεών και φανταστικών εικόνων σχετικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο. Επιπλέον η προβολή της διαχρονικότητας και της παγκοσμιότητας του φαινομένου καθώς και των τρόπων αντιμετώπισης τους μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ψύχραιμης και υπεύθυνης στάσης.

Τα παιδιά, ακόμη και αν δεν έχουν βιώσει την εμπειρία ενός σεισμού, έχουν ακούσει πολλά για αυτόν είτε μέσα από συζητήσεις ενηλίκων που έχουν βιώσει έναν σεισμό είτε από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Ο τρόπος μάλιστα που προβάλλεται συνήθως το φαινόμενο αυτό από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης όπου επιδεικνύονται τρομακτικές εικόνες χωρίς να τονίζεται ο τρόπος προστασίας των ανθρώπων από αυτούς μπορεί να οδηγήσει στη βίωση συναισθημάτων αδυναμίας και πανικού τα οποία τα παιδιά δεν μπορούν να εκφράσουν. Αυτός ήταν και ο λόγος για τον οποίο ξεπεράστηκε η αρχική επιφύλαξη απέναντι στη θέαση ορισμένων εικόνων οι οποίες πιθανόν να φοβίσουν ορισμένα παιδιά. Η προβολή των εικόνων αυτών μέσα ένα κλίμα ασφάλειας και η συζήτηση τους με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να δώσουν την ευκαιρία της «κάθαρσης» όπως στις αρχαίες τραγωδίες.

Εξάλλου, έρευνες έχουν δείξει ότι τα γεωλογικά φαινόμενα όπως οι σεισμοί και τα ηφαίστεια αποτελούν θέματα τα οποία μπορούν να προσεγγιστούν από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Kalogiannakis et al. 2010).

## ΜΕΘΟΔΟΣ

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι το σχέδιο εργασίας (project) κατά το οποίο οι μαθητές διερευνούν λύσεις σε αυθεντικά προβλήματα (Magnusson et al. 1999). Με τη μέθοδο αυτή δίνεται έμφαση «στη διαθεματικότητα, στην ολιστική αντίληψη της γνώσης και στην αξιοποίηση του ενδιαφέροντος και των ιδεών των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης» (ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο, 2003, σελ. 591).

Υιοθετείται η επιστημολογία του εποικοδομητισμού. Ακολουθούνται οι εξής φάσεις στην οργάνωση της διδασκαλίας/μάθησης (Driver & Oldham 1986): i. φάση πρόκλησης του ενδιαφέροντος, ii. φάση ανάδειξης των ιδεών των μαθητών, iii. φάση αναδόμησης των ιδεών των μαθητών, iv. φάση ελέγχου, v. φάση ανασκόπησης.

Το σχέδιο εργασίας «Σεισμοί-Ηφαίστεια» πραγματοποιήθηκε στο ολοήμερο και κλασσικό τμήμα του 3ου Νηπιαγωγείου Μακροχωρίου Ν. Ημαθίας κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 3 νηπιαγωγοί και 35 παιδιά.

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας χρησιμοποιήθηκαν οι φάσεις της εποικοδομητικής προσέγγισης όπως περιγράφονται από τους Driver & Oldham (1986) ως εξής:

**i. Φάση πρόκλησης του ενδιαφέροντος.** Κατά τη φάση αυτή δημιουργούνται κίνητρα στους μαθητές ώστε να εμπλακούν στη μάθηση του αντικειμένου. Για το λόγο αυτό οι γονείς ενημερώθηκαν σχετικά με το πρόγραμμα και ζητήθηκε η βοήθεια τους για τη δημιουργία μίας γωνιάς με υλικό σχετικά με τους σεισμούς και τα ηφαίστεια (εικόνες, βιβλία, εφημερίδες, αφίσες, περιοδικά). Οι γονείς έδειξαν προθυμία και ενδιαφέρον στην πρόσκληση αυτή με αποτέλεσμα να συγκεντρωθεί αρκετό υλικό, το οποίο προσέλκυσε το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα παιδιά αυθόρμητα άρχισαν να εξερευνούν τη γωνιά και να παρατηρούν τις εικόνες και τα βιβλία (στάδιο πρόκλησης της περιέργειας). Η επαφή αυτή των παιδιών με τα ανάλογα ερεθίσματα είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη αυθόρμητων διαλόγων μεταξύ των παιδιών οι οποίες συνέβαλλαν στην ανάσυρση της προηγούμενης γνώσης τους (έναρξη διαδικασίας αναγνώρισης ιδεών με αφορμή το εποπτικό υλικό).

**ii. Φάση ανάδειξης των ιδεών των μαθητών,** κατά την οποία εκμαιεύεται η προηγούμενη γνώση των παιδιών. Τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τις ιδέες τους σχετικά με το σεισμό πριν την έναρξη αλλά και στο τέλος του προγράμματος ώστε να μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους. Στη συνέχεια οι εκ-

παιδευτικοί οργάνωσαν ομαδική συνέντευξη κατά την οποία διερεύνησαν τις αρχικές ιδέες των παιδιών σχετικά με τους σεισμούς και τα ηφαίστεια. Πραγματοποιήθηκαν οι εξής ερωτήσεις: i. Τι είναι ο σεισμός; Πώς δημιουργείται;

**iii.** Τι είναι το ηφαίστειο; Τι μπορεί να συμβεί σε ένα ηφαίστειο; Γιατί;

**iv.** Πώς μπορούμε να προστατευτούμε από τους σεισμούς και τα ηφαίστεια;

Η ομαδική συνέντευξη ανέδειξε τις παρανοήσεις των παιδιών σχετικά με το θέμα (π.χ. ένα παιδί είπε πως οι σεισμοί γίνονται γιατί κάτω από τη γη υπάρχει ένας άνθρωπος που κουνάει τη γη) καθώς και τις διαφωνίες τους. Επιπλέον έδειξε ότι τα παιδιά γνώριζαν ελάχιστα για την αντιμετώπιση τους. Παρουσιάστηκε η ανάγκη διερεύνησης του φαινομένου ώστε τα παιδιά να λύσουν τις απορίες τους. Η εκπαιδευτικός τις κατέγραψε κατασκευάζοντας με τη βοήθεια των παιδιών ένα ιστόγραμμα σχετικά με το τι θα ήθελαν να μάθουν για τους σεισμούς: πώς δημιουργούνται οι σεισμοί και τα ηφαίστεια, πού βρίσκονται τα ηφαίστεια, ποιες είναι οι συνέπειες των ηφαιστειακών εκρήξεων και των σεισμών (στα σπίτια, στους ανθρώπους, στο έδαφος και στη θάλασσα), πώς μπορούμε να προστατευθούμε από αυτούς και ποια επαγγέλματα μας βοηθούν στην αντιμετώπιση τους.

**v. Φάση αναδόμησης των ιδεών των μαθητών,** κατά την οποία τα παιδιά οικοδομούν τη νέα γνώση μέσω της γνωστικής σύγκρουσης και της αξιολόγησης της νέας γνώσης. Η φάση αυτή οργανώθηκε με βάση τις ενότητες που προκύπτουν από το ιστόγραμμα.

*Ενότητα 1η: Πώς δημιουργούνται οι σεισμοί και τα ηφαίστεια, πού βρίσκονται τα ηφαίστεια και σε ποια κατάσταση, ποιες είναι οι συνέπειες τους***.**

Στην ενότητα εμπλέκονται τα εξής γνωστικά αντικείμενα: φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση (Φυσικές Επιστήμες, Γεωγραφία), δημιουργία – έκφραση (Εικαστικά, Φυσική Αγωγή), γλώσσα (προφορική επικοινωνία, ανάγνωση και γραφή), πληροφορική.

- Διερεύνηση και πειραματισμός των ίδιων των παιδιών

Τα παιδιά προκειμένου να λύσουν τις απορίες τους σχετικά με τη δημιουργία των ηφαιστείων αποφασίζουν να κάνουν τα δικά τους ηφαίστεια. Με τον τρόπο αυτό χωρισμένα σε ομάδες κατασκεύασαν ηφαίστεια από πλαστελίνη, χαρτόνι και πηλό. Αν όμως θέλουν να αναπαραστήσουν την έκρηξη ενός ηφαιστείου βάζοντας μέσα διάφορα υλικά, ένα μπουκάλι πλαστικό θα ήταν πιο κατάλληλο ως κρατήρας του ηφαιστείου. Αποφασίζουν να χρησιμοποιήσουν την αμμοδόχο της αυλής ώστε η τάξη του νηπιαγωγείου να μην «κινδυνεύσει» από την έκρηξη. Τα παιδιά τοποθετούν το μπουκάλι μέσα σε ένα βουνό από άμμο. Στη συνέχεια ρίχνουν μέσα τα υλικά (ξύδι, σόδα, νερό και μπογιά) (http://lsg.ucy.ac.cy/other/sciencefair/themata.html). Τι θα γίνει; Γιατί συμβαίνει αυτό; Υπάρχουν μέσα στο ηφαίστειο κάποια υλικά που θέλουν να βγουν έξω; Από πού προέρχονται αυτά τα υλικά; Μήπως από το εσωτερικό της γης; Δημι-

ουργείται η ανάγκη να διερευνήσουν το εσωτερικό της γης.

Για να μην ξεχάσουν τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και να μπορέσουν να δείξουν την προσομοίωση στους γονείς τους χρειάζεται να γράψουν τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και τον τρόπο εκτέλεσης του. Για το λόγο αυτό μερικά παιδιά τα οποία γνωρίζουν να γράφουν συνεργάζονται και γράφουν ομαδικά τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν. Όμως όλα τα παιδιά θέλουν να δείξουν στους γονείς τους πώς γίνεται η «έκρηξη». Για το λόγο αυτό γράφουν τα υλικά στο δικό τους χαρτί ανάλογα με το στάδιο γραφής στο οποίο βρίσκονται. Στη συνέχεια τα παιδιά υπαγορεύουν στη νηπιαγωγό τον τρόπο εκτέλεσης της προσομοίωσης της έκρηξης. Στο τέλος ζωγραφίζουν τις φάσεις της προσομοίωσης και τις αριθμούν.

- Εισαγωγή επιστημονικής γνώσης και δημιουργία γνωστικής σύγκρουσης μέσω της οπτικοποίησης, της μοντελοποίησης και της προσομοίωσης.

Για να διερευνήσουν το εσωτερικό της γης τα παιδιά ανατρέχουν στη γωνιά που δημιουργήθηκε και βρίσκουν σχετικά βιβλία. Η εκπαιδευτικός διαβάζει στα παιδιά και δείχνει αντίστοιχες εικόνες (οπτικοποίηση). Παράλληλα εισάγεται σχετικό λεξιλόγιο (κύκλος, σφαίρα/ φλοιός, πλάκες, μάγμα, πυρήνας). Με τη βοήθεια των εικόνων εξηγείται ο τρόπος δημιουργίας των ηφαιστείων των σεισμών. Τα παιδιά ζωγραφίζουν το εσωτερικό της γης και γράφουν τα μέρη της.

Με την καθοδήγηση της νηπιαγωγού τα παιδιά χρησιμοποιούν προσομοιώσεις ηφαιστείων, σεισμών, του εσωτερικού της γης καθώς και της κίνησης των λιθοσφαιρικών πλακών της γης στον Η.Υ. (http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGYM-B106/HTML/i_main.htm). Στη συνέχεια τα παιδιά αυθόρμητα ζωγραφίζουν εικόνες από ηφαίστεια γράφοντας τίτλο. Με τον τρόπο αυτό αρχίζουν να διαταράσσονται οι αρχικές ιδέες των παιδιών σχετικά με τους σεισμούς και τα ηφαίστεια καθώς έρχονται σε επαφή με εικόνες, μοντέλα και προσομοιώσεις οι οποίες διαφέρουν από τις δικές τους ιδέες.

Για την κατανόηση του φαινομένου των σεισμών και των ηφαιστείων χρησιμοποιούνται δύο αναλογίες:

Στην πρώτη αναλογία η γη παρομοιάζεται με ένα πορτοκάλι το οποίο κόβεται ώστε τα παιδιά να δουν τα μέρη του: Κάτω από τη φλούδα του πορτοκαλιού (φλοιός της γης) υπάρχει η άσπρη σάρκα του (πλάκες της γης που μετακινούνται). Όταν δημιουργηθεί μία τρύπα στη σάρκα του πορτοκαλιού (κρατήρας ηφαιστείου) ο χυμός του πορτοκαλιού (η λάβα) ξεχύνεται έξω. Στη συνέχεια κόβεται η σάρκα του πορτοκαλιού σε κομμάτια (λιθοσφαιρικές πλάκες) και τα παιδιά προκαλούν σεισμό μετακινώντας τα (http://hartaetoi.wordpress.com/2013/)

Στη δεύτερη αναλογία η γη παρομοιάζεται με την κατσαρόλα και το φαγητό που βράζει μέσα σε αυτήν. Συγκεκριμένα τα παιδιά ανακαλούν μία εμπειρία από την καθημερινή τους ζωή: όταν η μαμά βράζει μακαρόνια και μισοκλείσει

την κατσαρόλα με ένα καπάκι το φαγητό αφρίζει και ξεχύνεται έξω από την κατσαρόλα. Στη συνέχεια γίνεται ανάγνωση της ιστορίας «Η κατσαρόλα της μάνας γης» (Κασσιάρου, 2011). Τα παιδιά, αφού αναδιηγήθηκαν την ιστορία με τη βοήθεια ερωτήσεων, τη ζωγράφισαν κατά ομάδες με πινέλο και έγραψαν τον τίτλο.

Με αφορμή την ιστορία που αναφέρεται παραπάνω εντοπίζονται τα νησιά Χαβάη και Σαντορίνη, τα οποία αναφέρονται στην ιστορία, στην υδρόγειο σφαίρα. Τα παιδιά σημειώνουν στο χάρτη τα ηφαίστεια της Ελλάδας αλλά και τα μεγαλύτερα ηφαίστεια στον κόσμο. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι οι σεισμοί και τα ηφαίστεια είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο που απασχολεί όλους τους ανθρώπους και ότι δεν βρίσκονται μόνοι τους απέναντι στο πρόβλημα αυτό.

Στη συνέχεια τα παιδιά παρακολουθούν στο διαδίκτυο εικόνες και βίντεο σχετικά με το ηφαίστειο της Σαντορίνης.

Με αφορμή το ηφαίστειο της Σαντορίνης γίνεται διαχωρισμός των ηφαιστείων σε ενεργά/ ανενεργά (με τη βοήθεια εικόνων) χρησιμοποιώντας προσωποποίηση (αυτά που ξυπνάνε/ αυτά που κοιμούνται). Παρακολουθούν στο διαδίκτυο ενεργά και μη ηφαίστεια. Τα παιδιά βρίσκουν και γράφουν αντίθετες λέξεις (ενεργά/ανενεργά, κοιμάται/ξυπνάει, επικίνδυνο/ακίνδυνο, ισχυρός/ασθενής).

Γίνεται ανάγνωση και επεξεργασία του ποιήματος «Η ιστορία ενός βουνού» (Κοκκίδου, 2011). Τα παιδιά το μετατρέπουν σε πεζό και το υπαγορεύουν στη νηπιαγωγό.

Στη συνέχεια παίζουν σχετικά παιχνίδια (Καραγιαννίδου 2011):

«Το ηφαίστειο κοιμάται! »: Τα παιδιά είναι σε κύκλο. Κάποιο παιδί είναι το ηφαίστειο. Το παιδί ηφαίστειο, παίρνει θέση στο κέντρο του κύκλου και κρατάει ένα καλαθάκι όπου μέσα είναι τοποθετημένα τα γράμματα της αλφαβήτας. Το παιδί έχει το κεφάλι κατεβασμένο, σα να κοιμάται. Τα παιδιά γυρίζουν γύρω-γύρω και τραγουδούν: «Το ηφαίστειο κοιμάται, δεν ξυπνά δεν ξυπνά, το ηφαίστειο κοιμάται δεν ξυπνά, ξυπνά…». Το παιδί ηφαίστειο σηκώνει το κεφάλι και απαντά: «θα ξυπνήσω, θα ξυπνήσω και τη λάβα μου θα ρίξω». Το παιδί ηφαίστειο σηκώνεται απότομα και τινάζει μακριά τα γράμματα που έχει στο καλάθι και που είναι η υποτιθέμενη λάβα του. Τα παιδιά σκορπίζονται μαζεύουν τα γράμματα και για να ηρεμήσουν το ηφαίστειο πλησιάζουν λένε μία λέξη που να αρχίζει από το γράμμα αυτό και βάζει το γράμμα-λάβα στο καλαθάκι. Όποιο παιδί δεν βρει λέξη γίνεται αυτό ηφαίστειο.

«Φυλάξου από τη λάβα»: Τοποθετούνται στεφάνια σε ορισμένη απόσταση το ένα από το άλλο. Κάποιο παιδί, αναλαμβάνει το ρόλο της λάβας. Με το σύνθημα «φυλάξου από τη λάβα», αρχίζει να τρέχει. Τα υπόλοιπα παιδιά τρέχουν κι αυτά να σωθούν. Αν δεν τα καταφέρουν και πιαστούν πρέπει να κάνουν ή να

που ό,τι τους πει το παιδί-λάβα. Για παράδειγμα: «Κάνε μας το σκύλο ή πες μας ένα τραγούδι» κλπ.

Τα παιχνίδια που έπαιξαν δείχνουν ότι οι συνέπειες των ηφαιστειακών εκρήξεων και των σεισμών είναι καταστρεπτικές. Ποιες είναι αυτές; Τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους και η νηπιαγωγός τις καταγράφει ταξινομώντας τες σε χωριστές κατηγορίες (ωφέλιμες/καταστρεπτικές, συνέπειες στη στεριά/θάλασσα, ανθρώπους/κτίρια).

Μία από τις συνέπειες του σεισμού το οποίο έχει επίκεντρο στη θάλασσα είναι το τσουνάμι. Τα παιδιά αναφέρουν εικόνες τις οποίες παρακολούθησαν στην τηλεόραση σχετικά με το τσουνάμι που έπληξε την Ιαπωνία. Αναζητούν στο Ytube βίντεο σχετικά με το τσουνάμι. Αυτή τη φορά τα παιδιά γνωρίζουν τι είναι αυτό που παρακολουθούν.

*Ενότητα 2η: Σύνδεση με τους αρχαίους πολιτισμούς και την αρχαία ελληνική μυθολογία.*

Στην ενότητα αυτή εμπλέκονται τα εξής γνωστικά αντικείμενα: Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση (Μυθολογία, Ιστορία και Πολιτισμός), Δημιουργία –Έκφραση (Εικαστικά, Φυσική Αγωγή), Γλώσσα (προφορική επικοινωνία, ανάγνωση και γραφή), Πληροφορική.

**Ένα τσουνάμι που δημιουργήθηκε από την έκρηξη του ηφαιστείου της Σαντορίνης υποστηρίζεται ότι κατέστρεψε το Μινωικό Πολιτισμό. Τα παιδιά παρακολουθούν επιλεγμένα αποσπάσματα (www.explorecrete.com/videos/GR-minoan-crete-tsounami.html ). Πραγματοποιείται αφήγηση του μύθου του Θησέα και του Μινώταυρου και τα παιδιά περιηγούνται διαδικτυακά στα ανάκτορα της Κνωσού, της Φαιστού και των Μαλλίων γνωρίζοντας τον Μινωικό Πολιτισμό (http://www.youtube.com/watch?v=WB0bb3aUNCA ). Από το αρχείο της ΕΡΤ παρακολουθούν αποσπάσματα βίντεο σχετικά με το ανάκτορο της Κνωσού (http://www.youtube.com/watch?v=NawtCyyRfNM ), το ανάκτορο της Φαιστού http://www.youtube.com/watch?v=rvonHSelG3c ) και το ανάκτορο στα Μάλια (http://www.youtube.com/watch?v=mF_thC1GQcQ).**

Με αφορμή την αναφορά στις ωφέλιμες συνέπειες ενός ηφαιστείου πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με το εύφορο έδαφος του Βεζούβιου και την καταστροφή της Αρχαίας Πομπηίας. Τα παιδιά παρακολουθούν βίντεο στο διαδίκτυο σχετικά με την καταστροφή της και τα αρχαιολογικά ευρήματα (http://www.youtube.com/watch?v=r7E2pVBc63s ). Στη συνέχεια ζωγραφίζουν σε ομαδική εργασία εικόνες και γράφουν τον τίτλο.

Γνώριζαν στην αρχαιότητα πώς ήταν το εσωτερικό της γης και πώς δημιουργούνταν οι σεισμοί και τα ηφαίστεια; Τι εξήγηση έδιναν;

Γίνεται αφήγηση του μύθου για τον Θεό Ήφαιστο και συσχετίζεται το όνομα του και η ιδιότητα του (Θεός της φωτιάς) με τη λέξη Ηφαίστειο. Λύνουν

σταυρόλεξο με τον Ήφαιστο. Γίνεται ανάγνωση ενός θεατρικού έργου έργο για τον Ήφαιστο (Αγγελοπούλου, 2011) και τα παιδιά ζωγραφίζουν εικόνες.

Με αφορμή το θέμα του σεισμού πραγματοποιείται συζήτηση για την κοσμογονία και τον γίγαντα Εγκέλαδο. Γίνεται ανάγνωση του σχετικού μύθου από την αρχαία ελληνική μυθολογία και τα παιδιά τον δραματοποιούν. Παράλληλα δίνεται η ευκαιρία να συζητηθεί η χρησιμότητα των μύθων. Τα παιδιά παρατηρούν το άγαλμα του Εγκέλαδου στο διαδίκτυο και το αναπαριστούν με το σώμα τους.

*Ενότητα 3η: Σύνδεση με τα Συναισθήματα μας -Τρόποι Αντιμετώπισης.*

Στην ενότητα αυτή εμπλέκονται τα εξής γνωστικά αντικείμενα: Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση (προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη), Γλώσσα (προφορική επικοινωνία, γραφή, ανάγνωση), Μαθηματικά (μέτρηση), Δημιουργία –έκφραση (Εικαστικά, Μουσική, Φυσική Αγωγή, Δραματική Τέχνη), Πληροφορική.

Συζητούνται τα συναισθήματα του φόβου και του πανικού που προκαλεί ένας σεισμός. Τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματα τους και την αιτία που τα προκαλεί. Η νηπιαγωγός καταγράφει τα συναισθήματα των παιδιών. Γίνεται καταμέτρηση και συμπεραίνεται ότι κυρίαρχο αίσθημα είναι ο φόβος. Στη συνέχεια αποτυπώνουν τα συναισθήματα τους στο χαρτί ζωγραφίζοντας αυτό που φοβούνται. Γίνεται ανάγνωση βιβλίου σχετικού με το φόβο και την αντιμετώπιση του: «Φόβος» (Tracey 2008).

Η συζήτηση εστιάζεται στα μέτρα προστασίας που επιβάλλονται σε περίπτωση σεισμού και γίνεται αναφορά στη συμπεριφορά των ζώων πριν το σεισμό. Συζητείται η συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια των σεισμών. Στη συνέχεια μεταβαίνουν στην ιστοσελίδα του Οργανισμού Αντισεισμικής Προστασίας (http://www.oasp.gr/ ). Αφού ενημερωθούν τα παιδιά σχετικά με το ρόλο του οργανισμού παρακολουθούν μία προσομοίωση με θέμα τη συμπεριφορά των παιδιών στην περίπτωση σεισμών «Ο Θαλής μόνος στο σπίτι» (http://kids.oasp.gr/thalis/thalis_home/container.html ). Στη συνέχεια τα παιδιά καθοδηγούν τη Χαρά και τη μαμά της τι να κάνουν σε περίπτωση σεισμού (http://kids.oasp.gr/sofia_xara/kitchen_dd/intro.html ). Επίσης φτιάχνουν παζλ και λύνουν σταυρόλεξα και κρυπτόλεξο με τη βοήθεια της νηπιαγωγού (http://kids.oasp.gr/kids_main/kids.html ).

Τα παιδιά είναι έτοιμα να κάνουν πράξη αυτά που έμαθαν κάνοντας ασκήσεις ετοιμότητας μέσα στην τάξη τους. Μόλις τα παιδιά ακούν τη λέξη «Σεισμός» τρέχουν να προστατευθούν κάτω από τα τραπέζια. Καθώς περιμένουν να σταματήσει «ο σεισμός» κάτω από το γραφείο, βιώνουν διάφορα συναισθήματα. Κατά τη διάρκεια της αναμονής τους τραγουδούν για να ξεπεράσουν το φόβο τους. Όταν ο σεισμός σταματήσει μπαίνουν στη σειρά ο ένας πίσω από τον άλλο κάνοντας τρενάκι για να βγουν στην αυλή. Όταν βγαίνουν έξω στέκονται μακριά από τοίχους, δέντρα, κολόνες και άλλα επικίνδυνα σημεία.

Τι άλλο χρειάζεται να ξέρουν σε περίπτωση σεισμού; Ποια είναι τα τηλέφωνα πρώτης ανάγκης; Τα παιδιά τα γράφουν και τα αναρτούν στον πίνακα αναφοράς της τάξης (Πυροσβεστική, Ασθενοφόρο κλπ).

Πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με τα πράγματα που χρειάζεται να έχει κανείς έτοιμα σε περίπτωση ανάγκης: φακό και μπαταρίες, ραδιόφωνο, σφυρίχτρα, φαγητό και νερό, ρούχα, παπούτσια και κάλτσες, γάντια. Τα παιδιά παίζουν στον Η.Υ. το παιχνίδι «Ο Θαλής επιλέγει εφόδια διαβίωσης» (http://kids.oasp.gr/thalis/market/market.html ). Η δραστηριότητα σχετικά με τα είδη πρώτης ανάγκης σε περίπτωση σεισμού ολοκληρώνεται με σχετικό φύλλο εργασίας όπου τα παιδιά πρέπει να σημειώσουν ποια αντικείμενα πρέπει να έχουν μαζί τους σε περίπτωση σεισμού (http://taniamanesi-kourou.blogspot.gr/ ).

Με τη βοήθεια του βιβλίου «Το αρκουδάκι που φοβόταν το σεισμό» (Ρώσση- Ζαΐρη 2000) αναπτύσσεται η εξής δραστηριότητα: Δημιουργούνται 10 καρτέλες αριθμημένες από το 1 έως το 10 οι οποίες περιλαμβάνουν συμβουλές αντιμετώπισης ενός σεισμού. Οι καρτέλες μπερδεύονται και τα παιδιά πρέπει να τις βάλουν στη σωστή σειρά βρίσκοντας τη διαδοχή των ενεργειών που απαιτούνται κατά τη διάρκεια ενός σεισμού. Ένας αριθμός-καρτέλα κρύβεται και τα παιδιά επιχειρούν να μαντέψουν ποιο λείπει (διάταξη αριθμών από το 1-10) (http://pro-sxolika.blogspot.gr/2011/01/blog-post_7186.html ).

Γίνεται ανάγνωση του βιβλίου «Όταν ο Σεισμούλης συνάντησε την πασχαλίτσα» (Σαββαϊδου 1977) και τα παιδιά το δραματοποιούν.

Αποφασίζουν να φτιάξουν το δικό τους βιβλίο για τους σεισμούς και τον τρόπο αντιμετώπισης τους. Αρχικά επιλέγονται δύο ήρωες Στο τέλος αποφασίζουν να δώσουν τον τίτλο «Όταν η γη κουνιέται…». Το κάθε παιδί αναλαμβάνει να ζωγραφίσει από μία σκηνή και έτσι φτιάχνουν το δικό τους βιβλίο για το σεισμό, το οποίο τοποθετείται στη δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης.

*Ενότητα 4η: Πώς οι επιστήμονες αντιμετωπίζουν τους σεισμούς- Σχετικά Επαγγέλματα: Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση (επαγγέλματα, εργαλεία), Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση (χάρτες), Γλώσσα (προφορική επικοινωνία, γραφή, ανάγνωση), Μαθηματική (μέτρηση μεγέθους σεισμών), Πληροφορική.*

Πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με τα επαγγέλματα τα οποία συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των σεισμών και των ηφαιστείων. Καταγράφονται και κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τις δραστηριότητες της πρόγνωσης (σεισμολόγοι, ηφαιστειολόγοι) και της διάσωσης (πυροσβέστες- ειδικές ομάδες-, ιατροί-νοσηλευτές).

Περιηγούνται σε εργαστήρια σεισμολογίας και πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με τον τρόπο εργασίας των σεισμολόγων π.χ. σύστημα προειδοποίησης επερχόμενου σεισμού, χάρτης πρόσφατης σεισμικότητας ( http://seismo.geology.upatras.gr/ ) χάρτης σεισμικότητας σε πραγματικό χρόνο http://www.geophysics.geol.uoa.gr/stations/maps/recent.html ), εξοπλισμός, ε-

θνικό και παγκόσμιο σεισμολογικό δίκτυο (http://dggsl.geol.uoa.gr/ ). Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν την αναγκαιότητα και την ισχύ της διεθνούς συνεργασίας.

Με αφορμή τον παγκόσμιο χάρτη των σεισμών κατασκευάζεται ένας χάρτης με τις πιο επικίνδυνες ζώνες. Εντοπίζεται η θέση της Ελλάδας στον παγκόσμιο χάρτη καθώς και οι σεισμογενείς περιοχές της.

«Αν ερχόταν ένας σεισμολόγος στο σχολείο μας τι ερωτήσεις θα θέλατε να του κάνετε;» Τα παιδιά υποβάλλουν τις ερωτήσεις τους και η νηπιαγωγός τις καταγράφει:

Θοδωρής: Πώς γίνεται η φύση να προκαλέσει τον σεισμό;

Σοφία Χ.: Πόση ώρα θα κουνιέται η γη;

Μυροφόρα: Πώς κουνιούνται τα σπίτια;

Θοδωρής: Πώς γκρεμίζονται τα σπίτια; Πώς πέφτουν τα δέντρα;

Αντώνης: Πώς μπορεί ένας άνθρωπος να προστατευθεί από το σεισμό μέσα σε μία ντουλάπα;

Βασίλης: Πώς μπορεί ένας άνθρωπος να προστατευθεί από το σεισμό κάτω από ένα τραπέζι;

Θοδωρής: Πώς πεθαίνει ο άνθρωπος από το σεισμό;

Αντώνης: Πώς μπορούν να καταλάβουν τα μηχανήματα πού γίνεται σεισμός;

Θοδωρής: Πώς βλέπουνε αν είναι γερά τα σπίτια ή αν δεν είναι;

Θοδωρής: Πώς μπορούνε να δούνε αν υπάρχουν τρύπες κάτω από τη γη και κάτω από τους δρόμους;

Μαριλένα: Πώς γίνεται το τσουνάμι;

Με αφορμή αποκόμματα ειδήσεων σχετικά με τους σεισμούς, συζητείται ο τρόπος μέτρησης της έντασης των σεισμών και πραγματοποιείται επίδειξη της κλίμακας Ρίχτερ ( http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%BB%CE%AF%CE%BC%CE%B1%CE%BA%CE%B1_%CE%A1%CE%AF%CF%87%CF%84%CE%B5%CF%81 ). Εισάγεται σχετικό λεξιλόγιο: ρίχτερ, σεισμογράφος, εστιακό βάθος κλπ.

**vi. Φάση ελέγχου.** Κατά τη φάση αυτή τα παιδιά ελέγχουν αν μπορούν να εφαρμόσουν τη νέα γνώση και να τη συσχετίσουν με την καθημερινή ζωή.

Τα παιδιά χωρισμένα κατά ομάδες αποφασίζουν να γράψουν και να ζωγραφίσουν ειδήσεις για το σεισμό. Γράφουν τον τίτλο: ΙΔΙΣΗΣ (ΕΙΔΗΣΕΙΣ). Περιγράφουν το μέγεθος του σεισμού: ΗΤΑΝ ΠΟΛΙΣΙΣΜΡΟΣ 9 ΡΙΚΕΤΕΡ (ΗΤΑΝ ΠΟΛΥ ΙΣΧΥΡΟΣ 9 ΡΙΧΤΕΡ). Και συμπληρώνουν το ρεπορτάζ: ΠΟΛΛΑ ΚΙΤΙΡΙΑΚΑΤΕΡΕΨΝΑ (ΠΟΛΛΑ ΚΤΙΡΙΑ ΚΑΤΕΡΡΕΥΣΑΝ). Κάτω από τα γράμματα ζωγραφίζουν πολυκατοικίες που γκρεμίζονται και σωρούς από

τσιμέντο. ΠΟΛΗ ΑΘΡΟΠΗ ΠΑΓΗΔΕΦΤΗΚΑΝ ΚΑΤΟ ΑΠ¨Ο ΤΑ ΣΗΤΡΗΜΗΑ. (ΠΟΛΛΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΠΑΓΙΔΕΥΤΗΚΑΝ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΑ ΣΥΝΤΡΙΜΙΑ). Από κάτω ζωγραφίζουν παιδιά που βρίσκονται κάτω από ένα τραπέζι το οποίο έχει εγκλωβιστεί στα συντρίμμια. ΣΙΝΕΓΙΑΔΙΑΣΟΣΙΣ ΠΡΟΣΠΑΘΟΥΝ ΝΑ ΝΑΣΟΣΟΥΝ ΤΟΥΣ ΑΘΡΟΠΟΥΣ (ΣΥΝΕΡΓΕΙΑ ΔΙΑΣΩΣΗΣ ΠΡΟΣΠΑΘΟΥΝ ΝΑ ΣΩΣΟΥΝ ΤΟΥΣ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ). Από δίπλα ζωγραφίζουν ομάδες διάσωσης που προσπαθούν να βγάλουν ένα παιδί από τα συντρίμμια.

Για να παρουσιάσουν τις ειδήσεις χρειάζονται μία τηλεόραση και ένα μικρόφωνο. Σκέφτονται πώς μπορούν να τα κατασκευάσουν και αποφασίζουν να χρησιμοποιήσουν κάνσον χαρτόνι. Το χαρτόνι στερεώνεται σε ένα τραπεζάκι και η τηλεόραση είναι έτοιμη. Τα παιδιά μεταβάλλονται σε παρουσιαστές και «διαβάζουν» τις ειδήσεις που έγραψαν και ζωγράφισαν σχετικά με το σεισμό. Στη συνέχεια προσκαλούν ένα παιδί- σεισμολόγο στον οποίο κάνουν μερικές από τις ερωτήσεις που έχουν καταγράψει.

Τα παιδιά απαντούν σε τεστ αξιολόγησης με εικόνες σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των σεισμών «Είσαι έτοιμος να αντιμετωπίσεις ένα σεισμό;» (http://pythagoreionip.blogspot.gr/2013/01/blog-post_9.html ). Ως παράδειγμα αναφέρεται η ερώτηση: «Έχετε φτιάξει με την οικογένεια σου το αντισεισμικό σακίδιο; Οι απαντήσεις τους ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες, τις καταφατικές και τις αρνητικές. Κάτω από κάθε κατηγορία το κάθε παιδί γράφει το όνομα του ανάλογα με την απάντηση του (ΝΑΙ-ΟΧΙ). Στο τέλος μία ομάδα παιδιών καταγράφει σε χωριστό πίνακα όλα τα ναι και τα όχι ώστε να μπορούν να καταμετρηθούν και να συγκριθούν μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά εξάγουν μόνα τους το συμπέρασμα σχετικά με την ετοιμότητα τους να αντιμετωπίσουν ένα σεισμό. Στο τέλος οι εικόνες που αποτελούν το τεστ χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν ένα εγχειρίδιο για τη συμπεριφορά τους σε περίπτωση σεισμού.

**vii. Φάση ανασκόπησης.** Κατά τη φάση αυτή τα παιδιά συγκρίνουν τη νέα γνώση με την παλιά, αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα αυτών που έμαθαν και συνειδητοποιούν την πορεία που ακολούθησαν. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν μεταγνώση.

Δημιουργείται ένα αρχείο με τις φωτογραφίες από τις δραστηριότητες των παιδιών. Τα παιδιά βλέπουν τις φωτογραφίες και ανακαλούν τη διαδικασία με την οποία ξεκίνησε και ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα. Μετά τη λήξη του προγράμματος οι δραστηριότητες και οι σχετικές φωτογραφίες δημοσιεύονται στον ιστότοπο των νηπιαγωγών του Ν. Ημαθίας το οποίο έχει δημιουργηθεί με την επιμέλεια της σχολικής συμβούλου της περιφέρειας. Δίνεται στους γονείς γραπτά η διεύθυνση της ιστοσελίδας ώστε να δουν την παρουσίαση του προγράμματος και με αφορμή τις φωτογραφίες να συζητήσουν με τα παιδιά τους τι έκαναν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς αποφασίζεται η διοργάνωσης μίας εκδήλωσης κατά την οποία τα παιδιά παρουσιάζουν ένα θεατρικό έργο για το Θεό Ήφαιστο. Κατά την εκδήλωση τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να ανακαλέσουν στη μνήμη τους- μέσω ερωτήσεων των νηπιαγωγών- την επιστημονική εξήγηση των σεισμών και να την αντιπαραβάλλουν με την εξήγηση των Αρχαίων Ελλήνων. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η σύγκριση της παλιάς γνώσης (η οποία μοιάζει με τις ιδέες των αρχαίων Ελλήνων) με τη νέα γνώση και αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα αυτών που έμαθαν.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η αξιολόγηση της επίτευξης της εννοιολογικής αλλαγής των παιδιών σχετικά με την αιτία δημιουργίας των σεισμών και των ηφαιστείων του προγράμματος πραγματοποιήθηκε μέσω της σύγκρισης της αρχικής, της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα η αρχική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω ομαδικής συνέντευξης, έδειξε ότι κανένα παιδί δε γνώριζε την επιστημονική άποψη σχετικά με την αιτία των σεισμών και των ηφαιστειακών εκρήξεων ενώ μερικά παιδιά θεωρούσαν ότι ο σεισμός προκαλείται από έναν άνθρωπο που βρίσκεται κάτω από τη γη –ιδέα που μοιάζει με αυτές που είχαν οι Αρχαίοι Έλληνες. Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια διαφόρων δραστηριοτήτων (π.χ. της προσομοίωσης) έδειξε ότι αρκετά παιδιά μπορούσαν να προσεγγίσουν μία άποψη συμβατή με των επιστημόνων. Ωστόσο η τελική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιήθηκε στο τέλος του σχολικού έτους κατά την παρουσίαση του προγράμματος στους γονείς, έδειξε ότι οι αρχικές ιδέες ήταν δύσκολο να εξαλειφθούν. Συγκεκριμένα μόνο 2 παιδιά μπορούσαν να δώσουν μία εξήγηση συμβατή με αυτή των επιστημόνων («ο σεισμός δημιουργείται επειδή μετακινούνται οι πλάκες που βρίσκονται κάτω από τη γη ενώ τα ηφαίστεια εκρήγνυνται επειδή θέλουν να βγουν έξω από τη γη λιωμένα υλικά και αέρια που βρίσκονται μέσα σε αυτήν»).

Η επίτευξη της αλλαγής της στάσης των παιδιών απέναντι στο φαινόμενο των σεισμών πραγματοποιήθηκε μέσω της σύγκρισης της αρχικής αξιολόγησης κατά την οποία τα περισσότερα παιδιά δεν γνώριζαν τι πρέπει να κάνουν σε περίπτωση σεισμού και της τελικής αξιολόγησης, κατά την οποία απάντησαν στις ερωτήσεις ενός σχετικού τεστ. Οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά έμαθαν τι έπρεπε να κάνουν σε περίπτωση σεισμού. Επιπλέον κατά τη διάρκεια του προγράμματος και συγκεκριμένα των ασκήσεων ετοιμότητας τα παιδιά έδειξαν μία ψύχραιμη και υπεύθυνη στάση, χωρίς ακραίες εκδηλώσεις πανικού ή αδιαφορίας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά κατά την αναδιοργάνωση των αρχικών τους ιδεών σχετικά με την αιτία δημιουργίας των σεισμών και των ηφαιστείων διασύνδεσαν τη γνώση τους αυτή με όλες τις περιοχές του ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο. Έτσι, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία:

- Να γνωρίσουν ελληνικούς και παγκόσμιους χάρτες, να εντοπίσουν χώρες, νησιά και ηφαιστειογενείς/σεισμογενείς περιοχές (μελέτη φυσικού περιβάλλοντος/ γεωγραφία).
- Να συγκρίνουν τη νέα γνώση τους με τη γνώση των αρχαίων Ελλήνων για τα ηφαίστεια και τους σεισμούς και να έρθουν σε επαφή με αρχαίους πολιτισμούς, ελληνικούς και ξένους (μελέτη ανθρωπογενούς περιβάλλοντος/ Μυθολογία, Ιστορία, Πολιτισμός).
- Να ακούσουν αφηγήσεις μύθων, να γίνουν ακροατές λογοτεχνικών κειμένων, ποιημάτων και θεατρικών έργων τα οποία επεξεργάστηκαν προφορικά (π.χ. περιλήψεις, μετατροπή ποιήματος σε πεζό, δραματοποιήσεις κ.α.) και γραπτά (τίτλοι, γραφή ειδήσεων κ.α.) (γλώσσα/ προφορική επικοινωνία-ανάγνωση-γραφή, Δημιουργία-Έκφραση/Δραματική Τέχνη).
- Να εξασκήσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τους αριθμούς από το 1-10 και τη διάταξη τους (Μαθηματικά).
- Να ζωγραφίσουν και να κατασκευάσουν ομαδικές εργασίες, να τραγουδήσουν, να παίξουν θεατρική παράσταση, να χορέψουν, να παίξουν παιχνίδια (Δημιουργία-Έκφραση/ Εικαστικά, Μουσική, Δραματική Τέχνη, Φυσική Αγωγή).
- Να μάθουν τα τηλέφωνα και τα είδη πρώτης ανάγκης (Γλώσσα, Μαθηματικά).
- Να εκφράσουν και να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα τους (ανθρωπογενές περιβάλλον/προσωπική και συναισθηματική ανάπτυξη).
- Να κάνουν ασκήσεις ετοιμότητας (Φυσική Αγωγή).
- Να παίξουν παιχνίδια στον ΗΥ, να αναζητήσουν πληροφορίες, εικόνες και βίντεο (Πληροφορική).
- Να γνωρίσουν τα επαγγέλματα που ασχολούνται με την πρόγνωση των σεισμών και τη διάσωση καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν (μελέτη ανθρωπογενούς περιβάλλοντος).
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους, να ετοιμάσουν ρεπορτάζ, να υπαγορεύσουν στη νηπιαγωγό ερωτήσεις προς το σεισμολόγο και τα συνεργεία διάσωσης, να φτιάξουν το δικό τους βιβλίο (γλώσσα).

Όλες αυτές οι εμπειρίες έδωσαν ευκαιρίες στα παιδιά να γράψουν, να «διαβάσουν», να μετρήσουν και να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τα εικαστικά, τη θεατρική αγωγή, τη μουσική και τη φυσική αγωγή. Με τον τρόπο αυτό το πρόγραμμα επεκτάθηκε σε όλους τους τομείς του ΔΕΠΠΣ: Μελέτη ανθρωπογενούς και φυσικού περιβάλλοντος, Αγωγή Υγείας, Γλώσσα, Δημιουργία-Έκφραση, Μαθηματικά, Πληροφορική. Οι δραστηριότητες τους δεν ήταν ξεκομμένες η μία από την άλλη αλλά συνδέονταν και αποκτούσαν νόημα για τα

παιδιά. Η ενοποίηση και συνέχεια του προγράμματος είχαν ως αποτέλεσμα τη φυσική και αβίαστη μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη.

Μέσα των διαθεματικών αυτών δραστηριοτήτων, οι οποίες είχαν νόημα για τα παιδιά, επιτεύχθηκε η ενεργός συμμετοχή όλων των παιδιών. Η αναζήτηση των παιδιών, η διερεύνηση και ο πειραματισμός, η επικοινωνία, η έκφραση και η δημιουργία μετέβαλλαν τη μάθηση σε ένα «παιχνίδι» για όλους. Τα παιδιά συζήτησαν τις αρχικές τους ιδέες με τους συμμαθητές τους και την εκπαιδευτικό, διερεύνησαν και πειραματίστηκαν, σύγκριναν τη νέα γνώση με την παλιά και άρχισαν να συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα της. Στο τέλος έλεγξαν τη νέα γνώση και αναστοχάστηκαν τη διαδικασία με την οποία την απόκτησαν, αποκτώντας μεταγνώση.

Ένα σημαντικό γνωστικό κέρδος των παιδιών μπορεί να θεωρηθεί η απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ερευνητική διαδικασία. Τα παιδιά πειραματίστηκαν, αναζήτησαν και διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται οι σεισμοί και τα ηφαίστεια.

Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τον Η.Υ. ως μέσο αναζήτησης πληροφοριών, εικόνων και δικτυακών τόπων (π.χ. σεισμολογικά εργαστήρια) και ως μέσο οπτικοποίησης και προσομοίωσης. Με τον τρόπο αυτό απέκτησαν «αυθεντικές» εμπειρίες με το φαινόμενο αυτό, οι οποίες διαφορετικά δε θα ήταν δυνατό να προσεγγιστούν.

Το σχέδιο εργασίας «Σεισμοί-ηφαίστεια» μπορεί να υποστηριχθεί ότι συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών καθώς αυτοί εκφράζονται και αντιμετωπίζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα. Μπορεί να συμβάλλει επίσης στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών καθώς αυτά εργάζονται σε ομάδες, συζητούν τις ιδέες τους, συνεργάζονται για να τις διερευνήσουν και να ανεβάσουν μία θεατρική παράσταση, εκθέτουν στην ομάδα τα συναισθήματα τους.

Η γνωριμία των παιδιών με τους πολιτισμούς της Μινωικής Κρήτης και της Αρχαίας Πομπηίας έχει ως αποτέλεσμα την πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών. Επιπλέον το πρόγραμμα έδωσε κίνητρα στους μαθητές για υψηλότερες προσδοκίες όπως η συγγραφή ενός βιβλίου, η παρουσίαση «τηλεοπτικών» ειδήσεων, η ετοιμασία μίας θεατρικής παράστασης.

Το πρόγραμμα μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στις σχέσεις της σχολικής κοινότητας. Τα παιδιά δείχνουν έντονο ενδιαφέρον και συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση με αποτέλεσμα να μειώνονται οι συμπεριφορές που διαταράσσουν τη σχολική ζωή. Προβλέπει την εμπλοκή των γονέων σε διάφορα στάδια του προγράμματος (δημιουργία σχετικής γωνιάς, παρουσίαση προγράμματος μέσω δημοσίευσης στο διαδίκτυο, συμμετοχή στη διοργάνωση της θεατρικής παράστασης).

Ανταποκρίνεται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών καθώς όλα τα παιδιά συμμετείχαν στο πρόγραμμα ανάλογα με τις ικανότητες

τους. Στη θεατρική παράσταση διασκευάστηκαν «μεγάλοι» και «μικροί» ρόλοι ανάλογα με αναπτυξιακό στάδιο και τις ικανότητες του κάθε παιδιού σε συνεργασία με λογοθεραπευτή για τις δυσκολίες άρθρωσης ορισμένων παιδιών κλπ.. Στην πραγματοποίηση της προσομοίωσης άλλα παιδιά πρόσθεσαν τα υλικά, άλλα έγραψαν τι χρειάζεται, άλλα υπαγόρευσαν τον τρόπο εκτέλεσης, άλλα ζωγράφισαν τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και άλλα «αντέγραψαν» τα υλικά από τον πίνακα, ανάλογα πάντα με τις ικανότητες τους και το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι στόχοι του προγράμματος επιτεύχθηκαν σε ένα μεγάλο βαθμό. Πιο αναλυτικά:

Σχετικά με την επίτευξη των γνωστικών στόχων, η ύπαρξη έστω και λίγων παιδιών που μπορούσαν να προσεγγίσουν το επιστημονικό μοντέλο σχετικά με το μηχανισμό δημιουργίας των σεισμών και των ηφαιστείων μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό επίτευγμα. Παράλληλα στα περισσότερα παιδιά φαίνεται ότι πραγματοποιήθηκε γνωστική σύγκρουση και ότι άρχισε να διαταράσσεται η προηγούμενη γνώση τους. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν ότι δεν βρίσκονται υπό την απειλή ενός «άγνωστου» φαινομένου. Επιπλέον αντιλαμβάνονται την παγκοσμιότητα του φαινομένου και την ανάγκη της συνεργασίας για την αντιμετώπιση ενός κοινού κινδύνου. Συνειδητοποιούν ότι η ύπαρξη του φαινομένου από την αρχαιότητα δεν απειλεί τη συνέχεια της ζωής. Μαθαίνουν ότι υπάρχουν επιστήμονες οι οποίοι μελετούν το φαινόμενο αυτό με τη βοήθεια κατάλληλων οργάνων. Ασκούνται να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα προστασίας από τους σεισμούς. Αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να εμπιστευθούν τις μονάδες διάσωσης που έχουν εκπαιδευθεί ειδικά στην αντιμετώπιση των σεισμών.

Σχετικά με την επίτευξη των συναισθηματικών στόχων παρατηρήθηκε ότι κανένα παιδί δεν εκδήλωσε ακραίες στάσεις (τρόμου, πανικού ή αδιαφορίας) κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Αντίθετα φαίνεται πως απέκτησαν μία υπεύθυνη στάση αντιμετώπισης των σεισμών που βασίζεται στη γνώση. Σημαντική θεωρείται επίσης η επίτευξη των ψυχοκινητικών στόχων με την πραγματοποίηση ασκήσεων ετοιμότητας.

Συμπεραίνεται ότι ο συνδυασμός γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων του προγράμματος μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου των σεισμών-ηφαιστείων και στην υιοθέτηση υπεύθυνης συμπεριφοράς απέναντι σε αυτούς. Επιπλέον μπορεί να υποστηριχθεί ότι το σχέδιο εργασίας, με τη διαθεματικότητα, την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, αποτελεί μία ιδιαίτερη αποτελεσματική μέθοδος προσέγγισης του φαινομένου.

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το σχέδιο εργασίας επικεντρώθηκε στις ανάγκες των μαθητών. Τα παιδιά ήθελαν να μάθουν τι δημιουργεί τους σεισμούς και τα ηφαίστεια, στο άκουσμα των οποίων αρχικά αισθάνονταν φόβο. Ένιωθαν την ανάγκη να προστατευθούν από αυτούς.

Με τον τρόπο αυτό αναπτύχθηκε ένα εκπαιδευτικό υλικό για τους σεισμούς και τα ηφαίστεια το οποίο απευθύνεται κυρίως σε μαθητές του νηπιαγωγείου, ωστόσο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και από τους μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Το υλικό αυτό αναπτύχθηκε προσαρμοσμένο στις τοπικές συνθήκες (π.χ. μακρινή απόσταση από ηφαίστεια και μουσεία τα οποία τα παιδιά θα μπορούσαν να επισκεφθούν). Μπορεί να εφαρμοστεί με μεγάλη ευκολία στο σχολείο αφού δεν απαιτεί ιδιαίτερα υλικά εκτός από τον Η.Υ. και τη διάθεση των εκπαιδευτικών.

Προϋποθέσεις για την καλύτερη ανάπτυξη του προγράμματος μπορούν να θεωρηθούν οι εξής:

- Η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και ασφάλειας, μέσα στο οποίο τα παιδιά συναισθάνονται ότι μπορούν να εκφράσουν όλα τα συναισθήματα τους. Η δημιουργία ενός κλίματος ζεστασιάς και συναισθηματικής οικειότητας όχι μόνο ανάμεσα στη νηπιαγωγό και στα παιδιά αλλά και μεταξύ των παιδιών είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός θέματος όπως οι σεισμοί το οποίο πιθανόν να «ξυπνήσει» έντονα συναισθήματα φόβου. Για το λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι το πρόγραμμα είναι καλύτερο να εφαρμοστεί μετά το πρώτο στάδιο προσαρμογής και αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν επιτύχει τη δημιουργία μίας «κοινότητας» τάξης.
- Η ύπαρξη Η.Υ., η σύνδεση στο διαδίκτυο και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες δίνει μοναδικές δυνατότητες για βίωση εμπειριών τις οποίες τα παιδιά δε θα μπορούσαν να αποκτήσουν, λόγω της ιδιαιτερότητας του φαινομένου (π.χ. θέαση του κρατήρα ενός ηφαιστείου, προσομοιώσεις εκρήξεων κλπ).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγελοπούλου, Γ. (2011). Ήφαιστος. Μια θέληση ατσάλινη. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 69*: 250-255.

Καλλέρη-Βλάχου, Μ. (1999). *Οι αντιλήψεις των φυσικών για τις έννοιες της φυσικής*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Καραγιαννίδου, Σ. (2011). Δραστηριότητες. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 70*: 308-311.

Κασσιάρου, Ε. (2011). Η κατσαρόλα της μάνας-γης. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 69*: 242-245.

Κοκκίδου, Μ. (2011). Η ιστορία ενός βουνού. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του*

*παιδιού, 69:* 239.

Κόκκοτας, Π. (1998). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης.* Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης.

Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική*. Τόμος 3. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.

Ραβάνης, Κ. (2001). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος. Πρώτη έκδοση 1999.

Ρώσση- Ζαΐρη, Ρ. (2000). *Το αρκουδάκι που φοβόταν τους σεισμούς*. Αθήνα: Μίνωας.

Σαββαΐδου, Μ. (1977). *Όταν ο Σεισμούλης συνάντησε την πασχαλίτσα*. Αθήνα: Θεσσαλονίκη α.μ.ε.

Τσιτουρίδου, Μ. (2003). *Η ορατή πλευρά του χρώματος.* Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Τσιτουρίδου, Μ, & Βρύζας, Κ. (2004). Εκπαιδευτικό λογισμικό για μικρά παιδιά: οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Προσχολική Εκπαίδευση.* Λευκωσία: ΤΕΠΑΕ.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Η Φυσική μέσα από τα μάτια του μικρού παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Bruner, J.S. (1960). *Η διαδικασία της παιδείας*. Αθήνα: Καραβίας.

Dewey, J. (1997). *How we think.* Mineola, N.Y.: Dover Publications.

Driver, R. and Oldham, V. (1986). "A Constuctivist Approach to Curriculum Development in Science". *Studies in Science Education, 13.*

Doutsos, T, Koukouvelas, I., Poulimenos, G., Kokkalas, S., Xypolias, P. & Skourlis, K. (2000). An exhumation model of the south Peloponnesus, Greece. *International Journal of Earth Sciences, 89, 2*: 350-365.

Kalogiannakis, M., Rekoumi, Ch., Antipa, E., & Poulou, V. (2010). Preschool education and geology within the scope of environmental education: The case of a teaching intervention at kindergarten, In J. Holbrook, M. Rannikmae, R. Soobard, B. Cavas & M. Kim (Eds.), *Proceedings of the 3rd World Conference on Science and Technology Education (ICASE 2010), Innovation in Science and Technology Education: Research, policy, practice* (pp. 159-163). Tartu, Estonia: University of Tartu

Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-

Newsome, & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge (pp. 95–132).* London: Kluwer Academic Publishers.

Novak, J., & Gowin, B. (1984). *Learning how to learn.* Cambridge University Press.

Tracey, M (2008). *Φόβος*. Σειρά: Αγγίζω και συναισθάνομαι: τα συναισθήματα. Εκδ. Μεταίχμιο.

# ΑΝΔΡΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΚΑΙ Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

**Μένη Τσίγκρα**

Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής

12η Περιφέρεια Λάρισας

mtsigra@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Το ζήτημα που θα διερευνήσουμε στην παρούσα μελέτη είναι πώς διαμορφώνεται η καθημερινή πραγματικότητα στο νηπιαγωγείο, όπου εργάζονται άνδρες και γυναίκες νηπιαγωγοί. Θα το προσεγγίσουμε, αντλώντας ερευνητικό υλικό από δύο μελέτες περίπτωσης δημοσίων νηπιαγωγείων, και θα το συζητήσουμε αναλύοντας τις απόψεις των παιδιών, των ανδρών νηπιαγωγών, των γυναικών συναδέλφων νηπιαγωγών και των γονέων των παιδιών.*

## ΑΝΔΡΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΚΑΙ Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

### 1. ΟΙ ΑΝΔΡΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ. ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η είσοδος των ανδρών στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών (Early Childhood Education) αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα σημαντικό θεωρητικό και ερευνητικό ζήτημα στη διεθνή βιβλιογραφία.[97] Η συζήτηση επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα της εισόδου των ανδρών στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών και στοιχειοθετείται στη βάση τριών επιχειρημάτων: Σύμφωνα με το πρώτο επιχείρημα, η αύξηση του ποσοστού των ανδρών θα συνεισφέρει ευρύτερα στην κοινωνία, ως σύνολο, περιορίζοντας τις έμφυλες στερεοτυπικές παραδοχές αναφορικά με τους ρόλους και τις ευθύνες ανδρών και γυναικών στην κοινωνία (Cameron and Moss, 1998). Περαιτέρω, και στη βάση του δεύτερου επιχειρήματος, η πρόσβαση των ανδρών στο συγκεκριμένο επάγγελμα θα επιφέρει μια ισορροπία στο προσωπικό των εργαζομένων στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών, η οποία θα έχει ευρύτερα συνέπειες τόσο για το ίδιο το επάγγελμα όσο και για τον κλάδο των εργαζομένων νηπιαγωγών, ενισχύοντας το στάτους του επαγγέλματος, και βελτιώνοντας το χώρο εργασίας και τις εργασιακές σχέσεις (Jensen, 1996· Cameron, 2006· Rohrmann, 2010). Το τρίτο επιχείρημα αφορά τη συνεισφορά των εργαζομένων ανδρών νηπιαγωγών στη ζωή των παιδιών και συνδέεται με το θετικό ρόλο που μπορεί να έχει ένας άνδρας νηπιαγωγός στην

[97] Για μια βιβλιογραφική παρουσίαση της πρώτης δεκαετίας, βλ. Cameron (2001) και Sumsion (2005). Για πρόσφατες έρευνες βλ. τον ιστότοπο www.koordination-maennernkitas-european-research-network.

ανάπτυξη των παιδιών, εξαιτίας της απουσίας του πατέρα που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στις δυτικές κοινωνίες (Gold & Reis, 1982· Jensen, 1996), με την προβολή ανδρικών προτύπων για τα παιδιά και ιδιαίτερα για το αγόρια (Cameron, 2001), και τη θετική επίδραση στη συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας των παιδιών – αγοριών και κοριτσιών (Brandes, 2012).[98]

Σε αντίστιξη με τα παραπάνω επιχειρήματα, ερευνήτριες, οι οποίες αντλούν εργαλεία από το χώρο του φεμινιστικού παραδείγματος και των γυναικείων σπουδών, ευρύτερα, αναδεικνύουν τα προβλήματα που ενδεχομένως επιφέρει η είσοδος των ανδρών στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών. Στην προοπτική αυτή, συζητούν, τόσο για το *(κοινωνικό) φύλο* (gender) του επαγγελματία εργαζόμενου όσο και για το «φύλο» του επαγγέλματος, αναδεικνύοντας τις κοινωνικές και ιδεολογικές προεκτάσεις του. Έρευνες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο αυτό δείχνουν ότι οι επαγγελματικές πορείες των εργαζομένων διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο. Ως αποτέλεσμα, οι άνδρες που καταλαμβάνουν θέσεις σε παραδοσιακά «γυναικεία επαγγέλματα» τείνουν να έχουν καλύτερες ευκαιρίες καριέρας, να καταλαμβάνουν τις υψηλότερες θέσεις (υπευθύνων, διευθυντών και προϊσταμένων) και να παίρνουν υψηλότερους μισθούς από τις γυναίκες συναδέλφους (Williams, 1995· Cameron, 2001). Ως εκ τούτου, οι στερεοτυπικές παραδοχές για το φύλο συντηρούνται κοινωνικά, αναπαράγονται και δεν μεταβάλλονται. Επίσης, αναφορικά με τη συνεισφορά των ανδρών νηπιαγωγών στην ανάπτυξη των παιδιών, ορισμένες έρευνες έχουν αναδείξει τον αμφιλεγόμενο ρόλο του άνδρα νηπιαγωγού στο νηπιαγωγείο καθώς και την αμφιλεγόμενη σχέση που έχουν οι άνδρες νηπιαγωγοί με τη συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας των παιδιών (Sumsion, 2005· Sargent, 2005· Tsigra, 2010b).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο λόγος περί αναγκαιότητας της εισόδου των ανδρών στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών συγκροτείται στη βάση αυτονόητων και κατανοητών επιχειρημάτων τα οποία δύσκολα κανείς μπορεί να απορρίψει a priori. Από την άλλη, η κριτική προσέγγιση μας κάνει πιο υποψιασμένους αναφορικά με τους όρους, τις προϋποθέσεις και τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργήσει η είσοδος αυτή. Έτσι, το ζήτημα παραμένει ανοιχτό, τόσο για έρευνα, όσο και για θεωρητική συζήτηση.

Στην Ελλάδα η νομοθεσία, που επιτρέπει τους άνδρες να εισάγονται στις Σχολές Νηπιαγωγών και κατόπιν στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και να διορίζονται ως νηπιαγωγοί, ψηφίζεται το 1982. Από τότε έως και σήμερα, το ποσοστό των εργαζομένων ανδρών νηπιαγωγών αγγίζει μόλις το

[98] Αποτέλεσμα των παραπάνω επιχειρημάτων, είναι η υποστήριξη και η πραγματοποίηση πιλοτικών προγραμμάτων ενθάρρυνσης των ανδρών να εργασθούν στην πρώιμη εκπαίδευση σε πολλές χώρες: Στη Γερμανία, Αυστρία, Αγγλία, Σουηδία, Ν. Ζηλανδία έχουν αναπτυχθεί αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές με σημαντικά αποτελέσματα στην αύξηση του ποσοστού των ανδρών εργαζομένων νηπιαγωγών στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών. Ενδεικτικά για την Ευρώπη, βλ. Koch (2012) και Emilsen (2012).

1%, στο σύνολο των εργαζομένων νηπιαγωγών.[99] Το ποσοστό αυτό είναι ενδεικτικό, τόσο των ισχυρών κοινωνικών στερεοτύπων που παρατηρούνται σχετικά με την επιλογή του επαγγέλματος, όσο και της απουσίας σχετικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την άμβλυνση του έμφυλου προσδιορισμού επαγγελμάτων, όπως αυτό του/της νηπιαγωγού, και την ενίσχυση της εισόδου των ανδρών στα νηπιαγωγεία. Επίσης, η απουσία σχετικών ερευνών στον ελληνικό χώρο, καθιστά το ζήτημα *άνδρες νηπιαγωγοί στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών* εξαιρετικά ενδιαφέρον για κοινωνιολόγους, ψυχολόγους και παιδαγωγούς.

## 2. Η ΕΡΕΥΝΑ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Με δεδομένο το γεγονός ότι οι άνδρες, οι οποίοι εργάζονται στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών στην Ελλάδα, έχουν υπερβεί ένα ισχυρό στερεότυπο στο χώρο της εργασίας, ασκώντας ένα «γυναικείο» επάγγελμα, το ζήτημα που καλούμαστε να διερευνήσουμε στην παρούσα μελέτη είναι *πώς διαμορφώνεται η καθημερινή πραγματικότητα στο νηπιαγωγείο*, όπου εργάζονται άνδρες και γυναίκες νηπιαγωγοί. Με τον όρο *καθημερινή πραγματικότητα* αναφερόμαστε στις πρακτικές και δράσεις των μετεχόντων (νηπιαγωγών και παιδιών) στην καθημερινή σχολική πρακτική, οι οποίες συνδέονται, τόσο με τα ενδιαφέροντα και τις απαιτήσεις του θεσμού του νηπιαγωγείου, δηλαδή με τη *σχολική κουλτούρα (school culture)*, όσο και με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, δηλαδή με την *κουλτούρα των ομηλίκων (peer culture)*.[100] Συστατικά στοιχεία της *σχολικής κουλτούρας,* όπου και η έμφαση της εργασίας αυτής, είναι οι διαδικασίες *παραγωγής γνώσης* και οι *πρακτικές ελέγχου*. Όπως έχει προκύψει από την έρευνα, στο νηπιαγωγείο συνυπάρχουν, τόσο παραδοσιακά/διδακτικά μοντέλα μάθησης με έμφαση στην αναπαραγωγή της γνώσης από τα παιδιά, όσο και εναλλακτικά με έμφαση στη δημιουργική παραγωγή της γνώσης από τα παιδιά, μέσα από το παιχνίδι. Επίσης, στο νηπιαγωγείο συνυπάρχουν τόσο ρητές όσο και άρρητες/επικοινωνιακές μορφές ελέγχου της δράσης/συμπεριφοράς των παιδιών (Τσίγκρα, 2014). Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι η *καθημερινή πραγματικότητα* του νηπιαγωγείου όπως και η *σχολική κουλτούρα* δεν είναι δεδομένες, αλλά συγκροτούνται και ανασυγκροτούνται διαρκώς (ο.π.: 174). Κρίσιμοι συντελεστές αυτής της ανασυγκρότησης είναι οι ίδιοι οι μετέχοντες στην καθημερινή σχολική πρακτική, οι νηπιαγωγοί και τα παιδιά. Στο πλαίσιο αυτό, η είσοδος των ανδρών στο νηπιαγωγείο επιφέρει αλλαγές στη σχολική κουλτούρα ή την αναπαράγει; Εισάγει αλλαγές στο «διδακτικό» μοντέλο, στις πρακτικές ελέγχου και στην κα-

[99] Σύμφωνα με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, http://www.statistics.gr.

[100] Ο όρος *κουλτούρα των ομηλίκων (peer culture)* εισάγεται από τον Corsaro και αφορά ένα σύνολο δραστηριοτήτων, ρουτινών, αξιών και ενδιαφερόντων που μια ομάδα παιδιών (peer) παράγει και μοιράζεται στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους, σ' ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Σχετικά με την κουλτούρα των ομηλίκων στο ελληνικό νηπιαγωγείο, βλ. Τσίγκρα (2014).

θημερινή σχολική ζωή των παιδιών;

Για να διερευνήσουμε το ζήτημα αυτό, θα αντλήσουμε υλικό από μία «εν εξελίξει» έρευνα η οποία μελετά από πολλές οπτικές τους άνδρες νηπιαγωγούς που εργάζονται σε ελληνικά νηπιαγωγεία.[101] Στην παρούσα μελέτη θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων *δύο μελετών περίπτωσης* δημοσίων νηπιαγωγείων, και θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε το ανωτέρω ερώτημα (α) *από την οπτική των παιδιών,* αναλύοντας τις απόψεις τους για τον άνδρα και τη γυναίκα νηπιαγωγό τους και διερευνώντας τις *θέσεις,* τις οποίες τους προσδίδουν, και (β) *από την οπτική των ανδρών νηπιαγωγών,* αναλύοντας τις εκδοχές *υποκειμενικότητας* με τις οποίες αναπαριστούν τους εαυτούς τους στην καθημερινή σχολική πρακτική του νηπιαγωγείου. Τις απόψεις των παιδιών και τις απόψεις των ανδρών νηπιαγωγών θα τις ερμηνεύσουμε σε συσχέτιση με τις απόψεις των συναδέλφων γυναικών νηπιαγωγών και των γονέων των παιδιών.

Στην ανάλυσή μας, χρησιμοποιούμε τους όρους *τοποθέτηση* και *θέση (positioning/position)*, αντί της παραδοσιακής έννοιας του *ρόλου*. Οι *θέσεις* των φορέων δράσης δεν είναι δεδομένες αλλά παράγονται και αναπαράγονται στο πλαίσιο *κοινωνικών πρακτικών* και *λόγων*. Ο όρος *θέση* είναι περισσότερο ευέλικτος από τον όρο *ρόλο* και συνδέεται με την εξουσία και την ιεραρχία, και ως εκ τούτου με το *κοινωνικό φύλο*.[102] Επίσης, χρησιμοποιούμε, ως αναλυτική κατηγορία, την έννοια της *υποκειμενικότητας (subjectivity)*, η οποία μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε τις βιωμένες εμπειρίες των ανδρών νηπιαγωγών καθώς τοποθετούνται (από άλλους) και τοποθετούν (τους εαυτούς τους) σε διαφορετικές *θέσεις* μέσα στο νηπιαγωγείο.[103] Στο βαθμό που οι *θέσεις/τοποθετήσεις* συνδέονται με το *(κοινωνικό) φύλο*, βασικό ερώτημα στη μελέτη αυτή είναι εάν το *φύλο* ως κατηγορία διαμορφώνει τις απόψεις των παιδιών για τον άνδρα και τη γυναίκα νηπιαγωγό τους, των ανδρών και των γυναικών νηπιαγωγών καθώς και των γονέων.

---

[101] Έως τώρα, πραγματοποίησα δεκατέσσερις συνεντεύξεις με άνδρες νηπιαγωγούς και συγκέντρωσα ερευνητικό υλικό από πέντε μελέτες περίπτωσης δημοσίων νηπιαγωγείων, όπου διερευνώνται οι απόψεις των παιδιών, των ανδρών και γυναικών νηπιαγωγών και των γονέων των παιδιών.

[102] Ο όρος *θέση* χρησιμοποιείται εδώ σύμφωνα με το μεταστρουκτουραλιστικό παράδειγμα (Davies, 1994). Αν και συνδέεται με την εξουσία/ιεραρχία διαφοροποιείται από την έννοια του *status*, καθώς σημαίνει τους δυνατούς τρόπους *ύπαρξης στις πρακτικές του λόγου*.

[103] Σύμφωνα με τη Davies (1994: 3-4), «η έννοια της υποκειμενικότητας μας επιτρέπει να δούμε τον πλούτο των εμπειριών μας, καθώς τοποθετούμαστε με τον ένα ή άλλο τρόπο στη μια ή στην άλλη ομάδα εξουσιαστικών σχέσεων, καθώς συγκροτούμαστε μέσω του ενός ή του άλλου λόγου, στο ένα ή στο άλλο πλαίσιο. Η υποκειμενικότητά μας είναι, εν μέρει, το αποτέλεσμα των ιδιαίτερων ιστοριών της ύπαρξής μας στον κόσμο. Αλλά οι εμπειρίες της ιστορίας της ζωής μας είναι το αποτέλεσμα των λόγων/αφηγήσεων και των σχέσεων εξουσίας. Τοποθετούμαστε και παίρνουμε θέση κάθε στιγμή στον καθημερινό κόσμο.»

## 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το υλικό της ανάλυσης προέρχεται από δύο *μελέτες περίπτωσης* που πραγματοποίησα στα ολοήμερα τμήματα δύο δημόσιων νηπιαγωγείων στην Κρήτη και στη Θεσσαλία. Τα δημόσια ολοήμερα νηπιαγωγεία λειτουργούν από τις 8:00 π.μ. έως τις 16:00 μ.μ. και έχουν ως προσωπικό μόνο νηπιαγωγούς. Στα συγκεκριμένα ολοήμερα τμήματα εργάζονταν εναλλάξ δύο νηπιαγωγοί, ένας άνδρας και μία γυναίκα. Στην πρώτη μελέτη περίπτωσης εργάζονταν ο κ. Π. και η κ. Λ. και φοιτούσαν είκοσι παιδιά (15 αγόρια και 5 κορίτσια) ηλικίας 4 - 6 ετών. Στη δεύτερη μελέτη περίπτωσης εργάζονταν ο κ. Τ. και η κ. Μ. και φοιτούσαν 18 παιδιά (7 κορίτσια και 11 αγόρια), ίδιας ηλικίας.103F[104] Στο κάθε νηπιαγωγείο παρέμεινα πέντε πρωινά, για να συγκεντρώσω το ερευνητικό υλικό από τις συζητήσεις με τα παιδιά και τις συνεντεύξεις με τους άνδρες, τις γυναίκες νηπιαγωγούς και τους γονείς.

Επέλεξα να διερευνήσω τις απόψεις των παιδιών για τους δύο νηπιαγωγούς τους, αξιοποιώντας μεθοδολογικά την τεχνική του *καταιγισμού ιδεών (brainstorming)*, το *ιχνογράφημα* και την *αφήγηση*.[105] Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών ήταν ομαδική, αφορούσε όλα τα παιδιά της τάξης και πραγματοποιήθηκε στο χώρο της «παρεούλας», ενώ τα ιχνογραφήματα ήταν ατομικά. Το βασικό ερώτημα που έθεσα στα παιδιά ήταν *τι κάνουν με τους δύο νηπιαγωγούς τους μέσα και έξω από την τάξη*. Στην τεχνική του καταιγισμού ιδεών, τις περιγραφές και τα σχόλια των παιδιών τα κατέγραφα σ' ένα μεγάλο χαρτί που είχα τοποθετήσει στο καβαλέτο, στο κέντρο της «παρεούλας». Στη συνέχεια, το κάθε παιδί ζωγράφισε σε δύο κόλες Α4 τον άνδρα και τη γυναίκα νηπιαγωγό τους: τα σχόλια και τις αφηγήσεις τους τα κατέγραφα στο κενό μέρος του ιχνογραφήματος ή στην πίσω σελίδα.

Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών, στην οποία τα παιδιά είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα, εξαιτίας των σχεδίων εργασίας που υλοποιούνται στα νηπιαγωγεία, επέτρεψε τη συμμετοχή όλων των παιδιών στην κατάθεση των απόψεών τους.

---

[104] Τα δύο νηπιαγωγεία λειτουργούν σε ημιαστικές περιοχές (σε συνοικίες των πρωτευουσών των δύο νομών). Οι άνδρες και οι γυναίκες νηπιαγωγοί και στις δύο μελέτες περίπτωσης προέρχονται από κοινωνικά στρώματα χαμηλών εισοδημάτων. Οι άνδρες νηπιαγωγοί είχαν 10 και 8 χρόνια προϋπηρεσίας αντίστοιχα ($1^η$ & $2^η$ μελέτη περίπτωσης), ενώ οι γυναίκες νηπιαγωγοί 20 και 15 χρόνια αντίστοιχα. Όσο αφορά την επιλογή του επαγγέλματος και οι δύο άνδρες νηπιαγωγοί έθεσαν ως πρώτη επιλογή το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, αλλά δεν δυσανασχέτησαν όταν εισήχθησαν σε Π.Τ. Προσχολικής Εκπαίδευσης. Τα παιδιά και των δύο νηπιαγωγείων προέρχονταν από γονείς εργαζομένους στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα και από ελεύθερους επαγγελματίες – μεσαίου και χαμηλού κοινωνικού εισοδήματος.

[105] Η διερεύνηση των απόψεων των παιδιών αποτελεί ένα μεθοδολογικό πρόβλημα καθώς μέθοδοι όπως οι συνεντεύξεις δεν ενδείκνυνται στην περίπτωσή τους. Η καλύτερη μέθοδος διερεύνησης των απόψεών τους είναι η εθνογραφία ή η συμμετοχική παρατήρηση (Τσίγκρα, 2010α), αλλά στην προκειμένη περίπτωση αυτό δεν κατέστη δυνατό.

Ο ταυτόχρονος καταιγισμός ιδεών, από τα παιδιά, χωρίς να ακολουθηθούν οι συμβάσεις των «κανόνων της παρεούλας», λειτούργησε χαλαρωτικά και απενοχοποιητικά για τα ίδια. Τα ιχνογραφήματα, επίσης, χρησιμοποιούνται μεθοδολογικά ως ένας συνηθισμένος, ευχάριστος και διασκεδαστικός τρόπος για να εκφράσουν τα παιδιά τις απόψεις και τις εμπειρίες τους. Αποτελούν, επίσης, ένα καλό μέσο ώστε «να σπάσει ο πάγος», βοηθούν τα παιδιά να νιώσουν άνετα και οικεία και λειτουργούν ως υποβολείς και μοχλοί μνήμης για να οργανώσουν τις αφηγήσεις τους (Fargas-Malet et. al., 2010). Δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να ζωγραφίσουν όσο και όπως επιθυμούν καθώς και να αναστοχαστούν πάνω στις απόψεις τους. Αποτελούν επίσης, ένα χρήσιμο και γρήγορο τρόπο για να αποσπάσει κανείς πληροφορίες στο πλαίσιο μιας μικρής χρονικής περιόδου έρευνας. Το πρόβλημα για τους/τις ερευνητές/-τριες είναι κυρίως η ανάλυση και ερμηνεία των ιχνογραφημάτων.

Με τους δύο άνδρες νηπιαγωγούς της έρευνας πραγματοποίησα ημιδομημένες και «εις βάθος» συνεντεύξεις, οι οποίες είχαν το χαρακτήρα *βιογραφιών*· διήρκησαν περίπου μία ώρα η κάθε μία και μαγνητοφωνήθηκαν. Οι απαντήσεις τους είχαν τη μορφή αφηγήσεων που αφορούσαν τη ζωή τους ─ την επιλογή των σπουδών τους, τη ζωή τους μέσα στο νηπιαγωγείο, τις σχέσεις τους με τα παιδιά, τις συναδέλφους και τους γονείς, τις απόψεις τους για την προσχολική αγωγή και το αναλυτικό πρόγραμμα, τις αντιλήψεις τους για την αναβάθμιση του επαγγέλματος στη κοινωνία κ.τ.λ.. Οι ατομικές αφηγήσεις των ανδρών νηπιαγωγών διαμεσολαβούν κοινωνικές αντιλήψεις και στερεότυπα, αναπαριστούν κοινωνικές πραγματικότητες και είναι αποτέλεσμα της συμπύκνωσης ιστορικά και κοινωνικά συγκροτημένων *υποκειμενικοτήτων* (Τσιώλης, 2010: 356). Στο κείμενο αυτό, θα επικεντρωθούμε *στις απόψεις των ανδρών νηπιαγωγών για τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν μέσα στο νηπιαγωγείο, τις σχέσεις τους με τα παιδιά και τη συνεισφορά τους στη συγκρότηση των έμφυλων ταυτοτήτων των παιδιών*. Η συσχέτιση των απόψεων των ανδρών νηπιαγωγών με τις απόψεις των παιδιών αποσαφηνίζει τις ερμηνείες των παιδιών και συνεισφέρει στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας που συγκροτείται στο νηπιαγωγείο. Η σαφήνεια των ερμηνειών τους ενισχύεται περισσότερο υπό το πρίσμα της ανάλυσης των απόψεων των συναδέλφων γυναικών νηπιαγωγών και των γονέων των παιδιών.

Με τις δύο γυναίκες συναδέλφους νηπιαγωγούς πραγματοποίησα, επίσης, ημιδομημένες συνεντεύξεις: τα ερωτήματα αφορούσαν *τις απόψεις τους για την είσοδο των ανδρών στο νηπιαγωγείο, τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους, τις πιθανές διαφορές τους ως προς τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη και ως προς τη διαχείριση των σχέσεών τους με τα παιδιά*.

Με τους γονείς, πραγματοποίησα δύο ομαδικές *εστιασμένες συζητήσεις (focus groups)* στις οποίες συμμετείχαν οχτώ άτομα. Η *εστιασμένη συζήτηση* προϋποθέτει από τη μεριά του ερευνητή καλό σχεδιασμό και οργάνωση της συζήτησης. Παράλληλα, επιτρέπει την ταυτόχρονη παρουσίαση των απόψεων των

μετεχόντων και την ανάδειξη θεμάτων, όπως οι ίδιοι τα ιεραρχούν (Morgan, 1996). Σημαντικό πλεονέκτημα επίσης είναι η δυναμική της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μετεχόντων, η οποία αποτελεί στοιχείο ανατροφοδότησης της συζήτησης και πηγή πληροφοριών. Η συζήτηση αφορούσε *τις απόψεις τους για την είσοδο των ανδρών στο νηπιαγωγείο, τις πρώτες εντυπώσεις τους όταν διαπίστωσαν ότι το παιδί τους έχει άνδρα νηπιαγωγό, τις προσδοκίες τους από τον άνδρα και τη γυναίκα νηπιαγωγό και τις εμπειρίες των παιδιών τους από τον άνδρα και τη γυναίκα νηπιαγωγό τους.* Η συζήτηση με τους γονείς των παιδιών συνεισέφερε στην κατανόηση των απόψεων των παιδιών και συγχρόνως έθεσε νέους προβληματισμούς.

## 4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1. Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Όπως ήδη αναφέραμε, το υλικό ανάλυσης των απόψεων των παιδιών προέρχεται από τις περιγραφές και τα σχόλια των παιδιών, τόσο κατά την τεχνική του καταιγισμού ιδεών, όσο και από αυτά που συνοδεύουν τα ιχνογραφήματά τους. Κωδικοποιώντας τις απόψεις τους σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους αναπαριστούν τους δύο νηπιαγωγούς, ως προς τις πρακτικές τους στην τάξη και τη σχέση τους με τα ίδια, διέκρινα τις ακόλουθες *αναλυτικές κατηγορίες*: *Ο κύριος και η κυρία ως άνδρας και γυναίκα, ως διδάσκοντες, ως συμπαίκτες και ως ρυθμιστές* της συμπεριφοράς τους.

*(α) Ο κύριος και η κυρία ως άνδρας και γυναίκα*

Τα παιδιά διαφοροποιούν τους νηπιαγωγούς ζωγραφίζοντάς τους με διαφορετικά χρώματα, μαλλιά και ρούχα:

«Τους έβαλα διαφορετικά χρώματα γιατί έχουν διαφορετικές μπλούζες, κοριτσίστικες και αγορίστικες»**.**

«Η κυρία και ο κύριος είναι διαφορετικοί, γιατί τα μαλλιά τους και τα ρούχα τους είναι διαφορετικά».

«Αυτός είναι ο κύριος, γιατί είναι μεγάλος».

«Θα ζωγραφίσω ροζ την κυρία γιατί είναι κορίτσι».

Εδώ τα παιδιά ανακαλούν στερεοτυπικές εικόνες αναφορικά με τα δύο φύλα, όπως «οι γυναίκες φορούν φουστάνια και έχουν μακριά μαλλιά» ενώ «οι άνδρες είναι πιο μεγάλοι και έχουν κοντά μαλλιά».

Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο έχουν ήδη ενσωματώσει μια έμφυλη κουλτούρα η οποία συνδέεται με τις αξίες και τα ενδιαφέροντα της έμφυλης κουλτούρας των ενηλίκων. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά και οι απόψεις τους, αν και περιορίζονται από την κατηγορία του φύλου, δεν καθορίζονται απ' αυτήν. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργητικά στη δημιουργία και μερικές φορές στην αμφισβήτηση των έμφυλων δομών και νοημάτων (Thorne, 1993: 4). Αυτός είναι ένας από τους λόγους για τον οποίο τα παιδιά, αν και διαφοροποιούν, ως προς την εξωτερική

τους εμφάνιση, τους δύο νηπιαγωγούς δεν τους διαφοροποιούν, ισχυρά, και ως προς τις πρακτικές τους. Ένας άλλος λόγος, όπως θα δούμε στη συνέχεια, είναι η επίδραση της σχολικής κουλτούρας στις απόψεις τους.

(β) Ο κύριος και η κυρία ως διδάσκοντες και παραγωγοί της γνώσης

Τα παιδιά και των δύο μελετών περίπτωσης τοποθετούν τους δύο νηπιαγωγούς σε θέσεις, οι οποίες συνδέονται με τις μαθησιακές δραστηριότητες μέσα στο νηπιαγωγείο. Αυτό διατυπώνεται με δύο τρόπους:

(i) Στις αφηγήσεις των παιδιών εμπεριέχεται το ρήμα μαθαίνω ή άλλα σχετικά ρήματα στο τρίτο ενικό πρόσωπο, όπως «μας μαθαίνει», «μας μιλάει», «μας λέει», «μας διαβάζει». Στην περίπτωση αυτή, οι νηπιαγωγοί – άνδρες και γυναίκες – κατηγοριοποιούνται ως παραδοσιακοί διδάσκοντες. Η θέση αυτή προκύπτει από αναφορές των παιδιών, όπως:

«Ο κύριος μας λέει να ζωγραφίσουμε, μας μαθαίνει γράμματα και να γράφουμε τ' όνομά μας».

«Ο κύριος μας διαβάζει παραμύθια, μας μαθαίνει πράγματα, τραγουδάκια, το χόκυ-πόκυ, μας μαθαίνει παιχνίδια, μας βάζει μουσική για να μαζεύουμε τα παιχνίδια μας».

«Η κυρία κάθεται σε μία καρέκλα, μας μιλάει και μας μαθαίνει, μας διαβάζει παραμύθια».

«Η κυρία μας βάζει παραμύθια να ακούμε».

Δύο σημεία μπορούμε να επισημάνουμε εδώ: πρώτο, τα παιδιά τοποθετούν και τους δύο νηπιαγωγούς σε μία παραδοσιακή και δασκαλοκεντρική θέση και αποδέχονται έναν παθητικό ρόλο για τα ίδια· δεύτερο, αποδίδουν μια περισσότερο παραδοσιακή θέση στον άνδρα νηπιαγωγό σε σχέση με τη γυναίκα νηπιαγωγό. Στην προκειμένη περίπτωση, οι απόψεις των παιδιών είναι αποτέλεσμα ενός παραδοσιακού παιδαγωγικού λόγου και μιας μορφής σχέσεων μεταξύ νηπιαγωγών και παιδιών ιεραρχικά διαμορφωμένων: οι νηπιαγωγοί είναι οι κυρίαρχοι παραγωγοί της γνώσης, αυτοί που μαθαίνουν στα παιδιά, ενώ τα παιδιά οφείλουν να μάθουν. Το δασκαλοκεντρικό αυτό μοντέλο, αν και δεν αποτελεί παραδοχή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, συνδέεται, όμως, με τη σχολική κουλτούρα που παράγεται μέσα στη τάξη (Τσίγκρα, 2014).

(ii) Στις αφηγήσεις των παιδιών εμπεριέχεται το ρήμα μαθαίνω αλλά και τα ρήματα χορεύω, ζωγραφίζω κ.τ.λ. στο πρώτο πληθυντικό πρόσωπο. Εδώ, τα παιδιά τοποθετούν τους νηπιαγωγούς τους στη θέση του μετόχου και συνεργάτη στην παραγωγή της γνώσης και στη διαδικασία της μάθησης. Η θέση αυτή, η οποία αφορά κυρίως τη γυναίκα νηπιαγωγό, προκύπτει από περιγραφές των παιδιών όπως:

«Με την κυρία τραγουδάμε, χορεύουμε χόκυ-πόκυ».

«Η κυρία τραγουδάει και παίζει μαζί μας».

«Με την κυρία παίζουμε παιχνίδια, μαθαίνουμε πράγματα, μαθαίνουμε να ζωγραφίζουμε».

Αλλά και

«Με τον κύριο διαβάζουμε, ζωγραφίζουμε, κάνουμε προσευχούλα».

«Με τον κύριο παίζουμε μέσα στην τάξη», κ.τ.λ..

Η έμφαση σε διατυπώσεις όπως «χορεύουμε», «ζωγραφίζουμε», «τραγουδάμε», «παίζουμε» υπαινίσσεται ένα μη-γνωσιοκεντρικό μοντέλο μάθησης, το οποίο είναι μία από τις παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος και της προσχολικής εκπαίδευσης γενικότερα. Η αναπαράσταση, επίσης, των δύο νηπιαγωγών, ως μετόχων και συνεργατών στη μάθηση, υπαινίσσεται ένα μη-εξουσιαστικό μοντέλο σχέσεων μεταξύ παιδιών και νηπιαγωγών, όπου τα ίδια τα παιδιά μετέχουν ως ενεργά υποκείμενα.

(γ) Ο κύριος και η κυρία ως μέτοχοι στο παιχνίδι / ως συμπαίκτες

Το παιχνίδι αποτελεί μια σημαντική πρακτική στη ζωή των παιδιών και στην κουλτούρα των ομηλίκων καθώς και μια σημαντική παιδαγωγική πρακτική στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και στη σχολική κουλτούρα της τάξης. Η αναπαράσταση, συνεπώς, των νηπιαγωγών, από τα παιδιά, ως μετόχων στο παιχνίδι είναι φυσικό επακόλουθο της καθημερινής σχολικής πρακτικής στο νηπιαγωγείο, όπου το παιχνίδι και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες έχουν κεντρική θέση, τόσο μέσα στην τάξη ─ στις αυθόρμητες δραστηριότητες των παιδιών στις γωνιές και στις προγραμματισμένες δραστηριότητες από τους/τις νηπιαγωγούς, όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Και στις δύο μελέτες περίπτωσης, αρκετά παιδιά αναφέρουν ότι παίζουν και με τους δύο νηπιαγωγούς. Ωστόσο, τα παιδιά δεν αποσαφηνίζουν το περιεχόμενο του παιχνιδιού. Στην ερώτηση πότε παίζουν και πού, ανακαλούν το παιχνίδι με τους φίλους στο διάλειμμα ή στις γωνιές αυθορμήτων δραστηριοτήτων. Στην έρευνά μας, το παιχνίδι με τον κύριο ή την κυρία δεν αφορά το παιχνίδι στις αθλοπαιδιές ή το αυθόρμητο παιχνίδι στο διάλειμμα, αλλά το οργανωμένο παιχνίδι από τις/τους νηπιαγωγούς μέσα στην αίθουσα και είναι μαθησιακά επικεντρωμένο, αφού εξυπηρετεί στόχους του ημερήσιου προγράμματος των νηπιαγωγείων. Συνεπώς και στην περίπτωση αυτή, η θέση του συμπαίκτη, στην οποία τοποθετούνται οι δύο νηπιαγωγοί, συνδέεται περισσότερο με τη θέση των νηπιαγωγών ως διδασκόντων και με τη σχολική κουλτούρα. Μια δεύτερη διαπίστωση αφορά το γεγονός ότι τα περισσότερα από τα παιδιά αναφέρουν ότι οι γυναίκες παίζουν περισσότερο μαζί τους σε σχέση με τους άνδρες νηπιαγωγούς. Μάλιστα, ορισμένα παιδιά αναφέρουν κατηγορηματικά ότι:

«Ο κύριος Π. δεν παίζει, μας κάνει μάθημα, γράφει, κάνει μπούρου-μπούρου όταν μιλάμε» ή

«Ο κύριος Τ. παίζει λίγο στη τάξη και καθόλου στο διάλειμμα».

(δ) Ο κύριος και η κυρία ως ρυθμιστές (regulators) της συμπεριφοράς (δράσης)

Λίγα παιδιά, και στις δύο περιπτώσεις, υποστηρίζουν ότι και οι δυο νηπιαγωγοί τα «μαλώνουν»:

«Όταν βγαίνουμε έξω και μαλώνουμε, ο κύριος και η κυρία μας μαλώνουν». Διαπίστωσα, ωστόσο, ότι και στις δύο περιπτώσεις, τα παιδιά, άλλοτε με μεγαλύτερη και άλλοτε με μικρότερη έμφαση, υποστηρίζουν ότι ο άνδρας τα «μαλώνει» περισσότερο απ' ότι η γυναίκα νηπιαγωγός:

«Ο κύριος Τ. μας μαλώνει περισσότερο απ' ότι η κυρία» ή

«Ο κύριος Π. φωνάζει πιο πολύ από την κυρία, όταν τα παιδιά δεν ακούνε».

Την τοποθέτηση αυτή των ανδρών νηπιαγωγών, ως ρυθμιστών της συμπεριφοράς τους, τα παιδιά την αποδίδουν στη δική τους «προβληματική συμπεριφορά». Η αιτιολόγηση αυτή είναι αποτέλεσμα ενός κανονιστικού λόγου που παράγεται μέσα στη τάξη και συνδέεται με τη σχολική κουλτούρα (Τσίγκρα, 2014). Είναι επίσης αποτέλεσμα ενός αποδεκτού μοντέλου σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στα παιδιά και τους ενηλίκους, ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Όλοι οι ενήλικοι και ιδιαίτερα οι άνδρες ενήλικοι έχουν το δικαίωμα να οργανώνουν τη ζωή των παιδιών και να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους. Αυτό προκύπτει και από αναφορές των παιδιών (ιδιαίτερα στη 2$^{η}$ μελέτη περίπτωσης), όπως:

«Ο κύριος Τ. μας βγάζει έξω διάλειμμα για να παίξουμε».

«Ο κύριος Τ. μας αφήνει να παίξουμε με τα τουβλάκια».

Οι συγκεκριμένες αναφορές είναι ενδεικτικές ορισμένων κοινών νοηματοδοτήσεων από τα παιδιά, όπως: της αξίας του παιχνιδιού και του διαλείμματος για τα ίδια, της ευγνωμοσύνης και της αγάπης τους για τον νηπιαγωγό τους και της αναγνώρισης, από τη σκοπιά τους, της κυρίαρχης θέσης του νηπιαγωγού τους να οργανώνει και να ρυθμίζει την καθημερινή τους ζωή.

Τέλος, η τοποθέτηση του άνδρα νηπιαγωγού ως εναλλακτικού προτύπου από τα παιδιά δεν στοιχειοθετεί ξεχωριστή κατηγορία, αφού αυτή προέκυψε μόνον από δύο παιδιά στην πρώτη μελέτη περίπτωσης και ετέθη αμέσως υπό αίρεση:

«Ο κύριος μας μαγειρεύει… Όχι δεν μας μαγειρεύει, ανοίγει τον φούρνο και βάζει τα φαγητά μας μέσα».

Η αναίρεση αυτή είναι ενδεικτική της δυσκολίας των παιδιών να τοποθετήσουν τον άνδρα νηπιαγωγό σε μη παραδοσιακές θέσεις ως προς τις στερεοτυπικές συμβάσεις του φύλου. Το ερώτημα συνεπώς είναι: Οι άνδρες νηπιαγωγοί είναι, πράγματι, περισσότερο «δασκαλοκεντρικοί» και «παραδοσιακοί» μέσα στην τάξη ή τα παιδιά επιλέγουν να τους τοποθετήσουν σε στερεοτυπικές για το φύλο τους θέσεις, όπως αυτές του διδάσκοντα και του ρυθμιστή της συμπεριφοράς τους;

## 4.2. Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΑΝΔΡΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων των δύο ανδρών νηπιαγωγών, οι βασικές *θέσεις* στις οποίες τοποθετούν οι ίδιοι τους εαυτούς τους ή, όπως υποστηρίζουν, τοποθετούνται από τους άλλους (συνάδελφοι, γονείς, παιδιά) είναι: του *ισορροπιστή*, του *(εναλλακτικού) διδάσκοντα,* του *ρυθμιστή* της συμπεριφοράς των παιδιών, του *υποστηρικτή των ίσων ευκαιριών* στα παιδιά, του *αντικαταστάτη* του πατρικού προτύπου και του *εναλλακτικού* αντρικού προτύπου.

(α) *Οι άνδρες νηπιαγωγοί ως ισορροπιστές*

Στην ερώτηση εάν η είσοδός τους στο νηπιαγωγείο αλλάζει την καθημερινή πραγματικότητα των παιδιών, οι άνδρες νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι με δεδομένο το θεσμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο αυτή δεν μπορεί να αλλάξει:

«Η καθημερινότητα δεν πιστεύω ότι μπορεί να αλλάξει από τη στιγμή που υπάρχει κάποιο πρόγραμμα και κάποια στεγανά μέσα στα οποία είσαι υποχρεωμένος να δουλέψεις» (Συνέντευξη 2).

Ωστόσο, θεωρούν ότι η παρουσία τους μέσα στο νηπιαγωγείο δημιουργεί μια *ισορροπία,* τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όσο και στην καθημερινότητα των παιδιών. Επιμένουν ιδιαίτερα ότι:

«Οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μπορεί να αλλάξουν, και να αποφευχθούν οι εντάσεις και οι κακοί ανταγωνισμοί που υπάρχουν μέσα στο νηπιαγωγείο» (Συν.2).

Η ισορροπία αυτή συνεισφέρει θετικά στη ζωή των παιδιών με τρόπο άμεσο και βιωματικό**,** μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν, και έμμεσα, μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά:

«Είμαστε μια καλή εικόνα για τα παιδιά. Η παρουσία μας και μόνο, μερικές φορές, φτάνει» (Συν.1).

(β) *Οι άνδρες νηπιαγωγοί ως διδάσκοντες*

Στην ερώτηση ποια μεθοδολογία ή ποιες διδακτικές παραδοχές υιοθετούν μέσα στο νηπιαγωγείο, οι άνδρες νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι προσπαθούν να υλοποιήσουν τις βασικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος και ότι δεν είναι τόσο γνωσιοκεντρικοί όσο οι άλλοι πιστεύουν:

«Τα πρώτα χρόνια, λόγω ανασφάλειας, έδινα έμφαση στη μάθηση και στη γνώση. Στην πορεία χαλάρωσα. Θεωρώ πως η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών είναι επίσης σημαντική. Δεν έχω κάποιο ειδικό ταλέντο. Στο διαθεματικό προσπαθώ να συνδυάζω τα πάντα, θα βάλω ίντερνετ, θα βάλω βίντεο, θα βάλω θεατρικό παιχνίδι, θα δοκιμάσω μουσική, ψυχοκινητική» (Συν.1).

«Με όλα καταπιάνομαι, με άλλα περισσότερο και με άλλα λιγότερο. Μ’ αρέσει να κάνω μουσική, γραφή, μαθηματικά. Με τα εικαστικά δεν τα πηγαίνω τόσο καλά. Το δασκαλοκεντρικό δεν μ’ αρέσει. Δίνω στα παιδιά μια οδό για να πο-

ρευτούνε και έπειτα να προχωρήσουν μόνα τους» (Συν.2).

Επίσης, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά δεν τοποθετούν τους άνδρες νηπιαγωγούς στη θέση του *συμπαίκτη*, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι παίζουν με τα παιδιά:

«Θα παίξω μαζί τους και μπάλα, μπάσκετ και με τα στεφάνια, θα χοροπηδήσω. Δεν έχω πρόβλημα να ‘‘τσαλακωθώ’’» (Συν.2).

(γ) *Οι άνδρες νηπιαγωγοί ως ρυθμιστές της συμπεριφοράς των παιδιών*

Μια άποψη που διατυπώνουν οι άνδρες νηπιαγωγοί της έρευνας αφορά την προσδοκία από τους άλλους (γονείς) να συμπεριφερθούν ως «παραδοσιακοί άνδρες», ιδιαίτερα στο θέμα του ελέγχου ή της ρύθμισης της συμπεριφοράς των παιδιών. Οι άνδρες νηπιαγωγοί, υποστηρίζουν ότι για τους γονείς αυτό που λείπει από το νηπιαγωγείο είναι «κάποιος να ελέγχει τα πράγματα» (Tsigra, 2010b):

«Ρυθμίζουμε πιο εύκολα τις σχέσεις των παιδιών. Και οι γονείς μας εμπιστεύονται και τα παιδιά μας ακούνε. Φαίνεται πως οι άνδρες είναι περισσότερο αποδεκτοί να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των παιδιών, τόσο από τις συναδέλφους νηπιαγωγούς και από του γονείς, όσο και από τα ίδια τα παιδιά…» (Συν.1).

«Οι γονείς μ’ εμπιστεύονται. Τα παιδιά με ακούνε. Δεν χρειάζεται να φωνάζω πολύ. Ίσως επειδή είμαι άνδρας. Δεν ξέρω…» (Συν.2).

Η άποψη αυτή των ανδρών νηπιαγωγών δικαιολογεί, εν μέρει, τις απόψεις των παιδιών. Τα παιδιά, όπως παρατηρήσαμε, *τοποθετούν* τον άνδρα νηπιαγωγό στη *θέση* του *ρυθμιστή* της συμπεριφοράς τους περισσότερο από τη γυναίκα νηπιαγωγό τους. Συνεπώς, οι δύο άνδρες νηπιαγωγοί υποστηρίζουν πως το διαφορετικό *φύλο* επηρεάζει τις απόψεις και τις προσδοκίες των άλλων.

(δ) *Οι άνδρες νηπιαγωγοί ως υποστηρικτές των ίσων ευκαιριών στη συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας των παιδιών*

Μια παράμετρος, η οποία δεν προέκυψε από τις αφηγήσεις των παιδιών, αφορά τη συνεισφορά των ανδρών νηπιαγωγών στη συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας των παιδιών. Και οι δύο άνδρες νηπιαγωγοί παραδέχονται ότι την επηρεάζουν, αλλά υποστηρίζουν ότι στόχος τους δεν είναι η ανατροπή ή η αλλαγή των έμφυλων στερεοτύπων. Αντίθετα, παρουσιάζουν τον εαυτό τους *ως ευέλικτο και μη-παρεμβατικό* νηπιαγωγό*, ως υποστηρικτή* των ίσων παιδαγωγικών ευκαιριών προς όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου*:*

«Οι δραστηριότητες για τα αγόρια και τα κορίτσια προσπαθώ όλα αυτά τα χρόνια να είναι κοινές. Όλα τα αγόρια θα βάλουν καπέλα στη γωνιά μεταμφίεσης, θα βάλουν φούστα, πολλά αγόρια θα παίξουν στην κουζίνα, θα μαγειρέψουν. Θεωρώ ότι είναι φυσιολογικό να είναι κοινές οι δραστηριότητες και για τα δύο φύλα. Στις αυθόρμητες δραστηριότητες, τα παιδιά μόνα τους επιλέγουν να δοκιμάσουν αυτά που εμείς θεωρούμε κοριτσίστικα ή αγορίστικα. Παίζουν με όλα,

και αυτό με χαροποιεί…» (Συν.1).

«Αγόρια και κορίτσια παίζουν μαζί. Τα αγόρια μπορεί να παίξουν και με κούκλες και τα κορίτσια με αυτοκινητάκια. Δεν μ' αρέσουν οι διαχωρισμοί. Αφήνω τα παιδιά ελεύθερα να παίξει το καθένα όπως θέλει. Οι εκπαιδευτικοί ποτέ δεν είχαν πρόβλημα να παίξουν όλα τα παιδιά με όλα τα παιχνίδια. Οι γονείς δημιουργούν τους διαχωρισμούς» (Συν.2).

(ε) *Οι άνδρες νηπιαγωγοί ως «αντικαταστάτες» του πατρικού προτύπου*

Οι δύο άνδρες νηπιαγωγοί της έρευνας επισημαίνουν τη συναισθηματική κάλυψη που μπορούν να προσφέρουν στη ζωή των παιδιών, εξαιτίας της απουσίας του πατέρα από το σπίτι:

«Υπάρχουν αρκετές μονογονεϊκές οικογένειες και τα παιδιά έχουν ανάγκη μιας ανδρικής παρουσίας, μιας ισχυρής όμως παρουσίας η οποία θα καλύψει το κενό του πατέρα» (Συν.1).

«Οι γονείς θεωρούσαν ότι επειδή ήμουνα άνδρας θα κάλυπτα ένα κενό. Είμαστε σε μια εποχή που λείπει το ανδρικό πρότυπο για τα παιδιά. Ο πατέρας λείπει πολλές ώρες από το σπίτι, για δύο ή και τρεις εργασίες. Όταν πάρεις ένα παιδί αγκαλιά, συχνά σε λέει μπαμπά. Ίσως αυτό το κενό το καλύπτουν οι άνδρες νηπιαγωγοί» (Συν.2).

Ανεξάρτητα εάν ο άνδρας νηπιαγωγός καλύπτει το *κενό του πατέρα*, η επισήμανση αυτή, από τη σκοπιά τους, και οι πρακτικές των παιδιών (όπως αναπαριστώνται στο λόγο των ανδρών νηπιαγωγών) υποδηλώνουν ότι η παρουσία των ανδρών μέσα στο νηπιαγωγείο δημιουργεί μια νέα *συναισθηματική κατάσταση* για τα παιδιά, την οποία η συγκεκριμένη έρευνα αδυνατεί να συζητήσει.

(στ) *Οι άνδρες νηπιαγωγοί ως εναλλακτικά αντρικά πρότυπα*

Ο ένας, μόνο, από τους δύο άνδρες νηπιαγωγούς της έρευνας αναφέρθηκε σε πρακτικές οι οποίες συνδέονται με εναλλακτικά ανδρικά πρότυπα για τα παιδιά:

«Τα παιδιά μας βλέπουν σε πολλούς ρόλους και συχνά σε διαφορετικούς από αυτούς που έχουν συνηθίσει. Πρέπει να φτιάξω τα κρεβάτια, να διπλώσω τα σεντόνια, να ζεστάνω το φαγητό και να το σερβίρουμε…» (Συν.1).

Ένα από τα ενδιαφέροντα ευρήματα αυτής της έρευνας είναι η διαπίστωση ότι οι άνδρες νηπιαγωγοί θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλουν στον «επαγγελματικό προσανατολισμό» των μικρών παιδιών, λόγω της επιλογής του επαγγέλματος του νηπιαγωγού από τα αγόρια του νηπιαγωγείου. Ακόμα και αν δεν έχει αντίκρισμα, στο άμεσο μέλλον, η επιλογή αυτή θεωρητικά ανατρέπει τις στερεοτυπικές επιλογές του μελλοντικού επαγγέλματος των παιδιών:

«Πολλές φορές τα παιδιά λένε πως όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω σαν τον κύριο» (Συν.1 και 2).

«Αυτό μ' εντυπωσιάζει. Μπορεί να μην ξέρουν ακόμα τον διαχωρισμό νηπιαγωγού και δασκάλου, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, θεωρούν όμως ότι

ένας άνδρας νηπιαγωγός μέσα στην τάξη είναι ωραίο. Είναι μια ωραία εικόνα… Εισπράττουμε ωραία πράγματα και εγώ έτσι το δικαιολογώ όταν πολλές φορές λένε ‘‘θέλω να γίνω σαν τον κύριο’’» (Συν.1).

Αν και οι άνδρες νηπιαγωγοί της έρευνας δεν αμφισβητούν ρητά τα στερεότυπα του φύλου, η παρουσία τους μέσα στο νηπιαγωγείο μπορεί να προκαλέσει αλλαγές, έστω και μακροπρόθεσμα.

## 4.3. Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Οι δύο γυναίκες νηπιαγωγοί της έρευνάς μου επισημαίνουν τη σημασία της εισόδου των ανδρών νηπιαγωγών στην προσχολική εκπαίδευση, και υποστηρίζουν πως έχουν μια καλή συνεργασία μαζί τους. Η νηπιαγωγός της δεύτερης μελέτης περίπτωσης υποστήριξε, μάλιστα, πως είχε μία από τις πιο ενδιαφέρουσες συνεργασίες στην επαγγελματική της πορεία, διότι οι άνδρες «λόγω της διαφορετικής τους ιδιοσυγκρασίας», εισάγουν μια διαφορετική κουλτούρα στο νηπιαγωγείο:

«Οι άνδρες νηπιαγωγοί δεν είναι μίζεροι και ανταγωνιστικοί, δεν ενδιαφέρονται γι’ αυτό που θα δείξουν στους γονείς, είναι από τη φύση τους πιο αποτελεσματικοί και ουσιαστικοί, δεν τους ενδιαφέρουν οι σάλτσες» (Συν.2).

Τη διαφορετική αυτή ιδιοσυγκρασία του άνδρα νηπιαγωγού, η νηπιαγωγός την ανάγει στο διαφορετικό φύλο (sex) του άνδρα, αναπαράγοντας έτσι μια έμφυλη στερεοτυπική αντίληψη για τις δυνατότητες και τις συμπεριφορές ανδρών και γυναικών.

Οι δύο γυναίκες νηπιαγωγοί της έρευνας υποστηρίζουν, επίσης, ότι οι άνδρες νηπιαγωγοί είναι πιο «παραδοσιακοί» από τις ίδιες μέσα στην τάξη:

«Ο κύριος Π., κατά τη γνώμη μου, είναι πιο παραδοσιακός, δεν παίζει εύκολα με τα παιδιά. Ίσως δε θέλει να εκτεθεί» (Συν.1).

«Οι άνδρες είναι πιο παραδοσιακοί στη διδασκαλία. Ο κύριος Τ. τους μαθαίνει γράμματα. Κι εγώ τους τα μαθαίνω, αλλά μέσα από το παιχνίδι – έτσι τα παιδιά νομίζουν ότι μαζί μου παίζουν, ενώ με τον κύριο Τ. ότι μαθαίνουν γράμματα. Νομίζω πως οι άνδρες νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται καλύτερα το ρόλο τους στο γνωστικό κομμάτι. Δεν ξέρω κατά πόσο μπορούν να ‘‘τσαλακωθούν’’» στα μάτια των παιδιών. Να παίξουν, να κάνουν τη χαζομάρα τους. Μπορεί αυτό να είναι αποτέλεσμα ανδρισμού – οπότε μπροστά στους άλλους επιλέγουν ένα πιο σοβαρό ρόλο που θυμίζει παραδοσιακό δάσκαλο» (Συν.2).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι απόψεις των γυναικών νηπιαγωγών διαφοροποιούνται από τις απόψεις των ανδρών νηπιαγωγών, συνάδουν όμως με τις αναπαραστάσεις των παιδιών.

Μια ενδιαφέρουσα παράμετρος στη συζήτηση με τις γυναίκες νηπιαγωγούς είναι το πώς οι ίδιες προσλαμβάνουν τις διαφορετικές θέσεις που τους προσδίδουν τα παιδιά. Η νηπιαγωγός της πρώτης μελέτης περίπτωσης υποστη-

ρίζει ότι:

«Τα παιδιά μας διαφοροποιούν, γιατί ο κ. Π. είναι πιο αυστηρός. Δεν πιστεύω ότι είναι θέμα διαφορετικού φύλου, αλλά διαφορετικής παιδαγωγικής άποψης και προσωπικής ιδιοσυγκρασίας» (Συν.1).

Αντίθετα, η νηπιαγωγός της δεύτερης περίπτωσης υποστηρίζει ότι:

«Τα παιδιά μας διαφοροποιούν… Δίνουν μεγαλύτερη σημασία σ' αυτά που λέει ο κύριος. Λένε συχνά: ''Ο κύριος είπε ότι πρέπει να καθόμαστε έτσι… να κάνουμε αυτό''. Αυτό που λέει ο κύριος είναι πιο σημαντικό, είναι νόμος. Επίσης, ρυθμίζουν πιο εύκολα τη συμπεριφορά των παιδιών – μ' ένα βλέμμα! Εγώ ουρλιάζω και πάλι δεν μ' ακούνε!» (Συν.2)

Οι διαφορετικές απόψεις των συναδέλφων γυναικών νηπιαγωγών υποδηλώνουν τις διαφορετικές ερμηνείες τους για το κοινωνικό φύλο. Στην πρώτη περίπτωση, η γυναίκα συνάδελφος αμφισβητεί τα έμφυλα στερεότυπα, επικαλούμενη τη σημασία των παιδαγωγικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αντίθετα η συνάδελφος νηπιαγωγός στη δεύτερη μελέτη περίπτωσης υποστηρίζει τις απόψεις της, αναπαράγοντας έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα. Ανεξάρτητα από τις διαφορετικές απόψεις τους, και στις δύο περιπτώσεις, οι γυναίκες νηπιαγωγοί υποστηρίζουν θερμά την είσοδο των ανδρών νηπιαγωγών στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών «ώστε να πάψει το νηπιαγωγείο να είναι ''παρθεναγωγείο''» (Συν.1).

## 4.4. Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Οι γονείς των παιδιών και των δύο μελετών περίπτωσης απάντησαν «πως βλέπουν θετικά» την είσοδο των ανδρών νηπιαγωγών στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών, και μάλιστα ορισμένοι υποστήριξαν ότι θα προτιμούσαν άνδρα νηπιαγωγό για το παιδί τους. Οι περισσότεροι από τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν αρχικά ξαφνιασμένοι όταν διαπίστωσαν ότι το παιδί τους θα είχε άνδρα νηπιαγωγό, ιδιαίτερα οι μητέρες, αλλά σύντομα το πρώτο ξάφνιασμα αντικαταστάθηκε από θετικά συναισθήματα:

«Ξαφνιάστηκα! Δεν ήξερα πως θα 'ταν… Εάν θα είχε υπομονή όπως μια γυναίκα, που είναι και μητέρα! Εάν θα τα συμπεριφερόταν καλά...» (Συν.1, μητ.).

«Δεν περίμενα από έναν άνδρα νηπιαγωγό να είναι τόσο ήρεμος, να έχει τόση όρεξη και να είναι τόσο καλός με τα παιδιά!» (Συν.1, μητ.).

«Την πρώτη φορά που συνάντησα τον κύριο Τ. μ' εντυπωσίασε! Νομίζω πως ένας άνδρας νηπιαγωγός έχει περισσότερη υπομονή από μία γυναίκα… και πολύ ευαισθησία. Τα παιδιά μου έχουν να πουν τα καλύτερα. Ο γιός μου τον θεωρεί φίλο!» (Συν.2, μητ.).

«Μου έκανε πολύ θετική εντύπωση! Τα καλύτερα έχω να πω… Θέλω να πω ότι αυτοί που πάνε να γίνουν νηπιαγωγοί το θέλουν πραγματικά! Και το

βλέπεις αυτό στην πράξη» (Συν.2, πατ.).

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω αναφορές, οι γονείς επισημαίνουν για τον άνδρα νηπιαγωγό χαρακτηριστικά όπως η υπομονή, η ηρεμία, η καλοσύνη, η ευαισθησία, ανατρέποντας με τον τρόπο αυτό μια στερεοτυπική πεποίθηση, η οποία θέλει τη γυναίκα να διαθέτει τα παραπάνω χαρακτηριστικά και αναπαράγοντας μιαν άλλη, σύμφωνα με την οποία τα χαρακτηριστικά αυτά είναι βιολογικά:

«Πρέπει να το έχει έμφυτο κανείς αυτό… Πρέπει να είναι γεννημένος για να κάνει τη δουλειά του νηπιαγωγού» (Συν.2, πατ.).

Μια προοπτική επίσης στη συζήτηση με τους γονείς ήταν οι προσδοκίες τους από τον άνδρα και τη γυναίκα νηπιαγωγό. Χωρίς να εκθέσω στη συζήτηση με τους γονείς τις απόψεις των παιδιών τους, σχεδόν όλοι οι γονείς επικεντρώθηκαν στις διαφορές του άνδρα και της γυναίκας νηπιαγωγού ως διδασκόντων και ως ρυθμιστών της συμπεριφοράς των παιδιών:

«Είναι καλύτερα να έχουν άνδρα νηπιαγωγό. Προετοιμάζονται και για το Δημοτικό που έχουν και άνδρες δασκάλους. Τον σέβονται, όχι ότι τον φοβούνται, αλλά δεν κάνουν σκανταλιές! Όπως και με τον μπαμπά στο σπίτι…» (Συν.1, μητ.).

«Τη δασκάλα τη βλέπουν σαν μητέρα! Ο άνδρας νηπιαγωγός συμπληρώνει το κενό του πατέρα. Τους ερμηνεύει… ειδικά τα αγόρια! Αλλά και για τα δύο φύλα κάνει πολύ καλό!» (Συν.1, μητ.).

«Τον αντιμετωπίζω σαν δάσκαλο. Μαθαίνει στα παιδιά, όπως στο δημοτικό σχολείο. Δεν ξέρω γιατί μου δημιουργεί αυτή την αίσθηση. Δεν θεωρώ ότι τον φοβούνται… Έχει τον τρόπο του να τον ακούνε τα παιδιά… Όχι επειδή είναι άνδρας, αλλά επειδή είναι ο κύριος Τ.» (Συν.2, πατ.).

«Παίρνουν διαφορετικά πράγματα από τον άνδρα και τη γυναίκα νηπιαγωγό. Έχουν διαφορετικές απόψεις. Μ' έναν άνδρα νηπιαγωγό ο γιος μου θα έκανε κάποιες δραστηριότητες που δεν τις κάνει με γυναίκες! Μόνο που υπάρχει και η εικόνα του άνδρα νηπιαγωγού είναι θετικό. Πρέπει να υπάρχουν και τα δύο φύλα.» (Συν.1, πατ.).

«Ο κύριος τούς τα μαθαίνει ωραία, και είναι και πιο ήρεμα. Έχουν ένα σεβασμό παραπάνω για τον κύριο Τ. – ίσως γιατί είναι άνδρας – όπως και στο σπίτι με τον μπαμπά» (Συν.2, μητ.).

Είναι εμφανές πως οι γονείς αναπαράγουν μια έμφυλη στερεοτυπική κουλτούρα, όπου ο άνδρας νηπιαγωγός τοποθετείται, τόσο ως εναλλακτικός και μη-παραδοσιακός άνδρας ─ «ήρεμος», «καλός» και «υπομονετικός» με τα παιδιά ─ όσο και ως παραδοσιακός, αφού αποδεικνύεται «καλύτερος ρυθμιστής της συμπεριφοράς των παιδιών» και «δάσκαλος».

Οι περισσότεροι γονείς υποστηρίζουν πως τα παιδιά φέρνουν στο σπίτι δι-

αφορετικές εμπειρίες από τους δύο νηπιαγωγούς. Στις εμπειρίες αυτές, ο άνδρας νηπιαγωγός φαίνεται να είναι ο «σημαντικός άλλος» για τα παιδιά.

«Επηρεάζει τα παιδιά πιο πολύ! Πιο εύκολα περνάει ένας άνδρας νηπιαγωγός αυτά που θέλει. Του δίνουν πιο μεγάλη προσοχή από τη γυναίκα νηπιαγωγό! Μας το είπε πρώτα ο κύριος!» (Συν.1, μητ.).

«Στο σπίτι πιο πολύ μιλάει για τον κύριο. Όταν μαθαίνει κάτι λέει πως με τον κύριο το έκαναν. Ίσως γι' αυτό κι εγώ τον βλέπω ως δάσκαλο. Νομίζω σαν να έχει έναν νηπιαγωγό. Δεν τον φοβάται, αλλά ό, τι και να πει ο κύριος το θεωρεί πρότυπο. Πάντα για τον κύριο μου λέει σαν να μην υπάρχει η άλλη δασκάλα» (Συν.2, πατ.).

«Και μένα για τον κύριο μου λέει συνέχεια – πως τα μαθαίνει όλα στην παρεούλα από τον κύριο Τ. ─ που νόμιζα πως στην παρεούλα έχει μόνο ένα δάσκαλο!» (Συν.2, μητ.).

Ελάχιστοι γονείς υποστηρίζουν πως το παιδί τους δεν διαφοροποιεί τους δύο νηπιαγωγούς:

«Μας μιλάει και για τους δυο. Ίσως τη ζωγραφική και το διάβασμα βιβλίων το αποδίδουν στην κυρία. Το παιχνίδι πάντως στον κύριο, όπως και το γράψιμο. Ό, τι έχει να κάνει με το γράψιμο, το αποδίδουν στον κύριο» (Συν.2, μητ.).

«Ο γιος μου δεν φέρνει διαφορετικές εμπειρίες στο σπίτι από τους δύο δασκάλους του. Μπα, είναι ισορροπημένη η κατάσταση. Μας μιλά και για την κυρία και για τον κύριο το ίδιο» (Συν.1, πατ.).

Αν και τα παιδιά στις αφηγήσεις τους δεν διαφοροποιούν αισθητά τους δύο νηπιαγωγούς, γιατί τα περισσότερα μεταφέρουν στο σπίτι διαφορετικές εμπειρίες από αυτούς, σύμφωνα με τους γονείς τους; Όπως προκύπτει από τις απόψεις των γονέων, τα παιδιά φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση και αξία στον άνδρα νηπιαγωγό σε σχέση με τη γυναίκα, χωρίς όμως αυτό να μπορεί να τεκμηριωθεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, μπορούμε να επισημάνουμε ότι οι απόψεις των γονέων, αν και στερεοτυπικές, εκφράζουν με τον πλέον άμεσο και ρητό τρόπο την αναγκαιότητα της εισόδου των ανδρών νηπιαγωγών στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών.

## 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην εργασία αυτή επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε πώς διαμορφώνεται η κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο όπου εργάζονται άνδρες και γυναίκες νηπιαγωγοί. Προσεγγίσαμε το θέμα αναλύοντας τις απόψεις των παιδιών για τον άνδρα και τη γυναίκα νηπιαγωγό τους, τις απόψεις των ανδρών και γυναικών νηπιαγωγών, καθώς και των γονέων των παιδιών, αντλώντας ερευνητικό υλικό από δύο μελέτες περίπτωσης δημοσίων νηπιαγωγείων.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ελάχιστες έρευνες έχουν διερευνήσει τις απόψεις

των παιδιών για τους/τις νηπιαγωγούς τους. Στη πλειονότητά τους αφορούν τις απόψεις των παιδιών για τις γυναίκες νηπιαγωγούς τους, ενώ απουσιάζουν, σχεδόν, οι έρευνες που αφορούν τους άνδρες νηπιαγωγούς.[106] Στην έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι οι δύο νηπιαγωγοί, πέραν της διαφορετικής εξωτερικής εμφάνισης που επισημαίνεται από ορισμένα παιδιά, αναπαριστώνται σε παρόμοιες *θέσεις*: ως *διδάσκοντες,* ως *ρυθμιστές* της συμπεριφοράς τους και ως *μέτοχοι στο παιχνίδι/συμπαίκτες*. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα της έρευνας της Sumsion (2005), αν και η έρευνά της επικεντρώνεται μόνο στις απόψεις των παιδιών για τον άνδρα νηπιαγωγό τους. Από τις *θέσεις* αυτές κυρίαρχη είναι η *θέση* των νηπιαγωγών ως διδασκόντων (παιδοκεντρικών ή δασκαλοκεντρικών). Εδώ οι άνδρες νηπιαγωγοί αναπαριστώνται σε *πιο παραδοσιακές* (δασκαλοκεντρικές) *θέσεις* σε σχέση με τις γυναίκες, χωρίς όμως αυτό να μπορεί να τεκμηριωθεί με απόλυτο τρόπο. Αρκετά, επίσης, παιδιά τοποθετούν τους/τις νηπιαγωγούς στη *θέση* του/της *μετόχου στο παιχνίδι*. Και εδώ, οι άνδρες νηπιαγωγοί αναπαριστώνται ως πιο παραδοσιακοί, αφού παίζουν λιγότερο από τις γυναίκες. Τέλος, λίγα παιδιά αναφέρονται στους/στις νηπιαγωγούς ως *ρυθμιστές* της συμπεριφοράς και των σχέσεών τους. Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς το νηπιαγωγείο στην Ελλάδα αποτελεί ένα κανονιστικό και ρυθμιστικό χώρο της δράσης των παιδιών (Τσίγκρα, 2014:142). Μια πρώτη ερμηνεία αυτού του ευρήματος μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι, καθώς η ελληνική οικογένεια και ιδιαίτερα ο πατέρας (αλλά και η μητέρα) αποτελούν αποδεκτά πρόσωπα, από τα παιδιά, ελέγχου της συμπεριφοράς τους, ο έλεγχος είναι γι' αυτά μια καθ' όλα αποδεκτή και φυσιολογική πρακτική των ενηλίκων και δεν αμφισβητείται ─ άποψη η οποία ενισχύεται και από τις αντιλήψεις των γονέων.

Οι διαφορετικές *θέσεις* στις οποίες τα παιδιά τοποθετούν τις/τους νηπιαγωγούς τους ─ παραδοσιακές ή μη-παραδοσιακές ─ είναι αποτέλεσμα της τομής των διαφορετικών *λόγων* και των *σχέσεων εξουσίας* που συνυπάρχουν μέσα στην τάξη και υποδηλώνουν τον *αμφίσημο* χαρακτήρα της σχολικής κουλτούρας. Είναι εμφανές, πως οι θεωρητικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος για το ρόλο του/της νηπιαγωγού ─ βοηθητικό και διευκολυντικό, για τη δημιουργική παραγωγή της γνώσης από τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, για τη σημασία του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία και για άρρητες μορφές ελέγχου των παιδιών συνυπάρχουν με παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές (Τσίγκρα, 2014).

[106] Όπως προκύπτει από τις έρευνες αυτές, τα παιδιά αναπαριστούν τις γυναίκες νηπιαγωγούς ως άτομα που τα *φροντίζουν (nurturers)*, ως *μετόχους στο παιχνίδι*, ως *διδάσκουσες* και ως *ρυθμιστές* της συμπεριφοράς τους (ενδεικτικά, Daniels et al., 2001). Στις μελέτες αυτές το *φύλο* δεν αποτελεί αναλυτική κατηγορία στην ερμηνεία των απόψεων των παιδιών. Σε αντίθεση με τις έρευνες αυτές, ερευνήτριες που εργάζονται στο χώρο του φεμινιστικού παραδείγματος, αντλώντας εννοιολογικά εργαλεία από τη μεταστρουκτουραλιστική προσέγγιση, επικεντρώνονται στο πώς το *φύλο* και οι σχέσεις *φύλου – εξουσίας* αποτελούν συστατικά στοιχεία στη συγκρότηση των απόψεων των παιδιών (MacNaughton, 1998· Sumsion, 2005).

Οι *τοποθετήσεις* των ανδρών και γυναικών νηπιαγωγών, από τα παιδιά, σε παρόμοιες *θέσεις* δηλώνει ότι το *φύλο* δεν εμφανίζεται κυρίαρχο, τουλάχιστον φανερά. Σύμφωνα με τις θεωρητικές παραδοχές όμως αυτής της έρευνας, η *θέση* στο βαθμό που είναι *θέση εξουσίας* συνδέεται με το κοινωνικό φύλο. Οι *ουδέτερες*, συνεπώς, ως προς το *φύλο, θέσεις* είναι πραγματικά ουδέτερες ή υποκρύπτουν *έμφυλες στερεοτυπικές θέσεις* για τον άνδρα νηπιαγωγό; Με δεδομένη τη (μικρή) έμφαση στις αναπαραστάσεις των ανδρών νηπιαγωγών, ως διδασκόντων και ρυθμιστών της συμπεριφοράς τους, από τα παιδιά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως οι άνδρες νηπιαγωγοί αναπαριστώνται μάλλον με στερεοτυπικούς όρους, και στο πλαίσιο αυτό δεν αμφισβητούνται τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου.

Οι άνδρες νηπιαγωγοί, από τη σκοπιά τους, τοποθετούν τους εαυτούς τους, κυρίως στη θέση του *ισορροπιστή* και δευτερευόντως σε παραδοσιακές ή σε εναλλακτικές *θέσεις*. Οι διαφορετικές αυτές *θέσεις*, του ισορροπιστή, του ρυθμιστή και του κυρίαρχου σε ζητήματα εξουσίας, του εναλλακτικού και του υπεύθυνου για τη φροντίδα των μικρών παιδιών υποδηλώνουν διαφορετικές εκδοχές *υποκειμενικότητας*, εν προκειμένω εκδοχές «ανδρισμού» (masculinities). Η έμφαση των ανδρών νηπιαγωγών στην *ισορροπία* που η είσοδός τους επιφέρει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στην καθημερινή πραγματικότητα των παιδιών, αποτελεί ζήτημα το οποίο έχει συχνά επισημανθεί στη βιβλιογραφία (Skelton, 1991· Cameron, 2001: 437). Η έμφαση στη *θέση* του *ισορροπιστή νηπιαγωγού* αποτελεί από τη σκοπιά των ανδρών νηπιαγωγών μία στρατηγική διαχείρισης της διαφορετικότητάς τους (Sumsion, 2001) και μια απάντηση στις προσδοκίες των άλλων να συμπεριφερθούν «ως παραδοσιακοί άνδρες». Οι άνδρες νηπιαγωγοί, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν συχνά, χρειάζεται να διαχειριστούν στο νηπιαγωγείο ένα αμφιλεγόμενο μοντέλο αντρικού ρόλου, το οποίο δεν είναι ενιαίο και καθολικό αλλά πολυσήμαντο και συχνά αντιφατικό, και το οποίο συχνά δεν το επιλέγουν οι ίδιοι, αλλά τους το επιβάλλουν οι άλλοι ─ γονείς, συνάδελφοι γυναίκες νηπιαγωγοί, παιδιά (Skelton, 1991· Sargent, 2005· Tsigra, 2010b). Όπως προκύπτει και από άλλες έρευνες, η παρουσία του άνδρα νηπιαγωγού στην τάξη ή στην αυλή συνεισφέρει στην αύξηση του αυτοελέγχου και της πειθαρχίας των παιδιών και στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών (Sargent, 2005: 255· Tsigra, 2010b). Αυτό προκύπτει και στην έρευνα αυτή, σύμφωνα με την ανάλυση των απόψεων των παιδιών, των γονέων, και της γυναίκας συναδέλφου νηπιαγωγού, στη δεύτερη μελέτη περίπτωσης.

Επίσης, οι άνδρες νηπιαγωγοί της έρευνας δεν αποδέχονται μια *παραδοσιακά διδακτική θέση*, όπου οι άλλοι τους τοποθετούν, υποστηρίζοντας ότι εφαρμόζουν τις αρχές του αναλυτικού προγράμματος. Η διάσταση αυτή ανάμεσα στις απόψεις των παιδιών (γυναικών νηπιαγωγών και γονέων) και των ανδρών νηπιαγωγών και η αδυναμία να την ερμηνεύσουμε αναδεικνύει ένα μεθοδολογικό πρόβλημα, το οποίο μόνο η συμμετοχική παρατήρηση της καθημερινής σχολικής πρακτικής στο νηπιαγωγείο θα μπορούσε να «επιλύσει».

Τέλος, οι άνδρες νηπιαγωγοί της έρευνας δεν αμφισβητούν ενεργά τις παραδοσιακές έμφυλες σχέσεις εξουσίας μέσα στο νηπιαγωγείο, έτσι ώστε να συνεισφέρουν θετικά στην αποδόμηση της παραδοσιακής συγκρότησης των φύλων από τα παιδιά, όπως προκύπτει σε άλλες έρευνες (Sargent, 2005). Ως εκ τούτου, οι άνδρες νηπιαγωγοί, παρά το γεγονός ότι ασκούν ένα μη-παραδοσιακό επάγγελμα, δεν φαίνεται να αποδομούν τα κοινωνικά ανδρικά στερεότυπα και ως εκ τούτου να «προκαλούν» τη σχολική κουλτούρα. Παρόμοια είναι τα ευρήματα της έρευνας της Sumsion (2005).

Ωστόσο, χωρίς να το επιδιώκουν οι ίδιοι, η καθημερινή πραγματικότητα στο νηπιαγωγείο επηρεάζεται από τη στιγμή που η παρουσία των ανδρών μέσα στο νηπιαγωγείο προσδιορίζει τα συναισθήματα των παιδιών, τις απόψεις και τις προσδοκίες των άλλων. Λόγου χάρη, η συναισθηματική κάλυψη που ενδεχομένως προσφέρουν οι άνδρες νηπιαγωγοί στη ζωή των παιδιών, εξαιτίας του απόντος πατέρα, αποτελεί μια νέα κατάσταση για τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, η οποία θέτει ζητήματα για περαιτέρω διερεύνηση. Η *κάλυψη του κενού του πατέρα* από τον άνδρα νηπιαγωγό, αν και έχει δεχτεί κριτική, συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία (Jensen, 1996· Cameron, 2001).[107]

Επίσης, οι δύο γυναίκες συνάδελφοι νηπιαγωγοί ─ αν και οι απόψεις τους διαφοροποιούνται ─ αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα, και τοποθετούν τον άνδρα νηπιαγωγό στη *θέση* του παραδοσιακού διδάσκοντα ή του «καλύτερου» ρυθμιστή της συμπεριφοράς των παιδιών. Με την έννοια αυτή οι συνάδελφοι νηπιαγωγοί, αν και τάσσονται υπέρ της εισόδου των ανδρών στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών, υπαινίσσονται ότι οδηγούμαστε σ' ένα παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο. Τις απόψεις των γυναικών νηπιαγωγών θα μπορούσαμε να τις ερμηνεύσουμε ως μια προσπάθεια, από τη σκοπιά τους, να διαχειριστούν τη διαφορετικότητά τους ως γυναίκες νηπιαγωγοί και να διαφυλάξουν, για λογαριασμό τους, τη «σωστή» γνώση και εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος: δηλαδή, την έμφαση στο παιχνίδι και στο μη-γνωσιοκεντρικό μοντέλο μάθησης. Ωστόσο, η απουσία σχετικών ερευνών των απόψεων των γυναικών νηπιαγωγών για τον άνδρα συνάδελφο και το μικρό δείγμα της έρευνας αυτής, δεν μας επιτρέπει να οδηγηθούμε σε γενικά συμπεράσματα.[108]

---

[107] Όπως υποστηρίζουν ορισμένοι ερευνητές, δεν είναι σαφής η αποτελεσματικότητα αυτής της ψυχολογικής υποστήριξης, δηλαδή της κάλυψης του κενού, στο βαθμό που το ζήτημα της απουσίας του πατέρα και των επιπτώσεων στη ζωή του παιδιού είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων που συνδέονται με τις οικογενειακές δομές και τις κοινωνικό-οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες (Williams, 1998).

[108] Οι απόψεις των γυναικών νηπιαγωγών για τους άνδρες συναδέλφους τους, αν και έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς στη βιβλιογραφία. Σε μία από τις ελάχιστες έρευνες (Barnard et. al., 2000), οι ερευνήτριες επικεντρώνονται στη διερεύνηση των απόψεων των γυναικών νηπιαγωγών για τις δυνατότητες και τα εμπόδια «στρατολόγησης» των αντρών νηπιαγωγών στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών. Όπως υποστηρίζουν, τα έμφυλα στερεότυπα του ρόλου και η έλλειψη εμπειρίας των ανδρών με τη φροντίδα και εκπαί-

Τέλος, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις των γονέων, οι γονείς είναι οι πλέον αμήχανοι μπροστά στον άνδρα νηπιαγωγό: από τη μια τον αναπαριστούν ως «ήρεμο» και «υπομονετικό» και από την άλλη ως καλύτερο διαχειριστή και ρυθμιστή των σχέσεων και της συμπεριφοράς των παιδιών. Οι διαφορετικές απόψεις των γονέων μπορούν να ερμηνευτούν ως αποτέλεσμα των ιστορικών παραδοχών του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού (ως «γυναικείου») και των έμφυλων στερεοτυπικών προσδοκιών του. Παρά την αμηχανία αυτή, οι γονείς όχι μόνο υποστηρίζουν ρητά την είσοδο των ανδρών νηπιαγωγών, αλλά φαίνεται να τον προτιμούν ως νηπιαγωγό των παιδιών τους. Παραπλήσια αποτελέσματα παρατηρούμε και στην έρευνα της Skelton (1991). Η άποψη αρκετών γονέων ότι ο άνδρας νηπιαγωγός είναι για τα παιδιά ο «σημαντικός άλλος», αν και δεν μπορεί να τεκμηριωθεί εάν συνδέεται με τις απόψεις των παιδιών ή τις δικές τους, ενισχύει την στερεοτυπική κυριαρχία του «ανδρικού» κοινωνικού φύλου. Οι συγκεκριμένες απόψεις, όμως, δεν δικαιολογούν τους «φόβους» των φεμινιστριών ερευνητριών για την είσοδο των ανδρών στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών;

## 6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εν κατακλείδι, η είσοδος των ανδρών νηπιαγωγών στο νηπιαγωγείο, ακόμα και αν «εγκυμονεί» ορισμένους «κινδύνους», όπως υποστηρίζουν οι ερευνήτριες του φεμινιστικού παραδείγματος, είναι αναγκαία τόσο για την ισότητα στο επάγγελμα της/του νηπιαγωγού όσο και για την ισορροπία στη ζωή των παιδιών. Όπως διαφαίνεται από την έρευνά μας, η είσοδός τους δεν συγκροτεί μια εναλλακτική σχολική κουλτούρα ή κοινωνική πραγματικότητα για τα παιδιά, τουλάχιστον με τρόπο ρητό. Η αμφισημία των διαφορετικών *θέσεων* των ανδρών νηπιαγωγών ενισχύει το ρευστό και ευμετάβλητο χαρακτήρα της σχολικής κουλτούρας στο νηπιαγωγείο, όπου η αναπαραγωγή των έμφυλων κοινωνικών στερεοτύπων, η αμφισβήτηση και η πρόκληση συνυπάρχουν. Ενισχύει επίσης τον πολυπαραγοντικό και σύνθετο χαρακτήρα της, ο προσδιορισμός της οποίας δύσκολα μπορεί να αποτυπωθεί στο πλαίσιο μιας έρευνας.

Η συγκεκριμένη έρευνα, παρά τις μεθοδολογικές της αδυναμίες, επιχείρησε να θέσει ένα σημαντικό ζήτημα, αυτό της εισόδου των ανδρών νηπιαγωγών στο νηπιαγωγείο με σκοπό να αναστοχαστούμε πάνω στις ανάγκες των παιδιών, στις προϋποθέσεις και στο πλαίσιο της πρώιμης εκπαίδευσης και φροντίδας των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Τα παιδιά έχουν *κάθε δικαίωμα* να εκτίθενται στην κοινωνική ισορροπία που εξασφαλίζει η συνύπαρξη και των δύο φύλων στο σχολικό περιβάλλον [«gender-fair learning environment» (Cooney & Bittner, 2001)]. Στο πλαίσιο αυτό, η συνύπαρξη ανδρών και γυναικών νηπιαγωγών, ακόμα και αν δεν έχει τις

δευση μικρών παιδιών αποτελούν τα πιο βασικά εμπόδια για την είσοδο των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών. Παραδέχονται, ωστόσο, πως η είσοδος των ανδρών νηπιαγωγών θα συνεισέφερε σε πολλά επίπεδα και προτείνουν μια σειρά πρακτικών για το ξεπέρασμα των εμποδίων.

επιθυμητές βραχυπρόθεσμες αλλαγές, υπόσχεται μακροπρόθεσμες αλλαγές, μέσα από τον επαναπροσδιορισμό της πρώιμης εκπαίδευσης και φροντίδας των παιδιών, και της συμμετοχής και των δύο φύλων σ' αυτήν. Πριν η *παλιά* αυτή ιστορία της εισόδου των ανδρών νηπιαγωγών στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών εγκαταλειφθεί, ως προς τα οφέλη της, οφείλουμε να την εντάξουμε ως ένα σημαντικό ζήτημα, τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική όσο και στην έρευνα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Barnard, C., Hovingh, L. et. al., (2000). *Recommendations for improving the recruitment of male early childhood education professionals: The female viewpoint,* Masters Project, USA: Grand Valey State University

Brandes, H., (2012). Does gender make a difference? First results of the German Tandem-study about pedagogical activity of female and male ECE workers. Presentation on the 22nd EECERA annual conference, 31.8.2012, Porto/Portugal. Retrieved 9 April, 2014 from www.koordination-maennernkitas-european-research-network.

Cameron, C. (2001). Promise or Problem? A review of the literature on men working in early childhood services. *Gender, Work and Organization*, 8 (4), pp. 430-453.

Cameron, C., (2006). Men in the Nursery Revisited: issues of male workers and professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood,* 7 (1), pp. 68-79.

Cameron, C. & Moss, P. (1998). Men as carers for children. An introduction. In C. Owen, P. Moss & C. Cameron (Eds), *Men as Workers in Services for Young Children,* 11-28. London: Institute of Education.

Cooney, M. & Bittner, M. (2001). Men in Early Childhood Education: Their Emergent Issues. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), pp. 77-83.

Daniels, H., Kalkman, D. & McComps, B., (2001). Young Children's perspectives on learning and teacher practices in different classroom contexts: Implications for motivation, *Early Education and Development,* 12 (2), pp. 253-273.

Davies, B., (1994). *Postructuralist Theory and Classroom Practice,* Victoria: Deakin University.

Emilsen, C., (2012). Gender equality in Norwegian ECECS, Presentation on the 22nd EECERA annual conference, 31.8.2012, Porto/Portugal. Retrieved 9 April, 2014 from www.koordination-maennernkitas-european-research-network.

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (2012). Προσχολική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 4 Ιουλίου, 2012 από http://www.statistics.gr.

Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C., (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal*

*of Early Childhood Research*, 8 (2), pp. 175-192.

Gold, D. & Reis, M. (1982). Male teacher effects on young children: a theoretical and empirical consideration. *Sex roles*, 8 (5), pp. 493-513.

Jensen, J. J., (1996). *Men as Workers in Childcare Services.* Brussels: European Commission Network on Childcare.

Koch, B. (2012). Strategies to increase the propotion of male child care workers – understanding processes of change, Presentation on the 22nd EECERA annual conference, 31.8.2012, Porto/Portugal. Retrieved 9 April, 2014 from www.koordination-maennernkitas-european-research-network.

MacNaughton, G. (1998). Improving our gender equity 'tools': A case for discourse analysis. In N. Yelland, (Ed.), *Gender in Early Childhood*, pp. 149-174. London: Routledge.

Morgan. D.A. (1996). Focus Groups. *Annual Review Sociology*, 22: 129-152.

Rohrmann, T. (2010). From research to action: A comparison of recent research in Austria, Germany and Norway. Presentation on the 20th EECERA annual conference, 6.9.10, Birmingham/UK. Retrieved 9 April, 2014 from www.koordination-maennernkitas-european-research-network.

Sargent, P. (2005). The Gendering of men in early childhood education. *Sex Roles*, 52 (3/4), pp. 251-259.

Skelton, C. (1991). A study of the Career Perspectives of Male Teachers of Young Children. *Gender and Education*, 3 (3), pp. 279-289.

Sumsion, J. (2005). Male teachers in early childhood: issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (1), pp. 109-123.

Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and boys in school.* Buckingham: Open University press.

Τσίγκρα, Μ. (2010α). Δυνατότητες και όρια της εθνογραφίας στην έρευνα της παιδικής ηλικίας. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση,* σ. 447-479. Αθήνα: Τόπος.

Tsigra, M. (2010b). Male teachers and children's gender construction in Preschool Education. Presentation on the XXVI OMEP world congress, 13.8.2010, Goteborg/Sweden. Retrieved 12 September, 2012 from www.koordination-maennernkitas-european-research-network.

Τσίγκρα, Μ. (2014). *Μέσα στο Νηπιαγωγείο - Διαδικασίες και πρακτικές συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας.* Αθήνα: Λεξίτυπο.

Τσιώλης, Γ. (2010). Η επικαιρότητα της βιογραφικής προσέγγισης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες,* σ. 347-370. Αθήνα: Τόπος.

Williams, C. (1995). *Still a Man's World: Men who Do Women's Work.* Berkeley, CA: University of California Press.

Williams, F. (1998). Troubled masculinities in social policy discourses: fatherhood. In j. Popay, J. Hearm & J. Edwards (Eds), *Men,Gender Divisions and Welfare*, pp 63-99. London: Routledge.

# ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΩΡΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΔΙΑΜΕΣΟΥ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.

## *ΟΙ «ΠΗΓΕΣ» ΩΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΣΕ ΕΝΑ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΚΡΑΣ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ.*

**Δρ Κυριακή Φαρδή**

14ο Νηπιαγωγείο Αμπελοκήπων

Email: kyrfardi@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μία μελέτη περίπτωσης. Συγκεκριμένα διερευνά τον πολυτροπικό χαρακτήρα ενός σύγχρονου έργου τέχνης και δύο πηγών (προσωπική μαρτυρία, φωτογραφία αναπαράστασης από αρχαίο αγγείο), τον τρόπο ενσωμάτωσής τους σε ένα πολιτιστικό πρόγραμμα μακράς διάρκειας που εφαρμόστηκε σε νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους και την αλληλεπίδραση των παιδιών με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πηγών και του σύγχρονου έργου τέχνης. Υποστηρίζετε ότι αυτά τα χαρακτηριστικά κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών για το πρόγραμμα και διευκολύνουν τη μετάβασή τους σε μακρινές ιστορικές περιόδους διαμορφώνοντας κατάλληλες συνθήκες εισαγωγής των παιδιών νηπιαγωγείου στην ιστορική εκπαίδευση.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πολιτιστικό πρόγραμμα με θέμα: «Ταξιδεύοντας στο χρόνο. Τοπική Ιστορία: «Γνωριμία με χαρακτηριστικά στοιχεία της πόλης και του Δήμου μας» εγκρίθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης και υλοποιήθηκε στο 14ο Νηπιαγωγείο Αμπελοκήπων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013. Ο γενικός σκοπός του προγράμματος ήταν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τη ζωή παιδιών σε άλλες εποχές διαμέσου πηγών, όπως πηγές του τοπίου (χαρακτηριστικά μνημεία, κτίρια, φωτογραφίες, προσωπικές μαρτυρίες, έργα τέχνης κ.ά.) ώστε να συγκρίνουν το δικό τους τρόπο ζωής με των παιδιών από άλλες εποχές, να ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές, την έννοια της συνέχειας και της αλλαγής στο χρόνο, να ανακαλύψουν τρόπους προσδιορισμού του παρελθόντος, να εκφράσουν τις ιδέες τους σχετικά με την καθημερινή ζωή τη δική τους και παιδιών που έζησαν σε άλλες εποχές. Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη του πολυτροπικού χαρακτήρα των πηγών ως ένα χρήσιμο εργαλείο μετάβασης στο μακρινό παρελθόν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα επιλέγονται δύο πηγές[109] (μία προσωπική μαρτυρία και ένα φωτογραφικό ντοκουμέ-

[109] Ο όρος «πηγές» («sources») αναφέρεται στην παρούσα μελέτη με τη σημασία την οποία έχει στην ιστοριογραφία και την διδακτική της ιστορίας, όπως θα εξηγηθεί και στη συνέχεια στην αντίστοιχη ενότητα με θέμα

ντο μίας παράστασης από αρχαίο αγγείο) και ένα σύγχρονο έργο τέχνης. Κάθε μία από αυτές τις πηγές (καθώς και το σύγχρονο έργο τέχνης) έχει μία ιδιαίτερη «φόρμα», έχει πολυτροπικό χαρακτήρα (φυσική ανθρώπινη παρουσία, φωτογραφία αναπαράστασης από αρχαίο αγγείο, κινούμενη εικόνα) και αξιοποιήθηκε με τέτοιον τρόπο ώστε να αντιστοιχεί σε διαφορετική χρονική περίοδο. Θα μελετήσουμε το καθεστώς χρήσης της κάθε πηγής όπως διαμορφώθηκε με τη συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα αξιολογήσουμε το ρόλο και τη σημασία της στη διδακτική πράξη. Τέλος, θα αναφερθούμε στα στοιχεία εκείνα που διευκολύνουν την προσέγγιση του γενικού σκοπού του συγκεκριμένου πολιτιστικού προγράμματος, δηλαδή τη γνωριμία των παιδιών του νηπιαγωγείου με την καθημερινή ζωή παιδιών από άλλες εποχές. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξουμε τη σημασία σύγχρονων «εργαλείων» στη διδακτική πρακτική του νηπιαγωγείου και να αναστοχαστούμε σχετικά με την προσέγγιση της παιδικής ηλικίας στο παρόν και το παρελθόν.

## ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Η έννοια της πολυτροπικότητας (multimodality) εισάγεται στα μέσα, περίπου, της δεκαετίας του ’90 όταν ο Kress και η ομάδα του (New London Group) αναφέρονται στη σημασία της εικόνας ως επικοινωνιακού μέσου (Γρόσδος, 2008, σ. 8) παράλληλα με τις έννοιες των πολυεγγραμματισμών ή πολυγραμματισμών (Μασταγγούρας, 2007, σ. 65, Χατζησαββίδης, 2002, σ. 43). Οι κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές της τελευταίας δεκαετίας του προηγούμενου αιώνα (πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οικονομικές αλλαγές, ανάπτυξη σύγχρονων

«Μορφολογικά χαρακτηριστικά των πηγών, βασικά ερωτήματα». Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της σημασίας είναι η χρονολόγηση των πηγών και η συσχέτισή τους με το ιστορικό παρελθόν (Βλ. Ηλεκτρονικός σύνδεσμος http://www.hist.cam.ac.uk/prospective-undergrads/virtual-classroom/historical-sources-what . Ανακτήθηκε 29 Ιουνίου 2014 από το Διαδίκτυο). Θα μπορούσαμε, βεβαίως, να χαρακτηρίσουμε πολλά σύγχρονα έργα τέχνης ως «πηγές». «Πηγή» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και το σύγχρονο έργο τέχνης της παρούσας μελέτης εάν θεωρούσαμε ότι αποτελεί ίχνος του παρελθόντος. Ωστόσο, το συγκεκριμένο έργο τέχνης έχει τα εξής χαρακτηριστικά σε σχέση με τη χρονολόγησή του: α) αποτυπώνει τη γειτονιά μιας σύγχρονης πόλης όπως θα μπορούσε να ήταν και η γειτονιά των παιδιών, οπότε ως προς το περιεχόμενο και τη χρονολόγησή του είναι ταυτόχρονο με την καθημερινή ζωή των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, δηλαδή δεν την απεικονίζει στο παρελθόν αλλά στο παρόν, β) στην παρούσα μελέτη η συγγραφέας αποδέχεται τις μεθοδολογικές διακρίσεις των όρων όπως αυτές αναφέρονται στην σχετική με την ιστοριογραφία και διδακτική της ιστορίας βιβλιογραφία, οπότε έχει σοβαρές επιφυλάξεις σχετικά με τον χαρακτηρισμό του συγκεκριμένου έργου ως «πηγή» και γ) το σύγχρονο έργο τέχνης αξιοποιείται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όχι ως πηγή, δηλαδή ως ίχνος του παρελθόντος, αλλά συγκριτικά με τις πηγές, ώστε τα μικρά παιδιά να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές στο παρόν και στο παρελθόν. Επίσης, αυτό το σύγχρονο έργο έχει πολλά στοιχεία προλυτροπικότητας. Επιλέχτηκε, λοιπόν, στην παρούσα μελέτη περίπτωσης και για έναν ακόμη λόγο: να εμπλουτίσει τη συζήτηση σχετικά με την έννοια αυτή. Θα μπορούσαμε, επίσης, στον όρο «πηγές» να προσθέσουμε τον επιθετικό προσδιορισμό «ιστορικές», προσδιορισμός που εννοείται, καθώς αυτές αναφέρονται στο ιστορικό παρελθόν και δεν επαναλαμβάνεται στο κείμενο για λόγους συντομίας.

τεχνολογιών) δημιούργησαν νέα δεδομένα στο χώρο της πληροφορικής και των μέσων μαζικής επικοινωνίας ενισχύοντας το ρόλο της εικόνας στον σύγχρονο πολιτισμό. Οι αλλαγές, αυτές, επηρέασαν τις σύγχρονες αντιλήψεις για την εκπαίδευση.

Το σχολείο της «ύστερης νεωτερικότητας» δεν είναι αμέτοχο στις κοινωνικές μεταβολές που διαμορφώνονται από το ρόλο των μέσων μαζικής ενημέρωσης και του πολιτισμού της εικόνας (Πλειός, 2005, σ. 411). Με την έννοια του «γραμματισμού» (literacy) εννοείται η κριτική ικανότητα σχετικά με τη γλώσσα (η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί γλωσσικές επικοινωνιακές γνώσεις, να κατανοεί και να εκφράζεται διαμέσου του προφορικού και του γραπτού λόγου) (Ματσαγγούρας, 2007, σ. 22 και Χατζησαββίδης, 2002, σ. 43), ενώ με την έννοια των πολυγραμματισμών νέα στοιχεία όπως η εικόνα, η κινούμενη εικόνα, ο ήχος, το χρώμα, η γραμματοσειρά αποκτούν λειτουργική σχέση με ένα κείμενο και έχουν τη δική τους αξία ως συστατικά μέρη του κειμένου[110]. Ο πολυτροπικός χαρακτήρας του γραπτού λόγου, αφορά τη λειτουργική σχέση του κειμένου με τις εικόνες που το περιβάλλουν. Επίσης μία σειρά από άλλες σημειωτικές μορφές (modes), όπως η κίνηση, ο ήχος, οι χειρονομίες, τα χρώματα κ.ά. συμμετέχουν στη διαδικασία δημιουργίας νοήματος και ανήκουν σε μία ολότητα, στην περίπτωση που συνδέονται λειτουργικά με τα κείμενα και με όλα τα συστατικά τους (Jewitt, 2008, σ. 247).

Στο νηπιαγωγείο ο ρόλος και η σημασία των εικόνων καθώς και άλλων μορφών με σημειωτική αξία μας ενδιαφέρει για έναν, ακόμη, λόγο: τα παιδιά που παρακολουθούν αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης δεν κατέχουν το γραπτό γλωσσικό κώδικα και δεν είναι κύριος στόχος του νηπιαγωγείου η εκμάθησή του καθώς η αντίληψη του γραπτού κώδικα οικοδομείται σταδιακά, με παιγνιώδη μορφή και αξιοποιώντας βιωματικές καταστάσεις («αναδυόμενος γραμματισμός», Δαφέρμου, 2007, σ. 517 και Ματσαγγούρας, 2007, σ. 25). Στα μάτια των παιδιών αυτής της ηλικίας το γραπτό κείμενο είναι μία εικόνα με σημεία και σύμβολα κάποια από τα οποία αναγνωρίζουν ενώ άλλα όχι, ανάλογα με το βαθμό εξοικείωσης τους με τον γραπτό κώδικα. Οι διαφορετικές μορφές αποτύπωσης νοήματος στο νηπιαγωγείο (εικόνα, κινούμενη εικόνα, κίνηση, ήχος κ.ά.) εάν έχουν λειτουργική σχέση με τις καθημερινές εκπαιδευτικές εφαρμογές δεν συμπληρώνουν, απλά, το εποπτικό υλικό των δραστηριοτήτων, αλλά εξελίσσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύουν τα κίνητρα μάθησης για τα παιδιά προσφέροντας μία προσθετική αξία στις καθημερινές εμπειρίες μάθησης. Αυτές οι διαφορετικές φόρμες αποτύπωσης νοήματος μπορεί να έχουν λειτουργική σχέση με τα κείμενα, να τα συμπληρώνουν, να τα ερμηνεύουν, να τα «ζωντανεύουν» στα μάτια των παιδιών. Μπορεί, επίσης, να εντάσσονται στην εκπαι-

[110] Βλ. Ηλεκτρονικό σύνδεσμο http://www.netschoolbook.gr/polytropy.html . Ανακτήθηκε 27 Ιουνίου 2014 από το Διαδίκτυο. (Πρόκειται για ηλεκτρονική ανάρτηση από το 2008, Χοντολίδου, Ε.)

δευτική διαδικασία ως αυτούσιοι φορείς νοημάτων, ανεξάρτητα από γραπτά κείμενα.

Οι «μορφές» (modes) που δημιουργούν νοήματα και είναι διαφορετικές από το γραπτό λόγο ενισχύουν, επίσης, τον παιγνιώδη χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Ο/η εκπαιδευτικός όταν οδηγεί τα παιδιά σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (μουσεία, πινακοθήκες), σε μια βιβλιοθήκη (ώστε να δουν την εικονογράφηση των βιβλίων), κάθε φορά που δείχνει εικόνες στην οθόνη του υπολογιστή, που φέρνει στη σχολική αίθουσα εικόνες, φωτογραφίες από αντικείμενα τέχνης προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες να χαρούν και να «παίξουν» με τα νοήματα, τα σχέδια, τα χρώματα, τις αναπαραστάσεις των εικόνων (Γρόσδος, 2008, σ. 12). Ως προέκταση της απόλαυσης που δημιουργούν οι εικόνες και των εντυπώσεων, ιδεών και αναπαραστάσεων των παιδιών το «παιχνίδι» μπορεί να συνεχιστεί με δραστηριότητες που έχουν κίνηση, όπως δραματοποιήσεις, θεατρικό παιχνίδι, με μουσικά αποσπάσματα και τραγούδια που μπορούν να συσχετιστούν με την εικόνα, και με δημιουργικές δραστηριότητες εικαστικών (ζωγραφική με νερομπογιές, κολάζ, κ.ά.).

## ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ, ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.

Το δίλημμα της εισαγωγής ή όχι των παιδιών νηπιαγωγείου στο ιστορικό παρελθόν και στην ιστορική εκπαίδευση σε κάποιες περιπτώσεις είναι λυμένο, αλλά σε κάποιες άλλες όχι. Κάποιες επιστημονικές απόψεις (Kieran, 1982, σ. 17 και McLaughlin, 1988, σ. 17) θεωρούν ότι συστατικά στοιχεία της ιστορικής εκπαίδευσης, όπως η σύνθετη ιστορική γλώσσα, ιστορικές έννοιες, όπως ο ιστορικός χρόνος, καθώς και η διαδικασία πρόσβασης στην ιστορική γνώση, αποθαρρύνουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ιστορικό προσανατολισμό για παιδιά μικρών ηλικιών.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν προτάσεις για εκπαιδευτικά προγράμματα με ιστορικό προσανατολισμό για το νηπιαγωγείο (Cooper, 2002, σ. 28 και Huber, 2005, σ. 99 και O' Harra & O' Harra, 2001, σ. 101). Φαίνεται, λοιπόν, ότι τις τελευταίες δεκαετίες κερδίζει έδαφος μία κάπως πιο αισιόδοξη θεώρηση για την εισαγωγή των μικρών παιδιών στην ιστορική εκπαίδευση. Στη θεώρηση αυτή συνηγορούν δύο παράγοντες (εκτός των άλλων) που αφορούν ευρύτερες αλλαγές τόσο στο κοινωνικό όσο και στο επιστημονικό πεδίο.

Στο πεδίο της κοινωνίας, η ευρεία χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών επηρέασε την εκπαιδευτική διαδικασία σε πολλούς τομείς. Διαφοροποίησε τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και την αλληλεπίδραση των παιδιών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δυνατότητες και οι προοπτικές που προσφέρει η πληροφορική στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιούργησαν νέες προοπτικές στην επιστημονική έρευνα επιμέρους διδακτικών αντικειμένων, όπως η ιστορία (Τζιβάς, 2011, σ. 39) και κατέθεσαν ενδιαφέρουσες προτάσεις για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων συγχρονισμένων με τις αλλαγές που προέρχονται από

το χώρο της τεχνολογίας της πληροφορίας. Η ευρεία χρήση των τεχνολογιών μετάδοσης, διακίνησης και διαχείρισης της πληροφορίας ενίσχυσε σε σημαντικό βαθμό την κυριαρχία της εικόνας στις σύγχρονες κοινωνίες, επηρέασε τις αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου και τη σχέση όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης με την εικόνα, την πληροφορία και τις τεχνολογίες που λειτουργούν ως μέσα αναπαραγωγής και μετάδοσης (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, άλλα ηλεκτρονικά μέσα όπως η τηλεόραση κ.ά.).

Στο πεδίο της επιστήμης, η αποδοχή της σημασίας και της αξίας από την σύγχρονη ιστοριογραφία πηγών με μορφολογικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά των γραπτών άνοιξε νέους δρόμους για την προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη δεκαετία του 1960 πρωτοεμφανίστηκε μία τάση στην ιστοριογραφία (Burke, 2004, σ. 2 και Himmelfard, 1989, σ. 6) που αναπτύχθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο και επηρέασε την έρευνα στο πεδίο της ιστορίας, της διδακτικής της ιστορίας και σε άλλα ευρύτερα πεδία (ιστορική εκπαίδευση, δημόσιες χρήσεις της ιστορίας). Αν και δεν μπορούμε να αποδώσουμε ένα όνομα που να εκφράζει σε παγκόσμιο επίπεδο αυτή τη στροφή της ιστοριογραφίας και της επιστημονικής έρευνας, αφού σε κάθε εθνικό κράτος υπάρχουν διαφοροποιήσεις (Burke, 2004, σ. 6), είναι γνωστή στην ελληνική βιβλιογραφία με το όνομα «Νέα Ιστορία» (Σκούρος, 1991, σ. 11). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της Νέας Ιστορίας είναι η αναγνώριση της σημασίας και της αξίας αντικειμένων της ιστορίας, όπως η ιστορία της καθημερινής ζωής, της παιδικής ηλικίας, της οικονομίας, των θεσμών, της τεχνολογίας, του πολιτισμού, της τέχνης κ.ά. (Burke, 2004, σ. 3-6). Το ενδιαφέρον της ιστοριογραφίας δεν επικεντρώνεται πλέον μόνο στην στρατιωτική, πολιτική και διπλωματική ιστορία αλλά και στην ιστορία των καθημερινών ανθρώπων και στα επιτεύγματα του ανθρώπινου πολιτισμού.

Τα ίχνη που έχουν αφήσει στο χρόνο οι ανθρώπινες δραστηριότητες αποτελούν τις πηγές διαμέσου των οποίων μπορούμε να αντιληφθούμε το ιστορικό παρελθόν. Οι διαφορετικές εκδοχές των ιστορικών αφηγήσεων διαμορφώνονται από τη διερεύνηση, τη μελέτη και την ερμηνεία των πηγών. Η ιστορία γίνεται αντιληπτή ως σύνθεση των θραυσμάτων του παρελθόντος (Ferro, 2001, σ. 377), δηλαδή των πηγών. Οι πηγές στην ιστορική εκπαίδευση κατηγοριοποιούνται με ορισμένα κριτήρια ανάλογα με την αρχική μορφή τους (μορφολογικά και υφολογικά χαρακτηριστικά) και τη μεταποίησή τους σε ντοκουμέντα, ώστε να αξιοποιηθούν ως εργαλεία στη διδακτική πράξη (Ρεπούση, 2004, σ. 313). Ως ερμηνευτικό παράδειγμα αυτού του τρόπου ειδολογικής κατάταξης των πηγών (παράδειγμα που μας αφορά στην παρούσα μελέτη) μπορούμε να αναφέρουμε τη φωτογραφία ενός μουσειακού αντικειμένου. Όταν εκτίθεται σε ένα μουσείο κατατάσσεται ως πηγή στην κατηγορία του αντικειμένου (έργο τέχνης ή καθημερινής ζωής, όπως ένας πίνακας ζωγραφικής, ένα αρχαίο αγγείο, ένα εργαλείο καλλιέργειας της γης, ένα σκεύος μαγειρέματος κ.ά.). Όταν, όμως, το ίδιο αντικείμενο ενταχθεί στη διδακτική πράξη ως φωτογραφία τότε μεταποιείται, μετατρέπεται σε οπτικό ντοκουμέντο.

Είδη πηγών είναι: 1) αντικείμενα τέχνης και καθημερινής ζωής (μουσειακά αντικείμενα, αντικείμενα καθημερινής χρήσης), 2) γραπτές πηγές (γραπτά κείμενα και κάθε άλλο ίχνος ως μέρος του γραπτού λόγου), 3) ηλεκτρονικές πηγές (όλες οι πηγές που υπάρχουν σε λογισμικά εκπαιδευτικής χρήσης, πολυμεσικές εφαρμογές, στο διαδίκτυο), 4) ηχητικά ντοκουμέντα (τραγούδια, ραδιοφωνικές εκπομπές, ηχογραφημένες ομιλίες πολιτικών κ.ά.), 5) οπτικά ντοκουμέντα (κάθε είδους ντοκουμέντα με εικονιστική μορφή ανεξάρτητα από την αρχική τους μορφή), 6) οπτικοακουστικά ντοκουμέντα (πηγές που συνδυάζουν εικόνα και ήχο, για παράδειγμα κινηματογραφικές και τηλεοπτικές πηγές), 7) πηγές του τοπίου (κάθε σημείο του τόπου που συνδέεται με το ιστορικό παρελθόν), 8) προφορικές μαρτυρίες (προσωπικές αφηγήσεις από συνέντευξη ή από ελεύθερη αφήγηση), 9) πίνακες και γραφήματα (κατάλογοι, στατιστικά έγγραφα κ.ά.) (Ρεπούση, 2004, σ. 313 έως 328).

Κάποια από τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των πηγών, σύμφωνα με αυτή την προτεινόμενη ειδολογική τυπολογία, διακρίνονται για «φόρμες» διαφορετικές του γραπτού κειμένου. Η εικόνα (οπτικά ντοκουμέντα), ο ήχος (ηχητικά ντοκουμέντα), η κινούμενη εικόνα και ο ήχος (οπτικοακουστικά ντοκουμέντα), οι προσωπικές μαρτυρίες (με τη φυσική παρουσία του προσώπου ή με τη μεταφορά της μαρτυρίας του στη σχολική αίθουσα με άλλα μέσα όπως ηχογραφήσεις ή βίντεο) είναι μορφολογικά χαρακτηριστικά (φόρμες) με πολυτροπικό χαρακτήρα. Αυτά τα χαρακτηριστικά διατηρούν την αξία τους ως πολύτιμα εργαλεία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε συνδυάζονται με ένα γραπτό αφηγηματικό κείμενο που βρίσκεται σε κάποιο σχολικό εγχειρίδιο και αποδίδει πλευρές του ιστορικού παρελθόντος, είτε όχι. Αποτελούν σε κάθε περίπτωση τα ίχνη που οι ανθρώπινες δραστηριότητες άφησαν στο χρόνο και μεταποιούνται ανάλογα με την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο τρόπος μεταποίησης (μεθοδολογικοί παράγοντες ενσωμάτωσης πηγών στην εκπαιδευτική διαδικασία) διαμορφώνει το καθεστώς χρήσης των πηγών (Ρεπούση, 2014, σ. 303) (λειτουργικό στην περίπτωση που η διδακτική αξιοποίηση των πηγών οργανώνει, αποδίδει νόημα στο ιστορικό παρελθόν ή διακοσμητικό στην περίπτωση που η πηγή δεν συνδέεται νοηματικά με την απόδοση του ιστορικού παρελθόντος, δεν είναι φορέας λειτουργικού για την εκπαιδευτική διαδικασία νοήματος).

Στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση ο πολυτροπικός χαρακτήρας κάποιων πηγών αποτελεί πολύτιμο εργαλείο μετάβασης στο ιστορικό παρελθόν, καθώς προσθέτει στην εκπαιδευτική διαδικασία επικοινωνιακούς κώδικες, φορείς νοημάτων, διαφορετικούς από το γραπτό λόγο στον οποίο δεν έχουν, ακόμη, πρόσβαση τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Στην παρούσα εργασία, εξειδικεύοντας αυτή τη θέση, θα απαντήσουμε στα ερωτήματα: α) ποιο είναι το καθεστώς χρήσης των πηγών που μελετούνται και παρουσιάζονται στη συνέχεια; β) ποια είναι τα στοιχεία που διευκολύνουν τον γενικό σκοπό του προγράμματος, δηλαδή την γνωριμία των παιδιών του νηπιαγωγείου με την καθημερινή ζωή παιδιών

σε άλλες εποχές;

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης από τις πολλές πηγές που μεταποιήθηκαν για διδακτική χρήση στο πλαίσιο του πολιτιστικού προγράμματος επιλέγουμε δύο πηγές και ένα σύγχρονο έργο τέχνης ως «μελέτη περίπτωσης» (Cohen & Manion & Morrison, 2007, σ. 253) για να απαντήσουμε στα προηγούμενα ερωτήματα. Τόσο οι πηγές όσο και το σύγχρονο έργο τέχνης έχουν πολυτροπικό χαρακτήρα: κινούμενη εικόνα, προσωπική μαρτυρία με τη φυσική παρουσία του προσώπου στη σχολική αίθουσα και οπτικό ντοκουμέντο (φωτογραφία μουσειακού αντικειμένου). Το σύγχρονο έργο τέχνης είναι μία εγκατάσταση (προβολή βίντεο σε τοίχο με προτζέκτορα) και φέρει τον τίτλο «η οδός» (του Ρίτσαρντ Γουίτλοκ). Οι δύο πηγές είναι: α) η συνέντευξη του παππού που επισκέφτηκε το νηπιαγωγείο και β) η αναπαράσταση μιας «σκηνής» από την εκπαίδευση στην αρχαιότητα (οπτικό ντοκουμέντο αρχαίου αγγείου)[111]. Για τη μελέτη του τρόπου ενσωμάτωσης των πηγών και του σύγχρονου έργου τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και της ανταπόκρισης των παιδιών στο περιεχόμενο και στα χαρακτηριστικά τους στοιχεία αξιοποιήθηκε ο φάκελος του προγράμματος (ημερολογιακές καταγραφές, φωτογραφικό υλικό, έκθεση αξιολόγησης και παρουσίασης, έργα παιδιών).

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα «Ταξιδεύοντας στο χρόνο. Τοπική Ιστορία: «Γνωριμία με τα χαρακτηριστικά στοιχεία της πόλης και του Δήμου μας» υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο των Αμπελοκήπων (κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013). Είχε μεγάλη χρονική διάρκεια, από τον Νοέμβριο μέχρι τον Απρίλιο, περίπου. Οι δραστηριότητες του προγράμματος εφαρμόζονταν δύο ή τρεις φορές την εβδομάδα και οι θεματικές προσεγγίσεις του προγράμματος γίνονταν παράλληλα με τα άλλα θέματα, ανάλογα με τον εβδομαδιαίο σχεδιασμό του προγράμματος και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Υποβλήθηκε και εγκρίθηκε ως πολιτιστικό πρόγραμμα από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, διαμέσου του γραφείου Πολιτιστικών Θεμάτων.

Η κεντρική ιδέα του προγράμματος ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά χαρακτηριστικά κτίρια, μνημεία, αντικείμενα κ.ά. που υπάρχουν στο περιβάλλον και μπορούν να παρατηρηθούν εύκολα (γειτονιά, δήμος, πόλη) με γενικό σκοπό τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές χρονικές περιόδους και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων σ' αυτές (σύγχρονη εποχή, η εποχή μέχρι τα μέσα περίπου του προηγούμενου αιώνα, αλλά και πιο μακρινές εποχές όπως η αρχαιότητα). Η κεντρική ιδέα αυτού του προγράμματος συμφωνεί με τις μεθοδολογικές προ-

[111] Ηλεκτρονικός σύνδεσμος (αναφορές στις πηγές και στη σχέση τους με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα): http://nearoidimioyrgoi.blogspot.gr/search?updated-min=2013-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2014-01-01T00:00:00-08:00&max-results=8 . Ανακτήθηκε 27 Ιουνίου 2014 από το Διαδίκτυο.

σεγγίσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων με προσανατολισμό στην τοπική ιστορία που έχουν υλοποιηθεί στο παρελθόν και έχουν δημοσιευτεί στην ελληνική βιβλιογραφία (Σακκής & Τσιλιμένη, 2007, σ. 101). Το περιβάλλον διαμεσολαβεί ανάμεσα στο παιδί και την ιστορία, προσφέρει ευκαιρίες παρατήρησης, μελέτης και έρευνας διαμέσου των ρεαλιστικών του στοιχείων (κτίρια, δρόμοι κ.ά.) και τα μικρά παιδιά έχουν άμεση πρόσβαση σ' αυτά τα στοιχεία (γειτονιά, πόλη). Επειδή, ωστόσο, κύριος σκοπός του προγράμματος ήταν η προσέγγιση του παρελθόντος, το πρόγραμμα είχε ιστορικό προσανατολισμό και για το λόγο αυτό δηλώθηκε ως πολιτιστικό και όχι ως περιβαλλοντικό πρόγραμμα.

Η τοπική ιστορία στο πλαίσιο της «μικροϊστορίας» (Ρεπούση, 2000, σ. 100) ενδιαφέρεται πολύ περισσότερο για τις ανθρώπινες δραστηριότητες, την καθημερινή ζωή, τον τρόπο οργάνωσης των κοινωνιών και πολύ λιγότερο για την πολιτική και στρατιωτική ιστορία. Αυτοί ήταν οι κεντρικοί άξονες του περιεχομένου του πολιτιστικού προγράμματος: καθημερινή ζωή, κοινωνία, ανθρώπινες δραστηριότητες, παιδική ηλικία, εκπαίδευση τώρα και στο παρελθόν. Το πρόγραμμα είχε διαθεματικό χαρακτήρα και τα επιστημονικά πεδία στα οποία επεκτάθηκε εκτός από το περιβάλλον και την τοπική ιστορία, ήταν η γλώσσα, η πληροφορική, τα μουσεία, η δημιουργία και έκφραση, η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές στρατηγικές του προγράμματος ήταν: τα σχέδια εργασίας (project), ο καταιγισμός ιδεών, η διδασκαλία διαμέσου της τέχνης και διαμέσου αντικειμένων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η δημιουργική γραφή, η παρατήρηση.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαμορφωνόταν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τη συμμετοχή των παιδιών και στο πλαίσιο της αναστοχαστικής διαδικασίας υπήρχαν διαφοροποιήσεις από τον αρχικό σχεδιασμό. Επίσης, η αξιολόγησή του γινόταν σε κάθε στάδιο υλοποίησης (διαμορφωτική αξιολόγηση). Δημιουργήθηκε αρχείο (φάκελος) για το πρόγραμμα αυτό. Ο φάκελος περιείχε: το ημερολόγιο νηπιαγωγού στο οποίο γινόταν καταγραφή των δραστηριοτήτων, σημειώνονταν σημαντικές παρατηρήσεις, το φωτογραφικό αρχείο και το αρχείο με τις εργασίες των παιδιών. Αφού ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα συντάχθηκε τελική έκθεση γι' αυτό η οποία και υποβλήθηκε στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το πολιτιστικό πρόγραμμα, όπως διαμορφώθηκε και εφαρμόστηκε με τη συμμετοχή των παιδιών είχε τέσσερα κύρια μέρη. Στο πρώτο μέρος τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με την έννοια του μουσείου και του μουσειακού αντικειμένου (ενός μαρμάρινου γλυπτού που αναπαριστά μία κουκουβάγια) με έναν διπλό σκοπό, να γνωρίσουν τη σημασία και την αξία των μουσείων, των μουσειακών αντικειμένων αλλά και την συμβολική σημασία της κουκουβάγιας η οποία εμψυχώθηκε στην συνέχεια του προγράμματος ως κούκλα κουκλοθεάτρου. Η κούκλα αυτή είχε το ρόλο «αφηγητή» και λειτούργησε ως συνδετικός κρίκος των δραστηριοτήτων του προγράμματος. Συνοπτικά (σε τίτλους) αναφέρονται χαρακτηριστικές δραστηριότητες της ενότητας: δημιουργία εννοιολογικού χάρ-

τη σχετικά με την έννοια του μουσείου με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών και της καταγραφής σε χαρτί αλλά και με τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού (kindspiration), παρατήρηση και μελέτη οπτικών ντοκουμέντων (φωτογραφιών), μουσειακών αντικειμένων (μαρμάρινο άγαλμα κουκουβάγιας από το μουσείο της Ακρόπολης), εμψύχωση κούκλας κουκλοθεάτρου με τη μορφή κουκουβάγιας με σκοπό να γίνει ο αφηγητής που θα «ταξιδέψει» τα παιδιά στο χρόνο, δημιουργία ποιήματος και αφηγήσεων με τη μέθοδο της δημιουργικής γραφής ώστε να αποδοθεί «φωνή» και «λόγος» στην κούκλα για τις ανάγκες του προγράμματος, εικονογράφηση της επιλεγμένης αφήγησης και δημιουργία πολυτροπικού κειμένου με τη βοήθεια λογισμικού γενικής χρήσης (PowerPoint).

Στο δεύτερο μέρος του προγράμματος τα παιδιά παρατήρησαν και διερεύνησαν το αστικό τοπίο της γειτονιάς και της πόλης τους. Εντόπισαν στοιχεία από το σύγχρονο τρόπο ζωής και από την δική τους καθημερινότητα διαμέσου των εμπειριών και των αναπαραστάσεών τους. Χαρακτηριστικές δραστηριότητες αυτής της ενότητας ήταν (αναφέρονται συνοπτικά σε τίτλους): παρατήρηση αστικού τοπίου στην αυλή του σχολείου, επίσκεψη στο Κέντρο Σύγχρονης Τέχνης (Λιμάνι Θεσσαλονίκης) ώστε τα παιδιά να παρακολουθήσουν ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο πλαίσιο της έκθεσης με τίτλο «Τόποι της μνήμης-Πεδία οραμάτων» (21/12/2012 έως 10/3/2013). Η έκθεση αυτή επιλέχτηκε επειδή ο θεματικός της άξονας αφορούσε την αποτύπωση του αστικού τοπίου τριών βαλκανικών πόλεων μεταξύ αυτών και της Θεσσαλονίκης (οι άλλες δύο ήταν το Βελιγράδι και η Κωνσταντινούπολη) μέσα από το βλέμμα σύγχρονων καλλιτεχνών, δίνοντας μία «οραματική» διάσταση στις σύγχρονες αστικές γειτονιές. Για την επίσκεψη αυτή σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου με σκοπό να την προετοιμάσουν (παρατήρηση και μελέτη φωτογραφιών του χώρου του λιμανιού Θεσσαλονίκης που βρίσκεται η έκθεση, ενημέρωση για το περιεχόμενο της έκθεσης και παρατήρηση από φωτογραφίες κάποιων χαρακτηριστικών έργων), δραστηριότητες που παρακολούθησαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της επίσκεψης (από τις υπεύθυνες μουσειοπαιδαγωγούς, Εύη Βανιοτοπούλου και Κατερίνα Παρασκευά), δραστηριότητες μετά την επίσκεψη, όπως ζωγραφική με μαρκαδόρο, δημιουργία ομαδικού κολάζ, δημιουργία αφήγησης από τα παιδιά του νηπιαγωγείου.

Στο τρίτο μέρος του προγράμματος τα παιδιά παρατήρησαν οπτικά ντοκουμέντα (φωτογραφίες) της γειτονιάς και του δήμου τους από τις δεκαετίες του ’50 και του ’60 (δεύτερο μισό του προηγούμενου αιώνα) και με τη βοήθεια μίας προσωπικής μαρτυρίας οικείου στα παιδιά προσώπου διερεύνησαν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων, των παιδιών, μισό αιώνα πριν. Συνοπτική αναφορά στις δραστηριότητες της ενότητας αυτής: παρατήρηση, μελέτη και συζήτηση φωτογραφιών με σπίτια, δρόμους, βιομηχανικά κτίρια του δήμου των Αμπελοκήπων των δεκαετιών του ’50, ’60 και ’70, δημιουργία πρόσκλησης με σκοπό να επισκεφτούν παππούδες ή γιαγιάδες των παιδιών το χώρο του νηπιαγωγείου και να δώσουν συνέντευξη για τις εμπειρίες τους από την παιδική τους ηλικία, δημιουργία ερωτηματολογίου από τα παιδιά για την συνέντευξη, επίσκεψη ενός

παππού στο νηπιαγωγείο και συνέντευξή του από τα παιδιά, καταγραφή απαντήσεων, συζήτηση και επεξεργασία απαντήσεων, δημιουργία αφήγησης από τα παιδιά με αφορμή την συνέντευξη.

Το τέταρτο μέρος αποτελεί προέκταση της προσέγγισης του τρόπου ζωής και εκπαίδευσης των παιδιών σε μακρινές χρονικές περιόδους και συγκεκριμένα στην εποχή της αρχαιότητας. Συνοπτική αναφορά στις δραστηριότητες αυτής της ενότητας: παρατήρηση φωτογραφιών, μουσειακών αντικειμένων που έχουν σχέση με την παιδική ηλικία (ένα θήλαστρο, μία πήλινη κουδουνίστρα, μία πήλινη κούκλα, αναπαράσταση σε αγγείο σκηνής από την εκπαίδευση στην αρχαία Ελλάδα), παιδικά παιχνίδια από την αρχαιότητα (δραστηριότητα κατά την διάρκεια της οποίας τα παιδιά, αφού ενημερωθούν, παίζουν παιδικά παιχνίδια από την αρχαιότητα όπως η τυφλόμυγα και η ακινητίνδα[112]), δημιουργία αφήγησης από τα παιδιά σχετικά με την παιδική ηλικία και την εκπαίδευση στην αρχαιότητα. Στο τέλος του προγράμματος δημιουργήθηκε εφημερίδα με σκοπό την κοινοποίηση σημαντικών στοιχείων και δραστηριοτήτων στους γονείς των παιδιών. Η εφημερίδα περιείχε αφηγήσεις των παιδιών, εικονογράφηση από τα παιδιά και μία περίληψη του προγράμματος με σκοπό να ενημερωθούν οι γονείς τους.

## Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΩΝ ΠΗΓΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.

«Η οδός» (του Ρίτσαρντ Γουίτλοκ)

Ο Ρίτσαρντ Γουίτλοκ με το έργο του «η οδός»[113] συμμετείχε στην έκθεση «Τόποι μνήμης. Πεδία οραμάτων»[114]. Το έργο αυτό δείχνει μια σύγχρονη γειτονιά που μπορεί να βρίσκεται σε κάποιο σημείο της Θεσσαλονίκης και διαφορετικές δραστηριότητες, καταστάσεις που συμβαίνουν στη γειτονιά αυτή: αυτοκίνητα που διασχίζουν το δρόμο, νοικοκυρές στα μπαλκόνια των πολυκατοικιών, χαλιά απλωμένα, ρούχα κρεμασμένα σε σύρμα στο μπαλκόνι μιας πολυκατοικίας που ανεμίζουν κ.ά. Πρόκειται για εγκατάσταση, μία προβολή ταινίας τεσσάρων λεπτών από προτζέκτορα σε τοίχο.

---

[112] Παιχνίδι κατά το οποίο τα παιδιά σε ζευγάρια πιάνονται (συνήθως) με τα χέρια από τους ώμους και προσπαθούν είτε με έλξη είτε με ώθηση να μετακινήσουν καθένα τον αντίπαλό του χωρίς αυτός να αλλάξει θέση (Λάζος, 2002, σ. 143).

[113] Ηλεκτρονικός σύνδεσμος με εικόνα του έργου και πληροφορίες για αυτό: http://www.greekstatemuseum.com/kmst/pressroom/article/713.html . Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου 2014 από το Διαδίκτυο.

[114] Ηλεκτρονικός σύνδεσμος με πληροφορίες για την έκθεση:

http://www.greekstatemuseum.com/kmst/exhibitions/article/659.html . Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου 2014 από το Διαδίκτυο.

Χαρακτηριστικό στοιχείο του έργου είναι η τεχνική του. Ο δημιουργός δεν έχει καταγράψει όλες τις δραστηριότητες την ίδια χρονική στιγμή. Η κίνηση των αυτοκινήτων, οι ενέργειες των γυναικών στα μπαλκόνια των σπιτιών κ.ά. είναι βιντεοσκοπημένες δραστηριότητες σε διαφορετικές χρονικές στιγμές που μονταρίστηκαν και προβάλλονται σα μία εικόνα. Αυτή η τεχνική δημιουργεί στα μάτια του θεατή «παράδοξες» εντυπώσεις, καθώς φαίνεται η κίνηση προσώπων και αντικειμένων να επαναλαμβάνεται κυκλικά (τα αυτοκίνητα να φτάνουν στον προορισμό τους αλλά τα ίδια να κάνουν ξανά και ξανά την ίδια πορεία, τα πρόσωπα του έργου το ίδιο, ακόμη και οι κινήσεις των αντικειμένων που ανεμίζουν, όπως τα χαλιά, να είναι επαναλαμβανόμενες). Σημειώνουμε στο σημείο αυτό ότι δεν υπήρχε ήχος στο βίντεο.

Τα ιδιαίτερα στοιχεία του έργου με πολυτροπικό χαρακτήρα, όπως η κινούμενη εικόνα και η εγκατάσταση (προβολή βίντεο σε τοίχο), ενσωματώθηκαν με πολύ δημιουργικό τρόπο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μουσείου. Εξηγήθηκε στα παιδιά πώς λειτουργεί η εγκατάσταση και στη συνέχεια έπαιξαν με το φως της προβολής στον τοίχο. Σε επόμενη δραστηριότητα φωτογραφήθηκαν τα παιδιά σε διάφορες στάσεις (σαν τον «σούπερμαν» που πετάει, σαν ένα πουλί που πετάει), εκτυπώθηκαν οι φωτογραφίες, κόπηκαν ανάλογα και επικολλήθηκαν στον τοίχο πάνω στην προβολή. Το αποτέλεσμα ήταν θεαματικό: πάνω στα μπαλκόνια των πολυκατοικιών του έργου τα παιδιά έβλεπαν τον εαυτό τους σα να πετάει, σα να χορεύει, ανάλογα με τις στάσεις που είχαν αποτυπωθεί στις φωτογραφίες. Στη συνέχεια τα παιδιά ζωγράφισαν με μαρκαδόρους άλλα αντικείμενα ή ζώα, πουλιά κ.ά. και επικολλήθηκαν και αυτά στην εγκατάσταση. Με τον τρόπο αυτό υπήρχε άμεση εικαστική παρέμβαση των ίδιων των παιδιών στο έργο. Σε δραστηριότητα που εφαρμόστηκε στο νηπιαγωγείο μετά την επίσκεψη, τα παιδιά δημιούργησαν ομαδικό κολάζ με αφορμή την εμπειρία τους από την εγκατάσταση και το ειδικό παιδαγωγικό πρόγραμμα του μουσείου καθώς και μία αφήγηση με τη μέθοδο της δημιουργικής γραφής (το ένα μετά το άλλο συμπλήρωνε την ιστορία).

Η εγκατάσταση αυτή κινητοποίησε το ενδιαφέρον των παιδιών και έδωσε πολλές ευκαιρίες για την ενεργητική τους συμμετοχή στις σχετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Το θέμα του έργου ήταν οικείο στα παιδιά. Η αναπαράσταση των πολυκατοικιών και του δρόμου θύμιζε τη δική τους γειτονιά, όπως τη ζούνε καθημερινά. Η κίνηση της εικόνας προσέλκυσε το ενδιαφέρον τους. Αντιλήφθηκαν την επανάληψη σε κάποιες σκηνές που αναπαριστούσε το έργο, όπως μία γυναίκα που περπατούσε στο μπαλκόνι καθαρίζοντάς το, δραστηριότητα που επαναλαμβανόταν κυκλικά, γεγονός που δεν προκάλεσε κάποια απορία ή αμηχανία στα παιδιά, καθώς πολλές καθημερινές δραστηριότητες τις επαναλαμβάνουμε για να τις κάνουμε καλά και να τις ολοκληρώσουμε. Επίσης, αντιλήφθηκαν τον τρόπο που λειτουργούσε η εγκατάσταση (την προβολή από τον προτζέκτορα) και τους έδωσε μεγάλη χαρά και ευχαρίστηση το παιχνίδι με το φως, η φωτογράφησή τους και η εικαστική παρέμβαση στο έργο με τις δικές τους φωτογραφίες και τις δικές τους ζωγραφιές. Ο ενθουσιασμός των παιδιών

φάνηκε και στις δραστηριότητες που έγιναν μετά την επίσκεψη στην αίθουσα του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά εκφράστηκαν δημιουργικά, αποτυπώνοντας το προσωπικό τους στίγμα και τις ιδέες και αναπαραστάσεις τους στο κολάζ και στην αφήγηση (ομαδικές δραστηριότητες).

Σε σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τα παιδιά εμπλούτισαν τις εμπειρίες, τις ιδέες και τις αναπαραστάσεις τους σχετικά με σύγχρονα αστικά τοπία, όπως είναι μια γειτονιά σαν τη δική τους. Διέκριναν χαρακτηριστικά στοιχεία του αστικού τοπίου και των καθημερινών ανθρώπινων δραστηριοτήτων όπως οι πολυκατοικίες, οι δρόμοι, τα φανάρια, τα αυτοκίνητα, οι καθημερινές εργασίες (τίναγμα χαλιών, πλύσιμο ρούχων, καθάρισμα σπιτιού κ.ά.). Οι σκηνές αυτές είναι οικείες στα παιδιά οπότε, έχουν, ήδη, σχηματισμένες στη σκέψη τους αρκετές σχετικές αναπαραστάσεις. Το έργο αυτό, όμως, και η εκπαιδευτική (μουσειοπαιδαγωγική) αξιοποίησή του έδωσαν νέες ευκαιρίες και εμπειρίες μάθησης. Η κινούμενη εικόνα, τα παιχνίδια με το φως, η προσωπική εικαστική παρέμβαση στο έργο εμπλούτισαν τις ιδέες των παιδιών σχετικά με το αστικό τοπίο που αντικρίζουν καθημερινά και προσέθεσαν σ' αυτό δημιουργικά στοιχεία. Η φαντασία και η αυθόρμητη έκφραση στις εικαστικές δραστηριότητες και στις αφηγήσεις απέδωσαν μία «οραματική διάσταση» στο αστικό τοπίο. Τα παιδιά στην αφήγηση που δημιούργησαν μετά την επίσκεψή τους στην έκθεση ανέφεραν το παιχνίδι μέσα στα δωμάτια των πολυκατοικιών με συγκεκριμένα αγαπημένα αντικείμενα (αυτοκινητάκια, τουβλάκια), το συμβολικό παιχνίδι (ανέφεραν ότι στα δωμάτιά τους παίζουν διάφορους αγαπημένους ήρωες), άλλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (ζωγραφίζουν, διαβάζουν ιστορίες κ.ά). Επίσης, ανέφεραν ότι στις πόλεις το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους γίνεται σε πάρκα και σε παιδικές χαρές, ανέφεραν σύγχρονες συσκευές τεχνολογίας που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή για παιχνίδι ή για χαλάρωση (τηλεόραση, ραδιόφωνο, βίντεο, play station, ηλεκτρονικούς υπολογιστές). Με τον τρόπο αυτό διερεύνησαν χαρακτηριστικά στοιχεία της εποχής τους, της γειτονιάς τους και της παιδικής τους ηλικίας, καταστάσεις τις οποίες ζουν καθημερινά μαζί με τους οικείους τους. Το έργο του Ρίτσαρντ Γουίτλοκ έδωσε στα παιδιά του νηπιαγωγείου πολλές ευκαιρίες για να προσθέσουν σ' αυτές τις καθημερινές δραστηριότητες νέες δημιουργικές διαστάσεις και ενεργοποίησε τη φαντασία και το ενδιαφέρον τους για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ώστε να εκφράσουν τις ιδέες και τις αναπαραστάσεις τους για τη δική τους παιδική ηλικία. Χαρακτηριστική φράση με την οποία κλείνουν την αφήγησή τους για το έργο είναι: «Τα παιδάκια έχουν μεγάλη φαντασία και μεγάλα όνειρα και έχουν τόσο πολύ μεγάλα όνειρα που μπορούν να πετάξουν, να βγουν από τις πολυκατοικίες στον ουρανό και να ζήσουν αυτά καλά κι εμείς καλύτερα».

**ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΟΙΚΕΙΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΩΠΟΥ (Ο ΠΑΠΠΟΥΣ ΕΝΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ).**

Με τη δράση αυτή δίνεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ένας ιστορικός προσανατολισμός με σκοπό την εξοικείωση των παιδιών με την έννοια του πα-

ρελθόντος, της ομοιότητας και της διαφοράς, της συνέχειας και της αλλαγής στο χρόνο. Η σχέση της δράσης αυτής με την εισαγωγή των μικρών παιδιών στην ιστορική εκπαίδευση τεκμηριώνεται από δύο χαρακτηριστικά στοιχεία της: α) η επαφή των μικρών παιδιών με ένα οικείο τους πρόσωπο που ανήκει στην τρίτη προηγούμενη γενιά είναι ένας από τους πολλούς τρόπους προσέγγισης της έννοιας του ιστορικού χρόνου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Wilschut, 2010, σ. 9, 10), β) οι προσωπικές μαρτυρίες αποτελούν ένα σημαντικό είδος ιστορικών πηγών (Ρεπούση, 2004, 324) που αξιοποιούνται στη σύγχρονη ιστοριογραφία, στη διδακτική της ιστορίας και στην ιστορική εκπαίδευση. Με τη δράση αυτή τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με μια άλλη εποχή (περίπου πενήντα χρόνια πριν, με το δεύτερο μισό του προηγούμενου αιώνα) και με την παιδική ηλικία όπως την έχει βιώσει ένα οικείο πρόσωπο (καθημερινός τρόπος ζωής, εκπαίδευση, παιχνίδια, οι γειτονιές εκείνης της εποχής και χαρακτηριστικά τους στοιχεία όπως τα σπίτια, οι δρόμοι, τα μέσα μεταφοράς, η έλλειψη τεχνολογίας κ.ά.).

Ο πολυτροπικός χαρακτήρας της προσωπικής μαρτυρίας αφορά τις εικόνες που συσχετίζονται μ' αυτήν (συνδυασμός της συνέντευξης με οπτικές πηγές, καταγραφή σε λίστες ερωτήσεων και απαντήσεων) αλλά και τη φυσική παρουσία του προσώπου (τόνος φωνής, στάση σώματος, χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου).

Οι ερωτήσεις που έκαναν τα παιδιά στον παππού που επισκέφτηκε το νηπιαγωγείο ήταν: «Πώς ήταν τα σπίτια όταν ήσουν μικρό παιδί;», «Πώς ήταν το σχολείο;», «Πώς πήγαινες σχολείο;», «Τι παιχνίδια παίζατε;», «Πώς ήταν τα παιχνίδια σας;», «Είχατε φίλους;», «Πηγαίνατε πολλές βόλτες;», «Πώς ήταν οι βάρκες όταν ήσασταν μικρός;», «Είχατε play station όταν ήσασταν μικρά παιδιά;», «Τι τρώγατε;», «Πώς ήταν ο κόσμος σας;», «Πώς ήταν οι δρόμοι σας;», «Πώς ήταν τα πάρκα; Είχατε παιδικές χαρές;», «Τι ρούχα φορούσατε;», «Πώς ήταν η αυλή σας;», «Τι ντυνόσασταν στα καρναβάλια;», «Είχατε τηλεόραση;», «Πώς ήταν τα βιβλία σας, οι τσάντες, τα τετράδιά σας;», «Πήγαιναν τα παιδιά μπαλέτο;», «Πώς ήταν τα μαγαζιά σας;». Οι απαντήσεις που έδωσε ο παππούς (συνοπτικά): «Τα σπίτια ήταν παλιά και τα έφτιαχναν με πλινθιά», «Στο σχολείο είχανε μία μεγάλη αυλή. Ο δάσκαλος κρατούσε ένα ξύλο. Όποιος δεν καθότανε καλά με το ξύλο ο δάσκαλος του έδινε μία στη μία παλάμη και μία στη άλλη», «(Στο σχολείο πήγαινα) …με γαϊδουράκι», «(Τα παιχνίδια μας ήταν)… μπάλα, τζαμί», «Έφτιαχναν την μπάλα με τρίχωμα ζώων», «Είχαμε πολλούς φίλους», «Δεν πηγαίναμε πολλές βόλτες», «Δεν είχαμε play-station», «Πηγαίναμε στο συσσίτιο. Τρώγαμε ψωμί που φτιάχναμε μόνοι μας και τρώγαμε τυρί και φασόλια, φακές», «Ο κόσμος ήταν φτωχός και δύσκολος», «Οι δρόμοι δεν είχαν αυτοκίνητα», «Δεν είχαν παιδικές χαρές», «Δεν είχαν πολλά ρούχα», «Η αυλή μας ήταν γεμάτη εμπόδια», «Στα καρναβάλια ντυνόμασταν μουτζούρηδες», «Δεν είχαμε τηλεόραση», «Είχαμε τσάντα, τετράδια, βιβλία», «Τα παιδιά δεν πήγαιναν μπαλέτο», «Δεν είχαμε πολλά μαγαζιά μόνο ένα παντοπωλείο».

Τόσο οι ερωτήσεις των παιδιών, όσο και οι απαντήσεις του παππού παρατέθηκαν για να γίνει φανερός ο προβληματισμός των παιδιών σχετικά με την παιδική ηλικία στην εποχή του παππού και ο τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος διαμέσου της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αναρωτήθηκαν για στοιχεία της καθημερινής ζωής και της παιδικής ηλικίας όπως οι κατοικίες, τα παιχνίδια, το σχολείο, η διατροφή, η τεχνολογία. Από τις απαντήσεις που έδωσε ο παππούς σκιαγραφείται η μεταπολεμική εποχή (δρόμοι χωρίς αυτοκίνητα, δασκαλοκεντρική-αυταρχική εκπαίδευση, πλίνθινα σπίτια, συσσίτια). Σχηματίζεται η εικόνα μιας παιδικής ηλικίας διαφορετικής από αυτήν που βιώνουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου μέσα από τη μνήμη ενός οικείου και αγαπημένου προσώπου και διαμέσου της αλληλεπίδρασης που έχουν μ' αυτό.

Σε επόμενες δραστηριότητες τα παιδιά έκαναν συγκρίσεις ανάμεσα στον δικό τους τρόπο ζωής με τον αντίστοιχο στην εποχή του παππού και της γιαγιάς, εντόπισαν τις ομοιότητες και τις διαφορές, τη συνέχεια και την αλλαγή στο χρόνο. Δημιούργησαν μία δική τους αφήγηση[115] στην οποία εκφράζουν τις ιδέες και τις νοητικές τους αναπαραστάσεις για τις έννοιες της αλλαγής και της συνέχειας, της ομοιότητας και της διαφοράς ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν.

Τα στοιχεία πολυτροπικότητας που συνδυάστηκαν με τη συγκεκριμένη δράση ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα, προσέφεραν βιωματικές εμπειρίες στα παιδιά (η ανθρώπινη επαφή με τον παππού και η διαδικασία της συνέντευξης), όπως, επίσης, και θετικά συναισθήματα (χαράς, ικανοποίησης, οικειότητας). Τέτοια στοιχεία ήταν: τα οπτικά ντοκουμέντα-φωτογραφίες με τα οποία ήρθαν σε επαφή ώστε να κατανοήσουν κάποια στοιχεία της συνέντευξης (φωτογραφίες πλίθινων σπιτιών, φωτογραφίες σχολικών κτιρίων και αιθουσών από εκείνη την εποχή, φωτογραφίες δρόμων

[115] *«Η ιστορία της Μικροπίας»:* Μια φορά κι έναν καιρό, δηλαδή όταν ο παππούς και η γιαγιά ήταν μικρά παιδιά υπήρχε ή Μικροπία. Στη Μικροπία τα σπιτάκια ήταν μικρά. Είχε μικρούς δρόμους με χώμα και πέτρες. Δεν είχε καλώδια, δεν είχε ρεύμα. Μπροστά στις πόρτες του σπιτιού υπήρχε λάσπη. Τα τούβλα των σπιτιών ήταν με λάσπη. Στους δρόμους δεν είχαν αυτοκίνητα και φανάρια. Δεν είχαν μαγαζιά, είχαν μόνο ένα για γάλα, ψωμί. Τα παιδάκια της Μικροπίας πήγαιναν σχολείο, το σχολείο τους ήταν μικρό και είχαν τετράδια, τσάντες και βιβλία. Ο δάσκαλος είχε μία βέργα κι όταν δεν κάθονταν τα παιδιά καλά τους έδινε μία στη μία παλάμη και μία στην άλλη. Τα παιδιά της Μικροπίας είχαν κάτι μπάλες που τις έφτιαχναν με τρίχωμα ζώων. Παίζανε με τουβλάκια τζαμί. Δεν είχαν στολές για τα καρναβάλια. Ντύνονταν Μουτζούρηδες, δηλαδή μουντζούρωναν τα μάγουλά τους με κάρβουνο και έβαζαν το πουκάμισό τους ανάποδα. Δεν είχαν τηλεόραση, ραδιόφωνο, τηλέφωνο, κομπιούτερ. Δεν είχαν play-station. Δεν πήγαιναν στο μπαλέτο. Έτρωγαν ψωμί, γάλα, φασόλια. Μερικές φορές δεν είχαν φαγητό στο σπίτι και πήγαιναν να φάνε στο συσσίτιο. Είχαν, όμως, πολλούς φίλους. Αντί για αυτοκίνητα είχαν γαϊδουράκια. Δεν είχαν πάρκα ούτε έπαιζαν σε παιδότοπους, δεν πήγαιναν πολλές βόλτες. Τα παιδιά της Μικροπίας είχαν μεγάλη φαντασία και μεγάλα όνειρα, δηλαδή ονειρεύονταν να έχουν ό,τι έχουν τα σημερινά παιδιά της Μεγαλοπίας. Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα».

κ.ά.) καθώς και η φυσική παρουσία του παππού ο οποίος μετέφερε με ευγένεια και καλοσύνη τις προσωπικές του εμπειρίες από την παιδική του ηλικία και τον τρόπο ζωής των παιδιών στις γειτονιές εκείνης της εποχής.

## ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΜΙΑΣ ΣΚΗΝΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ.

Μία από τις προεκτάσεις που δόθηκε στο πρόγραμμα αφορούσε την καθημερινή ζωή και την εκπαίδευση των παιδιών σε πιο μακρινές εποχές και συγκεκριμένα στην εποχή της αρχαιότητας. Με αυτή την ενότητα των δραστηριοτήτων, όπως και με την προηγούμενη, δίνεται ιστορικός προσανατολισμός στο πρόγραμμα. Τα νέα στοιχεία και δεδομένα που εμπλουτίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με το μακρινό παρελθόν καθώς και με τις έννοιες της ομοιότητας και της διαφοράς, της συνέχειας και της αλλαγής εμβαθύνοντας στο ιστορικό παρελθόν.

Στην παρούσα μελέτη θα αναφερθούμε σε μία πηγή που μεταποιείται σε οπτικό ντοκουμέντο (φωτογραφία) για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόκειται για αναπαράσταση σκηνής από σχολείο, το μάθημα του αυλού και της γραφής, που βρίσκεται σε κύλικα που χρονολογείται το 480 π. Χ.[116]. Στην αναπαράσταση αυτή, εκτός των άλλων, φαίνεται ο καθισμένος «γραμματιστής» που διδάσκει γραφή σε πινακίδα, το παιδί απέναντί του όρθιο και πίσω από το παιδί ένας άντρας καθισμένος και αυτός με μια μεγάλη βέργα στο χέρι του (θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ο άντρας αυτός είναι ο «παιδαγωγός», υπεύθυνος για την διαπαιδαγώγηση των νεαρών αγοριών στην αρχαία Ελλάδα και ότι η βέργα που κρατά στο χέρι του, ίσως, απεικονίζει στο αγγείο τις μεθόδους τιμωρίας ή χειραγώγησης των νεαρών αγοριών εκείνης της εποχής).

Τα ίχνη που οι ανθρώπινες δραστηριότητες άφησαν στο χρόνο αποτελούν τις πηγές τις οποίες διερευνούν, μελετούν και ερμηνεύουν οι ιστορικοί και αποδίδουν αφηγήσεις για το παρελθόν αναδεικνύοντας τις διαφορετικές εκδοχές του. Οι πηγές είναι, επίσης, ένας από τους τρόπους προσέγγισης του ιστορικού χρόνου στη διδακτική της ιστορίας και στην ιστορική εκπαίδευση. Τα οπτικά ντοκουμέντα-φωτογραφίες είναι πηγές που χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά στη διδακτική πράξη τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο. Στα σχολικά εγχειρίδια για την ιστορία, συνήθως, συνοδεύουν το κείμενο και άλλοτε έχουν λειτουργική σχέση με το κείμενο (ερμηνεύουν ή εμπλουτίζουν το περιεχόμενό του) άλλοτε έχουν απλώς διακοσμητικό χαρακτήρα.

Στη δική μας περίπτωση, δηλαδή στην προσχολική εκπαίδευση, τα παιδιά δεν κατέχουν τον γραπτό κώδικα, οπότε τα οπτικά ντοκουμέντα μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες ώστε τα μικρά παιδιά να δημιουργήσουν τις δικές τους αφηγήσεις για το παρελθόν. Ο πολυτροπικός χαρακτήρας αυτών

[116] Ηλεκτρονική πηγή: http://www.ime.gr/imeakia/teuxoi/issue01/webpages/page2a.html . Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου 2014 από το Διαδίκτυο.

των πηγών αφορά τη λειτουργική ενσωμάτωση της εικόνας-φωτογραφίας στη διδακτική πράξη.

Οι πληροφορίες που παίρνουν τα παιδιά από την αναπαράσταση για την εκπαίδευση στην εποχή της αρχαιότητας αφορούν τη στάση του σώματος των προσώπων (ο γραμματιστής και ο παιδαγωγός κάθονται, ο παιδαγωγός στρέφει το βλέμμα του πάνω στο παιδί, το παιδί έχει μετωπική στάση σε σχέση με τον γραμματιστή-«από στήθους διδασκαλία»), τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται (γραφίδα, πινακίδα, η βέργα που κρατά ο «παιδαγωγός» σε περίπτωση που χρειαστεί να τιμωρήσει το παιδί), τα ενδυματολογικά χαρακτηριστικά στοιχεία των προσώπων.

Η διερεύνηση της πηγής από τα παιδιά έγινε με την εξής μεθοδολογία: τα παιδιά παρατηρούν την εικόνα, διατυπώνουν ερωτήσεις ώστε να διευκρινιστούν απορίες τους, εξηγούνται οι απορίες από τη νηπιαγωγό και στη συνέχεια παρατηρούν στοιχεία της εικόνας και περιγράφουν αυτό που βλέπουν (Veccia, 2004, σ. 65). Η αναπαράσταση ενεργοποίησε την περιέργεια των παιδιών του νηπιαγωγείου για την εκπαίδευση στην εποχή της αρχαιότητας με αποτέλεσμα μετά τη μελέτη της πηγής και τις ανάλογες πληροφορίες και εξηγήσεις που δόθηκαν, να αναφέρουν σε δική τους αφήγηση για την παιδική ηλικία στην αρχαιότητα ότι τα παιδιά εκείνη την εποχή έκαναν μάθημα στο σπίτι, είχαν δασκάλους τον κιθαριστή που τους μάθαινε μουσική, τον γυμναστή, τον γραμματιστή που τους μάθαινε να γράφουν και να διαβάζουν, είχαν τον παιδαγωγό που κρατούσε μια μαγκούρα και όταν το παιδί δεν πρόσεχε τον δάσκαλο το μάλωνε. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά του νηπιαγωγείου κατάφεραν να εκφράσουν τις ιδέες, τις πληροφορίες και τις γνώσεις που απέκτησαν για σημαντικά στοιχεία της παιδικής ηλικίας στην αρχαιότητα, όπως η εκπαίδευση.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα μελέτη θεωρήσαμε ότι η πολυτροπικότητα είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά που παρακολουθούν αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν πλήρως το γραπτό λόγο, ώστε να αντιληφθούν τα νοήματά του. Έτσι, υλικά και μέσα με πολυτροπικό χαρακτήρα, όταν ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσθέτουν δυνατότητες μεταβίβασης νοημάτων και εννοιών στα παιδιά.

Εξειδικεύοντας αυτή τη γενική θέση παρουσιάσαμε και μελετήσαμε δύο πηγές (προφορική μαρτυρία, ένα οπτικό ντοκουμέντο) και ένα σύγχρονο έργο τέχνης (εγκατάσταση, κινούμενη εικόνα) με σκοπό να μελετήσουμε χαρακτηριστικά στοιχεία πολυτροπικότητας που διευκολύνουν τη μεταβίβαση στο μακρινό παρελθόν. Τα συμπεράσματα μας, στο σημείο αυτό της μελέτης, θα διατυπωθούν σε σχέση με τα δύο ερωτήματα που θέσαμε στην ενότητα «μορφολογικά χαρακτηριστικά των πηγών, βασικά ερωτήματα», δηλαδή με δύο κεντρικούς άξονες ενσωμάτωσης των πηγών στο πολιτιστικό πρόγραμμα: το καθεστώς

χρήσης τους και τα στοιχεία που διευκολύνουν τη γνωριμία των παιδιών νηπιαγωγείου με την καθημερινή ζωή παιδιών σε άλλες εποχές.

Σε σχέση με τον πρώτο άξονα, δηλαδή το καθεστώς χρήσης των πηγών μας ενδιαφέρει να αναδείξουμε εκείνα τα στοιχεία που αναπτύσσουν τη λειτουργική σχέση των πηγών με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το σύγχρονο έργο τέχνης «η οδός» προσφέρει πολλά τέτοια στοιχεία: η εγκατάσταση, η κινούμενη εικόνα, η δυνατότητα εικαστικής παρέμβασης στο έργο από τα ίδια τα παιδιά είναι στοιχεία πολυτροπικότητας με τα οποία αλληλεπιδρούν τα παιδιά. Η σχέση τους με το έργο γίνεται βιωματική, αφού βλέπουν τον εαυτό τους (σε φωτογραφίες) και τα έργα τους (ζωγραφιές) πάνω στο έργο. Εμπλουτίζουν τις ιδέες, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους σε σχέση με ένα γνωστό θέμα όπως η γειτονιά τους και έτσι εκφράζουν τις αναπαραστάσεις τους σε επόμενες δραστηριότητες (εικαστικές όπως κολάζ, γλώσσας όπως δημιουργία αφήγησης) συμμετέχοντας στην πορεία και την εξέλιξη του πολιτιστικού προγράμματος.

Η προφορική μαρτυρία προσφέρει τη δυνατότητα της φυσικής παρουσίας του οικείου στα παιδιά προσώπου και την άμεση επαφή μαζί του. Οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, τα συναισθήματα και η ανταλλαγή τους, η συζήτηση, είναι στοιχεία βιωματικής και διαπροσωπικής σχέσης κάθε ένα από τα οποία έχει το δικό του ξεχωριστό νόημα και χαρακτήρα. Επίσης, η μεθοδολογία της συνέντευξης κατά την οποία τα παιδιά διατυπώνουν ερωτήματα, ακούνε τις απαντήσεις και τις συζητούν, ώστε να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, αναπτύσσει μεταγνωστικές δεξιότητες (Μπότσας, 2007, σ. 39) στη σκέψη των παιδιών (όπως σταδιακή διαδικασία πρόσληψης και επεξεργασίας της άποψης του άλλου διαμέσου της διατύπωσης ερωτήσεων, της ενεργητικής ακρόασης και της συζήτησης των απαντήσεων).

Το οπτικό ντοκουμέντο (η φωτογραφία αναπαράστασης από αρχαίο αγγείο) είναι ένα συνηθισμένο εποπτικό μέσο στο νηπιαγωγείο. Χαρακτηριστικό στοιχείο πολυτροπικότητας στην περίπτωση αυτή είναι η ακίνητη εικόνα. Ενδιαφέρον στην πηγή αυτή παρουσιάζουν οι πληροφορίες που μπορούν να αντλήσουν τα παιδιά από την παρατήρηση και διερεύνηση της εικόνας, διατυπώνοντας ερωτήσεις γι' αυτήν και εκφράζοντας τις δικές τους ιδέες. Οι πληροφορίες αυτές αφορούν την εποχή (αρχαιότητα, έννοια οργανωτικού χαρακτήρα, Ρεπούση, 2004, σ. 354), την παιδική ηλικία και την εκπαίδευση. Μετά από παρατήρηση και συζήτηση της αναπαράστασης, τα παιδιά μπορούν να κάνουν συγκρίσεις ανάμεσα στις εποχές (τη δική τους, του παππού και της γιαγιάς, την εποχή της αρχαιότητας) να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές, τη συνέχεια και την αλλαγή στο χρόνο.

Η παρατήρηση, η διερεύνηση, η συζήτηση και η συγκριτική προσέγγιση των πληροφοριών και γνώσεων που δίνουν οι συγκεκριμένες πηγές είναι στοιχεία που διευκολύνουν το γενικό σκοπό του εκπαιδευτικού προγράμματος, δηλαδή τη γνωριμία των παιδιών νηπιαγωγείου με την καθημερινή ζωή παιδιών σε άλλες εποχές. Αυτός ο γενικός σκοπός διαμορφώνει τον δεύτερο άξονα ενσω-

μάτωσης των πηγών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μάλιστα, οι πληροφορίες που δίνονται είναι τόσες πολλές (εκπαίδευση, παιδική ηλικία και χαρακτηριστικά της στοιχεία, παιδικά παιχνίδια, καθημερινή ζωή) που υπάρχει κίνδυνος να χαθούμε μέσα σ' αυτές. Στο πολιτιστικό πρόγραμμα που παρουσιάστηκε στη μελέτη αυτή μία από τις σημαντικές έννοιες οργάνωσης της πορείας των δραστηριοτήτων ήταν η έννοια του ιστορικού χρόνου (η έννοια του χρόνου, γενικά, αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο ως μία από τις θεμελιώδεις έννοιες με τις οποίες οργανώνουμε τις δραστηριότητες, ΦΕΚ 304/13-03-03 τ. Β΄, σ. 4311). Η έννοια του ιστορικού χρόνου προσεγγίστηκε με τη βοήθεια των δύο πηγών (προφορική μαρτυρία, οπτικό ντοκουμέντο), ενώ το σύγχρονο έργο τέχνης εντάχθηκε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να μεταφέρει νοήματα και στοιχεία της σύγχρονης εποχής, ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση ανάμεσα στις εποχές και να υπάρχει ένα έργο τέχνης που να μπορεί να αντιπροσωπεύσει τον τρόπο ζωής των παιδιών στις σύγχρονες πόλεις. Με τη βοήθεια των πηγών και του σύγχρονου έργου τέχνης τα παιδιά απέδωσαν γενικές εκφράσεις για το χρόνο (τα αρχαία χρόνια, τα χρόνια του παππού και της γιαγιάς, τα δικά μας χρόνια), εντόπισαν ομοιότητες στην καθημερινή ζωή (τα παιδιά πήγαιναν σχολείο, έπαιζαν σε όλες τις εποχές) αλλά και διαφορές (δεν υπήρχε τεχνολογική εξέλιξη σε άλλες εποχές, υπήρχαν διαφορετικές συμπεριφορές όπως ο αυστηρός δάσκαλος με τη βέργα κ.ά.).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ο πολυτροπικός χαρακτήρας των υλικών και μέσων που αξιοποιούμε για διδακτική χρήση ενεργοποιεί τα ενδιαφέροντα των παιδιών, εμπλουτίζει τις ιδέες, τη δημιουργική τους φαντασία και τις αναπαραστάσεις τους, τα εμπλέκει βιωματικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στην περίπτωση που προσεγγίζουμε το μακρινό παρελθόν ο πολυτροπικός χαρακτήρας των πηγών διαμορφώνει άξονες προσέγγισης εννοιών (ιστορικό παρελθόν, ιστορικός χρόνος). Οι άξονες αυτοί διαμορφώνουν έναν από τους τρόπους εισαγωγής των παιδιών νηπιαγωγείου στο ιστορικό παρελθόν και στην ιστορική εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής διαδικασίας σχετικά με τους τρόπους προσέγγισης της παιδικής ηλικίας τώρα και στο παρελθόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι παλαιότερα και γνωστά εποπτικά μέσα όπως είναι οι φωτογραφίες σε συνδυασμό με σύγχρονα μέσα (κινούμενη εικόνα κ.ά.) ή με τη φυσική παρουσία προσώπων στο χώρο του νηπιαγωγείου διευκολύνουν τη μετάβαση στο μακρινό παρελθόν και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την εισαγωγή των παιδιών στην ιστορική εκπαίδευση. Ο πολυτροπικός χαρακτήρας των πηγών και άλλων εποπτικών μέσων που συνδυάζονται μ' αυτές εξελίσσει την εκπαιδευτική διαδικασία, διευκολύνει την επίτευξη γενικών στόχων και σκοπών του εκπαιδευτικού προγράμματος, εμπλουτίζει τις ιδέες και τις αναπαραστάσεις των παιδιών.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι για την αξιοποίηση του πολυτροπικού χαρακτήρα των πηγών και του σύγχρονου έργου τέχνης συνεργάστηκαν άτομα και φορείς ώστε να μεταδώσουν νοήματα στα παιδιά: το Κέντρο Σύγχρονης Τέχνης

με το νηπιαγωγείο, οι μουσειοπαιδαγωγοί μεταξύ τους, με τη νηπιαγωγό και με τα παιδιά, ο παππούς που επισκέφτηκε το νηπιαγωγείο με τη νηπιαγωγό και με τα παιδιά, η υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης Βιργινία Αρβανιτίδου με τις μουσειοπαιδαγωγούς και τη νηπιαγωγό. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν διαμόρφωσαν ένα παιδαγωγικό κλίμα χαράς, ενθουσιασμού και δημιουργίας και εμπλούτισαν τις βιωματικές αναπαραστάσεις των παιδιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ


Burke, P. (2004). *Overture: the New History, its Past and its Future.* University Park, PA: The Pennsylvania State University Press

Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού.* Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ: Μεταπτυχιακή εργασία.

Cohen, L., & Manion, L., & Morrison, K. C. (2007). *Research Methods in Education.* New York: Routledge.

Cooper, H. (2002). *History in the Early Years.* London: Routledge.

Δαφέρμου, Χ. (2007). «Η Προώθηση του Γραμματισμού των Μικρών Παιδιών». Στο Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ). *Σχολικός Εγγραμματισμός.* (σ. 515-519). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ferro, M. (2001). *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο.* Μτφ. Μαρκέτου, Π. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jewitt, C. (2008). «Multimodality and Literacy in School Classrooms». *Review of Research in Education,* Vol. 32, pp 241-267. Retrieved February 22, 2014 from the World Wide Web:

http://rre.sagepub.com/cgi/content/full/32/1/241

Himmerlfarb, G. (1989). «Some Reflections on the New History». *The American Historical Review,* Vol. 94, no 3, pp. 661-670.

Huber, M. (2005). *Situation-problèmes pour enseigner l'espace et le temps au cycle 2.* Paris: HACHETTE LIVRE.

Kieran, E. (1982). «Teaching History to Young Children». *The Phi Delta Kappan,* Vol. 63, no 7, pp 439-441.

Λάζος, Χ. (2002). *Παίζοντας στο χρόνο.* Αθήνα: Αίολος.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). «Σχολικός Εγγραμματισμός: Έννοια, Σπουδαιότητα και Προσεγγίσεις». Στο Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.). *Σχολικός Εγγραμματισμός.* (σ. 17-67). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

McLaughlin, K.L. (1988). «Approaches to the teaching of history in the early

years: An assessment of developing historical awareness and skills in 6 and 7 year old children». *Early years,* Vol. 8, no 2, pp. 17-35.

Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκειν», Κίνητρα και Συναισθήματα που Εμπλέκονται.* Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Διδακτορική Διατριβή.

O' Harra, L. & O' Harra, M. (2001). *Teaching History 3-11.* New York: Continuum.

Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της Εικόνας και Εκπαίδευση. Ο Ρόλος της Εικονικής Ιδεολογίας.* Αθήνα: ΠΟΛΥΤΡΟΠΟΝ.

Ρεπούση, Μ (2000). «Τοπικές Ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου». *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τεύχος 112, σ. 97-106.

Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Σακκής, Δ., Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον. Διδακτικές Προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Σκούρος, Τ. (1991). *Η νέα ιστορία. Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών.* Λεμεσός: Ιδιωτική Έκδοση.

Τζιβάς, Α. (2011). *Διδακτικές Διαδρομές της Ψηφιακής Ιστορίας στο Σχολείο.* Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Veccia, S. (2004). *Uncovering our History. Teaching with Primary Sources.* Chicago: American Library Association.

Wilschut, A. (2010). *A forgotten key Concept? Time in Teaching and Learning History.* Amsterdam: Paper presented at the 21st International Congress of Historical Science.

ΦΕΚ 304/13-03-03 τ. Β΄

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

# ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ[1]

**Φύσσα Αριστέα και Βλάχου Αναστασία**

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

aristea.fyssa@gmail.com, anavlachou@uth.gr

*Στην παρούσα έρευνα μελετάται η ποιότητα της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (ΕΕΑ/Α) σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων. Στην έρευνα συμμετείχαν 52 τάξεις όπου φοιτούσαν 93 παιδιά με ΕΕΑ/Α ηλικίας από 52 έως 92 μηνών. Η ποιότητα αξιολογήθηκε μέσω της Κλίμακας 'Ενταξιακό Προφίλ Τάξης'. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ποιότητα των πρακτικών ένταξης: 1. είναι χαμηλή, 2. αποτελεί μία μονοδιάστατη εννοιολογική δομή και 3. δεν επηρεάζεται από το μοντέλο παροχής ειδικής αγωγής. Τα ευρήματα συζητούνται ως προς τη συμβολή τους στην προώθηση πιο ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (Ε-ΕΑ/Α) σε γενικές δομές παροχής πρωτοβάθμιας φροντίδας και εκπαίδευσης, αποτελεί μια από τις κεντρικές τάσεις τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό αλλά και εθνικό επίπεδο (European Agency in Special Needs Education, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011· Odom, Hanson, Blackman, & Kaul, 2003· Peck, Odom, & Bricker, 1993· Vargas-Barón, Janson, & Mufel, 2009· World Health Organization, 2012). Αυτή η τάση αντανακλάται στις διεθνείς συμβάσεις που έχουν υπογραφεί από τις περισσότερες χώρες ανά τον κόσμο -όπως είναι η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρία (βλ. για συζήτηση Brown & Guralnick, 2012)- και προωθείται, αντιστοίχως, από μία σειρά νομοθετικών και πολιτικών δράσεων, που έχουν αναλάβει οι εκάστοτε κυβερνήσεις. Οι παραπάνω συμβάσεις και δράσεις στηρίζονται στο γεγονός ότι η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α από την προσχολική κιόλας ηλικία: (α) δημιουργεί ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, (β) διευκολύνει τη συμμετοχή και σε άλλα 'τυπικά' πλαίσια, τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο κοινότητας, και (γ) προάγει την ανάπτυξή τους (Guralnick, 2001· Guralnick, Neville, Hammond, & Connor, 2008· Meisels & Shonkoff, 2000· Odom & Diamond, 1998).

Στη βιβλιογραφία, προερχόμενη κυρίως από την Αμερική, πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη αλλά και την αξιολόγηση παρεμβάσεων με στόχο την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε ενταξιακά κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης (βλ. Buysse,

2011· Horn & Banerjee, 2009· Odom et al., 2004· Sandall, Hemmeter, Smith, & McLean, 2005). Στην συντριπτική τους πλειοψηφία, οι προτεινόμενες παρεμβάσεις περιλαμβάνουν τροποποιήσεις του φυσικού, κοινωνικού-συναισθηματικού και μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης (modifications of the classroom environment), ενσωμάτωση ευκαιριών μάθησης στις ρουτίνες και τις δραστηριότητες του προγράμματος (embedding learning opportunities), καθοδηγούμενη διδασκαλία (intensive scaffolding support of instruction) και μοντέλα κλιμάκωσης των παρεμβάσεων σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών (tiered models of support/ instruction).

Σύμφωνα με τα πορίσματα των σχετικών μελετών, οι προτεινόμενες παρεμβάσεις-πρακτικές έχουν συνδεθεί με σημαντικά οφέλη για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α προσχολικής ηλικίας τόσο στον κοινωνικό όσο και στο μαθησιακό τομέα της ανάπτυξης. Όσον αφορά τον κοινωνικό τομέα –ο οποίος αποτελεί και προτεραιότητα στην προσχολική εκπαίδευση- οι ερευνητές εστίασαν στη συμβολή αυτών των παρεμβάσεων-πρακτικών στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς παρατήρησαν αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους (π.χ., English, Goldstein, Shafer, & Kaczmarek, 1997· Hundert, 2007· Kohler, Anthony, Steighner, & Hoyson, 2001), βελτίωση της κοινωνικής ικανότητας και των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (π.χ., Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2004· Macy & Bricker, 2007· O'Gorman Hughes & Carter, 2000) και ενίσχυση του συνεργατικού παιχνιδιού (π.χ., Schepis, Reidy, Ownbey, & Clary, 2003). Σε σχέση με τα μαθησιακά οφέλη για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α από τις παρεμβάσεις-πρακτικές που έχουν προταθεί διαπιστώθηκε αύξηση της ενεργής εμπλοκής των παιδιών και προσανατολισμός της συμπεριφοράς τους προς τις δραστηριότητες του προγράμματος (π.χ., Malmskog & McDonnell, 1999· Morrison, Sainato, Benchaaban, & Endo, 2002· Mishall & Hojnosky, 2008), διευκόλυνση της ενσωμάτωσης των ατομικών στόχων των παιδιών στις ρουτίνες/δραστηριότητες της τάξης και προώθηση της προόδου τους (π.χ., Hawkins & Schuster, 2007· Horn, Lieber, Shouming, Sandall, & Schwartz, 2000).

Παρά τον μεγάλο αριθμό εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τις παρεμβάσεις-πρακτικές που προωθούν την προσχολική ένταξη, ελάχιστα γνωρίζουμε για το αν οι εκπαιδευτικοί πράγματι ενσωματώνουν τέτοιου τύπου παρεμβάσεις-πρακτικές στις τάξεις τους, ώστε να εξασφαλίσουν ένα υψηλής ποιότητας πρόγραμμα για *όλα* τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων κι εκείνων με ΕΕΑ/Α. Παρόλο που δεν υπάρχει ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τον εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό του όρου 'ποιότητα', εντούτοις έχει υποστηριχθεί ότι ένα πρόγραμμα υψηλής ποιότητας που προωθεί την ένταξη στην προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να αντανακλά: (α) τον βαθμό εξατομίκευσης των καθημερινών πρακτικών σύμφωνα με τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των προνηπίων/νηπίων και (β) τον βαθμό προώθησης της συμμετοχής, των κοινωνικών σχέσεων και της μαθησιακής προόδου *όλων* των παιδιών (DEC/NAEYC, 2009·

Gallagher & Lambert, 2006· Odom, Buysse, & Soukakou, 2011· Spiker, Hebbeler, & Barton, 2011). Στηριζόμενοι σε αυτούς τους άξονες αναφοράς μερικοί ερευνητές προσπάθησαν να κατασκευάσουν κλίμακες συστηματικής παρατήρησης που θα μετρούν/αξιολογούν την ποιότητα των προγραμμάτων προσχολικής ένταξης. Πρόκειται για την Κλίμακα Quality of Inclusive Experiences Measure (Wolery, Pauca, Brashers, & Grant, 2000), την Κλίμακα SpeciaLink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale (Irwin, 2005) και την Κλίμακα Inclusive Classroom Profile (Soukakou, 2007· 2012).

Στο άρθρο αυτό εστιάζουμε στην κλίμακα συστηματικής παρατήρησης Inclusive Classroom Profile-ICP, η οποία κατασκευάστηκε πρόσφατα στην Αγγλία (Soukakou, 2007· 2012). Η κλίμακα αξιολογεί την ποιότητα των καθημερινών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να προωθήσουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες (μαθησιακές και κοινωνικές) της τάξης. Η ICP είναι μία δομημένη κλίμακα παρατήρησης, η οποία αποτελείται από έντεκα θέματα. Κάθε θέμα αντανακλά ξεχωριστές ενταξιακές πρακτικές για την αξιολόγηση της ένταξης. Η ICP, στην πρωτότυπη, διεθνή μορφή της, όπως διαπιστώθηκε από την διερεύνηση των ψυχομετρικών της χαρακτηριστικών, προσεγγίζει την έννοια ποιότητα ως μία μονοδιάστατη εννοιολογική δομή, η οποία εμπεριέχει μία σειρά από αλληλοσχετιζόμενες πρακτικές που προωθούν την ποιότητα της ένταξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας (βλ. την ενότητα ‘Μέθοδος’ για μία πιο λεπτομερή περιγραφή της κλίμακας).

Η παρούσα μελέτη είναι η παρουσίαση μίας πρώτης, διερευνητικού χαρακτήρα, εφαρμογής της κλίμακας ICP σε ένα δείγμα 52 τάξεων γενικών νηπιαγωγείων στην Ελλάδα, όπου συνεκπαιδεύονται παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Ειδικότερα, πρωταρχικός σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της ποιότητας των ενταξιακών πρακτικών σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων, χρησιμοποιώντας την κλίμακα ‘Ενταξιακό Προφίλ Τάξης-ΕΠΤ’ (μετάφραση στα ελληνικά της κλίμακας Inclusive Classroom Profile-ICP). Θεωρήθηκε σκόπιμο να συμμετάσχουν τάξεις γενικών νηπιαγωγείων, στις οποίες ακολουθούνταν διαφορετικά μοντέλα ‘ένταξης’ καθώς, βάσει του Εκπαιδευτικού Νόμου 3699/2008 (Άρθρο 6, Παρ.1), οι μαθητές με ΕΕΑ/Α σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Α/θμια και Β/θμια), μπορούν να φοιτούν σε τάξεις του γενικού σχολείου με: παράλληλη στήριξη ή ταυτόχρονη παρακολούθηση στελεχωμένων τμημάτων ένταξης ή υποστήριξη μόνο από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης (χωρίς επιπλέον στήριξη). Ειδικότερα, εξετάστηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό οι νηπιαγωγοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) προσαρμόζουν το περιβάλλον της τάξης, τις δραστηριότητες και την υποστήριξή τους, ώστε να προωθήσουν την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α;
2. Πώς προκύπτει η δομή της ποιότητας των ενταξιακών πρακτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

3. Πώς επηρεάζει την ποιότητα (ή τις επιμέρους πτυχές της) το μοντέλο παροχής ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης, χωρίς επιπλέον στήριξη) που εφαρμόζεται για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α στο δείγμα των τάξεων;

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

**Σχολεία.** Στην έρευνα έλαβαν μέρος 52 μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίες αντιστοιχούσαν σε 19 Διευθύνσεις και Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Βόρεια, Δυτική και Κεντρική Ελλάδα. Η επιλογή των μονάδων έγινε με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: (α) να είναι τάξεις δημόσιων γενικών νηπιαγωγείων, (β) να φοιτούν παιδιά με τυπική ανάπτυξη ηλικίας από 4 έως 6 χρόνων και (γ) να είναι εγγεγραμμένο ένα τουλάχιστον παιδί με αναγνωρισμένες ΕΕΑ/Α. Το δείγμα των τάξεων ήταν αντιπροσωπευτικό όλων των μοντέλων ειδικής αγωγής που μπορεί να προσφέρονται στα παιδιά με ΕΕΑ/Α στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, στις 22 (42.3%) μονάδες λειτουργούσε τμήμα ένταξης, στις 17 (32.7%) υπήρχε παράλληλη στήριξη, ενώ στις υπόλοιπες 13 (25%) περιπτώσεις οι μαθητές με ΕΕΑ/Α βρίσκονταν στη γενική τάξη χωρίς να λαμβάνουν επιπλέον στήριξη από νηπιαγωγό ειδικής εκπαίδευσης. Στη συντριπτική πλειοψηφία των τάξεων (*N*=42, 80.8%) φοιτούσαν από 11 έως 20 παιδιά (με και χωρίς ΕΕΑ/Α). Σε κάθε τάξη ο αριθμός των παιδιών με ΕΕΑ/Α κυμαίνονταν από 1 έως 5 παιδιά (*M.O.*=1.79, *T.A.*=1.13).

**Εκπαιδευτικοί.** Από τους 96 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στα νηπιαγωγεία του δείγματος, οι 58 ήταν νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης (60.4%) και οι 38 ήταν νηπιαγωγοί ειδικής εκπαίδευσης (39.6%). Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

**Παιδιά με ΕΕΑ/Α.** Από τα 93 παιδιά με ΕΕΑ/Α ηλικίας 52-92 μηνών (*M.O.*=72.68, *T.A.*=9.81), το 70%, περίπου, ήταν αγόρια. Τα περισσότερα παιδιά (93.5%) είχαν διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών από επίσημους διαγνωστικούς φορείς του κράτους. Για το υπόλοιπο 6.5% των παιδιών με ΕΕΑ/Α, οι δυσκολίες τους είχαν αναγνωριστεί από τις/τους νηπιαγωγούς της τάξης και ήταν σε αναμονή προς αξιολόγηση από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης. Επί του συνόλου, η επικρατούσα διαγνωστική κατηγορία για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α ήταν ο αυτισμός (40.9%) και ακολουθούσαν η αναπτυξιακή διαταραχή (28%), η νοητική καθυστέρηση (16.1%), τα νευρολογικά προβλήματα (14%) και τα προβλήματα ακοής (1.1%). Αν και από τα παραπάνω διαπιστώνεται κάποια αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των διαγνωστικών κατηγοριών, η διαμόρφωση αυτού του κατηγορικού συστήματος στηρίχθηκε στην ακριβή ορολογία που αναφερόταν στις διαγνωστικές εκθέσεις των παιδιών.

| Χαρακτηριστικά | Νηπιαγωγοί Γενικής Εκπαίδευσης | | Νηπιαγωγοί Ειδικής Εκπαίδευσης | |
|---|---|---|---|---|
| | ν | % | ν | % |
| *Φύλο* | | | | |
| Γυναίκα | 57 | 98.3% | 37 | 97.4% |
| Άνδρας | 1 | 1.7% | 1 | 2.6% |
| *Χρόνια διδακτικής εμπειρίας* | | | | |
| < 1 χρόνου | - | - | 17 | 44.8% |
| 1-5 χρόνια | 3 | 5.2% | 13 | 34.2% |
| 6-10 χρόνια | 19 | 32.8% | 5 | 18.4% |
| 11-15 χρόνια | 9 | 15.5% | - | - |
| 16-20 χρόνια | 10 | 17.2% | 1 | 2.6% |
| > 20 χρόνια | 17 | 29.3% | - | - |
| *Πτυχιακές σπουδές* | | | | |
| Προσχολική Εκπαίδευση | 58 | 100% | 37 | 97.4% |
| Ειδική Εκπαίδευση | - | - | 1 | 2.6% |
| *Επαγγελματική ανάπτυξη στην ειδική εκπαίδευση* | | | | |
| Καμία | 47 | 81% | - | - |
| Προγράμματα μικρής διάρκειας | 11 | 19% | 3 | 7.9% |
| Προγράμματα μεγάλης διάρκειας[2] | - | - | 35 | 92.1% |

**Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών**

**Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Η δομημένη κλίμακα παρατήρησης Ενταξιακό Προφίλ Τάξης-ΕΠΤ (Soukakou, 2007· 2012) χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογηθεί ο βαθμός που οι νηπιαγωγοί προσάρμοζαν τον φυσικό χώρο της τάξης, τις δραστηριότητες και τη διδασκαλία τους, ώστε να προαχθεί η πρόσβαση και η ενεργή εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες της τάξης και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους.

**Δομή.** Η ΕΠΤ περιλαμβάνει 11 θέματα τα οποία αντανακλούν συγκεκριμένες πρακτικές που έχουν αναπτυχθεί στη διεθνή βιβλιογραφία με στόχο την προώθηση της προσχολικής ένταξης (π.χ., Buysse, 2011· Sandall et al., 2005). Στον Πίνακα 2 περιγράφονται τα 11 θέματα της κλίμακας[3].

| Θέματα | Περιγραφή |
|---|---|
| 1. Προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού | Αξιολογεί τον βαθμό που οι ενήλικες προσαρμόζουν τον χώρο, τα έπιπλα και τα υλικά για την προώθηση της μάθησης και των κοινωνικών εμπειριών των παιδιών στην τάξη. |
| 2. Εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων | Αξιολογεί την ποιότητα της εμπλοκής των ενηλίκων με στόχο την αμοιβαιότητα και τη διατήρηση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων. |
| 3. Καθοδήγηση του παιχνιδιού (ελεύθερο παιχνίδι) των παιδιών από τους ενήλικες | Αξιολογεί τον βαθμό που οι ενήλικες εμπλέκονται και υποστηρίζουν το παιχνίδι των παιδιών. |
| 4. Επίλυση συγκρούσεων | Αξιολογεί την εμπλοκή των ενηλίκων στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών. |
| 5. Συμμετοχή ως μέλος της ομάδας-τάξης | Αξιολογεί τον βαθμό που τα παιδιά έχουν ίσες ευκαιρίες για να αναλάβουν κοινωνικούς ρόλους και ευθύνες στην τάξη. |
| 6. Κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού | Αξιολογεί την αμοιβαιότητα, τη διατήρηση και το περιεχόμενο σε σχέση με τις λεκτικές και μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενήλικα-παιδιού. |
| 7. Υποστήριξη της κοινωνικής επικοινωνίας | Αξιολογεί τον βαθμό που οι ενήλικες προάγουν και διευκολύνουν την ανάπτυξη λειτουργικών κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μεταξύ των παιδιών. |
| 8. Προσαρμογές των ομαδικών δραστηριοτήτων | Αξιολογεί τον βαθμό που οι ενήλικες προσαρμόζουν τις ομαδικές δραστηριότητες για να προωθήσουν την ενεργή εμπλοκή των παιδιών και ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες τους ανάγκες. |
| 9. Μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων | Αξιολογεί τον βαθμό που οι ενήλικες οργανώνουν και προσαρμόζουν τις μεταβάσεις ώστε να προετοιμάσουν τα παιδιά για τις δραστηριότητες. |
| 10. Ανατροφοδότηση | Αξιολογεί τη συχνότητα και τη φύση της ανατροφοδότησης που παρέχουν οι ενήλικες είτε ανά άτομο είτε σε ομάδα παι- |

| | |
|---|---|
| | διών. |
| 11. Σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών | Αξιολογεί τον βαθμό που οι ενήλικες σχεδιάζουν και ενσωματώνουν το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) των παιδιών στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης, ελέγχουν την πρόοδο των παιδιών και συνεργάζονται με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών. |

**Πίνακας 2. Περιγραφή των θεμάτων της ΕΠΤ**

Τα 11 θέματα της ΕΠΤ βαθμολογούνται σε 7-βαθμη κλίμακα τύπου Likert με περιγραφές της ποιότητας για τους βαθμούς 1 (Ανεπαρκής), 3 (Μέτρια), 5 (Καλή) και 7 (Άριστη). Ειδικότερα, ο χαμηλότερος βαθμός (1) αντιπροσωπεύει πρακτικές που θεωρούνται επιζήμιες ή ακατάλληλες ενώ ο υψηλότερος βαθμός (7) αντιπροσωπεύει πρακτικές που προωθούν την ένταξη και, ταυτοχρόνως, υποστηρίζουν τη διαδικασία της εξατομίκευσης. Κάθε θέμα της ΕΠΤ συντίθεται από ένα σύνολο δεικτών -κάτω από τα επίπεδα ποιότητας 1, 3, 5 και 7-, οι οποίοι αποτελούν ποιοτικές περιγραφές των πρακτικών προς αξιολόγηση (βλ. Παράρτημα).

**Αξιοπιστία και εγκυρότητα.** Η ΕΠΤ δοκιμάστηκε για πρώτη φορά στην Αγγλία σε 45 τάξεις ένταξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Soukakou, 2007· 2012). Η αξιοπιστία της ΕΠΤ διερευνήθηκε μέσω της συμφωνίας μεταξύ δυο παρατηρητών σε ένα ανεξάρτητο δείγμα τάξεων ($N$=10). Η συμφωνία μεταξύ των δύο παρατηρητών υπολογίστηκε σε επίπεδο τάξεων με τη χρήση του συντελεστή Cohen's Kappa και βρέθηκε πως κυμαίνονταν σε ένα αποδεκτό εύρος από .45-.93, με μέση τιμή το .79. Η παραγοντική δομή της κλίμακας ελέγχθηκε μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ΕΠΤ μετρά την ποιότητα ως μία μονοδιάστατη έννοια η οποία αποτελείται από δέκα πρακτικές (θέματα) -εκτός της πρακτικής 4 'Επίλυση συγκρούσεων'- που συσχετίζονται μεταξύ τους με ικανοποιητική εσωτερική σταθερότητα (Cronbach alpha, α=.79). Η καλή προσαρμογή του μοντέλου με τον έναν παράγοντα ελέγχθηκε παρουσιάζοντας καλές τιμές στους αντίστοιχους δείκτες: $\chi^2$=35.164, $df$=35, $p$=.460, $CMIN/df$=1.005, $RMSEA$=.010, $NNFI$=.998, και $CFI$=.998.

**Μετάφραση της κλίμακας μέτρησης.** Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, η ΕΠΤ μεταφράστηκε στα ελληνικά με τη χρήση της μεθόδου της διπλής μετάφρασης. Επιπλέον, προσαρμόστηκε κατάλληλα από άποψη διατύπωσης και περιεχομένου ώστε να ανταποκρίνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Η ελληνική εκδοχή της κλίμακας αξιολογήθηκε από δύο ειδικούς στο πεδίο της ένταξης και της προσχολικής εκπαίδευσης.

**Διαδικασία**

Για να διευκολυνθεί η πρόσβαση στα 52 νηπιαγωγεία της παρούσας έρευνας, εξασφαλίστηκε άδεια για διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας από τα αρμόδια τμήματα του Υπουργείου Παιδείας (Αρ. Πρωτ. 4/2011). Οι επισκέψεις στα νηπιαγωγεία του δείγματος εναρμονίσθηκαν με βάση το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο και πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα 8 περίπου μηνών. Για τη συμπλήρωση της ΕΠΤ σε κάθε τάξη χρειάστηκαν 3-3.5 ώρες συστηματικής παρατήρησης. Σε κάθε τάξη οι παρατηρήσεις οργανώνονταν με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπεται η παρακολούθηση δραστηριοτήτων που λάμβαναν μέρος σε συγκεκριμένο χρόνο στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου για την αξιολόγηση συγκεκριμένων θεμάτων της ΕΠΤ (βλ. στον Πίνακα 2 τα θέματα 3, 8 και 9 που αφορούσαν αντίστοιχα στο ελεύθερο παιχνίδι, στις ομαδικές δραστηριότητες που οργανώνονταν από τις/τους εκπαιδευτικούς και τις μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων).

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

## ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών για κάθε ένα από τα 11 θέματα της ΕΠΤ ξεχωριστά, καθώς και η βαθμολογία που συγκέντρωσαν όλα τα θέματα μαζί.

| Μεταβλητές | N | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|---|---|---|---|
| Θέμα 1 (Προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού) | 52 | 3.69 | 1.50 |
| Θέμα 2 (Εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων) | 52 | 2.73 | 1.40 |
| Θέμα 3 (Καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες) | 49 | 2.96 | 1.73 |
| Θέμα 4 (Επίλυση συγκρούσεων) | 6 | 1.33 | 0.51 |
| Θέμα 5 (Συμμετοχή ως μέλος της ομάδας-τάξης) | 52 | 2.58 | 1.58 |
| Θέμα 6 (Κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού) | 52 | 3.37 | 1.14 |
| Θέμα 7 (Υποστήριξη της κοινωνικής επικοινωνίας) | 52 | 2.88 | 1.42 |
| Θέμα 8 (Προσαρμογές των ομαδικών δραστηριοτήτων) | 51 | 2.73 | 1.54 |
| Θέμα 9 (Μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων) | 52 | 2.92 | 1.45 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Θέμα 10 (Ανατροφοδότηση) | 52 | 3.17 | 1.25 |
| Θέμα 11 (Σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών) | 52 | 1.17 | 0.55 |
| Συγκεντρωτική συνολική βαθμολογία για την ΕΠΤ | 52 | 2.81 | 1.12 |

**Πίνακας 3. Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των τιμών για τα 11 θέματα της ΕΠΤ και της συγκεντρωτικής συνολικής βαθμολογίας**

Από την αρχή της ανάλυσης θα πρέπει να επισημανθεί ότι η πλειονότητα των διαστάσεων της ΕΠΤ βαθμολογήθηκαν στο σύνολο του δείγματος, χωρίς να υπολείπεται σημαντικός αριθμός δεδομένων. Αυτό δεν ίσχυε για το θέμα 4 'Επίλυση συγκρούσεων', το οποίο βαθμολογήθηκε ως 'Μη Εφαρμόσιμο' στο 88.5% (*N*=46) των τάξεων. Το θέμα αυτό αποφασίστηκε να μην συμπεριληφθεί στις επόμενες αναλύσεις εξαιτίας της σημαντικής έλλειψης δεδομένων, γεγονός που δείχνει ότι στην πλειοψηφία των τάξεων δεν παρατηρήθηκαν συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α.

Η ανάλυση των επιμέρους τιμών έδειξε ότι τα θέματα που αφορούσαν σε πρακτικές σχετικές με τις 'Προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού' (*Μ.Ο.*=3.69, *Τ.Α.*=1.50), τις 'Κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού' (*Μ.Ο.*=3.37, *Τ.Α.*=1.13) και την 'Ανατροφοδότηση' (*Μ.Ο.*=3.17, *Τ.Α.*=1.25) συγκέντρωσαν τις υψηλότερες βαθμολογίες. Πάρα ταύτα, οι βαθμολογίες τους εντοπίζονταν κοντά στον βαθμό 3 της 7-βαθμης αξιολογικής κλίμακας. Έξι από τα υπόλοιπα εφτά θέματα της ΕΠΤ βαθμολογήθηκαν ακόμα πιο χαμηλά. Το εύρος των τιμών τους κυμαίνονταν μεταξύ του 2.58 ('Συμμετοχή ως μέλος της ομάδας-τάξης') και 2.96 ('Καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες').

Για όλα τα παραπάνω θέματα διενεργήθηκαν αναλύσεις ποσοστιαίων συχνοτήτων με στόχο να διερευνηθεί το είδος των πρακτικών που οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούσαν σε μεγαλύτερη συχνότητα στο σύνολο του δείγματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πιο συχνά οι νηπιαγωγοί εφάρμοζαν 'μέτριας' ποιότητας πρακτικές για να στηρίξουν την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Η συχνότητα καθώς και το περιεχόμενο αυτών των πρακτικών παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 4.

| Πρακτικές μέτριας ποιότητας ανά θέμα | Ν (%) |
|---|---|
| ***Προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού*** | |
| Σε κάποια σημεία του φυσικού χώρου τα παιδιά έχουν πρόσβαση και οι εκπαιδευτικοί τα βοηθούν (όποτε χρειάζεται). | 49 (94.2%) |

| | |
|---|---|
| Οι εκπαιδευτικοί, γενικά, βοηθούν τα παιδιά (όποτε χρειάζεται) να αποκτήσουν πρόσβαση σε υλικά/εξοπλισμό της τάξης. | 49 (94.2%) |
| Στις περισσότερες περιοχές της τάξης υπάρχουν τουλάχιστον μερικά υλικά/εξοπλισμός στα οποία τα παιδιά έχουν πρόσβαση ανεξάρτητα. | 42 (80.8%) |
| ***Κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού*** | |
| Οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-παιδιού είναι ουδέτερες. | 49 (94.2%) |
| Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μερικές, απλές και βασικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά. | 46 (88.5%) |
| ***Ανατροφοδότηση*** | |
| Μερική ανατροφοδότηση δίνεται στα παιδιά ως επιβράβευση για την πειθαρχία. | 49 (94.2%) |
| Κάποια θετική ανατροφοδότηση παρέχεται ατομικά στα παιδιά. | 43 (82.7%) |
| Κάποια ανατροφοδότηση παρέχεται στα παιδιά σχετικά με τις μαθησιακές τους εμπειρίες. | 41 (78.8%) |
| ***Καθοδήγηση του (ελεύθερου) παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες*** | |
| Οι εκπαιδευτικοί θέτουν κάποια βασικά όρια στο παιχνίδι των παιδιών για να ενθαρρύνουν την κατάλληλη χρήση των παιχνιδιών, του χώρου και τις ασφαλείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. | 31 (63.3%) |
| Στα παιδιά επιτρέπεται να αποφασίζουν το θέμα του παιχνιδιού, τους συμπαίκτες και να εξερευνούν τα παιχνίδια που τους αρέσουν. | 30 (61.2%) |
| Κάποιες ευκαιρίες παρέχονται στα παιδιά για κοινωνικό παιχνίδι. | 29 (59.2%) |
| ***Μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων*** | |
| Οι εκπαιδευτικοί, μερικές φορές, επιτρέπουν στα παιδιά να έχουν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες ή/και να προετοιμαστούν για τις δραστηριότητες. | 38 (73.1%) |
| Οι μεταβάσεις είναι ξεκάθαρο κομμάτι του καθημερινού προγράμματος της τάξης. | 34 (65.4%) |
| ***Υποστήριξη της κοινωνικής επικοινωνίας*** | |
| Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τα παιδιά με ρυθμό που τους επιτρέπει να ανταποκριθούν. | 44 (84.6%) |

| | |
|---|---|
| Οι εκπαιδευτικοί κάνουν κάποιες προσπάθειες να προσαρμόσουν τη λεκτική ή μη λεκτική τους επικοινωνία στο επίπεδο κατανόησης του κάθε παιδιού. | 42 (80.8%) |
| Οι εκπαιδευτικοί περιστασιακά αναγνωρίζουν τις προσπάθειες των παιδιών για επικοινωνία και ανταποκρίνονται άμεσα. | 40 (76.9%) |
| Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τουλάχιστον μία από τις ακόλουθες στρατηγικές με τα παιδιά: επανάληψη, σχολιασμό και διεύρυνση. | 27 (51.9%) |
| ***Εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων*** | |
| Στα παιδιά επιτρέπεται να συμμετέχουν σε πολλές δραστηριότητες και ρουτίνες της τάξης μαζί με τους συνομηλίκους. | 39 (75.0%) |
| Οι εκπαιδευτικοί περιστασιακά αναγνωρίζουν ή/και ανταποκρίνονται ενθαρρυντικά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους. | 28 (53.2%) |
| ***Προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων*** | |
| Τα παιδιά συνήθως συμμετέχουν σε κάποιες ομαδικές δραστηριότητες μαζί με τους συνομηλίκους τους. | 33 (63.5%) |
| Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τα υλικά ή/και με τους άλλους σύμφωνα με τις γενικές απαιτήσεις της ομαδικής δραστηριότητας. | 30 (57.7%) |
| ***Συμμετοχή ως μέλος της ομάδας-τάξης*** | |
| Στα παιδιά δίνονται κάποιες ευκαιρίες κατά τη διάρκεια της ημέρας να κάνουν επιλογές σχετικά με τις καθημερινές ρουτίνες ή/και τις δραστηριότητες στην τάξη. | 38 (73.1%) |
| Οι εκπαιδευτικοί δίνουν στα παιδιά μερικές ευκαιρίες να αναλάβουν κοινωνικούς ρόλους και ευθύνες στην τάξη. | 17 (32.7%) |
| Οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τον εκφοβισμό ή το έντονο πείραγμα μεταξύ των παιδιών στην τάξη. | 16 (30.8%) |

**Πίνακας 4. Συχνότητα χρήσης πρακτικών μέτριας ποιότητας για 9 θέματα της ΕΠΤ**

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για το μεγαλύτερο μέρος των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω της ΕΠΤ δεν υπήρχαν ακραίες τιμές. Εξαί-

ρεση αποτέλεσε το θέμα 11 (‘Σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών’), το οποίο συγκέντρωσε τη χαμηλότερη, κατά μέσο όρο, βαθμολογία 1.17 (*T.A.*=.55). Από τον έλεγχο της διακύμανσης των τιμών διαπιστώθηκε θετική ασυμμετρία (τιμή 3.759) και κύρτωση (τιμή 15.319). Έτσι, αναλύσεις ευαισθησίας διεξήχθησαν με και χωρίς το θέμα 11 της κλίμακας, αλλά και κατόπιν λογαριθμικού μετασχηματισμού του. Επειδή, όμως, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις εναλλακτικές αυτές επιλογές διαφοροποιούνταν, αποφασίστηκε το θέμα 11 να διατηρηθεί στην αρχική του μορφή. Ο τρόπος που βαθμολογήθηκε το θέμα 11 καταδεικνύει ότι στην συντριπτική πλειοψηφία των τάξεων (*N*=50, 96.2%) οι εκπαιδευτικοί ήταν ανεπαρκείς ως προς το να σχεδιάζουν και να ενσωματώνουν εξατομικευμένους στόχους για τους μαθητές με ΕΕΑ/Α αλλά και να ελέγχουν την πρόοδο τους αναπτύσσοντας ταυτοχρόνως δίκτυα συνεργασίας με τις οικογένειες των παιδιών.

Τέλος, η συγκεντρωτική συνολική βαθμολογία που προέκυψε από την ανάλυση (βλ. Πίνακα 3) είχε μέσο όρο 2.81 (*T.A.*=1.12). Η εκτενής διερεύνηση της συχνότητας των τάξεων στις οποίες εφαρμόζονταν πρακτικές ακατάλληλης ποιότητας (μεταξύ του 1 και < 3), μέτριας ποιότητας (μεταξύ του 3 και < 5) και υψηλής ποιότητας (≥ 5) ανέδειξε τα ακόλουθα αποτελέσματα. Στο 61.5% (*N*=32) των περιπτώσεων παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν πρακτικές ακατάλληλης ποιότητας (μεταξύ του 1.00 και 2.80). Σε, περίπου, μία στις τρεις τάξεις (*N*=18, 34.6%), οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι έκαναν κάποιες προσπάθειες να ενθαρρύνουν την πρόσβαση και την εμπλοκή των παιδιών με ΕΑΑ/Α στις δραστηριότητες της τάξης και τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους, όμως, οι πρακτικές αυτές ήταν μέτριας ποιότητας (μεταξύ του 3.00 και 4.60). Ενταξιακές πρακτικές υψηλής ποιότητας (μεταξύ του 5.10 και 5.40) εντοπίστηκαν μόνο σε δύο τάξεις του δείγματος.

## ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

Δεδομένου ότι η κλίμακα ΕΠΤ προσαρμόστηκε και δοκιμάστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η διερευνητική ανάλυση παραγόντων. Συγκεκριμένα, για να μελετηθεί πως προκύπτει η δομή της έννοιας ‘ποιότητα’ στο ελληνικό δείγμα, επιλέχθηκε η εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης κύριων αξόνων (Principal Axis Factoring [PAF]). Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε για να αποφευχθεί η επίδραση της μη τυπικής κατανομής που βρέθηκε για την περίπτωση του θέματος 11 (‘Σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών’, βλ. Πίνακα 3) (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999).

Στην παρούσα μελέτη, οι παραγοντικές φορτίσεις βασίστηκαν στην μήτρα παραγόντων μετά από πλάγια περιστροφή (μέθοδος direct oblimin). Εξαιτίας του μικρού, σχετικά, δείγματος της έρευνας και με στόχο να διατηρηθούν σταθερά τα μοτίβα των συντελεστών παραγοντικής φόρτισης για τη συμπερίληψη ενός θέματος, το όριο συντελεστή επιβάρυνσης ήταν το .40 (Stevens, 2009).

Ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin επάρκειας του δείγματος ήταν .89 και το κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικά σημαντικό ($\chi^2_{(45)}$=407.266, $p$ < .001). Επιπλέον, από τον έλεγχο των εταιρικοτήτων διαπιστώθηκε πως οι συντελεστές εταιρικότητας κυμαίνονταν από .45 έως .84. Σύμφωνα με τους παραπάνω δείκτες, η διεξαγωγή παραγοντικής ανάλυσης για το συγκεκριμένο δείγμα ήταν επιτρεπτή.

Από την ανάλυση προέκυψαν δύο παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1 (σύμφωνα με το κριτήριο του Kaiser) που σε συνδυασμό ερμήνευαν το 77.551% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας περιελάμβανε τα εννέα από τα δέκα θέματα της κλίμακας με παραγοντικές φορτίσεις που κυμαίνονταν από .752 έως .908 (βλ. Πίνακα 5). Το θέμα 11 'Σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών' διαπιστώθηκε πως φόρτιζε (.903) ξεχωριστά κάτω από τον 'Παράγοντα 2'. Επειδή για να διατηρηθεί ένας παράγοντας απαραίτητη προϋπόθεση είναι αυτός να περιλαμβάνει τρεις με πέντε μετρήσιμες μεταβλητές ώστε να προκύψουν σωστές στατιστικές εκτιμήσεις (Fabrigar et al., 1999), το θέμα 11 αποφασίστηκε να αποκλειστεί από την αρχική δομή (10 θέματα) της ΕΠΤ.

| Θέματα | PAF με 10 θέματα | | PAF με 9 θέματα |
|---|---|---|---|
| | *Παράγοντας 1* | *Παράγοντας 2* | *Παράγοντας* |
| Προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού | .908 | | .911 |
| Ανατροφοδότηση | .901 | | .896 |
| Υποστήριξη της κοινωνικής επικοινωνίας | .877 | | .882 |
| Προσαρμογές των ομαδικών δραστηριοτήτων | .839 | | .835 |
| Εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων | .823 | | .828 |
| Συμμετοχή ως μέλος της ομάδας-τάξης | .809 | | .812 |
| Μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων | .810 | | .801 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού | .775 | | .780 |
| Καθοδήγηση του (ελεύθερου) παιχνιδιού από τους ενήλικες | .752 | | .746 |
| Σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών | | .903 | |
| Ιδιοτιμή | | | 6.549 |
| % εξηγούμενης διακύμανσης | | | 72.764 |
| Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α | | | .95 |

**Πίνακας 5. Ανάλυση παραγόντων για τα 10 και τα 9 θέματα της ΕΠΤ σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση κύριων αξόνων (principal axis factoring [PAF]) μετά από πλάγια περιστροφή (direct oblimin)**

Για να ελεγχθεί το μοντέλο με τα εννέα εναπομείναντα θέματα, διεξήχθη ξανά ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο PAF. Από την ανάλυση προέκυψε ένας ισχυρός παράγοντας με ιδιοτιμή 6.549 που ερμήνευε το 72.764% της συνολικής διακύμανσης. Ο παράγοντας που προέκυψε αποτελούνταν από τα εννέα θέματα της κλίμακας και είχε υψηλό συντελεστή εσωτερικής συνάφειας .95 (βλ. Πίνακα 5).

Εφόσον οι αναλύσεις παραγόντων που προηγήθηκαν ανέδειξαν ότι η ποιότητα στο ελληνικό δείγμα δομείται από έναν παράγοντα που περιλαμβάνει εννέα θέματα, υπολογίστηκε εκ νέου η συνολική συγκεντρωτική βαθμολογία της ποιότητας. Ο μέσος όρος της συγκεντρωτικής βαθμολογίας για τα εννέα θέματα βρέθηκε ότι ήταν 3.00 (*T.A.*=1.22).

## ΔΙΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΑΡΟΧΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) έδειξε ότι το μοντέλο παροχής ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης, χωρίς επιπλέον στήριξη) δεν βρέθηκε να επιδρά στατιστικώς σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο αξιολογήθηκε συνολικά η ποιότητα στις τάξεις ($F(2, 49)=2.306$, $p=.110$). Στη συνέχεια, εξετάστηκε η συσχέτιση ανάμεσα στο μοντέλο παροχής ειδικής αγωγής και στις βαθμολογίες που συγκέντρωσαν τα επιμέρους εννέα θέματα της

κλίμακας. Επειδή τα δεδομένα δεν παρουσίαζαν κανονική κατανομή σύμφωνα με το κριτήριο Shapiro-Wilk, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι για ανεξάρτητα δείγματα. Από την εφαρμογή του κριτηρίου Kruskal-Wallis βρέθηκε στατιστικώς σημαντική επίδραση του μοντέλου παροχής ειδικής αγωγής μόνο στην περίπτωση του θέματος που σχετίζεται με την 'Εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων' ($H(2)=6.36$, $p=.042$). Ειδικότερα, βρέθηκε ότι στις περιπτώσεις όπου εφαρμοζόταν το μοντέλο της παράλληλης στήριξης, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούσαν υψηλής ποιότητας πρακτικές για να υποστηρίξουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Ωστόσο, ο έλεγχος συγκρίσεων ανά ζεύγη δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην ποιότητα ανάμεσα στις τάξεις γενικού νηπιαγωγείου όπου ακολουθούνταν το μοντέλο της παράλληλης στήριξης συγκριτικά με εκείνες όπου ακολουθούνταν το μοντέλο του τμήματος ένταξης ($p=.060$) ή της χωρίς επιπλέον στήριξης ($p=.138$).

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τον βαθμό που οι νηπιαγωγοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) προωθούν την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ/Α σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα 'Ενταξιακό Προφίλ Τάξης-ΕΠΤ' (ελληνική εκδοχή της Κλίμακας 'Inclusive Classroom Profile-ICP'· Soukakou, 2007· 2012), η οποία αναπτύχθηκε και δοκιμάστηκε στην Αγγλία σε μία προσπάθεια να αξιολογήσει και να προσεγγίσει λειτουργικά την ποιότητα της προσχολικής ένταξης. Ως εκ τούτου, μελετήθηκε η δομή της ποιότητας των ενταξιακών πρακτικών, καθώς και η σχέση της με το μοντέλο παροχής ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης, χωρίς επιπλέον στήριξη) που εφαρμοζόταν στις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Από τα ευρήματα προκύπτει ότι η ποιότητα που παρέχονταν στις τάξεις των γενικών νηπιαγωγείων για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α κυμαίνονταν, κατά κύριο λόγο, από χαμηλή έως μέτρια. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι ενδεικτικό των πραγματικών προκλήσεων που τείνουν να βιώνουν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α που φοιτούν σε γενικά νηπιαγωγεία στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, αν αναλογιστούμε το είδος των πρακτικών που οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούσαν πιο συχνά στις τάξεις τους, τότε διαπιστώνουμε πως αυτές κρίνονται αναποτελεσματικές, καθώς εξασφάλιζαν μόνο μερικώς την πρόσβαση των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις μαθησιακές και κοινωνικές ευκαιρίες που προσέφερε το αναλυτικό πρόγραμμα, όχι όμως και την ενεργή τους συμμετοχή. Το εύρημα αυτό, βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα μίας προηγούμενης -μικρής κλίμακας- εθνικής έρευνας (Barbas, Birbili, Stagiopoulos, & Tzivinikou, 2006). Οι ερευνητές βρήκαν ότι σε συνθήκες συνεκπαίδευσης τα νήπια με ΕΕΑ/Α δυσκολεύονταν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους, ενώ η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες μάθησης εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη, καθώς και από το είδος και τη φύση των στρατηγικών

που αυτοί χρησιμοποιούσαν. Επίσης, το αποτέλεσμα για τη μη ανίχνευση υψηλής ποιότητας ενταξιακών προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση είναι ενδιαφέρον, καθώς συμφωνεί με ευρήματα που έχουν αναδειχθεί σε χώρες όπου η ένταξη έχει μια πιο μακρόχρονη ιστορία σχεδιασμού και εφαρμογής. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα ερευνών που προέρχονται από την Αγγλία (Soukakou, 2007· 2012) και την Αμερική (Muccio, Kidd, White, & Burns, 2014), στις οποίες οι ερευνητές αξιολόγησαν την ποιότητα μέσω της κλίμακας ΕΠΤ. Βέβαια, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο συγκεντρωτικός μέσος όρος της ποιότητας που βρέθηκε στην ελληνική έρευνα ήταν πολύ χαμηλότερος (*Μ.Ο.*=2.81) από τα αντίστοιχα αποτελέσματα που ανέδειξαν η αγγλική (*Μ.Ο.*=3.37) και η αμερικάνικη (*Μ.Ο.*=4.67) ανάλυση.

Αναφορικά με τη δομή της κλίμακας ΕΠΤ στο ελληνικό δείγμα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ποιότητα των ενταξιακών πρακτικών κατασκευάζεται ως μία μονοδιάστατη έννοια. Το εύρημα αυτό φαίνεται να ενισχύει εν μέρει τη θέση της Soukakou (2007· 2012), διότι ο ένας παράγοντας που ανιχνεύθηκε μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης δεν προσδιορίζεται από δέκα – σύμφωνα με την αρχική υπόθεση- θέματα αλλά εννέα (βλ. την ενότητα 'Αποτελέσματα' για πληροφορίες ως προς τη δομή της ποιότητας των ενταξιακών πρακτικών). Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας αυτής της εκδοχής της ΕΠΤ (με τα εννέα θέματα) παρατηρήθηκε ότι ήταν πολύ υψηλή.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι το θέμα που σχετίζεται με την πρακτική 'Σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών' εξαιρέθηκε από την παραγοντική δομή της ποιότητας επειδή φόρτιζε μόνο του, κάτω από ένα ξεχωριστό παράγοντα. Αυτή η κατεύθυνση των ευρημάτων έρχεται σε διαφωνία με την αγγλική έρευνα (Soukakou, 2007· 2012). Μολονότι η παραπάνω διαπίστωση χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση σε μεγαλύτερο δείγμα, θεωρούμε ότι αυτή η διαφοροποίηση ενδεχομένως να σχετίζεται τόσο με τον τρόπο που εφαρμόζεται η συγκεκριμένη πρακτική στα πλαίσια του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσο και με το περιεχόμενο -δηλαδή, το τι μετρά- αυτό το θέμα της ΕΠΤ.

Ειδικότερα, η χαμηλή βαθμολογία που εντοπίστηκε για το θέμα 11 της ΕΠΤ (*Μ.Ο.*=1.17) φαίνεται να ενισχύει τις ανησυχίες που έχουν επισημάνει αρκετοί ερευνητές στην Ελλάδα αναφορικά με την ακαταλληλότητα των πρακτικών που διενεργούνται στις ελληνικές τάξεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να τροποποιούν το πρόγραμμα και τις διδακτικές τους σύμφωνα με τους ατομικούς στόχους των παιδιών με ΕΕΑ/Α (π.χ., Strogilos, 2012· Zoniou-Sideri, Deropolou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006). Αποτιμώντας αυτή την κατάσταση σε σχέση με τις 'κυρίαρχες' πολιτικές-πρακτικές, η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος κρίνεται κυρίως από τον βαθμό προσαρμογής του κάθε μαθητή στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης που παραμένει αμετάβλητο ως προς τις διαφορετικές τους ανάγκες (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Η δε εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως θεσμοθετημένη διαδικασία της εκπαιδευτικής λει-

τουργίας, προσανατολίζεται πρωτίστως στην ικανότητα του παιδιού να επιτυγχάνει αποσπασματικούς γνωστικούς στόχους και να εναρμονίζει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τους κανόνες της τάξης, ενισχύοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη σύγκριση και τον διαχωρισμό ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011· Mavrommatis, 1997· Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Καυκά, & Στεργίου, 2007). Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία και τη χρησιμότητα του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) ως εκπαιδευτικό 'εργαλείο', μέσω του οποίου μπορούν να σχεδιάσουν και να κάνουν αλλαγές και τροποποιήσεις στις δραστηριότητες της γενικής τάξης για την κάλυψη των αναγκών και των απαιτήσεων των μαθητών με ΕΕΑ/Α.

Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα διαφορετικά αποτελέσματα που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα ως προς το θέμα 11 θα πρέπει να εξεταστούν και σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα του περιεχομένου του. Σε αυτή την εκδοχή της ΕΠΤ το θέμα 11 μετρά την ποιότητα ως προς τρεις αλληλοσχετιζόμενες αλλά ταυτοχρόνως διαφορετικές πρακτικές που αφορούν στην προσχολική ένταξη. Αυτές είναι: (α) σχεδιασμός και εφαρμογή του ΕΕΠ των παιδιών με ΕΕΑ/Α ως κομμάτι του καθημερινού προγράμματος της γενικής τάξης, (β) έλεγχος της προόδου των παιδιών με ΕΕΑ/Α σύμφωνα με τους ατομικούς τους στόχους, και (γ) ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών με ΕΕΑ/Α στα πλαίσια του ΕΕΠ. Μία πρώτη προσπάθεια αναδιαμόρφωσης του συγκεκριμένου θέματος της κλίμακας έχει διενεργηθεί ήδη σε μία πιλοτική έρευνα στην Αμερική, όπου συλλέχθηκαν δεδομένα ξεχωριστά για την πρακτική που αφορά στο 'σχεδιασμό και την αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων των παιδιών' από εκείνη που αφορά στην 'ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ οικογένειας-σχολείου' (E. P. Soukakou, προσωπική επικοινωνία, 11 Μαρτίου, 2014).

Αναφορικά με το θέμα 'Επίλυση συγκρούσεων', διαπιστώθηκε ότι αυτό δεν συμπεριλήφθηκε στην παραγοντική δομή της ποιότητας, επειδή παρατηρήθηκε μόνο σε έναν μικρό αριθμό τάξεων. Παρόλο που το συγκεκριμένο εύρημα είναι σε συμφωνία με την έρευνα της Soukakou (2007· 2012), τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις που διεξήγαγε η πρώτη συγγραφέας με τους νηπιαγωγούς (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) του δείγματος, ρίχνουν φως σε αυτό το εύρημα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως οι νηπιαγωγοί θεωρούσαν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α στις γενικές τάξεις ανέπτυσσαν περιορισμένες αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους ή/και εμπλέκονταν σε ασύμμετρες, κάθετης μορφής, κοινωνικές διεργασίες μαζί τους, υιοθετώντας συνήθως υποδεέστερους κοινωνικούς ρόλους (π.χ., ο συνομήλικος προσέχει ή φροντίζει το παιδί με ΕΕΑ/Α) (Fyssa & Vlachou, 2013). Δεδομένου ότι παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν σε διεθνείς έρευνες (Janson, 2001· Meyer, 2001· Odom et al., 2006), φαίνεται πως οι συγκρούσεις μεταξύ συνομηλίκων, όπως μετρώνται μέσω της κλίμακας ΕΠΤ, αποτελούν μόνο μία διάσταση του πολύπλοκου ζητήματος της κοινωνικής απόρριψης που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά

με ΕΕΑ/Α σε ενταξιακές τάξεις. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να εστιάσουν σε μία πιο συστηματική εξέταση και ανάλυση των συμπεριφορών που αναπτύσσουν μεταξύ τους παιδιά, με και χωρίς ΕΕΑ/Α, στο κοινωνικό φάσμα των δραστηριοτήτων ενός προσχολικού προγράμματος.

Τέλος, η ανάλυση της επίδρασης του μοντέλου παροχής ειδικής αγωγής στην ποιότητα (ή τις επιμέρους πτυχές της) έδειξε μικρές διαφοροποιήσεις. Το μοντέλο παροχής ειδικής αγωγής δεν φάνηκε να παίζει ιδιαίτερο ρόλο, καθώς διαφοροποιούσε μόνο την ποιότητα των πρακτικών που σχετίζεται με την 'Εμπλοκή ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων'. Σε τάξεις όπου ακολουθούνταν το μοντέλο της παράλληλης στήριξης οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούσαν καλύτερης ποιότητας πρακτικές από τις τάξεις που ακολουθούνταν το μοντέλο του τμήματος ένταξης ή της χωρίς επιπλέον στήριξης. Επειδή, όμως, οι διαφορές αυτές ήταν περιορισμένης ισχύος (βλ. τις τιμές του *p* στην ενότητα με τα 'Αποτελέσματα'), τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Στη συγκεκριμένη έρευνα υφίστανται περιορισμοί, καθώς το δείγμα, παρόλο που ήταν αντιπροσωπευτικό του τρόπου με τον οποίο παρέχονταν η προσχολική ένταξη στις περιοχές όπου διεξήχθη η έρευνα, δεν ήταν αντιπροσωπευτικό όλων των γεωγραφικών περιοχών της χώρας. Επιπλέον, στο δείγμα συμμετείχαν μόνο μονάδες γενικών νηπιαγωγείων και έτσι υπάρχουν επιφυλάξεις για το αν τα δεδομένα έχουν ισχύ σε κέντρα παιδικής μέριμνας (π.χ., βρεφονηπιακούς σταθμούς, κέντρα ημερήσιας φροντίδας, κέντρα παιδικής προστασίας) που διαφέρουν ως προς τα δομικά και λειτουργικά τους χαρακτηριστικά (Doliopoulou, 2006). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα φαίνεται να επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα των Πολυζώη και Πολυχρονοπούλου (2000), οι οποίες βρήκαν ότι στο σύνολο των 55 κέντρων παιδικής μέριμνας που διερεύνησαν, τα παιδιά με ΕΕΑ/Α δεν υποστηρίζονταν ως προς τις ιδιαίτερες τους ανάγκες.

Σε μία περίοδο έντονης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης για τη χώρα μας, το ζήτημα της διασφάλισης εκπαιδευτικών προγραμμάτων υψηλής ποιότητας που προωθούν την ισότιμη πρόσβαση, συμμετοχή και ανάπτυξη για *όλα* τα παιδιά –συμπεριλαμβανομένων κι εκείνων με ΕΕΑ/Α-, ήδη από τη βρεφική-νηπιακή ηλικία, θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα. Υπό αυτό το πρίσμα, είναι απαραίτητο να υπάρχουν στη διάθεση των ερευνητών αλλά και όλων των επαγγελματιών που εργάζονται στο πεδίο της προσχολικής ένταξης (π.χ., νηπιαγωγοί, σύμβουλοι εκπαίδευσης) εργαλεία που να προσφέρουν έγκυρα δεδομένα ως προς την ποιότητα των πρακτικών που εφαρμόζονται. Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην έρευνα και την πράξη διότι εξετάζει για πρώτη φορά την ποιότητα της προσχολικής ένταξης στην Ελλάδα μέσω συστηματικής παρατήρησης στο φυσικό πλαίσιο της τάξης και όχι μόνο μέσω αυτό-αναφορών. Ταυτοχρόνως, προσφέρει σημαντικά αποτελέσματα ως προς τη δομική εγκυρότητα της ΕΠΤ και την αλληλεπίδραση της ποιότητας με το μοντέλο παροχής ειδικής α-

γωγής που εφαρμόζεται σε τάξεις γενικού νηπιαγωγείου στην Ελλάδα. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να εξετάσουν σε βάθος τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της ΕΠΤ σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, προκειμένου η συγκεκριμένη κλίμακα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον συνολικό πληθυσμό των κέντρων παροχής προσχολικής ένταξης στην Ελλάδα. Επιπλέον, είναι σημαντικό αυτά τα ποσοτικά δεδομένα να συνδυαστούν με ποιοτική μεθοδολογία γύρω από το πώς οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά και οι γονείς τους αντιλαμβάνονται και βιώνουν την διαδικασία της ένταξης. Τα δεδομένα που θα προκύψουν από το ίδιο το πεδίο θα παράσχουν τη βάση για την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών παρεμβάσεων ενταξιακής εκπαίδευσης.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

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 ΙΙ, Επένδυση στην κοινωνία της γνώσης μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.

2. Μεταπτυχιακά προγράμματα, σεμινάριο 400-ωρών, 2-ετής μετεκπαίδευση.

3. Μετάφραση και προσαρμογή από Soukakou, 2012, σελ. 482.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Barbas, G., Birbili, M., Stagiopoulos, P., & Tzivinikou, S. (2006). A pilot study of factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education, 21*(2), 217-226. doi:10.1080/08856250600600950

Brown, S. E., & Guralnick, M. J. (2012). International human rights to early intervention for infants and young children with disabilities: Tools for global advocacy. *Infants & Young Children, 25*(4), 270-285. doi:10.1097/IYC.0b013e318268fa49

Buysse, V. (2011). Access, participation, and supports: The defining features of high-quality inclusion. *Zero to Three*, *31*(4), 24–29.

DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC).* Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Retrieved from

http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/EarlyChildhoodInclusion_0.pdf

Doliopoulou, E. (2006). *System of early education/care and professionalisation in Greece.* Retrieved from http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/commissioned_report_greece.pdf

English, K., Goldstein, H., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of a buddy skills-training program. *Exceptional Children, 63*(2), 229-243.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Special needs education country data 2012.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους.* Πεδίο: Αθήνα.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J., (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*(2), 272-299.

Fyssa, A., & Vlachou, A. (2013, September). *Social interactions between children with and without disabilities in mainstream preschool classrooms: Regular and special education teachers' input*. Paper presented at the meeting of European Educational Research Association, Istanbul.

Gallagher, P. A., & Lambert, R. G. (2006). Classroom quality, concentration of children with special needs, and child outcomes in Head Start. *Exceptional Children, 73*(1), 31–53.

Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2004). The effects of verbal strategies on small-group peer interactions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*, 254-268.

Guralnick, M. J. (Ed.). (2001). *Early childhood inclusion: Focus on change.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2008). Continuity and change from full-inclusion early childhood programs through the early elementary period. *Journal of Early Intervention, 30*(3), 237-250. doi:10.1177/1053815108317962

Hawkins, S. R., & Schuster, J. W. (2007). Using a mand-model procedure to teach preschool children initial speech sounds. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*(1), 65-80. doi:10.1007/s10882-006-9032-6

Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and

embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*, 406-415.

Horn, E., Lieber, J., Shouming, L., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(4), 208-223.

Hundert, J. P. (2007). Training classroom and resource preschool teachers to develop inclusive class interventions for children with disabilities: Generalization to new intervention targets. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(3), 159-173.

Irwin, S. H. (2005). *SpeciaLink child care inclusion practices profile and principles scale*. Winnipeg, Manitoba, Canada: SpeciaLink, the National Centre for Child Care Inclusion.

Janson, U. (2001). Togetherness and diversity in preschool play. *International Journal for Early Years Education, 9*(2), 135–143. doi:10.1080/0966976012005350 1

Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 93-103.

Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care, 177*(2), 107-120. doi:10.1080/03004430500337265

Malmskog, S., & McDonnell, A. P. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(4), 203-216.

Mavrommatis, Y. (1997). Understanding assessment in the classroom: Phases of the assessment process – the assessment episode. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice, 4*(3), 381-399. doi:10.1080/0969594970040305

Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ., & Στεργίου, Π. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 84-98*. Προήλθε από την http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/084-098.pdf

Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (Eds.). (2000). *Handbook of early intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meyer, L. H. (2001). The impact of inclusion on children's lives: Multiple outcomes, and friendship in particular. *International Journal of Disability, Development, and Education, 48*(1), 9–31. doi:10.1080/10349120120036288

Mishall, K. N., & Hojnoski, R. L. (2008). The critical nature of young children's

emerging peer-related social competence for transition to school. In W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McDonnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, & intervention* (pp. 117-137). Baltimore: Paul H. Brookes.

Morrison, R. S., Sainato, D. M., Benchaaban, D., & Endo, S. (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention, 25*(1), 58-72. doi:10.1177/105381510202500106

Muccio, L. S., Kidd, J. K., White, S., & Burns, S. (2014). Head Start instructional professionals' inclusion perceptions and practices. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(1), 36-45. doi:10.1177/0271121413502398

O'Gorman Hughes, C. A., & Carter, M. (2000). Toys and materials as setting events for the social interaction of preschool children with special needs. *Educational Psychology, 22,* 429-444.

Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 3-25.

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344-356. doi:10.1177/1053815111430094

Odom, S. L., Hanson, M. J., Blackman, J. A., & Kaul, S. (Eds.). (2003). *Early intervention practices around the world*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., … Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4*(1), 17-49. doi:10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 807-823. doi:10.1037/0022-0663.98.4.807

Peck, C. A., Odom, S. L., & Bricker, D. (Eds.). (1993). *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Πολυζώη, Ε., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2000). Υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στους παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας. *Μέντορας, 2,* 3-37. Προήλθε από την http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/

Sandall, S., Hemmeter, M. L., Smith, B. J., & McLean, M. E. (Eds.). (2005). *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education*. Missoula, MT:

Division for Early Childhood.

Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Clary, J. (2003). Training preschool staff to promote cooperative participation among young children with severe disabilities and their classmates. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 28*(1), 37-42.

Soukakou, E. P. (2007). *Assessment of classroom quality in inclusive preschool settings: Development and validation of a new observation measure* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, Oxford University, Oxford, UK.

Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). Early *Childhood Research Quarterly, 27*(3), 478-488. doi:10.1016/j.ecresq.2011.12.003

Spiker, D., Hebbeler, K. M., & Barton, L. R. (2011). Measuring quality of ECE programs for children with disabilities. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 229–256). Baltimore, MD: Brookes.

Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). Hillsade, NJ: Erblaum.

Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralized system. *International Journal of Inclusive Education, 16*(12), 1241-1258. doi:10.1080/13603116.2011.557447

Vargas, E-B., Janson, U., & Mufel, N. (2009). *Early childhood intervention, special education and inclusion: A focus on Belarus*. Regional Office for CEE/CIS: UNICEF. Retrieved from http://www.unicef.org/ceecis/Belarus_English.pdf

Wolery, M., Pauca, T., Brashers, M. S., & Grant, S. (2000). *Quality of inclusive experiences measure*. Unpublished manuscript, University of Vanderbilt, Nashville.

World Health Organization. (2012). *Early childhood development and disability: A discussion paper*. Geneva, Switzerland: World Health Organization. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf?ua=1

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education, 10*(2-3), 279-291. doi:10.1080/13603110500256046

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about

disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4-5), 379-394. doi:10.1080/13603110500430690

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Θέμα 1. Προσαρμογή του χώρου και του υλικού/ εξοπλισμού

| 1<br>Ακατάλληλη | 2 | 3<br>Μέτρια | 4 | 5<br>Καλή | 6 | 7<br>Άριστη |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.1 Ο φυσικός χώρος στην πλειοψηφία του εμποδίζει την πρόσβαση των παιδιών σε πολλές περιοχές και δραστηριότητες της τάξης και οι ενήλικες δεν τα βοηθούν να αποκτήσουν πρόσβαση (π.χ., σκαλιά· τα διαφορετικά επίπεδα στο έδαφος εμποδίζουν τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στις περιοχές της τάξης). (Π)<br><br>1.2 Τα υλικά/εξοπλισμός δεν είναι προσβάσιμα από τα παιδιά είτε γιατί δεν είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα είτε γιατί οι ενήλικες δεν προσφέρουν την απαραίτητη βοήθεια. (Π) | | 3.1 Σε κάποια σημεία του φυσικού χώρου τα παιδιά έχουν πρόσβαση και οι ενήλικες συνήθως βοηθούν τα παιδιά, όποτε χρειάζεται, να αποκτήσουν πρόσβαση στις περιοχές της τάξης (π.χ., μία ράμπα είναι διαθέσιμη για το παιδί με κινητική αναπηρία ή ειδική καρέκλα ή περιπατητής κτλ.). (Π)<br><br>3.2 Στις περισσότερες περιοχές της τάξης υπάρχουν τουλάχιστον μερικά υλικά/εξοπλισμός στα οποία τα παιδιά μπορούν να έχουν πρόσβαση ανεξάρτητα. (Π) *ΜΕ Επιτρέπεται*<br><br>3.3 Οι ενήλικες γενικά βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν πρόσβαση σε υλικά/εξοπλισμό στην τάξη, όποτε χρειάζεται (π.χ., ο ενήλικας βοηθά το παιδί να φτάσει ένα παιχνίδι από το ράφι· ο ενήλικας τοποθετεί προσαρμοσμένο ψαλίδι στο τραπέζι κοντά στο σημείο που το παιδί δουλεύει). (Π) | | 5.1 Τα παιδιά μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πολλές περιοχές της τάξης ανεξάρτητα (ο χώρος είναι προσβάσιμος σε αναπηρικά αμαξίδια· υπάρχει αρκετός χώρος χωρίς εμπόδια ανάμεσα στις γωνιές της τάξης· τα δωμάτια και οι περιοχές της τάξης προσδιορίζονται από αναρτημένες εικόνες, λέξεις ή νοήματα ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των παιδιών). (Π) *ΜΕ Επιτρέπεται*<br><br>5.2 Στις περισσότερες περιοχές της τάξης υπάρχουν πολλά υλικά/εξοπλιμός στα οποία τα παιδιά μπορούν να έχουν πρόσβαση και να τα χρησιμοποιούν μόνα τους. (Π) *ΜΕ Επιτρέπεται*<br><br>5.3 Οι ενήλικες ελέγχουν τον τρόπο που τα παιδιά χρησιμοποιούν τα υλικά/εξοπλισμό και παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη σε εκείνα που δυσκολεύονται να τα χρησιμοποιήσουν για κάποιο σκοπό (π.χ., ο | | 7.1 Οι ενήλικες οργανώνουν σκόπιμα το φυσικό χώρο (και τα υλικά/ εξοπλισμό) κατά τη διάρκεια της ημέρας για να ενθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων (π.χ., ο/η εκπαιδευτικός προσθέτει μία καρέκλα στην γωνιά του υπολογιστή για το παιδί που στέκεται όρθιο και παρακολουθεί τον συνομήλικό του να παίζει· ο ενήλικας στήνει τον κύκλο έτσι ώστε να ενθαρρύνει τα παιδιά να διαβάσουν μαζί· ο ενήλικας βγάζει έξω περισσότερες κούκλες για να ενθαρρύνει κι άλλα παιδιά να παίξουν στη γωνιά του κουκλοθέατρου· ο ενήλικας αλλάζει θέση στο κορίτσι που κάθεται σε αναπηρικό αμαξίδιο για να μπορεί να έχει οπτική επαφή με τους συνομήλικούς της). (Π)<br><br>7.2 Η τάξη διαθέτει μεγάλη ποικιλία από εξειδικευμένα παιχνίδια, υλικά/εξοπλισμό τα οποία επιλέχθηκαν προσεκτικά για να εξυπηρετήσουν τις ατομικές ανάγκες των παιδιών (π.χ., αισθητηριακά παιχνίδια για το παιδί |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | ενήλικας βοηθά το παιδί να χρησιμοποιήσει το ψαλίδι για να κόψει το χαρτί· ο ενήλικας παρέχει φυσική βοήθεια από το χέρι στο παιδί που κάνει πάζλ· ο ενήλικας δείχνει ο ίδιος στο παιδί πώς να κρατήσει το μολύβι ή να χρησιμοποιήσει την πλαστελίνη). (Π) | με αισθητηριακές διαταραχές, εξειδικευμένος εξοπλισμός για τα παιδιά με προβλήματα όρασης, προσαρμοσμένα παιχνίδια για τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες). (Π) |

*Σημείωση.* Μετάφραση και προσαρμογή από Soukakou, 2007, σελ. 129.

‘Π’=Παρατήρηση και ‘ΜΕ Επιτρέπεται’=Επιτρέπεται η βαθμολόγηση της πρακτικής ως ‘Μη Εφαρμόσιμη’.

# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΥ ΠΙΝΑΚΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.

**Σοφία Χατζηγεωργιάδου**[1], **Ιωάννα Καραγιώργου**[2]

1. 2ο Πρότυπο Πειραματικό Νηπιαγωγείο, ΑΠΘ, chatzig@auth.gr

2. 2ο Πρότυπο Πειραματικό Νηπιαγωγείο, ΑΠΘ ioanka7@gmail.com

*Η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας μπορεί να προσφέρει χαρά και απόλαυση στον αναγνώστη (Χριστοδούλου - Γκλιάου, 2007). Η χρήση του διαδραστικού πίνακα σε ένα πεδίο όπως η φιλαναγνωσία, ακούγεται αρχικά ασύμβατη. Τα αποτελέσματα του προγράμματός μας, ήταν θετικά, καταδεικνύοντας ότι η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων φιλαναγνωσίας, μπορεί να υποστηριχθεί ικανοποιητικά μέσω του συγκεκριμένου διδακτικού εργαλείου. Τα παιδιά συμμετείχαν με ευχαρίστηση στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με τον διαδραστικό πίνακα και αφορούσαν στην επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων και εφαρμογή εκπαιδευτικών λογισμικών. Το πρόγραμμα βραβεύτηκε στο θεσμό «Αριστεία και Καινοτομία στην Εκπαίδευση 2012».*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας εκφράζουν ηθικές και κοινωνικές αξίες και παράλληλα διαμορφώνουν στάσεις και αντιλήψεις (Κανατσούλη, 2000). Μέσα στις σελίδες των βιβλίων παίζονται παιχνίδια λόγου, σκέψης, ιδεών, φαντασίας, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως δρόμοι και διέξοδοι στα όνειρα των παιδιών. Η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας μπορεί να προσφέρει χαρά και απόλαυση στον αναγνώστη (Χριστοδούλου - Γκλιάου, 2007). Η προσέγγιση του παιδιού με το λογοτεχνικό βιβλίο πραγματοποιείται μέσω μιας συστηματικής και μακροχρόνιας παιδείας που ξεκινά από την οικογένεια, ενώ συστηματοποιείται στο προσχολικό και σχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το σχολείο θεωρείται από πολλούς ειδικούς προνομιακός χώρος για την άσκηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το βιβλίο και συμβάλλουν αποτελεσματικά στη θεμελίωση και ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, παράλληλα, με την απόλαυση που προσφέρει η αφήγηση ή η ακρόαση ενός βιβλίου (Χριστοδούλου -Γκλιάου, 2007), θελήσαμε να ωθήσουμε τα παιδιά να ασχοληθούν με άλλες διαθεματικές δραστηριότητες που ασκούν τη γλώσσα, τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη και την εφευρετικότητα. Τέτοιες δραστηριότητες κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών δίνουν ευκαιρίες για πρωτοβουλίες και συνεργασία, διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους (Curto et al., 1998, τόμος ΙΙΙ). Στόχος μας ήταν να μετατρέψουμε την πρωτογενή επαφή των παιδιών με το βιβλίο σε μόνιμη και δημιουργική σχέση και συγχρόνως να ενισχύσουμε το ρόλο της ανάγνωσης βιβλίων ως πηγή γνώσης, αισθητικής, φαντασίας, δημιουργικότητας και γλωσσικής καλλιέργειας.

Από την άλλη, η επαφή των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες καθώς και η χρήση των νέων τεχνολογιών μέσα στην οργανωμένη διδασκαλία, αφενός παρέχει ποικίλες ευκαιρίες μαθησιακών εμπειριών και αφετέρου αποτελεί ένα σημαντικό βήμα ένταξης του νηπίου στην κοινωνία της πληροφορίας (Clemens, 1994). Συνδέει τη μάθηση με πηγές γνώσης, δίνοντας έμφαση σε μεθόδους αναζήτησης της γνώσης, προσανατολίζοντας το παιδί στο να μάθει πώς να μαθαίνει, ενώ βοηθά στην ανάπτυξη μιας θετικής κριτικής στάσης για δια βίου παιδεία. Ο ηλεκτρονικός εξοπλισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί με κατάλληλα αναπτυξιακούς τρόπους όπως κάθε άλλο εκπαιδευτικό εργαλείο ώστε να διευκολύνει τα μικρά παιδιά να βιώσουν θετικές εμπειρίες μάθησης (Clemens, 1987). Άλλωστε έχει καταδειχθεί ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών ασκεί σημαντική επίδραση στα παιδιά (Kuzminsky, 2008).

Μέσω της χρήσης των δυνατοτήτων, που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες για την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στην διδακτική πράξη, επιτυγχάνεται, παράλληλα, η προετοιμασία των μαθητών στον ικανοποιητικό χειρισμό των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει (Τύπος, τηλεόραση, teletext, video-clips, Internet κ.λπ.). Ως κείμενο ορίζεται μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα και αφίσες, video-clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά. (Χοντολίδου, 1999). Κατά την επεξεργασία ενός κειμένου, εστιάζουμε τόσο στα γλωσσικά όσο και στα μη-γλωσσικά στοιχεία του. Η κατανόηση των μηνυμάτων ενός κειμένου τα οποία δομούνται είτε με τη γλώσσα, την εικόνα, τις κιναισθητικές πράξεις κ.λ.π., αφορούν στη έννοια της πολυτροπικότητας. Κάθε κείμενο, λοιπόν, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων (Χοντολίδου, 1999). Για την κατανόηση των πολυτροπικών μηνυμάτων, λοιπον, δεν αρκεί η γνώση της ανάγνωσης και της γραφής (Παπαδοπούλου, 2005).

Ο συνδυασμός κειμένου, κινούμενων εικόνων, ήχου, βίντεο, που ελκύει και ενθουσιάζει τα παιδιά, ενεργοποιεί τη σύνδεση ανάμεσα στην τεχνολογία και στο γνωστικό αντικείμενο αλλά παράλληλα, κινητοποιεί την ενεργή συμμετοχή τους. Ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να υποστηρίξει, αποτελεσματικά, προγράμματα που απαιτούν: παρουσίαση, ανάλυση και επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων (εικόνες, μουσική, video-clips), καθώς και απτική διάδραση σε μεγάλη επιφάνεια.

Ο διαδραστικός πίνακας αποτελεί ένα εργαλείο μέσω του οποίου κάθε ενημερωμένος εκπαιδευτικός με το κατάλληλο λογισμικό μπορεί να ενθαρρύνει την αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά αλλά και των παιδιών μεταξύ τους. Επίσης, θεωρείται σημαντικό διδακτικό εργαλείο, με μεγάλο εύρος εφαρμογών, στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, καθώς αποτελεί σημαντικό στοιχείο ανάπτυξης των μαθησιακών κινήτρων στα παιδιά. Σύμφωνα με τους Higgins και συν. (2005), ο διαδραστικός πίνακας, υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις, ενθαρρύνει τον μαθητή και τον δάσκαλο να συνεργάζονται γύρω από μια μεγάλη ο-

θόνη. Δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες στον δάσκαλο να παρέχει «σκαλωσιές μάθησης» (scaffolding), καθώς και να προωθήσει την εργασία στην ολομέλεια σε αντίθεση με την ατομική εργασία σε εργαστήρια υπολογιστών (Reed, 2001). Επιπροσθέτως, ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών με τη διδακτέα ύλη του αναλυτικού προγράμματος, καθώς συμβάλλει στην επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο μάθημα. Καθιστά, λοιπόν, τη διδασκαλία πιο παραστατική παρέχοντας κίνητρα και διευρύνοντας τις δυνατότητες της κλασικής παρουσίασης (Abrams & Haefner,1998. Bell, 2002).

Πέρα όμως από τη διδακτική εφαρμογή, ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να αποτελέσει αφορμή και μέσο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Αναπτύσσει την ευελιξία και τη δημιουργικότητά τους στο πεδίο των νέων τεχνολογιών. Μαθαίνει στα παιδιά ότι με την κατάλληλη υποστήριξη μπορούν να προσεγγίσουν τη γνώση πολύπλευρα και ολιστικά. Ανοίγει νέους ορίζοντες προετοιμάζοντας τα παιδιά για την κοινωνία της πληροφορίας στην οποία πρόκειται να εισέλθουν.

Ανάγοντας τα πιο πάνω ευρήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου ζητούμενο είναι τα παιδιά να προσεγγίζουν βιωματικά, δημιουργικά και πολύπλευρα τη γνώση, είναι φανερό ότι ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην αξιοποίηση της "Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης" (Vygotsky, 1978). Η ΖΕΑ είναι η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο διανοητικής ανάπτυξης και το επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης, όπως μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από την επίλυση προβλημάτων με την καθοδήγηση του ενηλίκου ή τη συνεργασία με τους συνομήλικους (Vygotsky, 1978). Πέρα, λοιπόν, από τη διδακτική εφαρμογή, ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να αποτελέσει αφορμή και μέσο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Αναπτύσσει την ευελιξία και τη δημιουργικότητά τους στο πεδίο των νέων τεχνολογιών. Μαθαίνει στα παιδιά ότι με την κατάλληλη υποστήριξη μπορούν να προσεγγίσουν τη γνώση πολύπλευρα και ολιστικά.

Η χρήση του διαδραστικού πίνακα στον τομέα της φιλαναγνωσίας αποτελεί ίσως τη λιγότερο εμφανή εφαρμογή. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα θελήσαμε να «παντρέψουμε» δύο, ίσως, ασύμβατους τρόπους προσέγγισης της γνώσης (έντυπο – νέες τεχνολογίες). Εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του προγράμματος, δεν εστιάσαμε τόσο στον διδακτισμό όσο στην απόλαυση της εξερεύνησης των δυνατοτήτων που μπορούν να προσφέρουν ένα βιβλίο μαζί με τον διαδραστικό πίνακα. Σκοπός μας δεν ήταν η αντικατάσταση παραδοσιακών τρόπων διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, αλλά η ένταξη των νέων τεχνολογιών σε ένα παρθένο πεδίο. Καταδείχθηκε εμπειρικά ότι ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά προγράμματα που απαιτούν: παρουσίαση και χρήση πολυτροπικού υλικού (εικόνες, μουσική, βίντεο) καθώς και απτική διάδραση σε μεγάλη επιφάνεια.

Σχεδιάζοντας τις δράσεις του προγράμματος φιλαναγνωσίας που αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε στο νηπιαγωγείο μας, παρουσιάστηκε η ανάγκη:

α) να αναπαραγάγουμε πολυτροπικά κείμενα (οπτικό και ακουστικό υλικό με τη μορφή είτε εικόνων, είτε βίντεο, είτε μουσικών κομματιών),

β) διαδικτυακής σύνδεσης με προτεινόμενες ιστοσελίδες από το ΕΚΕΒΙ (Εθνικό Κέντρο Βιβλίου)

γ) η εφαρμογή εκπαιδευτικών λογισμικών.

Η ιδέα, λοιπόν, να χρησιμοποιήσουμε το διαδραστικό πίνακα του νηπιαγωγείου μας προέκυψε απολύτως φυσικά μέσα από την προσπάθειά μας να ανταπεξέλθουμε στις προαναφερόμενες ανάγκες. Ο διαδραστικός πίνακας στο συγκεκριμένο καινοτόμο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε ως: 1. εποπτικό μέσο, 2. μέσο διάδρασης σε διαδικτυακές εφαρμογές και εκπαιδευτικά λογισμικά και 3. μέσο αξιολόγησης των επιμέρους υλοποιημένων μεταφηγηματικών δράσεων.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Βασικοί στόχοι του προγράμματός μας ήταν τα παιδιά: α) να απολαύσουν την επαφή τους με το βιβλίο καθώς και β) να διερευνήσουν τις δυνατότητες που προσφέρονται από τη χρήση των νέων τεχνολογιών στις οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες σχετικές με τη φιλαναγνωσία. Συνδυάζοντας, λοιπόν, τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες με την απόλαυση της ανάγνωσης επιτυγχάνουμε να εκπαιδεύσουμε αναγνώστες, οι οποίοι γνωρίζουν ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αποτελέσουν ένα ερέθισμα διερεύνησης και διασύνδεσης εμπειριών, σε ένα μεγάλο εύρος γνωστικών πεδίων. Ακολουθήσαμε την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση η οποία υποστηρίχτηκε με τη μαθητοκεντρική έμφαση, που δόθηκε από τον διευκολυντικό, εμψυχωτικός και διαμεσολαβητικό ρόλο μας.

Η εφαρμογή του προγράμματος της φιλαναγνωσίας μέσω της χρήσης διαδραστικού πίνακα πραγματοποιήθηκε σε τάξη νηπιαγωγείου (2$^{ο}$ Πρότυπο Πειραματικό Νηπιαγωγείο, ΑΠΘ). Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 19 νήπια και ο χρόνος εφαρμογής του ήταν περίπου τρεις μήνες. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ασχοληθήκαμε με δύο βιβλία διαφορετικών συγγραφέων. Στη συνέχεια, θα αναπτύξουμε την προσέγγιση του ενός από τα δύο αυτά βιβλία.

## ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ξεκινήσαμε την ενασχόλησή μας με το βιβλίο «Ο Ερυθρούλης το κόκκινο αστεράκι» της συγγραφέως Μ. Καραγιάννη, εκδόσεις Διάπλαση, το οποίο πραγματεύεται το θέμα της διαφορετικότητας.

### 1Η ΔΡΑΣΗ

Πριν την ανάγνωση του βιβλίου παρουσιάσαμε στον διαδραστικό πίνακα φωτογραφίες αστεριών, αστεροειδών και κομητών, ώστε να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών για το βιβλίο. Μπήκαμε στην ιστοσελίδα του European Space Agency που αφορά τα παιδιά ESA kids http://www.esa.int/esaKIDSen/index.html και παρατηρήσαμε διαφορετικά είδη

ουράνιων σωμάτων αστέρια, πλανήτες, κομήτες κ.τ.λ. Ταυτόχρονα με την παρατήρηση των εικόνων συζητούσαμε τα χαρακτηριστικά των αστεριών, τις διαφορές τους στο χρώμα, στη φωτεινότητα και στο μέγεθος. Αναφερθήκαμε στον Σείριο το μεγάλο φωτεινό αστέρι του ουρανού που παρουσιάζεται ως ένας από τους ήρωες του βιβλίου.

Ξεκινήσαμε σταδιακά την ανάγνωση του βιβλίου έως στο σημείο που ο Ερυθρούλης μετά την απόρριψή του από τα άλλα κίτρινα και χρυσά αστέρια αισθάνεται στεναχωρημένος και μόνος. Στο σημείο αυτό σταματήσαμε την ανάγνωση και ακούσαμε μέσω του διαδραστικού πίνακα το μουσικό κομμάτι "The sad song of the wind" του συγκροτήματος Empyrium από το διαδίκτυο http://www.youtube.com/watch?v=iZGENhajFLQ&feature=related . Η οδηγία που δόθηκε στα παιδιά είναι να ακροαστούν προσεκτικά το μουσικό κομμάτι και να προσπαθήσουν να μπουν στη θέση του Ερυθρούλη. Μετά το τέλος της ακρόασης, συζητήσαμε για τον ήρωα του βιβλίου και τα χαρακτηριστικά του, τον τόπο που ζούσε και το πρόβλημα που αντιμετώπιζε.

Επόμενο βήμα ήταν τα παιδιά να αποτυπώσουν ζωγραφικά τον ήρωα και να απαντήσουν ατομικά στις ερωτήσεις: Πως αισθανόταν ο ήρωας του βιβλίου και γιατί; Τι θα μπορούσε να κάνει ώστε να νιώσει καλύτερα; Τα παιδιά απάντησαν με ζωγραφιά στο χαρτί και καταγράψαμε ατομικά τις απαντήσεις τους, τις αιτιολογήσεις και τις προτάσεις τους για τη μετέπειτα δράση του Ερυθρούλη. Όλοι συμφώνησαν ότι ο Ερυθρούλης αισθανόταν στεναχωρημένος και λυπημένος, ενώ κάποιες από τις προτάσεις τους για τη μελλοντική δράση του ήρωα ήταν:

- Να φύγει μακριά από τα κίτρινα αστέρια.
- Να βρει μια άλλη χώρα του ουρανού με κόκκινα αστέρια και να μείνει εκεί.
- Να πάει στη μαμά του και να της πει το πρόβλημά του.
- Να πει στα κίτρινα αστέρια να μην τον κοροϊδεύουν γιατί θα άρχιζε να τους κοροϊδεύει και αυτός.
- Να παίξει με τον αδερφό του.
- Να πάει στο σπίτι του και να ξεκουραστεί και να ηρεμήσει.

**2Η ΔΡΑΣΗ**

Αποφασίσαμε να ζωντανέψουμε κινητικά στο γυμναστήριο τις προτάσεις των παιδιών για τη μελλοντική δράση του ήρωα. Δραματοποιήσαμε το συναίσθημα του Ερυθρούλη μετά την απόρριψή του από τα άλλα αστέρια και στη συνέχεια κάθε μία από τις διαφορετικές προτάσεις, οι οποίες καταγράφηκαν.

1. Έγιναν πρώτα δυστυχισμένοι Ερυθρούληδες που έφευγαν μακριά και απομακρύνονταν από αυτούς που τους στεναχώρησαν.
2. Βρήκαν μια άλλη ουράνια χώρα με κόκκινα αστέρια και αισθάνθηκαν καλύτερα παίζοντας με νέους φίλους.
3. Σε ζεύγη με εναλλασσόμενους ρόλους πήγαν στη μαμά τους και ε-

κείνη τους παρηγορούσε για να νιώσουν καλύτερα.
4. Φώναξαν δυνατά ότι είναι ωραίο να είσαι διαφορετικός και να πάψουν οι άλλοι να τους κοροϊδεύουν.
5. Χωρίστηκαν σε ομάδες και έπαιξαν με τα αδέρφια τους.
6. Τέλος πήγαν στο σπίτι τους να ξεκουραστούν και να ηρεμήσουν.

**3Η ΔΡΑΣΗ**

Στη συνέχεια της ενασχόλησής μας με το θέμα της διαφορετικότητας, παρακολουθήσαμε τρία διαφορετικά βίντεο από το διαδίκτυο με ανθρώπους που είναι διαφορετικοί, καθώς είναι άτομα με ειδικές ανάγκες.

- Μία μητέρα που φροντίζει την οικογένεια της χωρίς να διαθέτει χέρια http://www.youtube.com/watch?v=pkubUprSVec
- Την ομιλία του Nick Vojicic ενός πολυανάπηρου άντρα σε παιδιά σχολείων http://www.youtube.com/watch?v=ciYk-UwqFKA
- Ένα βίντεο χορού από το συγκρότημα των ανάπηρων χορευτών http://www.youtube.com/watch?v=RRC4oEekwSw&feature=related

Μετά την παρακολούθηση των βίντεο ακολούθησε συζήτηση για τη διαφορετικότητα των ανθρώπων αυτών. Εστιάσαμε στις απίστευτες ικανότητές τους να ζουν στην καθημερινότητά τους και να λειτουργούν όπως οι υπόλοιποι άνθρωποι. Να προσφέρουν φροντίδα και στοργή, να απολαμβάνουν τη ζωή και να εκφράζονται μέσω του αθλητισμού ή μέσω της τέχνης. Τελειώνοντας, ζητήσαμε από τα παιδιά να μας ζωγραφίσουν ποιο από τα βίντεο τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση και καταγράψαμε τις απαντήσεις με τις αιτιολογήσεις τους.

Κάποιες από τις απαντήσεις τους ήταν:

1. Μου άρεσαν οι χορευτές γιατί μου άρεσε ο χορός τους.
2. Μου άρεσαν οι χορευτές γιατί έκαναν τους ανθρώπους (θεατές) να κλαίνε.
3. Μου άρεσε η μαμά χωρίς χέρια που πρόσεχε το μωράκι της γιατί το άλλαζε με τα πόδια και τα κατάφερνε.
4. Μου άρεσε η κοπέλα που είχε μόνο πόδια γιατί τα έκανε όλα αστεία με τα πόδια της.
5. Ζωγράφισα εκείνον χωρίς χέρια και πόδια γιατί μου άρεσε που οδηγούσε τη βάρκα.
6. Μου άρεσε ο κύριος που δεν είχε χέρια και πόδια και έπαιζε μπάλα. Μου φάνηκε πολύ δύσκολο αλλά τα κατάφερε.
7. Μου άρεσαν οι χορευτές και ο κύριος που δεν είχε πόδι μπορούσε να σηκώνει ψηλά την κοπέλα.
8. Μου έκανε εντύπωση ο χορευτής που δεν είχε πόδι και έβαζε τα χέρια του στο πάτωμα και σήκωνε όλο το σώμα του επάνω.

Συμπερασματικά, τα παιδιά κατάφεραν να αντιληφθούν τις δυσκολίες που συναντά ένας άνθρωπος με κινητικά προβλήματα και το γεγονός ότι είναι δυνα-

τό όχι μόνο να ανταπεξέλθει στις καθημερινές ανάγκες, αλλά και να εκφραστεί δημιουργικά στον ελεύθερο χρόνο του. Αντιλήφθηκαν ότι το σωματικό μειονέκτημα που καθιστά κάποιους ανθρώπους διαφορετικούς από το σύνολο, δεν τους καθιστά απαραίτητα ανίκανους ή ανάπηρους. Εκ των υστέρων μάθαμε ότι αρκετά παιδιά περιέγραψαν και συζήτησαν τα βίντεο που είδαν με τους γονείς τους. Τίποτα, λοιπόν, δεν είναι πιο εύγλωττο από μία εικόνα ή ένα βίντεο ιδιαίτερα όταν προσπαθούμε να διδάξουμε αφηρημένες έννοιες ή να διαμορφώσουμε στάσεις και αντιλήψεις σε παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.

**4Η ΔΡΑΣΗ**

Επιστρέψαμε στην ανάγνωση του βιβλίου. Διαβάσαμε τη συνέχεια του βιβλίου, που παρουσιάζει την αποχώρηση του Ερυθρούλη από τη συντροφιά των κίτρινων αστεριών. Μένει μόνος στο σοκάκι της Αστροφεγγιάς και κλαίει απαρηγόρητος κάθε νύχτα. Η Νύχτα τον παίρνει αγκαλιά και τον φέρνει κοντά στο Φεγγάρι, που ανησύχησε από το κλάμα του.

Χρησιμοποιήσαμε ξανά τον διαδραστικό πίνακα αυτή τη φορά ως μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης των παιδιών. Τα παιδιά σε ζεύγη ωθήθηκαν να εικονογραφήσουν το συγκεκριμένο απόσπασμα του βιβλίου. Ζωγράφισαν τον «Ερυθρούλη να φτάνει στο Φεγγάρι» με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα. Οι επιλογές που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα της ζωγραφικής ήταν οι εξής:

- Στυλό “pen”
- “Colors and textures”
- “Select pen width”
- Φόντο “Change background color”.

Τα παιδιά συζήτησαν νωρίτερα τι θα ζωγραφίσουν και μοίρασαν αρμοδιότητες. Ο διαδραστικός πίνακας τους έδωσε τη δυνατότητα να ζωγραφίσουν πρώτη φορά κάθετα σε μία μεγάλη επιφάνεια. Επιπροσθέτως, τους παρείχε τη δυνατότητα να εφαρμοστεί η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978) στο εσωτερικό των ζευγαριών. Φροντίσαμε τα ζεύγη που σχηματίστηκαν να αποτελούνται από ένα μεγάλο και ένα μικρό νήπιο, ώστε να λειτουργήσουν συμπληρωματικά. Ο διαδραστικός πίνακας λειτούργησε ως κατάλληλο κίνητρο για να συνεργαστούν και να πραγματοποιήσουν ότι σκέφτηκαν.

**5Η ΔΡΑΣΗ**

Μία απορία των παιδιών αποτέλεσε την αφορμή της επόμενης δράσης μας. Κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής στον διαδραστικό πίνακα εκφράστηκε η εξής απορία: «Τι άλλο διαφορετικό μπορούν να έχουν οι άνθρωποι; Είδαμε κυρία ανθρώπους που δεν έχουν χέρια ή πόδια. Τι άλλο θα μπορούσε να είναι διαφορετικό πάνω μας;». Επόμενο βήμα ήταν η καταγραφή των γνώσεων και των απόψεων των παιδιών για τη διαφορετικότητα, σε πίνακα αναφοράς πάνω στην επιφάνεια του διαδραστικού πίνακα. Ωθήσαμε τα παιδιά να γράψουν συνεργατικά τις ιδέες τους. Χρησιμοποίησαν τον στυλό “pen” στο πρόγραμμα της ζω-

γραφικής. Στο τέλος, ο συγκεκριμένος πίνακας αναφοράς αποθηκεύτηκε και εκτυπώθηκε. Κρεμάστηκε στη συνέχεια στην «παρεούλα». Με τη συγκεκριμένη διαδικασία, τα παιδιά κατανόησαν δύο ακόμα δυνατότητες που παρέχει ο διαδραστικός πίνακας, να γράφουν, να αποθηκεύουν και να εκτυπώνουν όσα έγραψαν.

Εφόσον καταγράφηκαν όλες οι απαντήσεις των παιδιών, προβάλλαμε βίντεο το οποίο αφορούσε τα προβλήματα όρασης. Στο βίντεο παρουσιάζεται η προσπάθεια ενός τυφλού ανθρώπου να διασχίσει πολυσύχναστους δρόμους στην πόλη http://www.youtube.com/watch?v=48DqdwzftnQ&feature=related. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα διαφορετικότητας. Η συζήτηση εντοπίστηκε στο ζήτημα του διαφορετικού τρόπου μετακίνησης και καθημερινών αναγκών των ανθρώπων με προβλήματα όρασης. Η απορία «Πως άραγε διαβάζουν οι άνθρωποι με προβλήματα όρασης;» αποτέλεσε την αφορμή για την επόμενη δράση μας.

**6Η ΔΡΑΣΗ**

Με αφορμή τη διαφορά στον τρόπο ανάγνωσης των ανθρώπων με προβλήματα όρασης επισκεφθήκαμε την ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) «Μικρός Αναγνώστης» http://www.mikrosanagnostis.gr/ Τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο η θεματική που αφορούσε στην εξερεύνηση ενός θέματος εστίαζε στον τρόπο ανάγνωσης των ανθρώπων με προβλήματα όρασης. Στον διαδραστικό πίνακα προβάλαμε το αλφάβητο Μπράιγ και επεξηγήσαμε τον τρόπο ανάγνωσης των τυφλών ανθρώπων μέσω της αφής http://www.mikrosanagnostis.gr/thema.asp Παρακολουθήσαμε το βίντεο που αφορούσε στο Μουσείο Αφής http://www.mikrosanagnostis.gr/thema-braille-mathekiafto.asp Διαβάσαμε από την ιστοσελίδα τον σωστό τρόπο αντίδρασης σε τυχόν συνάντησή μας με ένα άτομο με πρόβλημα όρασης http://www.mikrosanagnostis.gr/thema-braille-mathekiafto.asp

Κλείσαμε τη διερεύνηση μας για το ζήτημα, με χρήση του διαδραστικού πίνακα παίζοντας μέσω ποντικιού τα δύο προτεινόμενα παιχνίδια στην ιστοσελίδα http://www.mikrosanagnostis.gr/thema-braille-drastiriotites.asp :

Γράψε το όνομα σου πατώντας τις κατάλληλες κουκίδες σύμφωνα με το αλφάβητο Μπράιγ

Διάβασε τη φράση.

Τα παιδιά συμμετείχαν ευχάριστα στη διαδικασία και ενθουσιάστηκαν από το αλφάβητο Μπράιγ. Η διαδικασία γραφής του ονόματός τους, τους φάνηκε ενδιαφέρουσα αν και απαιτητική. Ολοκληρώθηκε συνεργατικά, καθώς όλη η ομάδα βοηθούσε όποιον προσπαθούσε να γράψει το όνομά του, είτε υποστηρίζοντας τον ώστε να εντοπίσει φωνημικά το επόμενο γράμμα, είτε υποδεικνύοντας τον σωστό κώδικα. Αρκετοί εντυπωσιάστηκαν γιατί νόμιζαν ότι οι τυφλοί άνθρωποι «δεν πήγαιναν σχολείο» και «δεν μάθαιναν ανάγνωση». Πολλοί ανέ-

φεραν ότι τους φάνηκε πολύ δύσκολο να φανταστούν να διαβάζουν με την αφή.

**7Η ΔΡΑΣΗ**

Επιστρέψαμε και ολοκληρώσαμε την ανάγνωση του βιβλίου. Στο σημείο αυτό, δείξαμε στα παιδιά εικόνες πάλι από την ιστοσελίδα ESA kids http://www.esa.int/esaKIDSen/Starsandgalaxies.htm για να αντιληφθούν πως φαίνεται η γη από κάποιο άλλο πλανήτη. Μιλήσαμε για τη γέννηση και το θάνατο των αστεριών, παρακολουθήσαμε βίντεο για τη δομή του ηλιακού μας συστήματος στην ιστοσελίδα http://www.esa.int/esaKIDSen/OurUniverse.html Δώσαμε τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν τον τρόπο που θα απεικόνιζαν ένα δικό τους σύμπαν, είτε κατασκευάζοντας πλανήτες και αστέρια με πλαστελίνη, είτε ζωγραφίζοντας με πινέλα και τέμπερες. Κάποια παιδιά επέλεξαν να ζωγραφίσουν με τέμπερες αστέρια, πλανήτες και κομήτες, όπως θα φαινόταν με τηλεσκόπιο από τη γη. Άλλοι προτίμησαν να ασχοληθούν με πλαστελίνη και τέλος άλλοι δοκίμασαν και τις δύο τεχνικές. Τα αποτελέσματα της εργασίας των παιδιών ήταν εντυπωσιακά. Οι συνδυασμοί των χρωμάτων και οι απεικονίσεις των παιδιών ήταν εξαιρετικές.

**8Η ΔΡΑΣΗ**

Μετά το τέλος της ανάγνωσης του βιβλίου, το ενδιαφέρον για το ηλιακό μας σύστημα και το σύμπαν ήταν εξαιρετικά έντονο. Είχαμε ήδη ζωγραφίσει τους πλανήτες και αστέρια, είτε στο χαρτί, είτε στον διαδραστικό πίνακα. Το ενδιαφέρον των παιδιών μετά την παρακολούθηση των τελευταίων βίντεο εστιάστηκε στο πώς φαίνεται η γη από το διάστημα. Ξεκινώντας από την ερώτηση «Πώς ο Ερυθρούλης θα έβλεπε τη γη μας από ψηλά;» οδηγηθήκαμε στις εξής απόφασεις: α. να προσπαθήσουμε να ζωγραφίσουμε στον διαδραστικό πίνακα ένα φανταστικό σύμπαν με πλανήτες και αστέρια β. να φτιάξουμε αστέρια και πλανήτες με πλαστελίνη και γ. να κατασκευάσουμε ένα φανταστικό τρισδιάστατο σύμπαν. Αυτές οι αποφάσεις αποτέλεσαν την αφόρμηση των επόμενων και τελευταίων δράσεων μας.

α. Τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με τη διαδικασία της ζωγραφικής στο διαδραστικό πίνακα και δούλεψαν σε ομάδες. Αποφάσισαν τι ακριβώς θα απεικόνιζαν μοίρασαν ευθύνες και δούλεψαν στον διαδραστικό πίνακα. Όπως και σε προηγούμενη δράση ξαναχρησιμοποίησαν τις επιλογές στο πρόγραμμα της ζωγραφικής:

- Στυλό “pen”
- “Colors and textures”
- “Select pen width”
- Φόντο “Change background color”.

Με τον τρόπο αυτό επαναλήφθηκε η διαδικασία που είχαν μάθει σε προηγούμενη δράση. Πραγματοποιήθηκε μια μορφή αξιολόγησης των γνώσεων τους επί της διαδικασίας χειρισμού του λογισμικού. Τα αποτελέσματα ικανοποίησαν

τα παιδιά και φάνηκε ότι, σε γενικές γραμμές, η τάξη είχε εξοικειωθεί με τις δυνατότητες του διαδραστικού πίνακα.

β. Κάθε παιδί έφτιαξε με πλαστελίνη το δικό του αστέρι, πλανήτη ή κομήτη και στη συνέχεια συγκεντρώσαμε τις κατασκευές τους σε ένα ομαδικό σύμπαν. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά.

γ. Για την κατασκευή των πλανητών δώσαμε στα παιδιά μπάλες φελιζόλ τις οποίες έβαψαν με τέμπερες και γκλίτερ και κόλλησαν άμμο. Για την κατασκευή της τρισδιάστατης μακέτας του ηλιακού μας συστήματος χρησιμοποιήσαμε ένα μεγάλο χαρτόκουτο και στο εσωτερικό του κρεμάσαμε με πετονιά τη γη, το φεγγάρι και δορυφόρους που κατασκεύασαν τα παιδιά. Το αποτέλεσμα ήταν θεαματικό και ικανοποίησε τα παιδιά. Στείλαμε φωτογραφία της συγκεκριμένης κατασκευής, ως συμμετοχή στο μηνιαίο διαγωνισμό της ιστοσελίδας ESA kids με θέμα: «Η παρατήρηση της γης από το διάστημα». Πήραμε τη δεύτερη θέση και η φωτογραφία του έργου μας αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα http://www.esa.int/esaKIDSen/SEMU0IKWZ0H_p_ag.html

Οι συγκεκριμένες δράσεις αποτέλεσαν το κλείσιμο, αλλά και τη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος. Οργανώσαμε μία μικρή έκθεση των εικαστικών δημιουργιών των παιδιών με τίτλο: «Εικαστικές δημιουργίες εμπνευσμένες από το βιβλίο ο Ερυθρούλης το κόκκινο αστεράκι» και την παρουσιάσαμε στα διπλανά τμήματα νηπιαγωγείου, καθώς και στους γονείς των παιδιών. Εκθέσαμε τα εξής έργα των παιδιών:

Α. Πως θα φαινόταν τα αστέρια, πλανήτες, κομήτες με ένα τηλεσκόπιο (ζωγραφική με πινέλα και τέμπερες).

Β. Το σύμπαν φτιαγμένο από πλαστελίνη.

Γ. Το τρισδιάστατο σύμπαν (ομαδική τρισδιάστατη κατασκευή).

Δ. Εκτυπωμένες ζωγραφιές των παιδιών από τη δουλειά τους σε ζεύγη στον διαδραστικό πίνακα με θέμα: «Η Νύχτα φέρνει τον Ερυθρούλη στο Φεγγάρι».

Ε. Εκτυπωμένες τις ομαδικές ζωγραφιές των παιδιών στον διαδραστικό πίνακα με θέμα: «Το σύμπαν».

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στη συνέχεια, για την πληρέστερη αξιολόγηση του προγράμματος απαντούμε σε ερωτήματα που αφορούν σε ζητήματα αξιοποίησης του προγράμματος. Τα βασικά ερωτήματα ήταν τα εξής: Θα μπορούσε το πρόγραμμα να εφαρμοστεί σε διαφορετικούς σχολικούς τομείς ή βαθμίδες και ποιες είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατάλληλη εφαρμογή του προγράμματος; Ποιος ο καινοτόμος χαρακτήρας του προγράμματος; Ποια η συμβολή του προγράμματος στη βελτίωση της διδακτικής πράξης, καθώς και ποια είναι η παιδαγωγική του αξία; Τέλος, ποια η συμβολή στη λειτουργία της σχολικής τάξης;

## ΤΡΟΠΟΙ ΔΥΝΑΤΗΣ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗΣ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΣΕ ΑΛΛΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ/ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η ανάπτυξη του προγράμματος φιλαναγνωσίας μέσω του διαδραστικού πίνακα στηρίζεται ουσιαστικά στη σύνδεση της λογοτεχνίας με ποικίλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Ο διαδραστικός πίνακας αποτελεί ένα διδακτικό εργαλείο με μεγάλο εύρος εφαρμογών στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, καθώς αποτελεί σημαντικό στοιχείο ανάπτυξης των μαθησιακών κινήτρων στα παιδιά. Παρότι στην προσχολική αγωγή δεν είναι τόσο διαδεδομένος, ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά χρήσιμος κατά την ανάπτυξη γνωστικών δραστηριοτήτων. Άλλωστε, τα λογισμικά και τα διαδικτυακά παιχνίδια που αφορούν στα μαθηματικά, στις εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι, ενώ η χρήση του διαδραστικού πίνακα για καθαρά γνωστικούς σκοπούς είναι τεκμηριωμένη, ελάχιστες αναφορές υπάρχουν σχετικά με τη χρήση του σε δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης. Το πρόγραμμα πλαισιώθηκε με δραστηριότητες οι οποίες ανέδειξαν την αξία της χρήσης του διαδραστικού πίνακα, όχι τόσο ως εργαλείο εποπτικής διδασκαλίας, αλλά κυρίως ως εργαλείο ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Καταδείχθηκε ότι η συγκεκριμένη δυνατότητα παρέχεται με την κατάλληλη παιδαγωγική εφαρμογή και χρήση.

Η χρήση του διαδραστικού πίνακα στον τομέα της φιλαναγνωσίας αποτελεί ίσως τη λιγότερο εμφανή εφαρμογή. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα θελήσαμε να «παντρέψουμε» δύο, πιθανά, ασύμβατους τρόπους προσέγγισης της γνώσης (έντυπο – νέες τεχνολογίες). Εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του προγράμματος, δεν εστιάσαμε τόσο στον διδακτισμό όσο στην απόλαυση της εξερεύνησης των δυνατοτήτων που μπορούν να προσφέρουν ένα βιβλίο μαζί με τον διαδραστικό πίνακα. Σκοπός μας δεν ήταν η αντικατάσταση παραδοσιακών τρόπων διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, αλλά η ένταξη των νέων τεχνολογιών σε ένα παρθένο πεδίο. Καταδείχθηκε εμπειρικά ότι ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά προγράμματα που απαιτούν: παρουσίαση και χρήση πολυτροπικού υλικού (εικόνες, μουσική, βίντεο) καθώς και απτική διάδραση σε μεγάλη επιφάνεια.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου προγράμματος φιλαναγνωσίας, είναι η ύπαρξη διαδραστικού πίνακα στη σχολική μονάδα. Η φιλαναγνωσία αποτελεί ένα πεδίο που ενδιαφέρει άμεσα, ενώ τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες σχολικές μονάδες εξοπλίζονται με τις κατάλληλες υποδομές. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί με ανάλογες τροποποιήσεις και προσθήκες σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ιδιαίτερα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η μεγάλη σε διαστάσεις και ευαίσθητη στο άγγιγμα οθόνη του διαδραστικού πίνακα, διευκολύνει τη μάθηση περισσότερο από μια απλή χρήση Η/Υ με πληκτρολόγιο

και ποντίκι. Θα είχε, λοιπόν, ενδιαφέρον η διερεύνηση της εφαρμογής του προγράμματος στα πλαίσια της ειδικής αγωγής.

Το σχολείο αποτελεί τον ιδανικό χώρο άσκησης δραστηριοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με το βιβλίο και συμβάλλουν αποτελεσματικά στη θεμελίωση και ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας (Ποσλάνιεκ, 1990). Στο συγκεκριμένο ορισμό, ο όρος «σχολείο» συμπεριλαμβάνει και τον εκπαιδευτικό, ο οποίος παίζει ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο (Γκίβαλου, 1994). Οι δράσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια της φιλαναγνωσίας συμβάλλουν σημαντικά στη συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού, στην καλλιέργεια της γλωσσικής του έκφρασης, τον εμπλουτισμό των γνώσεων και κυρίως την αισθητική του καλλιέργεια (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2007).

Επιπροσθέτως, η κατάλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας φαίνεται να παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες για μάθηση και παράλληλα υποστηρίζει τη συνολική γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Clemens, 1994). Η διδακτική μεθοδολογία θα πρέπει να δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να εμπλέκονται σε μια διαδικασία κατά την οποία να επεξεργάζονται την πληροφορία με κριτικό τρόπο και να τη μετουσιώνουν σε γνώση (Ally, 2004).

Το ζήτημα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προσδιορίζεται από ποικίλους παράγοντες, που σχετίζονται περισσότερο με τα γνωσιακά ενδιαφέροντα (Habermas,1972) και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρά με τις δυνατότητες των ίδιων των ΤΠΕ. Το γνωσιακό ενδιαφέρον αναφέρεται στο φιλοσοφικό υπόβαθρο του κάθε εκπαιδευτικού που τον προτρέπει ή τον αποτρέπει να ακολουθήσει μια διδακτική προσέγγιση (Fragaki, 2010. Φραγκάκη, 2008. Κωστούλα Μακράκη & Μακράκης, 2006). Για το λόγο αυτό, μία ακόμα προϋπόθεση για την επιτυχημένη ανάπτυξη του προγράμματος είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες. Η συγκεκριμένη προϋπόθεση κρίνεται απαραίτητη όχι μόνο στα πλαίσια εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος, αλλά συνολικά στην προοπτική της αναπτυξιακά κατάλληλης αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, για την μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του διαδραστικού πίνακα κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος απαιτούνται τα εξής: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διαρκή και μακρά εμπειρία χρήσης, διαρκή παιδαγωγική και τεχνολογική υποστήριξη και τέλος μαθησιακές δραστηριότητες που αξιοποιούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου εργαλείου.

## Ο ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η αφήγηση ή η ακρόαση ενός βιβλίου πέρα από την απόλαυση που προσφέρει μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μία ποικιλία διαθεματικών δραστηριο-

τήτων που ασκούν τη γλώσσα, τη δημιουργική σκέψη, την εφευρετικότητα, δίνουν ευκαιρίες για συνεργασία και εξωτερίκευση συναισθημάτων. Η αγάπη για το βιβλίο μπορεί να καλλιεργηθεί στο σχολείο μέσω οργανωμένων προγραμμάτων φιλαναγνωσίας, τα οποία δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες δημιουργικής διαθεματικής απασχόλησης.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η επαφή των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες καθώς και η χρήση των νέων τεχνολογιών μέσα σε οργανωμένα προγράμματα φιλαναγνωσίας, αφενός παρέχει ποικίλες ευκαιρίες μαθησιακών εμπειριών και αφετέρου αποτελεί ένα σημαντικό βήμα ένταξης του παιδιού στην κοινωνία της πληροφορίας. Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης παρατηρείται περιορισμένη χρήση του διαδραστικού πίνακα. Η επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος φιλαναγνωσίας μέσω χρήσης διαδραστικού πίνακα στο χώρο του νηπιαγωγείου κατέδειξε τη δυνατότητα επαρκούς διδακτικής υποστήριξης από το συγκεκριμένο διδακτικό εργαλείο. Δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να οικοδομήσουν γνώσεις μέσα από δραστηριότητες υλοποιούμενες σε ανοιχτού τύπου υπολογιστικά περιβάλλοντα, που ευνοούν τη διερευνητική μάθηση.

Η συμβολή του συγκεκριμένου διδακτικού εργαλείου ήταν καθοριστική στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και ολοκλήρωση του προγράμματός μας. Μέσω του διαδραστικού πίνακα, αναμορφώθηκε η καθιερωμένη διδακτική προσέγγιση που χαρακτηρίζει τα προγράμματα φιλαναγνωσίας και ικανοποιήθηκαν οι ανάγκες εφαρμογής του προγράμματος (αναπαραγωγή πολυτροπικών κειμένων, διαδικτυακή σύνδεση με προτεινόμενες ιστοσελίδες από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, χρήση λογισμικών για καλλιτεχνική έκφραση).

## Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του προγράμματος φιλαναγνωσίας δεν εστιάσαμε τόσο στον διδακτισμό, όσο στην απόλαυση της εξερεύνησης των δυνατοτήτων που μπορούν να προσφέρουν ένα βιβλίο μαζί με τον διαδραστικό πίνακα. Ο διαδραστικός πίνακας είναι ένα πανίσχυρο εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο έχει τους δικούς του τρόπους μορφοποίησης και παρουσίασης της εικονικής πληροφορίας. Επιτρέπει, δε όπως κάθε μέσο, στον παιδαγωγό με την ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων του και των συνθηκών πρόσληψης να εντοπίσει τους τρόπους οργάνωσης των πληροφοριών και να τους αξιοποιήσει παιδαγωγικά (Σέμογλου, 2001). Ως εκ τούτου, ο συνδυασμός κειμένου, κινούμενων εικόνων, ήχου, βίντεο, που ελκύει και ενθουσιάζει τα παιδιά, ενεργοποιεί τη σύνδεση ανάμεσα στην τεχνολογία και στο γνωστικό αντικείμενο αλλά παράλληλα, κινητοποιεί την ενεργή συμμετοχή τους. Φαίνεται, δε, να λειτουργεί σαν ενισχυτής εσωτερικών κινήτρων.

Όπως φάνηκε και από τις δραστηριότητες αξιολόγησης, τα παιδιά κατανόησαν τις δυνατότητες που παρέχει το συγκεκριμένο εργαλείο και τις χρησιμοποίησαν επιτυχώς. Η συμμετοχή τους στις δράσεις του προγράμματος ήταν εν-

θουσιώδης, ενώ η απασχόληση στον διαδραστικό πίνακα θεωρούνταν ως ώρα διασκέδασης. Δε θελήσαμε να αντικαταστήσουμε τους παραδοσιακούς διαθεματικούς τρόπους προσέγγισης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Στόχος μας ήταν να εντάξουμε μέσα στο παραδοσιακό πρόγραμμα φιλαναγνωσίας τον διαδραστικό πίνακα ώστε, αφενός να διευκολυνθούμε κατά την εφαρμογή του προγράμματος και αφετέρου να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους προσφέρουμε νέες εμπειρίες μάθησης. Όπως φάνηκε οι στόχοι μας επιτεύχθηκαν.

## Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η προσέγγιση του παιδιού με το λογοτεχνικό βιβλίο πραγματοποιείται μέσω μιας συστηματικής και μακροχρόνιας παιδείας που ξεκινά από την οικογένεια, ενώ συστηματοποιείται στο προσχολικό και σχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Από την άλλη, ο ηλεκτρονικός εξοπλισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί με κατάλληλα αναπτυξιακούς τρόπους όπως κάθε άλλο εκπαιδευτικό εργαλείο, ώστε να διευκολύνει τα μικρά παιδιά να βιώσουν θετικές εμπειρίες μάθησης προς την κατεύθυνση της φιλαναγνωσίας.

Ο διαδραστικός πίνακας τροφοδότησε τα παιδιά με κίνητρα για συμμετοχή, ενώ αποτέλεσε αφορμή και μέσο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, είτε σε επίπεδο ζευγών, είτε σε επίπεδο ομάδας. Διαμορφώσαμε ζεύγη και ομάδες μεικτών ικανοτήτων και φροντίσαμε να απαρτίζονται από μεγάλα και μικρά νήπια. Η εργασία στη μεγάλη επιφάνειά του διαδραστικού πίνακα παρείχε τη δυνατότητα να εφαρμοστεί η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978) στο εσωτερικό των ζευγαριών και των ομάδων. Επιπροσθέτως, διευκολυνθήκαμε να ολοκληρώσουμε δραστηριότητες με συνεργατικό τρόπο στο σύνολο της ομάδας (ομαδική γραφή πίνακα αναφοράς και παιχνίδι με το αλφάβητο Μπράιγ), καθώς η επιφάνεια του πίνακα παρείχε οπτική και απτική πρόσβαση σε όλους τους μαθητές. Οι εργασίες των παιδιών που πραγματοποιήθηκαν στον διαδραστικό πίνακα είχαν χαρακτήρα «ανοιχτού φύλλου εργασίας», ώστε να τους παρέχεται η ελευθερία να εκφραστούν δημιουργικά και ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Σε αυτές τις συνθήκες κάθε αποτέλεσμα θεωρούνταν ορθό και ήταν αποδεκτό.

Τέλος, η ευαισθητοποίηση των νηπίων στις νέες τεχνολογίες προσδίδει επιπλέον παιδαγωγική αξία στο πρόγραμμα, πέρα από τα οφέλη στα πλαίσια της φιλαναγνωσίας. Με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ προωθείται η ενεργός συμμετοχή του μαθητή μέσω αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν δράση και ανάδραση καθώς και δυνατότητα εφαρμογής κατάλληλου λογισμικού. Μέσα από την επεξεργασία πολυτροπικού υλικού και τη διασύνδεση με ποικίλες ιστοσελίδες, προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε στα παιδιά μεθόδους αναζήτησης της γνώσης, καθώς και να συνδέσουμε τη μάθηση με τις πηγές της. Μέσω του προγράμματος διερευνήσαμε τις μαθησιακές αφορμές που μπορεί να μας προσφέρει ένα βιβλίο με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα,

προσανατολίζοντας τα παιδιά στην ανακάλυψη και αυτό-ρύθμιση της μάθησης.

## Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ/ΜΟΝΑΔΑΣ

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος φιλαναγνωσίας ενίσχυσε το ενδιαφέρον τον παιδιών για την προσέγγιση λογοτεχνικών βιβλίων. Η εισαγωγή του στην σχολική πράξη συνοδεύτηκε από σημαντικά πλεονεκτήματα κυρίως σε θέματα αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών.

Ο διαδραστικός πίνακας χρησιμοποιείται, συνήθως, σε δραστηριότητες που αφορούν στον αναγκαίο γραμματισμό και τον πληροφορικό αλφαβητισμό των μαθητών. Είναι ένα πανίσχυρο εκπαιδευτικό εργαλείο, που υπόκειται στα χαρακτηριστικά της οπτικοακουστικής επικοινωνίας ως ένα πολύπλοκο φαινόμενο. Ως εκ τούτου, ο συνδυασμός κειμένου, κινούμενων εικόνων, ήχου, βίντεο, που ελκύει και ενθουσιάζει τα παιδιά, ενεργοποιεί τη σύνδεση ανάμεσα στην τεχνολογία και στο γνωστικό αντικείμενο αλλά παράλληλα, κινητοποιεί την ενεργή συμμετοχή τους. Φαίνεται, δε, να λειτουργεί σαν ενισχυτής εσωτερικών κινήτρων.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας μπορεί να προσφέρει χαρά και απόλαυση στον αναγνώστη (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2005). Η προσέγγιση του παιδιού με το λογοτεχνικό βιβλίο πραγματοποιείται μέσω μιας συστηματικής και μακροχρόνιας παιδείας που ξεκινά από την οικογένεια ενώ συστηματοποιείται στο προσχολικό και σχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το σχολείο θεωρείται από πολλούς ειδικούς προνομιακός χώρος για την άσκηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το βιβλίο και συμβάλλουν αποτελεσματικά στη θεμελίωση και ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας.

Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα εστιάσαμε τόσο στην απόλαυση της ανάγνωσης του λογοτεχνικού βιβλίου, όσο και στην εξερεύνηση των δυνατοτήτων του διαδραστικού πίνακα κατά την ανάπτυξη διαθεματικών δράσεων φιλαναγνωσίας. Τα παιδιά συμμετείχαν με ευχαρίστηση στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με τον διαδραστικό πίνακα και αφορούσαν στην επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων (παρακολούθηση βίντεο, παρατήρηση εικόνων, ακρόαση μουσικής) και εφαρμογή εκπαιδευτικών λογισμικών. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες άλλοτε αποτελούσαν την αφορμή για την εφαρμογή δράσεων τέχνης και λόγου του προγράμματος, άλλοτε αποτελούσαν αυτές καθαυτές μεταφηγηματικές δράσεις και άλλοτε δράσεις αξιολόγησης.

Μέσα από την ακρόαση μουσικής, την παρακολούθηση βίντεο ή εικόνων ξεκινήσαμε ένα ταξίδι ερεθισμάτων και εμπειριών μαζί με τα παιδιά. Για τους εκπαιδευτικούς, η συνεχής αναζήτηση σχετικού πολυτροπικού υλικού και τρόπων προσέγγισης του βιβλίου, που θα προκαλούσαν το ενδιαφέρον των παιδιών αποτέλεσε μια ευχάριστη πρόκληση. Η καταγραφή των αντιδράσεων των παι-

διών κατά την εφαρμογή των δράσεων του προγράμματος ήταν αναγκαία και ευχάριστη, καθώς ήταν μία νέα εμπειρία όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και για τους παιδαγωγούς.

Ο διαδραστικός πίνακας αποτέλεσε αφορμή και παράλληλα μέσο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Η συναισθηματική οργάνωση των παιδιών σημειώθηκε από τις παρατηρήσεις μας και τις καταγραφές. Οι ομάδες των παιδιών με χρήση διαδραστικού πίνακα παρουσίασαν συνεργατικές αλληλεπιδράσεις, λεκτικά και σωματικά: σύρε το ποντίκι, πάτησε το πινελάκι, να σου δείξω πώς να σβήνεις. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να αναφερθεί η διαπίστωση ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, από τα παιδιά, σε περιπτώσεις που μετέφεραν, λεκτικά, τις παρατηρήσεις τους και σε άλλες δραστηριότητες.

Ανέπτυξε, λοιπόν, την ευελιξία και τη δημιουργικότητά τους στο πεδίο των νέων τεχνολογιών, ενώ παρείχε τεράστιες δυνατότητες επεξεργασίας του εκάστοτε λογοτεχνικού βιβλίου. Όπως φάνηκε, τα παιδιά έμαθαν πολύ γρήγορα να χρησιμοποιούν το πρόγραμμα της ζωγραφικής, είτε για γραφή, είτε για καλλιτεχνική έκφραση. Παράλληλα αντιλήφθηκαν τις δυνατότητες αποθήκευσης, προβολής και εκτύπωσης των έργων τους, οι οποίες παρέχονται. Εξοικειώθηκαν, λοιπόν, ευχάριστα με τις νέες τεχνολογίες χωρίς να είναι αυτός ο πρωταρχικός στόχος του προγράμματος.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προωθεί τη χρήση του διαδραστικού πίνακα ως δυναμικό εργαλείο με εφαρμογές υποστήριξης, ενίσχυσης και εμπλουτισμού της διδασκαλίας και της μεικτής πολυμορφικής μάθησης. Πέρα, λοιπόν, από τις μαθησιακές δραστηριότητες που αναπαράγουν τη μεθοδολογία της συμπεριφοριστικής προσέγγισης, η διερεύνηση της χρήσης του διαδραστικού πίνακα σε δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης στα πλαίσια της φιλαναγνωσίας αποτελεί μία ακόμα παιδαγωγική πρόκληση. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να τονίσουμε την ανάγκη διερεύνησης των δυνατοτήτων και των εφαρμογών του διαδραστικού πίνακα στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και στην υποστήριξη ποικίλων καινοτόμων προγραμμάτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abrams, G. & Haefner, J. (1998). S.H.O.W.M.E.: spearheading on line work in mathematics education.

http://www.thejournal.com/magazine/vault/A2029.cfm

Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for on line learning. In T. Anderson and F. Elloumi, (eds), *Theory and Practice of On line Learning*. Athabasca, Athabasca University.

Bell, M. A. (2002). Why use an interactive whiteboard? A bakers dozen reasons! Teachers. *Net Gazette* 3(1)

Γκίβαλου, Α. (1994). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Στο*: Φιλα-*

*ναγνωσία και παιδική λογοτεχνία* (σσ. 31-45). Αθήνα: Δελφίνι.

Clemens, D. H. (1987). Computers and young children: A review of research, *Young Children*, 43, 1.

Clemens, D. H. (1994). The uniqueness of the computer as a learning tool: Insights from research and practice. In J. L. Wright & D.D. Shade (eds.), *Young Children: Active learners in technological age*, (pp. 31-50). Washington DC, NAEYC.

Curto, L., Morillo, M. & Teixido, M. (1998). *Γραφή και Ανάγνωση* (Τόμος ΙΙΙ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ.

Habermas, J. (1972*). Knowledge and Human Interest* (2nd Ed.). London: Heinemann.

Higgins, S., Falzon, C., Hall, I., Moseley, D., Smith, F., Smith, H., Wall, K.(2005). *Embedding ICT in The Literacy And Numeracy Strategies*. Διαθέσιμο στην http://www.ecls.ncl.ac.uk/publications/Clark%5E2005 report.pdf

Fragaki, M. (2010). ICT integration in Education: A Right to Democracy by way of Emancipator Education. In: M. Kalogiannakis, D. Stavrou & P. Michaelidis (Eds.) *Proceedings of the 7th International Conference on Hands-on Science*. 25-31 July 2010, Rethymno-Crete, pp.145 –152 http://www.clab.edc.uoc.gr/HSci201 Πανεπιστημίου Κρήτης.

Κανατσούλη, Μ. (2000*). Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*, Τυπωθήτω.

Kuzminsky, T.V. (2008). *Interactive whiteboard technology within the kindergarten visual art classroom*. Unpublished Masters thesis. Retrieved February 20, 2010, from http://etd.gsu.edu/theses/available/etd04122008104815/unrestricted/kuzminsky_tracy_v_20

Κωστούλα –Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον*. Κρήτη: Ε Media:Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων

Παπαδοπούλου**,** Μ**.** (2005). Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσον προσέγγισης της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του Παιδιού*, 6, 120-130.

Ποσλάνιεκ, Κ. (1990). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Reed, S. (2001*). Integrating an Interactive Whiteboard into the Language Classroom*. http://ferl.becta.org.uk/display.cfm?resid=1569&printable=1 (Ανακτήθηκε 01/09/2009).

Σέμογλου, Ου. (2001). Ανακτήθηκε 28-2-2012

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e12/index.html

Φραγκάκη, Μ. (2008). *Δημιουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την παιδαγωγικήαξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός Πολυμορφικού Μοντέλου με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον*. Διδακτορική διατριβή , ΕΚΠΑ.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσας και τη Γλωσσική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη, τόμος 1, τεύχος 1, 115-117

Χριστοδούλου - Γκλιάου, Ν. (2007). Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών. *Επιθεώρηση Παιδαγωγικών Θεμάτων*, 17, 170-181.

Vygotsky, L. S. (1978). *Νους και κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου, 1997). Αθήνα : Gutenberg.

# ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΛΗΡΗ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟ ΤΟΥ ΕΝΝΟΜΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΑΓΑΘΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΗ ΣΤΑΔΙΑΚΗ ΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ ΤΟΥ.

**Άγγελος Χατζηνικολάου**

Δρ παιδαγωγικής, Δάσκαλος του 5ου δημοτικού σχολείου Μενεμένης
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Δενδροπόταμο

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ.

Στην εργασία αυτή θα παρουσιάσω βασικές νομοθετικές και διοικητικές παρεμβάσεις του ελληνικού κράτους οι οποίες με τον ένα ή τον άλλο τρόπο διαμόρφωσαν θεσμικά πλαίσια, τα οποία καθόρισαν την εκπαιδευτική παρουσία ή τον αποκλεισμό των παιδιών Ρομά στο σχολείο. Θεωρώ βασικές αυτές τις παρεμβάσεις για το λόγο ότι η εκπαίδευση είναι ο βασικότερος παράγοντας της διαμόρφωσης της παιδικής ηλικίας. Έτσι το χρονικό πλαίσιο διερεύνησης του θέματος θα το περιορίσω από το 1980 ως το 2013. Βασική θέση η οποία θα διατρέχει την εισήγηση είναι ότι η διαμόρφωση της παιδικής ηλικίας δεν είναι μόνο μια ουδέτερη αναπτυξιακή ψυχοσωματική – βιολογική εξέλιξη του ανθρώπινου όντος, αλλά και κοινωνική διαδικασία και ως τέτοια δομείται και εξελίσσεται, επαναπροσδιορίζεται συνεχώς. Αυτή η διαδικασία επηρεάζεται από περιβαλλοντικές, οικονομικές, πολιτικές νομικές και πολιτισμικές συνθήκες. Με άλλα λόγια η παιδική ηλικία και κυρίως το περιεχόμενό της είναι μια δυναμική διαδικασία.

Η ανάδυση της παιδική ηλικίας ως πολιτισμικού και πολιτικού φαινομένου συντελείται με την συγγραφή του Αιμίλιου από το Ρουσσώ. Είναι γεγονός ότι ολόκληρο το οικοδόμημα του πολιτισμού άλλαξε με την έκδοση (1762) αυτού του βιβλίου και η παιδική ηλικία πλέον δεν περνά απαρατήρητη θέτοντας ζητήματα οράματος για την παιδική ηλικία μέσα στην κοινωνία τους τελευταίους τέσσερις αιώνες.

Η σύντομη αυτή ιστορική καταγραφή στον πρόλογο θέλει εξ αρχής να καταδείξει την εξέλιξη της παιδικότητας, την αναβάθμιση της παιδικής ζωής και την καθιέρωση της ως ιδιαίτερης ηλικιακής και κοινωνικής κατηγορίας. Η αστική τάξη δημιούργησε τις ιστορικές προϋποθέσεις για ένα νέο ρόλο της εργασίας των παιδιών με όλα τα χαρακτηριστικά της παιδικής εκμετάλλευσης και τις επιπτώσεις στην σωματική και βιολογική εξέλιξη. Παράλληλα αυτές οι σχέσεις παραγωγής θα θέσουν έμμεσα ή άμεσα και όρους στη συζήτηση για τη χειραφέτηση των παιδιών και των νέων. Είναι χαρακτηριστική η συζήτηση που άνοιξε ο Μάρξ στην Κριτική του προγράμματος της Γκότα το 1875. Πιο συγκεκριμένα ο Μαρξ με παρεμβάσεις του θα τονίσει: 1 το αίτημα της απαγόρευσης της παιδικής εργασίας ως «πνευματική και ηθική βάση του κράτους». 2 στο ίδιο πόνημά του επιπλέον θα καταθέσει την αναγκαιότητα κατώτερου ορίου ηλικίας, γιατί διαφορετικά η υιοθέτηση γενικά και αόριστα της απαγόρευσης της παιδικής ερ-

γασίας είναι *«κούφιος ευσεβής πόθος»* (Μαρξ 1994: 36-39). Αυτά τίθενται σε μια περίοδο της βιομηχανικής ανάπτυξης της Ευρώπης και της Αμερικής κατά την οποία η εκμετάλλευση φτηνών εργατικών χεριών βρίσκεται στο απόγειο και τα παιδιά είναι τα πρώτα θύματα.

Στην κλειστή διαπαιδαγώγηση του παιδιού που προτείνει ο Ρουσσώ η Ellen Key στο βιβλίο της με τον προκλητικό τίτλο «ο αιώνας του παιδιού το 1900» αντιπροτείνει ότι η κοινωνία πρέπει να φτιαχτεί για τα παιδιά αφιερώνοντας όντως τον 20$^{ο}$ αιώνα στο παιδί. Στην τελική της εξέλιξη η παιδική ηλικία τόσο σε πραγματικό όσο και σε συμβολικό επίπεδο βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των σύγχρονων κρατών κυρίως μέσω της εκπαίδευσης και άλλων προνοιακών πολιτικών. Σε προοπτικές κοινωνικοποίησης η παιδική ηλικία γίνεται αποδέκτης ελέγχου, επιτήρησης φροντίδας προστασίας και χειραγώγησης.

## ΓΕΝΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ ΩΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΤΟΥ ΕΝΝΟΜΟΥ ΑΓΑΘΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.

Για πολλά χρόνια η κατίσχυση αναπτυξιακών και ψυχοβιολογικών θεωριών στην προσέγγιση και στην ερμηνεία της παιδικής ηλικίας, οι οποίες θέτουν ομοιόμορφες λειτουργίες για όλα τα παιδιά, διαμόρφωσε πλαίσια επιστημονικής κυριαρχίας με επακόλουθα χαρακτηριστικά της μια δήθεν αντικειμενικότητα και ουδετερότητα της γνώσης για τον άνθρωπο. Οι θεωρίες αυτές αποτέλεσαν το εκπαιδευτικό υλικό της μόρφωσης των Ελλήνων δασκάλων στις παιδαγωγικές ακαδημίες για μισό και πλέον αιώνα, αλλά και στη συνέχεια σε πολλές πανεπιστημιακές σχολές (σημ1). Η σκόπιμη για χρόνια μονομερής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κυρίως των δασκάλων (και λιγότερο των καθηγητών της Β/βαθμιας εκπαίδευσης), από την οποία απουσίαζαν οι θεωρητικές – κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας (στη βάση των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και νομικών παραγόντων), έτεινε σε μια ψυχολογιοποίηση όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που αφορούν το παιδί και κυρίως την ανάπτυξη και τη μάθηση. Αυτές οι προσεγγίσεις με εργαλεία – μετρήσεις- που περιτυλίγονται με τα ιδεολογήματα ουδετερότητας και δήθεν αντικειμενικότητας καθίστανται ύποπτες πολιτικά. Πίσω από αυτά τα ιδεολογήματα (ουδετερότητας-αντικειμενικότητας) μπορούν εύκολα να καλυφθούν πολιτικές αδιαφορίας, άλλες πολιτικές αντιλήψεις και στάσεις, οι οποίες στη συνέχεια θα καθορίσουν τη λήψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μέτρων ή μεθόδων για εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχους: μια ιδιόμορφη κοινωνικοποίηση και τη χειραγώγηση (σημ2).

Ήδη από τις δεκαετίες του 1960 και 1970 σε δυο σημαντικές εκδόσεις του Αριές και του Ντεμώζ για την παιδικότητα τίθενται ζητήματα ιστορικότητας της παιδικής ηλικίας (σημ 3). Βασικές παραδοχές της ιστορικότητας της παιδικής ηλικίας μπολιάζουν το σύγχρονο προβληματισμό στον επιστημονικό λόγο σχετικά με την παιδική ηλικία όχι μόνο ως μια φυσική-ψυχοβιολογική αλλά και ως

μια κοινωνική κατηγορία. Δεν είναι τυχαίο ότι την ίδια περίοδο και στον επιστημονικό λόγο με ζητήματα της ελληνικής εκπαίδευσης τίθενται στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Τσουκαλάς, 1987, Φραγκουδάκη, 1979 και 1985).

Η παιδική ηλικία, η εφηβεία και η νεότητα ως ιστορικο-πολιτικά γεγονότα (και κοινωνικές κατηγορίες) ήταν στα ενδιαφέροντα και της πολιτείας τη δεκαετία του 1980. Οι τρεις αυτές ηλικιακές περίοδοι αποτέλεσαν αντικείμενο μεγάλου ερευνητικού προγράμματος με τίτλο Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Καρπός αυτού του ερευνητικού προγράμματος υπήρξαν ποικίλες εργασίες, που έθεσαν τις βάσεις της ιστορικότητας της παιδικής ηλικίας σε συνδυασμό με τις πολιτικές και κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους των περιόδων διερεύνησής. Αν και η ερευνητική προσπάθεια τέθηκε υπό την αιγίδα του πλέον επίσημου κρατικού φορέα γι' αυτά τα θέματα, την τότε Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, η προσέγγιση της παιδικής ηλικία και της νεότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ιστορικο-πολιτική κατηγορία δεν έτυχε του αντίστοιχου ενδιαφέροντος, όπως τουλάχιστον αποτυπώθηκε στα αναλυτικά προγράμματα της εποχής και σε περιεχόμενα νόμων που αφορούσαν την Α&Β/βάθμια εκπαίδευση (σημ.4). Για πρώτη φορά διερευνήθηκαν στην ελληνική ιστορική περίοδο διαστάσεις της παιδικής ηλικίας μέσα από νομικές και νομοθετικές παρεμβάσεις και άρα πολιτικές που διαμόρφωσαν το πλαίσιο: 1 της υποχρεωτικότητας στην εκπαίδευση (Σοφιανός, 1988). 2. Ζητήματα εκπαίδευσης και κυρίως των κοριτσιών, των οποίων η εκπαίδευση δεν αποτελούσε αυτονόητη υποχρεωτικότητα για την ελληνική κοινωνία, καθώς. 3. Επιπλέον εκδόσεις του φορέα που για χρόνια επιμελούνταν νέοι και μαθητές/τριες σε περιόδους κρίσιμες, όπως της Κατοχής από τα ναζιστικά στρατεύματα (Φουρναράκη, 1988, Βαρών Οντέτ, 1987). Όλα αυτά συμπληρώνουν την πολιτική οπτική για τη νεότητα και την παιδική ηλικία. Η συμμετοχή των εφήβων, των νέων και πολλές φορές παιδιών στις αντιστασιακές οργανώσεις της Κατοχής (ΕΠΟΝ) δείχνει με τον εναργέστερο ιστορικό τρόπο τη διαδικασία της πολιτικής συνειδητοποίησης των παιδιών σε συγκεκριμένες συνθήκες. Ο στιχουργός Βίρβος θα συμπυκνώσει σε μια φράση την πολιτική συνειδητοποίηση των παιδιών αυτής της περιόδου: *«μικρά παιδιά σηκώνουν μεγάλα μηνύματα»* (σημ.5).

Η παιδική εργασία για λόγους επιβίωσης, που ήταν για χρόνια αιτία απομάκρυνσης και διαρροής των παιδιών από το ελληνικό σχολείο, αποτέλεσε σοβαρό αντικείμενο διερεύνησης, μέσα από την οποία καταδεικνύεται η κοινωνική και οικονομική παράμετρος της διαμόρφωσής της (Ρηγίνος 1995). Ο θεωρητικός προβληματισμός από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας, της παιδαγωγικής, της πολιτικής και της ιστορικότητας της παιδικής ηλικίας καθώς και οι σημασιοδοτήσεις της παιδικής ηλικίας περιέχονται σε πρακτικά συμποσίου της γεν Γραμ Νέας Γενιάς το 1986, όπου προσφέρεται μια ευρεία εποπτεία των θεωριών περί παιδικής ηλικίας σε πλαίσια που προαναφέραμε (Ασδραχάς κ.α. 1986). Σταθμός στη στροφή προσέγγισης της παιδικότητας και της παιδικής ηλικίας θεωρείται η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού από τον ΟΗΕ το 1989, οποία επικυρώ-

νεται από το Ελληνικό κοινοβούλιο δυο χρόνια αργότερα (Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού. 1989. ΟΗΕ. Επικυρώθηκε από την Ελλάδα, Ν. 2101/1992, ΦΕΚ 192/1992). Η σύμβαση καθορίζει σχεδόν όλο το πλαίσιο της ζωής των παιδιών (ανάγκες και δικαιώματα) καθώς και τα χρονικά-ηλικιακά όρια της παιδικής ηλικίας. (Στις κοινωνικές και επιστημονικές θέσεις του γράφοντος υιοθετείται ως παιδί το περιεχόμενο του άρθρου 1 (ένα) της Σύμβασης, στο οποίο ορίζεται ως παιδί κάθε ανθρώπινος οργανισμός ηλικίας από 0-18 χρονών). Η σύμβαση αυτή αποτελεί ορόσημο στην προσέγγιση της παιδικής ηλικίας (της εφηβείας και της νεότητας), *«…αποτελεί την αφετηρία για την αναθεώρηση της κοινωνικής θέσης της παιδικής ηλικίας το δικαίωμα της αυτονομίας, και της συμμετοχής των παιδιών σε αποφάσεις που τα αφορούν καθώς και ένα ευρύτερο πνεύμα που αποσκοπεί στην εναρμόνιση της προστασίας με την αυτονομία, γίνονται οι βασικοί άξονες για την προσέγγιση της παιδική ηλικίας»* (Μακρυνιώτη, 1993). Στο ερμηνευτικό πλαίσιο της σύμβασης θα καταγράφαμε τη στροφή από το ευάλωτο, απαίδευτο, «λευκό χαρτί»(tabula rasa), χειραγωγούμενο παιδί στο παιδί με δικαιώματα, στο παιδί εν δυνάμει πολίτη, στην «ιδιότητα του παιδιού» κατά την «ιδιότητα του πολίτη», ως τακτικού συμμετοχικού και χειραφετημένου αλλά και προστατευμένου μέλους της κοινωνίας (σημ.6).

Από τη μέχρι τώρα παρουσίαση σημαντικών σταθμών για την παιδική ηλικία ως ιδιαίτερη φάση στη ζωή των ανθρώπων καταγράφεται μια συνεχής μεταβολή ως προς τις διαστάσεις και τα γνωρίσματα της κατηγορίας αυτής. Έτσι η παιδική ηλικία φαίνεται να παίζει ρόλο υπό προϋποθέσεις στη βάση επινοήσεων γι' αυτήν σε ένα κοινωνικό σχήμα. Οι προσπάθειες ορισμού της παιδικής ηλικίας και της παιδικότητας αποκτούν κοινωνικό περιεχόμενο στην καθημερινότητα. Είναι απόρροια του τρόπου οργάνωσης της κάθε κοινωνίας και συναρτάται με την υλική βάση της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει ο άνθρωπος. Διαστάσεις ενός ελάχιστου περιεχομένου της υλικής βάσης, το οποίο να ισχύει για όλα τα παιδιά, τίθενται στο περιεχόμενο της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού π. χ. Δικαίωμα στην υγεία, στην εκπαίδευση, στη διαβίωση, στην απαγόρευση εργασίας κλπ. Από την μικρή αυτή αναφορά των αγαθών προκύπτει ότι η παιδικότητα και η παιδική ηλικία είναι ένα σημαντικό επενδυτικό αγαθό για την κοινωνία. Ως τέτοιο όμως, όπως και άλλα κοινωνικά και δημόσια αγαθά είναι άνισα κατανεμημένο στις διάφορες κοινωνικές ομάδες και παραμένει ανεκπλήρωτος στόχος πολλές φορές για φτωχούς και κοινωνικά αποκλεισμένους ανθρώπους. (σημ 7).

Αποκτά ιδιαίτερο επιστημονικό αλλά κυρίως εκπαιδευτικής πολιτικής ενδιαφέρον η διαμόρφωση της παιδικής ηλικίας ως Δικαιώματος. Αυτή η θεώρηση σημαίνει ότι η παιδική ηλικία περικλείει μια σειρά από δημόσια και κοινωνικά αγαθά της καθημερινότητας και τη δυνατότητα ή μη απορρόφησης του πλούτου τους. Η αποτύπωση αυτής της διάστασης στα αναλυτικά προγράμματα της Κύπρου από το 2008 καταγράφεται ως μια εφαρμογή της θεωρητικής προ-

σέγγισης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα αναλυτικά προγράμματα ως νομικό κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής που πρέπει να εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ρητή καταγραφή και περιγραφή σε αυτά του *«Δικαιώματος στην παιδική ηλικία και τη νεότητα»* ως βασική διάσταση του σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας για ένα ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο, αποτελούν πρωτόγνωρα και προκλητικά δεδομένα θεωρητικής και πρακτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (σημ.8). Με άλλα λόγια στην πρόταση αυτών των αναλυτικών προγραμμάτων διαμορφώνεται ταυτόχρονα και το πλαίσιο «της ιδιότητας του πολίτη παιδιού» ως πυλώνα της Δημοκρατίας σε καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά θα δρουν και θα διαμορφώνουν πλαίσια ως υποκείμενα και όχι αντικείμενα της ιστορίας τους.

## ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Το γεγονός ότι σήμερα η παιδικότητα και η παιδική ηλικία μας παρουσιάζονται ως ένα φυσιολογικό φαινόμενο και αυτονόητη διαδικασία ερμηνεύεται από το ότι στις σύγχρονες κοινωνίες, όπως και στην ελληνική, έγινε αποδεκτή η απαγόρευση της παιδικής εργασίας και η υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης για όλους τους ανθρώπους. Οι συγκεκριμένες όμως ευκαιρίες για την εκπαίδευση έχουν άνιση κατανομή ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Μπορούμε με τα όσα περιγράψαμε ως τώρα να θεωρήσουμε δεδομένο ότι η παιδική ηλικία δεν είναι μια περίοδος της ζωής που εμφανίζεται και κάνει τον κύκλο της με όμοιο τρόπο σε όλους τους ανθρώπους και σε όλες τις κοινωνικές ομάδες.

Στην περίπτωση των παιδιών Ρομά οι συνθήκες διαβίωσης σε συνδυασμό με τις πολιτικές, εκπαιδευτικές, επιστημονικές και άλλες παρεμβάσεις είναι εκείνες, που καθορίζουν την παιδικότητα ως ένα κοινωνικό γεγονός-φαινόμενο. Η παιδική ηλικία των Ρομά επιβαρύνεται καθημερινά με εμπειρίες φτώχειας, κοινωνικών αποκλεισμών, ρατσισμών και ανάληψης ευθυνών ενηλίκων. Όλες αυτές οι διαδικασίες θα μπορούσαν να αποδοθούν σε ένα σύνθημα: Η παιδική ηλικία για παιδιά αποκλεισμένα από την παιδική ηλικία μια σύγχρονη κοινωνική αδικία, που επιζητά άμεσα δικαίωση.

Πολιτικές και επιστημονικές- παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε συνδυασμό με οικονομικές και κοινωνικές επικαλύψεις καθορίζουν την εκπαιδευτική κινητικότητα των παιδιών Ρομά. Έτσι θα παρουσιάσω βασικές πολιτικές παρεμβάσεις, οι οποίες αποτυπώθηκαν στις διαστάσεις κάποιων νομοθετικών και διοικητικών μέτρων. Αυτά καθόρισαν την εκπαιδευτική ζωή των παιδιών Ρομά τα τελευταία 30 χρόνια. Οφείλω ωστόσο να καταθέσω πως αυτά δεν προέκυψαν ως κεραυνός εν αιθρία. Οι παρεμβάσεις της Ελληνικής πολιτείας είναι αποτέλεσμα κοινωνικών αλλά και διεθνών πολιτικών απαιτήσεων. Αυτό και μόνο το γεγονός μας

αναγκάζει να θέσουμε ερωτήματα του τύπου: κατά πόσο τα παιδιά Ρομά ως αφανή-ανύπαρκτα όντα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα για χρόνια θα μπορέσουν να καλύψουν και σε πόσο χρονικό διάστημα τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος; Για παράδειγμα παρεμβάσεις που αφορούσαν την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης για τα Ελληνόπουλα ή για τα παιδιά Ελλήνων πολιτών από την .ίδρυση του σύγχρονου Ελληνικού Κράτους δεν ίσχυαν για πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες, όπως οι Ρομά, που διέφεραν από την κυρίαρχη εθνοκεντρική ομάδα. Άλλωστε για χρόνια οι Ρομά δεν θεωρούνται Έλληνες πολίτες. Αφού δεν ήταν καταγεγραμμένοι πολίτες, δεν ήταν καταγεγραμμένοι σε δημοτολόγια δήμων. Δεν μπορούσαν να έχουν πιστοποιητικό γέννησης, ενός εγγράφου απαραίτητου και υποχρεωτικού προκειμένου ένα παιδί να εγγραφεί σε κάποιο σχολείο της Ελληνικής επικράτειας. Δεν είχαν το δικαίωμα λοιπόν πρόσβασης τα παιδιά Ρομά στο σχολείο όπως τα άλλα παιδιά Ελλήνων πολιτών. Μια ομάδα με 1000ετή ιστορική παρουσία στον Ελλαδικό χώρο στερείται λοιπόν πολιτικών δικαιωμάτων με επιπτώσεις (αποκλεισμό από) στην εκπαίδευση των χιλιάδων παιδιών της. Επακόλουθο όλων αυτών των κυρίαρχων εκπαιδευτικών παραδοχών είναι να επηρεάζεται αντίστοιχα και η απόλαυση του πλούτου που θεσμοθετείται από το Δικαίωμα της παιδικής ηλικίας. Αυτή και μόνο η καταγραφή ερμηνεύει τις ευθύνες της πολιτείας διαχρονικά-ιστορικά. Η μη ένταξη των παιδιών Ρομά και η αποπομπή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα για χρόνια αποτυπώνουν (και σήμερα) τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού αυτής της ομάδας (Λαζαρίδης 1996) (σημ.9).

Όλα τα παραπάνω κατά την καθιέρωση των θεσμικών παρεμβάσεων καθιστούν την παιδική ηλικία –και την παιδικότητα- μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας –ένταξης των παιδιών Ρομά όχι μόνο μια απλή χρονολογική οριοθέτηση, αλλά μια διαδικασία διαπραγματεύσεων, συγκρούσεων αλλαγών και πολλών παρεμβάσεων (σημ.10). Επιπλέον η παιδική ηλικία των Ρομά διαμορφώνεται με βάση την τοπικότητα (χώρο-γεωγραφία: οι Ρομά έξω από ή στα όρια αστικών-ημιαστικών κέντρων καθώς και σε απομακρυσμένους καταυλισμούς σε άθλιες συνθήκες διαβίωσης).

## ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ.

Οι βασικές θεσμικές παρεμβάσεις του ελληνικού κράτους, που επηρέασαν την διαμόρφωση του περιεχομένου της παιδικής ηλικία των Ρομά ξεκίνησαν το 1979 με δυο διοικητικές παρεμβάσεις του τότε υπουργού Γ Ράλη που αφορούσαν τις αστικοδημοτικές τακτοποιήσεις Ρομά προκειμένου να καταγραφούν ως Έλληνες Πολίτες (Γ.Δ. του Υπουρ. Εσωτερικών υπ' αριθ. 69468/212/20-10-78 και ΓΔ Υπουργ. Εσωτερικών υπ' αριθ. 16701/12-3-1979). Μέχρι τότε θεωρούνταν ανιθαγενείς. Αυτές οι παρεμβάσεις προκύπτουν από την αναγκαστική συμμόρφωση του Ελληνικού κράτους προς τη σύσταση του ΟΗΕ του 1977 (Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά δικαιώματα. 1976. ΟΗΕ. Επικυρώθηκε από την Ελλάδα στο νόμο 1532/1985, ΦΕΚ 45/Α/19.3.85). Η σύσταση προτείνει σε όλα τα συμβαλλόμενα κράτη την τακτοποίηση ζητημά-

των των Ρομά, οπότε αναγκάζεται το Ελληνικό κράτος να συμμορφωθεί νομικά. Όλα αυτά διαμορφώνουν το πλαίσιο ενός ενδιαφέροντος και για την εκπαίδευση των Ρομά. Τη δεκαετία του 1980 τις πρώτες επίσημες κρατικές παρεμβάσεις ερευνητικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου αναλαμβάνει η τότε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης με τις κατά τόπους ΝΕΛΕ. Οι ερμηνείες των ερευνών εμπλέκουν τα ιδιαίτερα βιο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά με κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές διαστάσεις (Βασιλειάδου κ.α). Στον επίσημο λόγο όμως φαίνεται να διαστρεβλώνονται οι ερμηνείες και να κατισχύουν «βιο- λαογραφικού» τύπου αναλύσεις (σημ11). Μια ουσιαστικότερη προσέγγιση στη βάση των παραπάνω παραγόντων θα αναδείκνυε με ενάργεια ότι ο αναλφαβητισμός των Ρομά και κατ' επέκταση ο αποκλεισμός τους από τις εκπαιδευτικές δομές δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας δικής τους επιλογής αλλά αποτέλεσμα θεσμικών μέτρων και πολιτικών αποφάσεων. Αυτές σε συνδυασμό με κυρίαρχες κοινωνικές και ατομικές αντιλήψεις μελλών της πλειοψηφούσας ομάδας διαμορφώνουν απροσπέλαστα «οδοφράγματα» -συμβολικά και πραγματικά εμπόδια- στην σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά.

Αυτό το πλέγμα λοιπόν των εκπαιδευτικών-πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών γεωγραφικών παραγόντων μαζί με την κοινωνική θέση (για παράδειγμα αποκλεισμοί και ρατσισμοί εις βάρος των Ρομά, παιδική εργασία) και τις ποικίλες μορφές εξουσίας τα επόμενα χρόνια καλείται να το δαμάσει ως σχολική ένταξη η δημιουργική δυναμική του ίδιου του παιδιού Ρομά. Έτσι για τις επόμενες τρεις δεκαετίες (80, 90 και2000-10) διαμορφώνεται η πρώτη «σχολική γενιά των Ρομά» (όσο αδόκιμος και αν ακούγεται αυτός ο όρος) με ό,τι αυτό σημαίνει για τις νέες εμπειρίες ζωής αυτών των παιδιών. Αυτήν την εικόνα των παιδιών Ρομά (αλλά και άλλων μη Ρομά παιδιών) να προσπαθούν να κατανοήσουν το κοινωνικό τους σύμπαν και να διαπραγματεύονται με ενεργό τρόπο την ζωή τους έρχεται να θέσει το πολιτικό κείμενο της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του παιδιού το 1989 και μια σειρά από συστάσεις διεθνών οργανισμών (10 χρόνια αργότερα η Σύμβαση για την απαγόρευση παιδικής εργασίας του Παγκόσμιου Οργανισμού Εργασίας ΠΟΕ, Διεθνή Σύμβαση 182/1999. Επικυρώθηκε από την Ελλάδα, Ν. 2918, ΦΕΚ 119/2001).

Στην διαμόρφωση της σχολικής ζωής και εμπειρίας των παιδιών Ρομά και άρα της παιδικής ηλικίας τους καταγράφονται για τα επόμενα χρόνια σημαντικές παρεμβάσεις άλλοτε του κράτους και άλλοτε θεσμών που βρίσκονται σε άμεση σχέση μαζί του. Έτσι το διάστημα (1989-1993) στην Θεσσαλονίκη κυρίως και στην Αθήνα υλοποιείται το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Φτώχεια 3» με υπεύθυνο τον καθηγητή του ΠΤΔΕ/ΑΠΘ κ Γ Τσιάκαλο. Το πρόγραμμα φέρνει στο προσκήνιο τις συνθήκες διαβίωσης των Ρομά, τους αποκλεισμούς από μια σειρά αγαθών του κράτους πρόνοιας. Ταυτόχρονα αναδεικνύει τους ρατσισμούς (κοινωνικούς πολιτικούς θεσμικούς και ατομικούς), που υφίστανται ως διακριτή ομάδα οι Ρομά. Αξίζει να σημειωθεί εκτός των ποικίλων δράσεων του προγράμματος ότι για πρώτη φορά έχουμε στην Ελλάδα μια συστηματική επιστημονική εκπαιδευτική παρέμβαση για τα παιδιά Ρομά. Τίθεται για πρώτη φορά

μέσα από μια επιστημονική παρέμβαση η παιδική ηλικία των Ρομά ως κοινωνικό φαινόμενο με τις ιδιαίτερες διαστάσεις στο πλαίσιο που περιγράψαμε και με μια επιπλέον σημαντική διαφοροποίηση –πρόκληση και για όλο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός της προσέγγισης-διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά Ρομά ως δεύτερης, μιας και μητρική τους γλώσσα είναι η Ρομανή. Με άλλα λόγια και αυτή η διαδικασία μας θέτει το γεγονός ότι η παιδική ηλικία διαμορφώνεται στη βάση του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε παιδιού.

Το 1996 τέσσερα χρόνια μετά έχουμε την ψήφιση του νόμου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (ν 2413/1996) και από το 1997 έτος για την καταπολέμηση του ρατσισμού ξεκινά από το υπουργείο παιδείας το πρώτο πανελλήνιας εμβέλειας πρόγραμμα ένταξης παιδιών Ρομά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τίτλο «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Την ευθύνη σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος φέρει το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ως τα μέσα της δεκαετίας του 2000-2010. Έκτοτε ως το 2005 την ευθύνη υλοποίησης αναλαμβάνει το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Από το 2010 ως σήμερα στον Ελλαδικό χώρο τρέχουν δυο προγράμματα για την Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά με διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση. Το ένα αφορά την Μακεδονία και τη Θράκη και την ευθύνη υλοποίησής του φέρει το ΠΤΔΕ ΑΠΘ και για την υπόλοιπη Ελλάδα τη ευθύνη υλοποίησης φέρει το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Όλη αυτήν την περίοδο εγκύκλιοι του υπουργείου Παιδείας θέτουν ζητήματα σχολικής ένταξης των παιδιών Ρομά. Το σύνολο των εγκυκλίων εστιάζεται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: ($1^{ον}$) σε εκείνες με τεχνικής φύσεως ζητήματα (όχι πως δεν είναι σημαντικά) εγγραφής, απουσιών, ειδική κάρτα φοίτησης μετακινούμενων παιδιών Ρομά κλπ και ($2^{ον}$) σε εκείνες που συστήνουν στους/στις δασκάλους/ες ζητήματα σχολικής προσέγγισης των παιδιών Ρομά. Μια προσεκτική μελέτη των εγκυκλίων θα αναδείξει την άλλοτε φανερή και άλλοτε υπονοούμενη «βιο-λαογραφική» προσέγγιση του ζητήματος σχολικής ένταξης των παιδιών Ρομά. Αυτό δεν γίνεται τυχαία. Η βαρύτητα μόνο στην υπονοούμενη «διαφορά ή ετερότητα» που τίθεται κάθε φορά ως κύριο χαρακτηριστικό των Ρομά και η ανάδειξή τους ως κύριο και μοναδικό εκπαιδευτικό διακύβευμα, αποπροσανατολίζει τις ευθύνες για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, που βιώνουν τα παιδιά Ρομά στα σχολεία (σημ12). Έτσι ενώ τα παιδιά Ρομά βιώνουν προβλήματα εντός του σχολείου, δυστυχώς υπονοείται και πολλές φορές καταγράφεται ότι η παρουσία τους στο σχολείο είναι το πρόβλημα. Τα προβλήματα που βιώνουν τα παιδιά Ρομά στο σχολείο δεν προσεγγίζονται σε συνδυασμό με τη φτώχεια και τις συνθήκες διαβίωσης, αλλά μόνο λόγο της «πολιτισμικής» διαφοράς τους, που προκύπτουν από «βιο-λαογραφικού τύπου» συνήθειες: «*τους αρέσει να ζουν σε τσαντίρια, να ζουν νομαδικά, δεν έχουν στο αίμα τους τα γράμματα, είναι μόνο για χορό, τσιφτετέλι, τουμπερλέκι και τραγούδι»* κλπ. Γύρω από αυτό το λόγο πλέκεται ένας μύθος ασυμβατότητας των παιδιών Ρομά με το σχολείο.

Επιστέγασμα αυτού του μύθου είναι η δήθεν πτώση του επιπέδου μόρφωσης του σχολείου, η δήθεν πολιτισμική τους συμβατότητα των Ρομά με παραβατικές στην αρχή και στη συνέχεια βίαιες συμπεριφορές στο σχολείο. Ο μύθος αυτός διαμορφώνει συμπεριφορές της σχολικής κοινότητας (κυρίως εκπαιδευτικοί, γονείς και τοπική αυτοδιοίκηση) με κύριο χαρακτηριστικό τη λήψη προληπτικών μέτρων, τα οποία συνήθως περιλαμβάνουν: διαδικασίες μη αποδοχής των παιδιών αυτών στα σχολεία και έμμεσης ή και άμεσης αποπομπής τους. Είναι χαρακτηριστικά τα πρόσφατα παραδείγματα της Περαίας Θεσσαλονίκης και του 1ου Δημοτικού Λαμίας (σημ.13). Αποτέλεσμα οι ευθύνες της σχολικής αποτυχίας της σχολικής διαρροής και του αποκλεισμού από την εκπαίδευση να μεταβιβάζονται στα ίδια τα παιδιά Ρομά.

Αξίζει ιδιαίτερης αναφοράς και η εγκύκλιος του υπουργείου Παιδείας του 2010 που αφορά την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο (Φ3/960/102679/Γ1/20-8-2010 Θέμα: Εγγραφή και σχολική παρακολούθηση των παιδιών Ρομά). Η εγκύκλιος προέκυψε λόγω προηγούμενων καταγγελιών στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου κατά του Ελληνικού κράτους για την μη σχολική ένταξη των παιδιών των οικισμών-καταυλισμών του Εργοχωρίου της Βέροιας και της Περαίας Θεσσαλονίκης. Στην εγκύκλιο για πρώτη φορά τίθενται οικονομικοί και κοινωνικοί όροι αποκλεισμού των παιδιών Ρομά από την εκπαίδευση και ταυτόχρονα δίνονται μια σειρά από οδηγίες προς τους δασκάλους/ες και τους δντές/ντριες στο σχολείο για τη συστηματική αναζήτηση παιδιών Ρομά, που υπάγονται στις σχολικές περιφέρειες, και την ενθάρρυνση των παιδιών για τη σχολική φοίτηση. Επιπλέον συστήνεται στους/ις δντές/ντριες των σχολείων για την ανάληψη πρωτοβουλιών επίλυσης προβλημάτων που θα προκύπτουν από τις αστικοδημοτικές τακτοποιήσεις ( εγγραφές σε μητρώα και δημοτολόγια δήμων) των οικογενειών Ρομά και τους εμβολιασμούς των παιδιών. Με άλλα λόγια γίνεται μια πρώτη επίσημη κρατική παρέμβαση διασφάλισης της παιδικής ηλικίας των Ρομά στη βάση της Συνταγματικής υποχρέωσης του κράτους και της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Είναι ιδιαίτερα τονισμένη αυτή θέση στον επίλογο της εγκυκλίου: *«Υπενθυμίζεται ότι αποτελεί πάγια βούληση και επιδίωξη του Υπουργείου Παιδείας η ένταξη των παιδιών Ρομά στις κανονικές τάξεις , ενώ ο αποκλεισμός και/ή ο διαχωρισμός τους από τους λοιπούς μαθητές και η περιθωριοποίηση τους αντίκειται στο Ελληνικό Σύνταγμα».*

Η προσπάθεια όλων των θεσμικών παρεμβάσεων παρά τη διαφορετική επιστημονική-παιδαγωγική-θεωρητική προσέγγισή τους εστιάζεται στην σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά. Εξακολουθεί όμως ύστερα από τριάντα χρόνια να καταγράφονται τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και σχολικής αποτυχίας των παιδιών Ρομά (Χατζηνικολάου 2007). Ταυτόχρονα πρέπει επιπλέον να ειπωθεί ότι το επίσημο κράτος μέσω των αντιφατικών οικονομικών και πολιτικών προσεγγίσεων εξακολουθεί να ορθώνει εμπόδια στη φοίτηση πολλών παιδιών και στην περίπτωσή μας των παιδιών Ρομά. Σημαντικός θεσμικός παράγοντας διασφάλισης της παιδικής ηλικίας και της παιδικότητας είναι και ο Συνήγορος

του Παιδιού, οι αποφάσεις και οι παρατηρήσεις του οποίου από το 2003 για περιπτώσεις σχολικής ένταξης παιδιών Ρομά ανά την Ελλάδα υπήρξαν ουσιαστικές. (σημ14). Επίσης δεν είναι τυχαίες οι καταδίκες του ελληνικού κράτους από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου τόσο για την περίπτωση που προαναφέραμε, όσο και την πιο πρόσφατη του Μαϊου του 2013, που αφορά τα εμπόδια στη φοίτηση των παιδιών Ρομά της κοινότητας των Σοφάδων Καρδίτσας (Απόφαση: ΕΠΙΣΗΜΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ TRADUCTION OFFICIELLE OFFICIAL TRANSLATION No. Φ.092.22/3928 ΥΠΟΘΕΣΗ Α.Λ. ΚΑΙ ΛΟΙΠΟΙ κατά ΕΛΛΑΔΑΣ Προσφυγή αριθ. 7973/10 30.5.2013).

Δυστυχώς παρά ταύτα εξακολουθούν ακόμα και σήμερα στον κυρίαρχο λόγο, -όπως κι αν αυτός διαμορφώνεται- να υφίστανται επιχειρήματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από γενικεύσεις για τους Ρομά με άμεσες επιπτώσεις στην προσέγγιση της παιδικής ηλικίας των Ρομά, της φοίτησής τους και της σχολική ζωή τους. Η ερμηνεία του φαινομένου ποικίλει ανάλογα με το θεωρητικό περιεχόμενο της προσέγγισης που χρησιμοποιείται κάθε φορά. Επιπλέον πρέπει να τονιστεί ότι πολλές ερμηνείες χρησιμοποιούν κυρίαρχα αυτονόητα για τους Ρομά που διαμορφώθηκαν ιστορικά στη βάση μύθων και κυρίαρχων παραδόσεων πχ οι Ρομά νομάδες/ταξιδευτές, αμόρφωτοι, εξωτικός λαός –έξω καρδιά, γλέντια, χοροί και τραγούδι, αδιάφοροι για τη ζωή των παιδιών τους, γάμοι και τεκνοποιία ανηλίκων, κλέφτες και επιρρεπείς στο έγκλημα κλπ. Η αιτιολογία αυτή εξακολουθεί να επηρεάζει το ερμηνευτικό πλαίσιο της σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά και να τα αντιμετωπίζει ως ενήλικες. Την ίδια περίοδο, που εξετάζουμε, διαμορφώνεται το ανταποκρινόμενο στην πραγματικότητα της ζωής των Ρομά ερμηνευτικό πλαίσιο της σχολικής διαρροής. Αυτό το περιεχόμενο αναδεικνύει τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς όρους: της φτώχειας, του κοινωνικού αποκλεισμού των θεσμικών παρεμβάσεων αποκλεισμού και ρατσισμού του εθνικιστικού-εθνοκεντρικού μοντέλου διαχείρισης της εκπαίδευσης (Τσιάκαλος κ.α, Κάτσικας, Πολίτου, 2005, Χατζηνικολάου 2005, Τρουμπέτα, 2007 Χατζηνικολάου 2013, Χατζηνικολάου, Χατζηπαύλου 2013). Οι δεύτερες αυτές προσεγγίσεις ερμηνεύουν πληρέστερα και πιο ολοκληρωμένα και το φαινόμενο της παιδικής ζωής των Ρομά. για παράδειγμα η πρόωρη ανάληψη ευθυνών ενηλίκων των παιδιών Ρομά: όπως η παιδική εργασία και ο γάμος σε μικρή ηλικία αποδεικνύεται και ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της φτώχειας και των συνθηκών διαβίωσης. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο συνεχώς τα παιδιά Ρομά συμβάλλουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό. Επιπλέον η καταγεγραμμένη πλέον τάση μόνιμης εγκατάστασης πολλών Ρομά μέσα ή κοντά σε αστικά ή ημιαστικά περιβάλλοντα και η εξάλειψη των μετακινήσεων για μεγάλα χρονικά διαστήματα συμβάλλει θετικά στην πρωτοβάθμια σχολική ένταξη των παιδιών (Βασιλειάδου, 2000). Δεν έχει εξαλειφθεί το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και οι απουσίες για μεγάλα διαστήματα. Επιπλέον εξακολουθεί να υπάρχει το φαινόμενο της μη ολοκλήρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακόμα και για παιδιά Ρομά των αστικών κέντρων. Όσο δε για τα παιδιά των καταυλισμών, όπως του καταυλισμού «Αγία Σοφία» του πρώην στρατοπέδου Γκό-

νου της Θεσσαλονίκης, εξακολουθεί η υπόθεση της εκπαίδευσής τους να τελεί υπό την ομηρία διοικητικών μέτρων μεταφοράς των παιδιών σε σχολεία σε μια ακτίνα περίπου 5 χιλ. από τον καταυλισμό. Αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση των παιδιών Ρομά ως καθημερινό πολιτικό και διοικητικό διακύβευμα καταρρίπτει το μύθο της δήθεν βιολογικής ασυμβατότητας και ταυτόχρονα διεμβολίζει το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας τους.

Όλο αυτό το πλαίσιο της εξελισσόμενης κοινωνικής και πολιτικής διαπραγμάτευσης της παιδικής ηλικίας των Ρομά σε συσχέτισή της με την εκπαίδευση έρχεται να διαμορφώσει ένα εντελώς διαφορετικό κοινωνικό σκηνικό στο φαινόμενο των γάμων μικρής ηλικίας, που καταγράφονταν στις προηγούμενες γενιές Ρομά. Η περίπτωση των παιδιών του Δενδροποτάμου -μιας περι-αστικής περιοχής, όπου και εργάζομαι ως δάσκαλος- μπορεί να αποτελέσει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα. Παρά τα μεγάλα ποσοστά απουσιών και σχολικής αποτυχίας, παρά τη μεγάλη διαρροή, παρά τους ποικίλους αποκλεισμούς και ρατσισμούς που υφίσταται ο πληθυσμός των Ρομά της περιοχής, (πρόχειρες) προσωπικές καταγραφές των τελευταίων 10 χρόνων αναδεικνύουν το γεγονός του περιορισμού των γάμων παιδιών Ρομά (ηλικίας κάτω των 18) και την τάση εξάλειψης του φαινομένου (σημ15). Άρα ο συνδυασμός εκπαίδευσης, προγραμμάτων επιμόρφωσης (νέων και γονιών) και μόνιμης εγκατάστασης, που καταγράφονται τα τελευταία είκοσι χρόνια σε συνδυασμό με τη διαρκή κοινωνική αλληλεπίδραση των Ρομά με όλα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και πληροφόρησης διαμορφώνουν το νέο πλαίσιο της παιδικής ηλικίας για τα παιδιά Ρομά του Δενδροποτάμου.

Θα μπορούσε πλέον κάποιος να σταματήσει με αυτή τη διαπίστωση ως αισιόδοξο μήνυμα. Όμως οι συνθήκες διαβίωσης των Ρομά σε συνδυασμό με το μέγεθος των οικογενειών και κυρίως η φτώχεια επιδρούν στην ανάληψη εργασιακών πρωτοβουλιών από τα παιδιά προκειμένου να συμβάλλουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό. Στην περίοδο των μνημονίων των τελευταίων τεσσάρων χρόνων -όπως χαρακτηρίζεται- μιλάμε για επιβίωση και όχι απλώς διαβίωση. Η φτώχεια για την πλειονότητα των Ρομά σε καταυλισμούς, αλλά και σε οικισμούς μεταμορφώνεται σε εξαθλίωση μέσα στην οποία «οι μάστιγες του πολιτισμού μας» χάνουν τη φρίκη τους με άμεσες επιπτώσεις κυρίως στη ζωή των παιδιών.

## ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΩΣ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ.

Οι διαπιστώσεις που παρατίθενται στη συνέχεια δεν παρουσιάζονται στη βάση κάποιας αξιολογικής ιεράρχησης, αλλά δομούν από μόνες τους βασικές θέσεις περαιτέρω διερεύνησης. Οι διαπιστώσεις για την παιδική ηλικία των παιδιών Ρομά ειδικά γίνονται επιπλέον και αφορμή για τη διατύπωση κάποιων γενικεύσεων για την παιδική ηλικία γενικά, που θα έχουν ισχύ κριτικής συνειδητοποίησης.

--Όλα τα παραπάνω ρυθμίζουν την πορεία της ζωής και στην περίπτωσή

μας της ζωής των παιδιών Ρομά. Οι νομικές παρεμβάσεις δομούν το περιεχόμενο του απαιτούμενου πλούτου των Δικαιωμάτων του παιδιού σε μια συνεχή εξελικτική πολιτική διαδικασία καθημερινού εμπλουτισμού της. Αυτές σε συνδυασμό με τις κοινωνικές προεκτάσεις της καθημερινότητας αποτελούν το περιεχόμενο της ιστορικής εξέλιξης της σχολικής ζωής του κάθε παιδιού ξεχωριστά και στην περίπτωσή μας των Ρομά . Έτσι η παιδική ηλικία θα μπορούσε να εννοηθεί ως ένας θεσμός. Όπου θεσμός δεν νοείται ως μια ομαδοποίηση ατόμων ή νόμων μόνο, αλλά ως ένα σύστημα ρύθμισης που βάζει σε τάξη και σε μια κεντρική διάσταση τη ζωή (Μαρβάκης, 2005). Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας η παιδική ηλικία μπορεί να θεωρηθεί ως κοινωνικό αγαθό, το οποίο ως δικαίωμα πρέπει να απολαμβάνουν όλα τα ανθρώπινα όντα από 0-18 ετών με κύριο χαρακτηριστικό τη μόρφωση.

--Η περίπτωση της εκπαιδευτικής ιστορίας των παιδιών Ρομά καταγράφει τη μεταβλητότητα της παιδικής ηλικίας. Οι ανομοιογενείς κοινωνικές καταστάσεις δεν παραπέμπουν αποκλειστικά και μόνο σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους, αλλά και στη σύγχρονη πολλαπλότητά της. Η περιγραφή της παιδικής ηλικίας πολλών παιδιών Ρομά θέτει σε αμφισβήτηση τη θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως ενός παγκόσμιου, ομοιόμορφου, αμετάβλητου και γενικευμένου κοινωνικού φαινομένου, που ισχύει για όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Η περιγραφή καταγράφει την κατάργηση της μιας παιδικής ηλικίας: «*ο ενικός αριθμός παραχωρεί τη θέση του στον πληθυντικό: αναφερόμαστε σε μορφές παιδικής ηλικίας , που υφίστανται ταυτόχρονα και διαφοροποιούνται κοινωνικά και πολιτισμικά*» (Μακρυνιώτη , 2003:15).

--Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι σύγχρονες κοινωνίες είναι με τέτοιο τρόπο οργανωμένες, έτσι ώστε διάφορες διακριτές και διαχρονικά ίσως μεταβαλλόμενες ηλικιακές ομάδες να έχουν να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες, δυνατότητες και απαγορεύσεις. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες και δυνατότητες δεν είναι αόριστες αλλά πηγάζουν από τον πλούτο των κοινωνικών παροχών του κράτους πρόνοιας, από τις ανάγκες κοινωνικές και οικονομικές και από τις δυνατότητες συμμετοχής στη διαχείριση όλων αυτών. Όλα αυτά αποτελούν πλούτο και η παρεμπόδιση απορρόφησης κάποιων από αυτά συνιστά αυτονόητα τη συρρίκνωση της παιδικής ηλικίας. (Κάτι που περιγράψαμε για τα παιδιά Ρομά). Αυτά τα παιδιά παρεμποδίζονται και δεν απορροφούν τον πλούτο του κοινωνικού αγαθού της παιδικής ηλικίας και επιπλέον συμμετέχουν καθημερινά σε δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε ενήλικες.

--Η διάρκεια της παιδικής ηλικίας των Ρομά αλλά και της νεότητας ως 18 χρονών εξαρτάται από τη δυνατότητα απαλλαγής από την εργασία, τη φτώχεια, τους αποκλεισμούς και τη συμμετοχή αυτών των παιδιών στις μορφωτικές διαδικασίες.

--Από όλα τα παραπάνω και κυρίως από την εξέταση της περίπτωσης των παιδιών Ρομά εξάγεται ως διαπίστωση ότι υπάρχουν κοινωνίες στις οποίες η

παιδική ηλικία δεν είναι συγκρίσιμη με τη δική μας, αλλά είναι μια διαδικασία καθημερινής κοινωνικής διαπραγμάτευσης με όρους αποκλεισμού και ανισότητας. Έτσι εύκολα μπορούμε να οικειοποιηθούμε τη ρήση του Hobsbawm μεταλλάσσοντάς την χρονικά «*τα παιδιά* [υπάρχουν] *υπήρχαν εκεί που το* [επιτρέπουν] *επέτρεπαν οι υλικές συνθήκες διαβίωσης*» (Hobsbawm, 1990:266). Εκεί όπου οι ηλικιακές ομάδες λειτουργούν ως συστήματα στρατολόγησης και ταξινόμησης του ατόμου η έννοια του παιδιού πολλές φορές δεν υφίσταται.

--Η κοινωνική θέση του παιδιού βρίσκεται σε διαρκή ανανεωτική διαδικασία (χωρίς αυτό να σημαίνει προοδευτική διαδικασία), γιατί επηρεάζεται από μια ευρύτερη επαναξιολόγηση της κοινωνικής θέσης και των Δικαιωμάτων του. Αυτή δομείται σε συσχετισμό και διασύνδεση των παγκόσμιων αλλά και τοπικών –εθνικών διαδικασιών με την ποικιλία των νόμων και των παρεμβάσεων της πολιτείας. Οι τάσεις αυτές δεν επιφέρουν απλώς αλλαγές στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, αλλά δημιουργούν νέες υποχρεώσεις και απαιτήσεις τόσο στην ακαδημαϊκή κοινότητα όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Να επανεξετάζουν: η μεν ακαδημαϊκή κοινότητα τις θεωρίες της και τον τρόπο που αντιμετωπίζει τα παιδιά κατά την έρευνα, η δε δεύτερη να αναθεωρεί ή να επανεξετάζει (αναστοχάζεται) τις καθημερινές πρακτικές σε συνδυασμό με τις θεωρητικές, πολιτικές και οικονομικές διαστάσεις προκειμένου να διαμορφώνει όρους σχολικής επιτυχίας για όλα τα παιδιά.

## ΕΝ ΚΑΤΑΚΛΕΙΔΙ

Συμπερασματικά οι πολιτικές αποφάσεις για την παιδική ζωή των Ρομά στο πέρασμα της τελευταίας 30ετίας διαμόρφωσαν ένα πλαίσιο νομοθετημάτων και παρεμβάσεων. Αυτά συνεχίζουν να καθορίζουν διαδικασίες για την παιδική ηλικία των παιδιών Ρομά και τη σχολική ένταξή τους χωρίς αυτή να είναι προδιαγεγραμμένη και αυτονόητη όπως όλων των άλλων παιδιών της κυρίαρχης ελληνικής ομάδας. Κομβικό σημείο πάνω στο οποίο δομείται η παιδική ζωή των Ρομά είναι η εκπαίδευση και η απορρόφησή της ως δημόσιο και κοινωνικό αγαθό. Σε αυτόν τον κοινωνικό θεσμό εμφανίζονται να δομούνται οι ελπίδες της κοινωνικής ένταξης των Ρομά, που τελικά τείνουν να εδραιωθούν και από την πλευρά της ομάδας των Ρομά, όπως φαίνεται σε πολλές έρευνες. Από την πλευρά του θεσμού της εκπαίδευσης πραγματοποιούνται ρυθμίσεις διαπολιτισμικού περιεχομένου με έντονες αντιφατικές διαστάσεις, οι οποίες σε λειτουργικό επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας καταγράφονται ως καταστάσεις σχολικής αποτυχίας και σχολικής διαρροής. Οι καταγραφές αυτές θα συνεχίσουν να εμφανίζονται όσο οι όποιες παρεμβάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά δεν θα συνοδεύονται με ολιστικού τύπου παρεμβάσεις δηλ οικονομικού και κοινωνικού τύπου πολιτικές για τον περιορισμό (εξάλειψη) της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ταυτόχρονα αυτή η εργασία επαναλαμβάνει τη σταθερή αναφορά της πολιτικής τόσο για την ανίχνευση όσο και για την παράλληλη συγκρότηση μιας σύγχρονης απάντησης στα προβλήματα και τα αδιέξοδα που βιώνουν τα παιδιά

Ρομά μέσω της διεκδίκησης των Δικαιωμάτων του Παιδιού.

Ο τελικός προβληματισμός που τίθεται στην εργασία έχει να κάνει με το κατά πόσο η ανάδειξη των ιστορικών συντεταγμένων, που αφορούν τη συνέχεια, την ανανέωση της παιδικής ηλικίας και ιδιαίτερα της παιδικής ηλικίας των Ρομά, ως μεταβαλλόμενης κοινωνικής κατηγορίας μπορεί να συνδέσει ερευνητές, κοινωνικές και πολιτικές παρεμβάσεις με την εκπαίδευση στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Σε τελική ανάλυση η απάντηση στον προβληματισμό μας είναι υπόθεση αποδοχής της διεύρυνσης της Δημοκρατίας ή συρρίκνωσής της.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:

***Η εργασία αυτή συστηματοποιείται στα μέσα Ιουλίου του 2014. Μέσα στην καλοκαιρινή ραστώνη όλοι και όλες γινόμαστε καθημερινά τηλεοπτικοί θεατές του παραλόγου: εκατοντάδες παιδιά στην Παλαιστίνη δολοφονούνται ψυχρά με στοχευμένους βομβαρδισμούς από τα Ισραηλινά στρατεύματα υπό το πρόσχημα της καταπολέμησης της τρομοκρατίας. Πριν λίγα λεπτά άκουσα στο δελτίο ειδήσεων για το βομβαρδισμό σχολείου με θύματα δεκάδες παιδιά. Πίκρα, αγανάκτηση, θυμός.... Φυσικά η συμμετοχή στο κάλεσμα της Παλαιστινιακής κοινότητας Θεσσαλονίκης για διαμαρτυρία και αλληλεγγύη στον Παλαιστινιακό λαό όσο σημαντική και αν είναι δεν είναι αρκετή. Μιλάμε για παιδιά και παιδική ηλικία στο δυτικό κόσμο σε συνθήκες πολλές φορές «της απάθειας του καναπέ». Μπορούμε άραγε να αναλογιστούμε για μια στιγμή πως διαμορφώνεται και σε ποιο πλαίσιο η παιδική ηλικία των παιδιών των Παλαιστινίων. Μιλάμε για παιδιά αγωνιστές; Για τα παιδιά του πολέμου; Για παιδιά χωρίς παιδική ηλικία; Αυτά από μόνα τους στο σύγχρονο μετανεωτερικό λόγο θα λέγαμε ότι αποτελούν μια ειδική κατηγορία μελέτης!!!!.

1. Η ομοιόμορφη κατάρτιση των προγραμμάτων σπουδών των Ακαδημιών από το υπουργείο παιδείας έδινε βαρύτητα σε ζητήματα εξελικτικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας του παιδιού για χρόνια δίνονταν το βιβλίο του Παρασκευόπουλου και στη συνέχεια του Κασιώλα. Επιπλέον το μάθημα αυτό ήταν βασικό κυρίαρχο μάθημα έναντι άλλων. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι η κατίσχυση ψυχολογικών θεωριών συνεχιζόταν και στη διετή μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο ως τα μέσα της δεκαετίας του 1990.
2. Ο Στέφ. Πεσμαζόγλου εξετάζει τη σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης την περίοδο 1948-1985 παρατηρεί: *«Οι πολλαπλές αποσιωπήσεις συνδέονται με τις ίδιες τις απόκρυφες αποδοχές, που διαπερνούν τα περισσότερα μοντέλα, επηρεάζοντας αποφασιστικά την εννοιολογική μήτρα, τις υποθέσεις, τις μεθόδους και τις τεχνικές που προβάλλουν. Οι απόκρυφες παραδοχές προέρχονται από την επιλεκτική απόσπαση κάποιων στοιχείων άλλων επιστημονικών κατευθύνσεων, χωρίς όμως να δηλώνονται ρητά, όταν δεν αγνοούνται οι αναζητήσεις, οι αντιθέσεις και οι συγκρούσεις που ενυπάρχουν σ' αυτές (βιολογιστικές προϋποθέσεις της γνώσης, παιδαγωγικες θεωρίες).* (Πεζμαζόγλου, 1999: 31)
3. Arries F (1990*) Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Τόσο σε αυτό το κλασσικό σύγγραμμα, που πρωτοδημοσιεύτηκε το 1973 όσο και στο συλλογικό έργο *Η ιστορία της παιδικής ηλικίας, του οποίου την επιμέλεια είχε ο Λ.Ντεμώζ,* τίθενται οι διαστάσεις της παιδικής ηλικίας και ως κοινωνική και ιστορική κατηγορία σε αντιδιαστολή με την κυρίαρχη ψυχοβιολογική.
4. Ο Μπάμπης Νούτσος κυρίως αλλά και άλλοι επιστήμονες αναλύοντας το θεωρητικό πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν το 1980 και ίσχυσαν ως το 2004, καταγράφει συστηματικά την κυρίαρχά των ψυχολογικών θεωριών με επικυριαρχία των μπιχεβιοριστικών προσεγγίσεων στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων

και των αντιστοιχων με αυτά βιβλίων. Μια προσέγγιση με στόχους τον έλεγχο και τη χειραγώγηση στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης των παιδιών. ( Νούτος 1983, Νούτσος 1986)

5. Οι στίχος είναι από κείμενο του Βίρβου στο έργο του Καταχνιά. Αποτελείται από κείμενα και στίχους- τραγούδια, που μελοποιήθηκαν από τον Χρήστο Λεοντή. Για πολλά χρόνια το συγκεκριμένο μουσικό έργο ως το 1974 λογοκρίθηκε και απαγορευόταν να ακούγεται
6. Η Bardy Marjatta τονίζει ότι σήμερα βιώνουμε ένα μεγάλο κύμα επαναπροσδιορισμού των σχέσεων της παιδικής ηλικίας με την ενηλικίωση και θέτει ως προβληματισμό το ερώτημα: *« Θα αποκρυσταλλωθεί άραγε το ζήτημα της ιδιότητας του πολίτη για τα παιδιά;»* και προσπαθεί να περιγράψει μια αισιόδοξη πρόταση ως απάντηση στο ερώτημα:«*Ίσως σε κάθε περίπτωση όμως η κοινωνική παρουσία του παιδιού και της παιδικής ηλικίας επιζητεί την ενσωμάτωσή της προκαλώντας τη φαντασία να αναπτύξει εννοιολογικούς και πρακτικούς μηχανισμούς, που θα εκφράζουν αυτήν την έννοια της παρουσίας*» (Bardy 2003: 168)
7. Υιοθετώ την προσέγγιση της παιδικότητας και της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικού αγαθού στην περίπτωση κατά αντιστοιχία της «νεότητας» όπως αυτή παρουσιάστηκε από την Κογκίδου, τον Τσιάκαλο το 1995 και από τους προηγούμενους και το Μαρβάκη το 1998 σε ειδικό συνέδριο για τη Νεολαία , που οργάνωσε η Εταιρεία Ν Πουλαντζάς στη Θεσσαλονίκη (Kogk;idou Tsiakalos 1995, Κογκίδου, Τσιάκαλος 2005, Μαρβάκης 2005).
8. Γύρω από τα αναλυτικά προγράμματα της Κυπριακής Δημοκρατίας έχει αναπτυχθεί ένας πλούσιος διάλογος. Ο καθηγητής Γ .Τσιάκαλος ως πρόεδρος της επιστημονικής επιτροπής στην προσωπική του ιστοσελίδα παρουσιάζει όλο τα φάσμα αυτού του διαλόγου, όπως και τα κείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά καις το συγκεκριμένο για το οποίο κάνουμε αναφορές το οποία θα καταθέσουμε στη βιβλιογραφία. Θεωρούμε σημαντική την κατάθεση της εμπειρίας των αναλυτικών προγραμμάτων της Κύπρου για την παιδική ηλικία και για την Ελληνική πραγματικότητα μιας και λέγεται πολλές φορές ότι υπάρχουν εκατέρωθεν επιρροές, αλλά αυτές φαίνεται πως φιλτράρονται από ένα πλέγμα εξουσιών, όταν φτάνουν σε επίπεδο υιοθέτησης εκπαιδευτικής πολιτικής. (Τσιάκαλος 2008).
9. Προσωπικές καταγραφές τα 25 τελευταία χρόνια σε καταυλισμούς Ρομά της περιοχής της Θεσσαλονίκης μας κατέγραψαν τον αναλφαβητισμό των Ρομά. Μια ομάδα δασκάλων στην περιοχή του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης (κατοικημένη 95% από Ρομά) καταφέραμε να στήσουμε τα τελευταία 9 χρόνια στο 5$^{ο}$ Δημ σχολείο Μενεμένης σε συνεργασία με το πρόγραμμα Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά ειδικό τμήμα Γραμματισμού αναλφάβητων ενηλίκων μητέρων. Για το τμήμα αυτό έχουν κατατεθεί σχετικές εκθέσεις στο πρόγραμμα για τη λειτουργία του τα σχολικά έτη 2012-2013(.(Χατζηνικολάου Χατζηπαύλου, Σμηρνιώτη, ) και 2013-2014 ( Χατζηνικολάου). Και επιπλέον πληροφορίες σε σχετικά δημοσιευμένα κείμενα (Χατζηνικολάου Χατζηπαύλου, Σμηρνιώτη, 2013, Χατζηνικολάου Χατζηπαύλου 2013).
10. Στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο αναδεικνύονται πολλές φορές ζητήματα μη αποδοχής των παιδιών Ρομά σε σχολεία ανά την Ελλάδα και σε αρκετές περιπτώσεις διωγμοί αυτών των παιδιών. Τα πιο κλασσικά παραδείγματα είναι αυτά των Εξαμιλλίων της Κορινθίας και της Ν Κίου Αργολίδας. Επιπλέον μια σειρά από προσφυγές στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ) εναντίον του Ελληνικού κράτους για παραλήψεις ή εσκεμμένες δράσεις φορέων Δήμων κλπ θεσμών της Ελληνικής πολιτείας επιβεβαιώνουν τη θέση μας. Αυτές βέβαια δεν θα αναλυθούν στην παρούσα εργασία. (http://cm.greekhelsinki.gr/index.php?sec=192&cid=3820).
11. Χρησιμοποιώ τον όρο «βιο-λαογραφικό» στη προσπάθεια ερμηνείας της ζωής των Ρομά για τις περιπτώσεις εκείνες οι οποίες καταγράφουν τη ζωή των Ρομά ως μια ζωή εξωτική χωρίς αλλαγές και πως

ο πολιτισμός τους έχει διαμορφωθεί απαξ και δεν επιδέχεται αλλαγές στο χρόνο. Ακόμα και οι συνθήκες διαβίωσης καταγράφονται στο επιχείρημα της εξωτικότητας Σε αντίθεση με εκείνες τις πολιτισμικές προσεγγίσεις, οι οποίες καταγράφουν διαπολιτισμικές σχέσεις και επιρροές και πως ο πολιτισμός είναι μια διαδικασία διαρκούς επαναπροσδιορισμού, επιρροών μέσα από τις οποίες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές διαδικασίες διαμορφώνεται το πολιτισμικό κεφάλαιο της κάθε κοινωνίας ξεχωριστά, για να τροφοδοτούνται οι άνθρωποι με στρατηγικές επιβίωσης (Bullivant,1997, Cole 1999)

12. Αναλυτικά για την ετερότητα και τη διαχείρισή της σε επιστημονικό και πολιτικό επίπεδο στο βιβλίο του Κ τσουκαλά *Η επινόηση της ετερότητας. Ταυτότητες και διαφορές στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Στο οπισθόφυλλο του βιβλίου διαβάζουμε *« το γεγονός ότι το δικαίωμα στη διαφορά φαίνεται να αποσυνδέεται από την κοινωνική δικαιοσύνη και το δικαίωμα στην άμεση επιβίωση δεν είναι λοιπόν τυχαίο».*
13. Τα παιδιά του καταυλισμού Ρομά της περιοχής της Περαίας Θεσσαλονίκης δεν γίνονται δεκτά στα σχολεία της Περαίας ως το 2011. Επικρατούσε στα σχολεία και στην Τοπική αυτοδιοίκηση μια «συγκαταβατική σιωπή» για χρόνια, λες και δεν υπήρχαν τα παιδιά αυτά, μέχρι την καταγγελία στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Αλλά και μετά την καταγγελία μέχρι να οργανωθεί η φοίτηση και να γίνουν δεκτά τα παιδιά στα σχολεία καταγράφηκαν ισχυρές αντιδράσεις από τον τοπικό Δήμο και συλλόγους γονέων ρατσιστικού περιεχομένου πολλές φορές, οι οποίες έχουν βγει στο φως της δημοσιότητας για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η δεύτερη περίπτωση του 1ου Δημ. Σχολείου Λαμίας είναι μια περίπτωση με τα δικά της χαρακτηριστικά. Στο άκουσμα της φοίτησης παιδιών του καταυλισμού «Ξηριά» Λαμίας, οι γονείς μη Ρομά με υπεύθυνες δηλώσει ζητούσαν την μεταγραφή των παιδιών τους σε άλλο σχολείο δηλώνοντας ως αιτία της μεταγραφής την φοίτηση των παιδιών Ρομά.
14. Ο συνήγορος του Πολίτη σε συνεργασία με τον συνήγορο του παιδιού καταγράφουν αναλυτικά την κατάσταση των Ρομά στην ετήσια έκθεση του 2013 στις σελίδες 105-108. Περισσότερες πληροφορίες στις ηλεκτρονικέ σελίδες. Πρέπει να επισημανθεί η ουσιαστική συμμετοχή του συνηγόρου του παιδιού από το 2003 στη διαμόρφωση της ιδιότητας του παιδιού και της παιδικής ηλικίας ως πολιτική διαδικασία. (http://www.synigoros.gr/resources/docs/stp_ethsia_2013.pdf) και http://www.0-18.gr/gia-paidia/o-synigoros#laws).
15. Προσωπικές σχέσεις που έχω με του Ρομά του Δενδροποτάμου και προσωπικές καταγραφές πολλές τα τελευταία 10 χρόνια για την περίπτωση των Ρομά του οικισμού του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης μπορώ να αναφέρω με σιγουριά ότι στην περιοχή αυτή είχαμε μόνο 4 περιπτώσεις παιδιών με γάμους κάτω των 18 χρονών.

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Arries F (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Ράσσης Σπ (προλογος). Αναστοπούλου Γ (μετ) Αθήνα. Γλάρος.

Ασδραχάς Σ, Γιαννουλόπουλος Γ., Ευθυμίου Π., Ηλιού Φ., Ιωαννίδου-Ματθαίου Σ., Λάππας Κ., Σκλαβενίτης Τρ. (1986). *Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας* Τ. α, Τ. β. πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου . Αθήνα. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γεν Γρ. Ν Γενιάς.

Bardy Marjatta (2003). Η ευρωπαϊκή φαντασία και η κοινωνική παρουσία της

παιδικής ηλικίας. Στο: Μακρυνιώτη Δήμητρα (επιμ). *Κόσμοι της Παιδικής ηλικίας*. Αθήνα. Νήσος. 167-186.

Βαρων Οντετ (1987). Ελληνικός Νεανικός τύπος (1941-1945). Τόμος Α και Β. Αθηνα. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Βασιλειάδου Μ., Γενιατάκη Ε., Δράσος Α., κοτσιώνης Π., Ναρσέλος Β., *Για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των τσιγγάνων.* Αθήνα. Γεν. Γραμ. Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Bullivant Brian (1997). Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο: Sohan Modgil, Gajendra Verna, Kanka Mallick, Celia Modgil (επιμ). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί- Προοπτικές*. Ζώνιου Σιδέρη Αθηνά, Χαραμής Παύλος (ελληνική επιμ). Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα. 65-88

Cole Michael (1999). Ο ρόλος της Κουλτούρας στην Εξέλιξη του παιδιού. Στο: Woodhead Martin, Faulkner Dorothy, Littleton Karen. Η εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας. Τ. Α΄. Πάτρα. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Faulkner D, Woodhead. (1999). *Η εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο μελέτης*. Παπαδοπούλου Μ (μετ). Πάτρα. ΕΑΠ

Hobsbawm E.J.(1990). *Η εποχή των επαναστάσεων* 1789-1848. Οικονομοπούλου Μαριέτα (μετ) Αθήνα.

Hobsbawm E.J (1994). *Η εποχή του κεφαλαίου., 1848-1875*. Κουρτοβικ Δ (μετ). Αθήνα.

Κάτσικας Χ., Πολίτου Ε., (2005). Εκτός τάξης το διαφορετικό. Τσιγγάνοι, μειονοτικοί,Παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. (Β΄ Έκδ.). Αθήνα. Gutenberg.

Kogidou D., Tsiakalos G (1995). Gesellschaften ohne Jugend. In leiprecht (Hrsg) in *Grenzen verstrikt. Jugendliche und Rassismus in Europa.* Duisburg: Duisburger Institut Für Sprach und Sozialforschung. 24-41

Κογκίδου Δ., Τσιάκαλος Γ. (2005). Η έννοια της νεότητας. Στο : Κογκίδου Δ (επιμ). *Νεολαία και Πολιτική. Συνθήκες ζωής κα συστήματα προσανατολισμού των νέων στην Ευρώπη*. Θεσσαλονίκη Επίκεντρο. 17-35.

Λαζαρίδης Παντελής (1996). Στόχοι, αρχές και παρεμβάσεις της Γεν Γραμμ. Λαϊκής Επιμ. στον τσιγγάνικο χώρο. Στο: Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικού υλικού. Αθήνα. Γ.Γ.Λ.Ε. 50-59.

Μακρυνιώτη Δήμητρα (1993). Η παιδική ηλικία ως αποδέκτης κοινωνικής πολιτικής, Μερικές βασικές προϋποθέσεις. Στο Πετραλιάς Ν (επιμ). Διαστάσεις της κοινωνικής πολιτικής σήμερα. Αθήνα. Ιδρυμα Σάκη Καράγιωργα. 744-754 .

Μακρυνιώτη Δήμητρα (2003). *Κόσμοι της Παιδικής ηλικίας*. Αθήνα. Νήσος.

Μαρξ Κ (1994). *Κριτική του Προγάμματος της Γκότα*. Αθήνα. Σύγχρονη Εποχή.

Μαρβάκης Αθανάσιος. (2005). Η νεότητα ως κοινωνικό αγαθό. Στο: Κογκίδου Δ. (επιμ) *Νεολαία και Πολιτική. Συνθήκες ζωής κα συστήματα προσανατολισμού των νέων στην Ευρώπη.* Θεσσαλονίκη Επίκεντρο. 36-60.

Μαρξ Κ. (1994). *Κριτική του προγράμματος της Γκότα*. Αθήνα. Σύγχρονη Εποχή

Σοφιανός Κ (1988) *Το νομικό καθεστώς της παιδικής ηλικίας και της νεότητας 1833-1900. Συναγωγή νόμων διαταγμάτωνν και εγκυκλίων*. Τ.Α. Τ. Β. Αθήνα. Ιστορικό Αρχείο Ελλ. Νεολαίας. Γεν. Γραμ. Ν. Γενιάς.

Ντεμώζ Λόυντ. Η ιστορία της παιδικής ηλικίας. Κωστελένος Δημ (μετ). Αθήνα. Γλάρος Νούτσος Χ (1983). Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικά προγράμματα . Αθήνα Δωδώνη.

Νούτσος Χαράλαμπος (1986). Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα. Θεμέλιο.

Παπακωσταντίνου Γ., Βασιλειάδου Μ. Κορέ-Παυλή (2000). Οικονομική Κοινωνική πολιτισμική κατάσταση των τσιγγάνων στην Ελλάδα. Έρευνα – Μελέτη. (Ανάλυση δεδομένων έρευνας). Στο Βασιλειάδου Μ (επιμ). *Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση των τσιγγάνων*. Αθήνα. Γ Γραμ. Λαϊκής Επιμόρφωση. 49-74.

Πεσμαζόγλου Στέφ. (1999). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Β΄ έκδοση. Αθήνα. Θεμέλιο.

Ρηγίνος Μ (1995) *Μορφές παιδικής εργασίας στη Βιομηχανία και τη Βιοτεχνία 1870-1940. Αθήνα*. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γεν Γραμ Ν Γενιάς. Κέντρο Ελληνικών Ερευνών.

Σοφιανός Κώστας (1988). Το νομικό καθεστώς της παιδικής ηλικίας και της νεότητας 1833-1900. εισαγωγή νόμων διαταγμάτων και εγκυκλίων. Τόμος Α και Β. Αθήνα. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Τρουμπέτα Σεβαστή (2008). *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες*. Αθήνα. Κριτική.

Τσιάκαλος Γ (2001) *Υπόσχεση της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη Παρατηρητής.

Τσιάκαλος Γ. (2008). Αναλυτικό πρόγραμμα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Πρόταση της επιτροπής προς το Συμβ. Δημοτ. και Μέσης Εκπαίδευσης. http://users.auth.gr/gtsiakal/1_12_2009_keimeno_epitropis_analytikon.pdf.

Τσουκαλάς Κ Εξάρτηση και αναπαραγωγή .Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922). Ε΄ έκδοση. Αθήνα Θεμέλιο

Τσουκαλάς Κ (1988). *Κράτος Κοινωνία εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα . Θεμέλιο.

Τσουκαλάς Κ (2010). *Η επινόηση της ετερότητας. Ταυτότητες και διαφορές στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα Καστανιώτης.

Φουρναράκη Ελένη (1987). Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί 1830-1910. Αθήνα. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γεν Γραμμ. Νέας Γενιάς.

Φραγκουδάκη Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Παπαζήση.

Φραγκουδάκη Α. (1979). Τα αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία. Αθήνα. Θεμέλιο.

Χατζηνικολάου Ά. (2006). Αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο. Στο Τρέσσου Ε., Μητακίδου Σ (επιμ*). Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 157-177.

Χατζηνικολάου Ά. (2007). Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. Μια ιδεολογική πρόκληση στην εκπαίδευση για παιδιά κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Ένα παράδειγμα από την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο: Παππάς Αθαν (επιμ). *Σχολείο ίσο για άνισα παιδιά*. Πρακτικά συνεδρίου Αθήνα. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (αναρτημένα στην ιστοσελίδα του ινστιτούτου) ηλεκτρ. Διεύθυνση: http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/4th_conference.html.

Χατζηνικολάου Ά. (2013) Σχεδιασμός και υλοποίηση πρακτικών γραμματισμού ως κοινωνική και πολιτική δόμηση της διδασκαλίας με παιδιά Ρομά του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου (ηλεκτρονική μορφή): *Κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. ΠΤΔΕ/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Δράμα 1-4/11/2013. http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files

Χατζηνικολάου Α., Χατζηπαύλου Γ., (2013). Γραμματισμοί γυναικών Ρομά «αναλφάβητων» μητέρων μαθητών/τριών στο Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου (ηλεκτρονική μορφή): *Κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. ΠΤΔΕ/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Δράμα 1-4/11/2013.

http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files

Woodhead. Μ κ.α. (1999) *Κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης* Καλαϊτζη Στ. (μετ). Πάτρα ΕΑΠ.

# ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ ΜΕ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

# ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΥΤΟΠΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΟΥ ΧΡΗΣΤΟΥ ΜΠΟΥΛΩΤΗ

**Αλέξανδρος Ν. Ακριτόπουλος**

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

aakritop@uowm.gr

Η στοχαστικότητα, ως «βλέμμα» ή «επιστροφή» στον εαυτό, εκφράστηκε πολλές φορές από φιλοσόφους και επιστήμονες (Limoges, 2011). Δεν είναι λίγοι και οι ποιητές που τη συνέδεσαν με την παιδική ηλικία, όπως ο Γιώργος Σεφέρης, όταν ο αφηγητής του ποιήματός του επιστρέφει στο πατρικό του και διαπιστώνει ότι όλα φαντάζουν μικρά, ενώ παράλληλα μας υποβάλλει την αίσθηση ότι δεν νοσταλγούμε το σπίτι αλλά τα παιδικά μας χρόνια. Και τούτο σημαίνει ότι επιστρέφουμε στην πραγματική μας πατρίδα μόνον όταν επιστρέφουμε στην παιδική μας ηλικία (Σεφέρης, 1940).

Στη νεότερη εποχή η ουτοπία, ως περιγραφή μιας φανταστικής κοινωνίας (More, 1518) ή μιας ιδανικής κατάστασης, υπήρξε κοινός τόπος στην τέχνη, τη φιλοσοφία και την πολιτική μετά την Αναγέννηση. Η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία, με κύρια χαρακτηριστικά την εμψύχωση αντικειμένων και τον ανθρωπομορφισμό κατά τη μυθοπλασία, δημιουργεί κόσμους της φαντασίας που όμως δεν παύουν να σχετίζονται με την πραγματικότητα και τον κόσμο της καθημερινότητας (Ακριτόπουλος, 2013). Απευθύνεται στην παιδική ηλικία που διανύει στάδια συναισθηματικής και γνωστικής ολοκλήρωσης (Piaget, [1929], 1981, Applebee, 1978).

Ωστόσο, θα έπρεπε να αναρωτηθούμε: η στοχαστικότητα, ως ιδιότητα της σκέψης που χαρακτηρίζει τους παιδικούς ήρωες και τη μυθοπλασία γενικότερα, είναι εφικτή σε μια τέτοια λογοτεχνία; Η παιδική λογοτεχνία είναι ή μπορεί να είναι στοχαστική; Η απάντηση θα ήταν θετική, εφόσον δεχόμασταν ως αφετηρία ότι η στοχαστικότητα δεν είναι άλλο από μια «επιστροφή» ή ένα «βλέμμα» ενός κειμένου στον εαυτό του (Bourdieu, 1992) και τηρουμένων των αναλογιών από τη λογοτεχνία των ενηλίκων να το μεταφέρουμε και να αποδείξουμε την ισχύ του και στην παιδική λογοτεχνία.

Το παράδειγμα της παιδικής λογοτεχνίας του Χρήστου Μπουλώτη, όπως αναδεικνύεται από την ανάγνωση σημαντικών έργων του, πραγματώνει δημιουργικά τη σύνθεση στοχαστικότητας και ουτοπικής σκέψης. Οι δύο αυτές φαινομενικά ασύνδετες καταστάσεις του πνεύματος συνδέονται καταρχήν στο βραβευμένο έργο του *Το άγαλμα που κρύωνε* (Μπουλώτης, 1999).

Η σύνδεση αφορά στη σύνθεση των βαθύτερων ανθρώπινων σκέψεων και επιθυμιών με τον ακίνητο κόσμο των αγαλμάτων. Η ιδέα της νοσταλγίας, ιδέα πέρα για πέρα του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής λογοτεχνίας κινεί τη φαντασία με απαρχή τον βαθύ κόσμο των επιθυμιών, των σκέψεων και των συναισθημάτων. Ο κόσμος των αγαλμάτων εμψυχώνεται και συνομιλεί με τον κό-

σμο των ζωντανών ανθρώπων που ζουν και εργάζονται στο Εθνικό Μουσείο.

Η σχέση υποκειμένου και αντικειμένου (αρχαιολόγος/γλύπτης-άγαλμα) αντανακλάται σαν σε καθρέφτη μέσα από τη δράση της ιστορίας που σκηνοθετεί ο συγγραφέας. Από αυτό το σημείο ξεκινά και η στοχαστικότητα: ό,τι σκέφτονται οι ζωντανοί, η διευθύντρια αρχαιολόγος του Μουσείου, η καθαρίστρια, και ο μικρός γιος του νυχτοφύλακα, για τα ανθρώπινα, τις χαρές και τις λύπες της ζωής, το σκέφτεται με τον δικό του τρόπο και ο μικρός ήρωας, «το προσφυγάκι», που είναι ένα αγαλματάκι όχι γυμνό, όπως συνήθως είναι τα αγάλματα, αλλά ντυμένο. Έτσι δίνει την αίσθηση ότι κρυώνει αλλά ταυτόχρονα αιτιολογεί και το ότι θυμάται που ήρθε από τη Μικρασία και θέλει να επιστρέψει, έστω για μια μόνο φορά, στην πατρίδα του.

Η ουτοπική σύλληψη του χρονότοπου που σκηνοθετείται στο έργο με τον τρόπο του μαγικού ρεαλισμού, μεταστρέφει τη δυστοπία που βιώνει το ακίνητο «μικρό προσφυγάκι» μέσα στο Εθνικό Μουσείο, την απόλυτη ακινησία, σε μια ευτοπία, δηλαδή σε μια κίνηση, σε μια απόδραση μ' ένα ταξίδι στην πατρίδα του και συνακόλουθα στην εκπλήρωση της μεγάλης του επιθυμίας.

Πιο εμφανής είναι η στοχαστικότητα που διέπει τον ουτοπικό κόσμο της ιστορίας του Μπουλώτη *Ο Πινόκιο στην Αθήνα*. Οι περιπέτειες του κλασικού ήρωα που δημιούργησε ο Κάρλο Κολλόντι (Collodi, 1883), αρχίζουν στην πραγματική Αθήνα που την επισκέπτεται για να φέρει» στον πατέρα του Τζεπέτο «το κυκλάμινο που ούτε στη γη φυτρώνει ούτε στον ουρανό αλλά ανάμεσα σε γη και ουρανό. Στην αφήγηση της ιστορίας, η δυστοπία θα καταλήξει σε κατάσταση ευτοπίας μόνον στο δωδέκατο κεφάλαιο, αφού θα έχει γίνει πράξη η πολυπόθητη ανεύρεση του κυκλάμινου με τη βοήθεια της περιστέρας που το είδε να φυτρώνει στο περβάζι του σπιτιού της.

Ο ουτοπικός κόσμος περιγράφεται μέσα στο ρεαλιστικό πλαίσιο της σύγχρονης Αθήνας, με τον τρόπο του μαγικού ρεαλισμού. Το θαυμαστό, το μαγικό, το παράδοξο συναιρούνται και συνυπάρχουν με τον πραγματικό κόσμο. Περίεργα όντα του φυσικού κόσμου και του ζωικού βασιλείου (το χελιδονόψαρο, ο Μάγος Λελουμπλίν) αλλά και του πραγματικού κόσμου (τα Ελληνάκια, ο ταχυδακτυλουργός Τζουλιάνο) συνυπάρχουν στη δράση.

Η στοχαστικότητα που διέπει το κείμενο φανερώνεται στο γνωστικό υπόβαθρο που μας υποβάλλει η μυθοπλασία. Προκύπτει από τη διείσδυση του φανταστικού στο πραγματικό. Σε κάθε κεφάλαιο μέσα από τη δράση αποκαλύπτεται και μια αξία που υπόρρητα απευθύνεται στον αναγνώστη-παιδί: το ομαδικό παιχνίδι, η παιδική αθωότητα, η απροκατάληπτη καλοσύνη, η αλληλοβοήθεια, η δύναμη της φιλίας. Και βέβαια η αλήθεια, που αποκαλύπτεται μόνον στους πιστούς της ουτοπίας και της μη ορθολογικής σκέψης. Σ' αυτούς που πιστεύουν στην κατάκτηση του ιδανικού.

Ο Πινόκιο από διαίσθηση ή από σκέψη δεν αποφεύγει κανέναν. Μοιράζεται τη ζωή. Ελέγχει τον εαυτό του. Αγωνιά. Θυμάται τον γερο-πατέρα του. Και

επιστρέφει ενθουσιασμένος σ' εκείνον που τον δημιούργησε από αμέριστη κι αληθινή αγάπη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ακριτόπουλος, Α. Ν. (2013). *Τέρψεις και ιστορίες*. Κριτικές, φιλολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας του παραμυθιού. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*, Chicago: University of Chicago Press.

Bourdieu, P. (1992*). Les règles de l' art, Genège et structure du champ littéraire*, Paris: Seuil.

Collodi, C. (1883). *Le avventure di Pinocchio*.

D' Hondt, J. (1995). Η πραγματικότητα της ουτοπίας . *Ουτοπία*, 17, 73-84.

Limoges, J. - M. (2011). Autoréflexion?. *Syn-theses*, D. L. L. F. / U. A. T., 4, 7-24.

More, T. (1518). Utopia.

Μπουλώτης, Χ. (1999). *Το άγαλμα που κρύωνε*. Αθήνα: Πατάκης.

Μπουλώτης, Χ. (2001). *Ο Πινόκιο στην Αθήνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Piaget, J. (1981). *Ψυχολογία και Επιστημολογία. Για μια θεωρία της Γνώσης*. Αθήνα: Υποδομή.

Σεφέρης, Γ. (1940). Ο γυρισμός του ξενιτεμένου. *Ημερολόγιο καταστρώματος Α΄*. ([10]1976). *Ποιήματα*, Αθήνα: Ίκαρος.

# ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Βασιλική Αλεξίου**[1], **Σοφία Αυγητίδου**[2]

1. Νηπιαγωγός, υποψήφια διδάκτωρ στις Επιστήμες της Αγωγής στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
alexiouvaso7@gmail.com

2. Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, saugitidoy@uowm.gr

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για την παιδική ηλικία επηρεάζουν τις ευκαιρίες που δίνουν στα παιδιά να εμπλακούν σε συμμετοχικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Johansson, 2004). Παράλληλα, τα σύγχρονα προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης δίνουν έμφαση στις φωνές των παιδιών (Dahlberg & Moss, 2005), στο δικαίωμα τους να λαμβάνουν αποφάσεις για την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία (Clark, 2008) και να έχουν ενεργό ρόλο στη μάθηση (Hart, 2011) στα πλαίσια μιας δημοκρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής που σέβεται και υποστηρίζει τα δικαιώματα των παιδιών (Lansdown, 1994). Παρά την αναγνώριση των παιδιών ως δρώντων προσώπων και την ανάδειξη των δυνατοτήτων τους στη λήψη αποφάσεων (Clark & Moss, 2001), οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σε σχέση με τη συμμετοχή δεν αποτελούν κυρίαρχο παράδειγμα στην εκπαίδευση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μελετήσει τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της υποστήριξής τους στο πλαίσιο της έρευνας δράσης για τη βελτίωση ή την αλλαγή αυτών των πεποιθήσεων και πρακτικών. Ως μέθοδοι αρχικά χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς σχετικά με τις προτεραιότητες και τις πρακτικές τους στην τάξη γενικά αλλά και με τη νοηματοδότηση της συμμετοχής των παιδιών ειδικότερα. Ακολούθησαν παρατηρήσεις των πρακτικών τους στις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες σύμφωνα με μια κλείδα παρατήρησης που κατασκευάσαμε. Συνολικά κάθε νηπιαγωγός παρατηρήθηκε τέσσερις φορές, δύο στις ελεύθερες και δύο στις οργανωμένες δραστηριότητες. Σκοπός των παρατηρήσεων ήταν η συσχέτιση των παρατηρούμενων πρακτικών με τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών, όπως αυτές έγιναν φανερές στις συνεντεύξεις τους.

Η έρευνα συνεχίστηκε με ομαδικές συναντήσεις, όπου οι νηπιαγωγοί προβληματίστηκαν για το νόημα που απέδιδαν στη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις αντίστοιχες πρακτικές τους μέσα από τη θεω-

ρητική υποστήριξή τους με εναλλακτικές νοηματοδοτήσεις της συμμετοχής των παιδιών και τον αναστοχασμό τους γι' αυτές με διαλογικές διαδικασίες. Έχοντας εξασφαλίσει το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό των νηπιαγωγών συμφωνήσαμε να προχωρήσουμε σε μία έρευνα-δράση, σε μία κοινή δηλαδή, συνεργατική και διαλογική προσπάθεια να δοκιμάσουμε τρόπους και πρακτικές ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα, να συλλέξουμε ερευνητικά δεδομένα που θα καθοδηγούν τη δράση και τις επιλογές μας. Οι συμμετέχουσες στην έρευνα-δράση ήταν δώδεκα νηπιαγωγοί που είχαν από 12 μέχρι 20 χρόνια προϋπηρεσίας. Οι νηπιαγωγοί υποστηρίχθηκαν σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο σε διάρκεια ενός έτους στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση δραστηριοτήτων και πρακτικών συμμετοχής των παιδιών στην τάξη, στο ρόλο τους ως ερευνητριών, στο συστηματικό διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους και στην αξιολόγηση της εμπειρίας τους από και στην έρευνα-δράση. Η ανάλυση δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης σύμφωνα με τη θεμελιωμένη θεωρία.

Τα αρχικά πορίσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί κατανοούσαν αρχικά τη συμμετοχή κυρίως ως ανταπόκριση των παιδιών στις δραστηριότητες που οργάνωναν οι ίδιες κι ότι η συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού ήταν μεγαλύτερη ενώ περιοριζόταν σημαντικά στις οργανωμένες δραστηριότητες καθώς ο ρόλος των νηπιαγωγών ήταν διαφορετικός στο πλαίσιο των δύο ειδών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί αντιλαμβανόταν την έλλειψη συμμετοχής των παιδιών κυρίως ως ατομικό πρόβλημα αποδίδοντας την σε ελλείψεις των παιδιών (ιδιαίτερες συμπεριφορές και δυσκολίες) ή σε συνθήκες και περιορισμούς που έθετε η ίδια η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (προγράμματα που πρέπει να φέρουν σε πέρας, ηλικία και αριθμός παιδιών, πίεση χρόνου) και λιγότερο στις πρακτικές που ακολουθούσαν οι ίδιες στην τάξη. Έχοντας ως βάση την επιθυμία των νηπιαγωγών να βελτιώσουν τα επίπεδα συμμετοχής των παιδιών στην τάξη παρά τα εμπόδια που θεωρούσαν ότι υπάρχουν και μετά από συστηματική υποστήριξη με ατομικές και ομαδικές συναντήσεις δόθηκαν ευκαιρίες στις νηπιαγωγούς να αναθεωρήσουν και να προγραμματίσουν εκ νέου την πρακτική τους και να αλλάξουν τις αρχικές ιδέες τους για τα παιδιά και την ικανότητά τους να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η διαδικασία υποστήριξης των νηπιαγωγών στην έρευνα-δράση ανέδειξε τη διαβάθμιση στην ετοιμότητα των συμμετεχουσών να σχεδιάσουν συμμετοχικές πρακτικές καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίησή τους. Η αξιολόγηση της υλοποίησης συμμετοχικών δραστηριοτήτων από την ομάδα της έρευνας-δράσης φάνηκε να άρει κάποιους από τους αρχικούς ενδοιασμούς των νηπιαγωγών σχετικά με την εφαρμογή συμμετοχικών δράσεων στην προσχολική εκπαίδευση αλλά, παράλληλα, να φέρνει στην επιφάνεια άλλους προβληματισμούς που σχετίζονταν με το ρόλο των παιδιών, την αξιοποίηση του

χρόνου, τα στάδια ανάπτυξης των δραστηριοτήτων και την ετοιμότητα όλων των παιδιών να ανταποκρίνονται σε συμμετοχικές διαδικασίες. Ενώ όμως η αρχική θεώρηση που είχαν οι νηπιαγωγοί για την παιδική ηλικία έδειχνε να αποτελεί εμπόδιο για την οργάνωση μίας συμμετοχικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης τελικά η απόφαση των νηπιαγωγών να εμπλακούν σε διαδικασίες ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών αναλαμβάνοντας καταρχήν ένα ρόλο ερευνητή στην τάξη τους αλλά και ένα ρόλο σχεδιαστή, υλοποιητή και αξιολογητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας οδήγησε σε μία νέα θεώρηση των παιδιών ως ικανών να εκφράσουν τις απόψεις τους, να λύσουν προβλήματα, να προτείνουν λύσεις και να αναλάβουν δράσεις μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η αναθεώρηση των απόψεων για τα παιδιά σχετίζεται στενά με τις προθέσεις, τους προβληματισμούς και τον προγραμματισμό που καλούνται να κάνουν οι εκπαιδευτικοί (Sandberg & Eriksson, 2008). Οι ευκαιρίες που δόθηκαν στις νηπιαγωγούς να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας-δράσης αναδεικνύει τη σπουδαιότητα μιας συνεχούς υποστήριξης στην πράξη μέσα από τη θεωρία, το διάλογο, τη συνεργασία και το στοχασμό για το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση συμμετοχικών πρακτικών στην εκπαίδευση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Clark, A. (2008). Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process. *Working Paper 43*, The Hague: Bernard van leer Foundation στο www.bernardvanleer.org.

Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledgefalmer.

Hart, R. (2011). *Τα παιδιά συμμετέχουν*. (Επιμ. Κ. Ταμουτσέλη). Αθήνα: Επίκεντρο.

Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of child and learning, *International Journal of Early Childhood, 36*, σ.σ. 9-26.

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

Sandberg, A. & Eriksson, A. (2008). Children's participation in the preschool – on the conditions of the adults? Preschool teachers concepts of children's participation in preschools every day life. *Early Child Development and Care, vol. 180, issue 5*, 2010, σ.σ. 619-631.

# «ΔΙΑΒΑΖΩ ΠΟΛΥ, ΚΟΙΜΑΜΑΙ ΠΟΛΥ ΚΑΙ ΤΑ ΞΕΧΝΑΩ!»: Η ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΑΠΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

**Χαρίκλεια – Παναγιώτα Βαϊοπούλου**

Δασκάλα, ΜΑ Παιδαγωγική, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Μακεδονίας,
Υπότροφος Κοινωφελούς Ιδρύματος Αλ. Ωνάση, julie_vaiopoulou@yahoo.gr

## ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Οι αλλοδαποί[117] μαθητές[118] απογοητεύονται συχνά εξαιτίας της αδυναμίας τους να κατανοήσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, μοτίβο που φαίνεται να αλλάζει στα μαθηματικά. Ωστόσο, σύμφωνα με τη διάκριση της κατανόησης σε *σχεσιακή* (relational) και *εργαλειακή* (instrumental), αν κάποιος μαθητής έχει περιορισμένο γλωσσικό κεφάλαιο στη γλώσσα διδασκαλίας, είναι δύσκολο να κατανοήσει σε βάθος το μαθηματικό περιεχόμενο, εφόσον για την αποτελεσματική κατανόηση απαιτείται επάρκεια στη γλώσσα διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, παρατηρείται το φαινόμενο οι αλλόγλωσσοι μαθητές να επιτυγχάνουν σε ό,τι σχετίζεται με την απομνημόνευση και μηχανιστικές διαδικασίες (εργαλειακή κατανόηση), αλλά όχι στην επίλυση προβλημάτων (σχεσιακή κατανόηση) (Skemp, 2006).

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί επιμένουν ότι το χάσμα επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών γεφυρώνεται στα μαθηματικά. Σε αυτό το πλαίσιο δε συνυπολογίζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν φυσικοί και μη φυσικοί ομιλητές της γλώσσας διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας τη λειτουργική παραλλαγή της μαθηματικής γλώσσας, η οποία, πέρα από ειδικό λεξιλόγιο, διαθέτει συντακτικά, σημασιολογικά και πραγματολογικά χαρακτηριστικά. Ειδικά στο γλωσσικό μάθημα, οι αλλόγλωσσοι μαθητές κάνουν λάθη που προκαλούν αμηχανία, φαινόμενο που ενδεχομένως ερμηνεύει το αίσθημα μεγαλύτερης ‘ασφάλειας’ στα μαθηματικά, όπου διδάσκονται έννοιες, τις οποίες ακόμη και οι ελληνόγλωσσοι συμμαθητές τους ακούνε για πρώτη φορά (Pimm, 1991· Μητακίδου & Τρέσσου, 2005).

[117] Στη συγκεκριμένη εισήγηση οι όροι ‘αλλοδαποί’ και ‘αλλόγλωσσοι’ δε χρησιμοποιούνται με τη νομική έννοια, αλλά υποδηλώνουν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή/και μητρική γλώσσα από την κυρίαρχη ομάδα. Συνεπώς, *παρότι δεν είναι*, στο κείμενο εναλλάσσονται ως ταυτόσημοι.

[118] Επισημαίνεται ότι για λόγους αναγνωστικής διευκόλυνσης χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό γραμματικό γένος, με το οποίο, ωστόσο, εννοούνται και τα δύο φυσικά γένη.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Η έρευνα διεξήχθη σε Α' τάξη Δημοτικού Σχολείου της Μαγνησίας. Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη[119] με μαθητές, καθώς και η παρατήρηση (μη συμμετοχική και συμμετοχική). Η τάξη απαρτιζόταν από 19 μαθητές, 6 από τους οποίους είχαν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτοί θα ονομαστούν Κατερίνα, Ραφαήλ, Σπύρος (ρομικής καταγωγής), Ανδρέας, Φίλιππος (αλβανικής καταγωγής) και Λίζα (νιγηριανής καταγωγής).

## ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Πραγματοποιήθηκαν 15 ώρες μη συμμετοχικής παρατήρησης στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών, κατά τη διάρκεια των οποίων η ερευνήτρια παρακολουθούσε 3 ελληνόγλωσσους (ομάδα ελέγχου) και αλλοδαπούς μαθητές, διαφορετικούς κάθε φορά. Ως μέτρο συμμετοχής στο μάθημα θεωρήθηκε η συχνότητα που οι μαθητές σήκωναν χέρι, ενώ έγινε και ποιοτική καταγραφή της έκφρασης του ζήλου τους να απαντήσουν.

Τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια σε όλες τις παρατηρήσεις. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές σήκωναν το χέρι τους περίπου τις διπλάσιες φορές στα μαθηματικά απ' ό,τι στη γλώσσα. Χαρακτηριστικές ήταν οι κινήσεις, που δήλωναν μεγάλο ζήλο: κουνούσαν έντονα το χέρι, φώναζαν ή ακόμη σηκώνονταν από την καρέκλα. Στο μάθημα της γλώσσας οι αντιδράσεις ήταν ηπιότερες, καθώς οι αλλοδαποί μαθητές επεδείκνυαν διάθεση συμμετοχής, ενώ απουσίαζε ο ανάλογος ενθουσιασμός. Συχνά, μάλιστα, σήκωναν χέρι χωρίς να σκεφτούν, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να απαντήσουν, σαν να μην ήθελαν να αποκοπούν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό έγινε ιδιαίτερα έκδηλο με τη Λίζα, η οποία σε μία παρατήρηση σήκωσε χέρι 5 φορές και η εκπαιδευτικός της απευθύνθηκε 3. Σε όλες τις περιπτώσεις χρειάστηκε να ξανασκεφτεί για να απαντήσει. Αντιθέτως, την ίδια ημέρα στα μαθηματικά, σήκωσε χέρι 8 φορές, πήρε το λόγο 6 και όλες τις φορές απάντησε χωρίς δεύτερη σκέψη. Ως προς την ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές αναφορικά με τη διάθεση συμμετοχής στα δύο μαθήματα.

Ακολούθησε συμμετοχική παρατήρηση, όπου τα συμπεράσματα από τις σημειώσεις πεδίου ήταν παρόμοια με εκείνα της μη συμμετοχικής.

## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Όλα τα αγόρια δήλωσαν στη συνέντευξη ότι νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά στα μαθηματικά. Συγκεκριμένα, ο Φίλιππος ανέφερε ότι τα προτιμά *«επειδή έχουν νούμερα και διαβάζει πιο γρήγορα»*. Ο Σπύρος εισήγαγε την έννοια της δυσκολίας, δηλώνοντας ότι η γλώσσα έχει *«δύσκολα»* και ότι αισθάνεται μεγαλύτερη σιγουριά *«στα μαθηματικά πάντα, γιατί έχουν και εύκολα»*. Ο Ραφαήλ απά-

[119] Βασισμένη σε προσαρμοσμένη από την ερευνήτρια εκδοχή του ερωτηματολογίου των Αγιακλή & Χατζηδάκη (2000).

ντησε ότι προτιμά τα μαθηματικά, διότι *«περνούν ωραία, κόβουν και παίζουν παιχνίδια»*. Η αιτιολογία όμως που προβάλλει σχετικά με την αυξημένη δυσκολία του στη γλώσσα εκπλήσσει: *«Διαβάζω πολύ, κοιμάμαι πολύ και τα ξεχνάω!»*. Ο ίδιος δήλωσε πως οι γονείς του δεν τον βοηθούν όσο χρειάζεται, καθώς δε γνωρίζουν καλά την ελληνική.

Οι δύο μαθήτριες δήλωσαν αρχικά ότι νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά στη γλώσσα, διότι διδάσκεται περισσότερες ώρες (χαρακτηριστικά η Κατερίνα ανέφερε «*γιατί έχει πιο πολλά μαθήματα*»), ωστόσο διαφαίνεται ότι στην πραγματικότητα τα μαθηματικά τους φαίνονται ευκολότερα. Όταν ρωτήθηκαν σε ποιο μάθημα απαντάνε συνήθως σωστά, και οι δύο υπέδειξαν τα μαθηματικά, διότι τις βοηθούν τα «*διασκεδαστικά*» σχέδια της εκπαιδευτικού. Και εκείνες θεωρούν πως ένας από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επίδοσή τους στη γλώσσα είναι η αδυναμία των γονέων τους να τους παράσχουν επαρκή βοήθεια. Τελικά αυτό στο οποίο συμφωνούν όταν ρωτώνται εκ νέου σε ποιο μάθημα αισθάνονται μεγαλύτερη σιγουριά απαντούν «στα μαθηματικά», καθώς εκεί τους παρέχεται πληρέστερη βοήθεια στο σπίτι.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας, ότι δηλαδή οι αλλόγλωσσοι μαθητές αισθάνονται μεγαλύτερη ‘σιγουριά’ στα μαθηματικά, δεν θα πρέπει να κάνουν τους εκπαιδευτικούς να επαναπαύονται, εφόσον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται ότι το γλωσσικό έλλειμμα μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση και στα μαθηματικά. Δεδομένου ότι το γλωσσικό έλλειμμα των αλλοδαπών μαθητών είναι συχνά δύσκολα διαχειρίσιμο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπροσαρμόζει τους στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας στις ανάγκες τους, ώστε να αποκτήσουν ακαδημαϊκές επιτυχίες. Σε διαφορετική περίπτωση απλώς θα αναπαράγεται ένα πρότυπο διδασκαλίας μαθηματικών, επικεντρωμένο στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία επίλυσης, το οποίο είναι ασύμβατο με τους ρητούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΈΣ ΑΝΑΦΟΡΈΣ

Pimm, D. (1991). Communicating mathematically. Στο K. Durkin & B. Shire (Eds.) *Language of mathematical education: Research and practice*. Bristol: Open University Press.

Skemp, R. (2006). Relational Understanding and Instrumental Understanding. *100 years of Mathematics Teacher, (12)*2, 88-95.

Αγιακλή, Χ. & Χατζηδάκη, Α. (2000). Όψεις της γλωσσικής ετερογένειας στο Ελληνικό σχολείο: Ερωτηματολόγια. *Γλωσσικός Υπολογιστής, (2)*. Ανακτήθηκε 23/02/2014 από http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_2/1_6.htm .

Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2005). *Διδάσκοντας Γλώσσα και Μαθηματικά με λογοτεχνία*: *Μια δημιουργική συνάντηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

# ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΑΙΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ HAPPY FEET

**Μαρία Βαρσαμά [1], Αναστασία Δημητρίου[2]**

[1]Τομέας Εικαστικών Παρεμβάσεων και Εφαρμογών του Γ.Ν.Θ. «ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ» , E-mail: mariavarsama@hotmail.com

[2]Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. E-mail: anadim@otenet.gr

Αποτελεί πραγματικότητα το γεγονός ότι η παιδική ηλικία είναι η πιο κρίσιμη περίοδος στην ζωή του ανθρώπου και η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και των μετέπειτα επιλογών του. Στηριζόμενοι σε αυτήν τη λογική, οι συζητήσεις σχετικά με το ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος να προσεγγιστεί η γνώση στις μικρές ηλικίες τα τελευταία χρόνια αναζωπυρώνεται, καθώς συνδέεται ολοένα και περισσότερο με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην εποχή του θεάματος και των διευρυμένων κωδίκων επικοινωνίας μέσα από τις νέες ψηφιακές μορφές έκφρασης ο ρόλος των ταινιών επαναπροσδιορίζεται, αποκτώντας μια νέα παιδευτική διάσταση, η οποία, μπορεί να προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες κοινωνικής μάθησης και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στα παιδιά. Η διεθνής εμπειρία έχει δείξει ότι η κινηματογραφική παιδεία μπορεί να συμβάλει σε μια ρεαλιστική πρόσληψη της πραγματικότητας, σε μια κοινωνική νοημοσύνη, στην ανάπτυξη αξιών γεφυρώνοντας τις γνώσεις των παιδιών με τις εμπειρίες του έξω – κινηματογραφικού κόσμου (Ανδριοπούλου, 2010).

Ο Horn (1980) επισήμανε ότι «τα κινούμενα σχέδια έχουν τη δυνατότητα να θίξουν ένα θέμα ακόμα και επιστημονικό, χωρίς σημασιολογικές ασάφειες, συχνά εγγενείς στο γραπτό λόγο». Πρόκειται για μία καθολική γλώσσα (Horn, 1980· Muse, 1984) που επιτρέπει στους αναγνώστες να αναπτύξουν τη φαντασία τους. Επιπλέον, η χρήση κινούμενων σχεδίων θεωρείται ότι είναι αποτελεσματική επειδή είναι οικεία στους μαθητές και το σημαντικότερο είναι ότι μπορούν να αποκαλύψουν πολλά γεγονότα με μία ματιά (Philippe, 1980).

Τα κινούμενα σχέδια είναι μια μορφή τέχνης που έχει προαχθεί σε μια σημαντική οπτική γλώσσα, η οποία επηρεάζει τα ανθρώπινα συναισθήματα και μεταδίδει μηνύματα χρησιμοποιώντας σύμβολα και εικόνες. Αποτελούνται από ένα συνδυασμό χιούμορ, υπερβολής, συμβόλων και παρουσιάζουν ένα θέμα χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό πιο απλές γραμμές. Ο Eulie (1969) επισήμανε ότι τα κινούμενα σχέδια περιέχουν μηνύματα, και όταν επιλέγονται προσεκτικά, μπορούν εύκολα να παράσχουν πληροφορίες μέσω των συμβόλων και της υπερβολής.

Η χρήση των ταινιών στην Εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους θεμέλιους άξονες της οπτικοακουστικής παιδείας. Κατά συνέπεια υπακούει στις ίδιες συνισταμένες που αφορούν στην ικανότητα της πρόσβασης, της γνωστικής πρόσληψης και κριτικής ανάλυσης και στην ικανότητα της δημιουργίας περιεχομένου, μετατρέποντας τους θεατές σε ενεργούς και αυτόνομους χρήστες των μέσων. Η προβολή ταινιών δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές «να διαβάζουν πίσω από τις γραμμές», να αποκωδικοποιούν τα υπο-κείμενα από τα οποία πηγάζει και το πραγματικό νόημα (Ανδριοπούλου, 2010). Παράλληλα, η αξιοποίηση τους θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στα μέλη μιας ομάδας (Efthimiou, & Llewellyn, 2004).

Ειδικότερα σε ότι αφορά την εκπαίδευση των παιδιών για το περιβάλλον και τα συναφή ζητήματα, οι ταινίες, οι οποίες εμπεριέχουν σχετικές έννοιες και μηνύματα, είναι δυνατόν να αποτελέσουν παιδαγωγικό υλικό για την ευαισθητοποίηση των παιδιών, την ανάπτυξη των γνώσεων τους όσο την απόκτηση εμπειριών.

Βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης των παιδιών για τη φύση και το περιβάλλον είναι η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης τους με τον κόσμο που τα περιβάλλει (φυσικό, βιολογικό, κοινωνικό) αξιοποιώντας την περιέργεια και το εσωτερικό κίνητρο που τα ίδια έχουν να τον εξερευνήσουν (Δημητρίου, 2009· Φλογαίτη, 2006). Στην κατεύθυνση αυτή, επιδιώκεται ο εμπλουτισμός των εμπειριών των παιδιών για τη φύση και το περιβάλλον, για την καλλιέργεια της σχέσης τους με τον κόσμο, την ανάπτυξη γνώσεων, την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος τους όσο την κατανόηση της επίδρασης των ατομικών και συλλογικών ενεργειών στην περιβαλλοντική ποιότητα. Καθώς η φυσική εμπλοκή του παιδιού με τη φύση και το περιβάλλον, για την απόκτηση άμεσης περιβαλλοντικής εμπειρίας, δεν είναι πάντα εφικτή, χρησιμοποιούνται ποικίλα μέσα και διαδικασίες που είναι δυνατόν να την υποκαταστήσουν.

Τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς η έρευνα σχετικά με τη χρήση παιδικών ταινιών για στην εκπαίδευση των παιδιών για τη φύση και το περιβάλλον είναι περιορισμένη (Οικονόμου & Χρηστίδου, 2011· Μαλανδράκης & Παπαδέλη, 2006).

Στο παραπάνω πλαίσιο, εξετάστηκε η δυνατότητα χρήσης ταινιών περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος και η ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση των νηπίων για το περιβάλλον και τα συναφή ζητήματα. Στην κατεύθυνση αυτή, στο πλαίσιο ευρύτερης έρευνας, αναλύθηκαν κριτικά δημοφιλείς παιδικές κινηματογραφικές ταινίες περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, οι οποίες και στη συνέχεια εφαρμόστηκαν σε δημόσιο νηπιαγωγείο.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η ανάλυση της ταινίας Happy

Feet[120]. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου του οπτικού και διαλογικού υλικού της ταινίας, με λεπτομερή καταγραφή των δεδομένων αναφορικά με: 1) το κεντρικό περιβαλλοντικό θέμα και τα συναφή ζητήματα που παρουσιάζονται , 2) τα περιβαλλοντικά μηνύματα που αναδεικνύονται 3) τις οικολογικές έννοιες που εμπεριέχονται, 4) τις αναφορές στις αιτίες του περιβαλλοντικού προβλήματος, 5) τις αναφορές στην εμπλοκή των δραστηριοτήτων των ανθρώπων στο περιβαλλοντικό πρόβλημα και τη σχέση του ιδίου με αυτό, 6) τις αναφορές σε λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος και 7) τις περιβαλλοντικές αξίες που αναδεικνύονται σε όλη την έκταση της ταινίας.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης, υποστηρίζουν ότι η ταινία αυτή είναι κατάλληλη για την ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση των παιδιών για την μείωση της βιοποικιλότητας και των συναφών ζητημάτων και γενικότερα για την ποιότητα του περιβάλλοντος καθώς και για το ρόλο του ανθρώπου στη δημιουργία και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η συγκεκριμένη ταινία φαίνεται ότι παρέχει τη δυνατότητα αναγνώρισης της αλληλεπιδραστικής σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, αξιολόγησης του ρόλου του και του μεριδίου ευθύνης που φέρει στην ύπαρξη των προβλημάτων αυτών όσο και της αντιμετώπισης τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση. *Συχνότητες, 10, 15-20.*

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Efthimiou, C., & Llewellyn, R.A. (2004). *Cinema as a tool for science literacy*. Department of Physics, University of Central Florida.

Eulie, J. (1969). Creating interest and developing understanding studies through cartoon. *Peabody Journal of Education,* 46, 288 – 290.

Horn, M. (1980). *The world encyclopedia of cartoons, volume 1.* New York: Chelsea House.

Lincoln, Y.S and Guba, E. (1985). Naturalistic Inquiry. SAGE: Beverly Hills.

Μαλανδράκης, Γ. & Παπαδέλη, Α. (2006). Η χρήση Κινηματογραφικών Ταινιών ως Ερέθισμα για την Διεξαγωγή Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 421-429.

Muse, K. (1984). *The total cartoonists.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.

Οικονόμου, Ε. & Χρηστίδου, Β. (2011). *Ψάχνοντας τον Νέμο*: δυνατότητες παι-

[120] Η ταινία βραβεύτηκε με Όσκαρ Καλύτερης Ταινίας Κινουμένων Σχεδίων το 2007.

δαγωγικής αξιοποίησης για την προσέγγιση της έννοιας του οικοσυστήματος. Στο Αικ. Πλακίτση (Επ.). Κοινωνιογνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Πατάκης, 329-343.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Philippe, R. (1980). *Political graphics: Art as a weapon.* New York: Abbeville.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

# Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ – ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΨΥΧΩΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

**Βασιλειαδου Γεωργια[1], Δογανη Κωνσταντινα[2]**

1. Νηπιαγωγός, ΠΕ 60, ΥΠΑΙΘ, **e-mail:** geovasileiadou@gmail.com

**2.** Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής, ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ **e-mail:** kdogani@nured.auth.gr

Η δημιουργική έκφραση αποτελεί μια από τις διαδικασίες που συντελούν στην αισθητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά την οποία μέσα από στοιχεία και ερεθίσματα κάθε μορφής τέχνης μπορούν να εκφραστούν ιδέες, σκέψεις και προθέσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ως διαδικασία δημιουργικής έκφρασης, πειραματισμού και ανακάλυψης, ο *μουσικός αυτοσχεδιασμός* εμπεριέχει την προσπάθεια επικοινωνίας με ένα προγλωσσικό μέσο για την αποτύπωση της έννοιας του χρόνου και της αντίληψης μιας ιδέας (Τόμπλερ, 2001). Με την αυθόρμητη έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων μέσα από τον αυτοσχεδιασμό τα παιδιά βαθμιαία ενσωματώνουν με δημιουργικό τρόπο υπάρχουσες γνώσεις κατασταλάζοντας σε ιδέες που μπορούν στη συνέχεια να αποτελούν μέρος πιο οργανωμένης σύνθεσης (Δογάνη, 2012), ενώ ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανακαλύπτει διαρκώς τη «ματιά των παιδιών» πάνω στη δημιουργούμενη μουσική (Κανελλόπουλος, 2010, σ. 129).

Στην αυθόρμητη έκφραση συναισθήματος και την επινόηση της στιγμής βασίζεται και ο *θεατρικός αυτοσχεδιασμός* όπου με αφορμή ένα ερέθισμα, τα παιδιά επινοούν νέες υποθετικές καταστάσεις καθώς ζουν ένα ρόλο, με σωματικό, λεκτικό ή κινησιολογικό αυτοσχεδιασμό, δρώντας αυθόρμητα σε ατομική ή ομαδική δράση (Γκόβας, 2002). Ως εναλλακτική μορφή θεατρικής έκφρασης της τέχνης του κουκλοθεάτρου (Faure & Lascar, 1988) η *εμψύχωση αντικειμένων* δε χρησιμοποιεί συμβατικές κούκλες αλλά αντικείμενα της καθημερινότητας. Τα αντικείμενα αυτά αποκτούν θεατρική υπόσταση και μεταμορφώνονται σε ένα χαρακτήρα παίρνοντας ζωή από το χειριστή (Jurkowski, 2000 στο Παρούση, 2007, σ. 426) με προσωπικότητα συχνά χιουμοριστική ή και ποιητική (Amaral, 1999) που δημιουργεί τη φαντασιακή τους διάσταση (Bufano, 2002). Η αλληλεπίδραση και το παιχνίδι του χειριστή με το αντικείμενο αυτό μέσω της κίνησης, του ρυθμού και της δράσης, αποτελεί συστατικό στοιχείο της εμψύχωσής του (Παρούση,

2010). Η εμψύχωση δεν αποτελεί απλό ταρακούνημα των αντικειμένων αλλά το στήσιμο ενός σύμπαντος, όπου τα αντικείμενα πείθουν το κοινό ότι έχουν ψυχή, δρώντας ως αυτόνομοι χαρακτήρες (Μαρκόπουλος, 2004).

Η παρούσα έρευνα δράσης είχε σα στόχο να μελετήσει την εμπειρία παιδιών νηπιαγωγείου κατά τον πειραματισμό τους με το μουσικό αυτοσχεδιασμό με αφορμή την εμψύχωση αντικειμένων. Η νηπιαγωγός-ερευνήτρια συμμετείχε σε αναστοχαστικούς κύκλους σχεδιασμού, δράσης-παρατήρησης και αναστοχασμού της εμπειρίας (Kemmis & McTaggart, 2005· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Τα δεδομένα αντλήθηκαν από βιντεοσκοπήσεις των δράσεων, αναστοχαστικά σχόλια της ίδιας και των νηπιαγωγών της τάξης καθώς και δημιουργικές παιχνιώδεις μεθόδους συζήτησης με τα παιδιά (Mukherji & Albon, 2010). Ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης επιλέχθηκαν για την παρατήρηση αλλαγών στη δράση των νηπίων, τη δυναμική της ομάδας και το ρόλο της νηπιαγωγού-εμψυχώτριας.

Το πειραματικό πρόγραμμα εξελίχθηκε σε δύο φάσεις, με εισαγωγικά μουσικά παιχνίδια με τις ιδιοτήτες του ήχου και παιχνίδια εμψύχωσης αντικειμένων, περνώντας σε ελεύθερο και κατευθυνόμενο πειραματισμό για σύνδεση της εμψύχωσης αντικειμένων με το μουσικό αυτοσχεδιασμό. Κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών τους μετά από αρχικό ελεύθερο πειραματισμό, αντιλήφθηκαν τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού με καθοδηγούμενη εξερεύνηση φτάνοντας σε συνειδητή, ανεξάρτητη και αυτόνομη δημιουργία.

Διαπιστώθηκε ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν τη συμβολική σκέψη ώστε μέσα από τη συνειδητή εμψύχωση αντικειμένων να μεταβαίνουν από το αυθόρμητο συμβολικό παιχνίδι στη θεατρική πράξη. Τα παιδιά ανέπτυσσαν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας καθώς δημιουργούσαν δικές τους ιστορίες εμψυχώνοντας συνειδητά τα αντικείμενα συνοδεύοντας τη δράση των

χαρακτήρων κατά τον μουσικό τους αυτοσχεδιασμό με μίμηση της κίνησης ή του χαρακτήρα με φωνή και κρουστά όργανα. Με αυτό τον τρόπο μεμονωμένοι ήχοι, μουσικά μοτίβα και μουσικές φράσεις που προέκυπταν από την κίνηση των χαρακτήρων, ενσωματώνονταν πιο συνειδητά σε δικές τους αυτοτελείς μουσικές δημιουργίες, μετατρέποντας κάθε αυτοσχεδιασμό σε μια εμπρόθετη μικρή θεατρική και μουσική παράσταση.

Χαρακτηριστικά, η επανάληψη της κίνησης των εμψυχούμενων αντικειμένων, όπως περπάτημα ή τρέξιμο, οδηγούσε τα παιδιά στη δημιουργία ενός απλού μουσικού μοτίβου, το οποίο σε συνδυασμό με το χαρακτήρα του αντικειμένου εντασσόταν σε ένα ευφάνταστο περιεχόμενο στην αυτοσχεδιαστική δράση του παιδιού, όπως το «τρέξιμο του κουτιού» ή το «φτάρνισμα του κουβά». Άλλοτε οι μικρές αυτοσχέδιες ιστορίες των παιδιών συνδέθηκαν με την κίνηση του αντικειμένου-χαρακτήρα δημιουργώντας απλές μουσικές φράσεις για να περιγράψουν «το τρέξιμο του αθλητή λαγού και η πτώση του στο γκρεμό».

Τα δείγματα δημιουργικής έκφρασης που προέκυψαν ανέδειξαν την αρμονική συνύπαρξη δύο κύριων συμβολικών συστημάτων, της μουσικής και του κουκλοθέατρου, αλλά και δευτερευόντων που αφορούν σε άλλα είδη δραματι-

κής τέχνης, όπως μιμητική, μεταμορφώσεις κλπ. Διαφάνηκε ότι η καλλιτεχνική και παιδαγωγική δουλειά μπορούν να συνδιαλέγονται, ανταλλάσσοντας στόχους, προβληματισμούς, μέσα και δυνατότητες (Παρούση, 2012). Σε κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας, μέσα και καταστάσεις για να αναπτύσσεται η δημιουργικότητα των παιδιών (Δογάνη, 2012) να ενισχύεται η εκφραστικότητα, η αυτογνωσία και η αυτοπεποίθησή τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Amaral, A. M. (1999). Εμψυχούμενα Αντικείμενα: Μια αισθητηριακή και μυστικιστική προσέγγιση, Στο: Μαρκόπουλος Σ. (Επιμ.*), Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθέατρου.* Αθήνα: Unima – Ελλάς, 110-120.

Byfano, A. (2002). Πάνω στην ερμηνεία της κούκλας. *Νήμα,* 35, 29-34.

Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική αγωγή: αλληλεπίδραση παιδιού-παιδαγωγού.* Αθήνα: Gutenberg.

*Faure*, G. & Lascar, S. (1988). *Το θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.

Κανελλόπουλος, Π. Α. (2010). Σχεδίασμα μιας παιδαγωγικής του ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού, Στο: Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (επιμ.) *Τέχνη στην εκπαίδευση: εκπαίδευση στην τέχνη*. Αθήνα: Νήσος, 119-146.

Καραδήμου – Λιάτσου, Π. ( 2003). *Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20$^{ο}$ Αιώνα.* Αθήνα: Orpheus-Νικολαΐδης.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη Διδασκαλία.* Αθήνα: Σαββάλας.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere, Στο: N.K. Denzin και Y.S. Lincoln (Επιμ.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Μαρκόπουλος, Σ. (2004). Το κουκλοθέατρο στη Σχολική Νέα Τάξη. *Νήμα*, 35, 40-45.

Mukherji, P. & Albon, D. (2010). *Research Methods in Early Childhood*. London: Sage.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)-Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Παρούση, Α. (2007). Συνδυαστική διδασκαλία κατασκευής μουσικών οργάνων και εμψύχωση αντικειμένων - *Πρακτικά 1$^{ου}$ Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg, 424-427.

Παρούση, Α. (2010). Μιλώντας για το κουκλοθέατρο, Στο: Π. Κανελλόπουλος

& Ν. Τσαφταρίδης (επιμ.) *Τέχνη στην εκπαίδευση: εκπαίδευση στην τέχνη*. Αθήνα: Νήσος, 91-98.

Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.

Τόμπλερ, Μ. (2001). *Ήχων Στόχων Ηχώ*. Αθήνα: Orpheus-Νικολαΐδης.

# ΟΤΑΝ ΟΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΥΝΑΝΤΟΥΝ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΤΟΥ ΝΟ-ΤΟΥΛΗ

**Γιαννακουδάκη Μάχη**

Καθηγήτρια Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

maxigiannakoudaki@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση παρουσιάζεται μια βοηθητική μέθοδος εμπέδωσης των μαθημάτων των Γ και Δ τάξεων του δημοτικού σχολείου. **Πρόκειται για μια ηλεκτρονική εφαρμογή**, η οποία με διασκεδαστικό και κατανοητό τρόπο, προσεγγίζει τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου με χρήση τεχνολογίας, οικείων παιδικών εικόνων (μορφή καρτούν), γνωστών ακουσμάτων μουσικής και στίχων. **Με τη χρήση των σχετικών ιστοριών,** γίνεται εύκολα αξιοποίηση όλων των ευκαιριών που δίνονται στην τάξη, ώστε οι μαθητές να ακούσουν διαφορετικά είδη μουσικής (πχ Κλασσική μουσική) σε συνδυασμό με το υπό διαπραγμάτευση ,με το Νοτούλη, κείμενο του μαθήματος που αναφέρεται στο βίντεο (πχ . Ιστορία ). Όλα τα παραπάνω **συνδυάζονται φυσικά και επιτιδευμένα** σε ένα ενιαίο λειτουργικό περιβάλλον, που δεν ξεχωρίζει δείκτες νοημοσύνης ή διαφορετικότητες μεταξύ του επιπέδου των μαθητών, αλλά και που είναι προσαρμοσμένο στα νέα παιδαγωγικά δεδομένα , έτσι όπως προτείνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα αναλυτικά προγράμματα και τη διαθεματικότητα. **Προβοκάρει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία** μεταξύ των ειδικοτήτων αλλά και των μαθητών χωρίς όρια και προϋποθέσεις. Η εφαρμογή, έχει δημιουργηθεί με τη μορφή avi και **η παρουσίασή της μπορεί να γίνει χρησιμοποιώντας τον ήδη εγκατεστημένο Η/Υ** του σχολείου και δε χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις για την προβολή του

**Λέξεις κλειδιά**: εμπέδωση μαθημάτων , ομαδοσυνεργατική, μουσική προσέγγιση.

## 1.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η Μουσική αποτελεί ένα μάθημα που εύκολα συνεργάζεται με όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος. Πολύ συχνά χρησιμοποιείται για να «ζωντανέψει» άλλα μαθήματα, να δημιουργήσει μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών. ( ΜΟΥΣΙΚΗ – Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/mousiki.pdf (Διαθεματικές προσεγγίσεις σελ.32 παρ 352 κεφ.3.7**).** Έχει αποκαλυφθεί ότι σ' αυτά τα σχολεία, όπου η μουσική είναι ένα

κανονικό μάθημα, υποχρεωτικό και διδασκόμενο κάθε μέρα, τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα κι ευκολότερα - αυτό δεν κρύβει κάποιο μαγικό μυστήριο; Γιατί τα παιδιά ασχολούνται καθημερινά με τη μουσική και αυτή υποκινεί και διεγείρει το μυαλό τους, έτσι που αυτό αναπτύσσεται και γίνεται πιο δεκτικό σε οτιδήποτε άλλο ( Zoltan Kodàly). Η μουσική εκτός από αισθητική εμπειρία και καλλιτεχνική δραστηριότητα, είναι σημαντικό εργαλείο μάθησης. Υλοποιεί ιδανικά το <μεθ'ηδονής μανθάνειν>>, καθώς αποτελεί άριστο τρόπο για να απελευθερώσει το παιδί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του και να γνωρίσει τον κόσμο που το περιβάλλει (βιβλ. δασκάλου μουσικής Ε' δημοτικού ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ. ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΖΕΠΑΤΟΥ.ΟΕΔΒ. Εισαγωγικό σημείωμα σελ.5) Η προβολή βιντεοταινιών μπορεί να συμβάλει θετικά στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής καθώς μεταφέρει στη σχολική αίθουσα την εικόνα και τον ήχο φαινομένων, διαδικασιών και λειτουργιών των οποίων η πρόσβαση θα απαιτούσε, ειδικότερα ως προς τη μουσική, μεταφορά στον τόπο διεξαγωγής τους. (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ , http://11dim-evosm.thess.sch.gr/downloads/ps/Mousikis.pdf κεφ. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό,σελ.427 ,παρ.3)

## 2.ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

- Στα κείμενα υπάρχει πάντα ένας συγκεκριμένος πρωταγωνιστής: Ο Νοτούλης .Ο ήρωας έχει την ηλικία, το ύψος και την φωνή παιδιού
- Όλες οι ιστορίες διαδραματίζονται μέσα στη τάξη.
- Οι δάσκαλοι των ιστοριών έχουν την μορφή καρτούν
- Σε κάθε ιστορία του υπάρχει πάντα και ένα κωμικό στοιχείο.
- Οι διάλογοι είναι απλοί.
- Οι ιστορίες είναι μικρής χρονικής διάρκειας.
- Τα λόγια των κειμένων καθώς και τα λόγια των τραγουδιών εκτός του ότι ακούγονται, είναι γραμμένα και στην εικόνα.

## 2.1 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

### ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ-ΜΑΘΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Γ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

### <<ΟΙ 12 ΘΕΟΙ ΤΟΥ ΟΛΥΜΠΟΥ>>

**Βήμα 1$^{ο}$** : Ώρα Μουσικής :Προβολή ταινίας : Ο Νοτούλης και οι 12 Θεοί του Ολύμπου (Φωτ. 1 ) – Εκμάθηση τραγουδιού : Οι 12 Θεοί του Ολύμπου στιχ.Μ.Γ/ μουσική Beethoven <<Ο ύμνος στη Χαρά>> . (Φωτ.2)

Φωτ.1

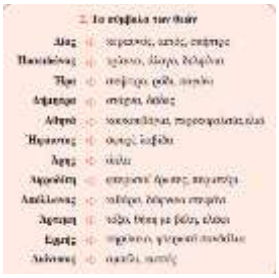
Φωτ.2

**Βήμα 2ο** : Ώρα Ιστορίας (βιβλ .ιστορίας Γ δημοτικού ,εν. 1 σελ.11-25) τα παιδιά έχοντας το βίωμα από την προβολή παραμυθού είχαν εξοικειωθεί με τα ονόματα των θεών. (Φωτ.3-Φωτ.4)

Φωτ.3

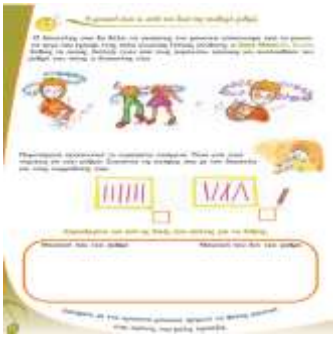
Φωτ.4

**Βήμα 3Ο** : Ώρα Εικαστικών: Κατασκευές – Τα σύμβολα των Θεών (βιβλ . ιστορίας Γ δημοτικού ,εν. 1 σελ.16) (Φωτ,5)



(Φωτ.5)

**Βήμα 4ο** : Ώρα Μουσικής: Επιλογή ρόλου . Ακρόαση :Ύμνος της Χαράς του Μπετόβεν , (βιβλ. Μουσ. Γ& Δ δημοτικού σελ. 12 κεφ. 3 Η μουσική έχει κι αυτή τον δικό της σταθερό ρυθμό) .Μουσική εκτέλεση με κρουστά. (Φωτ.6)



(Φωτ.6)

**Βήμα 5$^{ο}$** : Ώρα Γυμναστικής: Δημιουργία χορευτικού – αυτοσχεδιασμός . (Φωτ.7)

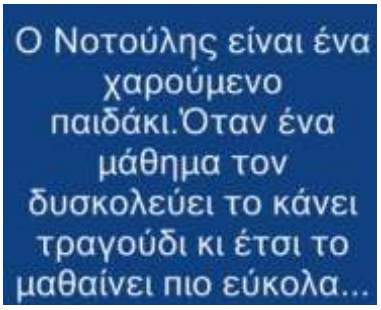
(Φωτ.7)

**Βήμα 6$^{ο}$**: Ώρα Μουσικής :Αναστοχασμός : Επανάληψη των παραπάνω βημάτων-Η ζωή του Μπετόβεν (βιβλίο μουσικής Γ&Δ δημοτικού βιβλ. Μουσ. Γ & Δ δημ. σελ.70 -71)( Φωτ.8)

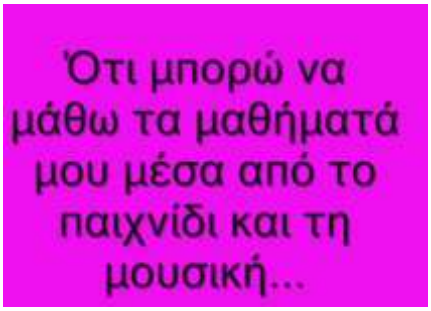
(Φωτ.8)

**Βήμα 7$^{ο}$** : Ώρα Μουσικής: Εξαγωγή συμπερασμάτων : Ερωτηματολόγιο-Σκέψεις και συναισθήματα.(Φωτ.9,10,11,12)

(Φωτ.9)




(Φωτ.10)




(Φωτ.11|)

(Φωτ.12)

## 3.ΣΤΟΧΟΙ/ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά την υλοποίηση του προγράμματος, οι 100 μαθητές/τριες σύμφωνα με τις απαντήσεις που δώσανε σε σχετικό ερωτηματολόγιο του Νοτούλη (φωτ.9) δήλωσαν πως ήταν σε θέση:

- Να γνωρίζουν αυτή την τεχνική ώστε να απομνημονεύουν με παρόμοιο τρόπο όσα μαθήματα τους δυσκολεύουν. Δημιουργία ιστορίας , δημιουργία στίχων, αυτοσχεδιασμός, ζωγραφική, κτλ.
- Να γνωρίζουν καλύτερα από τα υπόλοιπα μαθήματα (εμπέδωση), τα κεφάλαια που διδάχθηκαν μέσα από τα συγκεκριμένα τραγούδια**.**
- Να συνεργάζονται κατά ομάδες, μέσα σε κλίμα φιλίας, εμπιστοσύνης
- Να εκφράζονται μέσα από παιχνίδια ρόλων και να αυτοσχεδιάζουν. (ομαδοσυνεργατική) .
- Χρησιμοποιώντας απλά μέσα, να δημιουργούν κατασκευές.

## 4.ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μετά από όλα τα παραπάνω διαπίστωσα πως οι κύριες μαθησιακές και διδακτικές προσεγγίσεις, που αποδείχθηκαν σωτήρια ιδέα όσο αφορά την εμπέδωση μαθημάτων , ήταν :

- ***Ο συνδυασμός της μάθησης που ήταν βασισμένη σε συγκεκριμένο περιεχόμενο ή έργο*** (12 θεοί-κλασική μουσική)
- ***Η συνεργατική μάθηση-η ομαδοσυνεργατική μάθηση*** (δημιουργία θεατρικού δρώμενου),
- ***Η κοινωνική - κονστρουκτιβιστική μάθηση*** (Ο κοινωνικός και επικοινω-

νιακός χαρακτήρας της γλώσσας του Νοτούλη αποτελεί τη βάση της δραστηριότητας. Οι ιστορίες του Νοτούλη έχουν αφετηρία σε θέματα που ο μαθητής-Νοτούλης επιχειρεί να κατανοήσει μέσα από τις εμπειρίες του χωρίς να λαμβάνει παθητικά τη γνώση αλλά μέσω της δραματοποίησης η γνώση να οικοδομείται ενεργά από αυτόν)

- ***Η διαθεματική*** (σύλληψη της γνώσης και εμπέδωση μέσω των τεχνών ) *και* ***διεπιστημονική μάθηση*** (αξιοποίηση των γνώσεων του Νοτούλη σε άλλα μαθήματα όπως γραμματική, μαθηματικά,γεωγραφία κα)
- ***Η αναστοχαστική μάθηση*** (συνεχή αυτό-αξιολόγηση και ανάπτυξη του ήρωα και κατ' επέκταση των παιδιών που έχουν ως αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κοινωνική επίγνωση)
- ***Η ολιστική μάθηση*** (προβολή της ιστορίας του Νοτούλη όπου λειτουργεί η πολυαισθητηριακή μάθηση και κινητοποιούνται οι κινησιακές δεξιότητες του μαθητή σε συνδυασμό με μουσικοκινητικές δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν στην αισθητική συνειδητοποίηση ενός ή δύο θεμάτων πχ. Θεοί του Ολύμπου-Κλασική μουσική
- ***Η μάθηση με τη στήριξη της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων***, όπως αναλύονται σε όλη την εργασία.

## 5.ΠΗΓΕΣ

Αναλυτικό Πρόγραμμα ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Μουσικής http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis.pdf

*ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ*

http://11dim-evosm.thess.sch.gr/downloads/ps/Mousikis.pdf

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο *Βιβλίο μουσικής Γ&Δ δημοτικού* Δέσποινα Μπογδάνη-Σουγιούλ-Δέσποινα Σαλκιτζόγλου-Μαρία

Καψιμάνη
http://primarymusic.primarymusic.gr/primarymusic/images/stories/eemape/Vivlia%20dimotikou/C_PRIMARY_ST_BOOK.pdf

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό *Ινστιτούτο Βιβλίο Ιστορίας Γ δημοτικού* Στρατής Μαϊστρέλης, Ελένη Καλύβη, Μαρίνα Μιχαήλ
http://ps.privateschools.gr/dimotiko/c_dim/istoria/biblio_mathiti/math_ist.pdf

# ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΩΝ ΠΥΓΟΛΑΜΠΙΔΩΝ

**Γιαννοπούλου Βασιλική[1], Κατιφέ Αγγελική[2], Μαραγκουδάκη Δέσποινα[3]**

1. Κέντρο Προσχολικής Αγωγής «Χιονάτη» vickygiannop@yahoo.gr

2. Κέντρο Προσχολικής Αγωγής «Χιονάτη» l_angela82@hotmail.com

3. Κέντρο Προσχολικής Αγωγής «Χιονάτη» xionati@gmail.com

Κατά τη διάρκεια του «ελεύθερου παιχνιδιού» στην τάξη, η μικρή Αγγελικούλα ζήτησε ένα ψαλίδι, λίγη χρυσόσκονη και χρωματιστά χαρτιά. Όταν πήρε στα χέρια της αυτό που ήθελε άρχισε να κόβει, να κολλάει και να δημιουργεί. Ξαφνικά η τάξη γέμισε ψαλίδια, κόλλες και παιδιά, τα οποία γελούσαν και συγκρίνανε τις δημιουργίες τους. Το θέμα προς διερεύνηση προέκυψε από τα ίδια τα παιδιά και την τάση τους να πειραματιστούν με τα υλικά της τάξης τους.

Μέσα από το ΔΕΠΠΣ γίνεται κατανοητό και ταυτόχρονα υπογραμμίζεται η σημασία αλλά και η αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων, που προάγουν τη δημιουργικότητα των παιδιών και εμφυσούν σε αυτά το ενδιαφέρον για κάθε μορφή τέχνης.

Ο γενικός στόχος που τέθηκε είναι τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την έννοια της τέχνης και να προσεγγίσουν διάφορα έργα τέχνης στη γνωστική, συναισθηματική και αισθητική τους διάσταση. Επιπλέον, τέθηκαν οι παρακάτω επιμέρους στόχοι: Τα παιδιά να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και τα συναισθήματα τους, να γνωρίσουν έργα τέχνης, να εκφραστούν σωματικά, κινητικά και καλλιτεχνικά, να καλλιεργήσουν την αισθητική τους αντίληψη, να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και ικανότητα συγκέντρωσης. Ακόμα, να συνεργαστούν για ένα συλλογικό αποτέλεσμα, να πειραματιστούν, ν' αναζητήσουν λύσεις και να επεξεργαστούν εμπειρίες. Τέλος, να αυτοσχεδιάσουν και να φτιάξουν δικές τους ιστορίες, να δράσουν θεατρικά και να έρθουν σε επαφή με άγνωστες τεχνικές και καινούργια υλικά που θα τους προσφέρουν νέες δυνατότητες έκφρασης. Με βάση τα παραπάνω οργανώθηκαν και σχεδιάστηκαν οι παρακάτω δραστηριότητες:

1η δραστηριότητα: Τι σκεφτόταν η Μόνα Λίζα όταν τη ζωγράφιζε ο Λεονάρντο Ντα Βίντσι;

Τα παιδιά κοιτούν τον πίνακα και δίνουν τις δικές τους απαντήσεις στο ερώτημα που τίθεται από την παιδαγωγό. Με αφορμή τον πίνακα του Λεονάρντο Ντα Βίντσι «Μόνα Λίζα», τα παιδιά θέλησαν να γίνουν ζωγράφοι και να φτιάξουν τα πορτρέτα των φίλων τους.

2η δραστηριότητα: Προσωπογραφίες σε καμβά.

Τα παιδιά ζωγράφισαν τους φίλους με πινέλα, χρωματιστές μπογιές σε λευκό καμβά.

3η δραστηριότητα: Εμπλέκοντας τη Δραματική Τέχνη.

Σύμφωνα με το σενάριο, στο τέλος της περιπέτειας τα παιδιά ανακάλυψαν ένα Μουσείο Αγάπης. Το κάθε παιδί σκέφτηκε ένα πολύτιμο πράγμα που έχει στη ζωή του, το ανακοίνωσε και στη συνέχεια το ζωγράφισε για να το τοποθετήσει στο Μουσείο Αγάπης.

4η δραστηριότητα: Με αφορμή τον πίνακα του Ρομπέρ Ντελονέ , τα παιδιά προσέγγισαν τα γεωμετρικά σχήματα.

5η δραστηριότητα: Γνωριμία με μεγάλους ζωγράφους.

Τα βιβλία και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να γνωρίσουν τη ζωή και το έργο μεγάλων ζωγράφων.

6η δραστηριότητα: «Ο χορός του Ρενουάρ».

Με αφορμή το έργο του Ωγκύστ Ρενουάρ τα παιδιά φαντάστηκαν μια δική τους ιστορία και δημιούργησαν ένα δικό τους βιβλίο. Μια ιστορία από τις Πυγολαμπίδες εμπνευσμένη από το έργο του Ρενουάρ. Τίτλος: «Ο χορός του Ρενουάρ».

7η δραστηριότητα: Παζλ

Τα παιδιά επεξεργαστήκαν τον πίνακα του Πικάσσο «Το παιδί με το περιστέρι», μετέτρεψαν το έργο σε παζλ και ένωσαν τα κομμάτια.

8η δραστηριότητα: Δημιουργία ατελιέ

Κάθε καλλιτέχνης έχει ανάγκη από έναν δικό του προσωπικό χώρο, έτσι τα παιδιά μετέτρεψαν παλιά κουτιά σε «ατελιέ»

9η δραστηριότητα: Τέχνη της γλυπτικής και της πλαστικής

Κάθε παιδί δημιούργησε ένα μοναδικό έργο τέχνης με την πλαστελίνη. Στο τέλος της δημιουργίας τα παιδιά έδωσαν τον δικό τους τίτλο στο έργο τους.

10η δραστηριότητα: Η Τέχνη της αρχιτεκτονικής

Τα παιδιά παρατήρησαν εικόνες από μεγάλα αρχιτεκτονικά έργα από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα δημιουργώντας τον «Ναό της Πυγολαμπίδας».

11η δραστηριότητα: Από το μεγαλύτερο στο μικρότερο.

Τα παιδιά κλήθηκαν να φτιάξουν την δική τους πυραμίδα τοποθετώντας τα κομμάτια από το μεγαλύτερο στο μικρότερο στη σωστή σειρά.

12η δραστηριότητα: Κολάζ

Τα παιδιά ενημερώθηκαν για τα μουσεία της Αγγλίας, παρατηρώντας το ανάλογο εποπτικό υλικό και δημιούργησαν έναν πίνακα του Λονδίνου με την τεχνική του κολάζ.

13η δραστηριότητα: Αρχαιολόγος

Τα παιδιά γνώρισαν το επάγγελμα του αρχαιολόγου μέσα από το παραμύθι «Ό-

ταν μεγαλώσω θα γίνω αρχαιολόγος». Εντυπωσιάστηκαν και εξέφρασαν πολλές απορίες.

14η δραστηριότητα: Εθνική Πινακοθήκη

Με στόχο την βιωματική πλαισίωση του θέματος επισκεφθήκανε το παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Γουδί. Τα παιδιά είδαν από κοντά σημαντικές συλλογές Ελλήνων ζωγράφων και πήραν μέρος σε εργαστήρι ζωγραφικής που διοργανώνει η Πινακοθήκη.

15η δραστηριότητα: Οι εννέα Μούσες

Τα παιδιά γνώρισαν τις εννέα Μούσες και την σημαντική επιρροή που είχαν σε όποιον αγαπούσε την τέχνη.

16η δραστηριότητα: Μουσείο Τέχνης Πυγολαμπίδων

Όταν οι εργασίες του μουσείου ολοκληρώθηκαν τα παιδιά έφτιαξαν προσκλήσεις με σκοπό να καλέσουν αγαπημένα τους πρόσωπα στα εγκαίνια του Μουσείου.

Η εμπλοκή των παιδιών σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες που προάγουν και καλλιεργούν όχι μόνο την αισθητική τους αγωγή και αντίληψη για τον κόσμο αλλά και δική τους καλλιτεχνική έκφραση, χαρακτηρίζεται στο σύνολό της εποικοδομητική. Η διαθεματική προσέγγιση του θέματος εμπλέκει παιδαγωγούς διαφορετικού πεδίου σε διαφορετικές προσεγγίσεις, αναφορικά με τις δραστηριότητες, του ίδιου θέματος αλλά κοινούς στόχους και πλαίσια αναφοράς. Δίνεται με αυτόν τον τρόπο μια σφαιρική αντίληψη του θέματος, αφού αυτό προσεγγίζεται από διάφορες οπτικές γωνίες και συνεπώς γνωστικά πεδία. Ο παιδαγωγός δεν είναι πλέον μόνο «μεταδότης» της γνώσης αλλά βοηθά τους μαθητές να αυτονομηθούν και να φτάσουν μόνοι τους στη γνώση, λειτουργώντας ως «μέντορας» (Tzani, Kechagias,2009).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. (2003) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τελευταία ανάκτηση στις 21/2/2014 από www.pi-schools.gr

Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νήπια. (Αθήνα 2008) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τελευταία ανάκτηση στις 21/2/2014 από www.pi-schools.gr

Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για Νηπιαγωγούς. (Αθήνα 2008) Τελευταία ανάκτηση στις 21/2/2014 από www.pi-schools.gr

Μυλωνάκου, Η., (2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Ιδιωτική Έκδοση

Ρες Γ.& Βαρσαμίδου Α., (2006). Η έννοια της επικοινωνίας-Επικοινωνία στη σχολική μονάδα. ΤΕΠΑΕΣ,Ρόδος. Ανακτήθηκε στις 5/2/2014 από τη διεύθυνση:

http://www.simotas.org/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=169&catid=68&Itemid=37

Eisner, E. (2002). The Arts and the Creation of Mind, In Chapter 4, What the Arts Teach and How It Shows. (pp. 70-92). Yale University Press. Available from NAEA Publications.

Tzani. M., Kechagias, C., (2009). The Guide and the Mentor (UDK 371.213.3 [495]), , University of Kragujevac (Serbia), Faculty of education in Jagodina, Special Edition, Conference Proceeding No 8/2, volume 1, "Promoting Teacher Education: From Intake system to teaching practice", JEP-4107-2006, Jagodina 2009, Proceedings of the international conference held on 19-20 May 2009, at the Faculty of Education in Jagodina

# ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΘΟΡΥΒΟ

**Αναστασία Δημητρίου[1], Βασιλεία Χρηστίδου[2], Μαρία Παπαδοπούλου[3],**

[1] Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, E-mail: anadim@otenet.gr

[2] Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, email: vchristi@uth.gr

[3] Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, email: mariapap@uth.gr

Η ηχορρύπανση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς. Η έκθεση των ατόμων στο θόρυβο αποτελεί τον πρωταρχικό παράγοντα απώλειας της ακοής και επηρεάζει τις ψυχικές λειτουργίες, το νευρικό, το κυκλοφορικό, το γαστρεντερικό, το ενδοκρινικό σύστημα του ανθρώπινου οργανισμού, ενώ έχει επίσης συνδεθεί με προβλήματα αντικοινωνικής και βίαιης συμπεριφοράς (Prasher, 2000· WHO, 2003).

Ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν τη σοβαρότητα της έκθεσης των παιδιών στο θόρυβο καθώς αναφέρονται βλαπτικές συνέπειες στην υγεία που σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με καταστάσεις άγχους με σωματικά συμπτώματα, με ψυχολογικές επιπτώσεις και με διαταραχές στη γνωστική ανάπτυξη που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες και αφορούν αδυναμία συγκέντρωσης, κατανόησης, επικοινωνίας καθώς επίσης επιπτώσεις στη λειτουργία της μνήμης (Shield & Dockrell, 2003· Prasher, 2000· WHO, 2005).

Τα παιδιά είναι περισσότερο ευάλωτα στην έκθεση στο θόρυβο καθώς δεν αναγνωρίζουν τους κινδύνους από αυτή, δεν αναγνωρίζουν τις πηγές των βλαπτικών θορύβων και δεν γνωρίζουν πώς να αποφεύγουν το θόρυβο. Τα παραπάνω υποδεικνύουν τη σημασία της έγκαιρης ευαισθητοποίησης των παιδιών απέναντι στο θόρυβο και τις συνέπειές του με σκοπό τη διασφάλιση της σωματικής και ψυχικής τους υγείας και τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Στην κατεύθυνση αυτή σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σχετικό εκπαιδευτικό σενάριο για μικρά παιδιά. Βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι η ευαισθητοποίηση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (νηπιαγωγείο έως Β' δημοτικού) στις άμεσες και μακροχρόνιες συνέπειες του θορύβου στην υγεία. Βασικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι η ανάπτυξη της επίγνωσης των θορύβων στο οικείο περιβάλλον των παιδιών, η αναγνώριση των βλαπτικών πηγών θορύβου, η κατανόηση των κινδύνων για την υγεία, η ανάπτυξη αρνητικών στάσεων απέναντι στο θόρυβο και θετικών στάσεων και προτάσεων για τη μείωση της έκθεσής τους σε αυτόν.

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού σεναρίου βασίστηκε στις αρχές της ομαδοσυνεργατικότητας, την επίλυση προβλημάτων, τη διαθεματικότητα, τη βιωματική παρατήρηση, τη διερευνητική μάθηση, την πολυτροπικότητα και την ανάπτυξη επιστημονικού γραμματισμού.

Στο σχεδιασμό λήφθηκαν υπόψη τα βιώματα και οι πιθανές εναλλακτικές αντιλήψεις των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, σχετικά με τις έννοιες ήχος και θόρυβος, τις πηγές παραγωγής και τα χαρακτηριστικά τους.

Καθώς τα περισσότερα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά είναι πλέον πολυτροπικά και τα όρια του γραμματισμού για τον 21$^{ο}$ αιώνα έχουν αναδιαμορφωθεί ώστε να περιλαμβάνουν τέτοιου τύπου κείμενα (Unsworth, 2001· Kress, Jewitt, Ogborn, & Tsatsarelis, 2001· Kalantzis & Cope, 2012), βασική επιλογή του εκπαιδευτικού σεναρίου ήταν η κατανόηση της συμβολής των ποικίλων τρόπων στην κατασκευή του νοήματος και ειδικότερα η κατανόηση και παραγωγή από τα παιδιά πολυτροπικών κειμένων. Το εκπαιδευτικό σενάριο οδηγούσε τα παιδιά στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων με στόχο την ευαισθητοποίηση απέναντι στο θόρυβο και τις συνέπειές του στην υγεία.

Το σενάριο υλοποιήθηκε σε 3 νηπιαγωγεία και σε ένα δημοτικό σχολείο κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο 2014. Συγκεκριμένα, στο Νηπιαγωγείο Νέας Χηλής και στο 23$^{ο}$ Νηπιαγωγείο Αλεξανδρούπολης, στο 24$^{ο}$ Νηπιαγωγείο Βόλου και στην Β' Δημοτικού του 30$^{ου}$ Δημοτικού Σχολείου Βόλου. Ο αρχικός σχεδιασμός του σεναρίου εκτεινόταν σε 9 δραστηριότητες, ενδεικτικής διάρκειας περίπου 30 λεπτών για την καθεμιά.

Σε κάθε περίπτωση, το σενάριο -ευέλικτο ως προς τη σύλληψη και τις δυνατότητες εφαρμογής του- διαμορφώθηκε ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών, τις δυνατότητες του χώρου και της υποδομής, την ένταξή του στο ευρύτερο σχολικό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να υπάρξουν αρκετές διαφοροποιήσεις ως προς την εφαρμογή του και τα είδη των πολυτροπικών κειμένων που παρήχθησαν.

Τα παιδιά δούλευαν σε ομάδες καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων εξασκήθηκαν στην ακουστική παρατήρηση των θορύβων του οικείου περιβάλλοντός τους, έκαναν ηχομετρήσεις στους εκπαιδευτικούς χώρους, στη γειτονιά και σε επαγγελματικούς χώρους που επισκέφτηκαν, εξοικειώθηκαν με ψηφιακές παρουσιάσεις ταξινόμησης θορύβων σε ευρύτερες κατηγορίες με βάση την προέλευσή τους, έπαιξαν παιχνίδια ταξινομώντας ήχους και θορύβους, διάβασαν κόμικς με τις πιθανές συνέπειες από την έκθεση στο θόρυβο.

Οι παραπάνω δραστηριότητες οδήγησαν τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα να κατασκευάσουν σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς ποικιλία πολυτροπικών κειμένων, όπως:

- αραχνογράμματα με πηγές καθημερινών θορύβων

- ραβδογράμματα στα οποία ταξινόμησαν τους θορύβους με βάση τη συχνότητα παρατήρησής τους,
- 'θερμόμετρα ήχου' στα οποία ταξινόμησαν τους θορύβους με βάση την έντασή τους,
- αφίσες για την ημέρα ευαισθητοποίησης ενάντια στο θόρυβο η οποία γιορτάζεται την τελευταία Τετάρτη του Απριλίου.

Επίσης, συμπληρώθηκαν κόμικς με προτάσεις προστασίας από το θόρυβο και φύλλα ακουστικής καταγραφής ήχων και θορύβων.

Επιπλέον, κατασκευάστηκαν τραγούδια για τις συνέπειες του θορύβου, σλόγκαν για την ημέρα ευαισθητοποίησης ενάντια στο θόρυβο, επιστολές και πίνακες αναφοράς για τις συνέπειες του θορύβου στην υγεία, κόμικς, κ.α.

Τα παιδιά χρησιμοποίησαν ποικίλους τρόπους για την κατασκευή των πολυτροπικών κειμένων τους: γλωσσικούς (προφορική και γραπτή γλώσσα), οπτικούς (χρώμα, σχέδια, εικόνες, ζωγραφιές, διαγράμματα, κ.α.), ακουστικούς (ένταση, ρυθμός, μουσική), κινητικούς (κίνηση, εκφράσεις σώματος και προσώπου) και χωρικούς (διευθέτηση των αντικειμένων στο χώρο και στη σελίδα, κατεύθυνση).

Το ενδιαφέρον των παιδιών για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα οδήγησε στην παράταση του προγράμματος (κατ' ελάχιστο για 5 διδακτικές ώρες) με νέες δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν σε κάθε εκπαιδευτικό χώρο.

Η αξιολόγηση της επίδρασης του εκπαιδευτικού σεναρίου στην κατανόηση του φαινομένου του θορύβου και των συνεπειών στην υγεία των παιδιών πραγματοποιήθηκε μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων που διεξήχθησαν μία εβδομάδα πριν και μία εβδομάδα μετά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου (pre & post test). Τα αποτελέσματα, αφού αναλύθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά, έδειξαν διαφοροποιήσεις ως προς την κατανόηση του φαινομένου από τα παιδιά, τη δυνατότητα διάκρισης μεταξύ ήχων και πηγών ήχου και τη συνειδητοποίηση της επίδρασης του ήχου στην υγεία τους. Τέλος, τα παιδιά, μετά το τέλος του εκπαιδευτικού σεναρίου, ήταν σε θέση να προτείνουν μικρές παρεμβάσεις αποφυγής της έκθεσης σε θόρυβο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. 2001. *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom.* London: Continuum.

Prasher, D. (2000). A European concerted action on noise pollution health effects reduction - NOPHER. *Noise Health* 2,1-3.

Shield, B., & Dockrell, J. (2003). The effects of noise on children at school: a review. *Journal of Building Acoustics* 10(2), 97-106.

Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham: Open University Press.

WHO (World Health Organization) (2003). *Technical meeting on exposure - response relationships on health.* WHO, Regional Office for Europe.

WHO (World Health Organization) (2005). *Children's Health and the Environment. Training Package for the Health Sector*. Διαθέσιμο στο: http://*www.who.int/ceh*

# ΚΙΝΗΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΣΤΑΣΕΙΣ, ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**Διαμαντόγλου Ευαγγελία[1], Παυλίδου Εύα[2],**

1. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, diamanec@nured.auth.gr

2. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, eva@nured.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επάρκεια του εσωτερικού ή υπαίθριου χώρου, η διαρρύθμιση, η αισθητική, ο εξοπλισμός και η ασφάλεια έχει φανεί πως σχετίζονται με την προώθηση ή μη της φυσικής δραστηριότητας στα νήπια (Wilke, Opdenakker, Kremers, & Gubbels, 2013; Morgan & Hansen, 2008). Και το νηπιαγωγείο μπορεί ή θα έπρεπε να είναι η κοιτίδα της φυσιολογικής ψυχοκινητικής ανάπτυξης των νηπίων.

Το κινητικό παιχνίδι οργανωμένο ή ελεύθερο, σε εξωτερικούς ή εσωτερικούς χώρους συμβάλλει σαφώς στη φυσιολογική σωματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς συνδέεται τόσο με την ανάπτυξη φυσικών ικανοτήτων όπως η δύναμη και η ταχύτητα (Janssen & LeBlanc, 2010), όσο και με τη πρόληψη ασθενειών όπως είναι οι καρδιαγγειακές παθήσεις, ο διαβήτης, η παχυσαρκία κ.ά. (Warburton, Nicol & Bredin, 2006). Η έρευνα έχει δείξει θετική συσχέτιση της φυσικής δραστηριότητας και της άσκησης με την αντιληπτική ικανότητα, την ακαδημαϊκή ετοιμότητα και τις επικοινωνιακές ικανότητες των παιδιών (Sibley & Etnier, 2003), ενώ ειδικότερα στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, έχει φανεί ότι με το κινητικό παιχνίδι επιτελούνται σημαντικές ψυχοκοινωνικές διεργασίες που περιλαμβάνουν έντονη κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και συναισθηματική ωρίμανση (Staiano & Calvert, 2011).

Η στάση των νηπιαγωγών στο θέμα της κίνησης και το υπόβαθρό τους σε σχέση με τον κινητικά δραστήριο τρόπο ζωής φαίνεται ότι συνδέονται άμεσα με τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν κινητικές δραστηριότητες στα νήπια, καθώς και με τις πρακτικές και στρατηγικές που ακολουθούν στη διδασκαλία τους (Sevimli-Celik & Johnson, 2013; Leung, 2012). Η προτίμησή τους για υλοποίηση δραστηριοτήτων διαθεματικής προσέγγισης με μέσο την κίνηση, η συμμετοχή τους και η υποστήριξη που παρέχουν στα παιδιά αυξάνει και το ενδιαφέρον των νηπίων για φυσική δραστηριότητα (Brown et al., 2009).

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται οι νηπιαγωγοί την κινητικότητα των νηπίων, καθώς και τις πρακτικές που ακολουθούν σε συνάρτηση με τις υλικοτεχνικές υποδομές και συνθήκες στα σχολεία τους.

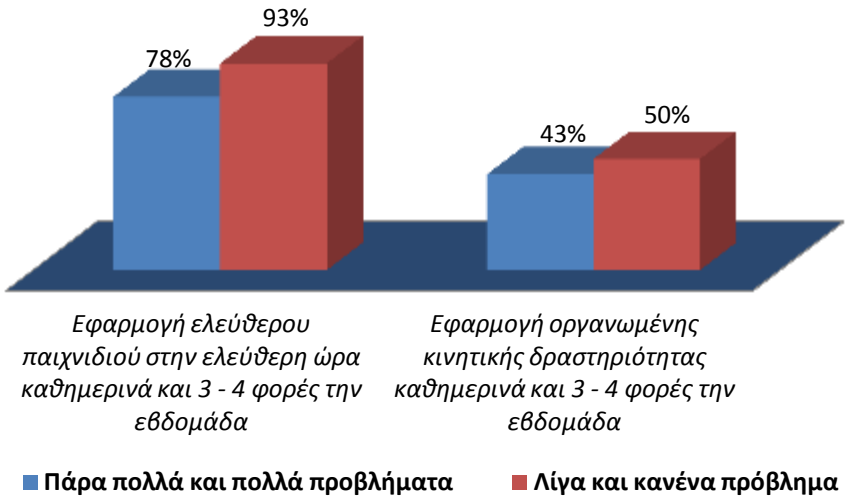
Συμμετείχαν 122 νηπιαγωγοί (όλες γυναίκες), από τις οποίες οι 67 εργάζονταν σε νηπιαγωγεία διαφορετικών περιοχών της πόλης της Θεσσαλονίκης και οι 55 σε επαρχιακά νηπιαγωγεία των Νομών Χαλκιδικής, Ημαθίας και Θεσσα-

λονίκης, ώστε να καλυφθεί μεγαλύτερο εύρος σχολικών χώρων και κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης των παιδιών. Κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο εστιασμένο στη στάση, στις προθέσεις, στα προβλήματα και στις ενέργειες των νηπιαγωγών, αναφορικά με τη διαχείριση του ελεύθερου και του οργανωμένου κινητικού παιχνιδιού των παιδιών, πάντα σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις υλικοτεχνικές συνθήκες της δουλειάς τους. Δοκιμαστικά, διανεμήθηκε σε 10 νηπιαγωγούς εκτός δείγματος, με σκοπό να ελεγχθεί και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις, ενώ στη συνέχεια συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Πραγματοποιήθηκε ποσοστιαία ανάλυση των αποτελεσμάτων με κυριότερα ευρήματα τα εξής:

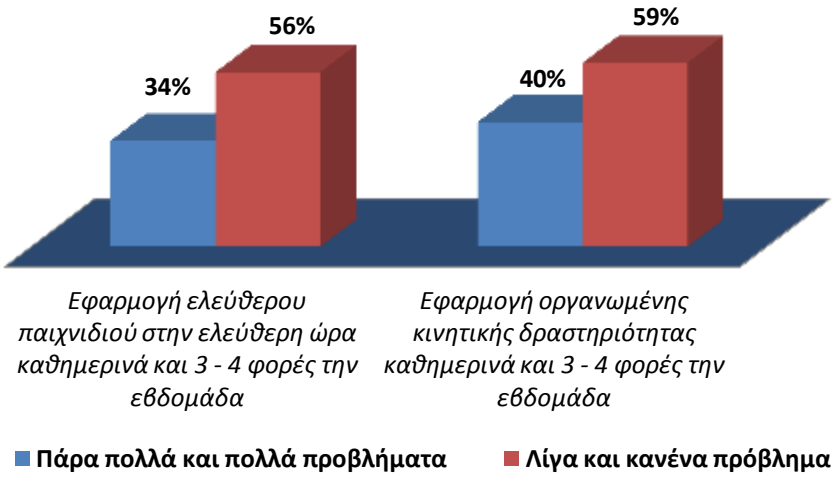
Περισσότερα προβλήματα ακατάλληλων, άλλοτε εξωτερικών και άλλοτε εσωτερικών χώρων αντιμετωπίζουν στα σχολεία τους οι νηπιαγωγοί της πόλης από ότι της επαρχίας. Όσες αντιμετωπίζουν λίγα προβλήματα έκτασης χώρων εφαρμόζουν συχνότερα οργανωμένες ή ελεύθερες κινητικές δραστηριότητες, τόσο μέσα στην αίθουσα, όσο και στην αυλή, σε σύγκριση με όσες αντιμετωπίζουν πολλά (Διάγραμμα 1 & 2).

Οι νηπιαγωγοί γενικά ενθαρρύνουν το ελεύθερο κινητικό παιχνίδι (86% στην αυλή, 46% στην τάξη), αλλά προσφέρουν λιγότερη κινητική αγωγή, ως οργανωμένο κινητικό παιχνίδι οποιασδήποτε μορφής (43% στην αυλή, 48% στην τάξη). Ωστόσο, όταν αντιμετωπίζουν είτε μικρά είτε μεγαλύτερα προβλήματα έκτασης εσωτερικού χώρου παρουσιάζουν τάση απασχόλησης των παιδιών περισσότερο με οργανωμένες δραστηριότητες (διάγραμμα 1). Αντίθετα, όταν τα προβλήματα έκτασης αφορούν στον εξωτερικό χώρο, η τάση μετατοπίζεται στη μείωση των οργανωμένων δραστηριοτήτων υπέρ του ελεύθερου κινητικού παιχνιδιού (διάγραμμα 2).

***ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2***
***Διαχείριση κινητικότητας: περιπτώσεις πολλών και ελάχιστων προβλημάτων σε σχέση με την έκταση του διαθέσιμου εξωτερικού χώρου***




***ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1***
***Διαχείριση κινητικότητας: περιπτώσεις πολλών και ελάχιστων προβλημάτων σε σχέση με την έκταση του διαθέσιμου εσωτερικού χώρου***

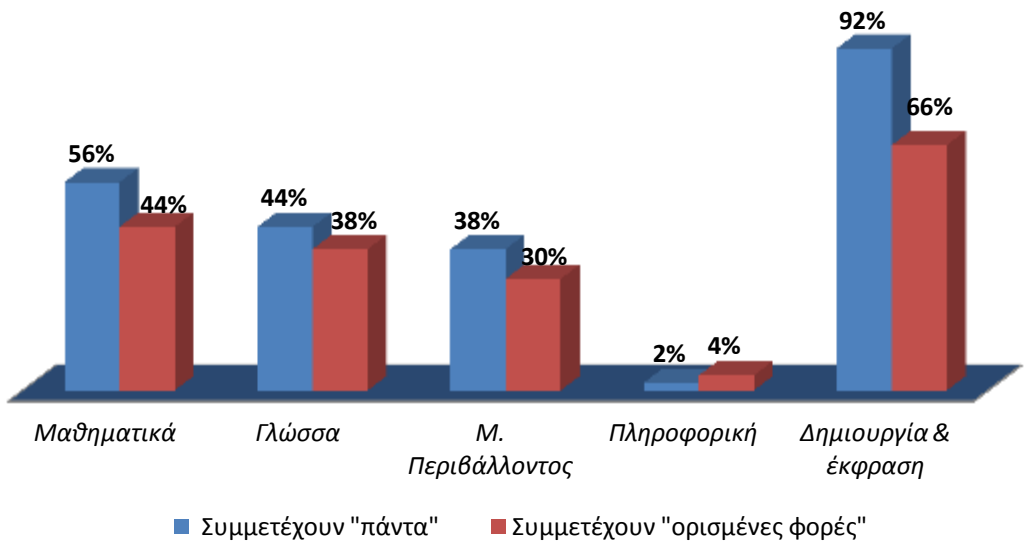



Σχετικά με την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων μέσω της κίνησης το 81% των νηπιαγωγών επιδίδεται πολύ έως πάντα στη θεματική ενότητα της δημιουργίας και έκφρασης, ενώ για τις υπόλοιπες η αξιοποίηση της κίνησης είναι σαφώς μικρότερη.

Οι νηπιαγωγοί που συμμετέχουν πάντα στις κινητικές δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά είναι αυτοί που ενθαρρύνουν αρκετά συχνότερα το κινητικό παιχνίδι μέσα στην τάξη, σε σύγκριση με αυτούς που συμμετέχουν ορισμένες φορές. Ωστόσο, για το κινητικό παιχνίδι στην αυλή δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές. Ακόμη, όσες νηπιαγωγοί απάντησαν ότι συμμετέχουν πάντα στο παιχνίδι των παιδιών, φαίνεται να είναι αυτές που εφαρμόζουν διαθεματικές

προσεγγίσεις με μέσο την κίνηση συχνότερα σε όλες τις θεματικές ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος. (Διάγραμμα 3)

***ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3***
***Διαθεματικές προσεγγίσεις μέσω κίνησης: συχνότητα εφαρμογών απο νηπιαγωγούς που συμμετέχουν "πάντα" στις κινητικές δραστηριότητες των παιδιών και όσων συμμετέχουν "ορισμένες φορές"***




Συμπερασματικά, η πρόθεση των νηπιαγωγών σχετικά με την αγωγή της κίνησης είναι γενικά θετική, ενώ οι ενέργειές τους εξαρτώνται από τα εκάστοτε προβλήματα χώρου. Διαφαίνεται η περιορισμένη αξιοποίηση των διαθεματικών προσεγγίσεων μέσω της κίνησης στις περισσότερες θεματικές ενότητες και προτείνεται η ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, οι συχνές αναφορές για έλλειψη κατάλληλων χώρων υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα ευέλικτης αξιοποίησης του εκάστοτε περιβάλλοντος, ενώ απαιτείται και περαιτέρω σχετική έρευνα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' non-sedentary physical activity. *Child development*, 80(1), 45-58. Ανακτήθηκε από:http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19236392

Janssen, I., & LeBlanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 40 (7), 1 – 16. Ανακτήθηκε από: http://www.ijbnpa.org/content/pdf/1479-5868-7-40.pdf

Leung, C. (2012). Teacher beliefs and practices of kindergarten teachers in Hong Kong. *Australasian journal of early childhood*, 37 (1), 1 – 26.

Ανακτήθηκε από: http://www.academia.edu/1470313/Teacher_beliefs_and_practices_of_kindergarten_teachers_in_Hong_Kong

Morgan, P.J., & Hansen, V. (2008). Classroom teachers' perceptions of the Impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research quarterly for exercise and sport*, 79 (4), 506 – 516.Ανακτήθηκε από: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2008.10599517#.Uygxtfl_scU

Sevimli-Celik, S., & Johnson, J.E. (2013). I need to move and so do the children. *International education studies*, 6 (5), 1 – 10. Ανακτήθηκε από: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/viewFile/25526/16409

Sibley,B., & Etnier, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric exercise science*, 15 (3), 243 – 256. Ανακτήθηκε από: https://peandhealth.wikispaces.com/file/view/Sibley+and+Etnier+2003.pdf

Staiano,A., & Calvert, S. (2011). Exergames for physical education courses: physical, social, and cognitive benefits. *Child development perspectives*, 5 (2), 93 – 98. Ανακτήθηκε από: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22563349

Warburton, D., Nicol, C., & Bredin, S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association,* 174 (6), 801- 809. Ανακτήθηκε από: http://www.cmaj.ca/content/174/6/801.full

Wilke, S., Opdenakker, C., Kremers, S.P.J., & Gubbels, J.S. (2013).Factors influencing childcare workers' promotion of physical activity in children aged 0–4 years: a qualitative study. *Early years: An international research journal*, 33 (3), 226 – 238. Ανακτήθηκε από: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2013.810592#.UygrYfl_scV

# ΌΡΙΑ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΣΤΟΝ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΜΕ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗ

**Κωνσταντίνα Δογάνη[1], Εύα Παυλίδου[2]**

1. Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, kdogani@nured.auth.gr

2. Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης, Επίκουρη Καθηγήτρια Ρυθμικής και Κινητικής Αγωγής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, eva@nured.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο μουσικός και χορευτικός αυτοσχεδιασμός είναι στοιχεία θεμελιώδους αξίας και αυθύπαρκτα για κάθε μία από τις τέχνες της μουσικής και του. Η μουσική χορού, ως ερέθισμα αυτοσχεδιασμού στο χορό και ενίοτε αντίστροφα, είναι μορφές τέχνης που συχνά συνεργάζονται αποτελώντας τον πυρήνα έργων επαγγελματικού επιπέδου (Laban & Ullmann, 1988). Ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση ταυτόχρονου αυτοσχεδιασμού στη μουσική και την κίνηση με μορφή «διαλόγου», σε ένα πλαίσιο αυθόρμητης εξωλεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Σε μία τέτοια διαδικασία η ελευθερία έκφρασης οργανώνεται φυσικά και αβίαστα γύρω από κοινούς άξονες μεταξύ των δύο τεχνών, όπως ρυθμό, ταχύτητα, ένταση, ροή κ.ά. Αυτή η ελευθερία συναντά τα όρια που θέτουν και επαναπροσδιορίζουν αέναα οι ίδιοι οι συμμετέχοντες (Fournier, 2011· Tafuri, 2006).

Ο συντονισμός που προκύπτει μεταξύ αυτών που δημιουργούν τον ήχο και αυτών που δημιουργούν την κίνηση είναι εσωτερικός, δεν απαιτεί τεχνική ή συγκεκριμένες ικανότητες και δεν υπόκειται σε ηλικιακούς φραγμούς. Αυτά τα γνωρίσματα του αυτοσχεδιασμού, απλού ή αμοιβαίου, υπογραμμίζουν την παιδαγωγική του αξία στο επίπεδο έκφρασης και επικοινωνίας.

Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση ενθαρρύνει δραστηριότητες μουσικής και κίνησης στη θεματική περιοχή της Δημιουργίας και Έκφρασης (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003) και πράγματι, στον «Οδηγό Νηπιαγωγού» προτείνονται ορισμένες μουσικοκινητικές δραστηριότητες ως παραδείγματα (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Ωστόσο, δεν είναι ξεκάθαρο στους εκπαιδευτικούς τι περισσότερο μπορούν να κάνουν για να προχωρήσουν σε βάθος στη σύμπραξη μουσικής και χορού, ώστε να ενθαρρύνουν πληρέστερα τη δημιουργικότητα και την έκφραση των παιδιών μέσα από τις δύο αυτές μορφές τέχνης. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται βιωματικές εμπειρίες για να συναισθανθεί και να αντιληφθεί, τόσο την αξία αυτής της διαδικασίας, όσο και τους τρόπους δημιουργίας κατάλληλης ατμόσφαιρας και προσέγγισης των παιδιών.

Στο πλαίσιο αυτής της λογικής οι φοιτήτριες και οι φοιτητές του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ έρχονται σε επαφή με διαδικασίες μουσικού και κινητικού αυτοσχεδια-

σμού σε μαθήματα μουσικής και κίνησης, ενώ τους δίνεται η ευκαιρία να εφαρμόσουν ορισμένες ανάλογες στρατηγικές σε τάξεις νηπιαγωγείου.

Στην παρούσα μελέτη, ο στόχος ήταν διπλός: (α) να διερευνηθεί η εμπειρία μελλοντικών εκπαιδευτικών στον αμοιβαίο αυτοσχεδιασμό με μουσική και κίνηση, ως μία διαδικασία ανακάλυψης, βιώματος και αλληλεπίδρασης, και (β) να παρατηρηθεί η προσπάθεια μεταφοράς αυτής της εμπειρίας από τους ίδιους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τα δεδομένα προέκυψαν από παρατήρηση επιτόπιας και βιντεοσκοπημένης δράσης των φοιτητών σε ανάλογα μαθήματα στο ΤΕΠΑΕ. Εμπλουτίσθηκαν με μη δομημένες συνεντεύξεις και γραπτά αναστοχαστικά σχόλια των συμμετεχόντων, σε σχέση με τη δική τους εμπειρία και την απόδοση των νηπίων στα οποία εφάρμοσαν αυτοσχεδιασμούς κατά την πρακτική τους άσκηση σε δημόσια νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης.

Αναφορικά με τον πρώτο στόχο, οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν σε δύο ομάδες από τις οποίες η μία αυτοσχεδίαζε με κρουστά όργανα ακαθόριστου τονικού ύψους και μελωδικά όργανα και η άλλη με χορευτική κίνηση, βασιζόμενη στη συγκεκριμένη μουσική. Παραδείγματα τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν για συνεργατικό αυτοσχεδιασμό ήταν ο «καθρέπτης» και οι μουσικοί διάλογοι. Στον καθρέπτη, η μουσική αντέγραφε την κίνηση και το αντίστροφο, έτσι ώστε αυτός που πρότεινε την κίνηση και αυτός που αντέγραφε να αλληλοσυμπληρώνονται, αποτελώντας στη συνέχεια αδιαίρετο σύνολο. Η χρήση διαλόγων, μουσικών ή κινητικών, με την προϋπόθεση να ολοκληρώνεται η μία φράση ώστε να συνεχίζεται η επόμενη, είχε σκοπό να ενισχύσει τη συνοχή και τη ροή της επικοινωνίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

Αναφορικά με το δεύτερο στόχο, οι φοιτητές εφάρμοσαν απλές τεχνικές αυτοσχεδιασμού σε τάξεις νηπιαγωγείων. Οι στρατηγικές τους προσαρμόστηκαν στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της εκάστοτε τάξης και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές ενθάρρυναν ομάδες παιδιών να πειραματισθούν με ρυθμικά και μελωδικά κρουστά όργανα κατά τη διάρκεια παράλληλου κινητικού αυτοσχεδιασμού άλλων παιδιών. Αυτή η αλληλεπίδραση είχε σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν τα τελειώματα των φράσεων και να σκέφτονται διαφορετικά τη μουσική, ακριβώς επειδή έβλεπαν ζωντανά να εξελίσσονται κινητικά αυτές οι φράσεις.

Σε σχέση με τους φοιτητές γενικά παρατηρήθηκε ότι οι μουσικές και κινητικές αλληλεπιδράσεις τους παρουσίαζαν μεγάλη ποικιλία καθώς δεν περιορίζονταν σε συγκεκριμένο στυλ μουσικής ή χορού. Η κατά περίπτωση επιλογή οργάνου προσδιόριζε το μουσικό αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, τα κρουστά ενέπνεαν τη δημιουργία έντονων ρυθμικών κομματιών, τα οποία ερμήνευονταν με έντονες ρυθμικές κινήσεις. Τα μελωδικά όργανα, όπως ξυλόφωνα ή πληκτροφόρα, δημιουργούσαν τάση για μελωδικά μοτίβα, περισσότερο ή λιγότερο δομημένα, και ανάλογο κινητικό αυτοσχεδιασμό. Η επικοινωνία μεταξύ των με-

λών της ομάδας αναπτύχθηκε από τη στιγμή που μουσικοί και χορευτές ενδιαφέρθηκαν να ξεπεράσουν τους ενδεχόμενους περιορισμούς του μουσικού οργάνου ή του σώματός τους, προκειμένου να στρέψουν την προσοχή τους στην ομάδα και να αλληλεπιδράσουν.

Στα νηπιαγωγεία προτιμήθηκε η διαδικασία κατά την οποία ένα παιδί έπαιζε κάθε φορά με ένα όργανο, λόγω της αναμενόμενης δυσκολίας των παιδιών να αυτοσχεδιάσουν αμέσως μουσικά σε ομάδα. Αυτή η επιλογή βοήθησε τα υπόλοιπα παιδιά να ακούν ένα ξεκάθαρο μουσικό σήμα κάθε φορά. Παρατηρήθηκε πολλές φορές στοιχεία του ήχου, όπως ένα glissando στο μεταλλόφωνο, να αποτυπώνονται από τα παιδιά με αντίστοιχη κίνηση, όπως πλάγια μετατόπιση. Γενικότερα, τα παιδιά προσάρμοζαν στους αυτοσχεδιασμούς τους απλές καθημερινές κινήσεις όπως περπάτημα, τρέξιμο, πήδημα, λίκνισμα κλπ. Ακολουθούσαν τις προτάσεις της μουσικής με την κίνησή τους χωρίς κάποια παρέμβαση ή καθοδήγηση παιδαγωγού και στο τέλος μουσικοί και χορευτές συνήθως κατάφερναν να αλληλεπιδρούν αβίαστα. Η επικοινωνία στους αυτοσχεδιασμούς αναπτύχθηκε κατ' αναλογία με τον τρόπο που αναπτύχθηκε στους φοιτητές, ορισμένες φορές μάλιστα πιο άμεσα.

Οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού φάνηκε ότι είχαν μεγάλη απήχηση, τόσο στους φοιτητές όσο και στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ανταπόκριση ήταν άμεση, αβίαστη και εμπρόθετη, αναδεικνύοντας τη συνεργασία, την πρωτοβουλία και την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Επίσης, η ενσώματη προσέγγιση του αυτοσχεδιασμού καθιστούσε δυνατή την παρακολούθηση της εξέλιξης του ήχου μέσα από την κίνηση, διότι εκτός από την κιναισθητική εμπειρία οπτικοποιούνταν η αφηρημένη διάσταση του ήχου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. και Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003.

Fournier, J.E. (2011). Productive Improvisation and Collective Creativity: Lessons from the Dance Studio. Στο: R. K. Sawyer (Ed.) *Structure and improvisation in creative teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, σσ. 184–206.

Laban, R. & Ullmann, L. (1988). *Modern Educational Dance.* United Kingdom: Northcote House.

Taffuri, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. Στο: I. Deliège & G. A. Wiggins (Eds.) *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, σσ. 134-157.

# ΜΟΡΦΕΣ ΜΝΗΜΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΚΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΕΡΓΑ

**Ανδρέας Καρακίτσιος,**

Καθηγητής Τ.Ε.Π.ΑΕ., Α.Π.Θ.

akarakit@nured.auth.gr,

Στην εργασία εξετάζεται η λειτουργία της μνήμης στις βασικές της μορφές αντιστικτικά και συγκριτικά σε κείμενα της Σοφίας Φίλντιση, και της Άλκης Ζέη. Η μνήμη εξετάζεται ως βασική λειτουργία ενεργούς διασύνδεσης του τώρα με το τότε( Ricoeur 2004, σ.195). Οι γενικές θεωρίες για τις μορφές και τη λειτουργία της μνήμης εκκινούν από Πλάτωνα έως Πιαζέ και Φρόιντ, διακρίνουν όρους όπως ακούσια μνήμη (εμπειρία, αόριστη και μη ανακλήσιμη), και εκούσια μνήμη (βίωμα, οριοθετημένο και ανακλητό) και καταλήγουν σε περισσότερο οργανικά μοντέλα περί ενεργούς μνήμης (activist memory), δηλαδή ανοιχτής στην αναζήτηση, έρευνα και επεξεργασία της πολλαπλής αλήθειας άρα ανοιχτή και στη φαντασία και στην ερμηνεία και παθητική μνήμη (passivist memory), που δέχεται την εμπειρία ως πιστό αντίγραφο των εμπειριών) (Casey 1987, σ. 15). Τα κείμενα των προαναφερόμενων συγγραφέων συνιστούν μια λογοτεχνική έκφραση βασισμένη στην προσωπική εμπειρία και στην Ιστορία και συνιστούν τυπικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας.

Η λογοτεχνία εδώ εκλαμβάνεται όχι ως μια απλή αποθήκη εμπειριών αλλά ως ένα λειτουργικό ταμιευτήριο μνήμης που αναδύει παλιές ξεχασμένες εικόνες και γεγονότα, ενεργοποιεί τη διασύνδεση ατομικής και συλλογικής εμπειρίας και επιτρέπει συνδέσεις παρόντος και παρελθόντος ή ακόμη και αιρετικές ή αποστασιοποιημένες ερμηνείες του παρελθόντος, που δημιουργεί αφορμές και αφετηρίες για αναθεωρήσεις και νέες αναγνώσεις. Κοντολογίς η λογοτεχνική γραφή θεωρείται *μια διαρκής καλλιέργεια της ατομικής και συλλογικής μνήμης, μια ατελεύτητη αναψηλάφηση του μνημονιακού μας υλικού «που κουβανούμε εντός μας» (*Μπουκάλας 2008*).*

Το κεντρικό υλικό της έρευνας αποτελείται από τη συλλογή παιδικών αφηγήσεων βραχείας φόρμας με τίτλο *Η Καρδούλα* της Σοφίας Φίλντιση, και το μυθιστόρημα *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο* της Άλκης Ζέη. Η συλλογή ανήκει ειδολογικά στον χώρο των παιδικών αφηγήσεων βραχείας φόρμας, ενώ το μυθιστόρημα εντάσσεται/εντάχθηκε από την κριτική στη μυθιστορηματική αυτοβιογραφία, και συγκλίνει στην ειδική κατηγορία «μυθιστόρημα μαθητείας ή ενηλικίωσης» (Bildungsroman).

Τα προαναφερόμενα λογοτεχνικά έργα εντάσσονται στον ευρύ όρο της αυτοβιογραφικής γραφής. Ο όρος σήμερα τείνει να αντικατασταθεί από τον όρο αυτομυθοπλασία, όπου ο συγγραφέας δεν οφείλει να αποδείξει τίποτε, απλώς προτείνει στον αναγνώστη να κάνει ότι τον πιστεύει και ο ίδιος δεν ζητά την αναγνώριση και την αληθοφάνεια των λεγόμενων, αλλά απλώς επιζητεί την α-

ναγνώριση της μυθοπλασίας (της δομής του και του περιεχομένου) (LeJeune 2002, σ.17). Συνήθως, χρησιμοποιεί μια λεπτή δόση αλήθειας και ψέματος και αναπλάθει το υλικό της προσωπικής του ζωής. (Dubrofsky 2002, σ.50). Με βάση αυτά τα παραπάνω στοιχεία εξετάζεται κατά πόσο τα κείμενα των συγγραφέων εκφράζουν λιγότερο ή περισσότερο την Ιστορία (συλλογική εμπειρία) ή την ατομική εμπειρία και κατά πόσο τα κείμενα είναι μια απόπειρα αντικειμενικής αναπαράστασης της πραγματικότητας και κατ' επέκταση της παιδικής ηλικίας των συγγραφέων ή απλά ένα σύνθετο μυθοπλαστικό κατασκεύασμα.

Στο μυθιστόρημα *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο* η εξιστόρηση ξεκινά από τα παιδικά χρόνια της συγγραφέως τη δεκαετία του 1920 στη Σάμο και στην Αθήνα και φτάνει μέχρι και την ενηλικίωση της αφηγήτριας στα μέσα της δεκαετίας του 1940. Αντίθετα στη συλλογή *Η Καρδούλα* καταγράφονται οι εμπειρίες της συγγραφέως στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια και πριν την ενηλικίωσή της, κάτι σαν τη μνήμη των πραγμάτων(Βλαβιανού Α. 2013, σ. 373).

Το μυθιστόρημα της Α. Ζέη είναι μια διαρκής διασύνδεση της ατομικής μνήμης και εμπειρίας με τη συλλογική μνήμη και την Ιστορία. Επιτυγχάνεται με καταγραφή επεισοδίων και γεγονότων στα οποία πρωτοστατούν γνωστές ιστορικές προσωπικότητες σε ιστορικά γεγονότα της εποχής. Η συζήτηση και ο διάλογος με την Ιστορία είναι διαρκής, στο πλαίσιο ενός καταιγισμού πληροφοριών του γενεαλογικού της δένδρου, πολλών συγγενών, πολλών φίλων επώνυμων κυρίως, όπου προβάλλεται το δικό της πρόσωπο, οι δικές της επιλογές αλλά και ένα μικρό ξεκαθάρισμα λογαριασμών με τη μεγάλη Ιστορία. Η τοιχογραφία είναι έτοιμη και προσδιορίζεται άνισα μεν, καθαρά δε, το «εμείς και οι άλλοι».

Αντίθετα στα κείμενα της Σ. Φίλντιση η Ιστορία λειτουργεί ως ουδέτερο διάφανο φόντο και η συλλογική μνήμη υποχωρεί. Η απουσία (θάνατος) του πατέρα δεν εγγράφεται ως ιστορικό γεγονός, δεν τοποθετείται σε μια ιδεολογία χώρου και συμβόλου, δεν αναφέρεται ως σύμπτωμα του εμφυλίου, απλά σημειώνεται μετωνυμικά και αναμοχλεύει ποικίλα ερωτήματα χωρίς απαντήσεις. Ο πρωτοπρόσωπος αφηγητής δεν μιλάει ούτε τη γλώσσα του πατέρα ούτε του αδερφού, δεν σκέφτεται τη μορφή τους, αντίθετα βιώνει την απουσία τους μέσα από τα μάτια της μητέρας, από το σιωπηλό της βούρκωμα και από τη θλίψη των υπόλοιπων.

Βεβαίως, και στους δυο συγγραφείς η ατομική μνήμη είναι το εφαλτήριο για τη λογοτεχνική γραφή. Στο έργο όμως της Α. Ζέη παρεμβάλλεται πληθωρικά και καταιγιστικά η μεγάλη Ιστορία, όχι μόνο ως ντεκόρ αλλά και ως γενεσιουργός αιτία συνθηκών και καταστάσεων που ορίζουν τη μοίρα των πρωταγωνιστών. Στο έργο της Σ. Φίλντιση, η ατομική μνήμη φαίνεται να μην συνδέεται με την Ιστορία παρά μόνο ελλειπτικά και μετωνυμικά. Κατά συνέπεια η λειτουργία της μνήμης στο έργο της Φίλντιση αφήνει περιθώρια για περισσότερη φαντασία σε σύγκριση πάντα με το μυθιστόρημα της Ζέη, όπου η τοιχογραφία των ιστορικών προσώπων πιέζει για ακρίβεια, αντικειμενικότητα και διαρκή έ-

λεγχο των αναπαριστώμενων επεισοδίων. Όταν η συγγραφέας δυσκολεύεται στην αναπαράσταση της πραγματικότητας δεν επικαλείται τη φαντασία αλλά επικαλείται απώλεια μνήμης. Αντίθετα η Φίλντιση προτιμά να παραθέσει διάσπαρτα φανταστικά επεισόδια και γεγονότα για να συμπληρώσει κενά και να τα συνδέσει με πραγματικά περιστατικά χωρίς επιπλέον εξηγήσεις και ιστορικές αναφορές.

Κοινός τόπος στη γραφή τους είναι της τεχνικής της διπλής προοπτικής στην αφήγηση, δηλαδή η παρουσία μιας ενήλικης και μιας παιδικής οπτικής γωνίας. Ο πρωτοπρόσωπος κεντρικός αφηγητής καταγράφει γεγονότα και καταστάσεις, εγγράφει τις αιτίες τους και τα αποτελέσματά τους, μέσα από την αίσθηση της παιδικής λογικής και ματιάς και της ανάλογης παιδικής ιδιοσυγκρασίας παράλληλα και με την ώριμη ματιά του ενήλικου. Αυτό επιχειρεί και καταφέρνει η Σοφία Φιλντιση. Η Άλκη Ζέη όμως κάνει ένα βήμα παραπέρα. Αλλάζει το μέγεθος και το στυλ των γραμμάτων και βρίσκει την ευκαιρία δηλώνοντας μια νέα οπτική θέασης και αναπαράστασης της πραγματικότητας να σχολιάσει αντικειμενικά πλέον τα εξιστορημένα γεγονότα προσθέτοντας απλές αλλά χρήσιμες και διαφωτιστικές πραγματολογικές αναφορές κα σημειώσεις για συγκεκριμένα πρόσωπα που σημάδεψαν όχι μόνο τη ζωή της αλλά και τη ζωή της Ελλάδας.

Τέλος, η επιλογή της συνεχούς διασύνδεσης της ατομικής μνήμης με την Ιστορία επιβάλλει σχεδόν υποχρεωτικά στη διαδικασία της γραφής και ειδολογικές επιλογές. Όταν η Ιστορία προβάλλει στο προσκήνιο η συγγραφή του μυθιστορήματος του κατ εξοχήν λειτουργικού τρόπου έκφρασης και αναπαράστασης μιας εποχής, μιας κοινωνίας ή έστω μιας ομάδας ανθρώπων είναι προτιμητέα των αφηγήσεων βραχεία φόρμας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βλαβιανού Α. (2013). Η μνήμη των πραγμάτων στο έργο των G. Perec και Γ. Ιωάννου στο *Γραφές της Μνήμης Σύγκριση - Αναπαράσταση- Θεωρία*, επιμ. Ζ. Σιαφλέκης, 362-378, Αθήνα: Gutenberg

Casey E. (1987). Remembering: A Phenomenological Study, Bloomington, Indiana University.

Dubrofsky S. (2002). L'écriture du Moi, *Nouvelle Littéraire*, No 2002 p.p.45-60.

LeJeune Ph., (2002). Les écritures du Moi, p.p. 12-22, *Magazine Littéraire*, No 409, Mai. 2002, Paris.

Μπουκάλας Π. (2008). Η γραφή σαν φάρμακο της μνήμης εφημ., *η Καθημερινή*, 25 Νοεμβρίου 2008, Αθήνα.

Ricoeur P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*, Paris: Gallimard.

Φίλντιση Σ. (2004). *Η καρδούλα,* Αθήνα: Πατάκης.

Ζέη Ά. (2013). *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

# ΤΟ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΟ ΧΡΗΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΗ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Παρασκευή Κερτεμελίδου,**

Δρ. Αρχιτέκτων_Μουσειολόγος

Επιστημονικός συνεργάτης ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, Τμήμα Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, Διακόσμησης & Σχεδιασμού Αντικειμένων

vickykert@gmail.com

Παραδοσιακά ο ευρωπαϊκός πολιτισμός έδινε αξία στις καλές τέχνες, στη ζωγραφική και στη γλυπτική, ως πρωταρχικούς δείκτες καλού γούστου, μόρφωσης και ισχύος. Οι ιδιότητες αυτές χαρακτήριζαν έναν μικρό αριθμό ανθρώπων. Με το πέρασμα στη βιομηχανική εποχή, η μαζική παραγωγή και η δυνατότητα των αστών να αγοράζουν μεγάλο αριθμό προϊόντων επέτρεψε το σχηματισμό μιας μεσαίας τάξης, η οποία μπορούσε να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση του γούστου και γενικότερα στη δημιουργία αξιών που αφορούν κυρίως τα χρηστικά αντικείμενα. Η αξία των χρηστικών αντικειμένων εκτός από οικονομική, μπορεί να είναι συμβολική, ιστορική, αισθητική, επιστημονική ή πολιτιστική. Στην αρχική αξία τους προστίθενται και άλλα στοιχεία, όπως η σπανιότητα, η παλαιότητα, η φήμη του δημιουργού ή του χρήστη τους, η μόδα.

Τα διάφορα αντικείμενα παράγονται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, για να επιτελέσουν μια δεδομένη λειτουργία στο πλαίσιο ενός ιστορικά προσδιορισμένου κοινωνικού σχηματισμού (Χουρμουζιάδης, 1999:69-80). Ως εκ τούτου μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πηγή πληροφοριών και να μελετηθούν ως προς τις φυσικές τους ιδιότητες, την παραγωγή και τη χρήση τους, την ιστορική διαδρομή που διένυσαν και την αξία που προσέλαβαν στο πλαίσιο διαφορετικών σχηματισμών.

Τα αντικείμενα που εκτίθενται στο μουσείο, που έχουν δηλαδή μετατραπεί σε μουσειακά αντικείμενα, προσδιορίζονται από δυο βασικά χαρακτηριστικά: τη φυσική τους παρουσία και τα νοήματα που εμπεριέχουν, τα οποία επιδέχονται πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες. Σήμερα, το σύγχρονο μουσείο διευρύνει περισσότερο τη θεματική του, με σκοπό να συμπεριλάβει αντικείμενα που παλιότερα δεν θεωρούνταν άξια να βρίσκονται σε αυτό, κάνοντας μια στροφή προς μια πληρέστερη αντιπροσώπευση της πολιτιστικής παραγωγής, όπου δεν συγκαταλέγεται μόνο η υψηλή τέχνη αλλά και η τέχνη της επιβίωσης, καθώς και η κοινωνική ιστορία, στο πλαίσιο των σύγχρονων θεωρητικών αναζητήσεων των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (Merriman, 1989). Οι μεταμοντέρνες αυτές μουσειολογικές αντιλήψεις οι οποίες δίνουν όλο και πιο ενεργητικό ρόλο στον επισκέπτη, συμβαδίζουν με τις μεταμοντέρνες επιστημολογικές απόψεις διδασκαλίας της τέχνης, οι οποίες εδράζονται σε ανάλογες νεότερες μεθοδολογικές ερμηνείες στην επιστήμη της Ιστορίας της Τέχνης και στις γενι-

κότερες επιστημολογικές και κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών. Παράλληλα και αυτές όπως και η μουσειολογία, αμφισβητούν την επικυριαρχία της «υψηλής τέχνης» πάνω στη λαϊκή τέχνη, στις εφαρμοσμένες τέχνες, σε εικαστικές μορφές ακόμη και της μαζικής κουλτούρας (Παπαντωνίου, Κοντοπούλου, 2004). Σήμερα η Τέχνη, με αυτή τη διευρυμένη έννοια, διεκδικεί τη θέση της στην εκπαίδευση των παιδιών καθώς, όπως είναι κοινά αποδεκτό, συμμετέχει στην ανάπτυξη των παιδιών και στη προσαρμογή τους στο πολιτιστικό περιβάλλον. Όλες οι μορφές τέχνης είναι παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες και ενδείκνυνται για μουσειοπαιδαγωικές εφαρμογές με διαθεματικό χαρακτήρα, οι οποίες κάθε φορά προσαρμόζονται στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών.

Κάθε αντικείμενο μπορεί να αποτελέσει αφορμή για σφαιρική-διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και αντιμετώπισής της ως ενιαίο σύνολο. Μπορεί να δώσει πληροφορίες, όπως ήδη αναφέρθηκε, για τον πολιτισμό, την ιστορία, τη γεωγραφία, την αισθητική, τις κοινωνικές αξίες και δομές, πληροφορίες, οι οποίες σε συνδυασμό με τις εμπειρίες του κάθε παιδιού, τις αντιλήψεις, τις αισθήσεις, και τα συναισθήματά του το οδηγούν να προχωρήσει στη διάκριση των πληροφοριών, στην κατάταξη, στη μορφοποίηση, στην κατανόηση και στη γνώση (Νάκου, 2001, Hooper-Greenhill, 1994).

Αξιοποιώντας τεχνικές ανάλυσης της διδασκαλίας με βάση τα αντικείμενα (object learning), θα παρουσιάσουμε ένα διάγραμμα-μοντέλο μελέτης για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, μία καρέκλα (την Thonet N$^{o}$ 14, τη γνωστή βιεννέζικη καρέκλα). Επιδιώκουμε με αυτό τον τρόπο να προβάλουμε τα νέα νοήματα που παράγονται κατά την έκθεσή του και επανα-πλαισίωση στο μουσείο, υποδεικνύοντας τις εκθεσιακές αλλά και εκπαιδευτικές δυνατότητες τις οποίες αυτό εμπεριέχει, για να προτείνουμε στη συνέχεια ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσέγγισής του βασισμένο στην επιστημονική θεωρία του βιομηχανικού σχεδιασμού. Η συγκεκριμένη καρέκλα βρίσκεται σχεδόν σε όλα τα Μουσεία Εφαρμοσμένων Τεχνών, Επίπλων και Βιομηχανικού Σχεδιασμού, εκτίθεται σε περιοδικές εκθέσεις διαφόρων θεματικών και συμπεριλαμβάνεται στις μουσειακές εκθέσεις που αφορούν τη σημαντική εταιρεία παραγωγής επίπλων Thonet. Επομένως υπάρχει η εικόνα της στις ιστοσελίδες των αντίστοιχων μουσείων τις οποίες μπορεί να επισκεφθεί και να χρησιμοποιήσει ένα εκπαιδευτικός καθώς επίσης, μπορεί να παρουσιασθεί ένα δείγμα της στην τάξη αφού πωλείται στα καταστήματα επίπλων και βρίσκεται σε πολλά σπίτια.

Το κάθισμα γενικά ως θεματική συμπεριλαμβάνεται στο εκπαιδευτικό υλικό του Μουσείου Design του Λονδίνου, αλλά και άλλων Μουσείων Εφαρμοσμένων Τεχνών (V&A, Cooper Hewitt, κ.α.). Κυρίως όμως το κάθισμα επιλέγεται ως αντικείμενο ανάλυσης γιατί συνοψίζει σημαντικά χαρακτηριστικά ενός χρηστικού αντικειμένου. Αποτελεί ένα προϊόν το οποίο έχει σαφή λειτουργικό προορισμό, ίδιο σε όλα τα καθίσματα, να στηρίζει το ανθρώπινο σώμα σε καθιστή θέση. Έτσι καλύπτει μια από τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου. Είναι παράλληλα ένα αισθητικό αντικείμενο, την εξέλιξη του οποίου παρακολουθούμε

βήμα – βήμα στην ιστορία του design. Έχει ενσωματώσει σχεδιαστικές ιδέες και τεχνικές πρωτοτυπίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη νέων υλικών ή νέων κατασκευαστικών μεθόδων, οι οποίες εκφράζονται ακόμη και στην επίλυση της παραμικρής λεπτομέρειας. Επίσης το κάθισμα είναι ένα σχεδιασμένο αντικείμενο του οποίου η μορφή, η λειτουργία και οι τεχνικές της κατασκευής του παραμένουν κατά βάση παρόμοιες στη διάρκεια του χρόνου στον Δυτικό κόσμο, γεγονός που μας βοηθά να αναγνωρίσουμε και την παραμικρή αλλαγή. Επίσης η ιστορία του είναι γνωστή, καθώς έχει συμπεριληφθεί σε αισθητικές, ιστορικές και τεχνικές μελέτες και γνωρίζουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο κάθε φορά κατασκευάστηκε. Τέλος έχει σχεδιασθεί από σημαντικούς σχεδιαστές ακολουθώντας τα καλλιτεχνικά στιλ, καθώς επίσης και τις συνθήκες της αγοράς, της παραγωγής και του γούστου (Παρμενίδης, Χαραλαμπίδου, 1989:17).

Τα θέματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που μπορούν να προκύψουν από αυτή την ανάλυση είναι πάρα πολλά. Κύριος στόχος είναι να καταδειχθεί ένας τρόπος προσέγγισης των πολλαπλών σημασιών και των πολλαπλών δυνατοτήτων εκπαιδευτικής αξιοποίησης και των πιο κοινών καθημερινών αντικειμένων του υλικού πολιτισμού τα οποία έχουν προκύψει μέσα από τη διαδικασία του βιομηχανικού σχεδιασμού. Για τα παιδιά έχει μεγάλη σημασία η παροχή εξειδικευμένων γνώσεων για το βιομηχανικό σχεδιασμό να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να κατανοήσουν, μέσα από δικές τους εμπειρίες, έννοιες όπως η εργονομία, η τεχνολογία κατασκευής, η μαζική παραγωγή αλλά και η ποικιλία των μορφών και των υλικών. Ξεκινώντας από τα σχετικά παραδείγματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων, θα παρουσιασθεί ένα ενδεικτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στην προσχολική ηλικία. Οι δημιουργικές δραστηριότητες θα επιλεγούν από ένα ευρύ ρεπερτόριο εικαστικών κυρίως εφαρμογών, ζωγραφική, κολάζ, πάζλ, κατασκευές, και όχι μόνο, και φυσικά σε καμιά φάση του προγράμματος δεν θα αγνοηθεί ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας.

**ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:**

Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης: προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη

Epstein, A. & Τρίμμη, Ε. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά. Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*. Αθήνα: τυπωθήτω

Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museum and Gallery Education*. London: Leicester University Press.

MacDonald, S. (1998). *The Politics of Display: Museums, Science and Culture*. London: Routledge.

Merriman, N. (1989). Museum Visiting as a Cultural Phenomenon στο P. Vergo, (ed.) *The New Museology,* London: Reaktion Books, σελίδες 148-171.

Νάκου, Ε. (2001). *Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα: Νήσος.

Παπαντωνίου, Φ. & Κοντοπούλου, Δ. (2004) Εκπαιδευτικά προγράμματα για

παιδιά προσχολικής ηλικίας στην έκθεση της Ρώσικης Πρωτοπορίας, *ΜΑΚΕΔΝΟΝ*, Τεύχος 12, σελίδες 229-246.

Παρμενίδης, Γ. & Χαραλαμπίδου, Σ. (1989). *Η Μορφή του σχεδιασμένου αντικειμένου*. Αθήνα: Παρατηρητής.

Χουρμουζιάδης Γ. (1999). *Λόγια από χώμα*. Σκόπελος: Νησίδες.

# ΤΟ ΟΡΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ

**Ελπίδα Κόνια**

υποψήφια διδάκτωρ τμήματος Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

elpidakonia@sch.gr

Στην ελληνική εκδοτική παραγωγή τα βιβλία που προορίζονται για ανήλικους αναγνώστες συχνά ταξινομούνται σε μια ενιαία κατηγορία παιδική/νεανικής λογοτεχνίας. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ωστόσο, υπάρχει κατηγορία νεανικών-εφηβικών βιβλίων που διακρίνεται με σαφήνεια από τα παιδικά, χωρίς να είναι πάντοτε σαφές το ηλικιακό όριο που καθορίζει τους αναγνώστες της μιας ή της άλλης κατηγορίας. Άλλωστε η πρώιμη εφηβεία πλησιάζει προς την παιδική ηλικία, όπως και ένα μέρος της όψιμης συγχέεται με τη νεότητα. Αυτός είναι, προφανώς, ο λόγος που στους τίτλους των σειρών που απευθύνονται σε εφήβους εναλλάσσονται οι όροι "Εφηβική λογοτεχνία" και "Νεανική Λογοτεχνία", χρήση που πηγάζει από τον ασαφή προσδιορισμό των όρων "όψιμη εφηβεία-νεότητα". Ωστόσο, τελευταία διαμορφώνεται στους κόλπους της εφηβικής λογοτεχνίας αυτόνομη υποκατηγορία βιβλίων που απευθύνονται σε μεγαλύτερους εφήβους που έχουν εγκαταλείψει οριστικά την παιδική ηλικία και συνήθως προσδιορίζονται ως έφηβοι άνω των 15 ετών.

Στο Συνέδριο "Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία" που διοργάνωσε το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης το Μάιο του 2009 αναπτύχθηκαν καίρια ζητήματα που έχουν σχέση με το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου "Εφηβική Λογοτεχνία" και με οριοθετήσεις που προβάλλουν την ηλικιακή φάση των αναγνωστών προς τους οποίους απευθύνεται. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προβληματικής, ο συγγραφέας Μάνος Κοντολέων, με τη διπλή ιδιότητα του συγγραφέα και του διευθύνοντα εκδοτικής λογοτεχνικής σειράς για εφήβους, διατύπωσε την προτίμησή του προς τον όρο "Λογοτεχνία για νεαρούς ενήλικους αναγνώστες", για να προσδιορίσει μια ιδιαίτερη κατηγορία κειμένων που στοχεύουν σε ένα αναγνωστικό κοινό από 14 ετών και άνω.

Η παραπάνω άποψη για την ύπαρξη μιας ιδιαίτερης κατηγορίας εφηβικών λογοτεχνικών βιβλίων που απευθύνονται σε μεγαλύτερους εφήβους έχει ήδη διατυπωθεί από σύγχρονους κριτικούς, όπως ο Jonathan Hunt (2007), ο οποίος διαπιστώνει την εμφάνιση μιας νέας μορφής του μυθιστορήματος για νεαρούς ενήλικες (young adult novel) με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει το λογοτεχνικό αυτό είδος από τις αρχές της δεύτερης χιλιετίας. Σύμφωνα με τον Hunt, τα ογκώδη σε έκταση μυθιστορήματα με τις πολύπλοκες, πρωτοποριακές αφηγηματικές μορφές, το προηγμένο λεξιλόγιο, τη στυλιζαρισμένη γλώσσα και τη σύνθετη θεματολογία σηματοδοτούν μια νέα εποχή για το λογοτεχνικό αυτό είδος. Στους κόλπους της εφηβικής λογοτεχνίας διαμορφώνεται

πλέον μια τάση για λογοτεχνικά έργα υψηλών προδιαγραφών που απευθύνονται σε όψιμους εφήβους, αλλά και σε ενηλίκους.

Η νέα αυτή τάση συνδέεται με τις αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων όσο και με τις στρατηγικές μάρκετινγκ και διαφήμισης που τις καθορίζουν. Αναμφισβήτητα, η εκδοτική ταξινόμηση της συγγραφικής δημιουργίας συνδέεται με τις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε εποχή. Με την τεράστια επιτυχία του Harry Potter και των άλλων "ευπώλητων" της φανταστικής λογοτεχνίας, οι εκδότες ανακάλυψαν ένα κοινό που είχαν παραμελήσει τις προηγούμενες δεκαετίες, εκείνο των μεγαλύτερων εφήβων. Παράλληλα, πολλοί συγγραφείς της λογοτεχνίας ενηλίκων αρχίζουν να ασχολούνται με την εφηβική λογοτεχνία. Έτσι, σταδιακά από τις αρχές της νέας χιλιετίας, ο χώρος του βιβλίου με το "cross-over" μυθιστόρημα απευθύνεται, όπως και άλλοι τομείς του μάρκετινγκ (μόδα, παιχνίδι) σε ηλικιακά "συμπιεσμένους " αποδέκτες. Αυτή η εμπορική και εκδοτική τάση, καθώς διεύρυνε τα ηλικιακά όρια του αναγνωστικού κοινού, οδήγησε τους συγγραφείς να αναζητήσουν σταδιακά πιο προχωρημένες προεκτάσεις των θεμάτων τους και πιο προχωρημένες τεχνικές αφήγησης.

Έτσι, στις αρχές της νέας χιλιετίας διαμορφώνεται, στη διεθνή εκδοτική παραγωγή μια νέα μορφή της εφηβικής λογοτεχνίας, που περιλαμβάνει μυθιστορήματα που απευθύνονται σε όψιμους εφήβους και διαφέρουν από τα μυθιστορήματα που γράφονται για εφήβους που βρίσκονται ακόμη κοντά στην παιδική ηλικία. Τα μυθιστορήματα αυτά εμφανίζουν προηγμένες αφηγηματικές τεχνικές και σύνθετη θεματολογία, σε βαθμό που συχνά δεν διαφέρουν από τα έργα της "ενήλικης" λογοτεχνίας. Ακολουθώντας την αντίστοιχη τάση της διεθνούς εκδοτικής παραγωγής ελληνικοί εκδοτικοί οίκοι (μέχρι στιγμής οι εκδόσεις Πατάκη, Καστανιώτη, Κέδρος και Ψυχογιός) αντιμετωπίζουν ως ξεχωριστό είδος τα μυθιστορήματα για νεαρούς ενήλικες αναγνώστες και έχουν καθιερώσει αυτόνομες εκδοτικές σειρές προσανατολισμένες σε μεγαλύτερους εφήβους που έχουν εγκαταλείψει οριστικά την παιδική ηλικία.

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 οι εκδόσεις Πατάκη με τη σειρά "Παρουσίες", ακολουθώντας μια κυρίαρχη πλέον τάση στην διεθνή εκδοτική παραγωγή καθιέρωσαν πρώτοι στο χώρο των ελληνικών εκδόσεων μια κατηγορία βιβλίων που απευθύνονται σε μεγαλύτερους εφήβους. Η σειρά "Παρουσίες" έχει πλέον αντικατασταθεί με τη σειρά "Σύγχρονη Λογοτεχνία για Νέους". Ανάλογα, οι εκδόσεις Καστανιώτη τα τελευταία χρόνια καθιέρωσαν ξεχωριστή σειρά που απευθύνεται σε μεγαλύτερους εφήβους. Χωρίς να αναγράφεται καθαρά η ηλικία των αναγνωστών, ο τίτλος της σειράς "Γέφυρες: Λογοτεχνία για νέους" υπονοεί μια κατηγορία αναγνωσμάτων που εντάσσονται στο μεταβατικό στάδιο μεταξύ της εφηβικής λογοτεχνίας και την λογοτεχνίας ενηλίκων και απευθύνονται σε μεγαλύτερους εφήβους που βρίσκονται στο αντίστοιχο μεταβατικό ηλικιακό στάδιο. Η παράλληλη ύπαρξη της σειράς "εφηβική βιβλιοθήκη" πιστοποιεί την πρόθεση των εκδόσεων Καστανιώτη να διακρίνει ηλικιακές φάσεις μεταξύ των έφηβων αναγνωστών.

Ομοίως, οι εκδόσεις Κέδρος διαθέτουν μια κατηγορία με τίτλο "Βιβλία για παιδιά και νέους", η οποία διακρίνεται από τις υπόλοιπες κατηγορίες που απευθύνονται σε ενήλικους αναγνώστες, αλλά ταξινομούν τα παιδικά και εφηβικά βιβλία σε υποκατηγορίες ανάλογα με την ηλικία των αναγνωστών. Η χωριστή υποκατηγορία "άνω των 15 ετών" περιλαμβάνει μυθιστορήματα, τα οποία κυκλοφόρησαν μόλις την τελευταία δεκαετία. Τέλος, και οι εκδόσεις Ψυχογιός διαθέτουν εξειδικευμένη σειρά για το αναγνωστικό κοινό που βρίσκεται στην μεταβατική ηλικιακή φάση της όψιμης εφηβείας. Χρησιμοποιώντας τον τίτλο "Πυξίδα για εφήβους και ενήλικες", οι εκδόσεις Ψυχογιός φαίνεται να υιοθετούν και επίσημα την νέα κατηγορία των cross-over βιβλίων που γράφονται για να αναγνωσθούν τόσο από εφήβους όσο και από ενήλικους αναγνώστες.

Συμπερασματικά, στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια αρκετοί εκδοτικοί οίκοι έχουν προχωρήσει ένα βήμα πέρα από τη συνήθη διάκριση παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας και έχουν εισαγάγει στους καταλόγους τους ξεχωριστές σειρές που απευθύνονται σε όψιμους εφήβους, χωρίς να αποκλείουν και ενήλικους αναγνώστες. Οι συγκεκριμένες σειρές αποτελούν ένα πρόσφορο δείγμα για περαιτέρω έρευνα[121], ώστε να σχηματιστεί ολοκληρωμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη εικόνα για τα χαρακτηριστικά των βιβλίων που οι εκδότες προορίζουν για ένα αναγνωστικό κοινό που έχει περάσει το όριο της παιδικής ηλικίας, αλλά και της πρώιμης εφηβείας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Κανατσούλη, Μ. & Πολίτης, Δ. (Επιμ. ) (2011). *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2011). "Αναγκαίες διακρίσεις και θεωρητικές /ιστορικές αναζητήσεις της Εφηβικής Λογοτεχνίας" στο Κανατσούλη, Μ. & Πολίτης, Δ. (Επιμ. ) *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης, σελ. 19-30.

Κοντολέων, Μ. (2011). "Από το μυθιστόρημα εφηβείας σε εκείνα για νεαρούς ενήλικους αναγνώστες και τώρα στα cross-over" στο Κανατσούλη, Μ. & Πολίτης, Δ. (Επιμ. ) *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης, σελ. 50-56

Hunt, J. (2007). Redefining the young adult novel. *The Horn Book Magazine* 83: 141-147.

Falconer, R. (2009). *The Crossover Novel: Contemporary Children's Fiction and Its Adult Readership.* New York: Routledge.

Kaplan, J. (2006). Dissertations on Adolescent Literature: 2000-2005. *The*

[121] Η υπό εκπόνηση διατριβή της εισηγήτριας περιλαμβάνει εκτενή έρευνα βασισμένη σε ενδοκειμενικά στοιχεία από όλα τα βιβλία που έχουν ταξινομηθεί στις συγκεκριμένες εκδοτικές σειρές από το 2000 και εξής.

*ALAN Review* 33. 2: 101-108.

Lukens, R & Cline, R. (1995). *A Critical Handbook of Literature for Young Adults*. Νέα Υόρκη: Longman.

Nilsen, A.P. & Donelson, K. ($^{4}$1993). *Literature for today's young adults*, New York: Harper Collins Publishers.

Smith, K.C. (2012). Critical Cross-overs. *Children's Literature Association* 37.1:1-3.

# ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΨΥΧΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ.

**Μελανθία Κοντοπούλου[1], Μαρία Γκέκα[2]**

1. ΑΠΘ melanthi@nured.auth.gr

2. ΑΠΘ mgeka@nured.auth.gr

Η εκπαιδευτική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τυπική εκπαίδευση αποτελεί ένα θεσμό που δοκιμάζεται σε πολλές χώρες σήμερα. Ωστόσο πολλά ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν σημαντικά εμπόδια στην υλοποίηση του. Οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στην αντίσταση των εκπαιδευτικών να συμβάλλουν στην ενταξιακή πολιτική (Croll & Moses, 2000, Evans & Lunt, 2002, Zoniou-Sideri, Vlachou, 2006, Korff-Sausse, 2008). Μάλιστα, παρά τα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα που εφαρμόζονται, η αποδοχή του «διαφορετικού» δεν φαίνεται να διευκολύνεται (Herrou, Korff-Sausse, 2007). Θεωρούμε επομένως ότι η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αποδοχή της ετερότητας πιθανά συνδέεται με κοινωνικές αναπαραστάσεις που ενεργοποιούν βαθύτερες ανησυχίες και ανασφάλειες (Morvan, 2008).

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η μελέτη του περιεχομένου των κοινωνικών αναπαραστάσεων και των συναισθημάτων που εγείρονται αναφορικά με την αναπηρία σε εκπαιδευτικούς, καθώς και του τρόπου που επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες στον χώρο της εργασίας. Βασική υπόθεση είναι ότι η αναπηρία είναι μεν «κοινωνική κατασκευή» αλλά συγχρόνως αντανακλά σημαντικές συνδηλώσεις σε ψυχικό επίπεδο (Korff-Sausse, 2008).

Στην έρευνα συμμετείχαν 25 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα επιμόρφωσης του διδασκαλείου. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις σε focus group. Η μέθοδος αυτή θεωρείται το κατάλληλο εργαλείο για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων καθώς αποτελεί ένα χώρο «φυσικής» επικοινωνίας που επιτρέπει τη μελέτη και ανάλυση αλληλεπιδράσεων και αναπαραστάσεων εν τω γίγνεσθαι (Kitzinger, Marková, Kalampalikis, 2004). Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων αναφέρονται στον ορισμό της έννοιας «άτομο με ειδικές ανάγκες», στα συναισθήματα που προκαλούνται, στη πιθανή ταύτιση και στην προσωπική και επαγγελματική εμπλοκή τους με άτομα με ανεπάρκεια. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν πιστά και στη συνέχεια αναλύθηκαν με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου σε θεματικούς άξονες και κατηγορίες (Bardin, 1993). Η ερμηνεία τους βασίσθηκε σε μια ψυχαναλυτική ερμηνευτική οπτική..

Στο αναπαραστασιακό περιεχόμενο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες διακρίνονται τρεις θεματικοί άξονες:

- Η αναπηρία συνδέεται κυρίως με τις εμφανείς μορφές ανεπάρκειας (κινητικές και νοητικές). Ωστόσο, λόγω των σύγχρονων επιστημονικών/κοινωνικών δεδομένων, διαπιστώνεται η άμβλυνση της σοβαρότητας κάποιων ανεπαρκειών και η εμφάνιση νέων κατηγοριών «αναπηρίας», όπως οι μαθησιακές δυσκολίες. Ο ορισμός είναι συνήθως συγκριτικός σε σχέση με ιδιότητες των «φυσιολογικών» και προκαλεί άμεσα μια μορφή περιθωριοποίησης. Ο «μη φυσιολογικός» θεωρείται ανίκανος, κατώτερος και προκαλεί συναισθήματα οίκτου κι ενοχής που συνεπάγονται μια φιλανθρωπική στάση.
- Η παρουσία ενός ατόμου «παρόμοιου αλλά διαφορετικού» δημιουργεί την αίσθηση της «ετερότητας που προκαλεί ανησυχία», που περιγράφει ο Φρόυντ (Freud, 1919). Η αναπηρία αντανακλά μια παραμορφωμένη εικόνα της δικής μας ταυτότητας, ανοίκειας αλλά παράλληλα πιθανής και οικείας. Η ασάφεια στη διάκριση ομοιότητας και διαφοράς, άγνωστου αλλά και οικείου βιώνεται ως απειλή καθώς μας θέτει αντιμέτωπους με ζητήματα δικών μας ατελειών κι ελλείψεων. Προκαλεί επομένως αντιφατικά συναισθήματα γοητείας και φόβου.
- Η ανεπάρκεια εγείρει υπαρξιακούς προβληματισμούς σε σχέση με τον ορισμό του «ανθρώπινου», την παραμόρφωση, το νόημα της ζωής, τον θάνατο. Φέρνει στην επιφάνεια φαντασιώσεις σχετικά με το αίσθημα παντοδυναμίας, την σεξουαλικότητα, την εξάρτηση, την διαφοροποίηση και τον φόβο θανάτου. Το άτομο με κάποιας μορφής ανεπάρκεια επομένως βιώνεται ως φορέας απειλητικών κι ανησυχητικών μηνυμάτων που μας υπενθυμίζουν την ευπάθεια και ασάφεια της ανθρώπινης φύσης (Fustier, 1999). Παράλληλα, η αναγνώριση της ανεπάρκειας στον άλλο μας καθησυχάζει ως προς την δική μας ακεραιότητα. Γι αυτό κι η αναπηρία προκαλεί αντιδράσεις αποστροφής ή αντίθετα εξιδανίκευσης.

Στο λόγο των εκπαιδευτικών διακρίνεται μια έντονη συγκινησιακή φόρτιση που χαρακτηρίζεται από μια αντίφαση μεταξύ του «κοινωνικά / επιστημονικά ορθού» και του αυθόρμητου λόγου. Η αναφορά στην αναπηρία διεγείρει αμφιθυμικά συναισθήματα, λύπησης και οίκτου, απέχθειας αλλά και θαυμασμού που συνοδεύονται με έντονη ενοχοποίηση λόγω της αντίθεση τους με το «πρέπον». Η συναισθηματική αναστάτωση που προκαλεί η ετερότητα μπορεί να αποτελεί ένα βασικό εμπόδιο στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση όλων των παιδιών. Άλλωστε στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες διακρίνονται δύο ακραίες τάσεις: αφενός η αποστροφή και αποφυγή κι αφετέρου η αποστασιοποιημένη (εκλογικευμένη) αντιμετώπιση και η επιθυμία συνεισφοράς. Σε όλες τις περιπτώσεις το «άτομο με ειδικές ανάγκες» ορίζεται ως κάτι διαφορετικό κι όχι παρόμοιο και η κατάσταση της αναπηρίας ως μια ακραία και επαχθής κατάσταση κι όχι ως μια αναπόφευκτη παραλλαγή της ανθρώπινης φύσης.

Η αποδοχή της ετερότητας μπορεί να είναι ουσιαστική μόνο όταν βασίζε-

ται σε μια πραγματική εξοικείωση με την ετερότητα που υπάρχει μέσα μας και με την απειλή σχετικά με την προσωπική μας ταυτότητα αλλά και το ευάλωτο της ανθρώπινης φύσης (Kristeva, 1988). Καμία θεσμική αλλαγή δεν μπορεί να επιβάλει την αποδοχή γιατί δεν μπορεί να εμποδίσει τις συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούνται. Προϋπόθεση επομένως για την εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία είναι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στην διαχείριση προσωπικών και υπαρξιακών ζητημάτων, παράλληλα με την γνωστική κατάρτιση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ


Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu,* Paris: PUF, 7ème édition.

Croll P. & Moses D. (2000) Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion, *European Journal of Special Needs Education*. 15(1), 1-12, DOI: 10.1080/088562500361664.

Evans J. & Lunt I. (2002) Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.

Freud S. (1919). *L'inquiétante étrangeté*. Paris : Gallimard 1980.

Fustier P. (1999) *Le travail d'équipe en institution.* Paris : Dunod.

Herrou C., Korff-Sausse S. (2007). *L'integration collective de jeunes enfants handicaps*. Paris : érès.

Kitzinger, J., Marková, I, Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que le focus group? *Bulletin de Psychologie*, 57 (3), 237-243.

Korff- Sausse S. (2008). Images et identités de la personne handicapée dans la société actuelle. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. 56, 252-256.

Kristeva J. (1988). Etrangers à nous mêmes. Paris : Fayard.

Morvan (2008) Integration, handicap et inadaptation: perspective psychodynamiques. *Reliance* 1 (27), 45-53.

Zoniou-Sideri A, Vlachou A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 10(4-5), 379–394.

# ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Α-ΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Παναγιώτα Κουντουριώτου[1], Μαρία Δημακοπούλου[2]**

1. Med, Ειδική Παιδαγωγός, Δασκάλα 5ου Δ.Σ. Μετ/σης

totakount@gmail.com

2. Phd, Med, Ειδική Παιδαγωγός, Δ/ντρια 3ου Δ.Σ. Χολαργού

*mdimako@gmail.com*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ειδικοί παιδαγωγοί παγκοσμίως υποστηρίζουν σήμερα πως όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να εκπαιδεύονται «*σε ένα περιβάλλον χωρίς φραγμούς και διαχωριστικές γραμμές μέσα στο οποίο να μπορούν να αναπτύσσονται με βάση την παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση*» (Πολυχρονοπούλου, 2012, Σούλης 2002, 2008).

Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς είναι η προσπάθεια φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) στα γενικά σχολεία. Η συμπεριληπτική μάθηση αφορά την **συνεκπαίδευση** των μαθητών αυτών με τους υπόλοιπους μαθητές που δεν έχουν ε.ε.α.

Με τη συνεκπαίδευση παρέχεται η μέγιστη συνεργασία μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ε.ε.α. και προωθείται το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Παράλληλα, βελτιώνεται η συναισθηματική τους κατάσταση και η ικανότητα διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ αυξάνεται η αλληλοκατανόηση και η αλληλοαποδοχή (Kennedy & Horn, 2004, Mastopieri & Scruggs,2007).

Στον αντίποδα, η κατηγοριοποίηση, η ετικετοποίηση, ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση έχουν καταστροφικές συνέπειες στην όλη εξέλιξη του παιδιού, εμποδίζοντας την κοινωνική του προσαρμογή, καθώς και τη συναισθηματική του ωριμότητα και αυτονομία (Gargiulo, 2012, Kennedy & Horn, 2004, Mastopieri & Scruggs, 2007).

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

## ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπωθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) σχετικά με τα κοινωνικά οφέλη της συνεκπαίδευσης για τους μαθητές με τις ε.ε.α., το κατά πόσο η συνεκπαίδευση προωθεί την κοινωνική τους ανεξαρτησία και ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

## ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε στον Νομό Αττικής με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 151 εκπαιδευτικοί Π.Ε., οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη, είναι το *My Thinking About Inclusion-MTAI* (Stoiber et al., 1998), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα. Το συγκεκριμένο εργαλείο διερευνά τη στάση των δασκάλων απέναντι στη συνεκπαίδευση.

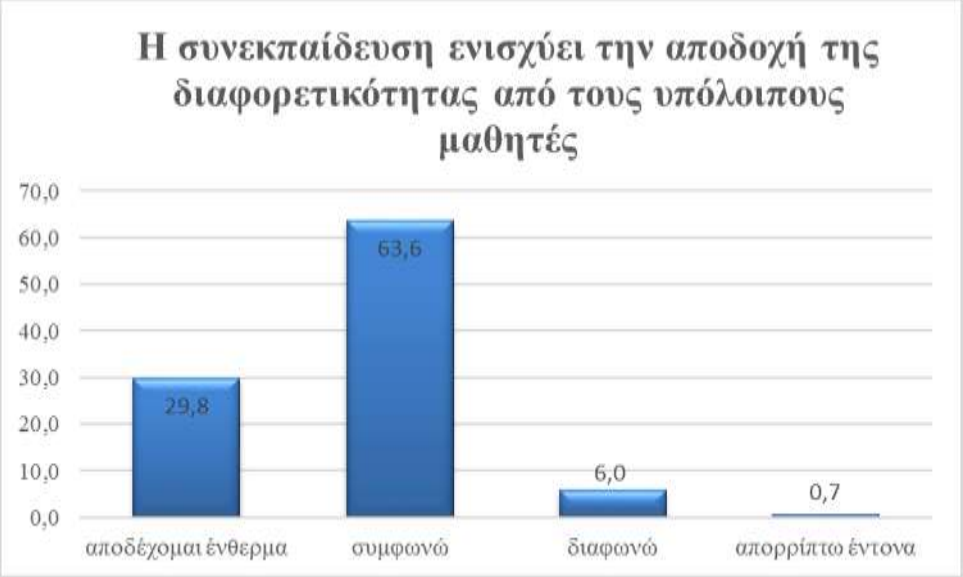
## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Αυτό που τονίζει ιδιαίτερα η σχετική ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία και που συμφωνεί και η παρούσα έρευνα, είναι πως η συνεκπαίδευση δεν έχει σκοπό μόνο τη γνωστική πρόοδο των μαθητών με ε.ε.α. αλλά συγχρόνως και την κοινωνική. Έτσι, στη θέση: «*Η συνεκπαίδευση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ε.ε.α.*» η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα απάντησε θετικά.

*Γράφημα 1.*

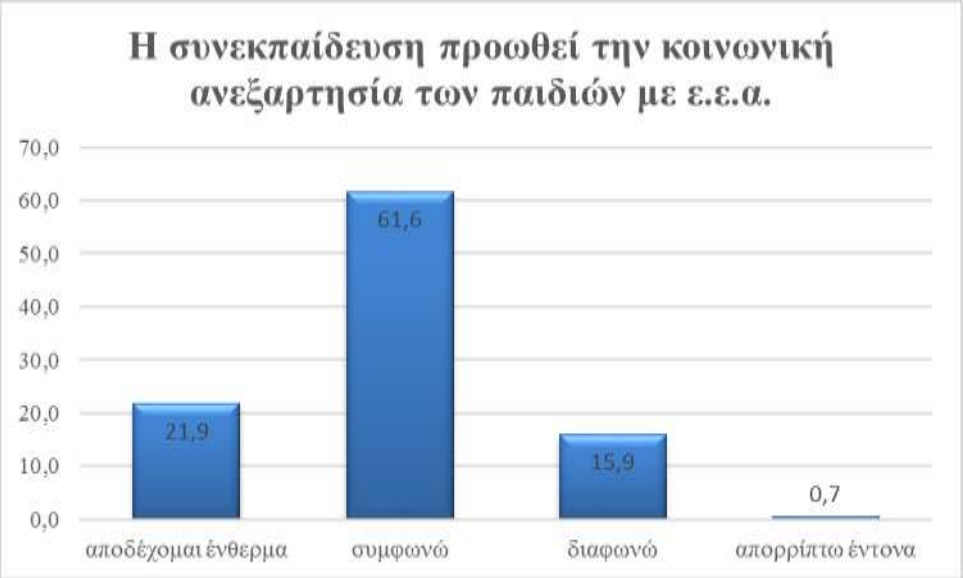
Η επόμενη θέση αναφέρεται σε ένα άλλο κοινωνικό όφελος της συνεκπαίδευσης που αφορά τους μαθητές με αλλά και χωρίς ε.ε.α. Έτσι, στη θέση: «*Η συνεκπαίδευση ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές*», περίπου οι 9 στους 10 συμφωνούν, αποδεικνύοντας πως αν οι μαθητές δε γνωρίσουν τη διαφορετικότητα και δε μάθουν να την αποδέχονται και να συμβιώνουν μαζί της, είναι ανέφικτο να την αποδεχτούν στο μέλλον ως ενήλικοι πολίτες.

*Γράφημα 2.*




Παρόμοια αποτελέσματα έχει και η θέση: « *Η συνεκπαίδευση προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των παιδιών με ε.ε.α.*». Παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί πως η ενίσχυση της κοινωνικής ανεξαρτησίας των μαθητών με ε.ε.α. είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μορφές συνεκπαίδευσης.

*Γράφημα 3.*




## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι σύγχρονες τάσεις αποφυγής του διαχωρισμού και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, όπως αυτές αποτυπώνονται στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), ωθούν τους θεωρητικούς και ερευνητές της εκπαίδευσης να υποστηρίζουν πως το σημερινό σχολείο θα πρέπει να προσφέρει σε όλους

τους μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό τους, περισσότερες ευκαιρίες να διαπραγματεύονται στο δικό τους πλαίσιο αλλά και στο πλαίσιο των διαφόρων επιστημονικών πεδίων, να επιχειρηματολογούν, να καταλήγουν σε συμφωνίες και να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων, εμπλεκόμενοι σε κατάλληλα σχεδιασμένες συνεργατικές δραστηριότητες (Reid, 2002).

Απαραίτητος είναι λοιπόν ο προσανατολισμός του σημερινού σχολείου προς έναν ορίζοντα αρχών και αξιών, που θα χαρακτηρίζεται από έννοιες όπως αυτές *της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της άνευ όρων συμμετοχής, της ισότητας, της αλληλεγγύης και της ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα* (Δημακοπούλου, 2009).

Η συνεκπαίδευση θεωρείται σημαντική παράμετρος μίας επιτυχημένης κοινωνικοποίησης για την πλειονότητα των παιδιών με ιδιαιτερότητες, παρά τις οποιεσδήποτε δυσκολίες και αντιφάσεις που προκύπτουν (Farrell, 2004).

Σύμφωνα με τους Harding & Darling(2003) και Kavale & Forness(2000), όταν η ένταξη ξεκινά από παρά πολύ νωρίς, τα παιδιά με ιδιαιτερότητες μέσα από τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης αποτελούν μέρος του κόσμου των υπόλοιπων παιδιών από την αρχή της κοινωνικής και ακαδημαϊκής τους ζωής, γεγονός που σε ένα μεγάλο βαθμό φαίνεται να συμβάλλει στην κοινωνική αποδοχή αυτών.

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συνεκπαίδευση βοηθά τα παιδιά με ε.ε.α. καθώς τα ωφελεί πολύπλευρα τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δημακοπούλου, Μ. (2009*). Γνώσεις και στάσεις τυπικών και δυσλεξικών μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα: συγκριτική μελέτη*. Ρόδος: Διδακτορική Διατριβή.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης,* τόμ.Α. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*, τόμ.Β. Αθήνα: Gutenberg.

## ΞΕΝΌΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Farrell, P. (2004). Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International, 25*(1), 5-19.

Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society.* California: SAGE.

Harding, K.A. & Darling, C.A. (2003). Understanding inclusion: The perspec-

tives of family and consumer sciences teachers. *Journal of Family and Consumer Sciences: From Research to Practice, 95*(1), 38-46.

Kavale, K.A., & Forness, S.R. (2000). History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education, 21*(3), 279-296.

Kennedy, C., & Horn, E. (Eds.). (2004). *Including students with severe disabilities.* Boston: Allyn & Bacon.

Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for Effective Instruction,* (3rd Ed.). New Jersey: Pearson Allyn Bacon Prentice-Hall, Inc.

Reid, A. (2002). Discussing the Possibility of Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, *6*(1), 73-80.

Stoiber, K.C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion, *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 107-124.

UNESCO, (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* Spain: UNESCO/Ministry of education and Science.

# ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΟΙ «ΧΩΡΟΙ» ΚΑΙ «ΧΡΟΝΟΙ» ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΙΔΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΟΙΝΟΥ: ΜΕΤΑΞΥ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΚΑΝΟΝΩΝ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ

**Κούρτη Ευαγγελία**

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ekourti@ecd.uoa.gr

Ο κινηματογράφος, λόγω του γεγονότος ότι χρησιμοποιεί την εικόνα, αποτελεί το πρώτο μέσο ιστορικά που μπόρεσαν να κατανοήσουν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις μεταξύ τους διαφορές ως προς την κοινωνική τους προέλευση ή ακόμη και την ηλικία. Καθώς επέτρεψε την εύκολη πρόσβαση των παιδιών στον κόσμο των ενηλίκων, ο κινηματογράφος θεωρείται ότι επαναπροσδιόρισε σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας και για το λόγο αυτό προκάλεσε και προκαλεί πολύ συχνά έντονους φόβους και ανησυχίες όσον αφορά την παρουσία των παιδιών και τις πιθανές συναντήσεις τους με «ακατάλληλους» χαρακτήρες τόσο μέσα στις αίθουσες προβολής όσο και επί της οθόνης (Smith, 2005· Κούρτη, 2009· Κούρτη, Σιδηροπούλου & Τσίγκρα 2009).

Στην ανακοίνωση αυτή θα συζητηθεί η περίπτωση των ειδικά διαμορφωμένων για το παιδικό κοινό κινηματογραφικών «χώρων» και «χρόνων», οι οποίοι δημιουργήθηκαν από τα πρώτα κιόλας χρόνια του κινηματογράφου και λειτουργούν με διάφορες μορφές μέχρι σήμερα, με στόχο να αναδειχτούν οι εντάσεις και αντιφάσεις που παρατηρούνται εντός της κοινωνίας για την παιδική ηλικία και τα μέσα επικοινωνίας στο πλαίσιο μιας συζήτησης που γίνεται συνήθως περισσότερο με αρνητικούς παρά με θετικούς όρους. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται, μέσα από το παράδειγμα του κινηματογράφου, να τονισθούν οι λεπτές ισορροπίες μεταξύ του λόγου περί προστασίας της παιδικής ηλικίας, της ρύθμισης της σχέσης των παιδιών με τα μέσα επικοινωνίας και των κανόνων της αγοράς με δεδομένο ότι τα παιδιά αποτελούν τους πρώτους και πιο πιστούς χρήστες των μέσων επικοινωνίας (Jowett, Jarvie & Fuller, 1996· deCordova, 2002· Critcher, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό, στην εισήγηση αυτή, μετά από μια σύντομη ιστορική αναδρομή της συζήτησης σχετικά με την παιδική ηλικία και τον κινηματογράφο και ειδικότερα των ρυθμιστικών μέτρων στην Ελλάδα και το εξωτερικό που αφορούν τόσο την παρουσία παιδιών στις κινηματογραφικές αίθουσες ως θεατές όσο και το περιεχόμενο των ταινιών, θα γίνει ανάλυση τριών χαρακτηριστικών μορφών κινηματογραφικών «χώρων» και «χρόνων» για παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, θα μελετηθούν: 1) τα «ματινέ» για παιδιά (πρόγραμμα που περιλαμβάνει προβολή ταινιών και δραστηριότητες σε κινηματογραφικές αίθουσες τα πρωινά ή τα απογεύματα του Σαββάτου υπό την επίβλεψη ενηλίκων, το περιεχόμενο και η μορφή του οποίου καθορίζεται από τους ιδιοκτήτες των αιθουσών), 2) οι λέ-

σχες Μίκυ Μάους (ειδικά σχεδιασμένο παιδικό πρόγραμμα από την εταιρία του Disney με τη μορφή των «ματινέ» σε επιλεγμένες κινηματογραφικές αίθουσες των ΗΠΑ, στόχος του οποίου είναι η προώθηση των κινηματογραφικών και άλλων εμπορικών προϊόντων της εταιρίας), 3) τα φεστιβάλ κινηματογράφου για παιδιά ως ένα είδος κινηματογραφικών «χώρων», που έχουν ως κύριο στόχο την προώθηση της σχέσης παιδιών κινηματογράφου και της παραγωγής ταινιών για και με παιδιά. Η ανάλυση θα εστιαστεί στις βασικές μορφές οργάνωσης, τις συνθήκες παρακολούθησης, το περιεχόμενο και τα είδη των ταινιών που προτείνονται ενώ έμφαση θα δοθεί και στις παράλληλες δραστηριότητες στους συγκεκριμένους αυτούς χώρους πριν από την προβολή των ταινιών (π.χ. διαγωνισμοί, τραγούδια, εργαστήρια, πώληση παιχνιδιών).

Η ιστορική προσέγγιση και ανάλυση των διαφόρων μορφών ρυθμιστικών μέτρων (ειδικότερα των ΗΠΑ) αναδεικνύουν τις αντιφάσεις της ρυθμιστικής πολιτικής και τις αντιστάσεις και πρακτικές προσαρμογής των επαγγελματιών του χώρου σε αυτά τα μέτρα. Η δημιουργία ειδικών «χώρων» και «χρόνων» προβολής ταινιών για παιδιά φαίνεται ότι αποτελεί μια προσπάθεια των επαγγελματιών του κινηματογράφου να υπερασπιστούν τα συμφέροντά τους κατευνάζοντας ή/και εντείνοντας μερικές φορές εμμέσως τους φόβους (και τις φοβίες) πολιτών και επίσημων φορέων, οι οποίοι απαιτούσαν και απαιτούν όλο και μεγαλύτερη ρύθμιση και έλεγχο του περιεχομένου των κινηματογραφικών ταινιών λόγω της πολύ μεγάλης παρουσίας παιδιών –συχνά ασυνόδευτων κατά τις πρώτες μέρες του κινηματογράφου- στις κινηματογραφικές αίθουσας. Επιπλέον, η ανάλυση των τριών κινηματογραφικών «χώρων» και «χρόνων» αναδεικνύει ευρύτερα ζητήματα σχετικά με την αναπαράσταση, τη χειραγώγηση και την εμπορευματοποίηση της παιδικής ηλικίας καθώς προτείνεται σε αυτούς ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο των ταινιών που προβάλλονται και ένας συγκεκριμένος τρόπος παρακολούθησής τους για την «ειδική» αυτή ομάδα κοινού. Εντός αυτών των ειδικά διαμορφωμένων «ασφαλών» χώρων, σύμφωνα με τις απόψεις για την παιδική ηλικία όλων των εμπλεκόμενων ενηλίκων, όπου τα παιδιά «παρακολουθούν και παρακολουθούνται» (deCordova, 2002), παρατηρείται μια συνεχής διαπραγμάτευση μεταξύ αυτών που φοβούνται τη δύναμη του συγκεκριμένου μέσου καθώς θεωρούν ότι απειλεί τα όρια μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων και την ίδια τη βιομηχανία του κινηματογράφου για την οποία τα παιδιά αποτελούν όχι μόνο ένα μεγάλο μέρος του σημερινού αλλά και του μελλοντικού κοινού της. Στο πλαίσιο αυτής της διαπραγμάτευσης, όπου φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό οικονομικά ζητήματα επιβάλλουν τους όρους της πολιτικής που θα ακολουθηθεί, το τι είναι «κατάλληλο για ανηλίκους» εξαρτάται από την οπτική και τα συμφέροντα αυτών που εμπλέκονται στη συζήτηση, η οποία στην ουσία αφορά περισσότερο τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες ή τις επιθυμίες των ενηλίκων παρά των παιδιών, κάτι το οποίο μοιάζει να ισχύει και για τη ρύθμιση της σχέση των παιδιών και με τα υπόλοιπα (παλιά ή νέα) μέσα επικοινωνίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Critcher, C. (2008). Making Waves: Historical Aspects of Public Debate about Children and Mass Media. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.). *The International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 91-104). London: Sage.

deCordova, R. (2002). Ethnography and exhibition: The child audience, the Hays Office, and Saturday matinees. In G. Waller (Ed.). *Movie going in America: A sourcebook in the History of film exhibition* (pp. 159-169). Oxford: Blackwell.

Jowett, G.S., Jarvie, I.C., & Fuller, K.H. (1996). *Children and the Movies: Media Influence and the Payne Fund Controversy*. New York & Cambridge: Cambridge University Press.

Κούρτη, Ε. (2009). Ο θαυμαστός καταναλωτικός κόσμος του Γουόλτ Ντίσνεϊ: κινηματογράφος, παιδική ηλικία και εμπορευματοποίηση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, Αφιέρωμα «Παιδική ηλικία και κινηματογράφος», 9, 44-62.

Κούρτη, Ε., Σιδηροπούλου, Χ., & Τσίγκρα, Μ. (Επιμ.) (2009). Παιδική Ηλικία και Κινηματογράφος. Αφιέρωμα περιοδικού *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού,* 9. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.

Smith, S. (2005). *Children, cinema and censorship: from Dracula to the Dead End Kids*. London: I B Tauris.

# Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

**Κατερίνα Κρουσοράτη[1], Ιωάννης Θωίδης[2], Γρηγοριάδης Αθανάσιος[3]**

1. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, katterina_k18@hotmail.com
2. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ithoidis@uowm.gr
3. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, asis@nured.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται η σχέση του ολοήμερου νηπιαγωγείου με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών που φοιτούν στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα διερευνήθηκε η κοινωνική θέση (status) στην τάξη φοίτησης και επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες (-συμπεριφορές) μαθητών των τριών τάξεων που είχαν αποφοιτήσει από το ολοήμερο νηπιαγωγείο. Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 281 μαθητές/τριες 18 τμημάτων της Α', Β' και Γ' Δημοτικού πέντε δημοτικών σχολείων ($n$ = 281) και οι εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων τμημάτων. Για την πληρέστερη διερεύνηση του θέματος, εκτός από μαθητές που φοίτησαν στο ολοήμερο νηπιαγωγείο συμμετείχαν και μαθητές που φοίτησαν στο ημιημερήσιο νηπιαγωγείο. Για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ο συνδυασμός δύο μεθόδων, η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς που εκτιμά τη συμπεριφορά των παιδιών (Κλίμακα TCRS - Teacher-Child Rating Scale) και η κοινωνιομετρική μέθοδος με τη μορφή του κοινωνιομετρικού τεστ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η φοίτηση στο ολοήμερο νηπιαγωγείο παρουσιάζει συνάφεια με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ο βαθμός κατοχής των κοινωνικών δεξιοτήτων παρουσιάζεται μεγαλύτερος στην Α΄ τάξη και μικρότερος στην Γ΄. Οι μαθητές που φοίτησαν σε ολοήμερο νηπιαγωγείο κατέχουν καλύτερη κοινωνική θέση (status) στην σχολική τους τάξη σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Δεδομένου του έντονου ενδιαφέροντος για τα ολοήμερα προγράμματα εκπαίδευσης, πολλές πρόσφατες μελέτες επικεντρώνονται στα μακροπρόθεσμα θετικά οφέλη του ολοήμερου νηπιαγωγείου για τα παιδιά σε επίπεδο συμπεριφοράς στο δημοτικό.

Οι περισσότερες έρευνες (Cryan et al., 1992; Hough & Bryde, 1996; Elicker & Mathur, 1997; Carnes & Albrect, 2007) που έχουν διεξαχθεί την τελευταία δεκαετία φαίνεται να συμφωνούν ως προς τις θετικές επιπτώσεις που συνεπάγεται η παρακολούθηση του ολοήμερου νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη

των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Οι ερευνητές συμφωνούν ως προς την επίδραση της φοίτησης σε ολοήμερο νηπιαγωγείο σε επίπεδο κοινωνικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς, μέχρι το τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, αλλά διαπιστώνουν ότι η επίδραση ελαττώνεται στο μισό κατά το τέλος της πρώτης τάξης και εξαφανίζεται στο τέλος τρίτης τάξης δημοτικού (Elicker & Mathur, 1997, Cryan et. al., 1992). Σε έρευνά τους οι Cannon et al. (2006) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που προέρχονται από το ολοήμερο νηπιαγωγείο έχουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες όμως περιορίζονται σε μεγάλο βαθμό στην Α' δημοτικού και σταδιακά μειώνονται ακόμα περισσότερο μέχρι την Γ' δημοτικού.

Άλλοι ερευνητές που μελέτησαν την επίδραση του ολοήμερου νηπιαγωγείου σε επίπεδο κοινωνικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει ολοήμερα προγράμματα νηπιαγωγείου είχαν περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους (Hough & Bryde, 1996) και παρουσίαζαν σημαντικά μεγαλύτερη πρόοδο στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Elicker & Mathur, 1997). Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η έρευνα των Carnes & Albrect (2007), στην οποία τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι ανέφεραν στις συνεντεύξεις ότι η ανάπτυξη των παιδιών σε κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική και μάλιστα προέβλεψαν ότι θα αυτή θα είναι ακόμα μεγαλύτερη στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ωστόσο, έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες (Cannon et.al., 2006; Walston, West & Rathbun, 2005; Wolgemut et. al., 2006) που αμφισβητούν τα μακροχρόνια αποτελέσματα του ολοήμερου νηπιαγωγείου.

Στην έρευνά μας συμμετείχαν εθελοντικά 281 μαθητές/τριες από 18 τμήματα της Α', Β' και Γ' Δημοτικού και οι δάσκαλοι/λες των τάξεων πέντε δημοτικών σχολείων. Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 18 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο από 281 παιδιά ηλικίας από 6 έως 8 ετών, εκ των οποίων τα 153 είναι αγόρια και τα 128 κορίτσια. Για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ο συνδυασμός δύο μεθόδων, η κοινωνιομετρική μέθοδος με τη μορφή του κοινωνιομετρικού τεστ και η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς που εκτιμά τη συμπεριφορά των παιδιών (Κλίμακα TCRS - Teacher-Child Rating Scale).

Για τον εντοπισμό των διάφορων παραγόντων που συνθέτουν τις αντιλήψεις των δασκάλων για το προφίλ, τη συμπεριφορά και την προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό εφαρμόστηκε η διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών, η οποία ανέδειξε επτά συνολικά παράγοντες με ιδιοτιμές (eigenvalue) πάνω από ένα. Συγκεκριμένα προέκυψαν τρεις παράγοντες για την πρώτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου (Προβλήματα συμπεριφοράς: α) Μαθησιακά προβλήματα, β) Προβλήματα διαγωγής, γ) Προβλήματα κοινωνικών δεξιοτήτων και εσωστρέφειας, οι οποίοι εξηγούν το 71,74% της συνολικής διασποράς και τέσσερις για τη δεύτερη υποκλίμακα που εξηγούν το 67,19 της συνολικής δια-

σποράς (ικανότητες και δεξιότητες: α) Κοινωνικές δεξιότητες, β) Εργασιακές συνήθειες, γ) Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, δ) Αντοχή στην Αποτυχία/ Απογοήτευση. Οι παραπάνω παράγοντες συμφωνούν με συμφωνούν με ανάλογες εφαρμογές της συγκεκριμένης κλίμακας σε νηπιαγωγεία (Γρηγοριάδης, 2005)

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η φοίτηση σε ολοήμερο νηπιαγωγείο παρουσιάζει συνάφεια με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών έγινε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με εξαρτημένη μεταβλητή τους μέσους όρους που προέκυψαν από τις προτάσεις που φορτίζουν κάθε παράγοντα και ανεξάρτητη μεταβλητή τον τύπο νηπιαγωγείου (ημιημερίσιο - ολοήμερο). Η ανάλυση έδειξε στατιστικώς σημαντική την επίδραση της φοίτησης σε ολοήμερο ή ημιημερίσιο νηπιαγωγείο στους παράγοντες: «Κοινωνικές Δεξιότητες» ($F$=8.33, $p$<0.05), «Μαθησιακά Προβλήματα» ($F$=3.87, $p$<0.05), «Εργασιακές Συνήθειες/ Ανεξαρτησία» ($F$=8.45, $p$<0.05) και στην υποκλίμακα «Ικανότητες και Δεξιότητες» ($F$=5.29, $p$<0.05). Συγκεκριμένα, η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι τα παιδιά που είχαν φοιτήσει σε ολοήμερο νηπιαγωγείο είχαν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και ικανότητες και δεξιότητες από τα παιδιά που είχαν φοιτήσει σε ημιημερήσιο νηπιαγωγείο. Επίσης, τα παιδιά που είχαν φοιτήσει σε ολοήμερο νηπιαγωγείο ήταν πιο ανεξάρτητα έχοντας καλύτερες εργασιακές συνήθειες στην τάξη και αντιμετώπιζαν μαθησιακά προβλήματα σε μικρότερο από βαθμό σε σχέση με τους συμμαθητές/τριες τους που φοίτησαν σε ημιημερίσιο νηπιαγωγείο. Τέλος, οι μαθητές που φοίτησαν σε ολοήμερο νηπιαγωγείο κατέχουν καλύτερη κοινωνική θέση (status) στην σχολική τους τάξη σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Cannon, J., Jacknowitz A. & Painter, G. (2006). Is Full Better than Half? Examining the Longitudinal Effects of Full-day Kindergarten Attendance. *Journal of Policy Analysis and Management, 25(2)*, 299–321.

Carnes, G. & Albrecht, N. (2007). Academic and social-emotional effects of full-day kindergarten: The benefits of time. *Emporia States Research Studies, 43 (2),* 64-72.

Cryan, J., Sheehan, R., Wiechel, J., & BandyHedden, I. G. (1992). Success outcomes of full-day kindergarten: More positive behavior and increased achievement in the years after. *Early Childhood Research Quarterly, 7(2*), 187-203.

Elicker, J., & Mathur, S. (1997). What do they do all day? Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12(4),* 459-480.

Hough, D. & Bryde, S. (1996). *The effects of full-day kindergarten on student achievement and affect.* Conference papers of American Educational Re-

search Association. Elementary and Childhood Education. 8-12 April 1996. New York.

Koopmans, M. (1991). *A study of the longitudinal effects of all-day kindergarten attendance on achievement.* Newark Board of Education, NJ: Office of Research, Evaluation and Testing.

Martinez, S., & Akey, T. (1998). *Full-Day Kindergarten 1997-98 Evaluation Report*. (Unpublished evaluation). Park Hill Public Schools, Kansas City.

Nowak, J. A., Nichols, J. D., & Coutts, D. (2009). The Impact of Full-day vs. Half-day Kindergarten on Student Achievement of Low Socioeconomic Status Minority Students. S*cholarlypartnershipsedu, 4 (1),* 34-47.

Walston, J.T., and West, J. (2005). *Full-day and Half-day Kindergarten in the United States: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998–99.* In U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. 11-15 April. Washington, DC: Εκδόσεις U.S. Government Printing Office.

Wolgemuth, J. R., Cobb, R. B., Winokur, M. A., Leech, N., & Ellerby, D. (2006). Comparing longitudinal academic achievement of full-day and half-day kindergarten students. *The Journal of Educational Research, 99*(5), 260-270.

Γρηγοριάδης, Α. (2005). Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

# Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΗΤΕΡΩΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.

**Μαρία Κτιστάκη [1], Ελένη Παπαδάκη-Μιχαηλίδη [2]**

Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης

ktistaki@hotmail.com [1]

papadaki.mihaelidi@gmail.com [2]

Το φαινόμενο της παιδικής επιθετικότητας συνήθως εξετάζεται από δυο διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η πρώτη προτείνεται από τον χώρο της κλασσικής ψυχανάλυσης. Συγκεκριμένα, οι Freud και Strachey (1950) διατύπωσαν αρχικά την άποψη ότι η επιθετικότητα είναι μια ενδογενής ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης, άμεσα συνδεδεμένη με το ένστικτο της επιβίωσης και με το ένστικτο της σεξουαλικότητας. Από την άλλη πλευρά, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, αποδίδει τις ρίζες της επιθετικής συμπεριφοράς στις καταστάσεις και στα πρόσωπα του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ένας από τους κύριους εκπροσώπους της συγκεκριμένης προσέγγισης, ο Bandura (1973) ανέφερε χαρακτηριστικά ότι η εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών συνδέεται άμεσα με το σύστημα αξιών, αμοιβών, ποινών και προτύπων στα οποία εκτίθεται το παιδί. Στα πλαίσια του κοινωνικού συστήματος των προτύπων εντάσσεται και η συμβολή της οικογένειας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Η μορφή της διαπαιδαγώγησης, της κοινωνικοποίησης και της γενικότερης καθοδήγησης που λαμβάνουν τα παιδιά από τους γονείς τους περιγράφεται με τον όρο «γονεικό στυλ» (parenting style; Baumrind, 1966). Στην ελληνική βιβλιογραφία η έννοια του γονεϊκού στυλ αποδίδεται ακριβέστερα ως «γονεϊκή τυπολογία» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009) και αναφέρεται στο συναισθηματικό κλίμα που χαρακτηρίζει τη σχέση του γονέα με το παιδί του (Darling & Steinberg, 1993). Το κυρίαρχο θεωρητικό μοντέλο για τους διαφορετικούς τύπους γονέων διακρίνει τους υποστηρικτικούς, τους αυταρχικούς και τους επιτρεπτικούς γονείς (Baumrind, 1966). Υποστηρικτικοί θεωρούνται οι γονείς οι οποίοι ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών τους να αυτονομηθούν και είναι συναισθηματικά διαθέσιμοι απέναντι σε αυτά. Ο ίδιος τύπος γονέα συναντάται στην ελληνική βιβλιογραφία και με τον όρο «γονέας με κύρος» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Οι αυταρχικοί γονείς, τείνουν να έχουν υπερβολικές και μη ρεαλιστικές προσδοκίες από τα παιδιά τους, ασκούν σε αυτά άμεσο σωματικό και ψυχολογικό έλεγχο και καταστέλλουν τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους. Οι επιτρεπτικοί γονείς από την άλλη πλευρά, δεν προσφέρουν καμία μορφή καθοδήγησης στα παιδιά τους, ενώ πολύ συχνά τους δίνουν το δικαίωμα να λειτουργούν εντελώς ανεξέλεγκτα. Όσον αφορά τον συναισθηματικό τομέα οι επιτρεπτικοί γονείς είτε αδιαφορούν για τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους, είτε ανταποκρίνονται σε αυτές αλλά με έναν αδιάκριτο ή ενοχλητικό

τρόπο. Μέσα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη σχέση ανάμεσα στους διαφορετικούς γονεϊκούς τύπους και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Maccoby & Martin, 1983; Baumrind, 1967) έχει βρεθεί ότι τα παιδιά των υποστηρικτικών γονέων είναι περισσότερο ανεξάρτητα, διαθέτουν υψηλότερα κίνητρα επίτευξης και προσαρμόζονται καλύτερα στα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα. Οι ίδιες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά των αυταρχικών γονέων έχουν την τάση να εξαρτώνται από άλλα πρόσωπα, διαθέτουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αδυνατούν να ελέγξουν όσα τους συμβαίνουν. Τα παιδιά των επιτρεπτικών γονέων δεν σέβονται καθόλου τους εξωτερικούς κανόνες και αδυνατούν να ελέγξουν τις παρορμήσεις και τις επιθυμίες τους.

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την πιθανότητα η γονεϊκή τυπολογία των μητέρων, να συσχετίζεται με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά. Για το σκοπό αυτό 137 μητέρες συμπλήρωσαν το «Ερωτηματολόγιο Τυπολογίας της Ελληνίδας Μητέρας» (Αντωνοπούλου & Τσίσας, 2011). Τα παιδιά των μητέρων συμπλήρωσαν την «Κλίμακα Achenbach» (Achenbach & Rescorla 2002). Ο μέσος όρος ηλικίας των μητέρων ήταν 40,93 έτη. Το 75% από αυτές ήταν εργαζόμενες, το 24% ήταν άνεργες και το 1% των μητέρων ήταν συνταξιούχοι. Η ηλικία των παιδιών ήταν 11-12 έτη και όλα φοιτούσαν στην τελευταία τάξη δημοτικών σχολείων, διαφορετικών περιοχών της Κρήτης. Τα μισά από τα παιδιά ήταν αγόρια και τα υπόλοιπα ήταν κορίτσια.

Οι αναλύσεις συσχέτισης έδειξαν ότι ο επιτρεπτικός τύπος της μητέρας ($r = .23$, $p < .01$) και ο αυταρχικός τύπος της μητέρας αντίστοιχα ($r = .16$, $p < .05$) σχετίζονται θετικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από την πλευρά των παιδιών.

Πίνακας 1. Μέσος Όρος, Τυπική απόκλιση και συσχετίσεις των μεταβλητών.

| | Mean | SD | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Υποστηρικτική Μητέρα | 4,29 | 0,48 | - | | |
| 2. Αυταρχική Μητέρα | 1,83 | 0,56 | -0,44** | - | |
| 3. Επιτρεπτική Μητέρα | 2,81 | 0,79 | -0,27** | -0,38** | |
| 4. Παιδική Επιθετικότητα | 0,31 | 0,24 | -0,06 | 0,16* | 0,23** |

**p<0.05; **P<0.01*

Πίνακας 2. Οι γονεϊκοί τύποι των μητέρων ως μεταβλητές πρόβλεψης της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών τους.

| | B | SE B | β |
|---|---|---|---|
| Υποστηρικτική Μητέρα | -0,05 | .04 | .11 |
| Αυταρχική Μητέρα | 0,06 | .04 | .13 |
| Επιτρεπτική Μητέρα | 0,07 | .03 | .21** |

***p<0.01*

Επιπρόσθετα οι στατιστικές αναλύσεις της πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξαν ότι μόνο ο επιτρεπτικός τύπος της μητέρας μπορεί να προβλέψει τα επίπεδα της επιθετικότητας που εκδηλώνει το παιδί.

Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο αδυνατεί η μητέρα να σεβαστεί τις ανάγκες και τα συναισθήματα του παιδιού της (αυταρχική μητέρα) και επίσης όσο η μητέρα αδυνατεί να θέσει όρια στο παιδί της (επιτρεπτική μητέρα), τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες το παιδί να εκδηλώσει επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά. Με βάση τα συγκεκριμένα ευρήματα, συμπεραίνεται ότι στο συγκεκριμένο δείγμα των παιδιών και των μητέρων, ο επιτρεπτικός τύπος της μητέρας είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες, που –μεταξύ άλλων- συνδράμουν στην εκδήλωση του φαινομένου της παιδικής επιθετικότητας. Για τον αυταρχικό τύπο μητέρας δεν προέκυψαν αντίστοιχα αποτελέσματα, παρά μόνο μία στατιστικά σημαντική αλλά χαμηλή συσχέτιση – η οποία θεωρητικά θα μπορούσε να είναι και αντίθετης φοράς (δηλ. όσο πιο επιθετικό είναι το παιδί τόσο πιο αυταρχικές πρακτικές να υιοθετεί η μητέρα του). Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης και συμβουλευτικής γονέων.

## ΞΕΝΌΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ:

Bandura, A. (1973). Agression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 4*, 887-907.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*(1), 43,88.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 3*, 487-496.

Freud, S. & Strachey, J. (1950). *Beyond the pleasure principle.* Liveright Publishing, New York.

Ελληνική Βιβλιογραφία:

Achenbach, T. & Rescorla, L. (2002). Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ (Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση). (Επιμ. Ρούσσου, Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αντωνοπούλου, Κ. & Τσίτσας, Γ. (2011). Η διερεύνηση της Γονεϊκής Τυπολογίας της Ελληνίδας Μητέρας: Στάθμιση του ερωτηματολογίου Parenting Styles & Dimensions Questionnaire (PSDQ). *Επιστήμες της Αγωγής*, *2,* 51-60.

Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Κ. (2009). Τυπολογία του Έλληνα Πατέρα με βάση τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών του: Προσαρμογή και στάθμιση του ερωτηματολογίου. *Επιστήμες της Αγωγής, 4,* 23-33.

# «ΟΙ ΑΓΑΠΗΜΕΝΟΙ ΜΟΥ ΧΩΡΟΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» : ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Μαρία Λεωνίδα**

Σκηνοθέτης, Υποψήφια Διδάκτωρ

Εθνικού και Καποδιστριακού Παν/ίου Αθηνών

maria@karposontheweb.org

Η καθημερινή πραγματικότητα της εποχής μας, επιβάλλει σχεδόν σε κάθε παιδί μια έντονη επαφή με τις εικόνες. Από τη βρεφική συχνά ηλικία ξεκινά η έκθεση των μικρών παιδιών σε οθόνες διαφόρων μεγεθών (Kaiser Family Foundation, 2003). Το παιδί συνυπάρχει ακούσια με τις συσκευές (τηλεόραση, υπολογιστής, έξυπνα κινητά και tablet) παρατηρεί άλλους χρήστες και σταδιακά επιλέγει το ίδιο τι και πώς ή πού θα το δει ή θα το χρησιμοποιήσει.

Ήδη κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα οι νέοι αξιοποιούσαν την τηλεόραση, ως μέσο κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης (Hobbs, 2006). Σήμερα, η καταιγιστική χρήση των κινητών και του διαδικτύου από τους εφήβους. εισήγαγε νέους τρόπους επικοινωνίας. (SMS, chat, MMS, Facebook, Instagram, κλπ). Το ενδιαφέρον μας έγκειται στο ότι αυτά τα μέσα επικοινωνίας χαρακτηρίζονται από τη χρήση εικόνων ως συνοδευτικό ή πρωταρχικό στοιχείο. Η τεχνολογική εξέλιξη και εμπορευματοποίηση των μικρών ψηφιακών φωτογραφικών μηχανών ανέδειξε τη "Φωτογραφία" από ενασχόληση συγκεκριμένων καλλιτεχνών, επαγγελματιών, φιλότεχνων ή …μερακλήδων της εικόνας, σε μια καθημερινότητα. Αυτό το ρόλο ανέλαβαν στη συνέχεια τα κινητά τηλέφωνα, απογειώνοντας τη σχέση «βλέπω- τραβώ- μοιράζομαι». Τα πάντα σε σχέση με τη φωτογραφία μοιάζουν να βρίσκονται σε ένα σταυροδρόμι σήμερα (Heiferman, 2012).

Παρά όμως τη διευρυμένη αντίληψη των παιδιών και τις γνώσεις που αποκομίζουν για τις συσκευές προβολής αλλά και δημιουργίας εικόνων (Lemish 2007) δεν τους δίνεται συχνά η δυνατότητα να αξιοποιήσουν αυτή τη σχέση, μέσα από συζήτηση, επεξεργασία και αναστοχασμό. Αυτή η έλλειψη, καθιστά αναγκαία την οπτικοακουστική παιδεία ( Πλειός, 2005; Χαραμής, 2001) και την εξοικείωση με την οπτικοακουστική έκφραση (Θεοδωρίδης , 2010) από νεαρή ηλικία. Ετσι δίνουμε τη δυνατότητα σε αυτούς τους νέους να διαχειριστούν πιο συνειδητά τον όγκο των εικόνων που θα χρησιμοποιήσουν μεθαύριο για κάθε είδους χρήση και αφήγηση, τόσο προσωπική - επικοινωνιακή όσο και δημόσια ή επαγγελματική.

Στο πλαίσιο της πρώτης σχολικής ηλικίας, οι αφηγήσεις αυτές αφορούν τον μικρόκοσμο των παιδιών, για τον οποίο θα μπορούσαμε να μάθουμε περισσότερα από τα ίδια τα παιδιά. Ενδέχεται οι οπτικοακουστικές δραστηριότητες

να μπορούν να δώσουν φωνή σε σκέψεις, εμπειρίες και εντυπώσεις των μικρών παιδιών.

Η παρουσίαση αυτή αφορά μια παρέμβαση κινηματογραφιστή, διάρκειας 10 δίωρων συναντήσεων, σε Α' τάξη Δημοτικού σχολείου στον Ταύρο Αττικής, (19 παιδιά, εκ των οποίων 9 αγόρια) κατά τη διάρκεια του Μαΐου του 2012, με στόχο:

1. την εισαγωγή στην οπτικοακουστική παιδεία και έκφραση των παιδιών αυτής της ηλικίας

2. τη χρήση της φωτογραφίας και του ήχου ως εργαλεία για να μιλήσουν πάνω σε θέματα της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Μας ενδιαφέρει ο τρόπος που η φωτογραφία, ένα οικείο και προσβάσιμο σε όλους μέσο με χαρακτηριστικό στοιχείο το συνδυασμό ρεαλισμού και υποκειμενισμού στην αναπαράστασης της πραγματικότητας (Bonnefoy, 1986), μπορεί μας μεταφέρει την οπτική τους για το τι τους κάνει εντύπωση και πού αισθάνονται οικεία στο νέο σχολικό χώρο.

Πώς ακόμα η φωτογραφία συνδυαζόμενη με άλλες μορφές έκφρασης όπως ο λόγος (γραφή και ήχος) μπορεί να χτίσει δεξιότητες επιλογής, παρατήρησης, επικοινωνίας και συνεργασίας.

Οι δραστηριότητες υποστήριξαν κυρίως τη δημιουργική πλευρά της οπτικοακουστικής παιδείας και την απόκτηση δεξιοτήτων στις συσκευές καταγραφής (φωτογραφική μηχανή, μικρόφωνο). Ακόμα ενισχύθηκε η κατανόηση ότι ένα οπτικοακουστικό κείμενο είναι μια κατασκευή που αποτελείται από εικόνες και ήχους.

Η βασική έννοια που επεξεργαστήκαμε ήταν η επιλογή, φωτογράφιση και αιτιολόγηση του «αγαπημένου μέρους» τους: καταρχήν στην τάξη και στη συνέχεια στο χώρο του σχολείου.

Η φωτογραφία τους από την τάξη αφού σχολιάστηκε στην ομάδα, τυπώθηκε και κάθε παιδί ζωγράφισε έξω από τα όρια της φωτογραφίας το χώρο που δεν είχε συμπεριλάβει στο κάδρο του. Αυτή η διαδικασία βοηθά στη συνειδητοποίηση του εντός και εκτός κάδρου χώρου, της επιλογής μέσα σε ένα χώρο. Στη συνέχεια κάθε παιδί προσέθεσε λεζάντα όπου δικαιολογούσε γραπτά γιατί έκανε αυτήν την επιλογή.

Στη δεύτερη περίπτωση, τα παιδιά αφού διάλεξαν το σημείο του σχολείου που προτιμούν, φωτογραφήθηκαν σε ζευγάρια. Εξοικειώθηκαν με την ηχοληψία και τα μικρόφωνα και υπό μορφή ερωταπάντησης ηχογράφησαν γιατί τράβηξαν τη φωτογραφία τους στο συγκεκριμένο μέρος.

Τα θέματα που αποτυπώθηκαν ήταν οι φίλοι, τα ταμπλό τάξης, (με το αλφάβητο και τους αριθμούς), ένα βάζο με λουλούδια, το κουτί υλικών, τα μαξιλάρια. Αντίστοιχα στον ευρύτερο χώρο του σχολείου επικράτησαν οι "άκρες" της αυλής, παγκάκια, οι κερκίδες και οι μπασκέτες. Η συνδιαλλαγή με φίλους

σε αυτούς τους χώρους ήταν κυρίαρχη, συνεπώς τα παιδιά έδωσαν βάρος στους χώρους όπου χαλαρώνουν, ψυχαγωγούνται στο διάλειμμα και συναναστρέφονται άλλα παιδιά ελεύθερα. Σε πολλές περιπτώσεις ήταν σαφής η χρήση της πόζας για να αποδώσουν τη διάθεση του χαρακτήρα και του φύλου τους.

Ετσι, μέσα από τα στοιχεία και τους του χώρους του καινούργιου σχολείου, που αισθάνονται ότι είναι «αγαπημένα» διερευνήθηκαν οι προσωπικοί συνειρμοί και οι δεσμοί που δημιούργησαν την πρώτη αυτή χρονιά του σχολείου. Πήραμε στοιχεία για το πού και πώς αισθάνονται ασφαλή και ικανά να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση και τις φιλίες τους.

Το οπτικοακουστικό στοιχείο έδωσε τη δυνατότητα να εστιάσουν την προσοχή, να βρουν την οπτική αναπαράσταση μιας σκέψης ή εμπειρίας και να προσπαθήσουν να προσδιορίσουν αυτήν την επιλογή με λόγο, γραπτό και προφορικό. Στόχος ήταν κάθε φορά ένα ατομικό, πρωτόλειο, πολυτροπικό κείμενο που όμως στο τέλος εντασσόταν σε μια ομαδική εργασία όπου όλα τα παιδιά επικοινώνησαν τον αγαπημένο τους χώρο στους συμμαθητές τους.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ**

Bonnefoy, Y. (1986). *Henri Cartier Bresson. Photographe*. Paris: Delpire

Foresta, M. (2012). Introduction, στο M. Heiferman (ed.) *Photography changes everything,* New York: Aperture Foundation.

Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. Στο McKenna, M. Labbo, L., Kieffer, R. και Reinking D. (Eds), *Handbook of literacy and technology,* Volume II. International Reading Association. (σελ. 15 –28). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Kaiser Family Foundation study, (2003). *Zero to Six: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers,* ανακτήθηκε στις 15/8/2014 από *http://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/zero-to-six-electronic-media-in-the-lives-of-infants-toddlers-and-preschoolers-pdf.pdf*

Lemish D, (2009). *Παιδιά και τηλεόραση, Μια παγκόσμια προοπτική,* (Μτφρ. Α. Γολέμη). Αθήνα: Τόπος

Θεοδωρίδης Μ. (2010). Ποια μπορεί να είναι η σχέση των Προγραμμάτων Κινηματογραφικής Παιδείας και των Προγραμμάτων Εκπαίδευσης στα ΜΜΕ; Ανακοίνωση στο Συνέδριο *Η σημασία της Οπτιοακουστικής Παιδείας,* Συνέδριο Ακαδημίας Κινηματογράφου, 19-20 Νοεμβρίου 2010 , Αθήνα.

Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Χαραμής, Π. (Επιμ.). (2001). *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο σχολείο. Δυνατότητες-όρια προοπτικές*. Αθήνα: Εκδ. Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

# ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΑ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΤΑ ΚΑΚΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΚΑΙ ΤΑ ΜΗ ΚΑΚΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ

**Π. Λυδάκη[1], Ε. Παπαδάκη – Μιχαηλίδη[2], Ε. Βασιλάκη[3]**

1. Υπ. Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Κρήτης, lidaki_boula@yahoo.gr

2. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Κρήτης, emichael@edc.uoc.gr

3. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Κρήτης, vasilaki@edc.uoc.gr

Η επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες καταλήγει στο συμπέρασμα πως τα παιδιά που κακοποιούνται έχουν ιδιαίτερα αυξημένες πιθανότητες να εκδηλώσουν ποικίλες ψυχοσυναισθηματικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (English, Marshall, & Stewart, 2003; Kitzmann, Gaylord, Holt, & Kenny, 2003).

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζονται πολλές έρευνες που περιγράφουν τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα που εμφανίζουν τα κακοποιημένα παιδιά τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον (dePaul & Arruabarrena, 1995; Sternberg, Lamb, Guterman, & Abbott, 2006; Wodarski, Kurtz, Gaudin, & Howing, 1990).

Οι Achenbach και Edelbrock (1986) με τον όρο "εσωτερικευμένα" προβλήματα αναφέρονται στο άγχος/ κατάθλιψη, απόσυρση/ κατάθλιψη και σωματικά ενοχλήματα, ενώ με τον όρο "εξωτερικευμένα" προβλήματα αναφέρονται στην παράβαση των κανόνων και στην επιθετική συμπεριφορά.

Επιπλέον οι Dubowitz, Black, Harrington, & Verschoore (1993) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που κακοποιούνται από το οικογενειακό τους περιβάλλον εκδηλώνουν εσωτερικευμένα προβλήματα σε ποσοστό 36% και εξωτερικευμένα προβλήματα σε ποσοστό 38%, τη στιγμή που τα αντίστοιχα ποσοστά ανέρχονται στο 10% και στο 13% για τα παιδιά που δεν βιώνουν κακοποιητικές εμπειρίες στην καθημερινή τους ζωή. Ενδιαφέρον ωστόσο προκαλεί η έρευνα που έγινε από τη Sternberg και τους συνεργάτες της το 2006, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, εντοπίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα και ανάρμοστες συμπεριφορές στα κακοποιημένα παιδιά, ενώ αντίθετα τα ίδια τα παιδιά τείνουν να εστιάζονται περισσότερο στη συναισθηματική τους κατάσταση, περιγράφοντας περισσότερο τα εσωτερικευμένα προβλήματά τους. Δημιουργούνται επομένως προβληματισμοί για το αν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν περισσότερο στις αντιδράσεις των παιδιών που δυσκο-

λεύουν τους ίδιους, δηλαδή στα εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών, αγνοώντας κάποιες ουσιώδεις εσωτερικές δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν τα ίδια τα παιδιά.

Στην Ελλάδα οι Agathonos- Georgopoulou, Sarafidou και Stavrianaki (2004) μελέτησαν τα εσωτερικευμένα και τα εξωτερικευμένα προβλήματα παιδιών που φιλοξενούνταν σε ιδρύματα και διαπίστωσαν ότι αυτά τα παιδιά έχουν εξαπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν συμπτώματα κατάθλιψης/ απόσυρσης, τετραπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν επιθετικές συμπεριφορές και τριπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν διάφορα κοινωνικά προβλήματα και προβλήματα προσοχής, σε σύγκριση με τα παιδιά από τον γενικό πληθυσμό.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τα εσωτερικευμένα και τα εξωτερικευμένα προβλήματα που διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί σε τρεις διαφορετικές ομάδες παιδιών:

- σε παιδιά που κακοποιούνται σωματικά αλλά συνεχίζουν να ζουν με την οικογένειά τους
- σε παιδιά που φιλοξενούνται σε ιδρύματα επειδή έχει αποσυρθεί η επιμέλεια από τους γονείς τους λόγω της κακοποίησης που ασκούσαν στο παιδί τους και
- σε παιδιά που δεν έχουν υποστεί κακοποίηση από τους γονείς τους.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ενός Ευρωπαϊκού Προγράμματος που έλαβε χώρα σε σχολεία της Α/βάθμιας εκπαίδευσης Κρήτης και προέβλεπε την ύπαρξη ψυχολόγου στο σχολικό περιβάλλον με στόχο τη συμβουλευτική και την ψυχολογική υποστήριξη σε παιδιά και οικογένειες που χρήζουν βοήθειας. Μέρος των δράσεων του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η ψυχολογική στήριξη παιδιών που αντιμετωπίζουν σωματική βία στο οικογενειακό τους περιβάλλον, καθώς και η στήριξη ολόκληρης της οικογένειας. Συγκεκριμένα, η ψυχολόγος επισκεπτόταν τα σχολεία σε εβδομαδιαία βάση και πραγματοποιούσε ατομικές συνεδρίες με τα ίδια τα παιδιά, τα οποία πολλές φορές περιέγραφαν τα περιστατικά βίας που βίωναν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Παράλληλα, η ψυχολόγος συνεργαζόταν με τους εκπαιδευτικούς και συζητούσε μαζί τους γύρω από τα τυχόν προβλήματα που παρουσίαζαν τα παιδιά κατά τη σχολική τους καθημερινότητα. Επιπλέον, όπου χρειαζόταν, η ψυχολόγος πραγματοποιούσε παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών τόσο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, όσο και μέσα στη σχολική τάξη. Τέλος, η ψυχολόγος πραγματοποιούσε διαλέξεις στους γονείς πάνω σε θέματα που αφορούν συνήθη προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι ίδιοι οι γονείς, ενώ είχαν την ευκαιρία να πραγματοποιούν και ατομικές συνεδρίες μαζί της. Στις περιπτώσεις που κρινόταν αναγκαίο, η ψυχολόγος καλούσε τους γονείς σε ατομικές συναντήσεις με στόχο τη συμβουλευτική καθοδήγηση και υποστήριξη της οικογένειας. Συνεπώς, η ψυχολόγος είχε τρεις πηγές άντλησης πληροφοριών: το ίδιο το παιδί, τον εκπαιδευτικό και τους γονείς του. Η θέ-

ση της ψυχολόγου στο σχολείο σε συνδυασμό με την συχνή επαφή της με τα παιδιά επέτρεψε την εγκαθίδρυση σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκείνη και τα παιδιά, η οποία οδήγησε (με τον καλύτερο δυνατό τρόπο) στην αντιπροσωπευτική σύσταση των δύο ομάδων, κακοποιημένων και μη.

Στη συνέχεια, η ψυχολόγος επισκέφθηκε ιδρύματα που φιλοξενούσαν παιδιά που είχαν απομακρυνθεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον λόγω δυσμενών συνθηκών διαβίωσης. Η ψυχολόγος συνεργάστηκε με την κοινωνική υπηρεσία των ιδρυμάτων και ζήτησε να χορηγήσει ερευνητικά εργαλεία στα παιδιά που είχαν απομακρυνθεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον λόγω σωματικής κακοποίησης. Η αρμόδια υπηρεσία των ιδρυμάτων, αρχικά, ενέκρινε ή απέρριπτε την διεκπεραίωση της ερευνητικής διαδικασίας στο ίδρυμα, ενώ στη συνέχεια ήλεγχε και τα αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία. Εφόσον εγκρινόταν η διαδικασία, οι υπεύθυνοι προχωρούσαν στη σύσταση της ομάδας καθώς η ψυχολόγος δεν είχε δικαίωμα πρόσβασης στους ατομικούς φακέλους των παιδιών.

Το δείγμα συνολικά αποτελείται από 111 παιδιά ηλικίας 6 έως 12 ετών: 38 παιδιά κακοποιούνταν από το οικογενειακό τους περιβάλλον αλλά παρέμεναν μέσα σε αυτό, 36 παιδιά είχαν απομακρυνθεί από το οικογενειακό περιβάλλον λόγω της κακοποίησης και φιλοξενούνταν σε ιδρύματα και 37 παιδιά δεν ήταν κακοποιημένα.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας ήταν το "Achenbach System of Empirically Based Assessment" (Achenbach & Edelbrock, 1986) και συγκεκριμένα η έκδοσή του που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς (TRF). Το εργαλείο μοιράστηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς των παιδιών, ωστόσο, το επέστρεψαν συμπληρωμένο μόνο οι 81 εκπαιδευτικοί. Ετσι από την πρώτη ομάδα (των κακοποιημένων παιδιών που μεγαλώνουν με τους γονείς τους), συμμετείχαν εντέλει 28 εκπαιδευτικοί, από τη δεύτερη ομάδα (των κακοποιημένων παιδιών που μεγαλώνουν σε ίδρυμα), συμμετείχαν 26 εκπαιδευτικοί και από την τρίτη ομάδα των μη κακοποιημένων παιδιών συμμετείχαν 27 εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με τους μέσους όρους προκύπτει πως τα παιδιά που κακοποιούνται μέσα στην οικογένειά τους παρουσιάζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες, ενώ τα παιδιά που βρίσκονται στα ιδρύματα λόγω της κακοποίησης που υπέστησαν στο παρελθόν, εκδηλώνουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα. Οι διαφορές ανάμεσα στις ομάδες ήταν στατιστικά σημαντικές, σύμφωνα με την απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης, τόσο για τα εσωτερικευμένα *($F_{2,80}$= 5.40, p=.006), όσο* και για τα εξωτερικευμένα προβλήματα *($F_{2,80}$= 10.50, p=.000).*

Συμπερασματικά οι αναλύσεις έδειξαν ότι τα παιδιά που έχουν απομακρυνθεί από το κακοποιητικό οικογενειακό περιβάλλον παρουσιάζουν λιγότερα εσωτερικευμένα προβλήματα σε σύγκριση με τα παιδιά που μένουν με την οικογένεια τους και βιώνουν απειλητικές καταστάσεις. Εντούτοις, φαίνεται πως

τα εξωτερικευμένα προβλήματα, δηλαδή η παράβαση κανόνων και η επιθετική συμπεριφορά, εντείνονται κατά την παραμονή των παιδιών στους χώρους της παιδικής προστασίας. Συζητούνται οι προβληματισμοί γύρω από τον τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου της παιδικής κακοποίησης, τη σημασία της απομάκρυνσής τους από το οικογενειακό περιβάλλον και προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1986). *Manual for the teacher's report form and teacher version of the Child Behavior Profile.* Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Agathonos-Georgopoulou, H., Sarafidou, J., & Stavrianaki, M. (2004). Mental health of children in institutional social care: Empirical findings from Greece. *International Journal of Child & Family Welfare, 2-3,* 98-115.

DePaul, J. & Arruabarrena M. (1995). Behavior problems in school-aged physically abused and neglected children in Spain. *Child Abuse & Neglect, 19,* 409-418.

Dubowitz, H., Black, M., Harrington, D., & Verschoore, A. (1993). A follow-up study of behavior problems associated with child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect, 17,* 743-754.

English, D. J., Marshall, D. B., & Stewart, A. J. (2003). Effects of family violence on child behavior and health during early childhood. *Journal of Family Violence, 18,* 43–57.

Kitzmann, K. M., Gaylord, N. K., Holt, A. R., & Kenny, E. D. (2003). Child witnesses to domestic violence: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,71,* 339–352.

Sternberg, K.J., Lamb, M.E., Guterman, E. & Abbott, C.B. (2006). Effects of early and later family violence on children's behavior problems and depression: A longitudinal, multi-informant perspective. *Child Abuse & Neglect, 30,* 283–306.

Wodarski, J. S., Kurtz, P. D., Gaudin, J. M., & Howing, P. T. (1990). Maltreatment and the school-age child: Major academic, socioemotional, and adaptive outcomes. *Social Work,35,* 506–513.

# ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

**Σόνια Λυκομήτρου[1], Σοφία Αυγητίδου[2]**

1. Υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
2. Αναπληρώτρια καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει πως σχετίζονται οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για την παιδική ηλικία με τον τρόπο που νοηματοδοτούν και εφαρμόζουν το διάλογο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει υποστηριχθεί πως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν συχνά τις λανθάνουσες και ασυνείδητες παραδοχές, που καθορίζουν τα κριτήρια των κύριων διδακτικών επιλογών, υπαγορεύουν τη λήψη αποφάσεων κατά τη διδακτική διαδικασία και καθοδηγούν τη διδακτική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν τελικά τη διδακτική πράξη (Hofer, 2001: 354). Η σπουδαιότητα, της ανάδειξης των προσωπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, ενισχύεται από τη διαπίστωση ότι, παρόλο που τις περισσότερες φορές βρίσκονται σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη μορφή, επηρεάζουν αποφασιστικά την εκπαιδευτική πράξη (Ματσαγγούρας, 2001) και ειδικότερα την απόρριψη ή την υιοθέτηση συγκεκριμένων τρόπων ομιλίας, μεθόδων, ρόλων ή πρακτικών που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν (Knowles, 1992). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι κυρίαρχες διαλογικές πρακτικές που συναντούμε μέσα στις τάξεις τείνουν να περιορίζονται στη λεκτική δομή ενός τριαδικού διαλόγου (Lemke, 1990), δηλαδή ενός μοντέλου ομιλίας με τη μορφή «ερώτηση εκπαιδευτικού – απάντηση μαθητή – ανατροφοδότηση με τη μορφή αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό» (Sinclair & Coulthard, 1975· Mehan, 1979· Cazden, 1988). Το μοντέλο αυτό δεν υποστηρίζει την αλληλεπίδραση και την συγκρότηση του νοήματος, καθώς αποτελεί μια ανταλλαγή από τμηματικούς μονολόγους και ερωταποκρίσεις που γίνονται εκ περιτροπής. Η διαλογική αυτή πρακτική φαίνεται να είναι πανταχού παρούσα και εμφανίζεται πολύ νωρίς, από τα προσχολικά ακόμη ιδρύματα (Mehan, 1979· Kleifgen, 1990) και σε μια ευρεία ποικιλία του περιεχομένου (Dillon, 1982). Με δεδομένο ότι οι πεποιθήσεις αποτελούν σημαντικό παράγοντα προώθησης ή υπονόμευσης καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών αλλαγών (Cantillo &Vallarta, 2002· Hargreaves & Fullan, 2002· Κόκκοτας, 2002), η συνειδητοποίηση, η κριτική επανεξέταση και η αλλαγή αυτών των πεποιθήσεων συνδέεται στενά με τη διαδικασία αλλαγής της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Zohar, Degani & Vaaknin, 2001· Richards, Gallo & Renandya, 2001). Η αλλαγή των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί, εφόσον προηγηθεί ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού πάνω στις προσωπικές του πεποιθήσεις και στις διδακτικές του πρακτικές (Day, 2003· Zohar, Degani & Vaaknin, 2001), μέσα από τη συνεργασία και το διάλογο με άλλους συναδέλ-

φους αλλά και τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων για τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαδικασία της υποστήριξης των εκπαιδευτικών να φωτίσουν την προσωπική άρρητη εκπαιδευτική θεωρία τους, να τη συνειδητοποιήσουν και πιθανόν να την θέσουν υπό αμφισβήτηση, αποτελεί το ζητούμενο κάθε έρευνας δράσης μέσα από την ανάληψη ενός ρόλου ερευνητή και στοχαζόμενου επαγγελματία (Altrichter et al., 2001· Carr & Kemmis, 1997). Η συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιεί δεδομένα από μια συνεργατική έρευνα - δράση, με οκτώ νηπιαγωγούς, που διήρκεσε ένα χρόνο και συμπεριέλαβε ατομικές συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς, ομαδικές συναντήσεις, μαγνητοφωνημένες καταγραφές των διαλογικών πρακτικών τους, συμπλήρωση κλείδας αυτοπαρατήρησης των πεποιθήσεων και πρακτικών, ατομικές συνεντεύξεις και ζωγραφιές από τα παιδιά. Ως μέθοδο προσέγγισης του ερευνητικού ζητήματος και της ανάλυσης των δεδομένων μας υιοθετήσαμε α) τη θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) (Glaser & Strauss, 1967· Strauss & Corbin, 1994), βασιζόμενοι σε μια συνεχή συγκριτική ανάλυση των δεδομένων κατά τη διαδικασία της έρευνας δράσης και τις αλλαγές στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των νηπιαγωγών και β) την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των διαλογικών πρακτικών σε διαφορετικές χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης, συγκρίνοντας ποσοτικά το είδος των ερωτήσεων, της ανατροφοδότησης, των παιδαγωγικών πρακτικών στο διάλογο κ.α. όπως καταγράφηκαν στις μαγνητοφωνημένες δραστηριότητες κάθε νηπιαγωγού.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως οι διαλογικές πρακτικές που ενίσχυαν οι νηπιαγωγοί επηρεάζονταν από τις διαφορετικές πεποιθήσεις που είχαν για την παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα, οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για την παιδική ηλικία σχετιζόταν με (α) τους στόχους και τις προτεραιότητες που έθεταν στην παιδαγωγική διαδικασία, (β) την οπτική τους για το ρόλο τους και (γ) την οπτική τους για το ρόλο των παιδιών. Οι πεποιθήσεις αυτές σχετιζόταν στη συνέχεια με τις ευκαιρίες που προσέφεραν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά να εμπλακούν / συμμετέχουν ή όχι σε διερευνητικό διάλογο και στην οργάνωση των μαθησιακών διαδικασίων με την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Η ανάλυση των διαλογικών πρακτικών έδειξε πως η νοηματοδότηση του διαλόγου αλλά και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνταν κατά την αρχική προσωπική συνέντευξη. Από την άλλη, οι πρακτικές τους στην αρχή της έρευνας-δράσης ήταν παρόμοιες, αφού οι περισσότερες συνέδεαν το διάλογο περισσότερο με την απόκτηση παρά την κατασκευή της γνώσης και έδιναν έμφαση στους κανόνες συζήτησης παρά στη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά, τόσο οι πεποιθήσεις όσο και οι διαλογικές πρακτικές των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα-δράση βελτιώθηκαν μέσω της υποστήριξης τους σε θεωρητικό, σε ερευνητικό και σε στοχαστικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συζητιούνται στο πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της επανατοποθέτησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους για την παιδική ηλικία.

## ABSTRACT

**Early Childhood Education (ECE) teachers' educational beliefs about childhood and their dialogical practices in early childhood education (ECE).**

The aim of this research is to study how EC teachers' beliefs about childhood are related to the ways they give meaning and practice dialogue during the educational process. It has been argued that teachers' beliefs are often unconscious assumptions that define the criteria of the main teaching options, dictate decisions during the teaching process and guide instruction (Hofer, 2001: 354). The importance of highlighting the personal beliefs of teachers is strengthened by finding out that although these beliefs are not organized in a systematic way they decisively influence educational practice (Matsagouras, 2001) and specifically the rejection or adoption of specific modes of speech, methods, roles or practices that teachers use (Knowles, 1992· Cole, 1990). According to research studies, the dominant dialogic practices in classrooms tend to be limited to a model of speech that has the form of "teacher questions - student responds – teacher gives feedback in the form of assessment» (Sinclair & Coulthard, 1975· Mehan, 1979· Cazden, 1988· Lemke, 1990). This model does not support the interaction and the creation of meaning, as it is based on an exchange of monologues and questions and answers which are rotating. This dialogic practice seems to be dominant and occurs very early, even from early childhood education (ECE) institutions (Mehan, 1979· Kleifgen, 1990) and in a wide variety of content (Dillon, 1982). Given that beliefs are an important factor that influences the possibility to proceed to innovative teaching approaches and educational changes (Cantillo & Vallarta, 2002· Hargreaves & Fullan, 2002· Kokkotas 2002), awareness, critical review and change of these beliefs is closely linked to the process of changing teaching action (Zohar, Degani & Vaaknin, 2001· Richards, Gallo & Renandya, 2001). Changing beliefs of teachers requires reflection through both collaboration and dialogue with others as well as the collection of research data from practice (Day, 2003· Zohar, Degani & Vaaknin, 2001). The process of supporting teachers to illuminate their personal educational theory, to realize it and likely to call it into question coincides with the goals of action research (Altrichter et al., 2001· Carr & Kemmis, 1997). This research utilizes data from a collaborative action research with eight ECE teachers, which lasted one year and included individual interviews with EC teachers, group meetings, taped recordings of dialogic practices, teacher self-observation , individual interviews and children's drawings.

We adopted a) grounded theory (Glaser & Strauss, 1967· Strauss & Corbin, 1994) as a method of data analysis based on a constant comparative analysis of data during the process of action research to describe and understand changes in ECE teachers' beliefs and practices and b) quantitative content analysis comparing dialogic practices such as form of questions and feedback that

was recorded during structured activities in different times of the year.

Data analysis showed that dialogic practices were influenced by ECE teachers' beliefs about childhood. These beliefs were evident in (a) their priorities during the educational process, (b) their perception of their role and (c) their perception of the role of children. These beliefs were connected with the opportunities EC teachers offered to children to be involved or not in exploratory dialogue and in active learning. The analysis of dialogic practices showed that although ECE teachers' beliefs about the meaning and practice of dialogue were differentiated in the initial teacher interview, their practices were similar, since ECE teachers connected dialogue more to the acquisition of knowledge rather with children's participation in the construction of knowledge. However, since ECE teachers were supported on a theoretical, research and reflective level, their beliefs and practices regarding dialogue improved. Results are discussed in relation to professional learning aiming at the improvement of educational practice through ECE teachers' support to revisit their beliefs and practices regarding childhood.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*, μτφ. Δεληγιάννη Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cantilio, E., & Vallarta M., (2002). *Beliefs and Representations of Secondary and Prepatory School Teachers with regard to the Nature*. *Learning and Teaching of Science*. *Mexican Journal of Educational Research*, *7*(16), 577-602 .

Carr, W. & S. Kemmis, (1997). *Για μια Κριτική εκπαιδευτική Θεωρία: Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα-δράση* (μτφρ. Α. Λαμπράκη – Παγανού, Ευ. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.

Cazden, C. (1988). *Classroom discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης* (μτφ. Ανθή Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Dillon, J.T. (1982). Cognitive correspondence between question/statement and response. *American Educational Research Journal, 19*, 540–551.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for

qualitative research. New York: Aldine de Gruyter.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2002). *Teacher Development and Educational Change*. Falmer: Routledge.

Hofer, B., (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning

and Teaching, *Journal of Educational Psychology Review, 13*(4), 353–383.

Kleifgen, J. (1990). Pre-kindergarten children's second discourse learning. *Discourse Processes, 13*, 225-242.

Κόκκοτας, Π., (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών.* Αθήνα 2002.

Knowles, J. G. (1992). Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives*. *Reflections on becoming a teacher. Language Arts*, 65, (pp. 99-152). London: Routledge.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Lemke, J. L. (1990). Talking science: Language, learning and values. Norwoord, NJ: Ablex.

Mehan, H. (1979). Learning lessons: Social organization in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Richards, J.C., Gallo, P. B., & Renandya, W. A. (2001). Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. *PAC Journal, 1*(1), 41-58.

Sinclair, J.Mc.H., & Coulthard, M. (1975). Towards an analysis of discourse: The English used by pupils and teachers. Oxford: Oxford University Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Oualitative Research*. London: Sage Publications.

Zohar, A., Degani, A., &Vaaknin, (2001). Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking, *Teaching and Teacher Education, 17*, 469-485.

# ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ

**Σταματή Μαγαλιού[1], Νίκος Χανιωτάκης[2]**

1. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, matamagaliou@gmail.com

2. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, chaniot@uth.gr

Η διεθνής χρηματοοικονομική κρίση, η οποία ξεκίνησε το 2007 από την κατάρρευση χρηματοπιστωτικών κολοσσών στις Η.Π.Α. και εξαπλώθηκε στις χώρες της Ευρώπης με υψηλό δημόσιο και τραπεζικό χρέος, αποτυπώθηκε κυρίως στην έκρηξη της ανεργίας και στη συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους (υγεία, παιδεία και ασφάλεια) ( Καλημερίδης, 2012. Λάσκος & Τσακαλώτος, 2011. OECD, 2013.). Οι συνέπειες των πολιτικών λιτότητας που εφαρμόστηκαν και συνεχίζουν να εφαρμόζονται στην ελληνική κοινωνία για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης πλήττουν κυρίως τα μεσαία και τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και οδηγούν όλο και πιο πολλούς ανθρώπους στον κοινωνικό αποκλεισμό και τη φτώχεια: αδυναμία πληρωμής βασικών εξόδων και παροχών αξιοπρεπούς διαβίωσης, όπως η διατροφή, το ρεύμα και η κατοικία, αδυναμία πρόσβασης ενός σημαντικού αριθμού πολιτών στη δημόσια υγεία. Ο κίνδυνος της φτώχειας και η ραγδαία πτώση του βιοτικού επιπέδου οδηγούν πολλές οικογένειες σε εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση. Η οργή, ο θυμός, το άγχος, η αυτοενοχοποίηση και η κοινωνική απόσυρση απειλούν την ψυχική υγεία των ατόμων που βιώνουν συνθήκες οικονομικής κρίσης και συχνά οδηγούν σε ενδοοικογενειακές συγκρούσεις (WHO, 2012. Eurostat, 2014. Κυριόπουλος, 2012).

Τα παιδιά είναι από τα πρώτα θύματα αυτών των συγκρούσεων και των πολυποίκιλων ψυχοκοινωνικών επιβαρύνσεων που βιώνουν οι οικογένειες στην σημερινή Ελλάδα. Δημοσιεύματα αναδεικνύουν καθημερινά τις επιπτώσεις της κρίσης στα παιδιά και κάνουν λόγο για υποσιτισμό και λιποθυμίες στα σχολεία, φοβίες και άγχη, περικοπές των εξωσχολικών δραστηριοτήτων τους κ.ά. (UNICEF, 2014. Φατούρου, 2010). Η παιδική θνησιμότητα φαίνεται να αυξάνεται για πρώτη φορά μετά από το 1950, ενώ η οικονομική εξαθλίωση οδηγεί ορισμένες οικογένειες ακόμα και στην εγκατάλειψη των παιδιών σε ιδρύματα. Στα σχολεία η πείνα κι ο υποσιτισμός είναι συχνά φαινόμενα που οδηγούν την εκπαιδευτική κοινότητα σε δράσεις αντιμετώπισης και ανακούφισης της παιδικής φτώχειας (Κωνσταντίνου, 2013. Αναγνωστόπουλος & Σουμάκη, 2012).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω εξελίξεων επιδιώξαμε να ερευνήσουμε πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν τα παιδιά την οικονομική κρίση και τις συνέπειές της. Ειδικότερα, εξετάσαμε τις αντιλήψεις 86 μαθητών της Ε’ και Στ’ τάξης του δημοτικού σχολείου μέσω ενός γραπτού ερωτηματολογίου που περιελάμβανε έξι ανοιχτές ερωτήσεις. Οι βασικές θεματικές περιελάμβαναν τα εξής: α) αντι-

λήψεις των παιδιών για την οικονομική κρίση, β) συναισθήματα και βιώματα, γ) λόγοι που κατά τη γνώμη τους προκάλεσαν την οικονομική κρίση, δ) προτάσεις για την υπέρβασή της, ε) πώς επηρεάζει η οικονομική κρίση τη σχολική πραγματικότητα και στ) πώς θα μπορούσε το σχολείο να βοηθήσει τα παιδιά που δυσκολεύονται περισσότερο (βλ. Μαυρογιώργος, 2014. Γρόλλιος, 2012. Apple & Beane, 2007. Freire, 2006. Henderson & Milstein, 2008).

Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά συνδέουν την οικονομική κρίση με την έλλειψη χρημάτων, την αδυναμία εξόφλησης λογαριασμών και την έλλειψη βασικών αγαθών.

*«Υπάρχουν οικογένειες που δεν έχουν λεφτά να πληρώσουν τη ΔΕΗ και έτσι κόβεται το ρεύμα, μερικές οικογένειες κλέβουν ρεύμα και μερικές ζουν με κεριά»* [82].

*«Άνθρωποι αντιμετωπίζουν προβλήματα και ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας και τα προβλήματα που κάποτε μας φαίνονταν απίστευτα να συμβούν τώρα συνάνθρωποί μας τα βιώνουν καθημερινά»* [14].

Τα πρώτα πράγματα που –σύμφωνα με τα παιδιά- θυσιάζουν οι γονείς τους για να αντιμετωπίσουν την οικονομική κρίση είναι οι διακοπές και τα ταξίδια, οι αγορές παιχνιδιών και οι εκδηλώσεις ψυχαγωγίας.

*«Από τότε που ήρθε η οικονομική κρίση στην οικογένειά μου μειώθηκαν πολλά πράγματα όπως: τώρα πλέον δεν πηγαίνουμε ταξίδια τα καλοκαίρια, σταματήσαμε να θέλουμε πολλά πράγματα κ.α.»* [37].

*«Κάθε Πάσχα και Χριστούγεννα πηγαίναμε στην Κρήτη ή στην Αθήνα ενώ πλέον πάμε στην Κρήτη μόνο το καλοκαίρι και όχι για διασκέδαση, για τα λάδια»* [10].

Ένα στα έξι παιδιά ανέφερε ότι αναγκάστηκε να διακόψει εξωσχολικές εκπαιδευτικές και αθλητικές δραστηριότητες, λόγω αδυναμίας των γονέων να πληρώσουν. Πολλά παιδιά δείχνουν να αντιλαμβάνονται πλήρως τις δυσκολίες της οικογενειακής τους κατάστασης και προσπαθούν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα.

*«Εγώ κι ο αδερφός μου μάθαμε να μη ζητάμε πολλά πράγματα επειδή ξέρουμε ότι πρέπει να κάνουμε οικονομία και ότι θα έρθουν καλύτερες μέρες»* [60].

*«… κάποιες φορές ο μπαμπάς μου στεναχωριέται που δεν μπορεί να μας πάει κάπου πάρα μα πάρα πολύ ακριβά, εμάς όμως δε μας πειράζει μας φτάνει μόνο να μας αγαπάει»* [69].

Τα παιδιά στο σύνολό τους αντιμετωπίζουν με φόβο και ανησυχία το μέλλον, πιστεύουν ότι μελλοντικά θα δυσκολέψει κι άλλο η κατάσταση και ανησυχούν για πιθανή ανεργία των γονέων τους.

*«…φοβόμαστε μην χειροτερέψουν τα πράγματα και δεν έχουμε ούτε σπίτι, ούτε φαΐ, ούτε τίποτα, [69]».*

*«Έχω πολλές ανησυχίες γιατί η μαμά μου δουλεύει και παίρνει ψίχουλα και αν τα πάρει. Ο πατέρας μου είναι συνταξιούχος και έχει να πληρωθεί ένα χρόνο σχεδόν»* [50].

*«[φοβάμαι]…ότι θα σταματήσω το σχολείο και οι γονείς μου τη δουλειά τους και ότι θα αναγκαστώ να δουλέψω»* [20].

Τα παιδιά μέσα από τις απαντήσεις τους δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται την κοινωνική αδικία που πλήττει τους πιο αδύναμους, βιώνουν τα ίδια εσωτερικές συγκρούσεις, νιώθουν ότι δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά προβλήματα παρόλο που δεν τους αναλογούν τέτοιες ευθύνες, εσωτερικεύουν συναισθήματα θλίψης και ενοχών για τους συνανθρώπους, μοιράζονται ψυχολογικά την κατάσταση την οποία βιώνουν, εκφράζοντας μία μορφή ενσυναίσθησης.

*«… βλέπω τους άλλους ανθρώπους και στεναχωριέμαι γιατί δεν έχουν λεφτά να πάνε σχολείο γιατί δεν έχουν ρούχα, παπούτσια και τα πράγματα που χρειάζεται το σχολείο»* [82].

*«Κάποιους τους βλέπεις στο δρόμο και στεναχωριέσαι που ζητάνε οι άνθρωποι λίγα λεφτά για να φάνε ενώ εσύ τρως κανονικά. Οι άνθρωποι μένουν άστεγοι γιατί δεν έχουν να πληρώσουν το ενοίκιο, ή τη ΔΕΗ, τους φόρους κ.α.»* [8].

Στις απαντήσεις των παιδιών περιγράφονται καθημερινές εικόνες από το σχολείο τους με συμμαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται.

*«… βλέπεις παιδιά που δεν έχουν να φάνε τίποτα και στεναχωριέσαι ιδιαίτερα»* [77].

*«Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει το σχολείο, ένα παιδί στο σχολείο μας έκλεψε το πρωινό ενός άλλου παιδιού γιατί δεν είχε να φάει* [58].

Αντιλαμβάνονται, όμως, ότι και το σχολείο αντιμετωπίζει προβλήματα λειτουργίας λόγω της οικονομικής κρίσης και για αυτό προτείνουν –μεταξύ άλλων- δωρεάν σίτιση και δωρεάν συμμετοχή των μαθητών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που απαιτούν πρόσθετη οικογενειακή δαπάνη.

*«Πιστεύω ότι άμα το σχολείο μειώσει τα χρήματα που πρέπει να πληρώνουμε λίγο τότε οι οικογένειες δεν θα έχουν τόσα έξοδα»* [69].

*«Μπορεί το σχολείο να κάνει ένα συσσίτιο ή να μειώσει τις τιμές στα κυλικεία»* [58].

Αναζητώντας τις αιτίες, τα παιδιά θεωρούν ως υπεύθυνους, αυτούς που ασκούν την εξουσία, οι οποίοι είτε κακοδιαχειρίζονται τα οικονομικά της χώρας είτε περικόπτουν τις κοινωνικές δαπάνες, αυξάνοντας την φορολογία.

*«Οι πρωθυπουργοί δεν κοίταζαν το λαό και άδειαζαν τα ταμεία του κράτους κοίταζαν μόνο το συμφέρον τους. Και το τρελό είναι πως ακόμα τους ψηφίζουμε»* [6].

*«Θεωρώ αιτία είναι οι βουλευτές που αυξάνουν τους φόρους και μειώνουν*

*τους μισθούς και αυτό είναι άδικο»* [65].

Σε αντιστοιχία με τις αιτίες της κρίσης είναι και οι προτάσεις τους για την υπέρβασή της:

*«Νομίζω ότι πρέπει τα κόμματα που εκλέξαμε και μας έφεραν αυτό το πρόβλημα να τα "αφήσουμε στην άκρη" και να ψηφίσουμε αυτά που πιστεύουμε ότι θα σταματήσουν την κρίση»* [3].

*«Θα πρότεινα να πάρουν τα λεφτά από τους πλούσιους και να τα μοιράσουμε στους φτωχούς»* [54].

*«Για να ξεπεραστεί η οικονομική κρίση θα πρέπει να ενωθούμε όλοι μαζί όπως τότε το 1821 και να κάνουμε μια δημοκρατική επανάσταση»* [77].

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις των παιδιών περιγράφουν μία κοινωνική πραγματικότητα με αυξανόμενες δυσκολίες και προβλήματα που βιώνουν τα ίδια και οι γονείς τους. Τα παιδιά δείχνουν να αντιλαμβάνονται ρεαλιστικά την επιδείνωση των συνθηκών που ζουν οι οικογένειές τους και οι συνάνθρωποι τους, έχουν δηλαδή μία σαφή αντίληψη της κοινωνικής κατάστασης. Αυτό τους δημιουργεί δυσάρεστα συναισθήματα, άγχος και ανησυχία για το παρόν και το μέλλον (σπουδές, επαγγελματική αποκατάσταση), αλλά και ενσυναίσθηση για τους συνανθρώπους τους. Οι απαντήσεις που δίνουν δείχνουν ότι αντιμετωπίζουν με ευαισθησία τις καταστάσεις που παρατηρούν γύρω τους, εκφράζουν πρωτότυπους και ασυνήθιστους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων και ορισμένες φορές έρχονται σε σύγκρουση με την κοινά παραδεκτή τάξη των πραγμάτων και την αμφισβητούν.

Λέξεις-κλειδιά: μαθητές, οικονομική κρίση, δημοτικό σχολείο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστόπουλος Δ. & Σουμάκη Ε., (2012). *Οι επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία παιδιών κι εφήβων*. *Ψυχιατρική*, 23(1), 13-14.

Apple M. & Beane J., (2007). Democratic Schools, Heinemann Portsmouth, NH

Eurostat (2014), http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/2-22012014-AP/EN/2-22012014-AP-EN.PDF (Retrieved: 1/7/2014)

Γρόλλιος, Γ. (2013). *Η οικονομική, κοινωνική και πολιτική κρίση και οι κατευθύνσεις δράσης των ριζοσπαστών παιδαγωγών στην Ελλάδα,* 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/Grollios.pdf (ανακτήθηκε 4/7/2014).

Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF, (2014). Έκθεση. Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά. (ανακτήθηκε 1/7/2014)

Freire, P. (2006). Δέκα επιστολές σε κείνους που τολμούν να διδάξουν. Τέταρτη Επιστολή. Για τα ουσιαστικά προσόντα των προοδευτικών δασκάλων ώστε να επιτελούν καλύτερα το έργο τους. (μετάφραση Μ. Νταμπαράκης), εκδ. Επίκεντρο, Αθήνα.

Henderson N. & Milstein M., (2008). Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. (μετάφραση Β. Βασσάρα), εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα

Καλημερίδης, Γ. (2012). *Κράτος, αγορά και εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου,* περ. Θέσεις *119, 103 – 152*

Κυριόπουλος Ι., (2012). Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην υγεία και την υγειονομική περίθαλψη, Μελέτη. Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας. (Ανακτήθηκε 8/7/2014)

Κωνσταντίνου Χ., (2013). Αποτυπώματα της ελληνικής κρίσης στην εκπαίδευση, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. (ανακτήθηκε στις 2/7/2014)

Λάσκος Χ. & Τσακαλώτος Ε., (2011). *Από τον Κέυνς στη Θάτσερ, Χωρίς Επιστροφή*, εκδ. ΚΨΜ, Αθήνα

Μαυρογιώργος, Γ. (Δευτέρα, 13/1/2014). Η ολοκληρωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και η ολοσχερής διάλυση του δημόσιου σχολείου (ανακτήθηκε στις 2/7/2014)

OECD (Report), (2013). Competition Assessment Reviews: GREECE http://www.oecd.org/daf/competition/greece-competition-review-2013.htm (ανακτήθηκε στη 1/7/2014)

Φατούρου - Χαρίτου Μ., (2010). *Εργασία και ανεργία: ψυχολογικές επιπτώσεις*. Περ. *Εγκέφαλος*, 47(4), σελ. 176-180.

World Health Organization (WHO), (2012), *Risk to mental Health: An overview of vulnerabilities and risk factors.* http://www.who.int/mental_health/mhgap/risks_to_mental_health_EN_27_08_12.pdf (Retrieved: 1/7/2014)

# ΙΔΙΩΤΙΣΜΟΙ ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟ ΛΟΓΟ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ

**Μότσιου Ελένη**

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

emotsiou@uth.gr

Παραδοσιακά, οι ιδιωτισμοί (idioms) αντιμετωπίζονται ως λεξικά σύνολα των οποίων η σημασία δεν προσδιορίζεται βάσει των συστατικών τους, αφού υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε αυτό που λέγεται (κυριολεκτική ερμηνεία) και σε αυτό που εννοείται (μη κυριολεκτική ερμηνεία, λ.χ. *σπάω τα νεύρα, ρίχνω στάχτη στα μάτια* κτλ.) (Swinney & Cutler, 1979). Επομένως, η γνώση των κυριολεκτικών σημασιών των συστατικών ενός ιδιωτισμού δε συνεπάγεται την επιτυχή εξαγωγή της ιδιωτισμικής σημασίας. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση τα παιδιά θα αδυνατούν να ερμηνεύσουν ιδιωτισμούς, επειδή θα πρέπει να τους έχουν απομνημονεύσει ως ιδιαίτερες, 'μεγάλες' λέξεις, χωρίς να προβαίνουν σε σημασιακή ανάλυση των συστατικών τους (Ackerman, 1982).

Στον αντίποδα τοποθετείται η άποψη ότι οι ιδιωτισμοί επιδέχονται σημασιακή ανάλυση αφού, τουλάχιστον ένα μεγάλο ποσοστό, εμφανίζει κάποιο βαθμό σημασιακής διαφάνειας (Nunberg, 1979· Gibbs, 1991)· αυτό σημαίνει ότι ένα μέρος της μη κυριολεκτικής σημασίας ενεργοποιείται και κατανοείται *και* με τη βοήθεια των κυριολεκτικών σημασιών των συστατικών του ιδιωτισμού (Cacciari & Tabosi, 1998· Titone & Connine, 1999). Άρα, η κατανόηση πολλών ιδιωτισμών πραγματοποιείται μέσω της σημασιακής ανάλυσης των μονάδων τους, δηλαδή είναι δυνατή (και ενίοτε αναπόφευκτη) η ανάλυση ενός -παραδοσιακά μη αναλύσιμου- λεξικού συνόλου.

Οι ψυχογλωσσολογικές έρευνες σε παιδιά επιβεβαιώνουν ότι πολλοί ιδιωτισμοί αναλύονται, αφού ο βαθμός της σημασιακής διαφάνειας φαίνεται ότι σχετίζεται με την κατανόηση: τα μικρότερα παιδιά είχαν υψηλότερα ποσοστά σωστής ερμηνείας για ιδιωτισμούς σημασιακά διαφανείς και εντός συμφραζομένων, ενώ μεγαλύτερα παιδιά ερμήνευαν παρόμοιους ιδιωτισμούς ακόμα και εκτός συμφραζομένων· ερμήνευαν επιπλέον και πιο αδιαφανείς ιδιωτισμούς (π.χ. *την κάνω, είμαι μέσα*) μέσα σε συμφραζόμενα (Gibbs, 1991). Στην έρευνα των Nippold & Rudzinski (1993) λαμβάνεται υπόψη και ο παράγοντας της συχνότητας εμφάνισης ενός ιδιωτισμού (πόσο οικείος μπορεί να είναι αυτός στα παιδιά), ενώ οι Levorato & Cacciari (1995· 1999) επιχειρούν να ελέγξουν την κατανόηση των ιδιωτισμών από παιδιά με τη χρήση τεστ που δεν απαιτούν ερμηνεία (π.χ. τεστ πολλαπλής επιλογής), επειδή η γλωσσική ανωριμότητα ενδέχεται να αλλοιώσει τη μέτρηση της κατανόησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ιδιωτισμοί δεν κατακτώνται πάντα σαν "μεγάλες λέξεις", γιατί αποτελούνται από συστατικά των οποίων η σημασία συμμετέχει στη σύνθεση της ιδιωτισμικής σημασίας. Τα παιδιά μπορούσαν να αντιληφθούν την ομοιότητα μεταξύ κυ-

ριολεκτικού και μη κυριολεκτικού νοήματος και να αναλύσουν σημασιακά τους ιδιωτισμούς: τα υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας στην κατανόηση / ερμηνεία των ιδιωτισμικών σημασιών αφορούσαν αυτούς που ήταν σχετικά διαφανείς (αιτιολογημένοι), ενώ τα συμφραζόμενα είχαν καθοριστική σημασία, αφού συνέβαλαν ακόμα και στην κατανόηση αδιαφανών ιδιωτισμών[122].

Επομένως, οι δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση ενός μεγάλου μέρους των ιδιωτισμών, είναι τόσο η ικανότητα σημασιακής ανάλυσης όσο και η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων για τη σημασία από τα συμφραζόμενα. Οι Levorato & Cacciari (1999) θεωρούν ότι η ικανότητα σημασιακής ανάλυσης αναπτύσσεται και ωριμάζει σταδιακά, άρα είναι πιο βασική και αποτελεσματική για μεγαλύτερα παιδιά, ενώ τα μικρότερα βασίζονται περισσότερο στα συμφραζόμενα. Ο προσδιορισμός της ηλικίας στην οποία η ικανότητα σημασιακής ανάλυσης αποτελεί μια αποτελεσματική τακτική, αποτελεί σημείο διαφωνιών: ένα μέρος της έρευνας υποστηρίζει ότι η σημασιακή ανάλυση χρησιμοποιείται με επιτυχία για την εξαγωγή του μη κυριολεκτικού νόηματος όψιμα, κατά μέσο όρο μετά τα 9 έτη (Nippold & Rudzinski, 1993· Levorato & Cacciari, 1995· 1999)· άλλες έρευνες υποθέτουν ότι η ικανότητα για σημασιακή ανάλυση είναι πιο πρώιμη (από τα 5 ή τα 7 έτη) (Gibbs, 1991· Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2006· Cain et al., 2009).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών προσεγγίζει την κατανόηση, ενώ δεν υπάρχει σχεδόν κανένα στοιχείο για την παραγωγή ιδιωτισμών από παιδιά[123]. Λίγες παραμένουν και οι μελέτες που αφορούν παιδιά κάτω των 7 ετών. Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει δείγματα *παραγωγής* ιδιωτισμών από παιδιά *προσχολικής,* κυρίως*, ηλικίας* (5 έως 7 ετών). Τα δεδομένα μας αποτελούν προϊόν καταγραφής αυθόρμητου λόγου, και γι' αυτό είναι περιορισμένα· το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης συλλογής έγκειται στο ότι δεν είναι αποτέλεσμα τεχνητής πρόκλησης-παραγωγής του λόγου.

Οι ιδιωτισμοί που παράγουν τα παιδιά περιγράφονται και ως προς τη μορφή και ως προς τη σημασία-χρήση: στους ιδιωτισμούς που αποκλίνουν από τη γλωσσική νόρμα, εξετάζονται τα χαρακτηριστικά της λεξικής/σημασιακής ή γραμματικής τροποποίησής τους. Για παράδειγμα, πολλοί ιδιωτισμοί στον παιδικό λόγο επανασυντίθενται με αντικατάσταση ενός συστατικού από το ίδιο σημασιολογικό πεδίο (λ.χ. 'κοπανάω στο ξύλο' [αντί πελεκάω]), άλλες φορές 'συμπλέκονται' δύο ιδιωτισμοί ('πρήζω τα νεύρα') κ.ά. Πολλοί ιδιωτισμοί χρησιμοποιούνται με υπερέκταση της σημασίας τους (π.χ. 'έγινα στάχτη' [αντί 'καπνός'], δηλαδή 'έφυγα γρήγορα και δεν ξαναεμφανίστηκα ποτέ'), ενώ άλλοι εμφανίζουν χαρακτηριστικά υποέκτασης ('το πήρα στραβά' δηλαδή 'δεν κατά-

[122] Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι οι ορισμένοι εντελώς αδιαφανείς ιδιωτισμοί δεν επιδέχονται μια διαφορετική, ολιστική επεξεργασία (Titone & Connine, 1999)

[123] Με εξαίρεση έρευνες των Levorato & Cacciari (1989· 1995) που αφορούν όμως παιδιά σχολικής ηλικίας

λαβα απολύτως τίποτα'). Ακόμα και στην περίπτωση που ένας παιδικός ιδιωτισμός αποκλίνει σημαντικά από τη νόρμα, είναι εμφανής η πρόθεση χρήσης του με μη κυριολεκτική σημασία. Σκοπός της παρουσίασης είναι να υποστηριχθεί ότι (α) τα παιδιά παράγουν νωρίς ιδιωτισμούς, έχοντας επίγνωση ότι τα συστατικά τους έχουν συνολικά μια μη κυριολεκτική σημασία (β) αν η εσωτερική σημασιακή ανάλυση ενός ιδιωτισμού είναι απαραίτητη για την κατανόησή του, στην παραγωγή χρησιμοποιείται για έναν επιπλέον λόγο: για την αιτιολόγησή του. Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν από την πρώιμη εμφάνιση μεταφορών και κατασκευασμένων λέξεων στον παιδικό λόγο, αφήνοντας τη δυνατότητα προεκτάσεων που αφορούν την ανάπτυξη της μη κυριολεκτικής ικανότητας γενικότερα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Ackerman, B.P. (1982). On Comprehending Idioms: Do Children Get the Picture? *Journal of Experimental Child Psychology 33 (3)*: 439-454.

Cacciari, C., & Tabossi, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language, 27,* 668–683.

Caillies, S., & Le Sourn-Bissaoui, S. (2006). Idiom comprehension in French children: A cock-and-bull story. *European Journal of Developmental Psychology, 3,* 189–206

Cain, K., Towse, A.S. & Knight, R.S. (2009). The Development of Idiom Comprehension: An Investigation of Semantic and Contextual Processing Skills. *Journal of Experimental Child Psychology 102 (3)*: 280-298.

Gibbs, R.W. (1991). Semantic Analyzability in Children's Understanding of Idioms. *Journal of Speech and Hearing Research 34 (3)*: 613-620.

Levorato, M.C. & Cacciari, C. (1999). Idiom Comprehension in Children: Are the Effects of Semantic Analyzability and Context Separable? *European Journal of Cognitive Psychology 11 (1)*: 51-66.

Levorato, M.C., & Cacciari, C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 60,* 261-283.

Nippold, M.A. & Rudzinski, M. (1993). Familiarity and Transparency in Idiom Explanation: A Developmental Study of Children and Adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research 36 (4*): 728-737.

Nunberg, G. (1979). The Non-Uniqueness of Semantic Solutions: Polysemy. *Linguistics and Philosophy 3 (2):* 143-184.

Swinney, D. & Cutler, A. (1979). The Access and Processing of Idiomatic Expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 18 (5):* 523-534.

Titone, D.A. & Connine, C.M. (1999). On the Compositional and Noncompositional Nature of Idiomatic Expressions. *Journal of Pragmatics 31 (12):* 1655-1674.

# Η ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ

**Δρ. Χρύσα Νίτσιου**

Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος

pre.nc@frederick.ac.cy

Η πολυπολιτισμικότητα που παρατηρείται σήμερα στη σύγχρονη κοινωνία σε παγκόσμιο πλέον επίπεδο, και το φυσικό συνεπακόλουθό της, η εθνοπολιτισμική ετερότητα των σύγχρονων σχολικών τάξεων, δημιουργεί μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Banks, 2008, Banks & McGee Banks, 2012), με νέες προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό, και την ίδια στιγμή, σηματοδοτεί την απαρχή μιας νέας εποχής. Η πολυπολιτισμικότητα βέβαια, που σαν κοινωνικό φαινόμενο ήταν έκδηλη και παλαιότερα σε μικρότερο βαθμό, σήμερα είναι πιο έντονη από ποτέ, και επιτάσσει την αμέριστη προσοχή όλων εκείνων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, όσο και στις ανώτερες βαθμίδες, όπου πραγματοποιείται η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται από ερευνητές για να εκφράσει τον πολιτισμικό πλουραλισμό μιας κοινωνίας (Δαμανάκης, 1998 και 2004). Οι σημερινές κοινωνίες στην πλειονότητα τους είναι πολυπολιτισμικές, είναι δηλαδή πολυεθνοτικές, πολυγλωσσικές, και πολυθρησκευτικές. Η σύγχρονη αυτή πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι έκδηλη πλέον σε όλες τις εκφάνσεις της Κυπριακής κοινωνίας και συνεπώς, στην Κυπριακή σχολική πραγματικότητα, και ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, το περιβάλλον της οποίας θα μας απασχολήσει σε αυτή την ερευνητική εργασία.

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των νηπιαγωγείων στην Κύπρο έχει τα τελευταία χρόνια αλλάξει πολύ. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών προέρχονται τόσο από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και από άλλες χώρες. Πέρα από το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που είναι Ελληνοκύπριοι, υπάρχουν οι Τουρκοκύπριοι, αλλά και παιδιά από χώρες όπως τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, και την Ελλάδα. Φοιτούν επίσης στα νηπιαγωγεία Έλληνες του Πόντου, παιδιά από το Ηνωμένο Βασίλειο, την Πολωνία, τη Συρία, τη Γεωργία, τη Ρωσία, το Ιράκ, την Αίγυπτο, το Ιράν, την Παλαιστίνη, την Ουκρανία, και τις Φιλιππίνες. Η νέα αυτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο νησί καθιστά αναγκαία την εφαρμογή καινοτομιών σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο σε επίπεδο κατάρτισης, όσο και σε επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης δεξιοτήτων από τη μεριά των εκπαιδευτικών, κυρίως των νηπιαγωγών, και των μελλοντικών νηπιαγωγών, που αναλαμβάνουν τον κρίσιμο ρόλο εκπαίδευσης του παιδιού σε μια ηλικία ιδιαίτερα κρίσιμη για τη μετέπειτα διαμόρφωση της ζωής του (Nitsiou &

Vassiliadou, 2012).

Είναι ευρέως γνωστό και αποδεκτό το γεγονός ότι η παιδική ηλικία είναι η πιο κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη των γνωστικών, ψυχικών, κοινωνικών και χαρακτηριστικών του κάθε ανθρώπου. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την γνωστική θεωρία του Πιαζέ, στην ηλικία 4-6 χρόνων αναπτύσσεται η κοινωνική συμπεριφορά, η κοινωνική σύλληψη του άλλου, αλλά και οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Γκόβαρη, Νιώτη, & Σταμάτης, 2003). Τα παιδιά λοιπόν της προσχολικής ηλικίας σήμερα, για να είναι ελεύθερα από προκαταλήψεις και στερεότυπα αύριο, αλλά και για να αποφευχθούν κρούσματα ρατσισμού σε μεγαλύτερες ηλικίες, θα πρέπει να διδαχθούν σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμική αγωγής και εκπαίδευσης (Γκότοβος, 2002, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, Ζωγράφου, 2003, Ευαγγέλου & Κάντζου, 2005), από κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, με ανεπτυγμένη τη διαπολιτισμική συνείδηση και ετοιμότητα τους (NESSE Network, 2008).

Για τους λόγους αυτούς κρίνεται επιτακτική η ανάγκη ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που καλούνται να αξιοποιήσουν τα πολιτισμικά υπόβαθρα των αλλοδαπών μαθητών τους προς όφελος όλων εκείνων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η αποτύπωση των συνθηκών μέσα στις οποίες πραγματοποιείται σήμερα η διαδικασία μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην πολυπολιτισμική Κύπρο, αλλά και η διερεύνηση του βαθμού διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του δευτέρου εξαμήνου του 2014 σε νηπιαγωγεία πόλεων της Κύπρου, καθώς και σε ένα ιδιωτικό Πανεπιστήμιο στην Κύπρο. Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση του βαθμού της διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών και φοιτητών/τριών, των μελλοντικών δηλαδή νηπιαγωγών. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε ήδη υπάρχοντα εργαλεία και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά δεδομένα για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας (Cultural Diversity Awareness Inventory, Henry, 1986, Brown, 2004), και περιελάμβανε διάφορες δηλώσεις με κλίμακα διαβάθμισης, αλλά και ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Συνολικά διανεμήθηκαν εβδομήντα ερωτηματολόγια σε φοιτητές και εκπαιδευτικούς.

Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν θέματα όπως το πόσο σημαντικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το να γνωρίζουν στοιχεία για την κουλτούρα των μαθητών τους, όπως για παράδειγμα, τη γλώσσα και την ιστορία τους, κατά πόσο η διδασκαλία διαφόρων εθνικών παραδόσεων και γλωσσών θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, αλλά και το πόσο σημαντικό θεωρούν το να επιμορφωθούν σχετικά με τρόπους προώθησης

της διαπολιτισμικότητας στην προσχολική εκπαίδευση. Άλλες ερωτήσεις αφορούσαν την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με δραστηριότητες που ενισχύουν την ανάπτυξη εμπιστοσύνης, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αλλά και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, και της κατανόησης της θέσης του άλλου.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με προηγούμενα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών, και υποδεικνύουν την έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών και των μελλοντικών νηπιαγωγών για επιμόρφωση και ανάπτυξη διαπολιτισμικής ετοιμότητας (Πανταζής, 2005, Nicolaou, Nitsiou & Charalambous, 2007), καθώς στη συντριπτική πλειοψηφία τους αποτελούν ένα μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό σύνολο, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές αποτελούν ένα πολυπολιτισμικό δείγμα πληθυσμού.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι φοιτητές συμφωνούν στο ότι πρέπει να επιμορφωθούν σχετικά με τρόπους προώθησης της διαπολιτισμικότητας στην προσχολική εκπαίδευση, έτσι ώστε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να μεγαλώσουν και να εκπαιδευτούν μέσα σε ένα περιβάλλον αποδοχής και αξιοποίησης της διαφορετικότητάς τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Banks, J.A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher* 37, (31), 29-139.

Banks J. A. & McGee Banks C. A (2012). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.

Brown, E. L. (2004). The relationship of self-concepts to changes in cultural diversity awareness: Implications for urban teacher educators. *The Urban Review*, 36(2), 119-145.

Henry, G. (1986). *Cultural Diversity Awareness Inventory*. Hampton, VA: Hampton University. Mainstreaming Outreach Project. ERIC Document Reproduction Service No. ED 282 657.

NESSE Network (2008). *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children. A synthesis of research findings for policy makers.* An independent report submitted to the European Commission, Brussels.

Nitsiou, C. & Vassiliadou, M. (2012). *Promoting cultural awareness through art in early childhood settıngs.* Paper presented at The European Conference of the International Association for Education through Art, 'Arts Education in the Crossroads of Cultures', Limassol, Cyprus.

Nicolaou, A, Nitsiou, C. & Charalambous, S. (2007). Cultural awareness in public secondary schools. In H. Maitles (Ed.), *Exploring Cultural Perspectives in Education*. Edmonton: ICRN Press, pp. 248-268, ISBN 0-9731036-2-6.

Γκόβαρης Χ., Νιώτη Ν., & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός λόγος, 1,* 7-20.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.* Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός. Σχέδια εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο.* Αθήνα: Δίπτυχο.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Πανταζής, Σ. (2005). *Η Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

# ΑΝΑ-ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΟΠΩΣ ΠΡΟΚΥΠΤΕΙ ΑΠΟ ΜΙΑ ΒΟΥΤΙΑ ΣΤΑ `ΑΔΥΤΑ ΤΟΥ ΜΥΑΛΟΥ ΤΟΥ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

**`Ελενα Ξενή**

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου

elenax@ucy.ac.cy

Το προφίλ του παιδιού και η εικόνα η οποία διαμορφώνεται για την παιδική ηλικία διά μέσου των αιώνων, αποτελούν ένα διαχρονικό ερευνητικό πεδίο, στο πλαίσιο του οποίου έχουν εξεταστεί σημαντικοί εμπλεκόμενοι φορείς όπως, οι εκπαιδευτικοί, οι συγγραφείς, οι γονείς, οι εκδότες, και όλοι όσοι συμμετέχουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στην καθημερινότητα ενός παιδιού, έχοντας περισσότερο ή λιγότερο πρωταγωνιστικό ρόλο, κάθε φορά, στην 'κατασκευή' της παιδικής ηλικίας (James & Prout , 1997· Mills & Mills, 2000·Kehily, 2004·James & James, 2008·Lathey, 2010·Xeni, 2012b·2013a·2013b·κλπ.).

Η καινοτομία της παρούσας έρευνας, στηρίζεται στη διερεύνηση του προφίλ της παιδικής ηλικίας από την πλευρά του μεταφραστή, ενός φορέα που για χρόνια υπήρξε στο περιθώριο της ιστορίας (Pinsent, 2006· Lathey, 2006, 2010), χωρίς να τυγχάνει αναγνώρισης για τη συνεισφορά του στο 'ταξίδι ενός κειμένου', αφού αναφορές στο όνομά του απουσίαζαν από το εξώφυλλο, τον πρόλογο και τις ευχαριστίες (Thomson-Wohlgemuth στην Pinsent, 2006· Xeni, 2011). Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη ότι η μετάφραση δεν μπορεί ποτέ να αποτελέσει μια πρακτική ανεξάρτητη από τις αρχές, τις θέσεις και τις πεποιθήσεις του μεταφραστή, η εν λόγω έρευνα εξετάζει τις νόρμες που διέπουν τις στρατηγικές και τις συμπεριφορές των μεταφραστών, καθώς μεταφράζουν παιδική λογοτεχνία, όπως αυτές προκύπτουν από έρευνα της μεταφραστικής διαδικασίας (translation process research-TPR) και πιο συγκεκριμένα έρευνα της διαδικασίας της μετάφρασης της παιδικής λογοτεχνίας (children's literature translation process research-ChLTPR). Η έμφαση, επομένως, στην παρούσα έρευνα, δίνεται στη μεταφραστική διαδικασία (translation process) - αντί στο μεταφραστικό αποτέλεσμα, το προϊόν, δηλαδή, της μετάφρασης (translation product) - ερευνητικό πεδίο, στο οποίο στρέφονται ολοένα και περισσότερες έρευνες στις μέρες μας, σε μια προσπάθεια να γίνει κατανοητή η πολύπλοκη μεταφραστική διαδικασία και να εντοπιστούν οι παράγοντες που τη συνθέτουν, καθώς και οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την εξέλιξή της (Tirkkonen-Condit, 1997· Bernardini, 1999, 2001· Jääskeläinen, 2000· Xeni, 2012b, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c).

Με επίκεντρο της μελέτης τόσο το μεταφραστή όσο και το παιδί και την παιδική ηλικία, στην παρούσα έρευνα προκύπτουν 9 νόρμες που διέπουν 7

στρατηγικές και σχετικές συμπεριφορές μεταφραστών, καθώς μεταφράζουν παιδική λογοτεχνία, μέσω ερωτηματολογίων που χορηγούνται πριν και μετά (pre- & post- questionnaires), από τη συνάντηση-πείραμα μεγαλόφωνης σκέψης (think-aloud experiment-session), πρωτόκολλων μεγαλόφωνης σκέψης (think-aloud protocols-TAPs) (Ericsson and Simon, 1993) και του ημερολογίου της ερευνήτριας. Ειδικότερα, οι 10 μεταφραστές που μελετήθηκαν αποκαλύπτουν ότι καθώς μεταφράζουν κείμενα για παιδιά (από την Αγγλική προς την Ελληνική γλώσσα), έχουν κατά νου τις εξής νόρμες: 1. Καταλληλότητα (appropriateness), 2. Κατανόηση (comprehensibility), 3. Απλοποίηση (simplicity), 4. Οικειότητα (familiarity), 5. Παρεμβάσεις για σκοπούς εξομάλυνσης (toning down), 6. Ισοδυναμία (equivalence), 7. `Ηχος της γλώσσας (sound of language), 8. Φυσικότητα του Λόγου (naturalness), 9. Διδακτισμός (didacticism). Σύμφωνα με τους μεταφραστές, στο συγκείμενο της (μεταφρασμένης) παιδικής λογοτεχνίας, το παιδί θα πρέπει να έρθει σε επαφή με κατάλληλα (appropriate), απλά (simple) και οικεία (familiar) κείμενα σε σχέση με τη γλώσσα, το περιεχόμενο, το θέμα και την πλοκή. Στο ίδιο πλαίσιο, οι μεταφραστές πιστεύουν ότι θα πρέπει να αποδώσουν το νόημα στη βάση ισοδυναμίας (equivalence) και να προβαίνουν στις απαραίτητες παρεμβάσεις (toning down), έτσι ώστε το παιδί να έχει τις λιγότερες δυσκολίες κατά την κατανόηση (comprehensibility) των νοημάτων και (διδακτικών) μηνυμάτων του κειμένου.

Παράλληλα, από την εν λόγω έρευνα, προκύπτει ότι οι πιο πάνω νόρμες διέπουν μεταφραστικές στρατηγικές όπως οι ακόλουθες: 1. Επικοινωνιακές στρατηγικές (communication strategies), όπως για παράδειγμα προσθέσεις (additions), αφαιρέσεις (omissions), μετασχηματισμοί (shifts) λέξεων και φράσεων και εξωτισμοί (exoticism), 2. Στρατηγικές ρύθμισης (monitoring) και 3. Στρατηγικές διερεύνησης (search), με έμφαση στη χρήση διαδικτύου και λεξικού σε έντυπη μορφή. `Εχοντας στη σκέψη τους την εικόνα ενός παιδιού με συγκεκριμένες (ή μη) ικανότητες και δεξιότητες, οι μεταφραστές, κατά τη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της μεταφραστικής διαδικασίας, ψάχνουν, εντοπίζουν, προβληματίζονται, επιλέγουν, απορρίπτουν, προσθέτουν, αφαιρούν, μετασχηματίζουν λέξεις, φράσεις, προτάσεις, νοήματα.

Σε ένα πλαίσιο συζήτησης των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, προκύπτει ένας προβληματισμός σε σχέση με την παιδικότητα όπως προκύπτει από μια βουτιά στα άδυτα του μυαλού του μεταφραστή. Μιλάμε για μια παιδικότητα σε εξέλιξη ή για μια παρωχημένη παιδικότητα; `Ενα παιδί με περισσότερες ικανότητες, δυνατότητες, αντοχές ή ένα παιδί ανίκανο να συγκρίνει, να αντιπαραβάλει, να αποκλείσει, να απορρίψει, να κατανοήσει, να επεξεργαστεί μια πληροφορία, ένα κείμενο; Μια καθοδηγούμενη, υπό προστασία και υπό παρακολούθηση παιδική ηλικία ή μια ημι-καθοδηγούμενη και ανεξάρτητη παιδική ηλικία; Σε μια προσπάθεια ανα-στοχασμού της παιδικής ηλικίας στη βάση των ευρημάτων, συζητώνται οι παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις, καθώς και νέοι ερευνητικοί ορίζοντες που προκύπτουν από την καινοτόμο

αυτή έρευνα στο νέο ερευνητικό πεδίο της έρευνας της διαδικασίας της μετάφρασης της παιδικής λογοτεχνίας.

Αντί επιλόγου, όπως εύστοχα σημειώνει ο Jobe (στους Hunt and Bannister Ray (2004), στις μέρες μας, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, προκύπτει μια μεγάλη ανάγκη να μπορεί ένα παιδί να έρχεται σε επαφή με παραδείγματα της καλύτερης (παιδικής) λογοτεχνίας, που κυκλοφορεί σε όλα τα μέρη του κόσμου, γιατί αλλιώς του στερούμε ένα μέρος της παγκόσμιας κληρονομιάς του. Αυτή η ανάγκη, είναι, σύμφωνα με τη Lindgren (στη Lathey, 2006), η μεγαλύτερη πρόκληση, και την ίδια στιγμή, η ουσιαστικότερη αποστολή του μεταφραστή της παιδικής λογοτεχνίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ


Bell, A. (1969/2006). Translator's Notebook: Delicate Matters. In Lathey, G. (Ed.),

The Translation of Children's Literature: A Reader (pp. 232-240). Clevedon: Multilingual Matters.

Bernardini, S. (1999). Using think-aloud protocols to investigate the translation

process: Methodological aspects. In J. N. Williams (Ed.), *RCEAL Working papers in English and applied linguistics 6* (pp. 179-199). Cambridge: University of Cambridge.

Bernardini, S. (2001). Think-aloud protocols in translation research: Achievements,

limits, future prospects. *Target, 13*(2), 241-263.

Ericsson, K.A., & Simon, H.A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*

(rev. ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Hunt, P. & Bannister Ray, S.G. (2004). *International Companion Encyclopedia of*

*Children's Literature*. London: Roudledge.

Jääskeläinen, R. (2000). Focus on Methodology in Think-aloud Studies on

Translating. In S. Lathey, G. (ed.) (2006a). *The Translation of Children's Literature: A Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

James, A. & James, A. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. New York: Sage

Publications.

Jenks, C., James, A., & Prout, A. (1997). *Theorizing Childhood*. Oxford: Blackwells.

Kehily, M. J. (2004). *An Introduction to Childhood Studies*. Oxford, UK: Open University Press.

Lathey, G. (ed.) (2006a). *The Translation of Children's Literature: A Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

Lathey, G. (2010). *The Role of Translators in Children's Literature: Invisible Storytellers.* New York & London: Routledge.

Mills, J., & Mills, R. (2000). *Childhood Studies: A Reader in Perspectives of Childhood*. London: Routledge.

Pinsent, P. (2006). *No Child is an Island: The Case for Children's Literature in Translation*. Staffordshire: Pied piper publishing.

Tirkkonen-Condit, S. & Jääskeläinen, R. (eds.). *Tapping And Mapping the Process of*

*Translation: Outlooks on Empirical Research.* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 142-148.

Thomson-Wolgemuth, G. (2006). The Role of Afterwords in East German Translated

Literature for Children and Adolescents. In P. Pinsent (Ed.), *No Child is an Island:* The Case for Children's Literature in Translation (pp. 227-238). Staffordshire: Pied piper publishing.

Xeni, E. (2011). Issues of Concern in the Study of Children's Literature Translation.

In P. Panaou (Ed.), "Comparative Studies in Children's Literature". *Κείμενα* (13). Retrieved December 1, 2011, from keimena.ece.uth.gr/main/t13/Xeni_final_text_English.pdf

_____ (2012b). The Image of the Child and Childhood in the Context of Translation

Process Research. Paper Presentation. The First Interdisciplinary Postgraduate Conference of the School of Languages and Social Sciences at Aston University (1st IPC/LSS 2012) on "Making Research Count", Aston University, Birmingham, UK, June 28, 2012.

_____ (2013a). "Translation Norms Governing Expert Translators' Approaches and

Decision-Making as they Translate Children's Literature". Paper Presentation. IRSCL 2013 Conference, Maastricht University, The Netherlands, August 10-14, 2013.

_____ (2013b). "Trying to Keep Children Happy in the Context of Humour

Translation: Exploring Translators' Principles and Decision-Making in the Process of Children's Literature Translation". Paper Presentation. Born Happy: Children, Happiness and Children's Literature Conference, St. Hilda's College, Oxford, UK, November 2013.

_____ (2014a). "The Myth of Simplicity in Children's Literature Translation".

Paper Presentation. KäTu2014 Symposium on Translation and Interpreting Studies. Finland, 11-12 April 2014.

_____ (2014b). The Translator as a Protagonist in Making Meaning, Forming

Children's Literature, Constructing Childhood. Paper Presentation. US-China Children's Literature Symposium. University of South Carolina, USA, 22-24 June 2014.

_____ (2014c). "Translators' Image of the Child and Childhood in the Context of

Children's Literature Translation Process Research". Paper Presentation. UK Literacy Association (UKLA) Annual Conference 2014. University of East Sussex, Brighton, 4-6 July 2014.

# ΔΥΑΔΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΑΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ «ΧΑΪΔΕΜΕΝΟΥ» ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ.

**Ρουφίδου Ειρήνη, Ζακοπούλου Αγνή, Αγγελή Βαρβάρα**

Τμήμα Προσχολικής Αγωγής ΤΕΙ Αθήνας

iriniroufidou@hotmail.com, azak28@otenet.gr, varangeli@yahoo.gr

*Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά τις ιδιαίτερες σχέσεις που μπορεί να αναπτυχθούν στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης παιδαγωγού-παιδιού και εστιάζει κυρίως στη δυαδική προνομιούχα σχέση μεταξύ ενός παιδιού και ενός παιδαγωγού. Η δυαδική αυτή σχέση με χαρακτηριστικά της μητρικής σχέσης, όπως αυτό της αποκλειστικότητας αλλά κυρίως της προβολής στοιχείων του εαυτού του καθενός, συναντάται σε δομές αγωγής και φιλοξενίας μικρών παιδιών. Στη συγκεκριμένη εργασία, η μελέτη πραγματοποιήθηκε στο χώρο του Βρεφονηπιακού σταθμού και μελετήθηκε η δυαδική προνομιούχα σχέση παιδαγωγού και ενός παιδιού όπως αυτή αντικατοπτρίζεται και παρουσιάζεται μέσα από το λόγο των παιδαγωγών.*

Στην παιδαγωγική των βρεφών και των παιδιών γενικότερα, η σχέση παιδαγωγού- παιδιού είναι ένα από τα προαπαιτούμενα αλλά ταυτόχρονα και τα ζητούμενα της αγωγής. Ο παιδαγωγός για το παιδί είναι ένας σημαντικός άλλος. Η δημιουργία μιας συναισθηματικής σχέσης με αυτόν τον σημαντικό άλλο θα δώσει στο παιδί την ασφάλεια εκείνη που χρειάζεται ώστε να γίνει δημιουργικό και περίεργο, με επιθυμία για εξερεύνηση, πειραματισμό και γενικά για μάθηση.

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αυτής σχέσης υπάρχει περίπτωση να δημιουργηθεί και μια ιδιαίτερη σχέση « ζεύγους», δυαδική, κάποιου παιδιού με έναν παιδαγωγό ή ενός παιδαγωγού με κάποιο παιδί, στην περίπτωση αυτή μιλάμε για το φαινόμενο του « χαϊδεμένου» παιδιού.

Τέτοιες δυαδικές σχέσεις, μιας παιδαγωγού με ένα παιδί συναντήσαμε στο χώρο των βρεφονηπιακών σταθμών, ένα χώρο αγωγής και φροντίδας που υποδέχεται και φιλοξενεί παιδιά από την ηλικία των έξι μηνών μέχρι πέντε χρόνων. Θελήσαμε λοιπόν να διερευνήσουμε, να μελετήσουμε και να αναλύσουμε το φαινόμενο αυτό, δίνοντας έμφαση και ερευνώντας τις απόψεις και τα βιώματα των παιδαγωγών που σχετίζονται με το συγκεκριμένο φαινόμενο.

## ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Μέσα από την έρευνα, κατ' αρχήν επιδιώξαμε να πάρουμε απάντηση στο ερώτημα εάν οι παιδαγωγοί αποδέχονται την ύπαρξη αυτής της ιδιαίτερης, δυαδικής και προνομιούχας σχέσης με ένα συγκεκριμένο παιδί και πώς αυτή ορίζε-

ται από τους ίδιους.

Τα επιμέρους ερωτήματα τα οποία τέθηκαν είναι: α) ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που οδηγούν στην δημιουργία αυτού του φαινομένου; β) από ποιόν επιδιώκεται και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του; και τέλος το φαινόμενο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί από παιδαγωγική σκοπιά, σύμφωνα με τις απόψεις πάντοτε των παιδαγωγών;

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.

Ξεκινώντας από τον ορισμό του φαινομένου του «χαϊδεμένου» παιδιού και την περιγραφή της ιδιαίτερης αυτής δυαδικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ένα παιδί και την παιδαγωγό υιοθετήσαμε τον ορισμό του Denis Mellier.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Denis Mellier πρόκειται «για μια σχέση υπερβολικά μεγάλης εύνοιας που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ένα μωρό και έναν ενήλικα, ένα είδος «ιδιωτικής» σχέσης που διαμορφώνεται στον παιδικό σταθμό, αλλά και στο σχολείο». Συνεχίζοντας ο ίδιος αναφέρει ότι μιλάμε συχνά για « το φαινόμενο του «χαϊδεμένου» παιδιού για να σκιαγραφήσουμε ένα είδος επιλογής μεταξύ του παιδιού και του ενήλικα ή και αντίστροφα » (2005: σελ.55).

Το χαρακτηριστικό της σχέσης αυτής είναι ό,τι πρόκειται για κάτι ιδιωτικό μέσα σε ένα «χώρο» κοινό για όλους, δημόσιο και συλλογικό. Πρόκειται για τη δημιουργία ενός «ζεύγους» μέσα σε μια ομάδα. Από την πλευρά του παιδιού αποτελεί έναν τρόπο που ενώ βρίσκεται μέσα σε μια ομάδα να ξαναβρεί ένα είδος σχέσης που του είναι πιο οικείο απ΄ότι οι πολυάριθμες σχέσεις στην ομάδα.

Σύμφωνα με τον D. Mellier (2000, σελ: 29-52). , σε αυτή την ιδιωτική δυαδική σχέση, η αμοιβαία επένδυση των υποκειμένων είναι τόσο σημαντική, σε σημείο που τα όρια στον ένα και στον άλλο μπορούν να διαγραφούν και ο άλλος να γίνει « ένα μέρος του εαυτού» παίρνοντας μια ενδοψυχική θέση.

Συνεχίζοντας, υποστηρίζει ότι το πρότυπο πάνω στο οποίο αναπτύσσεται και χτίζεται αυτή η ιδιωτική δυαδική σχέση είναι η σχέση που μια μητέρα μπορεί να αναπτύξει με το τελευταίο της παιδί ή τον «αγαπημένο» της γιο.

Στην εκτεταμένη και σε βάθος έρευνα του D. Mellier για το φαινόμενο του «χαϊδεμένου» παιδιού, αναφέρει ότι η σχέση αυτή δεν περνά απαρατήρητη από την ομάδα, τόσο από τους παιδαγωγούς όσο και από τα ίδια τα παιδιά.

Προτείνοντας λοιπόν τρόπους για τη διαχείριση του φαινομένου αυτού στον βρεφονηπιακό σταθμό, υποστηρίζει ότι η δυαδική αυτή σχέση δεν πρέπει να αφήνεται να έχει χαρακτηριστικά αποκλειστικότητας που θα εγκλείσει το παιδί μέσα σε αυτήν αλλά ούτε και να εμποδίζεται με σκοπό τη μη δημιουργία κανενός δεσμού. Η ύπαρξη και η λειτουργία της παιδαγωγικής ομάδας είναι αυτή που θα δώσει όλα τα εχέγγυα ώστε η προνομιούχα σχέση ενός παιδιού με ένα παιδαγωγό να καταστεί πραγματικά μια προνομιούχα παιδαγωγική σχέση.

Υπάρχει όμως περίπτωση η σχέση αυτή να ξεκινήσει και από τον ίδιο τον παιδαγωγό. Και στις δύο περιπτώσεις μια προσπάθεια γοητείας του ενός από τον άλλο είναι παρούσα στο πλαίσιο της συνάντησης των πολλαπλών ασυνείδητων όπως αναφέρει ο George Mauco (1993, σελ: 159-175).

## Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Στην έρευνα συμμετείχαν 23 άτομα, παιδαγωγοί και βοηθοί παιδαγωγοί, στο σύνολό τους γυναίκες, που εργάζονται σε βρεφικά και νηπιακά τμήματα Βρεφονηπιακών σταθμών του λεκανοπεδίου Αττικής και επιλέχθηκαν με τη δειγματοληψία ευκολίας.

Θέλοντας να δώσουμε έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας επιλέξαμε ένα ευέλικτο ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, αυτό της ημιδομημένης συνέντευξης.

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στον Βρεφονηπιακό σταθμό που εργάζονται οι παιδαγωγοί και καταγράφηκαν σε μαγνητόφωνο, με τη σύμφωνη γνώμη των υποκειμένων της έρευνας.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχόμενου όπου και κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες που σχετίζονται με τα ερωτήματα της έρευνας, δίνοντας έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας ( Colin, Robson : 2007, 2010).

## ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Στην έρευνα συμμετείχαν 23 άτομα, ηλικίας 24 ως 47 χρόνων όλες γυναίκες, χαρακτηριστικό γνώρισμα των εργαζομένων στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Από αυτές, δώδεκα ήταν παιδαγωγοί απόφοιτες Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής ΤΕΙ, τρείς Νηπιαγωγοί, απόφοιτες Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των ΑΕΙ και οκτώ ήταν βοηθοί παιδαγωγοί απόφοιτες Επαγγελματικών Λυκείων και ΙΕΚ. Η επαγγελματική εμπειρία που διέθεταν ήταν από 2 χρόνια έως 23 χρόνια με τις περισσότερες να εργάζονται από 5 έως 12 χρόνια στο χώρο της προσχολικής αγωγής και συγκεκριμένα στους Βρεφονηπιακούς σταθμούς.

Τέλος, είκοσι από τις είκοσι τρεις παιδαγωγούς ήταν μητέρες ενός ή δύο παιδιών.

## ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι παιδαγωγοί δηλώνουν ό,τι **δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη σχέση με κάποιο συγκεκριμένο παιδί** αλλά παρόλα αυτά μπορεί κάποιες φορές να υπάρχει μια «αδυναμία» όπως την ονομάζουν ή να υπάρχει «χημεία» με κάποιο παιδί, για λόγους διαφορετικούς για τον καθένα και κάποιες φορές το παιδί αυτό μπορεί να είναι και « χαϊδεμένο».

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Παιδαγωγός «Ε»: Ιδιαίτερη σχέση δεν είχα ποτέ, άλλωστε δεν είναι και σωστό. Έχουν υπάρξει όμως κάποια παιδιά που συμπαθούσα περισσότερο και τους είχα κάποια «αδυναμία».

Παιδαγωγός «Κ»: Με κάποια παιδιά μπορεί να υπάρξει κάποια « χημεία», όπως λέμε, αλλά φροντίζω να μην φαίνεται γιατί δεν πρέπει να υπάρχει, είμαστε παιδαγωγοί.

Παιδαγωγός «Φ»: Ιδιαίτερη σχέση δεν μπορώ να σου πω…αλλά υπάρχει κάποιο ή κάποια παιδιά που σε τραβάνε περισσότερο. Ιδιαίτερη σχέση όμως δεν μπορώ να πω ιδιαίτερα ότι έχω…Άλλως τε δεν πρέπει να κάνουμε διακρίσεις ακόμα και όταν κάποιο παιδί μας αγγίζει ή μας θυμίζει κάτι… όμως, θυμάμαι ένα πιτσιρίκι, το ανέλαβα 40 ημερών όταν δούλευα στον ιδιωτικό και μέσα στο διάστημα των 4 χρόνων αυτό το πιτσιρίκι ουσιαστικά μεγάλωνε στο σταθμό γιατί η παραμονή του ήταν μεγάλη. Αυτό το θυμάμαι σαν ένα παιδί από το οικογενειακό μου περιβάλλον… τώρα όταν βλέπεις καθημερινά ένα μωρό 40 ημερών να μεγαλώνει, φαντάσου….

Παιδαγωγός «Μ»: Κάθε παιδί έχει τη χάρη του. Βέβαια, πάντα κάποιο παιδί θα σε τραβήξει να το χαϊδέψεις πιο πολύ. Όχι όμως ότι θα προσπαθήσεις να το κάνεις να μάθει περισσότερα πράγματα απ' ότι θα μάθουν τα άλλα παιδιά. Πολλά σε έχουν ανάγκη περισσότερο γιατί έχουν κάποια ιδιαιτερότητα ή αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα και χρειάζονται την στήριξή σου και έτσι σιγά σιγά τα συμπαθείς πιο πολύ, όχι ότι δεν συμπαθούμε τα άλλα, αλλά με αυτά έρχεσαι πιο κοντά και πολλές φορές μπορεί να γίνει και το χαϊδεμένο μας. Όχι, βέβαια ότι πρέπει να γίνεται και να υπάρχει, δεν είναι σωστό, αλλά…υπάρχουν περιπτώσεις που…

Βλέπουμε λοιπόν ότι οι περισσότερες παιδαγωγοί αρνούνται ότι έχουν κάποια ιδιαίτερη σχέση με κάποιο παιδί, Παρόλα αυτά δηλώνουν ότι μπορεί να έχουν κάποια « αδυναμία» σε κάποιο παιδί αλλά το βιώνουν αρνητικά αναφέροντας ότι «δεν είναι σωστό», «δεν πρέπει να γίνεται και να υπάρχει» γιατί ως παιδαγωγοί «δεν πρέπει να κάνουν διακρίσεις» αλλά και όταν υπάρχει φροντίζουν «να μην φαίνεται» όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η παιδαγωγός «Κ».

Τα κοινωνικά στερεότυπα που σχετίζονται με το ρόλο του παιδαγωγού που τον θέλουν να φέρεται με τον ίδιο τρόπο απέναντι σε όλα τα παιδιά και να τα αγαπά εξίσου τα παιδιά, τους οδηγούν να προσπαθούν να αποσιωπούν και να μην δέχονται τον όρο «ιδιαίτερη σχέση» αλλά να χρησιμοποιούν τον όρο «αδυναμία» ή τη φράση « υπάρχει χημεία».

Η χρήση του όρου « αδυναμία» παρουσιάζει κατά την άποψή μας μεγάλο ενδιαφέρον. Θεωρούμε ότι με τον όρο «αδυναμία» σκιαγραφούν μια σχέση η οποία τους κάνει να υποκύπτουν και να μην υπακούν στα κοινωνικά στερεότυπα που τους διέπουν σχετικά με τον ρόλο τους ως παιδαγωγοί. Η ανάγνωση που

προτείνουμε είναι αδυνατώ να μείνω στη συλλογική σχέση παιδαγωγού-παιδιού και οδηγούμαι εξαιτίας αυτής της αδυναμίας, σε μια ιδιωτική σχέση με ένα παιδί και η αδυναμία αυτή προσωποποιείται στο συγκεκριμένο παιδί. Διακρίνουμε μια μεταφορά και μια προβολή από τις ίδιες προς το παιδί.

Επίσης με τη χρήση της φράσης «υπάρχει χημεία» πιστεύομε ότι υποδηλώνεται η έλξη η οποία διακατέχει αυτή τη σχέση και τελικά οδηγείται σε μια σχέση ζεύγους μέσα στη ομάδα όπως ακριβώς ορίζεται από τον D. Mellier. Κατά την άποψή μας μέσα σε αυτή την φράση περικλείεται η παρουσία της σεξουαλικότητας της σχέσης αυτής όπως αυτή έχει διατυπωθεί από τον D. Mellier (2005).

Και οι δυο όροι προσπαθούν να δώσουν απάντηση τόσο στη δημιουργία όσο και κάτω από ποιες συνθήκες δημιουργείται η σχέση αυτή, παρόλο που θεωρούν ότι δεν πρέπει να υπάρχει.

Λίγες είναι οι περιπτώσεις των παιδαγωγών που **αποδέχονται την ύπαρξη μιας ιδιαίτερης σχέσης με κάποιο παιδί.** Παραθέτουμε τα λόγια τους:

Παιδαγωγός «Ο»: Ιδιαίτερη σχέση με κάποιο παιδί…. Κοίτα συνήθως αυτές οι σχέσεις πιστεύω ότι δημιουργούνται όταν είσαι με τα μωρά ή με κάποιο παιδί που είναι πιο τρυφερό και που ζητάει πολλές αγκαλιές. Άλλως τε, πιστεύω πως για να δημιουργηθεί μια τέτοια σχέση παίζει ρόλο η «χημεία». Δηλαδή άμα ταιριάζεις πιο πολύ με κάποιο παιδί, κολλάς περισσότερο, είναι θέμα «χημείας».

Παιδαγωγός « Β»: Είχα μια ιδιαίτερη σχέση με ένα μωρό, είχα αυτό που λένε «αδυναμία» σε ένα παιδάκι. Μου άρεσε ο τρόπος που με πλησίαζε, που με κοίταζε, η συμπεριφορά του απέναντί μου, η σωματική επαφή, το άγγιγμα…

Παιδαγωγός «Σ»: Δουλεύω δέκα χρόνια, μόνο πριν από ενάμισι χρόνο υπήρξε ένα κοριτσάκι που είχε την ίδια ηλικία και το ίδιο όνομα με την κόρη μου. Γι' αυτό το παιδάκι μπορώ να πω ότι ένοιωσα μια «αδυναμία», γιατί αναγκαζόμουν να αφήσω την κόρη μου σε ένα άλλο σχολείο επειδή ήμουν μακριά…

Και στη περίπτωση των δύο παραπάνω παιδαγωγών γίνεται πάλι λόγος για αδυναμία και χημεία, παρόλο που οι ίδιες αποδέχονται την ύπαρξη μιας ιδιαίτερης σχέσης με κάποιο παιδί. Στην περίπτωση της παιδαγωγού «Ο» αναφέρεται ότι η ιδιαίτερη σχέση μπορεί να δημιουργηθεί με τα μωρά ή με παιδιά που ζητούν συχνά αγκαλιά. Η σωματική επαφή είναι λόγος για τη συγκεκριμένη παιδαγωγό να δημιουργηθεί μια πιο ιδιαίτερη σχέση. Η άποψη της αυτή γίνεται κατανοητή εάν λάβουμε υπόψη αυτό που υποστηρίζει η M. David (2001) ότι η φροντίδα είναι το όχημα που οδηγεί στη δημιουργία μιας σχέσης στην περίπτωση των εργαζόμενων με τα μωρά. Στην περίπτωση της παιδαγωγού « Σ» ένας άλλος παράγοντας είναι τα στοιχεία ομοιότητας ενός παιδιού με το βιολογικό

της παιδί όπου την οδηγούν στη δημιουργία μιας ιδιαίτερης σχέσης. Χαρακτηριστική είναι επίσης η παρακάτω περίπτωση.

Παιδαγωγός «Θ»: Ναι, έχω δημιουργήσει ιδιαίτερη σχέση με ένα παιδί. Ήταν όταν είχα γεννήσει την κόρη μου και επέστρεψα στο σταθμό. Είχα δυσκολία να αποχωριστώ το παιδί μου και όταν πήγα στο σταθμό ήταν ένα κοριτσάκι που δεν ήταν στη τάξη μου, δεν μπορούσε να προσαρμοστεί και η μαμά του στεναχωριόταν… Καταλάβαινα πολύ τη μαμά. Η σχέση μου με αυτό το κοριτσάκι ήταν ιδιαίτερη, το ένοιωθα σαν παιδί μου, την βοήθησα να προσαρμοστεί και το πρωί με ζητούσε και η μαμά. Αφού να φανταστείς την επόμενη χρονιά πήγαινα και το έβλεπα στην άλλη τάξη και τα παιδιά μου έλεγαν ήρθες να δεις το παιδί σου;

Σε αυτή τη περίπτωση διακρίνουμε τη ταύτιση της παιδαγωγού με τη μητέρα του παιδιού, με κοινό σημείο τον αποχωρισμό με το παιδί της η καθεμία. Επίσης στη περίπτωση της παιδαγωγού βλέπουμε ότι το βιολογικό παιδί της που δυσκολεύεται η ίδια να αποχωριστεί ερχόμενη στον σταθμό, το βρίσκει στον παιδικό σταθμό στο πρόσωπο ενός παιδιού που είναι σε περίοδο προσαρμογής, με δυσκολίες από πλευράς του αλλά και από τη πλευρά της μητέρας του. Στη περίπτωση αυτή διακρίνουμε μια διαγραφή ορίων ανάμεσα στα εμπλεκόμενα υποκείμενα όπως αυτή αναφέρεται από τον D. Mellier (2000) και σχετίζεται με την ψυχική τους επένδυση. Από την πλευρά μας θεωρούμε ότι η περίπτωση αυτή είναι ένας τρόπος διαχείρισης της δυσκολίας της παιδαγωγού στην προσωπική, ιδιωτική της ζωή που μεταφέρεται στον επαγγελματικό της χώρο και τελικά αποβαίνει χρήσιμη και αποτελεσματική κατά την ίδια στην προσαρμογή του παιδιού, στην ανακούφιση της μητέρας αλλά και για την ίδια όπου φαντασιακά το παιδί αυτό παίρνει τη θέση του δικού της βιολογικού παιδιού. Η φαντασιακή λοιπόν εμπλοκή είναι εμφανής στην παρούσα περίπτωση καθώς και σε άλλες περιπτώσεις που παρατίθενται στη συνέχεια.

## ΤΟ ΠΑΙΔΙ « ΑΔΥΝΑΜΙΑ» ΚΑΙ ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ «ΧΗΜΕΙΑΣ».

Το παιδί στο οποίο έχουν « αδυναμία» όπως το ονομάζουν ή με το οποίο έχουν κάποια «χημεία» όπως αναφέρουν είναι ένα παιδί με χαρακτηριστικά που ποικίλλουν. Ειδικότερα δηλώνουν:

Παιδαγωγός «Α»: Υπήρξε ένα παιδί που του είχα αδυναμία, ήταν ένα κοριτσάκι που τα χαρακτηριστικά του έμοιαζαν με αυτά της κόρης μου. Ήταν αδυνατούλα με μεγάλα εκφραστικά μάτια και αυτό το κοριτσάκι το είχα κάπως πιο χαϊδεμένο…

Παιδαγωγός «Γ»: Φέτος είναι ένα αγοράκι που είναι πολύ μικρό και μου θυμίζει τον γιό μου.

Παιδαγωγός «Σ»: Δουλεύω δέκα χρόνια, μόνο πριν από ενάμισι χρόνο υπήρξε ένα κοριτσάκι που είχε την ίδια ηλικία και το ίδιο όνομα με

την κόρη μου. Γι΄αυτό το παιδάκι μπορώ να πω ότι ένοιωσα μια «αδυναμία»…

Παιδαγωγός « Α»: Κάποτε υπήρξε ένα παιδί που μου θύμιζε τον εαυτό μου στην ηλικία αυτή. Ήταν επόμενο να του έχω κάποια αδυναμία

Παιδαγωγός «Χ»: Αυτό που λέμε « χημεία» δημιουργείται όπως και με τους μεγάλους… Όταν βρίσκεις σε αυτό πράγματα που σου αρέσουν ή θα ήθελες από κάποιο παιδί.

Παιδαγωγός «Ι»: Για τη δημιουργία της αδυναμίας ρόλο παίζουν και τα μηνύματα που σου στέλνει αυτό το παιδί, χρειάζεται να σε ακουμπάνε πάρα πολύ. Δηλαδή να μοιάζουν με αυτό που εσύ φτιάχνεις μέσα σου σαν εικόνα για το παιδί.

Παιδαγωγός « Ν»: Δεν είχα και δεν έχω μέχρι στιγμής ιδιαίτερη σχέση με κάποιο παιδί. Βέβαια υπήρξαν παιδιά που με τράβηξαν περισσότερο…από το χαρακτήρας τους, από την εμφάνισή τους αλλά πιο πολύ από τον χαρακτήρα τους. Μάλλον τα πιο ευαίσθητα, τα πιο τρυφερά, αυτά που ταιριάζουν πιο πολύ στο δικό μου χαρακτήρα…Δεν υπήρχε όμως διάκριση από το σύνολο…

Διακρίνομαι τρεις κατηγορίες στα λόγια των παιδαγωγών: α) αυτή όπου το παιδί «αδυναμία» θυμίζει το δικό τους βιολογικό παιδί και βλέπουν ομοιότητες, β) αυτή όπου το παιδί τους θυμίζει τον ίδιο τους το εαυτό και αναδύονται μνήμες από την παιδική τους ηλικία. Στις δύο αυτές κατηγορίες οι ομοιότητες μπορεί να είναι φυσιογνωμικές, ίδια ηλικία ή κοινό όνομα.

Στη τρίτη κατηγορία, το παιδί «αδυναμία» πλησιάζει στο φαντασιακό παιδί που έχει ο καθένας. Λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό του φαντασιακού παιδιού όπως αυτός έχει διατυπωθεί στο έργο του D. Mellier (2000, σελ:270) σύμφωνα με τον οποίο «κάθε ενήλικας έχει ένα παιδί στο κεφάλι του. Το παιδί αυτό προκύπτει από την προσωπική του ιστορία, τις επιθυμίες του και από αυτά που έχει περάσει. Αυτό το παιδί λοιπόν είναι ένα φαντασιακό παιδί, το οποίο είναι αντιμέτωπο με μια ψυχική πραγματικότητα άλλη από αυτή ενός πραγματικού παιδιού», παραθέτουμε τις φράσεις των παιδαγωγών:

Παιδαγωγός «Ι»: Για τη δημιουργία της αδυναμίας ρόλο παίζουν και τα μηνύματα που σου στέλνει αυτό το παιδί, χρειάζεται να σε ακουμπάνε πάρα πολύ. Δηλαδή να μοιάζουν με αυτό που εσύ φτιάχνεις μέσα σου σαν εικόνα για το παιδί.

Παιδαγωγός « Ν»: Δεν είχα και δεν έχω μέχρι στιγμής ιδιαίτερη σχέση με κάποιο παιδί. Βέβαια υπήρξαν παιδιά που με τράβηξαν περισσότερο…από το χαρακτήρας τους, από την εμφάνισή τους αλλά πιο πολύ από τον χαρακτήρα τους. Μάλλον τα πιο ευαίσθητα, τα πιο τρυφερά, αυτά που ταιριάζουν πιο πολύ στο δικό μου χαρακτήρα…

Διαπιστώνεται λοιπόν και μέσα από τα λόγια των παιδαγωγών ότι το παιδί

«αδυναμία» έχει κοινά στοιχεία με την παιδαγωγό σε επίπεδο χαρακτήρα, όπως αναφέρουν, καθώς και σε επίπεδο ψυχικής επικοινωνίας και υπάρχει μια ψυχική συνάντηση μεταξύ αυτών και του παιδιού «αδυναμία».

Επίσης, χαρακτηριστικό είναι ότι προβάλλονται στο παιδί «αδυναμία» στοιχεία δικά τους και κυρίως ψυχικά χαρακτηριστικά, γεγονός που ενισχύει την άποψη περί ψυχικής συνάντησής των δύο εμπλεκομένων στη σχέση αυτή.

## ΔΥΑΔΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ.

Στο ερευνητικό μας ερώτημά σχετικά με το εάν οι δυαδικές σχέσεις μπορούν να αποβούν χρήσιμες παιδαγωγικά συναντήσαμε απαντήσεις τέτοιες που μας δείχνουν ότι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι οι δυαδικές σχέσεις μπορούν να έχουν παιδαγωγική χρησιμότητα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Παιδαγωγός «Μ»: Πολλά (παιδιά) σε έχουν ανάγκη περισσότερο γιατί έχουν κάποια ιδιαιτερότητα ή αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα και χρειάζονται την στήριξή σου και έτσι σιγά σιγά τα συμπαθείς πιο πολύ, όχι ότι δεν συμπαθούμε τα άλλα, αλλά με αυτά έρχεσαι πιο κοντά και πολλές φορές μπορεί να γίνει και το χαϊδεμένο μας.

Παιδαγωγός «Κ»: Οι σχέσεις αυτές βοηθούν τα παιδιά με μειωμένη αυτοπεποίθηση,
τα παιδιά νοιώθουν ότι κάποιος είναι πιο κοντά τους…

Παιδαγωγός «Ο»: Συνήθως αυτές οι σχέσεις πιστεύω ότι δημιουργούνται όταν είσαι με τα μωρά και είναι πολύ σημαντικές γι’ αυτά γιατί έχουν άλλες ανάγκες συναισθηματικές κυρίως. Από την άλλη τα βοηθά να προσαρμοστούν στον βρεφικό σταθμό.

Παιδαγωγός «Θ»: Η σχέση μου με αυτό το κοριτσάκι ήταν ιδιαίτερη, το ένοιωθα σαν παιδί μου, την βοήθησα να προσαρμοστεί και το πρωί με ζητούσε και η μαμά.

Στις παραπάνω περιπτώσεις παρατηρούμαι ότι η δυαδική σχέση είναι στήριγμα και πλαισίωση παιδιών με δυσκολίες, όπου έρχεται να καλύψει ιδιαίτερες ανάγκες κάποιου παιδιού ή παιδιών. Πέρα λοιπόν από τα χαρακτηριστικά ιδιωτικής σχέσης που μπορεί να έχει μια δυαδική σχέση στον βρεφονηπιακό σταθμό, οι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι μέσα από αυτή τη σχέση υπάρχουν οφέλη για το παιδί και λειτουργούν υποστηρικτικά. Διακρίνομαι λοιπόν ότι για τις ίδιες τις παιδαγωγούς, παρόλο που πολλές από αυτές θεωρούν ότι οι δυαδικές αυτές σχέσεις δεν πρέπει να υφίστανται σε μια συλλογική δομή όπως ο βρεφονηπιακός σταθμός, παρόλα αυτά βρίσκουν ότι συντελούν και επικουρούν στο παιδαγωγικό τους έργο με απώτερο πάντα αποδέκτη το ίδιο το παιδί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η προσαρμογή του παιδιού στον βρεφονηπιακό σταθμό, και οι ιδιαίτερες ανάγκες λόγω δυσκολιών του ή εξαιτίας του μικρού της ηλικίας του, στην περίπτωση των μωρών.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:**

Η μελέτη και ανάλυση του λόγου των παιδαγωγών, αν και μικρό δείγμα, μας οδηγεί σε συμπεράσματα ενδεικτικά της πολυπλοκότητας της παιδαγωγικής σχέσης παιδαγωγού-παιδιού καθώς και της φαντασιακής εμπλοκής και επένδυσης των υποκειμένων. Ο D. Mellier υποστηρίζει, όπως αναφέρεται πιο πάνω, ότι από την πλευρά του παιδιού η δημιουργία αυτής της ιδιωτικής δυαδικής σχέσης είναι ένας τρόπος, τον οποίο βρίσκει το παιδί, να δημιουργεί πιο οικείες σχέσεις από τις πολυάριθμες σχέσεις ως μέλος μιας ομάδας. Στην περίπτωση του παιδαγωγού παρατηρούμαι και εδώ ένα είδος οικείων σχέσεων από την μία, αλλά και τη χρήση των σχέσεων αυτών σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο.

Συγκεκριμένα, μέσα από το λόγο των παιδαγωγών διαγράφονται σχέσεις ιδιωτικού χαρακτήρα που έχουν τη βάση τους στη φαντασιακή εμπλοκή του παιδαγωγού στη περίπτωση του φαντασιακού παιδιού καθώς και σε προσωπικές αναμνήσεις. Έντονη είναι η άρνηση των παιδαγωγών να αποδεχτούν την ύπαρξη της δυαδικής προνομιούχας σχέσης, προβάλλοντας την άποψη ότι αυτό αποτελεί μια μορφή διάκρισης, η οποία δεν αρμόζει στη συμπεριφορά και τον ρόλο του παιδαγωγού. Από την άλλη αναφέρουν ότι η δυαδική αυτή προνομιούχα σχέση μπορεί να συναντάται και ως απάντηση στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού, γεγονός που προσδίδει παιδαγωγικά χαρακτηριστικά.

Κατά την άποψή μας, από την στάση αυτή των παιδαγωγών προκύπτει μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση σχετικά με την εξατομίκευση της αγωγής. Η υπόθεση που κάνουμε είναι ότι η εξατομίκευση της αγωγής μπορεί να βιώνεται από τους ίδιους ως διάκριση, γεγονός που πηγάζει από τα στερεότυπα του καλού και δίκαιου παιδαγωγού αλλά πιθανόν και από προσωπικά βιώματα της παιδικής τους ηλικίας.

Αρνούμενες οι περισσότερες την ύπαρξη μιας ιδιαίτερης σχέσης με κάποιο παιδί, κάνουν λόγο για «αδυναμία» και « χημεία» με το οποίο θεωρούμε ότι υπάρχει μια ψυχική συνάντηση. Τα κοινά χαρακτηριστικά, φυσιογνωμικά και ψυχικά με τις ίδιες ή το βιολογικό τους παιδί είναι αυτά που καθορίζουν και ορίζουν τη σχέση αυτή.

Οι παιδαγωγοί εκείνοι που αποδέχονται την ύπαρξη μιας ιδιαίτερης σχέσης με κάποιο παιδί κάνουν λόγο και εκείνες για «αδυναμία» και «χημεία».

Και οι δύο κατηγορίες αναφέρουν ότι η σχέση απλά προκύπτει. Δεν ξεκινά από τις ίδιες γιατί δεν είναι «σωστό» και δεν «πρέπει». Μερικές φορές ξεκινά από το ίδιο το παιδί, το οποίο επιζητά τη σωματική επαφή και κάποιες από αυτές γοητεύονται από αυτό το αίτημα και αυτή την απτική επικοινωνία που αναδεύει ιδιαίτερα συναισθήματα. Η ηλικία του παιδιού είναι ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να καθορίσει τη δυαδική σχέση, όσο μικρότερο είναι τόσο πιο πιθανό είναι να δημιουργηθεί μια τέτοια σχέση. Καθοριστική επίσης για τη δημιουργία της δυαδικής σχέσης είναι και η διάρκεια παραμονής του παιδιού στο σταθμό. Όσο πιο παρατεταμένη και μακροχρόνια η παραμονή τόσο πιο οικεία η

σχέση, που κάνει το παιδί να εξελίσσεται σε « παιδί από το προσωπικό περιβάλλον» όπως αναφέρει η παιδαγωγός «Φ».

Τέλος, διατυπώνεται ότι η σχέση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά στη περίπτωση παιδιών με δυσκολίες ως υποστηρικτικό πλαίσιο, στην ομαλή προσαρμογή κάποιων παιδιών στο σταθμό καθώς και στην περίπτωση των μωρών.

Κλείνοντας αναφέρουμε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, η συμπλήρωση της έρευνας αυτής και με άλλα δεδομένα, συλλεγμένα με τη μέθοδο της επιτόπιας παρατήρησης εθνογραφικού τύπου ώστε να μελετηθούν και άλλα στοιχεία της δυαδικής σχέσης όπως η στάση των άλλων παιδαγωγών απέναντι σε αυτή τη σχέση «ζεύγους» καθώς και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα θα ήταν και η μελέτη της στάσης του ίδιου παιδιού καθώς και των άλλων παιδιών της ομάδας.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ:**

David, Myriam : (2001). Le bébé, ses parents et leurs soignants. Ramonville-Saint Agne : Erés.

Mauco, George : (1993). Psychanalyse et Education. Paris : Flammarion.

Mellier, Denis: (2005). Μωρά στον Παιδικό σταθμό: Ποια αυτονομία; Ποια υποδοχή; In: Τα βρέφη σε ιδρύματα τα βρέφη και οι θεσμοί. Dellion, Pierre, Επιμέλεια, (σελίδες 41-57).Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Mellier, Denis : (2000). L'inconscient à la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés. Paris : ESF.

Robson, Colin : (2007, 2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Μετάφραση: Βασιλική Νταλάκου, Κατερίνα Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.

# "Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΩΣ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΩΝ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ, ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ"

**Μαρία Τανακίδου & Σοφία Αυγητίδου**

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις: lyddaelbereth@hotmail.com (Μαρία Τανακίδου), saugitidou@uowm.com (Σοφία Αυγητίδου)

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας υποστηρίζει τη θέση του παιδιού ως δρώντος προσώπου στην έρευνα και την εκπαίδευση, αντλώντας από το νέο παράδειγμα κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας (James & Prout, 1997) και το λόγο των δικαιωμάτων του παιδιού. Επίσης αναγνωρίζεται η ενεργητική στάση του παιδιού στη μάθηση και η δημιουργική του σκέψη και δράση. Η δημιουργικότητα των παιδιών αναδεικνύεται ως συνεργατική διαδικασία κατασκευής πολιτισμικών νοημάτων (Corsaro, 1997) τόσο στο παιχνίδι (Siraj-Blatchford, 2007) όσο και στην καθημερινή αλληλεπίδραση των παιδιών ως μικρή 'δ' δημιουργικότητα (Craft, 2002). Η υπάρχουσα έρευνα αναδεικνύει ποικίλες στρατηγικές υποστήριξης των μικρών παιδιών ως συν-ερευνητών με ιδιαίτερη αναφορά στη μέθοδο μωσαικού ( Clark, 2010) ως πολυμεθοδικής πλατφόρμας καταγραφής των οπτικών των μικρών παιδιών για την καθημερινή τους ζωή και στη χρήση διαλογικών πρακτικών (Siraj-Blatchford, 2009) για την επίλυση προβλημάτων. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν α) η διερεύνηση του βιώματος των παιδιών στο παιχνίδι στις ελεύθερες δραστηριότητες και ειδικότερα η συλλογή πληροφοριών από τα ίδια τα παιδιά σε σχέση με το βίωμά τους από την αλληλεπίδραση με τον υλικό και συμβολικό χώρο παιχνιδιού στην τάξη και β) η διερεύνηση των τρόπων υποστήριξης της συμμετοχής των παιδιών στην αλλαγή του χώρου παιχνιδιού μέσα από την έρευνα, τις διαλογικές διαδικασίες και την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της δημιουργικής τους σκέψης και δράσης. Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν: 1) Με ποιους τρόπους τα παιδιά βιώνουν και αντιλαμβάνονται την χρήση του χώρου του νηπιαγωγείου στο πλαίσιο του παιχνιδιού; 2) Κατά πόσο ανταποκρίνονται οι επιλεγμένες μέθοδοι καταγραφής των οπτικών των παιδιών (προσέγγιση μωσαϊκού) στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα; 3) Ποιο είναι το είδος των αλληλεπιδράσεων των παιδιών και οι διαδικασίες που συμβαίνουν κατά τη συνοικοδόμηση προτάσεων και τρόπων σχεδιασμού των αλλαγών στο χώρο από τα παιδιά; 4) Ποιος είναι ο ρόλος και οι ενέργειες του εκπαιδευτικού για την υποστήριξη της συμμετοχής των παιδιών α) στην έρευνα και β) στη λήψη, υλοποίηση και αξιολόγηση των αποφάσεών τους για την αλλαγή του χώρου;

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η μελέτη περίπτωσης (Stake, 2005). Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για τον α' σκοπό της έρευνας ήταν αυτές της

μεθόδου μωσαϊκού (Clark, 2010): ξενάγηση στο χώρο από τα παιδιά, φωτογραφίες του χώρου από τα παιδιά & σχολιασμός τους και ημερολόγιο της ερευνήτριας. Σε σχέση με το β' σκοπό της έρευνας βιντεοσκοπήθηκε όλη η εκπαιδευτική παρέμβαση, οι ενέργειες της ερευνήτριας αλλά και οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκειά της. Τέλος, τα παιδιά αξιολόγησαν την εμπειρία τους στο πλαίσιο της έρευνας καθώς και τα αποτελέσματα των δράσεών τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 11 παιδιά που φοιτούσαν σε μία τάξη νηπιαγωγείου σε αστική περιοχή του νομού Θεσσαλονίκης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σύμφωνα με το μοντέλο ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων (Stake, 2005).

Τα αποτελέσματα της διαδικασίας συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα ανέδειξαν τους προβληματισμούς των παιδιών (πχ. περιοριστική χρήση του κουκλόσπιτου, η βιβλιοθήκης ως ανιαρός τόπος κ.α.) και τα ενδιαφέροντά τους (κάστρα) και τη σχέση της χρήσης του χώρου με τις ρυθμιστικές πρακτικές της νηπιαγωγού. Οι διαφορετικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων από τα παιδιά συμπλήρωσαν αλλά και τριγωνοποίησαν τα δεδομένα. Η φωτογραφία και ο σχολιασμός της έδωσε «φωνή» σ' όλα τα παιδιά καθώς κατείχε το πλεονέκτημα συζήτησης σε ατομικό επίπεδο και ταυτόχρονα ήταν ελκυστική. Η ξενάγηση από την ομάδα παιδιών είχε ως πλεονέκτημα την καταγραφή του βιώματος των παιδιών μέσα το διάλογο και τη διασταύρωση των απόψεών τους, αφού τα παιδιά συμμετείχαν σε τριάδα. Τα κύρια θέματα προβληματισμών-ενδιαφερόντων των παιδιών που προέκυψαν από την έρευνα συγκεντρώθηκαν σ' έναν πίνακα, ώστε να αποτελέσουν αφετηρία συζήτησης παρέμβασης των παιδιών στον χώρο. Τα παιδιά αποφάσισαν την αναδιάταξη του χώρου και τη δημιουργία ενός κάστρου για να εξυπηρετήσει καλύτερα το ενδιαφέρον τους στο παιχνίδι.

Η αλληλεπίδραση των παιδιών με στόχο στην συν-οικοδόμηση προτάσεων και λύσεων κατέδειξε όψεις διαπραγμάτευσης που οδήγησαν στην εξέλιξη μιας αρχικής ιδέας, στη διαφωνία ή αμφισβήτηση μιας ιδέας, στη διατύπωση επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων και στην αξιολόγηση μιας πρότασης ως ικανοποιητικής ή όχι για να υλοποιηθεί στην πράξη. Κατά τη διαδικασία συναπόφασης και συμμετοχής τα παιδιά εκδήλωσαν όψεις τις μικρής «δ» δημιουργικότητας όπως η σκέψη πιθανοτήτων (possibility thinking) (Craft, 2002). Η ενεργητική ακρόαση καθώς και η προσφορά επιλογών και υλικών καταγράφηκαν ως ενέργειες της ερευνήτριας/εκπαιδευτικού με στόχο τα ίδια τα παιδιά να αποφασίζουν για τη δράση τους. Ταυτόχρονα οι ανοιχτές ερωτήσεις, η συζήτηση αντιφάσεων στα λεγόμενα των παιδιών, η υπενθύμιση του στόχου κ.α. καταγράφονται ως πρακτικές υποστήριξης της δράσης των παιδιών στην λήψη αποφάσεων. Οι δυσκολίες που καταγράφηκαν αφορούν τους περιορισμούς του χρόνου, της διατήρησης του ενδιαφέροντος των παιδιών και την κόπωση της εκπαιδευτικού. Συμπερασματικά, η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα και η ακρόαση τους επιβεβαιώνει την κατανόηση και χρήση του χώρου από τα παιδιά ως υλικού και συμβολικού πεδίου της δράσης τους που επηρεάζει το βίωμά τους στο νηπιαγωγείο (Γερμανός, 1993). Η ανταπόκριση των τεχνικών συλλογής δεδομένων στην ενίσχυση των παιδιών σε ρόλο ερευνητών συνηγορεί με άλλα ευ-

ρήματα που εστιάζουν στο πλεονέκτημα της ξενάγησης ως τεχνικής λόγω των εμπλουτισμένων αφηγήσεων που προκύπτουν από την άμεση επαφή με τον χώρο (Lashua et. al. οπ. αναφ. στο Wills, 2012) και στο πλεονέκτημα της φωτογράφησης ως αρεστής και ενδιαφέρουσας μεθόδου για τα παιδιά (Einarsdottir, 2005). Το είδος των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών αλλά και μεταξύ των παιδιών και της εκπαιδευτικού επιβεβαιώνει την επιδεξιότητά των παιδιών στην επικοινωνία, όπως καταδεικνύουν πορίσματα ερευνών με την χρήση μωσαϊκού, καθώς και των πολλαπλών ρόλων που ενέχονται στις ενέργειες υποστήριξης της δράσης των παιδιών (διευκολυντής, εκπαιδευτικός κ.α.) (Clark, 2010).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American journal of community psychology*, 46(1-2): 115–23.

Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: CA: Pine Forge Press.

Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education*. London: Continuum.

Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6): 523–541.

Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of Creativity, Communication and Collaboration: Pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1(2): 3–23.

Siraj-Blatchford, I. (2009). Early childhood education (ECE). In T. Maynaland & N. Thomas (Eds.), *An introduction to Early Childhood Studies* (2nd ed.) pp. 148–160. London: Sage Publications.

Stake, E. R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) pp. 443–466. London: Sage Publications.

Wills, W. J. (2012). Using Spoken and Written Qualitative Methods to Explore Children's and Young People's Food and Eating Practices. *Sociological Research Online*, 17(3). Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου, 2012 από http://www.socresonline.org.uk/17/3/16.html.

# Η ΦΥΣΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

**Αικατερίνη Τζαβάρα1, Γεώργιος Τζέτζης2, Εύα Παυλίδου3**

1. ΥΠΒΔΜΘ, tzava71@yahoo.gr

2. ΤΕΦΑΑ Α.Π.Θ., tzetzis@phed.auth.gr

3. ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ., eva@nured.auth.gr

*Εισαγωγή.* Τα κύρια πρότυπα κίνησης καθώς και οι συνήθειες φυσικής δραστηριοποίησης αναπτύσσονται κατά την προσχολική ηλικία και αποτελούν τη βάση για ένα ευρύ φάσμα φυσικών δραστηριοτήτων σε μεταγενέστερες ηλικίες (Strong et al. 2005). Ως «τακτική φυσική δραστηριότητα» θεωρείται η συμμετοχή σε ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι για τουλάχιστον μία ώρα την ημέρα, σε καθημερινή βάση (NASPE,2010). Παρά τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας, ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών παγκοσμίως δεν πληροί τις σύγχρονες οδηγίες (Beets et al. 2010) για τη φυσική δραστηριοποίηση (10.000-14.000 βήματα/ημέρα και ≥ 60΄/ημέρα σε μέτρια προς έντονη φυσική δραστηριότητα). Σημαντικοί παράγοντες κινδύνου που ενισχύουν την καθιστική ζωή είναι η έλλειψη ευκαιριών για παιχνίδι σε εξωτερικό ή εσωτερικό χώρο, η έλλειψη εξειδικευμένων προγραμμάτων αύξησης της φυσικής δραστηριότητας για τα παιδιά στο σχολείο, η έλλειψη παρακίνησης από τους γονείς, οι υποκινητικές συνήθειες των γονέων καθώς και της σύγχρονης καθιστικής ζωής (Gustafson & Rhodes, 2006) που προσφέρει αρκετές επιλογές από υποκινητικές δραστηριότητες αναψυχής (πχ υπολογιστής, tablet).

Από τα περιορισμένα, αλλά ενδεικτικά, ερευνητικά δεδομένα που έχουμε μέχρι σήμερα, φαίνεται πως οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους γονείς τους και το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, εμφανίζονται ως σημαντικοί παράγοντες συσχέτισης με τη φυσική τους δραστηριοποίηση (Sleddens et al. 2012). Οι προσανατολισμοί και η έμπρακτη εκδήλωση της συμπεριφοράς των γονέων απέναντι στη φυσική δραστηριότητα (φυσική δραστηριοποίηση των ίδιων, μετακίνηση των παιδιών, παρακολούθηση / ενθάρρυνση των δραστηριοτήτων τους) έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην πρόληψη προβλημάτων υγείας (Trost & Loprinzi, 2011) και αποδεικνύονται απαραίτητοι για τη φυσική δραστηριοποίηση των παιδιών. Οι περισσότερες σχετικές έρευνες (Irwin et al. 2005) καταδεικνύουν επιρροή των γονέων στα επίπεδα της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών στο σπίτι, αλλά όχι και στο σχολείο, όπου εκεί επικρατεί το πρότυπο του παιδαγωγού και η πολιτική του νηπιαγωγείου. Σχετικά με την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος, οι σύγχρονες μελέτες (Mikkelsen, 2011) υποδεικνύουν πως με την επιμόρφωση των παιδαγωγών σε θέματα φυσικής δραστηριότητας και τη χορήγηση παρεμβατικών προγραμμάτων που θα επικεντρώνονται στην αύξηση της φυσικής δραστηριοποίησης και την υγιεινή διατροφή κυρίως στο χώρο του

σχολείου, όπου τα παιδιά παραμένουν για το σημαντικότερο μέρος της δραστήριας ημέρας τους, θα μπορούσαμε να αυξήσουμε τις πιθανότητες πρόληψης και αντιμετώπισης της παιδικής παχυσαρκίας και να βελτιώσουμε συνολικά την σωματική και ψυχική υγεία τους.

*Σκοπός της έρευνας*. Σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση του βαθμού επιρροής των αντιλήψεων των γονέων και της δικής τους φυσικής δραστηριότητας στη φυσική δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο, καθώς και η μέτρηση της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών στο σπίτι και το νηπιαγωγείο.

*Μέθοδος*. Στην έρευνα συμμετείχαν 64 μαθητές/τριες ηλικίας 4- 6 ετών, που φοιτούσαν σε συγκρότημα νηπιαγωγείων, αστικής περιοχής της Δυτικής Θεσσαλονίκης και οι γονείς τους. Διανεμήθηκαν 66 ερωτηματολόγια (64 έγκυρα) στους γονείς των νηπίων αναφερόμενα στα: α) δημογραφικά τους στοιχεία, β) βασικά σωματομετρικά χαρακτηριστικά, γ) δείκτη μάζας σώματος παιδιών και γονέων (κριτήρια IOTF), δ) αντιλήψεις για τη φυσική δραστηριότητα και συγκεκριμένα: i) *Επίπεδα ΦΔ γονέων, ii) Ευχαρίστηση από ΦΔ*, iii) *Αντιλήψεις για αξία της ΦΔ,* iv) *Αντιλήψεις για την αγωνιστικότητα των παιδιών και* v) *Υποστήριξη για ΦΔ παιδιών*, ε) τη φυσική τους δραστηριότητα (ένταση των δραστηριοτήτων σε μία εβδομάδα από καθιστική έως έντονη) και αυτή των παιδιών τους στο σπίτι (3ήμερη καταγραφή για το περιεχόμενο και την ένταση των δραστηριοτήτων που συμμετέχουν για μία καθημερινή και το Σαββατοκύριακο). Έγιναν αναλύσεις παλινδρόμησης για την εύρεση της επιρροής των αντιλήψεων των γονέων στη φυσική δραστηριότητα των παιδιών. Η φυσική δραστηριότητα των παιδιών αξιολογήθηκε κατά τις σχολικές ώρες, στη διάρκεια 5 συνεχόμενων ημερών, με τη χρήση βηματομετρητών μεταξύ των μηνών Απριλίου-Ιουνίου.

*Αποτελέσματα*. Από την ανάλυση παλινδρόμησης φάνηκε πως ενώ οι γονείς, και περισσότερο οι γυναίκες, ήταν φυσικά δραστήριοι, οι αντιλήψεις τους για τη φυσική δραστηριότητα δεν επηρέαζαν τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των παιδιών τους στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, οι πέντε διαστάσεις των αντιλήψεων των γονέων για τη φυσική δραστηριότητα δεν προέβλεψαν στατιστικά σημαντική ($F$=1.4, $p$>0.05) αναλογία της μεταβλητότητας (11.2%) της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών στο σπίτι και δεν προέβλεψαν στατιστικά σημαντική ($F$=0.85, $p$>0.05) αναλογία της μεταβλητότητας (6%) στο νηπιαγωγείο. Ακόμη, τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των παιδιών και κυρίως των κοριτσιών δεν πληρούσαν τις διεθνείς συνιστώμενες οδηγίες για επαρκή καθημερινή φυσική δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο αριθμός των βημάτων/ημέρα των παιδιών (Μ.Ο.= 3414,83 MVPA βήματα/ημέρα) ήταν πολύ χαμηλότερος του ενδεδειγμένου (Μ.Ο. ≥4.383 βήματα MVPA/ημέρα) σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO). Αυτό πιθανά ερμηνεύεται από τις καθημερινές συνήθειες και τον καθιστικό τρόπο ζωής των νηπίων τόσο στο σπίτι αλλά και στο σχολείο.

*Συμπεράσματα.* Στην Ελλάδα το ποσοστό παιδιών προσχολικής ηλικίας που χαρακτηρίζονται από υποδραστηριότητα είναι υψηλό, ενώ παράλληλα απουσιάζουν οι εθνικές οδηγίες και οι προσανατολισμένες έρευνες για τη φυσική δραστηριότητα, σε αυτή την ηλικιακή ομάδα. Η απουσία συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας της Φυσικής Αγωγής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου και κυρίως η έλλειψη σχετικών γνώσεων και επαρκούς χρόνου γονέων και παιδαγωγών, σε συνδυασμό με την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή των νηπιαγωγείων για την υποστήριξη της φυσικής δραστηριοποίησης των παιδιών, πιθανά εξηγούν και τα συγκεκριμένα αποτελέσματα. Καθώς οι γονείς καθοδηγούν και ελέγχουν μεγάλο μέρος της συμπεριφοράς και του χρόνου των παιδιών, συνίσταται διαρκής επιμόρφωση και στήριξη των γονέων για την αναγνώριση της σημαντικότητας της φυσικής δραστηριοποίησης των παιδιών αλλά και τη δική τους καθώς και την προαγωγή της, μέσα από οικογενειακά και σχολικά παρεμβατικά προγράμματα. Από την άλλη, οι δράσεις που οργανώνονται στα νηπιαγωγεία και τους παιδικούς σταθμούς μπορούν να συμβάλουν στη συγκέντρωση των συνιστώμενων επιπέδων φυσικής δραστηριοποίησης, να δίνουν σημαντικές ευκαιρίες για παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο, να αναπτύσσουν τις κινητικές δεξιότητες και να παρέχουν την αλληλεπίδραση με το προσωπικό που μπορεί να διευκολύνει τη σωματική δραστηριότητα. Ακόμη, η ευελιξία που παρέχει το διευρυμένο ωράριο του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου για την οργάνωση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και η δημογραφική και πολιτισμική σύνθεση των γονέων των μαθητών του, το καθιστά ιδανικό περιβάλλον για την πιλοτική εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων. Καθώς οι ερευνητικές μελέτες στην αντιμετώπιση των ζητήματος είναι περιορισμένες, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που πιθανά επηρεάζουν τη φυσική δραστηριότητα των νηπίων στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Beets, M.W., Bornstein. D., Dowda. M., Pate, R. (2011). Compliance with National Guidelines for Physical Activity in U.S. Preschoolers: Measurement and Interpretation. *Pediatrics*, 127: 658-664.

Gustafson, S.L., Rhodes, R.E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Med*, 36(1): 79-97

Irwin, J.D., Meizi H., Sangster, M., Bouck, L.M., Tucker, P., & Pollett, G.L. (2005). Preschoolers' physical activity behaviors: Parents' perspectives. *Canadian Journal of Public Health, 96(4)*, 299–303.

Mikkelsen, B.E. (2011). Policies to promote on physical activity and healthy eating in kindergartens from theory to practice. *International Journal of Pediatric Obesity*. 6(S2): 8-11.

National Association for Sport and Physical Education & American Heart Association. (2010). *Shape of the nation report: Status of physical education in*

*the USA.* Reston, *VA:* National Association for Sport and Physical Education.

Sleddens, E.F.C., Kremers, S.P.J., S Hughes, O., Cross, M.B., Thijs, C., De Vries, N.K. & O'Connor, T.M. (2012). Physical activity parenting: a systematic review of questionnaires and their associations with child activity levels.o. *Obesity Reviews, 13: 1015–1033.*

Strong, W.B., Malina R.M., Blimkie, C.J.R., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Cutin B., Hergenroeder, A.C., Must, A., Nixon, P.A., Pivarnik, J.M., Rowland, Th., Trost, S., Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *J Pediatr*, 146:732-737.

Trost, S.G., Loprinzi, P.D. (2011). Parental Influences on Physical Activity Behavior in Children and Adolescents: A Brief Review.*American Journal of Lifestyle Medicine, 5, 2: 171-181*.

# Η ΥΠΟΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΛΑΪΚΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΣΜΟ ΚΑΙ Η ΘΕΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

**Τζημαγιώργη Δήμητρα**

Εκπαιδευτικός-Δημόσια Εκπαίδευση

Email: filio95@yahoo.gr

Είναι αποδεκτό ότι το λαϊκό παραμύθι αποτελεί ένα ευχάριστο ακρόαμα των παιδιών και επιβιώνει διατηρώντας τη ζωντάνια του.

Ωστόσο, αμφισβητήθηκε η αξία του στον σύγχρονο κόσμο και η δυναμική του ως προς τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Ως κύρια αιτία θεωρήθηκε ότι αναφέρεται σε παλαιότερες εποχές. Επίσης η σχέση του με το παιδί επιδεινώθηκε, γιατί στις αναπτυγμένες χώρες παρατηρείται το φαινόμενο της πρώιμης πνευματικής ανάπτυξης με συνέπειες στην ψυχική ωρίμανση του παιδιού.

Το παραμύθι επιστημονικά αποδεδειγμένα ασκεί θετική επίδραση στο παιδί, συντελώντας στην κατάκτηση της αυτοδυναμίας, της αυτοκυριαρχίας και της ανεξαρτητοποίησής του, ακόμα και από τα άτομα, που είναι προσκολλημένο από τη φύση του, όπως είναι οι γονείς, καθώς κατανοεί ότι μπορεί να πετύχει σαν τον ήρωα πράγματα ακατόρθωτα. Με το ευτυχές τέλος, δίνει την ελπίδα ότι μπορεί να κερδίσει την ευτυχία του, την κατάκτηση της οποίας επιδιώκει συνειδητά ή μη. Τέλος το παιδί το επιζητά, γιατί αποτελεί μια διήγηση φανταστική και διασκεδαστική, μακριά από την καθημερινότητα, το χαλαρώνει και αντιστοιχεί σε μιαν βαθμίδα πνευματικής και ψυχικής ανάπτυξής του, στην οποία κυριαρχεί η ανιμιστική αντίληψη του κόσμου.

Η δεκτική φράση από το παιδί «Μια φορά κι έναν καιρό …», το μεταφέρουν σε αόριστο χρόνο και τόπο, που μεταμορφώνονται και παίρνουν τη μορφή συμβόλου καλλιεργώντας του την αίσθηση της ενότητας χώρου και χρόνου. Γενικά του δυναμώνει το συναίσθημα της ασφάλειας, βλέποντας τη δικαιοσύνη να θριαμβεύει με αποτέλεσμα να δέχεται χωρίς λογικές αναστολές, την παραδειγματική τιμωρία κάθε κακού γίγαντα από τον οποιονδήποτε Κοντορεβιθούλη.

Ο κόσμος του παραμυθιού αγνοεί τι είναι δυνατό και τι αδύνατο, γεγονός έλξης προς τα παιδιά που νιώθουν αδύναμα, κυρίως μπρος στους ενήλικους. Ακόμη και όταν ο ήρωας αδυνατεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες, παρουσιάζεται μια μαγική δύναμη που τον συνδράμει, ενδυναμώνοντας το αίσθημα της κυριαρχίας του. Επιπροσθέτως απλοποιεί και οικειοποιεί τις καταστάσεις στο παιδί. Τα δρώντα πρόσωπα του παραμυθιού, και αν ακόμα έχουν κάτι το υπερφυσικό, είναι προσιτά. Βέβαια στο παραμύθι τα πρόσωπα είναι αόριστα και γίνεται αναφορά μόνο στις ιδιότητές τους. Αυτό βοηθά το παιδί να ταυτιστεί ευκολότερα με τον ήρωα, τα προβλήματά του, που ίσως είναι και δικά του και να τα επιλύσει. Του δημιουργεί δυνατές εντυπώσεις καθώς παρακολουθεί τον ήρωα να ανυψώ-

νεται από την ανθρώπινη αδυναμία και τέλος, οδηγείται μαζί του στην κάθαρση, που χαρακτηρίζει το τελείωμα του κάθε παραμυθιού.

Το παραμύθι είναι ένα φαινόμενο κοινωνικό και αναπαράγει ένα σύνολο σκέψεων και νοοτροπιών. Κάθε παιδί το βιώνει διαφορετικά, ανάλογα με τις εμπειρίες του. Παράλληλα παρουσιάζοντας διάφορες καταστάσεις και συμπεριφορές, ικανοποιεί δύο βασικά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, την ταύτιση και την προβολή. Βέβαια πάντα υπαινίσσεται, ποτέ δεν υποβάλλει τίποτα, δίνοντας, παράλληλα, τη δυνατότητα στο παιδί όσα ακούει να πιστεύει ότι δεν το αφορούν άμεσα.

Ο κεντρικός ήρωας του παραμυθιού αντιπροσωπεύει τον καλό εαυτό του παιδιού και ο κακός όλες τις ασυνείδητες, υποχθόνιες δυνάμεις που το ωθούν σε πράξεις ανεπιθύμητες. Χάρη, λοιπόν, σε αυτή τη δυαδικότητα το παιδί αποσαφηνίζει τις έννοιες του καλού και του κακού. Αβίαστα του προβάλλονται πρότυπα συμπεριφοράς και κατευθύνεται ο ψυχισμός του. Επιπλέον στο παραμύθι όλα κινούνται ανάμεσα σε δύο ακρότητες ή είναι μεγάλα ή είναι μικρά. Ακόμα και οι ήρωες δεν είναι αμφιθυμικοί. Έτσι οδηγεί σε μια πόλωση των χαρακτήρων και των καταστάσεων διευκολύνοντας και πάλι το παιδί στην ταύτισή του με κάποια. Αναντίρρητα στο παραμύθι διακρίνουμε το γνώρισμα της επανάληψης και της παραλλαγής, που όπως σημειώνει ο Max Luthi καλλιεργούν ικανότητες, δεξιότητες και τη μίμηση.

Επιπροσθέτως η σκέψη του παιδιού αυτής της ηλικίας είναι συμβολική και το παραμύθι αποτελεί ένα συμβολικό τρόπο για να εξωτερικεύσει ο ήρωας ό,τι τον απασχολεί. Κατά συνέπεια συμβάλλει οι ενήλικες να γνωρίσουν την ψυχή και «κρυμμένα» στοιχεία της προσωπικότητάς του παιδιού τους. Γνώρισμα του είναι ότι μεταβάλλει το εσωτερικό σε εξωτερικό, οι ήρωες του χαρακτηρίζονται μόνο από τις πράξεις τους και από τον ακροατή, ποτέ από τον αφηγητή. Η διαδικασία αυτή της αντικειμενοποίησης του υποκειμενικού κόσμου, και της προβολής του προς τα έξω παραστατικά, δρα επικοδομητικά στο παιδί.

Στο παραμύθι παρατηρείται διαδοχή έντασης και χαλάρωσης, η οποία διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του παιδιού έως το τέλος, εθίζοντας το στο ακρόαμα. Ακόμη, αν και έχει κατηγορηθεί ότι του αναπτύσσει την αγριότητα, στο παραμύθι ποτέ δε γίνεται λεπτομερή περιγραφή τραυματισμών παρά μόνο αναφορά, έτσι ώστε να προωθηθεί η δράση. Αναπροσαρμόζεται συνεχώς και αντανακλά τις νέες διαστάσεις του πολιτισμού και τις ανάγκες του παιδιού κάθε εποχής, έτσι ώστε να κινεί το ενδιαφέρον του. Τέλος το παραμύθι θίγοντας προβλήματα ενδοοικογενειακά, σχέσεις και συγκρούσεις βοηθά το παιδί να ανακαλύψει τρόπους εξομάλυνσης τους, να αναπτύξει την ατομικότητά του. Συντελεί στην αποδοχή κάθε δυσάρεστης κατάστασης, όπως είναι ο θάνατος της φυσικής μητέρας, τα αρνητικά συναισθήματα να βρουν διέξοδο, και να πιστέψει ότι σαν τον ήρωα θα τα καταφέρει. Το παιδί ταυτιζόμενο με τον ήρωα και τις ατέλειες του σώματός του, όπως για παράδειγμα του Κοντορεβιθούλη, αποδέχεται τις δι-

κές του και πιστεύει ότι θα γίνει αποδεκτό και σεβαστό. Το παραμύθι συμβάλλει στην ισορροπία του παιδιού ξεπερνώντας το οιδιπόδειο σύμπλεγμα. Ακούγοντας ότι τελικά ο ήρωας παντρεύεται μια πριγκίπισσα απαλλάσσεται από τα αισθήματα ενοχής προς τη μητέρα του. Ομοίως και το κορίτσι αποσαφηνίζει την εικόνα του πατέρα.

Το παιδί, όπως και ο μεγάλος, έχουν ανάγκη από τη φύση τους την τροφή του θαύματος της φαντασίας που σταματά τα ποτάμια. Άλλωστε και οι σύγχρονες επινοήσεις του Σούπερμαν, του Μπάτμαν, δεν είναι τίποτα άλλο από αναπληρώματα των δημιουργημάτων της λαϊκής φαντασίας.

Συνάγεται αβίαστα το συμπέρασμα ότι τα παιδιά αγαπούν τα παραμύθια που τους καλλιεργούν έννοιες πανανθρώπινες και διαχρονικές. Ποτέ δε θα αναρωτηθούν αν αξίζει να διαβάσουν ένα ακόμα παραμύθι. Το παραμύθι, λοιπόν, ζει και θα ζει με διάφορες εκφράσεις όπως η έκδοση DVD, εικονογραφημένων βιβλίων, θέατρο, κινούμενα σχέδια … ακόμα και σήμερα που θεωρείται η εποχή των υπολογιστών, άλλωστε και τα video games θεωρούνται παραμυθοπαίχνιδα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αυδίκος, Ε. Γ., (2002). «Η αφηγηματική κοινότητα και η μαθησιακή διαδικασία». Πρακτικά της διημερίδας, *Κουβεντιάζοντας για τα παραμύθια.* εκδ.: Μολύβιος Νιάου.

Ζαν, Ζορζ, (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών.* μετ. Μ. Τζαφεροπούλου. Αθήνα: Καστανιώτης.

Luthi, M., (1982). The European Folktale. Form and Nature, Bloomington and Indianapolis.

Μαλαφάντης, Κ., Δ., (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση, Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση. Αθήνα:* Ατραπός.

Μερακλής, Μ., Γ., (1999). *Η διδακτική αξία του λαϊκού παραμυθιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια παραμελημένη υπόθεση. Το λαϊκό παραμύθι. Κείμενα παραμυθολογίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπέτελχαιμ, Μπρ., (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση.* Μετ. Αστερίου Ελένη. Αθήνα: Γλάρος.

Σακελλαρίου, Χ., (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα: Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του. Αθήνα:* Πατάκη.

# ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ - ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (1934 - 2007)

**Τσιομπάνου Αναστασία**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών

E- mail: ts.nancy07@gmail.com

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το γεγονός, πως μόλις το Μάρτιο του 1970 πραγματοποιήθηκε το 1ο Συνέδριο αφιερωμένο εξ ολοκλήρου στην έρευνα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας (Μακρυνιώτη, 1986; Demos, 1971), καταδεικνύει τη σχετικά πρόσφατη αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας ως διακριτή φάση της ανθρώπινης ζωής. Σ' αυτό, όπως υποστηρίζει στο έργο του ο Aries (1960), βοήθησε η εξέλιξη των δυτικών κοινωνιών, η οποία σήμανε την απομάκρυνση των παιδιών από τον κόσμο των ενηλίκων.

Αρχικά, επικρατούσα αντίληψη αποτελούσε η διάσταση της παιδικής ηλικίας ως φυσικό φαινόμενο, ωστόσο, σταδιακά, αντικαταστάθηκε από τη θέασή της ως κοινωνικής κατηγορίας (Avgitidou & Stamou, 2011; Αυγητίδου, Γεωργοπούλου, Μουταφίδου, 2013), την οποία η Μακρυνιώτη (1986) τοποθετεί χρονικά στον 19ο αιώνα. Η παιδική ηλικία ως κοινωνικό κατασκεύασμα, αντανακλάται στις θέσεις της νέας Κοινωνιολογίας, σύμφωνα με την οποία απορρίπτεται κάθε καθολική ιδέα γι' αυτή, ενώ παράλληλα ενισχύεται η ποικιλομορφία της, δεδομένης της κατασκευής της σε διαφορετικά κοινωνικά συγκείμενα (Λεοντάκη, 2008; Λυκομήτρου, 2009).

## ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της σχέσης που αναπτύσσει το παιδί με το δάσκαλο/-α, καθώς και η διερεύνηση της μαθητικής ιδιότητας του πρώτου. Τα δεδομένα για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων προκύπτουν από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Β' Δημοτικού τη χρονική περίοδο από το 1934 έως και σήμερα.

Από την ευρεία γκάμα των σχολικών εγχειριδίων επιλέχθηκαν τα εγχειρίδια της Γλώσσας, καθώς θεωρήθηκε πως εξυπηρετούν καλύτερα το σκοπό της έρευνας. Η επιλογή της τάξης ήταν τυχαία.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Οι άξονες μελέτης είναι δύο. Αφενός μελετώνται οι αναπαραστάσεις που κυριαρχούν στα συγκεκριμένα βιβλία ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις του

μαθητή με το δάσκαλο και αφετέρου διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο τα βιβλία κατασκευάζουν μια αποδεκτή μαθητική ταυτότητα.

Για την περάτωση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ερμηνευτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (Μπονίδης, 2004), η οποία, μη αποτελώντας μια αυστηρά δομημένη διαδικασία, παρέχει τη δυνατότητα ελευθερίας στον ερευνητή να διεισδύσει στο κείμενο και να ασχοληθεί πολύ περισσότερο με την κατανόηση και την ερμηνεία των δεδομένων, παρά με την ακολούθηση τυποποιημένων σταδίων.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Α) ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ - ΠΑΙΔΙΩΝ

Οι αποδεκτές νόρμες συμπεριφοράς του παιδιού ως μαθητή προσδιορίζονται σε σχέση με την καθοριστική επιρροή και τα λόγια του δασκάλου. Βάσει αυτών, αναδεικνύονται τα πρότυπα τόσο του καλού και επιμελούς μαθητή, όσο και του φρόνιμου παιδιού. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του δασκάλου στο Αναγνωστικό του 1963 («Με τη μητέρα στο σχολείο»): *«Πέρυσι έμεινα πολύ ευχαριστημένος. Κι εφέτος ελπίζω να είναι καλός μαθητής. Στις διακοπές τον έβλεπα. Δεν έκανε αταξίες. Ήταν φρόνιμος.»*

Στα παιδιά δημιουργείται μια θετική και ευχάριστη εικόνα του δασκάλου. Εισπράττουν αγάπη, τρυφερότητα, ενδιαφέρον, δέχονται συμβουλές, ακόμα και αστεϊσμούς από μέρους του: *«- Πωπώ! Ο Μανωλάκης πόσο εμαύρισεν από τον ήλιο! Καλέ, εσύ έγινες σαν αραπάκι!» (*Αναγνωστικό 1963, «Εμαύρισε στην εξοχή»)

Κάποιες φορές, ο δάσκαλος είναι τόσο κοντά στα παιδιά, που εμφανίζεται να καταπιάνεται με τις ασχολίες τους εν ώρα διαλείμματος και να γίνεται ένα με τους μαθητές του, πράγμα που ικανοποιεί ιδιαίτερα τα παιδιά (βλ. Εργασία και Χαρά, «Ξένοι στον κήπο»).

Σε καμία περίπτωση δεν παρατηρείται φόβος προς το πρόσωπό του. Οι λέξεις, που καλύτερα χαρακτηρίζουν τα συναισθήματα και τη στάση των παιδιών απέναντί του, είναι η αγάπη και ο σεβασμός, γεγονός που αποτυπώνεται στο κλείσιμο του γράμματος του Μίμη: *«Τα σέβη μου στον αγαπημένο μας δάσκαλο»* (Εργασία και Χαρά, «Ο μικρός μετανάστης»).

Η ευχάριστη παρουσία του δασκάλου δεν συναντιέται, μόνον, εφόσον προβάλλεται ο φρονηματισμός ως αναγκαιότητα. Τότε, το παιδί γίνεται αποδέκτης μιας αυστηρής συμπεριφοράς και του επιβάλλονται ποινές, τις οποίες σχεδόν πάντα αποδέχεται και εν τέλει συμμορφώνεται προς τις υποδείξεις του δασκάλου (βλ. Αναγνωστικό 1963, «Ο ακάθαρτος Αλέκος»).

### Β) ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο παρουσιάζεται ιδιαίτερα θετική. Το σχολείο αποτελεί ένα ευχάριστο περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά αναμέ-

νουν με μεγάλη προσμονή να βρεθούν. Τα παιδιά διακρίνονται από αγάπη για το διάβασμα, ενώ παράλληλα η μόρφωση αναγνωρίζεται ως αδιαμφισβήτητο αγαθό και απαραίτητο για τη ζωή εφόδιο. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο ποίημα από το Αναγνωστικό του 1963 («Τι μ' αρέσει»):

*«Μα βέβαια απ' τα δύο*
*μ' αρέσει πιο πολύ*
*το όμορφο βιβλίο,*
*που τέρπει κι ωφελεί.*

*Γιατί το ξέρουν τόσοι,*
*πως το καλό παιδί*
*στολίδι έχει τη γνώση*
*και τέρψη τη σπουδή.»*

Δύο βασικά χαρακτηριστικά, που οφείλει να έχει ένα παιδί, προκειμένου να θεωρείται καλό και άξιο, είναι η επιμέλεια στα μαθητικά του καθήκοντα και επακόλουθα η καλή επίδοση. Η πειθαρχία φέρεται να παίζει σπουδαίο ρόλο στη μαθητική ζωή των παιδιών, αλλά δεν είναι κάτι που εκλαμβάνεται αρνητικά από τα παιδιά.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος της καθαριότητας, τόσο του ίδιου του παιδιού, όσο και των σχολικών του αντικειμένων, αφού, όταν δεν πληροί τους βασικούς κανόνες υγιεινής, απομονώνεται από τους συμμαθητές του, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Μαρίκας (Κρινολούλουδα, «Το παράπονο της Μαρίκας»).

Τέλος, πέρα από τις βασικές τους υποχρεώσεις, οι μαθητές επωμίζονται την περιποίηση της τάξης τους και της σχολικής αυλής, φροντίζοντας για την καθαριότητά τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aries, P. (1960). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, Μετάφραση: Γιούλη Αναστοπούλου, Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Avgitidou, S. & Stamou, A. (2011). "Constructing Childhood: Discourses about School Violence in the Greek Daily Press", *Children and Society*, Vol. 27, pp. 174–183.

Demos, J. (1971). Developmental Perspectives on the History of Childhood, The Journal of Interdisciplinary History, Vol. 2, No. 2, The History of the Family, pp. 315-327.

Αυγητίδου, Σ., Γεωργοπούλου, Α. Α., Μουταφίδου, Α. (2013). Θεωρίες για την

παιδική ηλικία στο κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Pedagogy Theory & Praxis, pp. 56-70.

Λεοντάκη, Β. (2008). Παιδική ηλικία και ελεύθερος χρόνος στα καινούρια βιβλία της Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου, Μεταπτυχιακή εργασία, σ. 127, Θεσσαλονίκη.

Λυκομήτρου, Σ. (2009). Η κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας στο λόγο των νηπιαγωγών, Μεταπτυχιακή εργασία, σ. 156, Φλώρινα.

Μακρυνιώτη, Δ. (1986). Η παιδική ηλικία για αναγνωστικά βιβλία 1834-1919, Εκδόσεις «Δωδώνη», Αθήνα – Γιάννενα.

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

# ‘ΤΟ ΠΑΙΔΙ, Ο ΑΓΑΠΗΤΟΣ ΠΡΟΛΕΤΑΡΙΟΣ’: Η ΠΡΟΦΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΑ ΕΠΙΚΑΙΡΗ ΡΗΣΗ ΤΟΥ ΜΙΛΤΟΥ ΚΟΥΝΤΟΥΡΑ

**Στυλιανός Τσιπούρας[1], Αντώνης Λενακάκης[2]**

[1]Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ, stsipouras@gmail.com

[2]Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, alen@nured.auth.gr

Με αφορμή τη φράση του εμπνευσμένου παιδαγωγού Μίλτου Κουντουρά «το παιδί, ο αγαπητός προλετάριος» επικαιροποιούνται και προσεγγίζονται ερμηνευτικά οι απόψεις του για την παιδική ηλικία και την των παίδων αγωγή. Η έρευνα βασίζεται ως επί το πλείστον σε πρωτογενείς πηγές από το προσωπικό αρχείο του Κουντουρά και αποτελεί μια συμβολή για αναστοχασμό και ανασχεδιασμό των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών αποφάσεων. Ο ρόλος ενός ευχάριστου και δημιουργικού σχολικού περιβάλλοντος, η σημασία του πολιτισμού, των τεχνών και του παιχνιδιού για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και της μαθήτριας, η σπουδαιότητα της παιδικής και νεανικής ηλικίας για την μελλοντική ανάπτυξη και δράση του ατόμου, είναι για τον Κουντουρά οι πυλώνες μιας σύγχρονης ανθρωπιστικής παιδαγωγικής που σέβεται και αναγνωρίζει τις ανάγκες του αναπτυσσόμενου με γνώση, ειλικρίνεια και αγάπη.

Ο Μ. Κουντουράς πρόσθεσε στον όρο «προλετάριο παιδί» του Z. Karsen, μέλους της ομάδας των ριζοσπαστών μεταρρυθμιστών του Αμβούργου, το επίθετο αγαπητός, επιδιώκοντας με την αντίθεση που δημιουργεί το λεκτικό δίπολο «αγαπητός-προλετάριος» να κάνει εμφανή τα ατοπήματα της παιδαγωγικής σκέψης μας. Όπως ο ίδιος ο Κουντουράς το αποσαφηνίζει, η φράση αυτή, δηλώνει τη δεσποτική νοοτροπία, την καταδυνάστευση και περιφρόνηση του παιδιού, κάτω από την ομπρέλα της προσχηματικής αγάπης και του προσποιητού «πατρικού» ενδιαφέροντος.

Δυνάστες του ανήμπορου να αντιδράσει, να υπερασπιστεί τον εαυτό του, να επαναστατήσει παιδιού, θεωρεί την κοινωνία και τον δάσκαλο. Η κοινωνία, υποστηρίζει, φροντίζοντας μόνο για τον εαυτό της, για την αυτοσυντήρηση και τη διαιώνισή της, δημιούργησε νόμους και περιέκλεισε το ανήμπορο προλεταριάτο αυτό σε δεσμά. Επίσης, η ίδια κοινωνία, δημιούργησε σχολεία στα οποία επιζητούνται ιδανικά όχι της αύριο ή καν της σημερινής ζωής, αλλά της χθεσινής. Την ουσία της Παιδαγωγικής την εντοπίζει ο καινοτόμος παιδαγωγός και φιλόσοφος στη μόρφωση, δηλαδή στην αρμονικά προς την εξελισσόμενη κοινωνία αυτοεξέλιξη του ατόμου προς δυνατή πραγματοποίησης του εαυτού του (εντελέχεια).

Οι απόψεις του Κουντουρά για το ρόλο του σχολείου επικεντρώνονται στην εξασφάλιση τέτοιων συνθηκών μάθησης και βιωμάτων όπου το παιδί θα

αναπτύσσει τα ιδιαίτερα χαρίσματά του, θα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες, θα ενδυναμώνει το αυτοσυναίσθημά του και θα χαίρεται την ηλικία του. Για να μπορέσει το παιδί να ξεδιπλώσει φυσικά και αβίαστα το σύνολο των δημιουργικών, σωματικών, ψυχικών (διανοητικών, συναισθηματιών, ηθικών) και καλλιτεχνικών δυνάμεών του και να φθάσει στην ύψιστη δυνατή απόδοση αυτών, είναι απαραίτητο να ζει και να κινείται σε ένα ζωντανό, πλέριο, πολυδιάστατο, εναρμονισμένο με την κοινωνική πραγματικότητα και ενάρετο σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα αποπνέει αγάπη για το παιδί, εμπιστοσύνη στην αξία του παιδιού, θα του εμπνέει ειλικρίνεια και ψυχοσωματική γενναιότητα, ενώ συγχρόνως θα του παρέχει μοναδικές ευκαιρίες και απόλυτη ελευθερία για να ανακαλυφθούν και να αφυπνισθούν τα πολυποίκιλα φυσικά και επίκτητα ατομικά χαρακτηριστικά.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον έχουν όμως και οι απόψεις του Κουντουρά για το ρόλο του παιχνιδιού και τον τρόπο που ο δάσκαλος οφείλει να το αξιοποιεί. Πίστευε ότι το παιχνίδι είναι η ζωή και το επάγγελμα του παιδιού, που το ασκεί πολλαπλά για τη μελλοντική σωματική, πνευματική, ηθική και καλλιτεχνική ζωή του. Όπως στις πρωτόγονες κοινωνίες ο άνθρωπος, εξαιτίας της απλότητας, της περιορισμένης γνώσης και τις έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής ήταν υποχρεωμένος να τα γνωρίζει όλα και να τα δημιουργεί όλα μόνος του, έτσι και το παιδί ενδιαφέρεται για όλα και ανοίγει τα μάτια του προς όλα. Το μυαλό σχηματίζεται. Επομένως, μπορεί κανείς να διδάξει ο,τιδήποτε στο παιδί, εάν χρησιμοποιήσει τον κατάλληλο τρόπο. Στο Δημοτικό σχολείο πρέπει να κυριαρχεί η κίνηση, το παιχνίδι, το μαστόρεμα, το συγκεκριμένο. Το αφηρημένο είναι εκβιασμός της φύσεως του παιδιού. Η ξερή γνώση, ο παπαγαλισμός και ο τύπος επίσης αποξηραίνουν και εμποδίζουν το ξετύλιγμα των ψυχικών δυνάμεων του παιδιού, ενώ η βιωματική προσέγγιση του υλικού από το παιδί είναι η πραγματική είσοδος και η κατανόηση των αγαθών του πολιτισμού που θέλουμε να του προσφέρουμε.

Το νέο πνεύμα το οποίο προσπάθησε να εμφυσήσει ο Κουντουράς στη σχολική πραγματικότητα της εποχής του, προκαλούσε συχνά αντιδράσεις και σκληρή κριτική. Αυτό οφειλόταν, κατά την άποψη του ίδιου του Κουντουρά, στο γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού του προσωπικού και του κοινωνικού περίγυρου, ζώντας στην παλιά φόρμα, δεν μπορούσε να ερμηνεύσει και να δικαιολογήσει τη νέα πνοή, η οποία θα μπορούσε να συνοψιστεί στα επόμενα:

- στη ζωή του Σχολείου (οργάνωση και ελεύθερη εργασία),
- στη μέθοδο εργασίας (ομάδες εργασίας, ομάδες ειδικοτήτων, απογεύματα εργασίας, εκπόνηση συνθετικών εργασιών), στη χρήση ατομικού φακέλου μαθητή/τριας (δελτίο ποιότητας, ατομικό δελτίο, αυτόγραφο δελτίο, αυτοαξιολόγηση), στη συγκέντρωση της Πέμπτης κ.ά. και
- στην αισθητική αγωγή και παιδεία (κυρίως γύρω στο Σχολικό θέατρο).

Οι απόψεις του Μ. Κουντουρά για την εκπαίδευση και ειδικότερα για την

παιδική ηλικία εξακολουθούν να είναι επίκαιρες και να μας δείχνουν δρόμους. Το επίκεντρο στο έργο του βρίσκεται το παιδί! Ο ίδιος πίστευε ότι η αγωγή οφείλει ριζικά και ουσιαστικά να αναπροσαρμόσει μέθοδο και φιλοσοφία, έτσι ώστε και την ατομική ιδιοσυστασία του/της μαθητή/τριας να υπηρετήσει και την κοινωνική προκοπή. Ζητούμενο της αγωγής οφείλει να είναι ο συνδυασμός της εξατομικευμένης και συνεργατικής διδασκαλίας για μια συνυπόχρεη ενεργητικότητα προς ανάδειξη, και σύμφωνα με τις απαιτήσεις του είδους, αρμονική ανάπτυξη και εξισορροπημένη εξέλιξη του σύνολου δυναμικού του παιδιού. Στον εν λόγω παιδαγωγικό σχεδιασμό οφείλεται να τηρούνται πρωτίστως οι εξής αρχές: η ελευθερία κίνησης του παιδιού που συνοδεύεται με ορισμένες αξίες και κατευθύνσεις (γιατί, προς πού, σε τι), η ενεργητική μάθηση, η δημιουργική εργασία, η δημοκρατική και αλτρουιστική ατμόσφαιρα, η αγάπη που σημαίνει να βλέπεις τη δημιουργία στο παιδί και να θυσιάζεσαι για αυτή, η κοινωνική συνείδηση και η αγωγή της βούλησης. Ο Κουντουράς οραματιζόταν ένα σχολειό πολλαπλών ευκαιριών και ερεθισμάτων, ένα σχολειό χαράς και ζωής, όπου ο ευμάλακτος πηλός της παιδικής φύσης θα μορφοποιηθεί σε μια προσωπικότητα με ορθολογική και θετική σκέψη, με συγκινησιακό φορτίο, φαντασία, αισθαντικότητα και αυθορμητισμό.

*Όποιος δουλεύει για το παιδί δουλεύει για την ανθρωπότητα*, έλεγε ο ίδιος. Ας το κάνουμε ευτυχισμένο και τότε θα νιώσουμε και εμείς ανάλογα αισθήματα χαράς και αγαλλίασης. «Το παιδί, ο αγαπητός προλετάριος»: Επίκαιρος προβληματισμός. Αλλά εξίσου ταυτόσημος και επίκαιρος είναι και ο προφητικός για τα οράματά του λόγος του Κουντουρά: «Δε θα εφαρμοσθούν ποτέ. Όμως η ψυχή τους θα φτερουγίζει σε όλα τα σχολειά του μέλλοντος». Στο χέρι μας είναι, για το καλό των παιδιών μας και της ανθρωπότητας να τον διαψεύσουμε.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΑΡΧΕΙΟ ΤΟΥ ΜΙΛΤΟΥ ΚΟΥΝΤΟΥΡΑ

- Φάκελοι υπ' αριθμόν 1, 2, 5, 6, 11, 16, 20, 22, 30, 31, 43, 44, 45 και 46
- *Στοχασμοί*
- *Εποχή του Δασκάλου*
- *Προσωπικό Σημείωμα* αριθ. <4>
- *Βιβλιάριο Σημειώσεων Πανεπιστημιακών Παραδόσεων* αριθ. <8>.

### ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΊΣ ΠΗΓΈΣ

Badry E. (1979). Die Gründer der Landerziehungsheime, στο *Klassiker der Pädagogik II* (1979). München: C. H. Reck.

Bruner, J. (1960). *Η διαδικασία της Παιδείας*. Αθήνα: Καραβία

Highet, G. (1954). *Η τέχνη να διδάσκης*. Αθήνα: Ίκαρος

Kawerau, Z. (1934). *Ιδεολογία της παλιάς και της νέας κοινωνίας, Κοινωνιολο-*

*γική Παιδαγωγική τόμ. Β΄,* μτφρ. Μ. Παπαμαύρος. Αθήνα: Ανεξάρτητος

Kerchensteiner, G. (χ.χ). *Η έννοια του Σχολείου Εργασίας ή το Σχολείον του μέλλοντος*, μτφρ. Δ. Γεωργακάκη. Αθήνα: Κολλάρος

Κουντουράς, Μ. (1976). *Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης 1927-1930*, τιμητική προσφορά των μαθητριών του. Αθήνα

Κουντουράς, Μ. (1985). *Κλείστε τα Σχολειά*. Επιμέλεια Α. Δημαράς, τόμ. Α΄ και Β΄, Αθήνα: Γνώση

Ξηροτύρης, Η. (1960). *Εμπειρική και Επιστημονική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Νίκη

Perrenoud, P. (2003). Θέλουν τους βαθμούς εκείνοι που παίρνουν καλούς βαθμούς. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχ. 66, Μάιος-Ιούλιος

Τσιπούρας, Σ. (2001). *Φιλοσοφικές προϋποθέσεις και κοινωνικές προεκτάσεις στο παιδαγωγικό έργο του Μίλτου Κουντουρά*, διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

Τσουρέκης, Δ. (1981). *Σύγχρονη Παιδαγωγική*. Αθήνα

# «ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΟΠΤΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ»

**Τσουκαλά Κικιλία[1], Χρηστίδου Βασιλεία[2]**

1. Εκπαιδευτικός ΠΕ60, MSc., kitsouka@uth.gr

2. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, vchristi@uth.gr

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις προκαλούν το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών και οδηγούν σε αποτελεσματικότερη μάθηση, προωθώντας τον επιστημονικό εγγραμματισμό (Yore & Treagust, 2006). Ειδικότερα, η παραγωγή οπτικών αναπαραστάσεων από τα παιδιά αποκαλύπτει στοιχεία γνωστικής ανάπτυξης, ενώ λειτουργεί ως μια 'γλώσσα' για να 'επικοινωνήσουν' τις αντιλήψεις τους (Brooks, 2009) καλλιεργώντας παράλληλα δεξιότητες επιστημονικής σκέψης. Η σχεδιαστική απεικόνιση μετατρέπει αφηρημένες ιδέες σε εικόνες και σύμβολα, οπτικοποιώντας παλιότερες γνώσεις κι εμπειρίες (Papandreou & Terzi, 2011). Η μοντελοποίηση αποτελεί σύνθετη δεξιότητα της επιστημονικής μεθόδου, που υποστηρίζει την κατανόηση φυσικοεπιστημονικών εννοιών και παρέχει ένα πλαίσιο δημιουργίας νοημάτων (Smyrnaioy & Weil-Barais, 2004). Οι βιολογικές έννοιες –αρκετά αφηρημένες και δυσνόητες για μικρά παιδιά- προσφέρονται για διερεύνηση μέσω πολλαπλών οπτικών αναπαραστάσεων (Naug, Colson, & Donner, 2011). Ειδικότερα, η εσωτερική δομή του ανθρώπινου σώματος, έχει νόημα να μελετάται μέσω οπτικών μοντέλων, καθώς αποτελεί μη ορατή δομή. Προηγούμενες έρευνες υποστηρίζουν ότι η κατανόησή τους σε αυτό το θέμα επηρεάζεται από γνωστικούς μηχανισμούς αιτιώδους-ερμηνευτικής σκέψης (Ζόγκζα, 2007), συνεπώς διαθέτουν πρώιμη βιολογική γνώση.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η κατανόηση της εσωτερικής δομής του ανθρώπινου σώματος από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν α) πώς τα παιδιά κατανοούν την εσωτερική δομή του ανθρώπινου σώματος και β) εάν είναι δυνατή, και υπό ποιες προϋποθέσεις η υποστήριξη των παιδιών στην ανάπτυξη αυτής της κατανόησης.

## ΜΕΘΟΔΟΣ

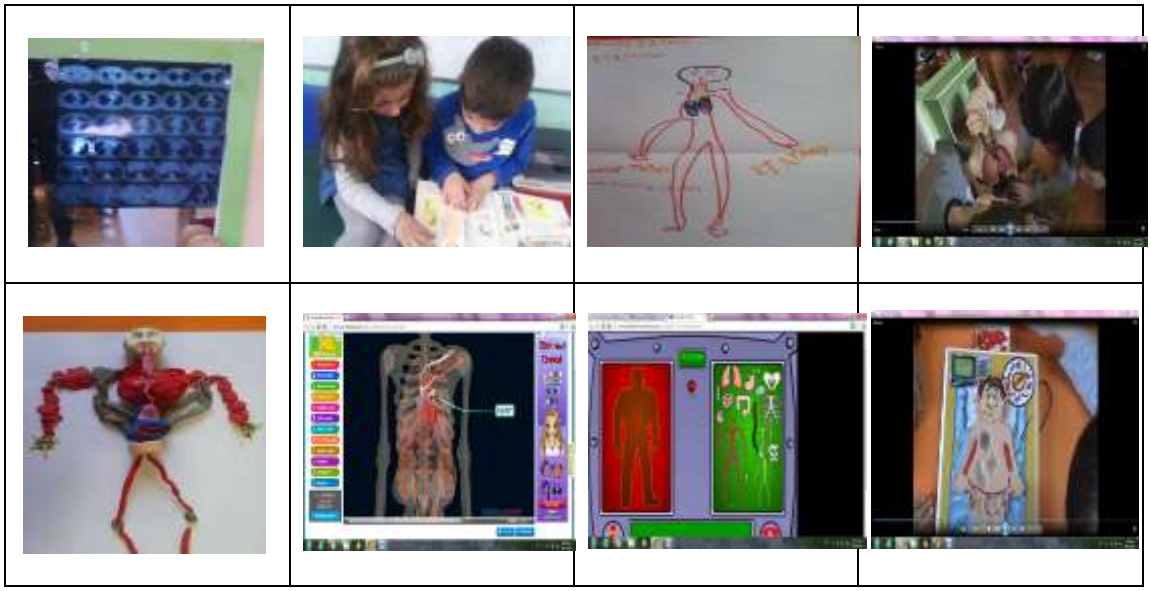
Στην έρευνα συμμετείχαν 24 νήπια (14 αγόρια και 10 κορίτσια, ηλικίας 4-6 ετών) δημόσιου νηπιαγωγείου του Ν. Λάρισας.

Το ερευνητικό σχέδιο περιλάμβανε σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση διδακτικής παρέμβασης για την εσωτερική δομή του ανθρώπινου σώματος. Χρησιμοποιήθηκαν διαδικασίες προ- και μετα- ελέγχου που αποσκοπούσαν στην καταγραφή των γνώσεων και της ικανότητας των παιδιών να παράγουν οπτικές αναπαραστάσεις σχετικά με το θέμα.

Μεθοδολογικά επελέγη ο σχεδιασμός μικτών μεθόδων τριγωνοποίησης

(Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, ο προέλεγχος και ο μεταέλεγχος πραγματοποιήθηκαν μέσω: α) δισδιάστατων σχεδιαστικών έργων, β) τρισδιάστατων μοντέλων με πλαστελίνη και γ) ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Τα δεδομένα από τις οπτικές παραγωγές των παιδιών, αναλύθηκαν με βάση την ιεραρχική ταξινόμηση των Reiss και Tunnicliffe (2001). Τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας ανοιχτή και αξονική κωδικοποίηση (Strauss & Corbin, 1998), από όπου προέκυψαν κεντρικές κατηγορίες κατανόησης. Στη συνέχεια δεδομένα και από τις τρεις τεχνικές συλλογής δεδομένων αντιστοιχήθηκαν με πέντε (5) επίπεδα κατανόησης (μη επαρκές, στοιχειώδες, εν μέρει επαρκές, υψηλό, πολύ υψηλό) προκειμένου να γίνει εφικτή η συγκριτική θεώρησή τους.

Για τη διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκαν οκτώ (8) δραστηριότητες που συνδύαζαν χειραπτικά και ψηφιακά αναπαραστατικά μέσα (ιατρικές απεικονίσεις, βιβλία γνώσης, animated video, ψηφιακά παιχνίδια, χειραπτικές κατασκευές, επιτραπέζια παιχνίδια) για την εξοικείωση των παιδιών με την εσωτερική δομή του ανθρώπινου σώματος (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Δραστηριότητες κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κατά τον προ-έλεγχο το επίπεδο κατανόησης των περισσότερων παιδιών θεωρείται μη επαρκές έως εν μέρει επαρκές. Η κυριότερη δυσκολία των παιδιών αφορούσε την αδυναμία τους να κατανοήσουν το ανθρώπινο σώμα ως ένα σύνολο συστημάτων που περιλαμβάνουν διαφορετικά όργανα τα οποία συνδέονται και συνεργάζονται. Αντίθετα, κατά τον μετα-έλεγχο το επίπεδο κατανόησης των παιδιών θεωρείται από στοιχειώδες έως πολύ υψηλό. Εμφανίζονται να κατανόησαν τη σύνδεση των οργάνων σε οργανικά συστήματα και σε κάποιο βαθμό την ολότητα της δομής του ανθρώπινου σώματος (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα προ- και μετα-ελέγχου ως προς το επίπεδο κατανόησης

| **ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ** | | **ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑ** | | **ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΕΙΣ** | | **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Προέλεγχος | Μεταέλεγχος | Προέλεγχος | Μεταέλεγχος | Προέλεγχος | Μεταέλεγχος |
| 1 | Μη επαρκές | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 2 | Στοιχειώδες | 8 | 2 | 9 | 3 | 12 | 8 |
| 3 | Εν μέρει επαρκές | 15 | 10 | 13 | 13 | 11 | 12 |
| 4 | Υψηλό | 0 | 11 | 1 | 6 | 0 | 3 |
| 5 | Πολύ υψηλό | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 |

Επιπλέον, εξετάζοντας την πρόοδο κάθε παιδιού ατομικά μεταξύ προ- και μετα-ελέγχου, φαίνεται ότι σχεδόν όλα τα παιδιά παρουσίασαν άνοδο άνω των δύο επιπέδων. Η βελτίωση του επιπέδου κατανόησης αντικατοπτρίζεται και στη σημαντική βελτίωση των οπτικών αναπαραστάσεων που παρήγαγαν.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ευρήματα παρέχουν ενδιαφέρουσες ενδείξεις σχετικά με τον τρόπο που τα μικρά παιδιά κατανοούν την εσωτερική δομή του ανθρώπινου σώματος, που φαίνεται να επηρεάζεται από μηχανισμούς αιτιώδους-ερμηνευτικής βιολογικής σκέψης (Ζόγκζα, 2007. Reiss & Tunnicliffe, 2001).

Η ενασχόληση των παιδιών με χειραπτικό και ψηφιακό υλικό, καθώς και η παραγωγή οπτικών αναπαραστάσεων εκτιμάται ότι συνέβαλαν στη βελτίωση της κατανόησης των παιδιών σχετικά με το θέμα (Yore & Treagust, 2006) και στην ανάπτυξη πληρέστερων συλλογισμών (Brooks, 2009). Τέλος, σημαντικό επίτευγμα αποτελεί η μετάβαση που διέγραψαν τα παιδιά από την ‘ανάγνωση’ δισδιάστατων αναπαραστάσεων στην ‘κατασκευή’ τρισδιάστατων μοντέλων, καθώς η αλλαγή τρόπου αναπαράστασης της νεοαποκτηθείσας γνώσης αποτελεί ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία.

Ως περιορισμοί της έρευνας πιθανόν να λειτούργησαν η ταυτοπροσωπία ερευνήτριας και εκπαιδευτικού της τάξης, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (σχεδιαστικά έργα, μοντέλα πλαστελίνης, συνεντεύξεις).

Η συμβολή των οπτικών αναπαραστάσεων και ο ρόλος των διαφορετικών αναπαραστατικών μέσων στη γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, αλλά και ως ερευνητικών και διδακτικών εργαλείων, χρήζουν περαιτέρω και λεπτομερέστερης διερεύνησης, η οποία χρειάζεται να επεκταθεί και σε άλλες εννοιολογικές περιοχές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Brooks, M. (2009). Drawing, visualisation and young children's exploration of "big ideas". *International Journal of Science Education*, *31*(3), 319-341.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Ζόγκζα, Β. (2007). Τα χαρακτηριστικά της διαισθητικής βιολογικής γνώσης παιδιών προσχολικής ηλικίας: Συνθήκες και προϋποθέσεις για περαιτέρω ανάπτυξη. Στο Β. Χρηστίδου (επιμ.), *Εκπαιδεύοντας τα μικρά παιδιά στις Φυσικές Επιστήμες: Ερευνητικοί προσανατολισμοί και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ.55-75). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Naug, H.L., Colson, N.J., & Donner, D.G. (2011). Promoting metacognition in first year anatomy laboratories using plasticine modeling and drawing activities: A pilot study of the "Blank Page" technique. *Anatomical Sciences Education*, *4*(4), 231-234.

Papandreou, M., & Terzi, M. (2011). Exploring children's ideas about natural phenomena in kindergarten classes: designing and evaluating" eliciting activities". *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, *5*(2), 27-47.

Reiss, M.J., & Tunnicliffe, S.D. (2001). Students' understandings of human organs and organ systems. *Research in Science Education*, *31*(3), 383-399.

Smyrnaioy, Z., & Weil-Barais, A. (2004). Cognitive evaluation of a technology based learning environment for scientific education. In *Computer Based Learning in Sciences, Proceedings of Sixth International Conference, CBLIS* (pp. 5-10).

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). London: Sage.

Yore, L.D., & Treagust, D.F. (2006). Current realities and future possibilities: Language and science literacy—empowering research and informing instruction. *International Journal of Science Education*, *28*(2-3), 291-314.

# ΤΙ ΣΚΕΦΤΟΝΤΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΠΑΝΩ ΣΕ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΒΙΟΗΘΙΚΗΣ;

**Φωτακοπούλου Όλγα[1], Γεωργιάδου Τριανταφυλλιά[2], Πνευματικός Δημήτρης[3]**

1. Τμήμα Ψυχολογίας, Birmingham City University, Ηνωμένο Βασίλειο, Olga.Fotakopoulou@bcu.ac.uk

2. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, g.filio@hotmail.com

3. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, dpnevmat@uowm.gr

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας εισάγει διαρκώς νέες παρεμβάσεις και προτείνει καινοτόμες λύσεις για την επίλυση προβλημάτων που απασχολούν την κοινωνία. Όταν όμως οι προτάσεις αυτές αφορούν σε παρεμβάσεις σε ζωντανούς οργανισμούς, εγείρουν ταυτόχρονα και ηθικά διλήμματα αναφορικά με τη δύναμη της επιστήμης να ορίζει τη ζωή και το θάνατο. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της ιατρικής και της βιοτεχνολογίας, οι ραγδαίες εξελίξεις προκαλούν από τη μια δέος, ενώ από την άλλη ηθικούς προβληματισμούς σχετικά με τα όρια της ανθρώπινης παρέμβασης στη φύση και τις συνέπειες της στο κοινωνικό σύνολο.

Η μεταμόσχευση οργάνων, για παράδειγμα, είναι μια ιατρική πρακτική, η οποία εξελίσσεται διαρκώς από την πρώτη μεταμόσχευση νεφρού το 1954 ως σήμερα. Τα σημαντικότερα επιτεύγματα στον τομέα αφορούν στην επιτυχή μεταμόσχευση άλλων οργάνων ή τμημάτων οργάνων, στην εξέλιξη των ανοσοκατασταλτικών φαρμάκων, στην ανάπτυξη πολιτικών για τη δωρεά οργάνων, στη χρήση οργάνων ζώων ή τεχνητών για μεταμόσχευση σε ανθρώπους (ξενομοσχεύματα), αλλά και στη διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα βλαστοκύτταρα (Veatch, 2002).

Πέρα από ιατρική μέθοδος, η μεταμόσχευση οργάνων θα μπορούσε να ιδωθεί και ως κοινωνικοπολιτισμική δραστηριότητα, καθώς οι εξελίξεις στο χώρο δημιουργούν μια σειρά από διλήμματα ηθικής και κοινωνικής φύσης. Τα ηθικά διλήμματα που εγείρονται στο χώρο αφορούν τόσο στα όρια της ανθρώπινης παρέμβασης στη φύση γενικά, όσο και σε ζητήματα όπως ο εγκεφαλικός θάνατος, τα δικαιώματα των ζώων αλλά και η δίκαιη κατανομή των διαθέσιμων μοσχευμάτων (Veatch, 2002).

Ως αποτέλεσμα, οι κοινωνίες καλούνται να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν την αξία της ζωής, το σεβασμό στον άνθρωπο αλλά και τις ανθρώπινες σχέσεις (Ben-David, 2005). Παρά τη σημασία των ζητημάτων αυτών για τις σύγχρονες κοινωνίες, η στάση παιδιών και εφήβων καθώς και οι πα-

ράγοντες που είναι αρκετά ισχυροί ώστε να συμβάλλουν στη διαμόρφωση κρίσεων υπέρ ή κατά των παρεμβάσεων στον άνθρωπο, δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί. Οι μαθητές γενικότερα, σπάνια καλούνται να αναστοχαστούν πάνω στην επιστήμη (Driver, Newton & Osborne, 2000˙ Stigler & Hiebert, 1999), ενώ τα σχολικά βιβλία αφιερώνουν ελάχιστο χώρο σε συζητήσεις πάνω σε ζητήματα βιοηθικής (Knain, 2001).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί τμήμα ενός ερευνητικού προγράμματος που έχει ως στόχο τη διερεύνηση των στάσεων παιδιών και εφήβων πάνω σε σύγχρονα ζητήματα βιοηθικής. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι κρίσεις των μαθητών δημοτικού σχολείου γύρω από βιοηθικά διλήμματα που αφορούν στις μεταμοσχεύσεις, τον εγκεφαλικό θάνατο και τη χρήση βλαστοκυττάρων για ερευνητικούς σκοπούς.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

**Συμμετέχοντες:** Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 55 μαθητές και μαθήτριες (28 αγόρια και 27 κορίτσια) της πέμπτης και έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου, με μέση ηλικία τα 11.47 χρόνια (Τ.Α.=0.5).

**Ερευνητικά Εργαλεία:** Στους συμμετέχοντες παρουσιάστηκαν έξι σύντομες ιστορίες που αφορούσαν σε εξελίξεις γύρω από τις μεταμοσχεύσεις, τον εγκεφαλικό θάνατο και τα βλαστοκύτταρα. Οι ιστορίες συνοδεύονταν από ισάριθμα διλήμματα. Από τους μαθητές ζητήθηκε να αποτυπώσουν τις κρίσεις τους και να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή /και κατά των διλημμάτων που παρουσιάστηκαν καθώς και να αξιολογήσουν τα επιχειρήματα που οι ίδιοι παρήγαγαν.

**Συλλογή δεδομένων:** Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μορφή των ομάδων εστίασης στα σχολεία των συμμετεχόντων. Οι Powell, Single και Lloyd (1996) ορίζουν την ομάδα εστίασης ως μία ομάδα ατόμων που επιλέχθηκαν με στόχο τη συζήτηση και το σχολιασμό ενός προς έρευνα ζητήματος. Για τις ανάγκες της έρευνας σχηματίστηκαν 9 ομάδες των 6 - 7 ατόμων. Κατά τη διάρκεια των ομάδων εστίασης, οι μαθητές διατύπωσαν τις κρίσεις τους και παρήγαγαν επιχειρήματα υπέρ ή /και κατά των διλημμάτων που παρουσιάστηκαν.

**Ανάλυση δεδομένων:** Για την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικές, όσο και ποιοτικές μέθοδοι. Ειδικότερα, για την ανάλυση των επιχειρημάτων που παρήγαγαν οι μαθητές, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory Method) (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1992). Οι μαθητές κατά τη διάρκεια των ομάδων εστίασης παρήγαγαν έναν σημαντικό αριθμό επιχειρημάτων και η χρήση ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης προκρίθηκε λόγω του είδους των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων, της μεθόδου συλλογής δεδομένων, καθώς και της ποιότητας των χαρακτηριστικών των πληροφοριών που συλλέχθηκαν (Robson, 2007).

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ[124]

### ΟΙ ΜΕΤΑΜΟΣΧΕΥΣΕΙΣ

Η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών στο ερώτημα αν θα πρέπει να χρησιμοποιούμε όργανα που έχουν αναπτυχθεί μέσα στον οργανισμό άλλων ζωντανών οργανισμών για μεταμοσχεύσεις ανέδειξε τα ακόλουθα κυρίαρχα θέματα: *βοήθεια προς ανθρώπους και την ανθρωπότητα, προστασία της ανθρώπινης ζωής, διάκριση μεταξύ ζώων-ανθρώπων, ασυμβατότητα οργάνων και προστασία των ζώων.*

Ως προς το ερώτημα αν θα μπορούσαν τα ζώα αυτά, μέσα στο σώμα των οποίων αναπτύσσονται ανθρώπινα ζωτικά όργανα, να καταναλώνονται ως τροφή από τους ανθρώπους έπειτα από την αφαίρεση των οργάνων αυτών για τις μεταμοσχεύσεις, οι μαθητές και μαθήτριες υπήρξαν διστακτικοί ως προς τις απαντήσεις τους. Τα κυρίαρχα μοτίβα που επικράτησαν στις απαντήσεις τους ήταν η *συμφωνία* ή η *διαφωνία ως προς την καταλληλότητά τους να καταναλωθούν*, η *συμβολή τους στην επιστήμη* και οι *επιπτώσεις της κατανάλωσής τους στην αναπαραγωγή των ζώων αυτών.*

### ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΟΣ ΘΑΝΑΤΟΣ

Όταν οι μαθητές και μαθήτριες ρωτήθηκαν ποια είναι η άποψή τους σχετικά με τη διατήρηση στη ζωή μιας εγκεφαλικά νεκρής εγκύου και τη γέννηση του παιδιού που κυοφορούσε, οι απαντήσεις τους διαπνέονταν από την πίστη στη *διάσωση της ζωής του εμβρύου*, τη *διατήρηση της εγκυμοσύνης* και τους *ενδοιασμούς* γύρω από την *απώλεια* και το *θάνατο της μητέρας,* την *απουσία της μητέρας από τη ζωή του παιδιού* καθώς και τις *πιθανές επιπλοκές στην υγεία του παιδιού*.

### ΤΑ ΒΛΑΣΤΟΚΥΤΤΑΡΑ

Η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών στα ερωτήματα γύρω από τη συνδρομή των βλαστοκυττάρων και της βιοτεχνολογίας στην παράταση της ζωής ανέδειξε τα ακόλουθα κυρίαρχα θέματα: την *χρονική παράταση της ζωής*, την *εξέλιξη του ανθρώπου*, την *παραβίαση των νόμων της φύσης* και τη *θεία βούληση*.

Τέλος στο δίλημμα γύρω από την απόκτηση ενός άλλου παιδιού με σκοπό τη συλλογή βλαστοκύτταρων κατά τον τοκετό για τη σωτηρία του αδελφού του που πάσχει από μία σοβαρή κληρονομική πάθηση (κυστική ίνωση), τα μέλη των ομάδων εστίασης αναφέρθηκαν στην *προστασία της ζωής*, τη *διεύρυνση της οι-*

[124] Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής ανάλυσης των δεδομένων. Στην τελική της μορφή θα παρουσιασθούν ολοκληρωμένα τα αποτελέσματα της μεθόδου της θεμελιωμένης θεωρίας.

*κογένειας, τον κίνδυνο να πάσχει το παιδί από την ίδια ασθένεια* και *στα ηθικά διλήμματα που εγείρει η γέννηση ενός παιδιού για τη σωτηρία της ζωής ενός άλλου.*

## ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΩΝ ΜΟΣΧΕΥΜΑΤΩΝ

Οι μαθητές δημοτικού συνεκτιμούν πολλά και διαφορετικά κριτήρια, όταν καλούνται να αποφασίσουν ποιος θα έπρεπε να έχει προτεραιότητα για μεταμόσχευση. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει μεγάλη συμφωνία γύρω από *το χρόνο αναμονής στη λίστα των μεταμοσχεύσεων* (54.5%), *την οικογενειακή* (45.5%), αλλά και *την οικονομική κατάσταση* (45.5%) του υποψήφιου λήπτη. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως ένας μεγάλος αριθμός μαθητών (41.8%) δήλωσε ότι θα επέλεγε κάποιον *συγγενή* του, εάν είχε τη δυνατότητα αυτή.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, τα παιδιά του δημοτικού φαίνεται να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ένα μεγάλο αριθμό ηθικών προβληματισμών που συνοδεύουν τις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της ιατρικής και της βιοτεχνολογίας. Όταν καλούνται να επιχειρηματολογήσουν υπέρ των σύγχρονων επιστημονικών επιτευγμάτων, τείνουν να προκρίνουν την αξία της ανθρώπινης ζωής, ως ηθική βάση των επιχειρημάτων τους, ενώ παράλληλα δείχνουν να προβληματίζονται για τις επιπτώσεις που τα ίδια αυτά επιτεύγματα μπορούν να έχουν τόσο στους ανθρώπους, όσο και στη φύση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ben-David, O. B. (2005). *Organ Donation and Transplantation: Body Organs as an Exchangeable Socio-Cultural Resource*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education, 84* (3), 287-312.

Glaser B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis.* Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine Publishing Company.

Knain, E. (2001). Ideologies in school science textbooks. International Journal of Science Education, 23(3), 319-329.

Powell, R. A., Single, H. M., & Lloyd, K. R. (1996). Focus groups in mental health research: enhancing the validity of user and provider questionnaires. *International Journal of Social Psychology, 42* (3), 193-206.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Μεταφρασμένο στα ελληνικά). Αθήνα: Gutenberg.

Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom.* New York: Free Press.

Veatch, R. (2002). *Transplantation Ethics.* Washington, D.C.: Georgetown University Press.

# ΑΦΙΣΕΣ

# ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΤΠΕ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**[1]Γιαβρίμης Παναγιώτης & [2]Μπιτζίοπουλος Ιωάννης**

[1,2]Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

[1]giavrimis@soc.aegean.gr, [2]soc11063@soc.aegean.gr

Οι δυναμικές αλλαγές στο νέο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον στηρίζονται, σήμερα περισσότερο από ποτέ, στον τεχνολογικό εκσυγχρονισμό. Ο ανταγωνισμός για οικονομική ανάπτυξη και εξουσία έδωσε τη θέση του στον διαγκωνισμό για τη γνώση και την πληροφορία Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση ως δευτερογενής κοινωνικοποιητικός παράγοντας είναι καθοριστικός για εξεύρεση λύσεων μέσω της αναζήτησης νέων μορφών και στρατηγικών διδασκαλίας, που θα επαναπροσδιορίζουν τη σχέση με τη μάθηση και θα οικοδομούν το νέο κοινωνικό υποκείμενο. Υπάρχει, λοιπόν, αναγκαιότητα για το μελλοντικό σχολείο η ανάπτυξη κοινωνικών υποκειμένων με κριτική σκέψη, δημιουργική ικανότητα, ευελιξία, δεξιότητες υπευθυνότητας και συνεργασίας, αυτορυθμιζόμενης μάθησης και λήψης κρίσιμων αποφάσεων υπό καθεστώς πίεσης, ασάφειας και αβεβαιότητας.

Η επιμόρφωση αποτελεί για τις δομολειτουργικές προσεγγίσεις κυρίως μια συνάρτηση των διαπιστωμένων αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προσδιορίζονται από την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση τους, από την εργασία τους και από το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εντάσσονται. Αντιθέτως, οι νεομαρξιστικές θεωρίες προσεγγίζουν την επιμόρφωση ως την διαδικασία μέσω της οποίας οι ιδεολογικές στηρίξεις των κοινωνικών πρακτικών των κυρίαρχων ομάδων τεκμηριώνονται ως αναγκαίες και δίκαιες.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση τους στις ΤΠΕ και να συσχετιστούν με τις ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 162 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Β. Ελλάδος. Από αυτούς 70(43,2%) ήταν άνδρες και 92 (56,8%) γυναίκες. Ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν 14,14 (Τ.Α.=6,72).

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Συνολικά περιλαμβάνει 80 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είναι κατανεμημένες σε πέντε θεματικές: α) *Λόγοι παρακολούθησης:*, β) *Ικανοποίηση και μέθοδοι διδασκαλίας από το πρόγραμμα ΤΠΕ*, γ) *Γνώσεις στις ΤΠΕ μετά από το πρόγραμμα:*, δ) *Στάσεις σχετικά με τις ΤΠΕ μετά από το πρόγραμμα*: και ε) *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις*: Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ερωτήσεις που σχετίζονται με την τέταρτη και πέμπτη θεματική ενότητα.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας μας διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη λειτουργία του θεσμού της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ ως ενός εργαλείου άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, αλλά και τον προβληματισμό τους για την ευρωπαϊκή πολιτική για την επιμόρφωση. Εκφράζουν την ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ενώ διαφοροποιούνται για το ρόλο της στην άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ενώ, σύμφωνα με την άποψη τους οι στόχοι της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ από κρατικούς φορείς δεν έχουν επιτευχθεί επαρκώς, συνηγορώντας στα παραπάνω. Υπάρχει έμμεσα το εκπαιδευτικό πρόταγμα της δόμησης ενός λειτουργικού πλαισίου προγραμμάτων επιμόρφωσης, το οποίο θα συμβαδίζει με τα νέα γνωστικά εργαλεία που παρέχονται στην μετανεωτερική εποχή, ενώ αναγκαία κρίνεται η αυξημένη χρηματοδότηση στην εκπαίδευση ως ένα μέσο ποιοτικότερης αναβάθμισης της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ.

# ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΜΕΣ ΤΟΥ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

**Δημολιός Κωνσταντίνος**

Απόφοιτος Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

kdimolios@gmail.com

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διευκόλυνση και ανάδειξη της μουσικής δημιουργικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τρόπους προσέγγισης της μουσικής δημιουργίας στην τάξη του νηπιαγωγείου.

## ΘΕΩΡΗΣΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στη διαδικασία του ομαδικού αυτοσχεδιασμού όπου η αυθόρμητη έκφραση και δημιουργία βασίζεται στην αλληλεπίδραση αλλά και την αφιέρωση του ατόμου στη στιγμή της δημιουργίας (Φασόλης, 1988), το βίωμα δε θα μπορούσε παρά να παίζει καταλυτικό ρόλο. Τη σημασία του βιώματος και της αυθόρμητης έκφρασης τόνισαν ο E.-J. Dalcroze (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003) καθώς και ο J. Moreno (Μπακιρτζής, 2003). Ο πρώτος μουσικοπαιδαγωγός και πατέρας της ρυθμικής, αποτύπωσε μέσω των θεωριών του τη σημασία της βίωσης τους ήχου μέσω του σώματος και την ανάπτυξη της έκτης μυικής, ρυθμικής αίσθησης, ενώ ο δεύτερος θεμελιωτής του ψυχοδράματος, τόνισε τη σημασία της ανάδειξης του αυθορμητισμού, της κοινής εμπειρίας και το μοίρασμα με τον διπλανό μας.

Το τρίπτυχο «Ακούω-Συνοδεύω-Προτείνω» (Μπακιρτζής, 2003) συνοψίζει τα βήματα τα οποία μπορεί να ακολουθεί ο παιδαγωγός τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και σαν μουσικός συμπαίκτης για να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των παιδιών (Δογάνη, 2012). Η διαδικασία αυτή στην παρούσα εργασία εμπλουτίσθηκε ακολουθώντας την προσέγγιση του M.M.C.P. (Manhattanville Music Curriculum Project) η οποία προτείνει την ελεύθερη εξερεύνηση του ήχου, των πηγών και των χαρακτηριστικών του και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Thomas, 1970). Σταδιακά τα παιδιά καταλήγουν να συνδυάζουν και να κατηγοριοποιούν τους ήχους μέσα από τη μουσική δημιουργία. Ο παιδαγωγός ως συνοδοιπόρος στο ταξίδι αυτό, τα ενθαρρύνει και τα ανατροφοδοτεί συνεχώς.

## 3. ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Με ποιους τρόπους τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να ενθαρρυνθούν ώστε να παίζουν/ εξερευνούν/ ανακαλύπτουν τη μουσική; Τι δημιουργίες προκύπτουν κατά την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους και με τον παιδαγωγό κατά τη διάρκεια μουσικών αυτοσχεδιασμών

## 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Σε τάξη νηπιαγωγείου, με 15 παιδιά συλλέχθηκαν δεδομένα με χρήση βιντεοσκόπησης, ηχογράφησης και καθημερινού ημερολογίου δραστηριοτήτων καθώς και αναστοχαστικού ημερολογίου. Παράλληλα, οι καταγραφές συνοδεύτηκαν με συνεντεύξεις του διδακτικού προσωπικού, οι οποίες τεκμηρίωναν τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών με τη μουσική μέσα από το καθημερινό πρόγραμμα της τάξης.

Μια σειρά από μουσικές δράσεις και παιχνίδια πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να ανιχνευθεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά θα μπορούσαν βαθμιαία να μεταφέρουν την άμεση εμπειρία τους με τους ήχους σε ομαδική αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού. Οι δραστηριότητες κινήθηκαν στους εξής άξονες μουσικής αγωγής:

Επικοινωνία, αλληλεπίδραση, συνεργασία

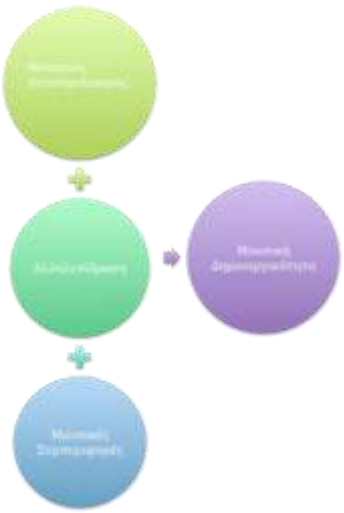
Εξερεύνηση και γνωριμία με την παραγωγή ήχων

Ξύπνημα μουσικού ενδιαφέροντος, αξιοποίηση αυθόρμητων αντιδράσεων των παιδιών

Μουσική Δημιουργία: αυτοσχεδιασμός

Η μελέτη, ερμηνεία και εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας βασίστηκε στην αξιοποίηση των καταγραφών των ημερολογίων (Αυγητίδου, 2011), η οποία λειτούργησε ως μέσο προβληματισμού, ερμηνείας των εμπειριών και συναισθημάτων, αναστοχασμού πάνω σε αυτά με στόχο την την κατανόηση των εμπειριών των παιδιών και τη μετέπειτα θεωρητικοποίηση των δράσεων.

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ: ΤΡΙΠΤΥΧΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ



Μέσα από την εμπειρία των παιδιών με τις προτεινόμενες δραστηριότητες, παρόλο που στην αρχή δρούσαν μεμονωμένα, έμαθαν να λειτουργούν ως ομάδα και με αυθόρμητες αντιδράσεις σε μουσικά παιχνίδια είτε με τη συνοδεία των φίλων τους είτε με τη δική μας, ξεκίνησαν ένα μουσικό ταξίδι εξερεύνησης, έκφρασης και δημιουργίας. Μαζί παίξαμε μουσικά παιχνίδια, ανακαλύψαμε διάφορα στοιχεία της μουσικής, εξερευνήσαμε τα χαρακτηριστικά του ήχου και τους τρόπους παραγωγής του, αυτοσχεδιάσαμε και δημιουργήσαμε δικά μας κομμάτια.

Ο αυτοσχεδιασμός, η αλληλεπίδραση και η ανάδειξη μουσικών συμπεριφορών αποτέλεσαν ένα τρίπτυχο δημιουργίας, στο οποίο οικοδομήθηκε μία δημιουργική μουσική νοοτροπία που προσέφερε στα παιδιά χώρο έκφρασης, χαράς, δημιουργίας κι επικοινωνίας (βλ. σχήμα).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αυγητίδου Σ. (2011) Η αξιοποίηση των ημερολόγιων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες, *Action Research*, 2, 29-48.

Δημολιός Κ. (2013), *Αυθόρμητη μουσική δημιουργία μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και την αλληλεπίδραση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Δογάνη, Κ. (2012), *Μουσική στην προσχολική αγωγή: αλληλεπίδραση παιδιού-παιδαγωγού,* Αθήνα: Gutenberg.

Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003), *Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20ο αιώνα*, Αθήνα: Orpheus-Νικολαΐδης.

Μπακιρτζής, Κ. (2003), *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg.

Thomas R.B. (1970), *Manhattanville Music Curriculum Program Final Report*, U.S. Office of Education. Bureau of Research,

Φασόλης, Δ. (1998) Για τη χρήση του αυτοσχεδιασμού στα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου, *Μουσική Εκπαίδευση*, Τευχ. 3, τομ. 1, σσ. 99-105.

# ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ - Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

**Αθανάσιος Μαλέτσκος1, Σταύρος Καμαρούδης2**

1. Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης Γρεβενών

maletskos@sch.gr

2. Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

stavros.kamaroudis@voila.fr

Το Πρόγραμμα για τη Σχολική Καινοτομία (ΠΣΚ) συνεχίζει και επεκτείνει το έργο του Δικτύου Σχολικής Καινοτομίας της «Μορφωτικής Πρωτοβουλίας» (www.protovoulia.org) υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία ώστε να αναλάβουν τις αναγκαίες πρωτοβουλίες και καινοτόμες δραστηριότητες για να βελτιώσουν σταδιακά όλες τις επιμέρους πτυχές της σχολικής ζωής και της μάθησης, στις ηλικίες από 4 έως και 18 ετών.

Την ευθύνη για το Πρόγραμμα έχει ο Ευρωπαϊκός Όμιλος Δίκτυο ΜΕΝΩΝ (http://menon.org.gr), ενώ υποστηρίζεται από τα προγράμματα εκπαιδευτικής έρευνας και καινοτομίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ιδιαίτερα δε τα «Open Discovery Space», «Pathway», «we.learn.it» και «Inspiring Science Education». Παρέχεται επιμορφωτική στήριξη των εκπαιδευτικών σε κύκλους ανάπτυξης των επαγγελματικών τους προσόντων, καθώς και υποστήριξη της σχολικής μονάδας, σε παράλληλους κύκλους ανάπτυξης της καινοτομίας.

Οι εκπαιδευτικοί-μέλη του Προγράμματος καλούνται να αποτυπώσουν και να ανταλλάξουν εμπειρίες και γνώσεις και να αναδείξουν αποτελεσματικές, «καλές», καινοτόμες πρακτικές. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην τάξη αλλά και η λειτουργία της Σχολικής Μονάδας εξαρτώνται εν πολλοίς από τον ερευνητικό χαρακτήρα του σχολικού περιβάλλοντος. Η Καινοτομία στο Σχολείο δεν αφορά μόνον τα «περιεχόμενα» ή το εκπαιδευτικό υλικό αλλά κυρίως τον τρόπο αξιοποίησής τους.

Ο μαθητής συν-δημιουργεί με τον/την εκπαιδευτικό τον χαρακτήρα της καινοτομίας και την παιδαγωγική κουλτούρα που τη διέπει. Οι μαθητές ενθουσιάζονται που βγαίνουν από τους τοίχους της σχολικής αίθουσας και, δουλεύοντας συλλογικά, αποκτούν θετικές εμπειρίες που θα τους φανούν χρήσιμες για όλη τους τη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και καλούνται να υιοθετήσουν καινοτομίες αντίθετες σε ένα συγκεντρωτικό, συντηρητικό, εκπαιδευτικό σύστημα. Διαπιστώνεται στενή συνεργασία με τα μέλη της ομάδας έργου και άμεση επιστημονική και τεχνολογική υποστήριξη των Επιμορφωτών-Συντονιστών.

Διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον και ενθουσια-

σμό για το Πρόγραμμα και θεωρούν αναγκαία και χρήσιμη την εισαγωγή και εφαρμογή και άλλων καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι, επίσης, εντυπωσιακή η συνέπειά τους στα ενδεικτικά χρονικά όρια της υλοποίησης των σταδίων, καθώς και η συχνή επικοινωνία με τον Επιμορφωτή-Συντονιστή για όλα τα θέματα που τους απασχολούν στην πορεία υλοποίησης της καινοτομίας. Ωφέλιμες είναι ακόμη οι «συζητήσεις» στο φόρουμ του Εργαστηρίου για τη Σχολική Καινοτομία που αφορούν τη στοχοθεσία της δραστηριότητας, την πρόοδό της, τη συμβολή κάθε μέλους της ομάδας κ.ά. Οι δράσεις που οι Σχολικές μονάδες υλοποιούν και μας προσκαλούν να βοηθήσουμε στον σχεδιασμό τους, αλλά και να παρακολουθήσουμε, χαρακτηρίζονται από τη συνεργατικότητα και τη συμμετοχικότητα όλων. Είναι «γιορτές καινοτομίας» που φέρνουν κάτω από την ίδια φιλόξενη στέγη, μαθητές, εκπαιδευτικούς, στελέχη εκπαίδευσης, γονείς, εκπροσώπους τοπικών κοινωνικών φορέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Πάντοτε στο επίκεντρο το παιδί, που με τα έργα και τα λόγια του εκφράζει τη δημιουργικότητά του, τον ενθουσιασμό και την αγάπη για τον κόσμο που το περιβάλλει. Συμμετέχει στην επιλογή και υλοποίηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, συνεργάζεται, καινοτομεί, μαθαίνει δρώντας ενεργητικά. Ιδιαίτερα στον ψυχοκινητικό τομέα καλείται να ενεργήσει και να εφαρμόσει, εργαζόμενο συλλογικά και να επικοινωνήσει - κάνοντας χρήση και των νέων τεχνολογιών - με άλλα σχολεία στην Ελλάδα. Με τις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις ενισχύεται η μαθησιακή αυτονομία και εξασφαλίζεται η ενεργός εμπλοκή όλων των παιδιών που συμμετέχουν, λειτουργεί η αυτορυθμιζόμενη μάθηση και η συνεργασία (Charle και Verger, 2007).

Ο εκπαιδευτικός συντονίζει, διευκολύνει, συνεργάζεται, επιμορφώνεται και βελτιώνεται ως παιδαγωγός και ως άνθρωπος. Ο Επιμορφωτής-Συντονιστής προτείνει, καθοδηγεί, ενημερώνει, επιμορφώνει, συντονίζει. Έτσι η σχολική μονάδα λειτουργεί ως ζωντανό κύτταρο εκπαίδευσης, αναβαθμίζοντας τη συνεργασία με άλλους φορείς, τοποθετώντας το παιδί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Charle C. – Verger J. (2007). *Histoire des Universites*. Paris: PUF, Que «Sais-Je?».

Cros F. (2002). *Εντοπισμός και αξιολόγηση των καινοτομιών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.),* Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of education*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.

Hargreaves D. & Hopkins D. (Eds).(1994). *Introduction. Development Planning for School Improvement.* London: Cassell Plc.

Hiebert, J. & Morris, A. (2012). Extending Ideas on Improving Teaching. *Journal of Teacher Education, 63(5), 383-385*.

Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*. Winter: Vol. 12.

Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους, *Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 106, σ.σ. 91-100*.

Leach, Ch. (1994). *Managing Whole-School Change,* in: A. Osler (eds), Development Education. N. York: Cussell.

Μαυρογιώργος, Γ. (2010). *Περιθώριο για Καινοτόμες Πρωτοβουλίες στο Σχολείο*. Αθήνα: Πρόγραμμα για τη Σχολική Καινοτομία.

Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing.

Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές Αλλαγές και Βελτίωση του Σχολείου. Μια πολύπλοκη Σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 13, σ.σ. 57-63.*

**Ιστογραφία**

Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας της «Μορφωτικής Πρωτοβουλίας»: http://www.protovoulia.org.

Δράση «Θεσμός αριστείας και ανάδειξη καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»: http://excellence.sch.gr.

Ευρωπαϊκός Όμιλος «Δίκτυο ΜΕΝΩΝ»: http://www.menon.org.

Πρόγραμμα για τη Σχολική Καινοτομία (ΠΣΚ): http://www.innovation.edu.gr.

# ΧΡΗΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

**Νατσιοπούλου Τριανταφυλλιά, Καθηγήτρια**

**Μεντή Λωρένα, Παπαγιαννοπούλου Κατερίνα, Τσάκου Μαρίνα, Βρεφονηπιοκόμοι**

Αλεξάνδρειο Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης

Τμήμα Προσχολικής Αγωγής

tnatsiop@bc.teithe.gr

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προκαλεί προβληματισμό και έντονες διαφωνίες. Πολλοί υποστηρίζουν ότι ο υπολογιστής έχει μεγάλες δυνατότητες να υποστηρίξει την ανάπτυξή τους (Florini, 2009, Li & Atkins, 2004), άλλοι τον θεωρούν ακατάλληλο για την προσχολική ηλικία (Brown, 1996) και άλλοι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αγωγή των μικρών παιδιών υπό προϋποθέσεις, όπως χρήση των κατάλληλων λογισμικών και ενεργό συμμετοχή των ενηλίκων (Clemens, 2002, Espinosa et al., 2006).

## ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

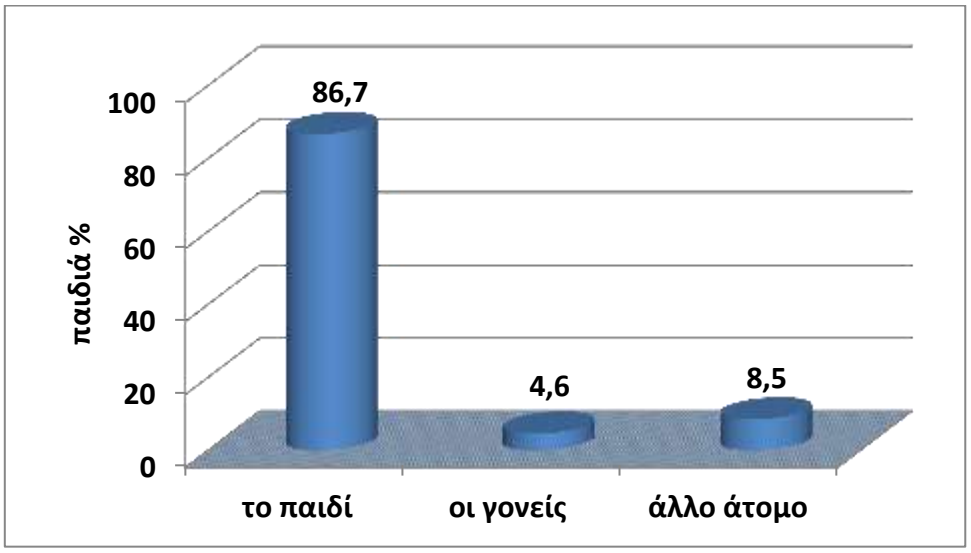
Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η έκταση και οι συνθήκες ενασχόλησης των μικρών παιδιών με τον υπολογιστή στο σπίτι.

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων διανεμήθηκαν 220 ερωτηματολόγια σε γονείς παιδιών τα οποία φιλοξενούνταν σε παιδικούς σταθμούς. Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 163 ερωτηματολόγια (74%), τα οποία αφορούσαν παιδιά ηλικίας 3-5 ετών.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

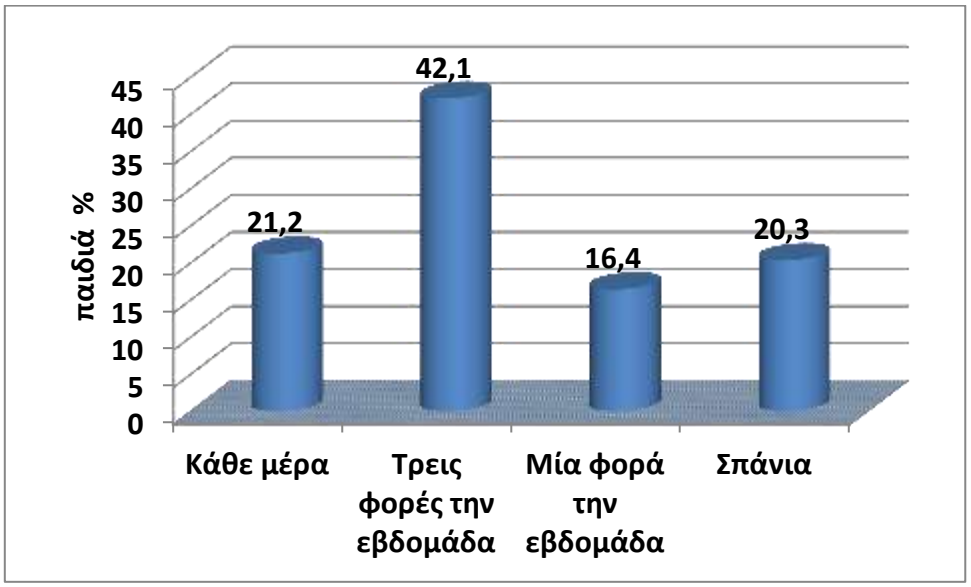
Διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των γονέων (78%) είχε υπολογιστεί στο σπίτι και ότι τα μικρά παιδιά ασχολούνταν με αυτόν.

Εικόνα 1. ΄Ατομο που έχει την πρωτοβουλία ενασχόλησης του παιδιού με τον υπολογιστή



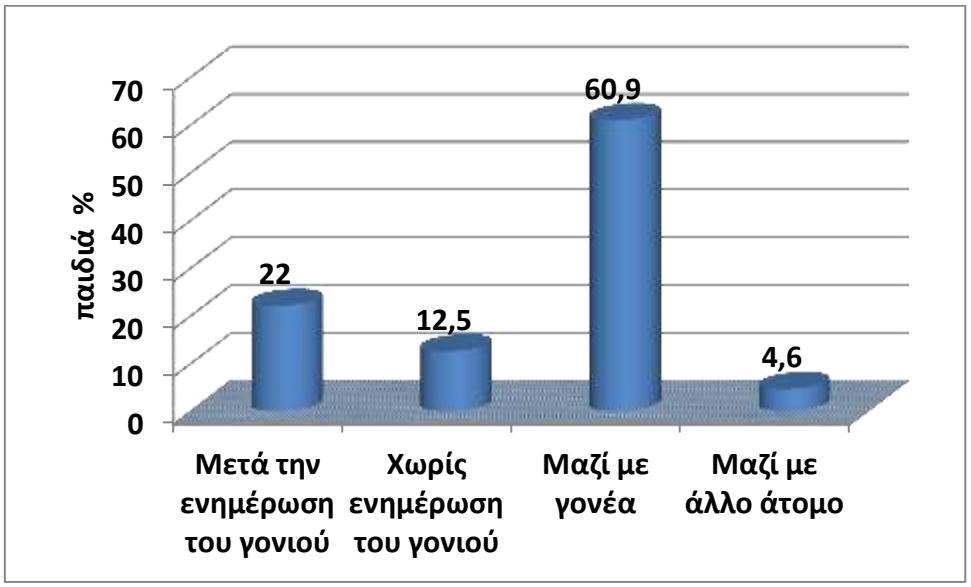

Σύμφωνα με την εικόνα 1 τα παιδιά ασχολούνται με τον υπολογιστή στο σπίτι με δική τους πρωτοβουλία

Εικόνα 2. Συχνότητα ενασχόλησης του παιδιού με τον υπολογιστή



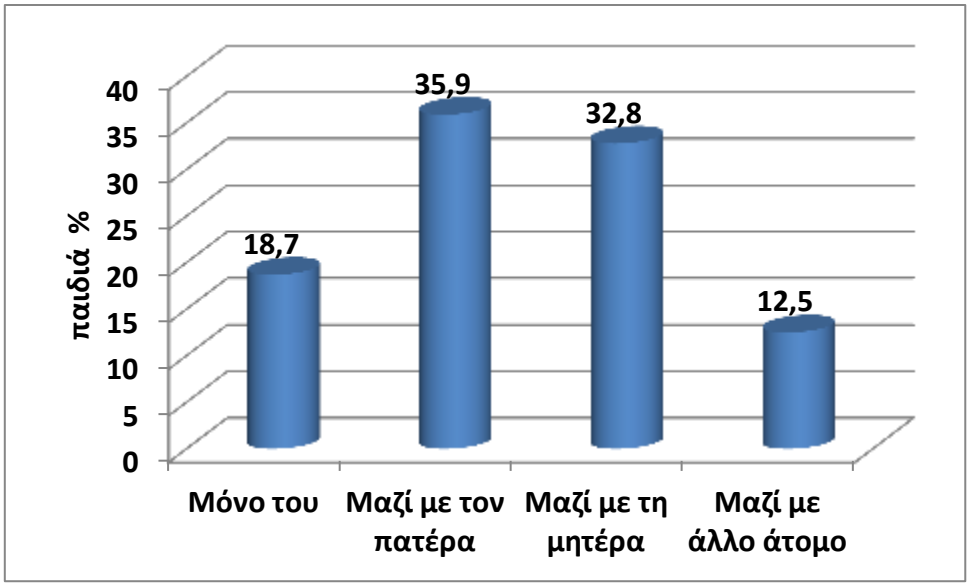

Σύμφωνα με την εικόνα 2 τα περισσότερα παιδιά ασχολούνται με τον υπολογιστή τουλάχιστον τρεις φορές την εβδομάδα.

Εικόνα 3. Προϋποθέσεις για να ανοίξει το παιδί τον υπολογιστή



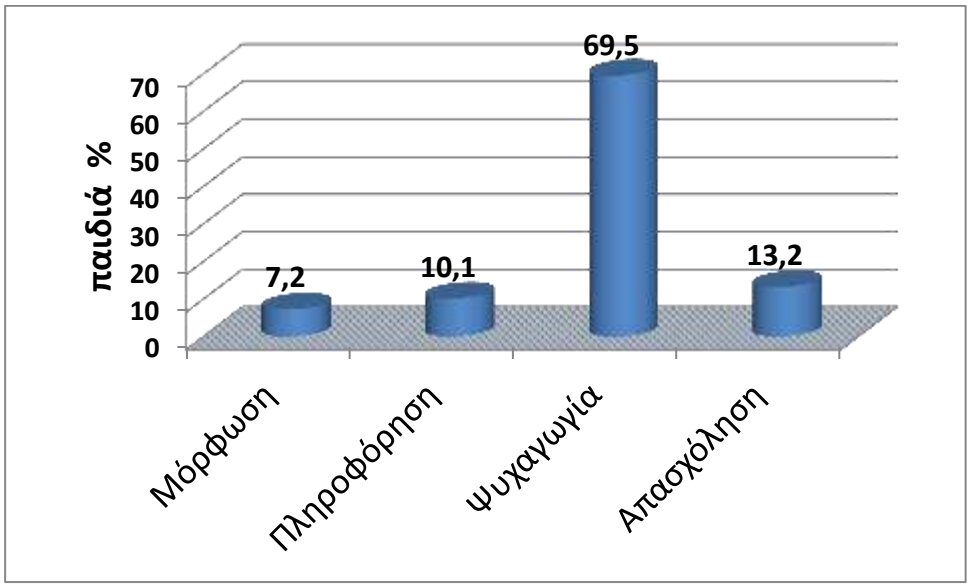

Σύμφωνα με την εικόνα 3 τα περισσότερα παιδιά ανοίγουν το υπολογιστή μαζί με τους γονείς τους

Εικόνα 4. Συνθήκες ενασχόλησης του παιδιού με τον υπολογιστή



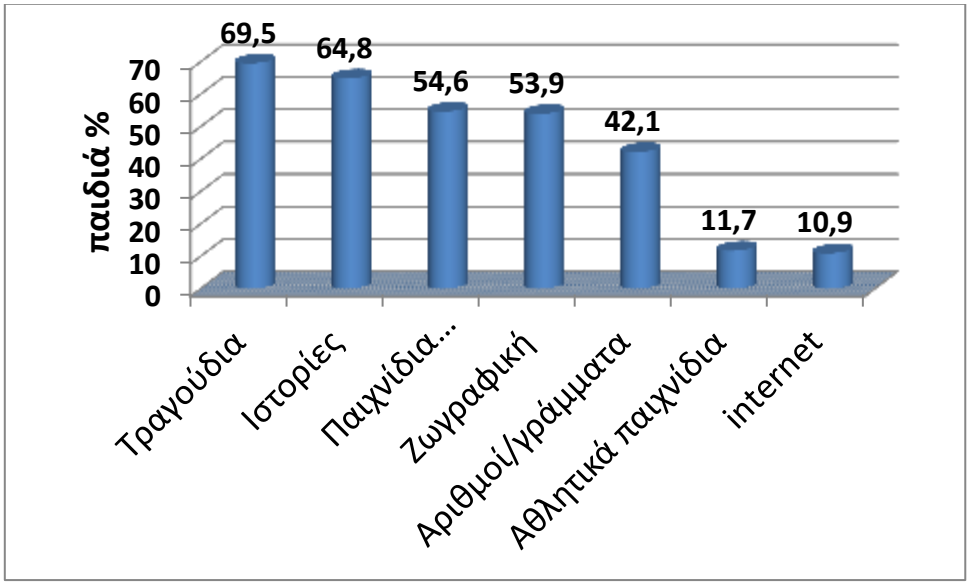

Σύμφωνα με την εικόνα 4 τα περισσότερα παιδιά ασχολούνται στον υπολογιστή μαζί με τους γονείς τους ωστόσο το ποσοστό εκείνων που ασχολούνται μόνα είναι υψηλό.

Εικόνα 5. Σκοπός της ενασχόλησης του παιδιού με τον υπολογιστή



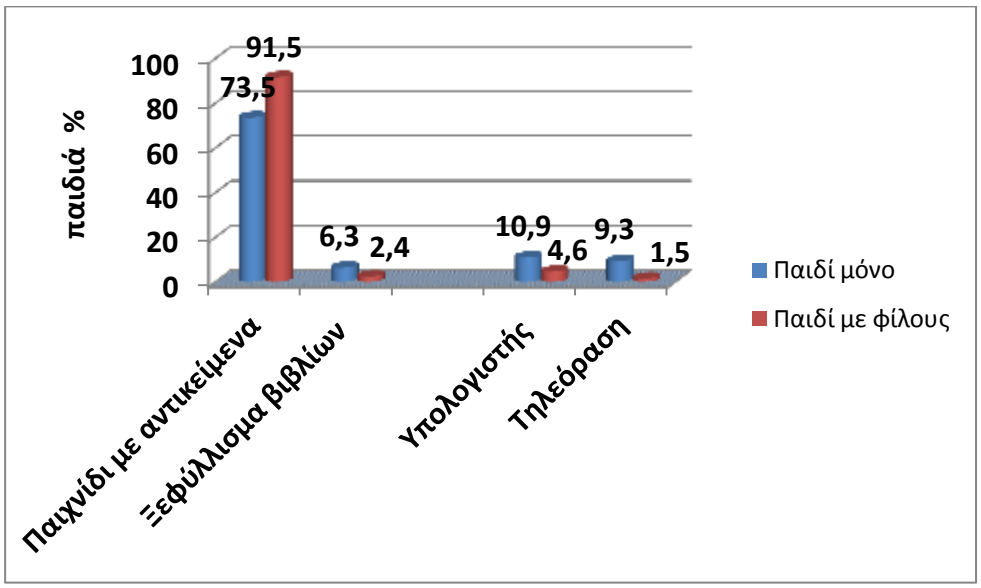

Σύμφωνα με την εικόνα 5 ο κυριότερος λόγος για τον οποίο οι γονείς επιτρέπουν στα παιδιά να ασχοληθούν με τον υπολογιστή είναι για να ψυχαγωγηθούν

Εικόνα 6. Περιεχόμενο των προγραμμάτων στον υπολογιστή



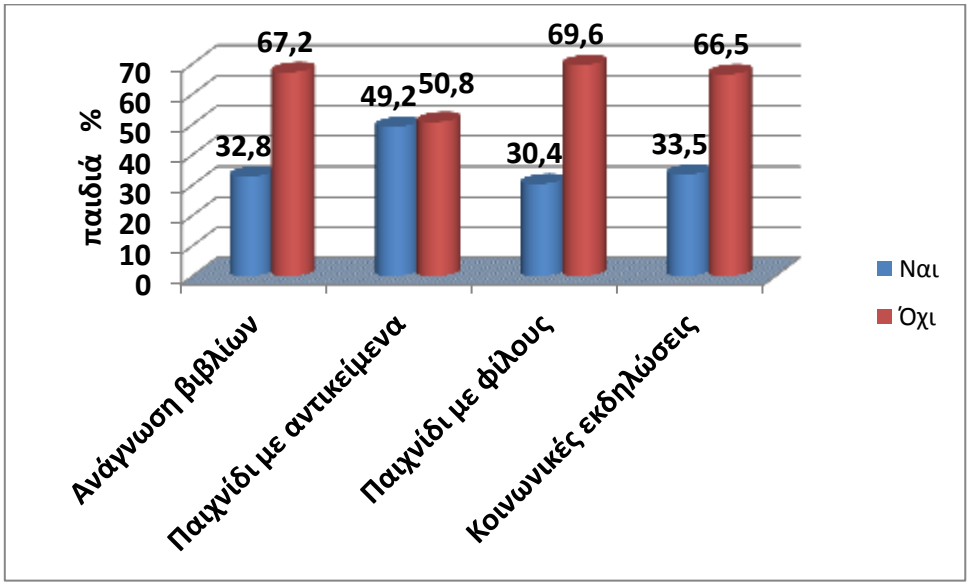

Σύμφωνα με την εικόνα 6 τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τον υπολογιστή κυρίως για να ακούνε τραγούδια και ιστορίες, να παίζουν ψυχαγωγικά παιχνίδια και να ζωγραφίζουν. Το ποσοστό των παιδιών που χρησιμοποιεί το internet είναι αρκετά υψηλό.

Εικόνα 7. Δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι όταν είναι μόνο ή με φίλους



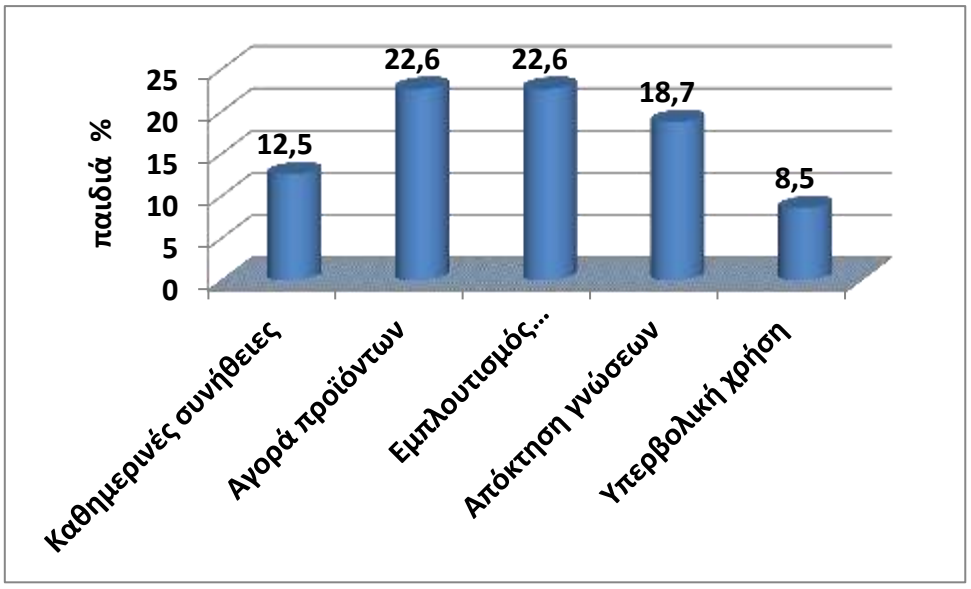

Σύμφωνα με την εικόνα 7 τα παιδιά όταν είναι στο σπίτι μόνα και πολύ περισσότερο όταν είναι με φίλους προτιμούν να παίζουν με τα παιχνίδια τους

Εικόνα 8. ΄Αποψη των γονέων για την αρνητική επίδραση του υπολογιστή σε δραστηριότητες του παιδιού




Σύμφωνα με την εικόνα 8 οι περισσότεροι γονείς διαφωνούν με την άποψη ότι ο υπολογιστής επηρεάζει αρνητικά την κοινωνικότητα του παιδιού, τη σχέση του με το βιβλίο και το ελεύθερο παιχνίδι, το ποσοστό όμως εκείνων που συμφωνούν είναι υψηλό.

Εικόνα 9. Επιδράσεις του υπολογιστή στο παιδί




Σύμφωνα με την εικόνα 9 οι επιδράσεις του υπολογιστή στα παιδιά που παρατήρησαν οι γονείς αφορούσαν την αγορά προϊόντων και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Το ποσοστό των παιδιών που παρουσίασαν εθισμό, σε σχέση με την ηλικία τους, ήταν αρκετά υψηλό

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Ο υπολογιστής έχει γίνει στοιχείο της καθημερινότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ενημέρωση των γονέων για το διαμεσολαβητικό τους ρόλο στην επαφή του παιδιού με τον υπολογιστή θα συνέβαλε στην αποτελεσματικότερη αξιοποίησή του ως μέσου αγωγής και μάθησης και θα προστάτευε τα παιδιά από επικίνδυνες καταστάσεις.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Brown, D. (1996). Kids, computers and constructivism. *Journal of Instructional Psychology,* 23(3): 189-195.

Clemens, D. (2002). Computers in early childhood mathematics. *Contemporary Issues in Early Childhood,* 3(2): *160-181.*

Espinosa, L.M., Laffey, J.M., Whittaker, T., & Sheng, Y. ( 2006). Technology in the home and achievement of young children: Findings from the early child-hood longitudinal study. *Early Education and Development,* 17(3): 421- 441.

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.

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.* Sheffieled, University of Sheffieled.

Zevenbergen, R. (2007). Digital natives come to preschool: implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1): 19-29.

# ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ MUVIZU PLAY ΣΤΟΝ ΟΠΤΙΚΟΑ-ΚΟΥΣΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

**Σαρακατσιάνου Δήμητρα**

Sardim2@in.gr

Πληροφορικός

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν πόνημα προτείνει τον σχεδιασμό ενός ενδεικτικού σχεδίου μαθήματος που φέρει το παιδί σε μία πρώτη επαφή με την μεθοδολογία και τις τεχνικές της παραγωγής κινηματογραφικής ταινίας. Ειδικότερα, προσπαθεί να εντάξει την οπτικοακουστική έκφραση στην εκπαιδευτική διαδικασία της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η πρόταση αναφέρεται στα στάδια υλοποίησης μίας ταινίας τρισδιάστατων κινούμενων σχεδίων (3d animation) με χρήση λογισμικού κατάλληλου για παιδιά.

**Λέξεις κλειδιά:** Νηπιαγωγείο, οπτικοακουστικός γραμματισμός, 3d animation, Muvizu Play.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός (Media Literacy) αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αναλύουν, να αξιολογούν και να δημιουργούν έννοιες με την χρήση ψηφιακών μέσων. Η διεθνής και εγχώρια επιστημονική εκπαιδευτική κοινότητα (Buckingham, 2007; Potter, 2001; Θεοδωρίδης, 2011; ΥΠΔΒΜΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α) ερευνά και ενσωματώνει τον οπτικοακουστικό γραμματισμό (Media Literacy) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η οπτικοακουστική έκφραση μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και να ενισχύσει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των μαθητών για την μάθηση.

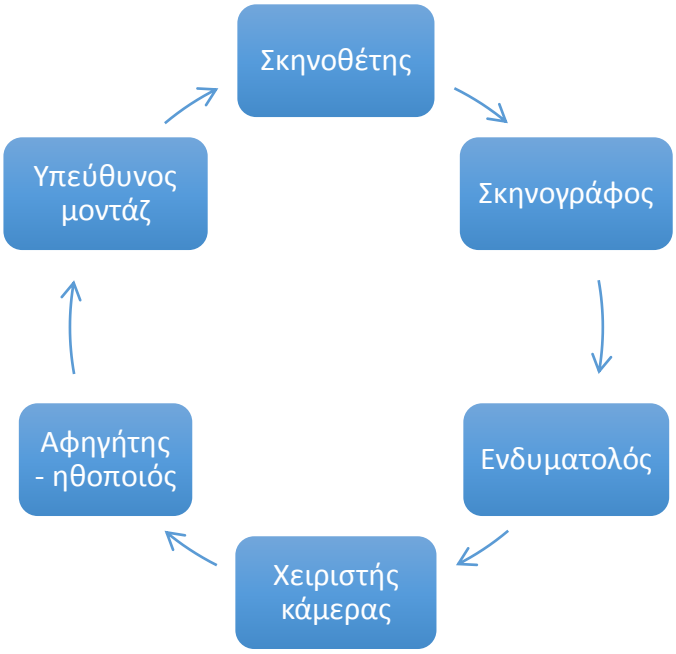
Η παρούσα εργασία επιδιώκει να προωθήσει και να υποστηρίξει αυτή την προσέγγιση βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική σκέψη, να αποκτήσουν δεξιότητες στον οπτικοακουστικό γραμματισμό και να εξοικειωθούν με την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Το εργαλείο πρωτογενούς παραγωγής που επιλέχθηκε για την δημιουργία της ταινίας τρισδιάστατων κινουμένων σχεδίων (3d animation) είναι το δωρεάν λογισμικό Muvizu Play (http://www.muvizu.com/). Το πρόγραμμα παρέχει μία πληθώρα στοιχείων και δυνατοτήτων για την γρήγορη και ευχάριστη παραγωγή ψηφιακών έργων. Ο χρήστης μπορεί να προσαρτήσει τα προκαθορισμένα στοιχεία του προγράμματος άμεσα χωρίς να προβεί σε κάποια άλλη ενέργεια ή μπορεί να επέμβει σ' αυτά και να τα προσαρμόσει στις απαιτήσεις της ταινίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικά στοιχεία και δυνατότητες του προγράμματος: εισαγωγή χαρακτήρων, επιλογή & διαμόρφωση σκηνών, εικονικά φώτα, εισαγω-

γή και διάταξη κάμερας, προσάρτηση ειδικών εφέ, διαμόρφωση κίνησης χαρακτήρων, κ.ά.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το σχέδιο του μαθήματος βασίζεται στην μέθοδο του εποικοδομιτισμού και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Τα παιδία εξερευνούν, ανιχνεύουν και αποκτούν γνώσεις μέσω της ενασχόλησης τους με τις σχολικές δραστηριότητες. Επιπλέον, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να εναλλάσσουν ρόλους με βασικό στόχο την ομαλή αποπεράτωση του έργου (Kukla, 2000; Ματσαγγούρας, 2008). Στην περίπτωση της παρούσας εφαρμογής μία εναλλαγή ρόλων που προτείνουμε φαίνεται στο Σχήμα 1.



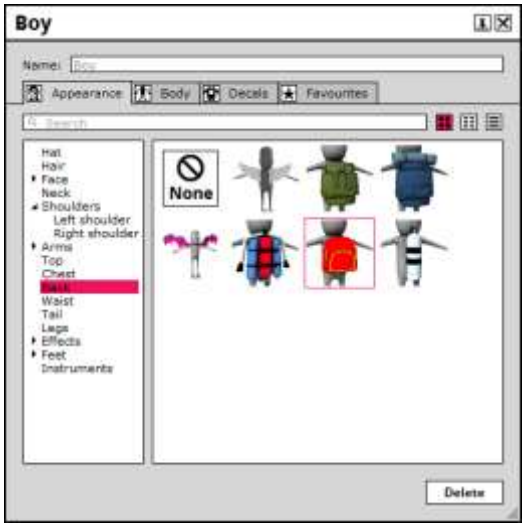

Σχήμα 1. Εναλλαγή ρόλων.

Με βάση της βιβλιογραφικές αναφορές (Branigan, 1992; Ohanian & Phillips, 2000; Schenk & Long, 2012; Winder & Dowlatabadi, 2001; Θεοδωρίδης, 2011), την ηλικία των μαθητών και τη μη πρότερη ενασχόληση αυτών με παρόμοια θέματα διαμορφώθηκε η μεθοδολογία παραγωγής της ταινίας που διαχωρίζεται σε επτά διεργασίες όπως αυτές παρουσιάζονται στα επόμενα.

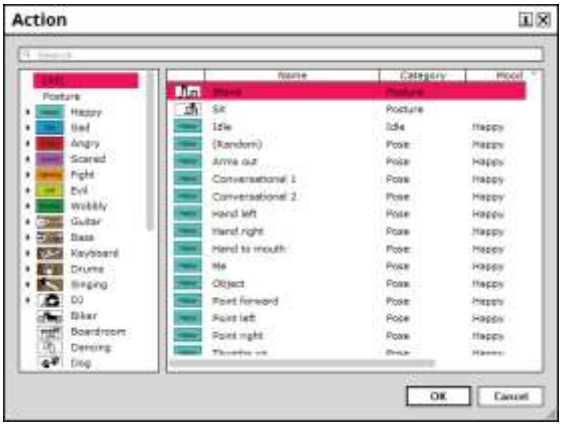
Πίνακας 1. Διεργασίες παραγωγής της ταινίας με χρήση του λογισμικού Muvizu Play.

1. Επιλογή σκηνικού

2. Διαμόρφωση χαρακτήρων




3. Δημιουργία κίνησης ηρώων



## 4. Τοποθέτηση κάμερας

## 5. Εισαγωγή διαλόγου

## 6. Μοντάζ

7. Δημιουργία ταινίας

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η χρήση του προγράμματος Muvizu play: α) εισάγει τα μικρά παιδία στην μεθοδολογία και τις τεχνικές της παραγωγής ταινιών, β) ενσωματώνει τον οπτικοακουστικό γραμματισμό στην εκπαίδευση, γ) εξοικειώνει τους μαθητές στη χρήση λογισμικών δημιουργίας ταινιών 3d animation, δ) επιτρέπει την καλλιέργεια της συνεργασίας, ε) βοηθάει στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ

Branigan, E. (1992). *Narrative Comprehension and Film*. New York: Routledge.

Buckingham, D. (2007). *Media education: literacy, learning and contemporary culture (Reprinted. ed.)*. Cambridge [u.a]: Polity Press

Kukla, A. (2000). *Social constructivism and the philosophy of science*. London: Routledge.

Ohanian, T. A., & Phillips, M. E. (2000). *Digital filmmaking: The changing art and craft of making motion pictures (2nd ed.)*. Boston: Focal Press.

Potter, J. (2001). *Media literacy*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Schenk, S., & Long, B. (2012). *The digital filmmaking handbook* (4th ed). Boston, MA: Course Technology.

Winder, C., & Dowlatabadi, Z. (2001). *Producing animation*. Boston: Focal Press.

Θεοδωρίδης, Μ. (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την Οπτικοακουστική Έκφραση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου 2014 από http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2012/01/Odigos_ekpaideutikou_gia_tin_optikoakoustiki_ekfrasi.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

ΥΠΔΒΜΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. 2ο Μέρος: Μαθησιακές περιοχές.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου 2014 από http://ebooks.edu.gr/info/newps/ Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία/2ο Μέρος.pdf

# ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΘΕΜΑΤΑ ΥΓΕΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

**Μαρία Χαριστού1, Χρυσούλα Μελισσά-Χαλικιοπούλου2, Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου3**

1. Βρεφονηπιοκόμος-Νοσηλεύτρια, ΧΑΝΘ, mariacharistou@yahoo.com

2. Ψυχολόγος, melissa@nurse.teithe.gr

3. Καθηγήτρια Βρεφονηπιοκομίας ΑΤΕΙΘ, tnatsiop@bc.teithe.gr

**Εισαγωγή:** Στα πλαίσια του ρόλου του σχολείου ως παράγοντα προώθησης της υγείας των παιδιών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς (Mäenpää & Astedt-Kurki, 2008; Read et al., 2009; Sansolios & Mikkelsen, 2011).

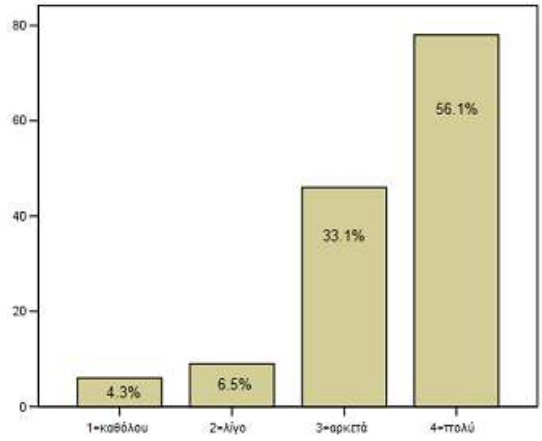
**Σκοπός:** Η διερεύνηση των απόψεων των γονέων όσον αφορά τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα υγείας των παιδιών, καθώς και η αναζήτηση παραγόντων που επιδρούν σημαντικά σε αυτές τις απόψεις.

**Μεθοδολογία**: Διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα με χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου στη Θεσσαλονίκη και την περιφέρεια το 2013. Απάντησαν 100 γονείς (82% μητέρες) αναφερόμενοι σε 148 παιδιά ηλικίας 0 - 12 ετών (ποσοστό ανταπόκρισης 56.2%). Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 12 και οι εξής μέθοδοι ανάλυσης συσχετίσεων: έλεγχος Mann-Whitney, έλεγχος Kruskal-Wallis, έλεγχος συσχέτισης με χρήση του συντελεστή Spearman.

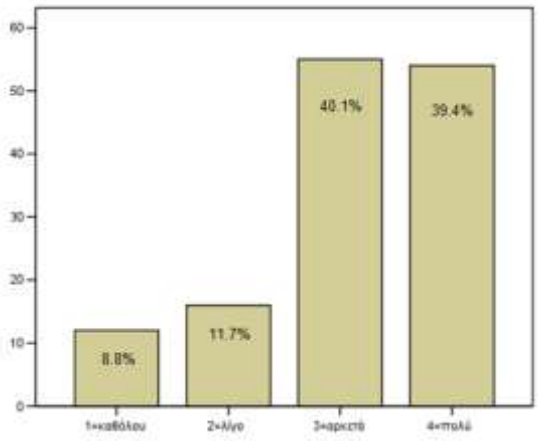
**Αποτελέσματα:** Σε ποσοστό 89.2% οι γονείς θεωρούν ότι ενημερώνουν το σχολείο σχετικά με πιθανά προβλήματα υγείας του παιδιού τους (Σχήμα 1), ενώ 79.5% των γονέων αξιολογούν θετικά τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σε θέματα υγείας του παιδιού (Σχήμα 2). Παράλληλα, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση ($p<0.01$) ανάμεσα στις απαντήσεις σε αυτές τις δύο ερωτήσεις.

Καλύτερη ενημέρωση του σχολείου ανέφεραν οι μητέρες ($p<0.01$) και οι γονείς: α) που βίωναν εντονότερο άγχος ($p<0.01$) και ανησυχία ($p<0.05$) για την υγεία του παιδιού, β) μεγαλύτερων παιδιών ($p<0.01$), και γ) που χρησιμοποιούσαν περισσότερες πηγές πληροφόρησης για θέματα παιδιατρικής υγείας ($p<0.01$).

Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αξιολογήθηκε θετικότερα από τις μητέρες ($p<0.01$) και τους γονείς: α) μέχρι 30 ετών ($p<0.05$), β) που αφιέρωναν περισσότερο χρόνο εξηγώντας ζητήματα πρόληψης παρά θεραπείας στα παιδιά ($p<0.01$), και γ) που αγχώνονταν για θέματα υγείας του παιδιού ($p<0.01$).

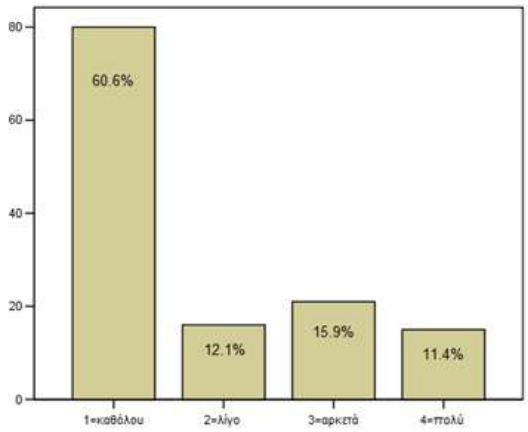



1: Ενημερώνετε το σχολείο για πιθανά προβλήματα υγείας;




2: Συνεργασία με τον εκπαιδευτικό σε θέματα υγείας

Οι γονείς δήλωσαν σε ποσοστό 60.6% ότι δεν τους έχει παραπέμψει κανένας εκπαιδευτικός σε άλλη ειδικότητα (Σχήμα 3). Υψηλότερα ποσοστά παραπομπών παρατηρήθηκαν σε: α) γονείς περισσότερων παιδιών ($p<0.05$), β) μεγαλύτερα παιδιά ($p<0.05$), γ) γονείς που επέδειξαν λιγότερο ενδιαφέρον για ζητήματα πρόληψης έναντι θεραπείας ($p<0.05$), και δ) γονείς με λιγότερο αντιληπτό άγχος για την υγεία του παιδιού ($p<0.05$).




3: Σας έχει παραπέμψει εκπαιδευτικός σε άλλη ειδικότητα;

**Συμπεράσματα:** Οι γονείς εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά θέματα υγείας των παιδιών. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης. Με βάση την εμπειρία από έρευνες του εξωτερικού (Mäenpää & Astedt-Kurki, 2008; Read et al., 2009), θεωρείται ότι προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλλει ο θεσμός του σχολικού νοσηλευτή, λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς.

**Λέξεις-κλειδιά:** Γονείς, εκπαιδευτικοί, σχολείο, συνεργασία, υγεία

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:**

Mäenpää, T., & Astedt-Kurki, P. (2008). Cooperation between parents and school nurses in primary schools: parents' perceptions. Scandinavian Journal of Caring Sciences, 22/1: 86-92.

Read, M., Small, P., Donaher, K., Gilsanz, P., & Sheetz, A. (2009). Evaluating Parent Satisfaction of School Nursing Services. The Journal of School Nursing, 25/3: 205-213.

Sansolios, S., & Mikkelsen, B. E. (2011). Views of parents, teachers and children on health promotion in kindergarten - First results from formative focus groups and observations. International Journal of Pediatric Obesity, 6/S2: 28-32.

# ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

# ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΑΝΤΙΚΑΤΟΠΤΡΙΣΜΟΙ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗΣ.

**Δρ Μαρία Βασιλειάδου**

Επίκουρη Καθηγήτρια Εικαστικής Αγωγής

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Τμήμα Νηπιαγωγών

Πανεπιστήμιο Frederick

m.vassiliadou@cytanet.com.cy

Στο προτεινόμενο εργαστήριο θα γίνει μια σύντομη θεωρητική αναφορά στην συνεισφορά της εικαστικής έκφρασης ως μέσο επικοινωνίας και συναισθηματικής έκφρασης και θα ακολουθήσει βιωματικό εργαστήριο όπου θα εφαρμοστούν πρακτικές τεχνικές εικαστικής έκφρασης.

Στόχος του εργαστηρίου είναι να δώσει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εκφραστούν συναισθηματικά μέσω της τέχνης και να αποκομίσουν βιωματικές εμπειρίες για τις θεραπευτικές ιδιότητες της εικαστικής διαδικασίας. Επίσης, να εντοπίσουν μέσα από την εικαστική διαδικασία αποτυπώματα προσωπικής ταυτότητας που θα οδηγήσουν σε νέα κανάλια επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας.

Στο δεύτερο μέρος του εργαστηρίου αναμένεται να γίνει συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών για την από κοινού δημιουργία ενός νέου

εκπαιδευτικού "χάρτη/καθρέφτη" με στόχο την εφαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον και να αναλυθούν ερωτήματα που αφορούν στην ψυχοκοινωνική ταυτότητα του κάθε παιδιού και πως αυτή διαμορφώνεται μέσα από την διαδικασία της εικαστικής έκφρασης.

Τέλος, θα γίνει πρόταση για την δημιουργία μιας κοινής πλατφόρμας ηλεκτρονικής επικοινωνίας όπου θα μπορούν να αναρτηθούν δείγματα από τις πρακτικές εφαρμογές με παιδιά και να αναπτυχθεί ένας ομαδικός διάλογος με ταυτόχρονη ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με απώτερο σκοπό τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών μέσω της εικαστικής έκφρασης.

Η συναισθηματική ισορροπία και η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζονται άμεσα από το οικογενειακό, το κοινωνικό και ιδιαίτερα από το σχολικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός στην παιδική ηλικία.

Η χρήση της τέχνης ως μέσο επικοινωνίας και συναισθηματικής έκφρασης των παιδιών είναι ευρέως αποδεκτή και απαραίτητη ιδιαίτερα στις μέρες μας όπου τα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά φαινόμενα έχουν επηρεάσει τόσο

συναισθηματικά όσο και ψυχολογικά μεγάλη μάζα ανθρώπων στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, το παιδί δεν είναι δυνατόν να μένει ανεπηρέαστο.

Αντιθέτως, βρίσκεται σε μια πολύ ευάλωτη θέση και έχει να αντιμετωπίσει προβλήματα τα οποία προέρχονται από έντονα κοινωνικά ζητήματα όπως για παράδειγμα η οικονομική κρίση. Το παιδί πρέπει να δώσει ενδείξεις προσαρμογής στις καινούργιες συνθήκες τόσο στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στο σχολικό αλλά και το κοινωνικό γενικότερα.

Σήμερα που οι κοινωνιολογικές και πολιτισμικές διαφορές γίνονται εντονότερες το παιδί καλείται να τις αντιμετωπίσει και πολλές φορές χωρίς την σωστή καθοδήγηση μια που οι περισσότεροι από τους γονείς αλλά και τους παιδαγωγούς αντιμετωπίζουν προσωπικά προβλήματα τα οποία δεν τους επιτρέπουν να διαθέσουν χρόνο για να βοηθήσουν το παιδί να εκφραστεί συναισθηματικά και να αποκαλύψει του φόβους και τις ανασφάλειες του.

Η εικαστική διαδικασία μπορεί να γίνει αρωγός για την συναισθηματική έκφραση των παιδιών και μέσο επικοινωνίας με το ευρύ περιβάλλον. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο θεραπείας σε περιπτώσεις όπου η λεκτική επικοινωνία είναι αδύνατη.

"*Μέσω της τέχνης και του παιγνιδιού το παιδί μπορεί να κάνει τα αδύνατα δυνατά. Μπορεί να εκπληρώσει συμβολικά καλές επιθυμίες και κακές παρορμήσεις, χωρίς να φοβάται τις πραγματικές συνέπειες. Μπορεί να μάθει να ελέγχει τον πραγματικό κόσμο, εξερευνώντας με ενεργή δεξιοτεχνία τα εργαλεία, τα μέσα, τις ιδέες και τα αισθήματα που εκφράζονται κατά την διαδικασία αυτή*. " (Rubin, 1997, σελ. 37)

Τα παιδιά περιμένουν από εμάς να τους δώσουμε την ευκαιρία για να εκφραστούν.

*Σημ. Μέγιστος αριθμός συμμετεχόντων είναι 20 άτομα.*

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Rubin A. J. (1997). *Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

# ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

## Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΩΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ.

**Γεωργιάδου Α. Ειρήνη**

Κοινωνική Λειτουργός

Εκπαιδεύτρια Στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ε.Α.Π

georgiadoueirini@hotmail.com

Σήμερα ολοένα και περισσότεροι, δάσκαλοι, γονείς και φροντιστές παιδιών αναζητούν εναγωνίως αποτελεσματικούς τρόπους διαπαιδαγώγησης και υποστήριξης των παιδιών. Ερωτήματα όπως: «Τι μπορώ να κάνω ώστε το παιδί μου να αποκτήσει συναισθηματική νοημοσύνη;», «Τι χρειάζεται περισσότερο ένα παιδί στην προσχολική ηλικία ώστε να αναπτυχθεί ψυχικά και σωματικά;», έρχονται καθημερινά στην επιφάνεια δημιουργώντας αναστάτωση και ανασφάλεια.

Εδώ και πολλές δεκαετίες, ιδιαίτερα σε χώρες του εξωτερικού, έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί προγράμματα που σκοπό είχαν την κοινωνική ανάπτυξη καθώς και την ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών.

Σύμφωνα με έρευνες, φαίνεται καθαρά, ότι η συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, καθώς και η συμπεριφορά που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός, επηρεάζει θετικά ή όχι την συναισθηματική υγεία των παιδιών και κατ΄ επέκταση τον ρυθμό ανάπτυξης σημαντικών δεξιοτήτων.

Η προσχολική ηλικία, είναι μία κρίσιμη περίοδος στη ζωή του παιδιού, διότι τώρα χτίζεται σταδιακά το εγώ του, μέσα από εμπειρίες που αποκομίζει από το περιβάλλον, καθώς και μέσω της μίμησης προτύπων και συμπεριφορών. Τι πρέπει να κάνουμε λοιπόν, ως ενήλικες ώστε να διαπαιδαγωγήσουμε τα παιδιά με συναισθηματικό τρόπο; Η προσωπική ανάπτυξη είναι το κλειδί που ανοίγει την πόρτα. Την πόρτα της επικοινωνίας που θα πρέπει κάθε εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει και να αναπτύξει με τον μαθητή, ιδιαίτερα όταν αυτός βρίσκεται στα πρώτα βήματα προς τη ζωή. Στόχος λοιπόν, δεν είναι να δημιουργήσουμε παιδιά, μαθητές, εφήβους, αυριανούς ενήλικες, υπάκουους και καλό- κουρδισμένους. Οφείλουμε και πρέπει να θέλουμε πολλά περισσότερα από τη νέα γενιά.

Στόχος του εργαστηρίου είναι να γνωρίσουν οι συμμετέχοντες με βιωματικό τρόπο τα διαφορετικά είδη διαπαιδαγώγησης, να κατανοήσουν τις αρνητικές επιδράσεις που έχουν κάποιες συμπεριφορές στην ανάπτυξη των παιδιών και να αναγνωρίσουν τις δικές τους αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά. Επίσης, το

εργαστήριο στοχεύει στην εκμάθηση στρατηγικών που βοηθούν στην συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση των παιδιών.

Η συναισθηματική αγωγή έχει τη βάση της στη συναισθηματική επικοινωνία. Όταν ο ενήλικας- σημαντικός άλλος, όπως ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής που αποκτά ιδιότητες μυθικές στα μάτια του μικρού παιδιού, σταματήσει και το ακούσει με ενσυναίσθηση, κατανοώντας την παιδική ψυχολογία, τότε το βοηθά να αντιμετωπίσει τα «αρνητικά» συναισθήματα και να μάθει να τα διαχειρίζεται. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η «ανεπιθύμητη» συμπεριφορά παύει να είναι ανεπιθύμητη και γίνεται η αρχή για διδασκαλία μαθημάτων ζωής.

Μέσα από βιωματικές ασκήσεις θα προσπαθήσουμε να δείξουμε τον αντίκτυπο που έχει η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην διαμόρφωση της στάσης των παιδιών.

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ:**

**1$^{Η}$ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: «ΕΙΜΑΙ Ο ΚΑΘΡΕΦΤΗΣ ΣΟΥ»**

Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει στην ομάδα μία «ανεπιθύμητη» συμπεριφορά ενός μαθητή προσχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια δίνονται από τον εκπαιδευτή πέντε πιθανές συμπεριφορές του εκπαιδευτικού. Η ομάδα συζητά κάθε μία συμπεριφορά, τη σχολιάζει, εκφράζει συναισθήματα και απόψεις. Το ερώτημα που θα απασχολήσει τα μέλη της ομάδας είναι: «Ποιες θα μπορούσαν να είναι οι επιπτώσεις της κάθε συμπεριφοράς στη συναισθηματική υγεία και ανάπτυξη του παιδιού;

**2$^{Η}$ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: «ΣΑΝ ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ ΣΑΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ!»**

Στην παρούσα δραστηριότητα τα μέλη της ομάδας καλούνται να σκεφτούν και να απαντήσουν γραπτώς στα εξής ερωτήματα: «Ποιοι είναι οι φόβοι μου;» « Ποιες είναι οι ανασφάλειες μου;», « Ποια είναι τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία του χαρακτήρα μου;», « Πώς επηρεάζουν τα παραπάνω τις σχέσεις μου με τους άλλους;» «Τι αντίκτυπο έχουν στη ζωή και την εργασία μου;» «Πώς μπορώ να εξελιχθώ και να βοηθηθώ;». Κάθε μέλος της ομάδας καταγράφει τα παραπάνω. Στη συνέχεια τα παρουσιάζει στην ολομέλεια εκφράζοντας τα συναισθήματά του. Συζητάμε πως μπορούν τα παραπάνω ερωτήματα καθώς και οι απαντήσεις αυτών να συνδέονται με το θέμα του εργαστηρίου.

**3$^{Η}$ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: «ΚΑΤΙ ΠΑΙΡΝΩ, ΚΑΤΙ ΑΦΗΝΩ»**

Αξιολογούμε στην ολομέλεια το εργαστήριο. Κάθε μέλος λέει τι παίρνει από την σημερινή ημέρα και τι αφήνει πίσω του.

Προτεινόμενος Αριθμός συμμετεχ

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Altrichter H., Posch P., Somekh B., 2001, Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Γκουντ Π. & Σάλλιβαν Τζ., 2002, Μία τάξη νηπιαγωγείου για όλα τα παιδιά, εκδόσεις Πατάκης.

Κοντάκος Α. & Πολεμικός Ν., 2000, Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ντολιοπούλου Ε., 2003, Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας, εκδόσεις Τυπωθήτω.

## ΑΠΟ ΦΥΛΗ ΣΕ ΦΙΛΙ ΜΕ ΟΧΗΜΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ: ΈΝΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΤΑΞΙΔΙ ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ.

**Θεοδωρίδης Νίκος**

Συμμετέχει ορχήστρα φοιτητών/τριών του ΤΕΠΑΕ ntheodoridis@nured.auth.gr

**Στόχος** του εργαστηρίου είναι να βιώσουν οι συμμετέχοντες τη διαδικασία οργάνωσης και εφαρμογής ενός προγράμματος διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και να αναγνωρίσουν τους πολύπλευρους στόχους και τα οφέλη που ενυπάρχουν σε αυτό. Βασικό ερώτημα αποτελεί αν και με ποιους τρόπους είναι εφικτή η εφαρμογή διαπολιτισμικών μουσικών προγραμμάτων κατάλληλων για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Ποια είναι τα πιθανά κριτήρια αξιολόγησης του προγράμματος, καθώς και αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού πάνω σε ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα;

**Άξονες του εργαστηρίου** αποτελούν η αξία των μουσικών παραδόσεων των λαών, οι ωφέλειες της εξοικείωσης με τις διαφορετικές μουσικές παραδόσεις του κόσμου (σεβασμός, αποδοχή διαφορετικότητας, ανοιχτή συμφιλιωτική στάση κ.α.), η τήρηση των αρχών της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης στην προσέγγιση παραδοσιακού και λαϊκού μουσικού υλικού σε εκπαιδευτικά προγράμματα εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Σημαντικό άξονα του εργαστηρίου αποτελεί η αποτελεσματικότητα της μουσικής μάθησης υπό την επίδραση του παιχνιδιού και του συνδυασμού του με μουσικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Τέλος, θα δοθεί έμφαση στους άξονες της βιωματικής μάθησης, της μεθόδου της εμψύχωσης καθώς και του προφίλ του εκπαιδευτικού εμψυχωτή.

**Περιεχόμενο και δραστηριότητες** του εργαστηρίου αποτελούν τα μουσικά παιχνίδια και κυρίως χορευτικά τραγούδια-παιχνίδια που προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της γης. Ο καμβάς που συνδέει το υλικό είναι μια παραδοσιακή μουσική ιστορία που οδηγεί σε ένα πολύχρωμο μουσικό ταξίδι. Το σενάριο της ιστορίας θέτει επίσης ένα προβληματισμό για τις σχέσεις των λαών και τον ενοποιητικό ρόλο της μουσικής. Οι συμμετέχοντες καλούνται αρχικά να παίξουν και να χορέψουν με ηχογραφημένη και κυρίως ζωντανή μουσική που θα υποστηρίζεται από τον εισηγητή και μια ορχήστρα φοιτητών του ΤΕΠΑΕ. Στη συνέχεια θα προταθούν τρόποι για να λειτουργήσουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες κατά ομάδες στην παρουσίαση των τραγουδιών ως μουσικών δρώμενων που περιλαμβάνουν μουσική εκτέλεση, τραγούδι, εμψύχωση, κινητική απόδοση καθώς και αφήγηση. Το εργαστήρι ολοκληρώνεται με ανάλυση της διαδικασίας και συζήτηση για τις αρχές που την διέπουν.

**Αριθμός συμμετεχόντων: 30**

**Εξοπλισμός-υλικά-χώρος:** Μουσικά όργανα, φωτοτυπίες, προτζέκτορας και ηχεία για υπολογιστή, χώρος για κίνηση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Beethoven, J., Bohn, D., Shehan-Campbell, P., Culp, C. E., Davidson, J., Eisman, L., et al. (1995). The music connection (teacher ed. grade 7). Morristown, NJ: Silver Burdett Ginn, Inc.

Campbell ,P., Williamson, S. & Perron P. (1996). *Traditional Songs of Singing Cultures: A World Sampler,* ISME & Warner Bros. Publ.

Elliott, D. (1995). *Music Matters - A New Philosophy of Music Education.* New York: Oxford University Press.

Θεοδωρίδης, Ν. (2006, γ΄). *Τραγουδοπαιχνίδια -για φίλους μουσικόφιλους 4 ετών και άνω.* Θεσσαλονίκη: Ν. Θεοδωρίδης-Κρουστόφωνο.

Θεοδωρίδης, Ν. (2005). *Οι φίλοι μας οι μουζικάντηδες*. Θεσσαλονίκη: Κρουστόφωνο.

Θεοδωρίδης, Ν. (υπό έκδοση). *Τραγουδοχοροί - για φίλους μουσικόφιλους*, βιβλίο με CD. Θεσσαλονίκη: Ν. Θεοδωρίδης-Κρουστόφωνο.

Kobena Adzinayah, A., Maraire, D. and Cook Tucker, J. (1986). *Let Your Voice Be Heard! Songs from Ghana and Zimbabwe* . World Music Press.

Στάμου, Λ.(2005). *Δημιουργικότητα και Μουσική Εκπαίδευση, πρακτικά* 4ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για την Μουσική Εκπαίδευση, Λαμία 1-3 Ιουλίου 2005.

Χουϊζίνγκα, Γ. (1938/ 1989. *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo ludens)*, (μτφ. Ροζάνης Σ., Λυκιαρδόπουλος Γ.). Αθήνα: Γνώση.

# ΣΥΝΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ M. RAVEL ΚΑΙ C. DEBUSSY ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

**Ευαγγελία Κοψαλίδου**

Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δ.Π.Θ.

aerikop7@otenet.gr

Συντονιστής: Ευαγγελία Κοψαλίδου, Ε.Ε.Π. Σχολής Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Στόχος του εργαστηρίου είναι να εισάγει τα μικρά και «μεγάλα» παιδιά σε συγκεκριμένα μουσικά και καλλιτεχνικά ρεύματα, μουσικές φόρμες, φωνές και όργανα της ορχήστρας προτρέποντάς τα να χρησιμοποιήσουν το σώμα και τη φωνή τους για να αυτοσχεδιάσουν, να ερμηνεύσουν και να δημιουργήσουν, εμπνεόμενα από δύο μουσικά έργα της εποχής του ιμπρεσσιονισμού.

«Το παιδί και τα μάγια» αποτελεί μία όπερα, «λυρική φαντασία» όπως την αποκαλεί ο M. Ravel η οποία αναφέρεται με αριστουργηματικό τρόπο στην παιδική ηλικία. Μία όπερα με θέμα το παιδί, για το παιδί και όχι μία παιδική όπερα, ένα «παραμυθένιο μπαλέτο» με τον χορό να εμπλέκεται τόσο στο τραγούδι.

Στη λυρική αυτή φαντασία του Ravel, σε λιμπρέτο της Colette, μυθιστοριογράφου της εποχής, ένα «κακό» παιδί καταστρέφει τα πάντα γύρω του (έπιπλα, αντικείμενα) και πληγώνει τα ζώα και τα δέντρα του κήπου. Όταν όλα αυτά αντιλαμβάνονται πως το συγκεκριμένο παιδί είναι ή αιτία των κακών που τους βρήκε, του επιτίθενται. Κατά τη διάρκεια της μάχης ένας σκίουρος πληγώνεται και το παιδί σκίζει το πουκάμισο του για να του επιδέσει την πληγή. Εκείνη τη στιγμή απολυτρώνεται και γίνεται το «καλό παιδί που επέδεσε την πληγή». Όλα τα ζώα τότε συγκεντρώνονται, συναινούν και μεταφέροντας το στην εξώπορτα του σπιτιού του, φωνάζουν τη σωτήρια λέξη «μαμά».

Το «Κουτί με τα παιχνίδια» του C. Debussy είναι η μουσική ενός μπαλέτου που συνέθεσε για την κόρη του βασισμένο στην ιστορία του André Hellé. Μία ιστορία που διαδραματίζεται σε ένα κουτί με παιχνίδια στην οποία όλα ζωντανεύουν μέσα από την εκφραστικότητα της μουσικής του συνθέτη.

Στην πραγματικότητα τα χάρτινα κουτιά δεν είναι παρά πόλεις στις οποίες τα παιχνίδια ζουν όπως οι άνθρωποι ή καλύτερα πόλεις που δεν είναι παρά χάρτινα κουτιά στα οποία τα πρόσωπα της ιστορίας ζουν όπως τα παιχνίδια. Η κούκλα, ο στρατιώτης, ο παλιάτσος, ο αστυνομικός, ο ναύτης, ο αρλεκίνος, ο βοσκός βγαίνουν απ' το κουτί και παίζουν, χορεύουν, ερωτεύονται, μάχονται, παντρεύονται, δίνουν ζωή και.. κοιμούνται, σβήνοντας το φως του καταστήματος, για να ξυπνήσουν πάλι το επόμενο βράδυ.

Ο M. Ravel ασχολείται με ευρηματικότητα και χιούμορ με τα ζώα και τα άψυχα αντικείμενα που ζωντανεύουν σε αυτό το μαγικό παραμύθι όπου πρωτα-

γωνιστεί ένα άτακτο παιδί. Με βάση την εικονογραφημένη ελληνική του μετάφραση θα αναπλάσουμε μέρη της «όπερας» μέσω της αφήγησης, της ενεργητικής μουσικής ακρόασης, του τραγουδιού, της δραματοποίησης, της εκτέλεσης σε μουσικά όργανα, της κατασκευής και της εικονικής αναπαράστασης, με ανέκδοτο και μη υλικό που περιλαμβάνει μουσικά μέρη διασκευασμένα και προσαρμοσμένα στην ελληνική γλώσσα.

Ο C. Debussy ασχολείται με ευαισθησία και «ηχοχρώματα» στην ιστορία όπου πρωταγωνιστεί ένα κουτί; Μέσω της κίνησης, της παντομίμας και της εικονικής αναπαράστασης θα γίνουμε παιχνίδια ή κουτιά. Θα ερμηνεύσουμε και θα δημιουργήσουμε με φως και σκιά, όπως οι ζωγράφοι της εποχής του.

Το εργαστήρι αυτό δίνει την ευκαιρία στα «παιδιά» να καταστρέψουν τα παιχνίδια τους, να ονειρευτούν, να παίξουν με χρώματα και ηχοχρώματα… γιατί τα μάγια κάνουν τα παιχνίδια να επαναστατήσουν αλλά και να απολυτρώσουν συνάμα.

Αριθμός συμμετεχόντων: 30 άτομα.

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ravel, M. & Colette, S. (2012). *Το Παιδί και τα Μάγια* (μτφρ. & επιμ. Ε. Κοψαλίδου). Αθήνα: Fagotto.

Debussy, C. (2007). *La boîte à joujoux.* France: Gallimard Jeunesse Musique.

# ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

**Κωνσταντίνος Α. Νικολάου**

Μεταπτυχιακός Φοιτητής του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Ανάπτυξη Προγραμμάτων και Διδασκαλία

nicolaou.a.constantinos@ucy.ac.cy

Το εργαστήριο «Δεξιότητες Ζωής: Η σημασία της Μη Λεκτικής Επικοινωνίας» με συντονιστή τον Κωνσταντίνο Α. Νικολάου, με την ολοκλήρωσή του θα έχει δώσει στο ακροατήριο την απαραίτητη, όχι μόνο θεωρητική, αλλά κυρίως πρακτική γνώση σε σχέση με τη μη λεκτική επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα, ώστε να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις τεχνικές που συνθέτουν το πλούσιο φάσμα της Επικοινωνίας. Έχει στόχο την παροχή γνώσης σε ιδιαίτερα κρίσιμους, καθημερινούς, πρακτικούς και νευραλγικούς τομείς της καθημερινής μας ζωής και όχι μόνο. Στο τέλος του εργαστηρίου όλα τα άτομα θα είναι σε θέση: (α) να αξιολογούν τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον, (β) να χρησιμοποιούν δεξιότητες αποτελεσματικής Διαπροσωπικής Επικοινωνίας, (γ) να εφαρμόζουν διάφορες δεξιότητες, όπως η ανάλυση δεδομένων και η προφορική παρουσίαση, και τέλος (δ) να εφαρμόζουν τις γνώσεις και δεξιότητες στην καθημερινότητα. Οι άξονες οι οποίοι περιπλέκονται σε αυτό είναι το παιδί στην κοινωνία, την οικογένεια και το σχολείο. Τα κεντρικά ερωτήματα είναι (α) «τι είναι η μη λεκτική επικοινωνία;», και (β) «ποιες είναι οι μορφές της μη λεκτικής επικοινωνίας;».

Σε κάθε στιγμή της ζωής μας επικοινωνούμε και είναι πολύ σημαντικό να ανακαλύψουμε πώς και γιατί. Η μελέτη της επικοινωνίας μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τι συμβαίνει όταν οι άνθρωποι επικοινωνούν με τον εαυτό τους και με τους άλλους και πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε με αποτελεσματικότητα τις τεχνικές της επικοινωνίας. Η Επικοινωνία είναι «μια μαγική, 'αμφιλεγόμενη' και πολυσυζητημένη λέξη και έννοια για τον άνθρωπο και το περιβάλλον του» (Χαραλαμπίδης, 2009, σελ.208), η οποία αποτελείται από διάφορους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι επικοινωνούν και επηρεάζουν τον εαυτό τους ή και άλλους (βλ. Πιπερόπουλος, 2006; Καζάζη, 2008; Καραθάνος, 2008). Με βάση τον Μπίλλη (1999, σελ.25) η επικοινωνία είναι «τεχνική, διότι προϋποθέτει την ύπαρξη και χρήση συνδυασμένων στοιχείων, αρχών και νόμων, που διέπουν τις διάφορες επιστήμες και τέχνες, όπως την επιστήμη της Ψυχολογίας, της Φιλολογίας, της Κοινωνιολογίας, την τέχνη της Ζωγραφικής, της Μουσικής και

άλλων». Επικοινωνία όμως δεν είναι μόνο η γλώσσα μας, είναι και τα συναισθήματα, η οπτική επαφή, οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος και οι χειρονομίες (βλ. Argyle, 1981; Πολεμικός & Κοντάκος, 2002; Βρεττός, 2003; Pease & Pease, 2006). Με απλά λόγια, η «Μη Λεκτική Επικοινωνία».

Στις δραστηριότητες θα κυριαρχεί η διατύπωση σχολιασμού και απόψεων για το περιεχόμενο της ύλης, ώστε να εφαρμόζεται και να οικειώνεται βιωματικά με αυτό, χρησιμοποιώντας την κονστρουκτιβιστική μεθοδολογία και επανενεργοποιώντας τη μνήμη με βιωματική εμπλοκή των ατόμων μέσα από καταιγισμό ιδεών, πρακτική εφαρμογή, συζήτηση και ομαδική συζήτηση. Πιο συγκεκριμένα θα πραγματοποιηθούν: (α) άσκηση της αναπαράστασης και ενεργοποίηση της μνήμης, (β) καταιγισμός ιδεών (ιδεοθύελλα), (γ) άσκηση προσομοίωσης, εποικοδόμηση γνώσης και συνεργατική μάθηση σε ομάδες των ειδικών και εργασία σε ολομέλεια, (δ) καθοδηγούμενη διδακτική συζήτηση και συζητήσεις μάθησης με βιωματική εκπαίδευση, (ε) αφύπνιση και συζήτηση σε ολομέλεια, και (στ) μεταγνωστική γνώση και αξιολόγηση (τελική). Ο προτεινόμενος αριθμός συμμετεχόντων είναι 15 έως 20 άτομα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Βρετός, Ι. Ε. (2003). *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού - Μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία. Αθήνα: Ατραπός.*

Ζαφειροπούλου, Μ. (2000). *Κατανοώντας τη συμπεριφορά μας: ο ρόλος της μάθησης στην πρόσκτηση και εξέλιξη της συμπεριφοράς* (4η έκδ.). Αθήνα: Καστανιώτη.

Καζάζη, Μ. Γρ. (2008). *Ανθρώπινες Σχέσεις & Επικοινωνία* (2η έκδ.). Αθήνα: Έλλην.

Καραθάνος, Γ. (2008). *335 - Η Επικοινωνία και οι Λειτουργίες της. Αθήνα: Εθνικό και* Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπίλλης, Λ. Λ. (1999). *Επικοινωνία - Δημόσιες Σχέσεις: Επιχειρησιακή & Κοινωνικοοικονομική Προσέγγιση*. Αθήνα: Interbooks.

Παπαγεωργίου, Γ. Ν. (2006). *Αγωγή και Επικοινωνία στο Σχολείο.* Αθήνα: Σοκόλη - Κουλεδάκη.

Πιπερόπουλος, Γ. (2006). *Επικοινωνώ άρα Υπάρχω - Ηγεσία, Επικοινωνία & Δημόσιες Σχέσεις* (8η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Πιπερόπουλος.

Πολεμικός, Ν. & Κοντάκος, Α. (Επιμ. Έκδ.). (2002). *Μη Λεκτική Επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαραλαμπίδης, Κ. (2009). *Ανθρώπου Λόγος: Προβολές στον ανθρώπινο λόγο από την αρχαϊκή έλλογη εποχή στη σύγχρονη αλαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.

Argyle, M. (1981). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς*. (Δ. Μπάμπης, μετάφραση). Αθήνα: Θυμάρι. (Πρωτότυπη έκδοση, 1967).

Pease, A. & Pease, B. (2006). *Το Απόλυτο Βιβλίο για την Γλώσσα του Σώματος*. (Μ. Θωμάς, μετάφραση). Αθήνα: Εσόπτρον. (Πρωτότυπη έκδοση, 2004).

# ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΕΝΑ ΧΑΡΤΙ ΠΕΡΙΤΥΛΙΓΜΑΤΟΣ

**Μαρία Πετκανοπούλου**
Νηπιαγωγός – Συγγραφέας
4ο Νηπιαγωγείο Συκεών
e-mail: petka1960@hotmail.com

Συντονίστρια εργαστηρίου: Μαρία Πετκανοπούλου

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος του εργαστηρίου είναι η γνωριμία των εκπαιδευτικών με τα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια και οι δυνατότητες που τους δίνει η ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σκεφτούν, να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν τα δικά τους επιτραπέζια παιχνίδια με ένα χαρτί περιτυλίγματος με μοτίβα. Το εργαστήριο θα εξελιχθεί σε δύο φάσεις και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά θα γίνει μια σύντομη ενημέρωση για τα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια της τάξης. Μέσα στη λέξη «παιχνίδι» κρύβεται μια μαγική δύναμη που απελευθερώνεται στο άκουσμά της και μετατρέπει το κάθε παιδί σε πρόθυμο και χαρούμενο παίκτη. Αυτή τη μαγική δύναμη έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί αν εμπλουτίσουν το περιβάλλον μάθησης της τάξης τους με αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια τα οποία θα είναι μια συνεχής και αέναη πρόκληση για έμμεση μάθηση Μόνο η φαντασία μπορεί να βάλει όριο στα παιχνίδια και στις ιδέες και είναι πραγματικά εκπληκτικό πως ένα **επιτραπέζιο παιχνίδι** που σχεδιάστηκε για να προσφέρει διασκέδαση μπορεί να γίνει η βάση ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σχεδιασμένο σε ένα απλό χαρτί, με αυτοσχέδια ζάρια και πιόνια γίνεται το μέσο, ο καλύτερος τρόπος για να φθάσει η γνώση στο παιδί ή το παιδί στη γνώση.(Πετκανοπούλου 2014). Το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι είναι μια καινοτόμα εκπαιδευτική πρακτική που υποστηρίζει και εμπλουτίζει ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης, όπου επιτυγχάνεται η ανάπτυξη πολλών νοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, συνεργασίας, σχεδιασμού, δημιουργικής ικανότητας, και όπου η γνώση κατακτιέται με βιωματικό τρόπο. Όπως μας επισημαίνουν οι N.G.Salmina &I.G.Tihanova (2011) η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τα επιτραπέζια παιχνίδια, εκπληρώνεται σε μια κατάσταση που συναρπάζει το παιδί ενώ προσπαθεί για τη νίκη. Το παιδί νιώθει περήφανο για τον εαυτό του όταν μαθαίνει κάτι καινούργιο με ευχάριστο τρόπο ενώ συγχρόνως δομούνται μέσα του μαθηματικές έννοιες, γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις. Εκτός από τη γνώση, το παιδί αποκτά κοινωνικές δεξιότητες παίζοντας και επικοινωνώντας με τους συμπαίκτες του, αφού είναι υποχρεωμένο να ακολουθήσει τους κανόνες του παιχνιδιού και συγχρόνως να ελέγχει τα συναισθήματα και την συμπεριφορά του N.G.Salmina

&I.G.Tihanova,(2011). Στο τέλος της πρώτης φάσης θα τεθεί το ερώτημα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες « Κατασκευάζετε επιτραπέζια παιχνίδια χρησιμοποιώντας ανακυκλώσιμα υλικά στην τάξη σας;». Θα ακολουθήσει μια σύντομη συζήτηση για τις εμπειρίες τους και θα περάσουμε στη δεύτερη φάση του εργαστηρίου με ένα δεύτερο ερώτημα « Πόσα και ποια επιτραπέζια παιχνίδια μπορούμε να φτιάξουμε με ένα απλό χαρτί περιτυλίγματος με μοτίβα;» οι συμμετέχοντες θα προβληματιστούν θα εκφράσουν τις ιδέες τους και θα δημιουργήσουν τα δικά τους παιχνίδια, τονίζοντας ότι η ενεργής εμπλοκή στις δραστηριότητες δημιουργίας πρωτότυπων αυτοσχέδιων επιτραπέζιων παιχνιδιών ενισχύει την ανάπτυξη της εφευρετικότητας, της φαντασίας και την άνθηση της δημιουργικότητας (Prendice, et al., 2003).

Καμιά δραστηριότητα μέσα στο σχολείο δεν δίνει στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες να δραστηριοποιηθούν και να εμπλακούν τόσο πολύτροπα, τόσο δυναμικά, τόσο δημιουργικά και τόσο παιχνιδιάρικα όσο η δημιουργία και το παίξιμο των αυτοσχέδιων επιτραπέζιων παιχνιδιών με ανακυκλώσιμα υλικά στην τάξη. Εμείς, στο νηπιαγωγείο μας, με ένα χαρτί περιτυλίγματος που έμεινε από κάποια γενέθλια, σκεφτήκαμε και κατασκευάσαμε 7 παιχνίδια. Συγκεκριμένα, ένα ντόμινο, ένα μέμορυ με καπάκια, ένα μέμορυ με κάρτες, ένα μπίγκο, μια τόμπολα, έναν πίνακα διπλής εισόδου και ένα παιχνίδι με ζάρι με τις κάρτες του ντόμινο. Οδηγίες για τον τρόπο παιξίματος και την κατασκευή των παιχνιδιών αυτών θα δοθούν μαζί με χαρτιά περιτυλίγματος, χαρτόνια, ψαλίδια, κόλλες, καπάκια, πιόνια, ζάρια και ο κάθε ένας με τη φαντασία του θα δημιουργήσει τα δικά του αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια.

Αριθμός συμμετεχόντων: 20-25 ενήλικες

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:**

Πετκανοπούλου, Μ. (2014) *Παίζουμε; 99+1 Αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια.* Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Salmina, N., G. & Tihanova I. G. (2011) "Psychological and Pedagogical Expertise of Board", *Psychological Science and Education, 2*, pp. 18-25.

Prendice, R., Matthews, J. & Taylor, H. (2003) "Creative development: learning and the arts", in Riley, J. (ed.) *Learning in the early years. A guide for teachers of children*, Paul Chapman Publishing, pp. 3-7.

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΖΩΝΤΑΝΕΥΟΥΝ»

**Πλιαμπα-Φουντα Γλυκερία –**

(glykeriapliampa@gmail.com )

ΜΕΛΗ:

Γούναρη Αικατερίνη (kat_gounari@yahoo.gr )

Δέλλιου Αλεξάνδρα (alexiadelliou@yahoo.gr)

Μάνθου - Κουτσούδη Ειρήνη (rmanthou@otenet.gr )

Μένου Αλεξάνδρα (thalassini@otenet.gr )

Μούτσογλου Σύλβα (silva@nured.auth.gr )

Ντούρλια Μαρία (mariantou@hotmail.com )

Φούντα Ιωάννα (iokfounta@gmail.com )

Παιδικο Μουσείο Θεσσαλονίκης

## ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Στόχος του εργαστηρίου είναι να επισημανθεί ο καθοριστικός ρόλος του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, ως βασικό κομμάτι του ωρολόγιου προγράμματος, αναπτύσσοντας ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις.

## ΑΞΟΝΑΣ

Άξονας 4με τίτλο : Παιδί, παιχνίδι και δημιουργικότητα.

Σε όλες τις ηλικίες, το παιχνίδι, αποτελεί μια γέφυρα ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική πραγματικότητα του παιδιού. Μέσα από την φυσική του έκφραση, καθώς παίζει, γίνεται γνωστός ο πνευματικός και ψυχικός του κόσμος. Παίζοντας βιώνει ρόλους και αξίες μιμούμενο τον κόσμο των ενηλίκων. Το παιχνίδι είναι για το παιδί ένας τρόπος να εκφράσει τα συναισθήματα του, τις σκέψεις και τις ανησυχίες του.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΘΑ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΟΥΝ

Α' ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ : «Ξεχασμένα κουρδιστά τσίγκινα παιχνίδια».

Διαδραστική Μάθηση.

Β' ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: «Κούκλες και Κουκλόσπιτα».

Η Θαυμαστή Ιστορία της Κούκλας.

Γ' ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: « Θεσσαλονίκεις παιχνιδοκατασκευαστές».

Γνωριμία των Θεσσαλονικέων παιχνιδοκατασκευαστών και των παιχνιδιών

τους.

Δ' ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: « Το παιχνίδι στην Τέχνη».

Ανάλυση ζωγραφικού πίνακα με παράλληλες δραστηριότητες.

Ε' ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: « Το παιχνίδι στη παιδική λογοτεχνία»

Reading theater παιδικού βιβλίου.

**ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΣ ΑΡΙΘΜΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ:**

**25-30 ΑΤΟΜΑ**

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΠΗΓΕΣ:**

Αντωνιάδης, Α., ( 1994). Το παιχνίδι. Θεσσαλονίκη : εκδόσεις University Studio Press.

Αργυριάδη, Μ., (1991). Η κούκλα στην ελληνική ζωή και τέχνη από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Αθήνα: εκδόσεις Λούση Μπρατζιώτη.

Αργυριάδη, Μ., (2003). Ο μαγικός κόσμος των παιχνιδιών – Ευρωπαϊκά παιχνίδια από τις Συλλογές του Μουσείου Μπενάκη. Αθήνα : εκδόσεις Αδάμ.

Αργυριάδη, Μ., ( 1997). Το παιδί μέσα στον κύκλο του χρόνου. Αθήνα: εκδόσεις Μουσείο Μπενάκη.

Γκουγκουλή, Κ. – Καρακατσάνη, Δ. (επιμ.), (2008). Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στη ιστορία του. Αθήνα : εκδόσεις Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης & Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.

Γκουγκουλή, Κ. – Κούρια Α. (επιμ.), ( 2000). Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία ( 19ος και 20ος αιώνας). Αθήνα : εκδόσεις Καστανιώτη και Ίδρυμα ερευνών γιατο παιδί.

Κωνσταντόπουλος, Π. ( επιμ.), (2011). Το ελληνικό τσίγκινο παιχνίδι – Κύλαγε το τσέρκι. Αθήνα : εκδόσεις gramma.

Μπουλώτης, Χ., (2012). Με το βλέμμα των παιχνιδιών. Αθήνα: εκδόσεις Polaris.

Φανδρίδου, Λ., (1995). Οι κούκλες μου κι εγώ. Αθήνα: εκδόσεις Μουσείο Μπενάκη.

Πηγή από ιστοσελίδα : Ακουαρόνε, Θ., (2010). Παιχνίδια Ε.Π.Α. Ανακτήθηκε Ιούλιος, 2010, από

http://www.epatoys.gr/index.jsp?CMCCode=1002&extLang=

# ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΔΙΑΖΥΓΙΟΥ ΣΕ ΕΝΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΟΜΕΡ (Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής) Θεσσαλονίκης**

**e-mail: omepthess@gmail.com**

**Συντονίστριες:** Βασιλική Πλιόγκου, Μαρία Πετκανοπούλου, Ελπινίκη Τσάμου

**Μέλη:** Αλεξίου Θωμαή, Παναγιώτα Μιχαηλίδου, Σοφία Γαβριηλίδου, Δανάη Γιάννου

**e-mail: pliogouv@gmail.com / petka1960@hotmail.com / tsamouel@gmail.com**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, και στη χώρα μας, υπάρχει μια αυξανόμενη συναίνεση ότι οι μορφές οικογενειακής οργάνωσης ποικίλλουν, με τις μη συμβατικές οικογένειες να καταλαμβάνουν όλο και μεγαλύτερο εύρος. Ως άμεση συνέπεια προκύπτει το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που ζει σε μια διαφορετική από την πυρηνική οικογενειακή μορφή να αυξάνεται διαρκώς. Ανταποκρίνεται όμως το εκπαιδευτικό σύστημα στη νέα αυτή πραγματικότητα; Όσο, για παράδειγμα το έγγαμο διγονεϊκό σχήμα προσεγγίζεται και μέσα στο σχολικό περιβάλλον ως το «κανονικό», το κοινωνικά αποδεκτό και προσδοκώμενο οικογενειακό πρότυπο, τόσο τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών[125] θα υφίστανται διακρίσεις.

Για το λόγο αυτό προκύπτει επιτακτική η ανάγκη αναγνώρισης από τους/τις εκπαιδευτικούς της σημαντικότητας του οικογενειακού πλουραλισμού και του δικαιώματος της διαβίωσης των παιδιών σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που θα χαρακτηρίζεται ως μορφωσιογόνο για το κάθε παιδί ξεχωριστά, ανεξάρτητα από τη μορφή της εκάστοτε οικογένειας (Πλιόγκου, 2008).

Έχοντας ως εφαλτήριο της σκέψης μας ότι η ύπαρξη και μόνο της μονογονεϊκότητας δε θα πρέπει να προσεγγίζεται a priori ως η μοναδική αιτία για οτιδήποτε αποκλίνον (Lansford et al., 2001), προχωρήσαμε στο σχεδιασμό του παρόντος εργαστηρίου.

Η υλοποίησή του επιτυγχάνεται σε τρεις φάσεις και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αρχικά, στο πρώτο δεκάλεπτο, ζητάμε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να εκφράσουν με μια λέξη τι σημαίνει για αυτούς/ές η «οικογένεια». Αξιοποιώ-

[125] Ως «μονογονεική οικογένεια», σύμφωνα με την Κογκίδου (1995:23), ορίζεται «ένας γονέας – χωρίς σύντροφο ή σύζυγο, ίσως, μαζί με άλλα άτομα (π.χ. τους γονείς του/της) – ζει με ένα τουλάχιστο ανύπαντρο παιδί, εξαρτώμενο από αυτόν».

ντας τη διδακτική τεχνική της «ιδεοθύελλας» καταγράφονται οι απόψεις τους σε ένα χαρτί. Στη συνέχεια παρουσιάζονται περίπου 25-30 εικόνες με διαφορετικές μορφές οικογενειακής οργάνωσης και καλούνται να δημιουργήσουν «το τρένο της ιδανικής οικογένειας», τοποθετώντας στα βαγόνια που βρίσκονται κοντά στη μηχανή του τρένου την εικόνα που θεωρούν πιο κοντά στο δικό τους πρότυπο της ιδανικής οικογένειας. Στόχοι της παρούσας δραστηριότητας είναι η αναγνώριση των προτύπων, των αναπαραστάσεων και των συνθηκών που διαμορφώνουν την οικογενειακή ποικιλομορφία με απώτερο σκοπό την υιοθέτηση μιας στάσης κατανόησης και αποδοχής της.

Στη δεύτερη φάση παρουσιάζεται το λογοτεχνικό κείμενο της Όλγας Ιωαννίδου με τίτλο «Ροζ-Μπλε», το οποίο πραγματεύεται το διαζύγιο των γονέων του ήρωα της ιστορίας. Μέσα από την αφήγηση επιχειρείται ο εντοπισμός των εννοιών των οικογενειακών συγκρούσεων, του διαζυγίου, αλλά και της αρμονικής συνύπαρξης του παιδιού με τους γονείς του ένα διάστημα στο σπίτι της μητέρας και ένα επόμενο στο σπίτι του πατέρα του, αναδεικνύοντας έτσι την αδιαμφισβήτητη αγάπη και των δύο προς το παιδί τους. Στόχοι του αποτελούν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η έκφραση συναισθημάτων και αντίστοιχων βιωμάτων, καθώς και η ενδυνάμωση των παρευρισκομένων με δεξιότητες απαραίτητες για την αντιμετώπιση των νέων καταστάσεων ζωής (Goleman, 2011).

Τέλος, στο δεύτερο ημίωρό του, το εργαστήριο θα ολοκληρωθεί με την κατασκευή ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού, με ανακυκλώσιμα υλικά (Πετκανοπούλου, 2014). Οι συμμετέχοντες/ουσες θα χωριστούν σε τέσσερις ομάδες, όπου η καθεμία θα αναλάβει μια φάση της κατασκευής του, όπως την καταγραφή καταστάσεων που θα αναδεικνύεται η καλή συνεργασία του πατέρα και της μητέρας στην ανατροφή του παιδιού ενώ είναι σε διάσταση, τη δημιουργία 21 ροζ και 21 μπλε σπιτιών, την κατασκευή ζαριών και πιονιών-παιδιών. Στόχοι του παιχνιδιού είναι η όξυνση της παρατηρητικότητας, η εξάσκηση της μνήμης, κυρίως όμως η συνειδητοποίηση της διασφάλισης της ποιότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις σε ένα οικογενειακό σχήμα που δε θα πρέπει να ταυτίζεται με μια συγκεκριμένη οικογενειακή μορφή.

**Αριθμός συμμετεχόντων:** 20-25 άτομα

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη.* Αθήνα: Πεδίο.

Ιωαννίδου, Ό. (2006). *Ροζ-Μπλε*. Αθήνα: Μικρή Μίλητος.

Κογκίδου, Δ. (1995). *Μονογονεϊκές Οικογένειες. Πραγματικότητα – Προοπτικές – Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Λιβάνη.

Lansford, J.-E., Ceballo, R., Abbey, A., Stewart, A.-J. (2001). Does family structure matter? A comparison of adoptive, two-parent biological, single-

mother, stepfather, and stepmother households. *Journal of Marriage & Family, 63 (3)*, 840-852.

Πετκανοπούλου, Μ. (2014). *Παίζουμε; 99+1 αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια.* Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Πλιόγκου, Β. (2008). *Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών.* Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.

# «ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΧΑΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΑΡΔΙΑΣ»: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

**Συντονίστρια Σιάνου Χατζηκαμάρη Παναγιώτα,**

Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη ΣΕΠ, ΚΕΣΥΠ Κιλκίς, hatzikamari@gmail.com

Μέλη Γκανά Γεωργία, Μουσικός, Μουσικοπαιδαγωγός, Εμψυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού, anemoskala@ath.forthnet.gr

Ζησοπούλου Ελένη, Νηπιαγωγός (56ο νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης), υποψήφια διδάκτορας ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. elzisop @yahoo.gr

Κοκκίδου Μαίη (MEd PhD), Μουσικοπαιδαγωγός, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας , ugenius@otenet.gr

Σολαχίδου Αναστασία, Δασκάλα, Γυμνάστρια, Διευθύντρια 4ου Δ.Σχ. Πτολεμαΐδας, solachidou@sch.gr

Στούμπου-Πλεξίδα Κυριακή, Εικαστικός, Διευθύντρια Ιδιωτικού Παιδικού Σταθμού, stoumpouk@hotmail.com

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Γιατί το σχολείο είναι βαρετό για πολλούς μαθητές και δεν τους εμπνέει; Γιατί δεν καταφέρνει να δημιουργήσει εσωτερικά κίνητρα στα παιδιά; Γιατί δεν χαίρονται οι μαθητές τις σχολικές τους εμπειρίες; Αυτά τα ερωτήματα, μεταξύ άλλων, ήταν η αφορμή για να προχωρήσουμε στη δόμηση ενός υλικού με στόχο την εμψύχωση στις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης, την κινητοποίηση και συμμετοχή όλων των παιδιών στις σχολικές δραστηριότητες, για τη χαρά στο σχολείο. Οι προτεινόμενες δράσεις εμπλουτίζουν την καθημερινότητα των παιδιών στο σχολείο και μπορούν να ενταχθούν αβίαστα και λειτουργικά στη σχολική ζωή δημιουργώντας κλίμα ασφάλειας, συνεργασίας, χαράς και παιγνιώδους διάθεσης. Η πειραματική εφαρμογή του υλικού μάς έδωσε τη βεβαιότητα ότι το σχολείο μπορεί να προσφέρει ευχαρίστηση και αίσθημα πληρότητας –τόσο στους διδάσκοντες όσο και στους μαθητές–, λιγότερο άγχος και περισσότερη έγνοια για τις σχέσεις, την επικοινωνία, τις αξίες και τις συμπεριφορές.

Η χαρά, το παιχνίδι και η εμψύχωση ανοίγουν το δρόμο για τις καρδιές των μαθητών και επιδρούν συνολικά στην ανάπτυξή τους και στη στάση που θα υιοθετήσουν για τη μάθησή τους. Η χαρά είναι το κλειδί που κινητοποιεί εσωτερικά τους μαθητές, που τους παρακινεί πέρα από υλικές και λογικές αμοιβές (DeMarco 2001, Gardner, Csikszentmihalyi & Damon 2001, Greene 1995, Mooney & Cole 2000, Thomas 2000). Πάνω απ' όλα, η χαρά συνδέεται με το παιχνίδι. Και το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να είναι δημιουργικά, να έχουν νέες ιδέες, να καλλιεργούν τη φαντασία τους, να σκέφτονται πλάγια και όχι μόνο γραμμικά.

Το υλικό που σχεδιάσαμε και προτείνουμε στο εργαστήριο θα παρουσιαστεί σε δυο μέρη, βιωματικό και παρουσίαση – συζήτηση. Αφορά σε μια σειρά δράσεις από οι οποίες ενεργοποιούν τους μαθητές, άμεσα και ελκυστικά και προσφέρουν νέα κίνητρα για μάθηση· ακόμη προσφέρουν στους μαθητές –αλλά και στον εκπαιδευτικό– ευχάριστες ανάσες ανάμεσα στη ρουτίνα των μαθημάτων. Είναι επίσης πρωτότυποι τρόποι για να εισαχθούν με ενδιαφέρον οι μαθητές και μαθήτριες σε νέες γνωστικές περιοχές και θεματικές ενότητες. Είναι δραστηριότητες οι οποίες εξάπτουν την περιέργεια για ένα γνωστικό αντικείμενο, επιδιώκουν την σωματική ή μη λεκτική αντίδραση σε ερεθίσματα που προέρχονται από το σχολικό πρόγραμμα και προάγουν την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής τάξης. Οι δραστηριότητες αυτές, απευθύνονται σε μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας, μπορούν να πραγματοποιηθούν σε κύκλο, με τους μαθητές καθισμένους στα θρανία, σε ομάδες, στην αυλή του σχολείου και χρησιμοποιούν τα διαθέσιμα υλικά. Όλες, όμως, έχουν κάτι κοινό: να φέρουν χαρά στο σχολείο!

Στο εργαστήριο μπορούν να συμμετέχουν 30-35 άτομα[126].

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκανά Γ., Ζησοπούλου Ε., Θεοδωρίδης Ν., Καραχάλιου Κ., Κοκκίδου Μ., Χατζηκαμάρη Π. (1994). «*Το σχολείο εργαστήρι Τέχνης και Δημιουργίας*». Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

DeMarco, T. (2001). *Slack: Getting past burnout, busy work, and the myth of total efficiency*. New York: Broadway Books.

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. & Damon, William (2001). *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books/Perseus Books Group.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mooney, J. & Cole, D. (2000). *Learning outside the lines.* New York: A Fireside Book/Simon & Schuster.

Thomas, K.W. (2000). *Intrinsic motivation at work: Building energy & commitment*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

126 Ανάλογα με το διαθέσιμο χώρο

# Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΝΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥ GARDNER

**Ευαγγελία-Γιασμίνα Υμάι & Κλειώ Σέμογλου**

Υμάι Ευαγγελία-Γιασμίνα Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, ΠΔΜ

Κλειώ Σέμογλου, Ε.Ε.ΔΙ.Π. Ι, Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, ΠΔΜ

giaevaima@outlook.com.gr, **ksemoglou@uowm.gr**

Προτεινόμενος αριθμός συμμετεχόντων: 30 άτομα

Σύμφωνα με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983), η νοημοσύνη δεν αποτελεί μια σταθερή μεταβλητή και ένα μονοδιάστατο φαινόμενο. Κάθε άτομο διαθέτει περισσότερους από έναν τύπο νοημοσύνης, οι οποίοι αλληλεπιδρούν συμπληρωματικά και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία και παραγωγή νέων ιδεών και προϊόντων, καθώς και στην επίλυση προβλημάτων (Gardner, 2006). Αρχικά, οι αναγνωρισμένοι τύποι νοημοσύνης κατά τον Gardner ήταν επτά και περιελάμβαναν τη ‘γλωσσική/λεκτική νοημοσύνη’, τη ‘λογικο-μαθηματική’, τη ‘σωματική/κιναισθητική’, την ‘οπτικοχωρική’, τη ‘ρυθμική/μουσική’, την ‘ενδοπροσωπική’, τη ‘διαπροσωπική’ και, στη συνέχεια, προστέθηκε και ο όγδοος τύπος νοημοσύνης, η ‘φυσιογνωστική/νατουραλιστική’ νοημοσύνη (Gardner, 1999). Αργότερα, ο ίδιος ο Gardner αναφέρθηκε στην ύπαρξη και ένατου τύπου νοημοσύνης, της ‘υπαρξιακής νοημοσύνης’, καθώς και στην πιθανότητα ύπαρξης και άλλων τύπων (Armstrong, 2009). Σύμφωνα με τον Gardner, όλοι οι τύποι νοημοσύνης είναι εξίσου σημαντικοί, αλλά όχι το ίδιο ανεπτυγμένοι σε κάθε άτομο. Όλα τα άτομα κατέχουν όλους τους τύπους νοημοσύνης, αλλά σε διαφορετικό βαθμό και σ' ένα μοναδικό συνδυασμό. Είναι γεγονός, ότι καθένας μπορεί να βελτιώσει κάθε μία από τις νοημοσύνες, αν και μερικά άτομα θα βελτιωθούν ευκολότερα σε έναν τύπο απ' ότι σε άλλους (Gardner, 1999). Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη δυνατότητα ανάπτυξης θεμάτων του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου, υπό το πρίσμα της Θεωρίας Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner. Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκε μία ενότητα από τη Μαθησιακή Περιοχή των Φυσικών Επιστημών, η οποία αφορά στις ‘τρεις φυσικές καταστάσεις της ύλης’. Με κοινούς μαθησιακούς στόχους διαμορφώθηκαν, παρουσιάζονται και εφαρμόζονται οκτώ διαφορετικές δραστηριότητες. Κάθε μία από τις δραστηριότητες αυτές εστιάζεται σε έναν από τους οκτώ τύπους νοημοσύνης της θεωρίας του Gardner, αν και σε κάθε περίπτωση εμπλέκονται, λιγότερο ή περισσότερο, και άλλοι τύποι.

**Διδακτική ενότητα:** Οι τρεις φυσικές καταστάσεις της ύλης

*Ενδεικτικοί γνωστικοί στόχοι*

Να διερευνήσουν απλές ιδιότητες διαφόρων υλικών

Να συγκροτούν κατηγορίες υλικών με κριτήριο τις ιδιότητες τους

Να αντιληφθούν την θέρμανση ή ψύξη ως παράγοντα μεταβολής της φυσικής κατάστασης των υλικών

| Είδος Νοημοσύνης | Ψυχοκινητικοί στόχοι | Περιγραφή |
|---|---|---|
| Λεκτική/ γλωσσική | - Ακουστική αντίληψη | Αφήγηση της ιστορίας «Το κυνήγι του θησαυρού» *(συγγραφή: Γιασμίνα Υμάι, εικονογράφηση: Μαρία Μιντιούρη),* με θέμα τα κύρια χαρακτηριστικά των τριών φυσικών καταστάσεων της ύλης. Συζήτηση. |
| Λογική/ μαθηματική | - Λεπτή κινητικότητα<br>- Κατευθύνσεις<br>- Πλευρίωση | «Ντόμινο»: διαμορφώνεται σε μια περιγραφή των τριών καταστάσεων της ύλης. |
| Κιναισθητική | - Ταχύτητα<br>- Δεξιότητες μετακίνησης | «Η σκυταλοδρομία των υλικών»: Τρεις ομάδες αντιστοιχούν και ταξινομούν τα υλικά... τρέχοντας. |
| Ρυθμική/μουσική | - Ακουστική αντίληψη<br>- Δημιουργική κινητική έκφραση<br>- Σωματικά σχήματα | «Άκου τι συμβαίνει»: Κίνηση με μουσική στον χώρο. Ενώ ακούγονται ήχοι (π.χ., νερό που κυλά, αέρας που φυσά), οι κινήσεις προσαρμόζονται. |
| Ενδοπροσωπική | - Λεπτή κινητικότητα<br>- Οπτική αντίληψη | «Memory»: Κατασκευάζουμε και παίζουμε ένα παιχνίδι μνήμης με θέμα τα στερεά, τα υγρά και αέρια σώματα. |
| Οπτικοχωρική | - Γνώση του χώρου<br>- Προσανατολισμός στον χώρο | «Ψάξε-ψάξε και θα με βρεις»: Μέσα στο χώρο υπάρχουν υλικά και εικόνες υλικών που πρέπει να συγκεντρωθούν. |
| Διαπροσωπική | - Συνεργασία | «Κατασκευή κολάζ». Αναζητούμε |

| | | |
|---|---|---|
| | - Ομαδικό πνεύμα<br>- Λεπτή κινητικότητα | εικόνες συγκεκριμένων υλικών για την κατασκευή 'καλλιτεχνικών έργων'. |
| Νατουραλιστική/ φυσιοκρατική | - Λεπτή κινητικότητα<br>- Συνεργασία | «Από το υγρά στα στερεά και πάλι πίσω». Διενέργεια πειραμάτων με θέμα τις ιδιότητες των υλικών. |

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΊΑ**

Armstrong, T. (2009). Multiple Intelligences in the Classroom (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Gardner, H. (1983). Frames of mind. New York: Basic Books

Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed. New York: Basic Books

Gardner, H. (2006). Multiple intelligences: New horizons. New York: Basic Books.

Gardner, H., & Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. Educational Psychologist, 41(4), 227-232.

Scapens, M., & Fraser, D. (2007). Multiple intelligences: fashionable or foundational? Practical Research for Education, 37, 49–58.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη»

Ραβάνης, Κ. (2008). Εκπαιδεύοντας τα μικρά παιδιά στις Φυσικές Επιστήμες. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδοι Αφοί.

Γκλιάου, Ν. & Γουργιώτου, Ε. (2005). « Σχέδιο εργασίας. Ο αγαπημένος μου ήρωας: Ο Ηρακλής.», στο Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Αθήνα: Π.Ι.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 37-51.

Καριώτογλου, Π., (1994), Διδακτικό Πακέρο για τη Διδασκαλία της Γεωγραφίας Ευρώπης. (Διδακτικό Υλικό για το Μάθημα: Εκπαιδευτική Τεχνολογία ΙΙ: Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας)

Καριώτογλου, Π., (2004). Πειραματική Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών. Εργαστηριακές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Φασόπουλος, Γ., Τσέλφες, Β., & Καριώτογλου, Π. (2003), Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου Φυσικών Επιστημών. Σύνδεση Θεωρίας Πράξης. Εργαστηριακές Σημειώσεις Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Γερμανός, Δ. (2002). Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.