

Ο.Μ.Ε.Ρ.

Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.

Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής
Ελληνική Επιτροπή

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Τεύχος 13
2014

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ:

Δεξιότητες Ζωής.
Προσωπική – Κοινωνική
Ανάπτυξη στην Προσχολική και
Πρώτη Σχολική Ηλικία



ISSN 1106-5036

Επιμέλεια έκδοσης: **Διοικούσα Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (2015-2017)**

Ευφροσύνη Κατσικονούρη, Πρόεδρος

Σοφία Σαϊτη, Αντιπρόεδρος

Ελένη Διδάχου, Γραμματέας

Στέλλα Δέλλη, Ταμίας

Αγγελική Βελλοπούλου, Υπεύθυνη Δημοσίων Σχέσεων

© Copyright 2014 «Ο.Μ.Ε.Ρ.»

Για τα αποστέλλόμενα έντυπα, κείμενα και φωτογραφίες η Ο.Μ.Ε.Ρ. αποκτά αυτόματα το δικαίωμα της δημοσίευσης. Κείμενα και φωτογραφίες που αποστέλλονται στο περιοδικό προς δημοσίευση δεν επιστρέφονται. Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Η άποψη των συντακτών δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την άποψη της Διεύθυνσης του περιοδικού. Για την επιλογή και την καταχώριση οποιουδήποτε φωτογραφικού ή ζωγραφικού υλικού την ευθύνη φέρει ο συγγραφέας του άρθρου και οι επιμελητές της έκδοσης.

ISSN: 1106-5036

Στοιχειοθεσία τόμου: Ελένη Διδάχου- Σοφία Σαϊτη

Organisation Mondiale pour l'Éducation Prescolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής
Ελληνική Επιτροπή

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ Ο.Μ.Ε.Ρ.
2014 • ΤΕΥΧΟΣ 13

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ:

Δεξιότητες Ζωής. Προσωπική – Κοινωνική Ανάπτυξη
στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία



Σημειώσεις για τους συνεργάτες

- Η επιστημονική περιοδική έκδοση «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού» δέχεται πρόσφατες έρευνες και επιστημονικές μελέτες σε θέματα που αφορούν στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.
- Για την έκδοση κάθε τεύχους συγκροτείται «Επιστημονική Επιτροπή», η οποία εγκρίνει τα υπό δημοσίευση κείμενα.
- Κάθε συγγραφέας μπορεί να δημοσιεύει μόνο μία εργασία σε κάθε τεύχος, η οποία δεν θα πρέπει να έχει δημοσιευθεί σε άλλο έντυπο.
- Η εργασία δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τις 5.000 λέξεις.
- Κάθε εργασία πρέπει να ακολουθεί τις προδιαγραφές που καθορίζονται από την American Psychological Association (<http://www.apastyle.org>).
- Το κείμενο της εργασίας πρέπει να είναι γραμμένο με διπλό διάστημα. Οι πίνακες πρέπει να είναι αριθμημένοι, ευδιάκριτοι και τοποθετημένοι στα σημεία αναφοράς. Το ίδιο ισχύει για τις φωτογραφίες και τα διαγράμματα.
- Η εργασία πρέπει να συνοδεύεται από μια περίληψη (100-120 λέξεις) καθώς και από μερικές λέξεις-κλειδιά (στην Ελληνική και Αγγλική γλώσσα).
- Στην αρχική σελίδα της εργασίας αναγράφονται τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, η ιδιότητά τους και το επιστημονικό πεδίο/γνωστικό αντικείμενο το οποίο καλύπτει η μελέτη.
- Οι εργασίες δεν επιστρέφονται στους συγγραφείς.
- Οι συγγραφείς δεν έχουν καμία απαίτηση από την Ο.Μ.Ε.Ρ. και παραχωρούν δωρεάν την εργασία τους.

Ο.Μ.Ε.Ρ., Γραμματεία Επιστημονικής Περιοδικής Έκδοσης
e-mail: journalomep@gmail.com

Πίνακας Περιεχομένων

<i>Αναστασοπούλου Ελένη, Ζυγούρη Έλενα, Καζταρίδου Αλίκη</i> , ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	13
<i>Αντωνοπούλου Ειρήνη, Στελλάκης Νεκτάριος</i> , Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΓΙΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΝΟΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥΣ	24
<i>Ασημόπουλος Χάρης</i> , Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ, ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ, ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ	36
<i>Βάος Αντώνης, Καραλής Θανάσης, Στελλάκης Νεκτάριος, Αποστόλου Ζωή</i> , «ETRA PROJECT - EDUCATION THROUGH REHABILITATIVE OUTSIDER ART- PHOTO»: ΕΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ	45
<i>Βελλοπούλου Αγγελική, Παπανδρέου Μαρία</i> , «ΘΕΛΩ ΝΑ [...] ΦΤΙΑΞΩ ΤΑ ΚΑΛΩΔΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΡΕΥΜΑΤΑ, ΟΜΩΣ ΤΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ΑΥΤΑ [...], ΟΤΑΝ ΜΕΓΑΛΩΣΩ ΘΑ ΠΑΩ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.»: Η ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	54
<i>Βίτσου Μάγδα</i> , ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕΣΩ ΚΟΥΚΛΑΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	64
<i>Βλασίου Ιωάννα, Μπότσογλου Καφένια, Μπεαζίδου Ελευθερία</i> , Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ STATUS ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	73
<i>Γιαννικοπούλου Αγγελική, Πασχαλίδου Ελένη</i> , ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	79
<i>Γιώτσα Άρτεμις, Μητρογιώργου Ελευθερία</i> , Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	92
<i>Γκλούμπου Αλεξάνδρα, Ζησοπούλου Ελένη</i> , Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	112
<i>Ευαγγέλου Ιωάννα, Κακανά Δόμνα-Μίκα</i> , ΒΕΛΤΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ: ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΟΠΟΥ ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΟΝΤΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	121

Καζέλα Κατερίνα, Κοντοπούλου Φωτεινή, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: «ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΠΟΥ ΜΙΛΑΕΙ ΣΤΗΝ ΚΑΡΔΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ»	134
Καλεράντε Ευαγγελία, Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΕΩΝ Ή ΚΑΤΑΡΓΗΣΕΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ: ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ, ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΕΥΘΕΤΗΣΗ ΣΕ ΜΙΑ ΜΗ ΟΥΜΑΝΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	144
Καραβίδα Μαρία, Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος, ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	153
Καραβοκύρη Βιργινία, Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΕΣ ΕΙΔΗΣΕΙΣ: ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	164
Κατσικονούρη Ευφροσύνη, Μανίτσα Ευθυμία, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ «ΑΝΤΙΔΟΤΟ» ΣΤΗΝ ΚΡΙΣΗ	177
Κοκοζίδου Αικατερίνη, Γώτη Ευθυμία, Η ΑΠΩΛΕΙΑ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	188
Κοντοπούλου Μελανθία, Βελλοπούλου Αγγελική, Καμπεζά Μαρία, Παναγιώτου Βασιλική, Ψυχίδου Παρθένα, Μπιρμπίλη Μαρία, Παπανδρέου Μαρία, ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	200
Κουγιουρούκη Αγγελική, Κυβιρτζίκης Ευστράτιος, ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ (We C.A.R.E.): ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΟ 1ο ΠΡΟΤΥΠΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ. ΣΧ. ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ	211
Κουράκη Χρύσα, Βορύλλα Βαρβάρα, Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ της ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ του ΠΟΛΙΤΗ (citizenship) ΜΕΣΑ ΑΠΟ τΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ με ΕΜΦΑΣΗ σε ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	219
Κουρμούση Νάντια, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ/ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ: ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ, ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ, ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	231
Κούτρας Βασίλειος, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ: ΦΟΡΕΑΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ;	241
Κούτρας Βασίλειος, Νάστου Λαμπρινή, ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	247
Κρικλάνη Μαρία, Τζοβάρα Ναταλία, Τσαπάρα Μαρία, Μείμαρης Μιχάλης, Γκούσκος Δημήτρης, «E-MOTIONS» ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	255

<i>Κωνσταντίνου Ιωσήφ</i> , «ΒΛΕΠΟΝΤΑΣ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ» ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΟΙΚΙΑΚΟ ΚΑΙ ΕΞΩ-ΟΙΚΙΑΚΟ ΧΩΡΟ	261
<i>Μάγος Κώστας, Τριανταφυλλίδη Ελένη</i> , Ο ΑΓΓΕΛΟΣ ΚΑΙ Ο «ΑΛΛΟΣ»: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	268
<i>Μάνου Αγγελική</i> , Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	277
<i>Μάντζιου, Στρατούλα, Αχνούλα, Γεωργία, Καραβίδα, Βασιλική</i> , Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΒΡΕΦΩΝ ΚΑΙ ΝΗΠΙΩΝ	285
<i>Μαραβέλη Αλεξάνδρα, Σβίρου Ευαγγελία, Πιλόγκου Βασιλική</i> , ΑΠΟΦΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	291
<i>Μαυρογιώργου Άννα-Καλλιόπη</i> , ΤΟ ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΛΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ	300
<i>Μεσσάρης Διονύσιος, Παραμυθιώτου Μαρκέλλα, Θάνου Αγγελική, Σακελλαρίου Μίλτος, Φοράδη Ευγενία, Φρέρη Ρόζα, Παπατσιμπα Βασιλική, Πάντζιου Νατάσσα</i> , ΤΑ ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΟΥΡΑΝΙΟΥ ΤΟΞΟΥ: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΘΟΛΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΣΕ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	309
<i>Μισιρλή Αναστασία, Κοκκόση Αγγελική, Κόμης Βασίλης</i> , ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΖΟΜΕΝΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ	318
<i>Μπακλέ Ηλιάνα, Ματσούκα Ουρανία, Γραμματικόπουλος Βασίλης, Κώστα Γώργος</i> , ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΕΣ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΣΤΑΘΜΩΝ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ	330
<i>Μπάρμπας Γιώργος, Ελένη Γκιργκινούδη</i> , ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ: ΕΝΑ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	338
<i>Μπεαζίδου Ελευθερία, Μπότσογλου Καφένια, Ανδρέου Ελένη</i> , ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΦΙΛΙΑΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	349
<i>Μπελέτη Ζησούλα, Πολλάτου Ελιζάνα, Ζήση Βασιλική, Αγδινιώτης Ηλίας</i> , Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΥΘΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΝΟΣ ΤΥΠΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 5-9 ΕΤΩΝ	355
<i>Νικολούδη Τριανταφυλλιά</i> , ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ, ΑΛΛΑ ΙΣΟΤΙΜΟΙ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ, ΠΟΥ ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΕΙ ΤΑ ΘΕΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ, ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	359

Παπαδημητρίου Άρτεμις, Κωτσιοπούλου Δήμητρα, Μούσιου Γεωργία, Πλιάκα Γεωργία, ΜΕ ΤΟ ΜΙ ΚΑΙ ΜΕ ΕΝΑ ΡΟ ΣΥΝΑΝΤΑΩ ΤΟ ΜΙΡΟ. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ 370

Παπαδημητρίου Ειρήνη, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΔΥΣΑΡΕΣΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (ΦΟΒΟΣ, ΘΥΜΟΣ, ΛΥΠΗ) ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ 383

Παπαδημητρίου Σταματία, ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ: Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ «ΠΡΟΤΥΠΟΥ» 393

Παπανικολάου Αθανασία Φλωρεντίν Νέλλη, Πλιόγκου Βασιλική, ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΑΠΟ ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 401

Πούλου Μαρία, Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ 410

Ρούπα Αθηνά, Σακελλαρίου Μαρία, Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ 416

Σαϊπά Τρισεύγενη, Κακανά Δόμνα-Μίκα, Μπονότη Φωτεινή, ΤΟ PORTFOLIO ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ 428

Σαϊτή Σοφία, Μπέση Μαρίνα, ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ» ΣΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΕΒΕΖΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ 442

Σακελλαρίου Μαρία, Μπέση Μαρίνα, Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 453

Σαλαγιάννη Μαρία, ΕΤΗΣΙΑ ΕΝΔΟ-ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ» ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ. 464

Σαλωνίδης Βασίλης, Βαρούχας Ζαχαρίας, Ιατρού Ραμόνα, ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ 476

Σιόλου Ευδοξία, Λέκκα Άσπα, Σακελλαρίου Μαρία, Παγγέ Τζένη, ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΝΝΟΙΩΝ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΕ ΕΦΗΒΟΥΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ 487

Σουνόγλου Μαρίνα, Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ JOHN RAWLS: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ 495

<i>Σπύρου Ελένη Δήμητρα, Μπονότη Φωτεινή, Κακανά Δόμνα-Μίκα,</i> ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	503
<i>Τάσση Χριστίνα, Παπασπύρου Αικατερίνη, Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Γεωργίου Αλεξάνδρα,</i> Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	514
<i>Τεμπρίδου Αντιόπη-Ελένη,</i> ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΑΓΝΩΣΤΟ ΣΤΗΝ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	523
<i>Τριάντου Ιωάννα, Πασχάλης Βασίλειος,</i> Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΑΙΝΙΩΝ ANIMATION ΣΑΝ ΣΥΝΕΚΤΙΚΗ ΥΛΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	532
<i>Χαρούμενου Ζωή, Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος,</i> ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	543

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Κούτρας Βασίλειος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη (αλφαβητικά):

Αθανασίου Κυριάκος	Καθηγητής, ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό, Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αναστασία Καλαντζή - Αζίζι	Καθηγήτρια, Διευθύντρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης στην Κλινική Ψυχολογία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ανδρέου Ελένη	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αρτνινοπούλου Βασιλική	Καθηγήτρια, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών
Αυγητίδου Σοφία	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Βαρνάβα - Σκούρα Τζέλλα	Ομότιμη καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Βιτσιλάκη Χρυσή	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Κοσμήτορας Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Βοσνιάδου Στέλλα	Καθηγήτρια, Πρόεδρος του Εργαστηρίου Γνωσιακής Επιστήμης και Πρόεδρος του Διαπανεπιστημιακού-Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών "Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη", Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γιώτσα Άρτεμις	Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καΐλα Μαρία	Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κακανά Δόμνα - Μίκα	Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Καμπεζά Μαρία	Λέκτορας, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών
Καραλής Αθανάσιος	Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κογκίδου Δήμητρα	Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κοσμήτορας της Παιδαγωγικής Σχολής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κοντοπούλου - Κοκκινάκη Μελανθία	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κορμάς Γιώργος	Συντονιστής προγράμματος "Αριάδνη", Εκπρόσωπος Γραμμής Βοηθείας ΥποΣΤΗΡΙΖΩ, Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου
Κουρμούση Νάντια	Νηπιαγωγός, Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Διεύθυνσης Π.Ε. Ανατολικής Αττικής
Κούρτη Ευαγγελία	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κυρίδης Αργύρης	Καθηγητής, Τμήμα Νηπιαγωγών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πρόεδρος της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας

Λεονταρή Αγγελική	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μακρής Νίκος	Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Μαλικώση - Λοΐζου Μαρία	Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μαλλιώρη Μελοπομένη (Μένη)	Πρόεδρος ΟΚΑΝΑ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ιατρική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μεράκου Κυριακούλα	Επιστημονική Συνεργάτης Τομέα Δημόσιας και Διοικητικής Υγιεινής, Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας
Μηναδοπούλου Μαντώ	Νηπιαγωγός, Πρώην Σχολική Σύμβουλος Πάτρας
Μητακίδου Σούλα	Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ναυρίδης Κλήμης	Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ.), Διευθυντής του Τομέα Ψυχολογίας και Πρόεδρος της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παγγέ Τζένη	Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παραμυθιώτου Μαρκέλλα	Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αιγαίου, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής
Πλατσίδου Μαρία,	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Πλιόγκου Βασιλική	Δρ Επιστημών Αγωγής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Ακαδημαϊκή Υπεύθυνη Τομέα Παιδαγωγικών στο Metropolitan College, Thessaloniki, Πρόεδρος της OMEP Θεσσαλονίκης
Πουλόπουλος Χαράλαμπος	Διευθυντής στο Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων, Πρόεδρος της επιστημονικής και συμβουλευτικής επιτροπής της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας Θεραπευτικών Κοινοτήτων (W.F.T.C.) και αντιπρόεδρος του Δ.Σ. της Ευρωπαϊκής Ομοσπονδίας Θεραπευτικών Κοινοτήτων (E.F.T.C.), Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕ.Θ.Ε.Α.)
Πουρκός Μάριος	Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σακελλαρίου Μαρία	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σακκά Δέσποινα	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Σαλαγιάννη Μαρία	Νηπιαγωγός, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής
Τρέσσου - Φατούρου	Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ευαγγελία	
Τριλίβα Σοφία	Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
Τσιάντης Ιωάννης	Αναπληρωτής Καθηγητής, Ιατρική Σχολή, Επιστημονικός Υπεύθυνος ΕΨΥΠΕ, Πρόεδρος Ιατρικών Ειδικοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κλάδος Παιδικής και Εφηβικής Ψυχιατρικής (UEMS), Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Ελλάδος, ΕΨΥΠΕ
Χατζηχρήστου Χρυσή	Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ.) και στο Πρόγραμμα Ψυχολογίας, Διευθύντρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σχολικής Ψυχολογίας και Διευθύντρια του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Το 13ο τεύχος της επιστημονικής περιοδικής έκδοσης της Ελληνικής Επιτροπής της Ο.Μ.Ε.Ρ. (Παγκόσμια Οργάνωση για την Προσχολική Αγωγή) «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού» είναι αφιερωμένο στο θέμα: Δεξιότητες ζωής. Προσωπική – κοινωνική ανάπτυξη στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Οι εργασίες που περιλαμβάνονται στο παρόν τεύχος παρουσιάστηκαν σε μια πρώτη μορφή στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής, το οποίο πραγματοποιήθηκε στα Ιωάννινα, 18 με 20 Οκτωβρίου του 2013, με τη στήριξη και συνεργασία του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Στο 13ο τεύχος παρουσιάζονται επιλεγμένες εργασίες, οι οποίες υποβλήθηκαν σε κρίση και αξιολόγηση από ανώνυμους κριτές. Οι εργασίες αυτές συμβάλουν στην προώθηση του διαλόγου για την αναγκαιότητα της συστηματικής εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία μέσα στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή για την ανάπτυξη Δεξιοτήτων Ζωής. Επιπλέον, αναδεικνύουν το ρόλο των εκπαιδευτικών στην επίτευξη σχετικών εκπαιδευτικών στόχων, η συνεισφορά των οποίων γίνεται επιτακτική, ειδικά σε κοινωνίες που αντιμετωπίζουν ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές ή βρίσκονται σε κρίση, όπως είναι η δική μας.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς των εργασιών, την επιστημονική επιτροπή και τον πρόεδρό της καθηγητή Βασίλη Κούτρα, τους συνεργάτες της συγκεκριμένης έκδοσης, και εσάς τους αναγνώστες.

Η Διοικούσα Επιτροπή Ο.Μ.Ε.Ρ. Ελλάδος

Αναστασοπούλου Ελένη, Med., Σχολική Σύμβουλος Π. Α. Ν. Καστοριάς
Ζυγούρη Έλενα, PhD., Med., Σχολική Σύμβουλος Π. Ε. Ν. Καστοριάς
Καζταρίδου Αλίκη, Med., Σχολική Σύμβουλος 1ης περιφ. Ν. Καστοριάς

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ερευνητική εργασία διερευνώνται οι απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων Α' και Β' τάξεων του δημοτικού σχολείου σχετικά με την κοινωνική μάθηση και την ανάπτυξη μεθόδων και πρακτικών με τις οποίες επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των απαιτούμενων κοινωνικών δεξιοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κοινωνικές δεξιότητες (social competences) αποτελούν σημείο αναφοράς για τη σχολική, προσωπική και επαγγελματική ζωή των ατόμων (Schaffer, 1996). Τόσο το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ (2003) αλλά και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2012) του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική μάθηση και την ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, προκειμένου οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες να αντιμετωπίσουν την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας και να διαμορφώσουν ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Cole & Cole, 2001). Μεθοδολογικά η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την ανάλυση ελεύθερου κειμένου, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν την προσωπική τους άποψη για το θέμα: «Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό πλαίσιο». Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου και ως μονάδα καταγραφής επιλέχθηκε το θέμα (Berelson, 1952* Holsti, 1969* Krippendorff, 1980* Βάμβουκας, 1998* Titscher et al., 2000). Από τα ερευνητικά αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο σχολείο τον ιδιαίτερα σοβαρό και καθοριστικό κοινωνικοποιητικό ρόλο του και την ανάγκη να στρέψει το ενδιαφέρον του από τη γνωστική στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Αναγνωρίζοντας την ευθύνη του ρόλου τους και τη σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, θεωρούν ότι το Α.Π. διαθέτει ισχυρά μεθοδολογικά εργαλεία και διδακτικές προσεγγίσεις, που με την εφαρμογή τους μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, κοινωνική-συναισθηματική μάθηση, διαπροσωπικές σχέσεις, επικοινωνία, υπευθυνότητα, αυτοεκτίμηση, βιωματική-ερευνητική μάθηση, συνεργασία

SOCIAL LEARNING AND SOCIAL COMPETENCE: A SURVEY ON THE VIEWS OF PRIMARY AND PRELIMINARY TEACHERS OF HOW THEY IMPLEMENT THE CURRICULUM IN ORDER TO ACHIEVE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE IN CLASS

ABSTRACT

This research paper presents the views of primary and preliminary school educators on social learning. It also investigates the development of the most effective methods and pedagogical practices that teachers apply in their every day school work, in order to cultivate social competences of their students. Social competences are the core point of school, personal and professional life (Schaffer, 1996). The New Cross- thematic Curriculum (APS and DEPPS, 2003 and New Curriculum, 2008) strongly emphasizes on social learning. It also underlines the necessity for school to develop social competences, skills and abilities of the students, in order to make them able, as future citizens, to deal effectively with contemporary sociocultural environment, to become active members of the society and also to develop an integrated personality (Cole & Cole, 2001). The survey was conducted by analyzing free text in which teachers wrote down their personal aspect on the subject "The development of social competence into the school environment". Results analysis was performed using the qualitative and quantitative content analysis method (Berelson, 1952* Holsti, 1969* Krippendorff, 1980* Βάμβουκας, 1998* Titscher et al., 2000). "Theme" was chosen as the recording unit. The results indicate that teachers attribute school its serious and decisive role in socialization. In addition, they realize the necessity to shift their interest from cognitive to social and emotional learning. Finally, recognizing their responsibility and the importance of cooperation between school and family, they consider that the school curriculum provides powerful methodological tools and effective teaching approaches, the implementation of which can contribute to the social and emotional development of students.

KEY WORDS

Social-emotional competences, social-emotional learning, communication, responsibility, self-esteem, cooperation, active learning, interpersonal relationships

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ρευστότητα των κοινωνικών-οικονομικών και πολιτικών συνθηκών διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για τα άτομα και την κοινωνία. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα πολλών ερευνών σε διάφορες χώρες, διαπιστώνεται ότι εμφανίζεται ολοένα και πιο συχνά αύξηση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στα νέα παιδιά (άγχος, ανασφάλεια, ανυπακοή, απομόνωση, επιθετικότητα, έλλειψη ενδιαφέροντος κ.λπ.). Συνεπώς είναι επιτακτική ανάγκη το σχολείο να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στη δυναμική των καιρών και στις προκλήσεις της εποχής επανακαθορίζοντας το ρόλο και τη λειτουργία του (Kress 1999). Το σχολείο είναι ανάγκη να στρέψει το ενδιαφέρον του από τη γνωστική στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, έννοιες σύμφωνα με τους Cole & Cole (2001) αναπόσπαστα δεμένες με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, την προσωπική και κοινωνική προσαρμογή και επομένως την ψυχική και συναισθηματική υγεία των μαθητών. Η απουσία ή η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση, τη σχολική αποτυχία και διαρροή με αποτέλεσμα προβλήματα στη ζωή του παιδιού (Asher, Oden & Gottman, 1992). Η σχολική ζωή προσφέρει καθημερινά ευκαιρίες για πλούσιες εμπειρίες που μεταβιβάζουν στο παιδί συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης, εξωτερίκευσης συναισθημάτων και δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Ο όρος κοινωνικές δεξιότητες (social competences) είναι αρκετά ασαφής, γιατί χαρακτηρίζεται από μεγάλη ανομοιογένεια. Ωστόσο υπάρχει ένας βασικός πυρήνας συγκεκριμένων ικανοτήτων που συναντάται σε όλους τους ορισμούς. Λέγοντας κοινωνικές δεξιότητες αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις, στην ικανότητά του να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με τους άλλους, στην ικανότητα να νιώθει υπεύθυνος και να ακολουθεί κανόνες, στην ικανότητα να αποδέχεται και να έχει θετική εικόνα για τον εαυτό (αυτοεκτίμηση). Συνδέονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Gardner, 1983· Coleman, 1998) και ευρύτερα με την ψυχοκοινωνική επάρκεια (Triliva & Chimenti, 2000). Σύμφωνα με τον Schaffer (1996) η ανάπτυξη στο σχολείο κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί κομβικό σημείο αναφοράς για τη σχολική, την προσωπική αλλά και την επαγγελματική ζωή των ατόμων.

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν δεξιότητες ζωής. Παίζουν σημαντικό ρόλο στη μελλοντική εξέλιξη και ενηλικίωση των παιδιών γιατί βοηθούν τα άτομα να προσαρμοστούν ομαλά και με επιτυχία στο περιβάλλον στο οποίο ζουν. Η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων ξεκινά άτυπα στην οικογένεια, μέσα στην οποία το παιδί βιώνει τις πρώτες κοινωνικές του σχέσεις. Η κοινωνική του μάθηση συνεχίζεται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και αργότερα συμπληρώνεται με πιο συστηματικό τρόπο στο σχολείο. Εδώ το πεδίο των αλληλεπιδράσεων είναι πολύ πιο ευρύ και πυκνό από το οικογενειακό περιβάλλον.

Το παιδί εξασκείται συστηματικά σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που του εξασφαλίζουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, θετική εικόνα για τον εαυτό του και προσωπικές ικανοποιήσεις (Παρασκευόπουλος, 1982). Όμως, ενώ το παιδί έχει τη δυνατότητα στο σχολικό περιβάλλον να γίνει μέλος της ομάδας και να την εμπλουτίσει συνεισφέροντας με την ατομικότητα και την ιδιαιτερότητά του, υπάρχει και ο κίνδυνος να δυσκολέψει τη λειτουργία της, λόγω της αδυναμίας του να κατανοήσει τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων μελών και έτσι να επικοινωνήσει μαζί τους (Σακελλαρίου, 2002). Σε κάθε περίπτωση ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερα σοβαρός και καθοριστικός για την μετέπειτα κοινωνική εξέλιξη του παιδιού (Κυρίδης, 1996). Σε αντίθεση δηλαδή με την οικογένεια, η εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο είναι τυπική και γίνεται σκόπιμα, στηριζόμενη σε οργανωμένο πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται από το αναλυτικό

πρόγραμμα, το περιεχόμενο της μάθησης, τους διδακτικούς στόχους, το ρόλο του εκπαιδευτικού, τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Τόσο το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ (2003) αλλά και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2012) του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου, εκτός από την ακαδημαϊκή μάθηση δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και την ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, προκειμένου οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες να αντιμετωπίσουν την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας και να διαμορφώσουν ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Cole & Cole, 2001) Στα παραπάνω προγράμματα σπουδών η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων διαχέεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης στο πλαίσιο προώθησης της συλλογικής προσπάθειας, της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και της ποιοτικής αναβάθμισης του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. Υπηρετούνται, δηλαδή, στόχοι που συμβάλλουν τόσο στη νοητική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ισόρροπο τρόπο (Στεφανής, 2008).

Καθοριστική συμβολή στην κατεύθυνση αυτή έχουν οι εκπαιδευτικοί και ο τρόπος επικοινωνίας τους με τα παιδιά. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά στην επικοινωνία σύμφωνα με Carl Rogers (1983) είναι ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αυθεντικότητα. Επομένως σε όσο μεγαλύτερο βαθμό διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τις δεξιότητες αυτές και τις παρέχουν στους μαθητές τους τόσο καλύτερα θα αναπτύξουν εκείνοι τις δικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα μάλιστα με την Denham (1998), το πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους επηρεάζει και κατευθύνει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θα διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να υιοθετήσουν οι ίδιοι κάποιες δεξιότητες προκειμένου να είναι σε θέση να αναπτύξουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών όπως π.χ να δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης, να βοηθούν τους μαθητές στην έκφραση των συναισθημάτων τους, να βοηθούν στην αναγνώριση των συναισθημάτων των ίδιων και των άλλων, να παρέχουν στρατηγικές διαχείρισης τους, να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές συναισθηματικές εκδηλώσεις ανάλογα με τον πολιτισμό (Πούλου, 2008). Ας μην ξεχνάμε ότι οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν ισχυρούς δεσμούς με τα παιδιά και για το λόγο αυτό αποτελούν ισχυρούς και ελκυστικούς φορείς κοινωνικοποίησης,

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο πλαίσιο αυτό και προκειμένου να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική μάθηση και την ανάπτυξη μεθόδων και πρακτικών με τις οποίες επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των απαιτούμενων κοινωνικών δεξιοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, ζητήσαμε από 21 εκπαιδευτικούς (νηπιαγωγούς και δασκάλους/ες των Α' και Β' τάξεων του δημοτικού σχολείου), που υπηρετούν σε σχολεία του ν. Καστοριάς να καταγράψουν την προσωπική τους άποψη σε ελεύθερο κείμενο, με θέμα: «Ποιες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες καλλιεργείτε, εφαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου/ δημοτικού σχολείου; Ποιες μεθοδολογικές και διδακτικές πρακτικές αξιοποιείτε, προκειμένου να αναπτύξετε συστηματικά και προγραμματισμένα τις παραπάνω δεξιότητες; Με ποιους τρόπους και σε ποια επίπεδα η συνεργασία σας με την οικογένεια συμβάλλει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών;».

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ως μονάδα καταγραφής επιλέχθηκε το θέμα (Berelson, 1971· Krippendorff, 1980· Βάμβουκας, 1998). Όλες οι ενότητες ανάλυσης εντάχθηκαν στις επιλεγμένες κατηγορίες, οι οποίες επιλέχθηκαν με βάση τον στόχο της έρευνας και το περιεχόμενο που αναλύθηκε. Η συγκεκριμένη προσπάθεια αποτελεί έρευνα πεδίου για μια πρώτη καταγραφή και αποτύπωση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το οριστικό σύστημα των θεματικών κατηγοριών συγκροτήθηκε σε τρία επίπεδα: Σε πρώτο επίπεδο καθορίστηκαν οι άξονες του ερευνητικού σχεδίου, καθώς και το παραγωγικό σύστημα των κατηγοριών

που προέρχεται από τις αρχικές υποθέσεις. Στη συνέχεια αποδελτιώθηκαν οι σχετικές αναφορές, που περιέχονται στα κείμενα των εκπαιδευτικών, τα οποία αποτέλεσαν το ερευνητικό υλικό. Τέλος, συγκροτήθηκε το οριστικό σύστημα των θεματικών κατηγοριών, συντάχθηκαν τα θεματικά δελτία, έγινε αποδελτίωση όλων των δεδομένων που περιέχονται στα κείμενα και καταγράφηκαν στα θεματικά δελτία. Έτσι, προέκυψαν στο σύνολό τους 367 αναφορές, οι οποίες, κατανέμονται όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Κατανομή των αναφορών ανά θεματική κατηγορία, κατηγορία και υποκατηγορία

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Α.Π. και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες	141	40%
<i>Διαπροσωπικές σχέσεις</i>	67	19%
Συνεργασία	40	12%
Αναγνώριση-έκφραση συναισθημάτων	27	7%
<i>Επικοινωνία</i>	27	8%
Αναζήτηση και μετάδοση πληροφοριών	14	4%
Επίλυση διαφωνιών	13	4%
<i>Υπευθυνότητα</i>	20	5%
<i>Αλληλεγγύη- αλληλοβοήθεια</i>	6	3%
<i>Κανόνες συμπεριφοράς</i>	14	5%
<i>Αυτοεκτίμηση</i>	27	8%
Τρόποι ανάπτυξης των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων	118	30%
<i>Μεθοδολογία</i>	65	17%
Διαθεματικότητα	21	6,0
Ερευνητική μάθηση	11	3%
Βιωματική μάθηση	7	2%
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	5	1%
Ομαδοσυνεργατική	28	7%
<i>Διδακτικές πρακτικές</i>	51	13%
Αξιοποίηση της τέχνης	29	8%
Χρήση νέων τεχνολογιών	3	1%
Τεχνικές επικοινωνίας	16	4%
Σχολείο- οικογένεια και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη	85	20%
<i>Αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου -οικογένειας</i>	24	6%
<i>Τρόποι συνεργασίας σχολείου –οικογένειας</i>	50	11%
Συχνότητα συνεργασίας	12	2%
Μορφές συνεργασίας	39	9%
<i>Προϋποθέσεις συνεργασίας σχολείου- οικογένειας</i>	11	3%
Εκπαιδευτικό πλαίσιο ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων	23	10%
<i>Αξιολόγηση</i>	3	2%
<i>Ρόλος εκπαιδευτικού</i>	16	5%
<i>Μαθησιακό κλίμα</i>	4	2%
Σύνολο	367	100,0

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ποσοτική ανάλυση

Οι 367 αναφορές κατανέμονται σε τέσσερις θεματικές:

Η **πρώτη θεματική** περιλαμβάνει όλες τις αναφορές σχετικές με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό (141 αναφορές και ποσοστό 40%). Επιμερίζεται σε τέσσερις κατηγορίες, διαπροσωπικές σχέσεις (67 αναφορές και ποσοστό 19%), επικοινωνία (27 αναφορές και ποσοστό 8%), υπευθυνότητα (20 αναφορές και ποσοστό 5%) και αυτοεκτίμηση (27 αναφορές και ποσοστό 8%). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει δυο υποκατηγορίες, συνεργασία (ποσοστό 12%) και αναγνώριση-έκφραση συναισθημάτων (ποσοστό 7%). Επίσης δυο υποκατηγορίες περιλαμβάνει και η δεύτερη κατηγορία, αναζήτηση και μετάδοση πληροφοριών (ποσοστό 4%) και επίλυση διαφωνιών (ποσοστό 4%). Δύο υποκατηγορίες περιλαμβάνει και η τρίτη κατηγορία, αλληλεγγύη-αλληλοβοήθεια (ποσοστό 3%) και κανόνες συμπεριφοράς (ποσοστό 5%).

Η **δεύτερη θεματική** συγκροτείται από το σύνολο των αναφορών σχετικών με τους τρόπους ανάπτυξης των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων (118 αναφορές και ποσοστό 30%). Επιμερίζεται σε δυο κατηγορίες, την πρώτη που περιλαμβάνει τις αναφορές σχετικά με τη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν κατά δήλωσή τους οι εκπαιδευτικοί για την καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (ποσοστό 17%), και τη δεύτερη που περιλαμβάνει όλες τις αναφορές που γίνονται για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται (ποσοστό 13%). Σε σχέση με τη μεθοδολογία καταγράφονται πέντε μεθοδολογικές στρατηγικές σε ισάριθμες πέντε υποκατηγορίες: διαθεματικότητα (ποσοστό 6%), ομαδοσυνεργατική μέθοδος (ποσοστό 7%), ερευνητική μάθηση (ποσοστό 3%), βιωματική μάθηση (ποσοστό 2%), διαφοροποιημένη διδασκαλία (ποσοστό 1%). Καταγράφονται επίσης τρεις ομάδες διδακτικών τεχνικών σε αντίστοιχες υποκατηγορίες: αξιοποίηση της τέχνης (ποσοστό 8%), τεχνικές επικοινωνίας (ποσοστό 4%) και χρήση νέων τεχνολογιών (ποσοστό 1%).

Η **τρίτη θεματική** αναφέρεται στη σχέση σχολείου και οικογένειας για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (85 αναφορές και ποσοστό 20%) και επιμερίζεται σε τρεις κατηγορίες, την πρώτη που αναφέρεται στην αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (ποσοστό 6%), τη δεύτερη σχετικά με τους τρόπους της συνεργασίας αυτής (ποσοστό 11%) και η οποία συγκροτείται από δύο υποκατηγορίες, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται τόσο στη συχνότητα της συνεργασίας (ποσοστό 2%), όσο και στις μορφές αυτής της συνεργασίας (ποσοστό 9%), και την τρίτη κατηγορία που περιλαμβάνει τις αναφορές σχετικά με τις προϋποθέσεις της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (ποσοστό 20%).

Η **τέταρτη θεματική** κατηγορία προέκυψε από το σύνολο των αναφορών των εκπαιδευτικών σχετικά με το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλλιεργούνται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (23 αναφορές και ποσοστό 10%) και συγκροτείται από τρεις κατηγορίες: Ρόλος του εκπαιδευτικού (ποσοστό 5%), αξιολόγηση (ποσοστό 2%) και μαθησιακό κλίμα (ποσοστό 2%).

Ποιοτική ανάλυση

1^η Θεματική κατηγορία

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειονοψηφία τους αναγνωρίζουν στο σχολείο τον φορέα εκείνο στον οποίο με συστηματικότερο τρόπο συμπληρώνεται η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση του παιδιού, καθώς αποτελεί πεδίο πολυποίκιλων αλληλεπιδράσεων ευρείας κλίμακας, το οποίο δίνει την ευκαιρία μέσω της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος για εξάσκηση στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Έτσι εξασφαλίζονται για το παιδί θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, θετική εικόνα για τον εαυτό του και προσωπικές ικανοποιήσεις (Παρασκευόπουλος, 1982). Στο πλαίσιο αυτό θεωρούν ότι το σχολείο οφείλει να βοηθά τους μαθητές «να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα, να αποδέχονται τον εαυτό τους και να αποδέχονται τους γύρω τους». Αυτό εκτιμούν ότι επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές/τριες «αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, συνεργάζονται». Διατείνονται ότι «η συνεργασία και ομαδικό πνεύμα στην τάξη είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές» και ως εκ τούτου οφείλουν οι εκπαιδευτικοί «να μην επικεντρώνονται αποκλειστικά στους γνωστικούς στόχους», αλλά να δίνεται

«έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων». Σημειώνουν με έμφαση ότι *«όταν καλλιεργείται το αίσθημα ομαδικότητας και συνεργατικότητας εξασφαλίζονται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις»* και ακόμη ότι *«η συνεργασία, η αποδοχή της διαφορετικότητας και ο σεβασμός στα δικαιώματα των συνανθρώπων αποτελούν σημαντικές σκαλωσιές στο αξιακό σύστημα των μαθητών».*

Σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για να κατακτηθούν τα παραπάνω θεωρείται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων *«αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων»* από πλευράς των μαθητών. Αυτό κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος μπορεί να γίνει με την υλοποίηση δραστηριοτήτων για την *«εκμάθηση τρόπων αντιμετώπισης των καταστάσεων που δημιουργούν άγχος, καθώς και τρόπων διαχείρισης του θυμού»*, ώστε οι μαθητές *«να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, να μπορούν να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να φτάνουν στην ενσυναίσθηση»* (Rogers, 1983).

Κάθε μορφή αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται και δομείται από κοινού προσφέρει πλούσιο πεδίο εμπειριών και αρκετές ευκαιρίες για μάθηση και διδασκαλία (Hoogsteder, Meier & Elbers, 1999). Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος η σχολική ζωή, αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα προσφέρει καθημερινά στους μαθητές ευκαιρίες για πολύπλευρες εμπειρίες που καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Διατείνονται ότι είναι σημαντικό να έχουν οι μαθητές ευκαιρίες *«να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους»* ώστε *«να ενισχύουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες»*. Επιδιώκεται *«να αναπτυχθεί η ελεύθερη έκφραση»* με κατάλληλες δραστηριότητες που αφορούν *«την ομιλία, ακρόαση, σαφήνεια και συγκέντρωση»* και *«για οποιαδήποτε περίπτωση επικοινωνίας»*. Για τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας προτείνεται η *«ενθάρρυνση της ανάπτυξης του λόγου και της γλώσσας να γίνεται με την αξιοποίηση του παιχνιδιού»*, αφού *«το ομαδικό-συνεργατικό παιχνίδι αποτελεί ευκαιρία για ποικιλία επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων»*.

Σημαντικό στοιχείο για την κοινωνικοποίηση του παιδιού θεωρείται και η *«ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης πρακτικών προβλημάτων της καθημερινότητας»* όπως και η εμπλοκή των μαθητών στη *«διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων»*. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές *«πρέπει να εκπαιδεύονται στο διάλογο με κανόνες, να συζητούν και μέσα από το διάλογο να επιλύουν τα προβλήματά τους»*, ώστε να μπορούν *«να συμβιώνουν αρμονικά με τους άλλους, ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας»*. Διατείνονται ότι σημαντικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι *«να αναπτύξουν τα παιδιά την πρωτοβουλία και την υπευθυνότητα»*. Η *«ικανότητα να νιώθει (ο μαθητής) υπεύθυνος και να ακολουθεί κανόνες»* συσχετίζεται απολύτως με *«την ισορροπία μεταξύ ελευθερίας και υπευθυνότητας»*, γεγονός που κατά τους εκπαιδευτικούς οριοθετείται ως *«καλλιέργεια της αίσθησης ότι το παιδί είναι ενεργό μέλος μιας μαθητικής- σχολικής κοινότητας»* και η συμμετοχή του σε αυτή προϋποθέτει *«να αντιλαμβάνεται τις πολλαπλές του επιλογές, μέσα σε ένα πλαίσιο που απαιτεί σαφή και ξεκάθαρα όρια»*. Η *«θέσπιση κανόνων οφείλει να γίνεται με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών»*, οι μαθητές δηλαδή καλούνται *«να συμμετέχουν στη δημιουργία κανόνων τους οποίους σέβονται και ακολουθούν»*. Επιπρόσθετα η υπευθυνότητα συσχετίζεται με *«την αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια, που είναι η καλύτερη μορφή μάθησης»* κατά την άποψη των εκπαιδευτικών. Ο βασικός πυρήνας των κοινωνικών δεξιοτήτων που οφείλουν να καλλιεργούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο συμπληρώνεται με αρκετές αναφορές των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ικανότητα αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης των μαθητών, οι οποίες περιγράφονται ως *«ικανότητα να μπορούν να παρουσιάζουν τον εαυτό τους, να ανακαλύπτουν άγνωστες πτυχές της προσωπικότητάς τους, ικανότητα να αυτοεξυπηρετούνται και να νιώθουν αυτόνομοι»*, ακόμη *«να νιώθουν άνετα με την έκθεσή τους σε διαφορετικά από το δικό τους περιβάλλοντα»*. Η *«ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοαντίληψής τους, η ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και θετικής αυτοεικόνας»* συμβάλλουν στο *«να επιτυγχάνεται η αυτογνωσία των μαθητών»*. Επιπρόσθετα σημειώνεται ότι *«η απόκτηση αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης αποτελούν ισχυρά στοιχεία της διαμόρφωσης της ταυτότητας του παιδιού»*.

2^η Θεματική κατηγορία

Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, η καλλιέργεια των οποίων διαχέεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, στο πλαίσιο προώθησης της συλλογικής προσπάθειας, της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και της ποιοτικής αναβάθμισης του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αναγνωρίζοντας αυτή την πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται σε αρκετά μεγάλα ποσοστά στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές πρακτικές που εκτιμούν ότι αποτελούν αποτελεσματικά εργαλεία καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στην πλειοψηφία τους εκτιμούν ότι προσφορότερη μεθοδολογική προσέγγιση για την περίπτωση αποτελεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, η οποία προσδιορίζεται ως «εργασία σε ομάδες και εταιρική συνεργασία», όπου «οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε συλλογικές προσπάθειες και ομαδικές εργασίες» με στόχο «να αποκτούν πνεύμα συλλογικότητας και εμπιστοσύνη στα μέλη της ομάδας», μέσω «της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στα μέλη της ομάδας, της παρουσίας σκέψεων, απόψεων, πληροφοριών».

Κυρίως η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ευνοείται από τη διαθεματική προσέγγιση, η οποία αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο για «την ανάπτυξη των ερευνητικών διδακτικών προσεγγίσεων» και για «ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, καλλιέργεια στάσεων και για καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας». Διατείνονται ότι «στο πλαίσιο της διαθεματικότητας οργανώνονται διδακτικές παρεμβάσεις στη βάση της ανάπτυξης σχεδίων συνεργατικής έρευνας», έτσι «προσφέρονται ευκαιρίες για περισσότερη αλληλεπίδραση» και «αναπτύσσονται δραστηριότητες που προάγουν την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών», με αποτέλεσμα οι μαθητές «να αναπτύσσουν ικανότητα ορθής κρίσης».

Η ερευνητική μάθηση, επίσης, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος, μέσω της «κατανόησης και εκτίμησης των ζητημάτων που ερευνώνται» και τη «διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων», ώστε «ο μαθητής να ανακαλύψει τη γνώση και να φτάσει σε επίλυση του προβλήματος», αποτελεί μεθοδολογική πρακτική κατάλληλη για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, εκτιμούν ότι κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία αποτελούν και «οι βιωματικές πρακτικές», αφού «μέσα από βιωματικό τρόπο επιτυγχάνεται η αυτενέργεια των μαθητών», ακόμη «οι μαθητές γίνονται ικανοί να ανταλλάζουν εμπειρίες, να μπουν στη θέση του άλλου» και ακόμη να ενισχύσουν την προσωπικότητά τους με «την παρατήρηση και μίμηση κοινωνικών συμπεριφορών».

Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούνται στην καθημερινή διδακτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί κυρίως αναφέρονται στην αξιοποίηση της τέχνης σε όλες τις μορφές της, όπως: «θεατρικά παιχνίδια και δραματοποίηση», «εικαστικά, κίνηση, μουσική», «δημιουργική έκφραση μέσα από εικαστικά μέσα», «ομαδική καλλιτεχνική δημιουργία», στο πλαίσιο της κατανόησης της σχέσης της τέχνης με την καθημερινή ζωή (ΔΕΠΠΣ, 2003). Κεντρική θέση στις αναφορές τους κατέχουν τα «παιχνίδια ρόλων», καθώς εκτιμούν ότι «για μια παιδοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας εντάσσονται παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως τα παιχνίδια ρόλων», τα οποία «προωθούν απολύτως τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες» και είναι «ιδιαίτερα σημαντικά για τη δημιουργία κοινωνικής κατανόησης και την επίλυση προβλημάτων». Αναφέρουν ότι «στο πλαίσιο των παιχνιδιών ρόλων το παιδί μαθαίνει κοινωνικούς κανόνες με την ανάληψη ρόλων» και γενικά εκτιμούν ότι το παιχνίδι ρόλων είναι «βασικό εργαλείο μάθησης και βασικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Αντιλαμβανόμενοι το γεγονός ότι οι κοινωνικές δεξιότητες τοποθετούνται στον άξονα της συνεργασίας και της επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν επίσης διάφορες τεχνικές γραπτής ή προφορικής επικοινωνίας, όπως «προσεγγίσεις λογοτεχνικών κειμένων», «δημιουργία σεναρίων», «συγγραφή και δραματοποίηση παραμυθιών», «ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων, ώστε να τα αγαπήσουν και να αντλούν ευχαρίστηση από αυτά». Προτείνουν επίσης ως διδακτικές τεχνικές «το διάλογο», «τη συζήτηση», «τον αναστοχασμό και την έκφραση», ακόμη «να εκφράζονται γραπτώς και να εμπιστεύονται τον προσωπικό τρόπο γραφής τους». Μόλις τρεις αναφορές των εκπαιδευτικών εντοπίζονται σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, γεγονός που φαίνεται να αποδίδει την έλλειψη τεχνογνωσίας και κατανόησης των

δυνατοτήτων που παρέχουν τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα στον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης και λειτουργίας με την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων (π.χ. δημιουργία ομάδων συζήτησης, ιστολόγια, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εξ αποστάσεως εκπαίδευση) τα οποία μπορούν να προάγουν την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη του ατόμου.

3^η Θεματική κατηγορία

Η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ξεκινά άτυπα στην οικογένεια, μέσα στην οποία το παιδί βιώνει τις πρώτες κοινωνικές του σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική του ανάπτυξη. Η κοινωνική του μάθηση συνεχίζεται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και αργότερα συμπληρώνεται με πιο συστηματικό τρόπο στο σχολείο. Η συνεργασία, λοιπόν, του σχολείου με την οικογένεια αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως ουσιαστικής σημασίας για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων. Αναφέρουν ενδεικτικά ότι «η συνέχεια ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο μεγιστοποιεί τη μάθηση και τις θετικές εμπειρίες των παιδιών» και ακόμη ότι «η στάση των γονέων είναι ιδιαιτέρως σημαντική γιατί οι δεξιότητες στις οποίες δίνει έμφαση η οικογένεια αποκτούν νόημα για τα παιδιά και ιεραρχούνται ως σημαντικές». Πιστεύουν ακόμη ότι «οι κοινές αρχές οικογένειας-σχολείου ως προς την αντιμετώπιση ζητημάτων συμπεριφοράς και διενέξεων οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα». Εξ αυτού του λόγου «το σχολείο αναζητά και διατηρεί στενή συνεργασία με τους γονείς ή το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού», καθώς η συνεργασία αυτή «παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την προσωπικότητα του κάθε παιδιού» και «βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του παιδιού». Για τους εκπαιδευτικούς «οι γονείς είναι ζωτική πηγή πληροφόρησης» και «το παιδί έχει τόσο περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας στις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες όταν υπάρχει στενή συνεργασία με την οικογένεια». Επιπρόσθετα διατείνονται ότι «η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί κοινό στόχο σχολείου και οικογένειας», συνεπώς «η συνεργασία με την οικογένεια είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών».

Σε αρκετά υψηλό ποσοστό αναφέρονται στους τρόπους τους οποίους υιοθετούν για την αποτελεσματικότερη επαφή και επικοινωνία με τους γονείς. Αναφέρουν ενδεικτικά ότι «οι γονείς πρέπει να νιώθουν συμμετοχοί σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία» και «να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους» καθώς «όταν γονείς και δάσκαλοι δουλεύουν προς την ίδια κατεύθυνση τότε έχουμε το μέγιστο αποτέλεσμα για τα παιδιά». Προτείνεται να «ενθαρρύνονται οι γονείς να ακολουθούν πρακτικές που συμβάλλουν στην καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων» και επίσης να «αναπτύσσεται διάλογος με τους γονείς για να κατανοηθεί η σημασία της αυτενέργειας και της συνεργατικότητας». Αναφορικά με τη μορφή της συνεργασίας προτείνεται «η συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο», η «ενθάρρυνση των γονέων να παρακολουθούν σχολικά γεγονότα και να συμμετέχουν και να εμπλέκονται στις δραστηριότητες του σχολείου», καθώς και «η δημιουργία ομάδων γονέων-εκπαιδευτικών με συμβουλευτικό-επιμορφωτικό χαρακτήρα». Επιπρόσθετα προτείνεται «η διοργάνωση ενδοσχολικών σεμιναρίων από κοινού γονέων-εκπαιδευτικών» και βέβαια η «διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων» και «η δημιουργία σχολής γονέων-συμβουλευτικής». Η συχνότητα επαφής πρέπει, κατά την άποψή τους «να αφορά καθιερωμένες και συστηματικές επαφές», «στην αρχή της σχολικής χρονιάς για ενημέρωση για τους μαθησιακούς και εκπαιδευτικούς στόχους» και «σε καθημερινή βάση» ή σε «εβδομαδιαία βάση» για την επίλυση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών ζητημάτων που ανακύπτουν. Η συνεργασία δασκάλου-γονέα οφείλει να γίνεται «σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, κατανόησης και αλληλοσεβασμού».

4^η Θεματική κατηγορία

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται και στο γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Κυρίως οι αναφορές τους αφορούν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στα παιδιά νέες δεξιότητες, κατευθύνουν το παιχνίδι τους, σχηματίζουν ισχυρούς δεσμούς μαζί τους. Στέλνουν σημαντικά ρητά και άρρητα μηνύματα σχετικά με τον κόσμο των συναισθημάτων (Denham, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης, να βοηθούν τους μαθητές στην έκφραση των συναισθημάτων τους, να βοηθούν στην αναγνώριση των συναισθημάτων των ίδιων και των άλλων, να παρέχουν στρατηγικές διαχείρισης τους, να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές συναισθηματικές εκδηλώσεις. Αυτό επιτυγχάνεται κατά την άποψή τους «με μειωμένη αίσθηση ελέγχου και εποπτείας, λιγότερες εντολές και περισσότερες εκφράσεις αποδοχής», ώστε «μέσα σε ατμόσφαιρα αποδοχής να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή των μαθητών». Απαιτείται «θετικός λόγος και ενθάρρυνση» για τη «δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την προαγωγή της μάθησης και της ψυχικής υγείας των παιδιών». Σημαντικό είναι το κλίμα που δημιουργείται στην τάξη, το οποίο οφείλει να είναι «κατάλληλο για την προαγωγή της μάθησης και της ψυχικής υγείας των παιδιών» και «να θεμελιώνεται στην αποδοχή αξιών (ισότητα, σεβασμός στους άλλους, δικαιοσύνη)». Ελάχιστες είναι και οι αναφορές για την αξιολόγηση, η οποία κυρίως συνδέεται με την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση του μαθησιακού πλαισίου.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Εκτιμούμε ότι η ανάλυση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας πεδίου, συσχετιζόμενη και με την υπάρχουσα για το θέμα βιβλιογραφία συνεισφέρει, εν κατακλείδι, τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο σχολείο τον ιδιαίτερα σοβαρό και καθοριστικό κοινωνικοποιητικό ρόλο του για την μετέπειτα κοινωνική εξέλιξη του παιδιού (Κυρίδης, 1996). Κατανοούν απολύτως την ανάγκη για προσαρμογή του, ώστε αυτό να ανταποκριθεί στη δυναμική των καιρών και στις προκλήσεις της εποχής, επανακαθορίζοντας το ρόλο και τη λειτουργία του, την ανάγκη να στρέψει το ενδιαφέρον του από τη γνωστική στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, έννοιες αναπόσπαστα δεμένες με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, την προσωπική και κοινωνική προσαρμογή και επομένως την ψυχική και συναισθηματική υγεία των μαθητών (Cole & Cole, 2001).
- Επιπρόσθετα αναγνωρίζουν και την ευθύνη του ρόλου τους, αφού αυτοί είναι που διδάσκουν στα παιδιά νέες δεξιότητες, κατευθύνουν το παιχνίδι τους, σχηματίζουν ισχυρούς δεσμούς μαζί τους. Στέλνουν σημαντικά ρητά και άρρητα μηνύματα σχετικά με τον κόσμο των συναισθημάτων (Denham, 1998), και με τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, αυθεντικότητας και σεβασμού που παρέχουν στους μαθητές, διευρύνουν και ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία (Rogers, 1983).
- Πιστεύουν ότι το Α.Π. διαθέτει ισχυρά μεθοδολογικά εργαλεία και διδακτικές προσεγγίσεις, που με την εφαρμογή τους αναδεικνύουν τον προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πρακτικής στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών, στη διαμόρφωση ισχυρού αξιακού συστήματος, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την καλλιέργεια κριτικού πνεύματος, στο πλαίσιο της ποιοτικής αναβάθμισης του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου (ΔΕΠΠΣ, 2003).
- Η διαρκής και πολυεπίπεδη, σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, κατανόησης και αλληλοσεβασμού συνεργασία σχολείου και γονέων, συνεισφέρει, κατά την εκτίμησή τους, τα μέγιστα στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.
- Τέλος επισημαίνεται ότι, παρ' όλο που αναγνωρίζεται και καταγράφεται στην παρούσα έρευνα η θετική διάθεση των εκπαιδευτικών να επιδιώξουν την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, ζητούμενο παραμένει τελικά το «τι» από όλα αυτά που δηλώνονται και «πώς» υλοποιείται στις πραγματικές σχολικές συνθήκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Asher, S., Oden, S. & Gottman, J.(1992). Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Βάμβουκας, Μ.(1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Press.

- Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία* (Μτφ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα.
- Denham, S. (1998). *Emotional Development in Young Children*. Guilford Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1998). *Συναισθηματική Νοημοσύνη-Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2008). The secret to success: New research says social-emotional learning helps students in every way. *Educational Digest*, 74(4), 8-9.
- Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hoogsteder, M., Maier, R. & Elbers, E. (1999). Αλληλεπίδραση παιδιού ενηλίκου, ή από κοινού επίλυση προβλημάτων και η δομή της συνεργασίας. Στο *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. (Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.), 210-229. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Kress, G. (1999). *Education of the 21st century*. Inaugural Lecture. Institute of education. University of London.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis—An introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publications.
- Παρασκευόπουλος, Ν. (1982). *Εξελικτική Ψυχολογία* (τόμοι 1-4). Αθήνα. Ιδιωτική έκδοση.
- Πούλου, Μ. (2008). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο. Στο. Δ. Σ Νικολόπουλος (Επιμ.), *Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον*, (237-281). Αθήνα: Τόπος.
- Πράσσου, Α. (2008). Πρόγραμμα προαγωγής αναγνώρισης, έκφρασης, χειρισμού συναισθημάτων και επίλυσης συγκρούσεων μαθητών Δ' και Ε' Δημοτικού. *ΝΕΑ ΥΓΕΙΑ*, 60 (7).
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Σακελλαρίου Μ. (2002). Η κοινωνική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 27, 8-11.
- Στεφανή, Γ. (2008). *Δεξιότητες επικοινωνίας και γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών σχολικής ηλικίας*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.
- Scribner, S. & Cole, M. (1992). Συνέπειες της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στη γνωστική ανάπτυξη. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schaffer, R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.

Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2000). *Ανακάλυψη-Αυτογνωσία-Αυτοκυριαρχία-Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Πατάκη.

Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discours analysis*. London: Sage Publications.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών –Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Δικτυογραφία:

<http://digitalschool.minedu.gov.gr>. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο».

Στοιχεία επικοινωνίας:

Αναστασοπούλου Ελένη, elenian1812@gmail.com

Ζυγούρη Έλενα, zigouri@otenet.gr

Καζταρίδου Αλίκη, alechatzi@sch.gr

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΓΙΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΝΟΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει δείξει ότι η ύπαρξη θετικών κινήτρων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας για εμπλοκή σε αναγνωστικά συμβάντα έχει καθοριστική σημασία στην ενίσχυση της πορείας γραμματισμού τους και συμβάλλει στο να γίνουν σταθεροί αναγνώστες αργότερα. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν την ανάγνωση ως ένα τρόπο διασκέδασης και ψυχαγωγίας διαβάζουν περισσότερο από τους συνομηλίκους τους και σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση, ιδίως λόγω των ωριμότερων ικανοτήτων κατανόησης εκτενών κειμένων και του ανεπτυγμένου λεξιλογίου. Στη σχετική βιβλιογραφία η ύπαρξη θετικών κινήτρων για ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης ενώ η έλλειψή τους ως εμπόδιο για την ανάπτυξη μιας ώριμης και εποικοδομητικής αντίληψης για την αξία της ανάγνωσης και συνεπώς στην εμπλοκή σε αναγνωστικές πράξεις. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας με στόχο την ανάδειξη της σημασίας της καλλιέργειας θετικών κινήτρων για ανάγνωση με σκοπό την ευχαρίστηση (reading for pleasure), παρουσιάζονται οι λιγοστές ερευνητικές απόπειρες αποτίμησης των κινήτρων για ανάγνωση που έχουν χρησιμοποιηθεί σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και, τέλος, παρουσιάζεται ένα εύχρηστο και σύντομο στην εφαρμογή του εργαλείο ανίχνευσης των κινήτρων για ανάγνωση που μπορεί να εφαρμοστεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η συνεισφορά αυτού του εργαλείου στο εκπαιδευτικό έργο των νηπιαγωγών είναι σημαντική, γιατί θα τους βοηθήσει να αποτιμήσουν τα κίνητρα των μαθητών τους και με βάση αυτή την αποτίμηση να σχεδιάσουν δράσεις και δραστηριότητες που να τα ενισχύουν. Είναι γεγονός ότι η ενίσχυση των κινήτρων για ανάγνωση δεν περιλαμβάνεται ρητά στους στόχους του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Με δεδομένο, ωστόσο, ότι «η εκπαίδευση που συνδυάζει γνωστικά στοιχεία και δημιουργία κινήτρων μπορεί να βελτιστοποιήσει τα επιτεύγματα ως προς την ικανότητα ανάγνωσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011: 39) καθίσταται αφενός χρήσιμη η διερεύνηση των κινήτρων των μαθητών και αφετέρου αναγκαία η εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών ενίσχυσής τους.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

«Πρώτος» γραμματισμός, κίνητρα, ανάγνωση, προσχολική ηλικία, εργαλεία αποτίμησης κινήτρων για ανάγνωση

THE IMPORTANCE OF READING MOTIVATION TO THE ENRICHMENT OF EARLY LITERACY: DEVELOPING A MEASURE FOR ASSESSING READING MOTIVATION

ABSTRACT

Recent research has shown that the existence of positive motives in preschool-age children towards reading engagement plays an important role in their literacy development and also contributes to becoming good readers in the future. Children who faced reading as a way of amusement and entertainment tend to read more than other children of the same age and indeed they have better performance in reading. This happens mostly because they are capable to comprehend extensive texts and use improved vocabulary. According to the related bibliography in reading motivation, the existence of positive motives is concerned to be one of the most important factors for reading acquisition. On the other hand, the lack of beneficial motivation appears as an obstacle for the development of a mature and constructive conception towards value of reading and, therefore, towards engagement to literacy events. This current essay attempts to present current references about reading motivation so as to emphasize the significance of positive reading motivation for pleasure. Moreover, we describe the limited measures for assessing reading motivation, which have been used for kindergarten and preschool students. In conclusion, we strive to create a useful and brief measure for assessing reading motivation, which is more appropriate for Greek kindergarten students. The contribution of this measure is substantial for kindergarten teachers to assess the motives of their students and consequently use this assessment for their lessons plans and activities with the view to enrich those motives. It is a fact that the amplification of reading motivation is not mentioned clearly in the existing curriculum for teaching language in kindergarten. However, given that “education that combines cognitive elements and motivation can optimize the greatest achievements for reading skills” (European Commission, 2011:39), we need as kindergarten teachers to explore student motivation and implement educational methods in order to enrich those motives.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πρόσφατες μελέτες (Τάφα, 2001* Παπούλια-Τζελέπη, 2001) έδειξαν πως για την προσέγγιση τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου στη προσχολική ηλικία, υιοθετείται ο «αναδυόμενος γραμματισμός» ή «πρώτος γραμματισμός» (*emergent/ early literacy*). Ο όρος «αναδυόμενος» υποδηλώνει εκτός των άλλων πως η απόκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης «αναδύεται» από το ίδιο το παιδί, το οποίο εξοικειώνεται και μαθαίνει τη γλώσσα, προφορική και γραπτή, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Γιαννικοπούλου, 1998). Η γραφή και η ανάγνωση, τόσο ως κατανόηση και παραγωγή κειμένων όσο και ως εκμάθηση του συστήματος γραφής, δεν «αναδύονται» από το πουθενά αλλά προϋποθέτουν ένα περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα καθώς και ενήλικες που παρεμβαίνουν και ενισχύουν τις προσπάθειες του παιδιού. Στις σημερινές κοινωνίες, η πορεία προς τον εγγραμματοισμό ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού και επηρεάζεται από τις πρακτικές του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι οποίες πρακτικές συνδιαλέγονται και με το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον.

Ειδικότερα, η κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες για την προσωπική και κοινωνική ολοκλήρωση του παιδιού και εντέλει για την ανάπτυξη μιας εγγράμματης συμπεριφοράς. Η ανάγνωση υπερβαίνει τις γνωστικές συνιστώσες, δηλαδή την αποκωδικοποίηση λέξεων και την κατανόηση γραπτών κειμένων και συνδέεται με χαρακτηριστικά όπως: προσοχή, μνήμη και κίνητρα (Snow, Burns & Griffin, 1998: 15). Γίνεται λόγος λοιπόν για έναν *αναγνωστικό γραμματισμό (reading literacy)*, ο οποίος ενισχύεται όταν τα παιδιά κινητοποιούνται και εμπλέκονται σε αναγνωστικές διαδικασίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011). Όταν τα ίδια τα παιδιά εκδηλώνουν την επιθυμία να εμπλακούν σε αναγνωστικά συμβάντα και τείνουν να διαβάζουν περισσότερο οδηγούνται στο να γίνουν καλύτεροι αναγνώστες. Στην πραγματικότητα, το κίνητρο είναι αυτό που διαφοροποιεί την επιφανειακή και προσωρινή μάθηση από τη μόνιμη και ουσιαστική διαδικασία εκμάθησης τόσο της γραφής όσο και της ανάγνωσης (McTigue, Beckman & Kadevarek, 2007).

Η ύπαρξη θετικών κινήτρων για ανάγνωση ταυτίζεται με τη βαθύτερη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, τη μεγαλύτερη κατανόηση και την επιμονή του στην αναγνωστική διαδικασία ακόμη και όταν πρόκειται για δύσκολα είδη κειμένων (Mazzoni, Gambrell & Korkeamaki, 1999). Μάλιστα τα παιδιά που προτιμούν την ανάγνωση για ευχαρίστηση φαίνεται πως παρουσιάζουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ως αναγνώστες και εντέλει λαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίηση από τη διαδικασία της ανάγνωσης (Clark & Rumbold, 2006). Αντίθετα, όταν ένα παιδί δεν παρουσιάζει ένα αρχικό κίνητρο για να διαβάσει, φαίνεται να μην είναι σε θέση να αναπτύξει μια ώριμη αντίληψη για την αξία της ανάγνωσης (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Λαμβάνοντας υπόψη πως το κίνητρο ουσιαστικά μπορεί να αποτελέσει αξιολογικό δείκτη πρόβλεψης για την αναγνωστική πορεία ενός παιδιού, επιχειρείται σε ένα επόμενο επίπεδο μια προσπάθεια οριοθέτησης του συγκεκριμένου όρου, μέσω της διερεύνησης της σχετικής βιβλιογραφίας.

ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Το κίνητρο αποτελεί ένα πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο, το οποίο ταυτόχρονα το καθιστά σύνθετο με αποτέλεσμα τη δυσκολία οριοθέτησής του. Για να αποφευχθεί αυτό, πολλοί ερευνητές επιχείρησαν να αναφερθούν σε επιμέρους στοιχεία που το απαρτίζουν (McTigue, Beckman & Kadevarek, 2007).

Ένας πρώτος γενικού τύπου ορισμός που μπορεί να αποδοθεί στην έννοια του κινήτρου, έχει αντληθεί από το χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Πιο συγκεκριμένα, «το κίνητρο αποτελεί μια εσωτερική

διαδικασία που ενεργοποιεί, καθοδηγεί και συντηρεί τη συμπεριφορά στην πάροδο του χρόνου» (Slavin, 2007: 397). Με άλλα λόγια, τα κίνητρα είναι αυτά που μας κάνουν να «παίρνουμε μπρος», μας «κρατούν σε κίνηση» και καθορίζουν το «προορισμό» μας.

Ειδικότερα οι Guthrie & Wigfield (2000, όπως αναφ. στο Clark & Rumbold, 2006: 16) ορίζουν τα κίνητρα της ανάγνωσης ως «τους προσωπικούς στόχους, αξίες και πεποιθήσεις σχετικά με τις θεματολογίες, τις διεργασίες και τα αποτελέσματα της ανάγνωσης». Στα κίνητρα ανάγνωσης συμπεριλαμβάνονται οι στόχοι για την ανάγνωση, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, η αυτό-αποτελεσματικότητα και το κοινωνικό κίνητρο για ανάγνωση (Clark & Rumbold, 2006).

Δύο ακόμα διαστάσεις έχουν τα κίνητρα για ανάγνωση, οι οποίες συχνά είναι αλληλεπικαλυπτόμενες, τη «στάση» του αναγνώστη απέναντι στην ανάγνωση καθώς και το «ενδιαφέρον» που εκδηλώνει για την ανάγνωση. Οι Mazzoni, Gambrell & Korkeamaki, (1999) επιχειρούν να οριοθετήσουν τις τρεις διαστάσεις, παραθέτοντας μια διάκριση των όρων. Πιο συγκεκριμένα, η «στάση» (*reading attitude*) αναφέρεται σε απόψεις και συναισθήματα που έχει ένας αναγνώστης κατά την ανάγνωση, ενώ το «ενδιαφέρον» (*reading interest*) σχετίζεται με τις προσωπικές προτιμήσεις των αναγνωστών για θέματα, είδη κειμένων, στόχους ή περιεχόμενα. Παράλληλα, τα κίνητρα για ανάγνωση συνιστούν μια εσωτερική κατάσταση που οδηγεί κάποιον προς την ανάγνωση (*reading motivation*). Αποτελούν τα «γιατί» μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς και σχετίζονται με την αυτό-αντίληψη που έχει κάποιος ή με την επάρκεια του ως αναγνώστης, την αξία στόχου για την ανάγνωση, την αυτό-αποτελεσματικότητα ή προσδοκίες για το πώς θα διαχειριστεί αναγνωστικά συμβάντα, τον προσανατολισμό του στο στόχο και τέλος τα εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα (Mazzoni, Gambrell & Korkeamaki, 1999). Δύο κυρίαρχα στοιχεία για θετικά κίνητρα ανάγνωσης αποτελούν η αυτό-εκτίμηση των αναγνωστών και η αξία της ανάγνωσης, καθώς οι μαθητές που αφενός πιστεύουν ότι είναι ικανοί και άξιοι να επιτύχουν και αφετέρου απολαμβάνουν το διάβασμα είναι πιθανότερο να τα καταφέρουν καλύτερα από αυτούς που δεν εμπλέκονται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες (Paris & Oka, 1986 όπως αναφ. στους Mazzoni, Gambrell & Korkeamaki, 1999).

Μια τελευταία και χρήσιμη διάκριση είναι αυτή των Guthrie & Knowles (2001), που διακρίνουν τα κίνητρα σε εσωτερικά (*intrinsic*) και εξωτερικά (*extrinsic*). Τα πρώτα συνιστούν μια προσωπική επιθυμία να εμπλακεί κανείς σε διαδικασίες ανάγνωσης χωρίς εξωτερικές αμοιβές, ενώ τα δεύτερα προέρχονται από την επιθυμία ενός ατόμου να εμπλακεί σε αναγνωστικά γεγονότα με σκοπό κυρίως την εξωτερική ανταμοιβή όπως την επιβράβευση από το δάσκαλο. Τα εσωτερικά κίνητρα διακρίνονται περαιτέρω σε δύο τύπους ενδιαφέροντος: προσωπικό (λόγω αρέσκειας στο θέμα) και περιστασιακό (λόγω πλαισίου).

Καταλήγοντας, αυτό που καθίσταται σαφές είναι πως τα κίνητρα ανάγνωσης αποτελούν ένα πεδίο αρκετά σύνθετο, που σχετίζεται με πολλούς επιμέρους παράγοντες. Κάτι τέτοιο όμως δεν αναιρεί τον καθοριστικό ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στη μαθησιακή διαδικασία, δεδομένου ότι οι μαθητές που θέλουν να μάθουν μπορούν να αναλάβουν τον κόπο ευκολότερα και να επιμείνουν στο στόχο τους.

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

Τα κίνητρα αποτελούν αφενός μία από τις καθοριστικές συνιστώσες της μάθησης αλλά αφετέρου και μία από τις δυσκολότερες ως προς τη μέτρηση (Slavin, 2007). Από τα ήδη υπάρχοντα εργαλεία αποτίμησης κινήτρων, τα περισσότερα αξιολογούν τα γενικότερα κίνητρα των παιδιών για μάθηση και μόνο ένα μικρό μέρος τους είναι αποκλειστικά σχεδιασμένο για την ανάγνωση (McTigue, Beckman & Kadevarek, 2007). Επιπλέον, η σχετική έρευνα με τα κίνητρα και την ανάγνωση έχει αρκετά σύντομη ιστορία και οι πρόσφατες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί απευθύνονται σε παιδιά δημοτικής ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Chang & Burns, 2005• Coddington & Guthrie, 2009• Hamilton, Nolen & Abbott, 2013).

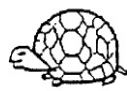
Πιο αναλυτικά, οι ερευνητικές προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τα κίνητρα για την ανάγνωση, εξετάζουν τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών καθώς και τις γονεϊκές αντιλήψεις. Οι αντιλήψεις των παιδιών αποτυπώνονται κυρίως με αυτοαναφορές (ερωτηματολόγιο), που συμπληρώνουν τα ίδια ή και με συνεντεύξεις που τα παιδιά δίνουν στους εκπαιδευτικούς τους ή σε ερευνητές. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διερευνώνται μέσα από σχάρες παρατήρησης ή ερωτηματολόγια, ενώ οι αντιλήψεις των γονέων με συνεντεύξεις σε ερευνητές/εκπαιδευτικούς. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα εργαλεία αποτίμησης κινήτρων για ανάγνωση, που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και ερευνούν αντιλήψεις παιδιών και εκπαιδευτικών.

Children Reading Motivation (CRM)

Οι Mazzoni, Gambrell & Korkeamaki (1999) χρησιμοποιούν ένα ερευνητικό εργαλείο με 17 ερωτήσεις κλειστού τύπου που σχετίζονται με τις πιθανές συμπεριφορές και επιλογές των παιδιών δύο διαφορετικών χωρών ηλικίας 6 και 7 απέναντι σε ένα αναγνωστικό συμβάν που λαμβάνει χώρα είτε στο σχολείο είτε στο κοινωνικό-οικογενειακό του περιβάλλον.

Στόχος της ήταν μέσα από τη παρακολούθηση ενός ολόκληρου σχολικού έτους σε σχολεία δύο διαφορετικών χωρών (ΗΠΑ και Φιλανδία) να εξετάσει αλλαγές αναφορικά με τα κίνητρα για ανάγνωση σε μαθητές πρώτης και δευτέρας τάξης δημοτικού. Να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε τόσο στις αρχές όσο και στα τέλη της σχολικής χρονιάς ώστε να διερευνηθούν οι πιθανές αλλαγές που μπορεί να προέκυπταν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Σχετικά με την διαδικασία υλοποίησης, δόθηκαν κάποιες γενικές οδηγίες για το σύνολο της τάξης από τους ερευνητές. Αυτοί στη συνέχεια διάβαζαν την κάθε ερώτηση δύο φορές και τα παιδιά καλούνταν να συμπληρώσουν την απάντησή τους στο σχετικό ερωτηματολόγιο. Κάποια ενδεικτικά παραδείγματα ερωτήσεων που περιλαμβάνει το εργαλείο αυτό αποτελούν: «Πόσο συχνά σου αρέσει να ακούς ιστορίες από το δάσκαλό σου στη τάξη; Σου αρέσει να διαβάζεις βιβλία μόνος σου; Πως θα ένιωθες αν κάποιος σο υ έδινε ένα βιβλίο για δώρο ; Τι θα επέλεγες, να καθαρίσεις το δωμάτιο σο υ ή να διαβάσεις ένα βιβλίο;».

Me and My Reading			
PRACTICE *****			
	What grade are you in? 1 First Grade 2 Second Grade	Which would you most like to have? 1 A new game 2 A new book	
	I am a 1 Girl 2 Boy		Do you tell your friends about books and stories you read? 1 Never 2 Almost never 3 Sometimes 4 A lot
	How often would you like for your teacher to read stories out loud to the class? 1 Every day 2 Almost every day 3 Not much		How do you feel when you read out loud to someone? 1 Happy 2 Embarrassed 3 OK 4 Sad
	Do you like to read books all by yourself? 1 No 2 It's OK 3 Yes		Do you like to read during your free time? 1 Yes! 2 It's OK. 3 I would do something else.
			How would you feel if someone gave you a book for a present? Disappointed 2 Sort of happy 3 Happy

Εικόνα 1. Children Reading Motivation (CRM), Mazzoni, Gambrell & Korkeamaki (1999: 252)

Motivation for Reading Scale (MRS)

Ένα δεύτερο εργαλείο είναι αυτό των Baker & Scher (2002), το οποίο απευθύνεται σε παιδιά Α' τάξης δημοτικού και αξιολογεί τα κίνητρα ανάγνωσης με βάση την απόλαυση που αντλούν τα παιδιά από αυτή, την αίσθηση που έχουν για την αξία της ανάγνωσης, την ικανότητα τους ως αναγνώστες και το ενδιαφέρον τους για επίσκεψη σε βιβλιοθήκες.

Ειδικότερα, τα παιδιά συμμετέχουν σε μια προφορική συζήτηση με τον ερευνητή απαντώντας σε συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικά με τη διαδικασία της ανάγνωσης. Για καλύτερη και πιο προσιτή ανταπόκριση των παιδιών αυτής της ηλικίας, η συζήτηση αυτή είχε τη μορφή ενός παιχνιδιού ρόλων. Σε πρώτη φάση, τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν μία από τις δύο αντίθετες εκδοχές παιχνιδιών-ζώων (θετική και αρνητική) που τους αναφέρονταν ως την αγαπημένη τους, ενώ σε μια επόμενη φάση έπρεπε να επεκτείνουν την απάντησή τους, εξηγώντας σε ποιο βαθμό («πολύ ή λίγο») τους αρέσει η συγκεκριμένη κατάσταση του ζώου. Για παράδειγμα, ο ερευνητής έθετε στα παιδιά το παρακάτω ζήτημα: «Ο κος Σκίουρος πιστεύει πως στα βιβλία μπορείς να βρεις απαντήσεις σε ό, τι ψάχνεις ενώ η κα Ψιψίνα δεν το πιστεύει αυτό. Εσύ με ποιο από τα δύο ζώα μοιάζεις περισσότερο ή λιγότερο;». Έτσι, δημιουργείται μια τετράβαθμη κλίμακα απαντήσεων, όπου οι πιο υψηλοί βαθμοί δείχνουν και την εντονότερη προτίμηση.

Το εργαλείο αυτό αποτυπώνει τα κίνητρα ανάγνωσης με βάση κάποιες παραμέτρους που εντόπισαν οι Baker & Scher (2002) στην ερευνητική τους πρόταση. Οι απαντήσεις-δηλώσεις που υιοθετούν τα παιδιά ώστε να εντοπιστούν τα κίνητρα για την ανάγνωση σχετίζονται με τέσσερις παράγοντες. Ειδικότερα, μιλούν για την απόλαυση που λαμβάνουν κατά την ανάγνωση («*Θεωρώ πως το διάβασμα ενός βιβλίου έχει πλάκα, Μου αρέσει να κοιτάζω βιβλία μόνος μου*»), για την αξία που αποδίδουν στην ανάγνωση («*Να γνωρίζει κανείς να διαβάζει είναι πολύ σημαντικό*», «*Χρειάζεται να γνωρίζω πώς να διαβάζω ώστε να είμαι καλός μαθητής στο σχολείο*»), για την αντίληψη επάρκειας τους ως αναγνώστες («*Πιστεύω πως είμαι ένας καλός αναγνώστης*») και τέλος για τις δράσεις τους κατά την επίσκεψή τους σε βιβλιοθήκες («*Μου αρέσει να πηγαίνω στη βιβλιοθήκη*»). Να σημειωθεί πως οι συγκεκριμένες προτάσεις δημιουργήθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τον γνωστικό επίπεδο των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας (6 ετών), μια ηλικία που δεν τους επιτρέπει να κατέχουν τις αναγνωστικές ικανότητες ενός μεγαλύτερου ατόμου (Baker & Scher, 2002: 246).

TABLE 2. Children's Motivations for Reading Scale

<i>Enjoyment</i>	<i>Perceived competence</i>
1. I like to read	1. I think I will do well in reading next year ^c
2. I like to be read to ^a	2. Reading is easy/hard for me ^a
3. I like to look at books by myself ^a	3. I think I will be a good reader ^c
4. I get bored when the teacher reads stories	<i>Library-related</i>
5. I think reading is a good way to spend time	1. I like to get books from the library
6. I like to get books for presents ^a	2. I like to go to the school library ^a
7. I think reading is boring/fun	
<i>Value</i>	^a Items loaded on the Enjoyment factor in the factor analysis
1. I think books can be used to find answers to questions ^b	^b Items loaded on the Value factor in the factor analysis
2. I think I will need to know how to read to do well in school ^b	^c Items loaded on the Competence factor in the factor analysis
3. I think people can learn new things from books ^b	
4. I think people can find things out from magazines and newspapers ^b	

Εικόνα 2. Motivation for Reading Scale (MRS), Baker & Scher (2002: 245)

Στη συγκεκριμένη εργασία συμπληρωματικά με τις αντιλήψεις των παιδιών, επιχειρείται και η ανίχνευση των γονεϊκών απόψεων για τις πρακτικές γραμματισμού που αυτοί ακολουθούν στο σπίτι. Οι γονείς έδωσαν συνεντεύξεις για τις θέσεις τους σχετικά με τους λόγους που οδηγούν στην ανάγνωση,

σχετικά με το ενδιαφέρον των παιδιών τους για να μάθουν να διαβάζουν και τη συχνότητα των εμπειριών των παιδιών τους με έντυπα υλικά.

Motivation for Reading and Writing Profile (MRWP)

Ένα πιο πρόσφατο εργαλείο αξιολόγησης κινήτρων (*Motivation for Reading and Writing Profile MRWP*) ειδικότερα για το νηπιαγωγείο αποτελεί η ερευνητική πρόταση της Mata (2011). Αναλυτικότερα, το συγκεκριμένο εργαλείο, που αποτελεί μια επέκταση του εργαλείου των Baker & Scher (2002), περιλαμβάνει μια λίστα 36 ερωτήσεων που αξιολογεί τα κίνητρα παιδιών προσχολικής ηλικίας τόσο για την ανάγνωση όσο και για τη γραφή. Ουσιαστικά χρησιμοποιούνται 10 ερωτήματα από το εργαλείο *Motivation for Reading Scale (MRS)*-Baker & Scher (2002) και προστίθενται επιπλέον 26 ερωτήσεις που σχετίζονται με τη κατάκτηση ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης των παιδιών της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Σχετικά τώρα με τη διαδικασία υλοποίησης, πραγματοποιείται μια προφορική συζήτηση παιδιού-ερευνητή, κατά την οποία τα παιδιά και πάλι απαντούν σε αντιτιθέμενες προτάσεις - διλήμματα που τους τίθενται. Στο *Motivation for Reading and Writing Profile (MRWP)* εξετάζονται τρία χαρακτηριστικά στοιχεία για τα κίνητρα των παιδιών για τη γραφή και την ανάγνωση. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις του εργαλείου σχετίζονται με το βαθμό ευχαρίστησης που απολαμβάνουν τα παιδιά μέσα από δραστηριότητες ανάγνωσης/γραφής (π.χ. «Ο ένας πιστεύει πως η ανάγνωση είναι βαρετή ενώ ο άλλος διασκεδαστική»), την αξία/σημαντικότητα που αυτά αποδίδουν στην ανάγνωση/γραφή (π.χ. «Ο ένας θεωρεί πως είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς να γράφει ενώ ο άλλος δεν το θεωρεί σημαντικό») καθώς και την αυτό-αντίληψη τους ως αναγνώστες/συγγραφείς (π.χ. «Ο ένας πιστεύει πως θα καταφέρει να γράψει όλες τις εργασίες του σχολείου για το σπίτι, αντίθετα ο άλλος δεν μπορεί να το καταφέρει»).

Total of the 36 Items Created to Be Tested for the Reading and Writing Motivation Scale (RWMS)

Reading Items		Writing Items		Reading Items		Writing Items	
ER1	Likes when gets books for presents ^a	EW19	Likes when gets papers, pencils, and pens for presents	VR11	People can discover new things when they read ^a	VW29	People can discover new things when they write
VR2	It is necessary to know how to read to do well at school ^a	VW20	It is necessary to know how to write to do well at school	SCR12	Is going to manage to read schoolwork well next year	SCW30	Is going to manage to write schoolwork well next year
SCR3	Is going to be able to read many things next year ^a	SCW21	Is going to be able to write a lot of things next year	ER13	Reading is boring/fun ^a	EW31	Writing is boring/fun
ER 4	Enjoys when parents read stories ^a	EW22	Enjoys when parents write with him or her	VR14	It is necessary to read things everyday	VW32	It is necessary to write things everyday
VR5	It is important to know how to read	VW23	It is important to know how to write	SCR15	Is going to be able to read stories well next year	SCW33	Is going to be able to write stories well next year
SCR6	Reading is going to be difficult/easy ^a	SCW24	Writing is going to be difficult/easy	ER16	Reading is good	EW34	Writing is good
ER7	Enjoys looking at books ^a	EW25	Enjoys writing	SCR17	Already knows how to read lots of things	SCW35	Already knows how to write lots of things
VR8	People learn things when they read ^a	VW26	People learn things when they write	ER 18	Likes to look at books for long periods.	EW36	Likes writing for long periods.
SCR9	Is going to learn to read well ^a	SCW27	Is going to learn to write well	<i>Note.</i> VR = value of reading; VW = value of writing; ER = Enjoyment in reading; EW = Enjoyment in writing; SCR = self-concept as a reader; SCW = self-concept as a writer. ^a Items similar to or inspired by those from the Motivation for Reading Scale (Scher & Baker, 1997).			
ER10	Reading is a good way to spend time ^a	EW28	Writing is a good way to spend time				

Εικόνα 3. Motivation for Reading and Writing Profile (MRWP), Mata (2011: 298)

Rating of Orientation to Book (ROB)

Το εργαλείο αυτό αναπτύχθηκε από τους Kadevarek & Sulzby (2002) και μετρά τα επίπεδα της εμπλοκής και προσοχής των παιδιών κατά τη διάρκεια ανάγνωσης βιβλίων. Πρόκειται για ένα εργαλείο που έχει σκοπό να αποτυπώσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για το βαθμό εμπλοκής των παιδιών της τάξης τους σε αναγνωστικά γεγονότα. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν παιδιά ηλικίας 2-4 ετών με βάση μια σχάρα παρατήρησης που περιλαμβάνει προτάσεις που διαβαθμίζονται σε 4 κατηγορίες. Οι

βαθμοί 1-2 αντιστοιχούν σε χαμηλό βαθμό εμπλοκής, όπου το παιδί εκδηλώνει από ανύπαρκτη έως μέτρια συμμετοχή στην ανάγνωση ιστοριών ή συμμετέχει μόνο για βιβλία υψηλού ενδιαφέροντος ύστερα από παρότρυνση του εκπαιδευτικού, ενώ οι βαθμοί 3-4 αντιστοιχούν σε υψηλό βαθμό εμπλοκής, όπου το παιδί δείχνει προθυμία για συμμετοχή στην ανάγνωση και εμπλέκεται σε ικανοποιητικό βαθμό στη διαδικασία της ανάγνωσης (Kadevarek & Sulzby, 2002, όπως αναφ. στο McTigue, Beckman & Kadevarek, 2007).

Rating of Orientation to Book Reading (ROB) Scale			
1	2	3	4
(A) Child refuses to participate.	(A) Child demonstrates mild/moderate reluctance to participate and once engaged is only minimally interested during the storybook interaction.	(A) Child is willing to participate in the storybook reading and demonstrates mild/moderate interest in the book.	(A) Child consistently is eager to read the book and is readily engaged in the story.
OR	OR	OR	
(B) Child participates but does not become engaged at any time during bookreading.	(B) Child is only interested in reading a book if it happens to be something he/she is very interested in. Most/many books are not interesting to this child.	(B) Child initially shows some mild resistance but eventually becomes very interested in the storybook.	
	OR	OR	
	(C) Child shows interest but frequently gets up from reading session and the adult has to reengage the child as a participant.	(C) Child generally shows high interest but occasionally gets up from reading session and adult has to reengage the child as a participant.	

Εικόνα 4. Rating of Orientation to Book (ROB), Kadevarek & Sulzby (2002, όπως αναφ. στο McTigue, Beckman & Kadevarek, 2007: 490)

Young Reader Motivation Questionnaire (YRMQ) - Teacher form of the Young reader Motivation Questionnaire (T-YRMQ)

Ένα συνδυαστικό εργαλείο που αποτυπώνει τόσο τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για τα κίνητρα ανάγνωσης αναπτύχθηκε από τους Coddington & Guthrie (2009). Πρόκειται για δύο παράλληλα εργαλεία, που χρησιμοποιούν τις ίδιες παραμέτρους για να διερευνηθούν τα κίνητρα μαθητών Α' τάξης δημοτικού για την ανάγνωση από δύο διαφορετικές οπτικές.

Πιο συγκεκριμένα, το Young Reader Motivation Questionnaire (YRMQ) αποτελείται από 12 ερωτήματα που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα του μαθητή στην ανάγνωση (4 ερωτήσεις), τον προσανατολισμό στο στόχο που διαθέτει (3 ερωτήσεις) και τις δυσκολίες που πιθανώς αντιμετωπίζει κατά την ανάγνωση (5 ερωτήσεις). Οι ερωτήσεις πραγματοποιούνται στη μέση της σχολικής χρονιάς και στα πλαίσια μιας ατομικής συνέντευξης του παιδιού με τον ερευνητή, ενώ οι απαντήσεις τους βαθμολογούνται με μια 4-βάθμη κλίμακα Likert από τον ερευνητή.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν μια παρόμοια φόρμα ερωτήσεων για κάθε μαθητή που συμμετείχε στη παραπάνω διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει 15 αντικείμενα σε μορφή πρότασης, στα οποία καλούνται να διατυπώσουν τη προσωπική τους θέση για τα κίνητρα ανάγνωσης των μαθητών τους. Οι προτάσεις αυτές σχετίζονται με τους ίδιους παράγοντες, την αποτελεσματικότητα του μαθητή για αναγνωστικές δράσεις, τη συγκέντρωση των μαθητών απέναντι σε διάφορους αναγνωστικούς στόχους και τέλος τις πιθανές δυσκολίες των μαθητών τους στην διαδικασία της ανάγνωσης (5 ερωτήσεις για κάθε παράμετρο).

Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις και των δύο εργαλείων είναι: για την αποτελεσματικότητα («Πιστεύεις πως διαβάζεις καλά; // Αυτός ο μαθητής διαβάζει ικανοποιητικά»), για τον προσανατολισμό στην ανάγνωση («Έχει πλάκα να διαβάζεις; // Αυτός ο μαθητής βρίσκει διασκεδαστική την ανάγνωση») και τη δυσκολία στην ανάγνωση («Δυσκολεύεται να διαβάσεις; // Αυτός ο μαθητής δυσκολεύεται να διαβάσει»).

Young Reader Motivation Questionnaire – Student Form

Efficacy for Reading

1. Can you work out hard words by yourself when you read?
2. Are you good at remembering words?
3. Do you think you read well?
4. Can you work out hard words in a story even if there are no pictures?

Reading Orientation

1. Is it fun for you to read books?
2. Do you look forward to reading?
3. Do you like reading at home?

Perceptions of Difficulty in Reading

1. Is reading to the class hard for you?
2. Are the books you read in class too hard?
3. Do you make lots of mistakes in reading?
4. Do you need extra help in reading?
5. Is it hard for you to understand the stories you have to read in class?

Young Reader Motivation Questionnaire – Teacher Form*

Perceptions of Student Efficacy for Reading

1. This student thinks he/she can work out hard words by himself/herself when he/she reads.
2. This student thinks he/she is good at remembering words.
3. This student thinks he/she can work out sounds in words.
4. This student thinks he/she can read well.
5. This student thinks he/she can work out hard words in a story even if there are no pictures.

Perceptions of Student Reading-Orientation

1. This student likes word games in class.
2. This student thinks it is fun to read books.
3. This student looks forward to reading.
4. This student likes reading to himself/herself.
5. This student likes reading at home.

Perceptions of Student Difficulty in Reading

1. This student finds reading to the class hard.
2. This student thinks the books he/she reads in class are too hard.
3. This student makes lots of mistakes in reading.
4. This student needs extra help in reading.
5. This student finds it hard to understand the stories he/she has to read in class.

Εικόνα 5. Young Reader Motivation Questionnaire (YRMQ) - Teacher form of the Young reader Motivation Questionnaire (T-YRMQ), Coddington & Guthrie (2009: 248)

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ

Δεδομένου της γενικότερης έλλειψης σχετικών με κίνητρα ανάγνωσης ερευνών για τα ελληνικά δεδομένα, στόχος της εργασίας αυτής είναι η δημιουργία ενός εργαλείου αποτύπωσης των κινήτρων των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας για την ανάγνωση, το οποίο παράλληλα συνιστά και ένα χρηστικό μέσο για τον εκπαιδευτικό πρωτοσχολικής εκπαίδευσης στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας με σκοπό την ενδυνάμωση των κινήτρων των παιδιών για την ανάγνωση.

Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει δύο φάσεις υλοποίησης, όπου κατά τη πρώτη φάση ο/η νηπιαγωγός συμπληρώνει μια σχάρα παρατήρησης για να ανιχνεύσει διαισθητικά τη συμμετοχή και εμπλοκή των παιδιών απέναντι σε αναγνωστικά συμβάντα. Τα αποτελέσματα της α' φάσης οδηγούν σε μια επόμενη φάση, κατά την οποία εξετάζονται αυτή τη φορά οι αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών μέσα από δυο διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία. Τα παιδιά αποτυπώνουν τις απόψεις τους ατομικά μέσα από ένα παιδικό σχέδιο ζωγραφικής και στη συνέχεια καλούνται να πραγματοποιήσουν μια ημι-δομημένη ατομική συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό. Με αυτό το τρόπο υιοθετείται ένα συνδυαστικό μοντέλο για τις αντιλήψεις παιδιών και εκπαιδευτικών, ένα στοιχείο που επιτρέπει την απόκτηση μιας συνολικής εικόνας των κινήτρων ανάγνωσης μαθητών πρωτοσχολικής ηλικίας.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Επειδή το προτεινόμενο εργαλείο απαιτεί μια μακροχρόνια και σε βάθος παρατήρηση των παιδιών καλό είναι ο ερευνητής να αποτελεί είτε το βασικό εκπαιδευτικό της τάξης που πρόκειται να μελετήσει ή στην καλύτερη των περιπτώσεων να έχει απόλυτο έλεγχο της τάξης που θα επιβλέψει δεδομένου του χαρακτήρα συλλογής των δεδομένων καθώς και της ηλικίας των παιδιών. Κατά τη γνώμη μας μια τέτοιου είδους αποτύπωση δεν μπορεί παρά να αποσκοπεί σε μια συνολικότερη προσπάθεια ενίσχυσης των εσωτερικών κυρίως κινήτρων των παιδιών. Συνεπώς, τα ευρήματα θα πρέπει να αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία η/ο νηπιαγωγός θα εμβαθύνει ή θα εμπλουτίσει τις πρακτικές του, ώστε να εξασφαλίσει τη μέγιστη δυνατή ενίσχυση των κινήτρων.

Η **α' φάση** υλοποίησης της ερευνητικής διαδικασίας έχει ως βασικό σκοπό να αποκτήσουν οι νηπιαγωγοί μια διαισθητική γνώση της ύπαρξης ή μη κινήτρων για την ανάγνωση των μαθητών της τάξης τους. Για το λόγο αυτό, προτείνεται να χρησιμοποιηθεί μια σχάρα παρατήρησης για τον/την εκπαιδευτικό με τρεις άξονες. Ο πρώτος, που αφορά τις οργανωμένες δραστηριότητες ανάγνωσης είναι όμοια με αυτή που περιλαμβάνεται στο εργαλείο Rating of Orientation to Book (ROB) των Kadevarek & Sulzby (2002). Ο δεύτερος αφορά τις ελεύθερες δραστηριότητες και ο τρίτος τις αναφορές σε βιβλία οποιαδήποτε άλλη ώρα της σχολικής ζωής.

Ειδικότερα ως προς την διαδικασία υλοποίησης, ο/η νηπιαγωγός με την έναρξη της σχολικής χρονιάς παρατηρεί το κάθε παιδί ξεχωριστά κατά τη διάρκεια ανάγνωσης βιβλίων σε δύο χρονικές στιγμές: σε ελεύθερες δραστηριότητες -εφόσον επιλέγει το ίδιο να διαβάσει- και σε οργανωμένες δραστηριότητες του ημερήσιου προγράμματος της τάξης. Ο/η νηπιαγωγός παρατηρεί για ένα διάστημα (1 εβδομάδα) και αξιολογεί βάσει μιας 4βαθμης κλίμακας, από την ανύπαρκτη συμμετοχή του παιδιού ως τη πλήρη και ουσιαστική εμπλοκή του στην ανάγνωση. Παρακάτω υπάρχει ένας σχετικός πίνακας, που ο/η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί για κάθε παιδί ξεχωριστά σημειώνοντας το βαθμό που κατά τη γνώμη της/του αποτυπώνει την συμμετοχή ή μη σε αναγνωστικά συμβάντα μέσα στην τάξη.

Πίνακας 1. Σχάρα παρατήρησης για εκπαιδευτικό

Α. Οργανωμένες δραστηριότητες ανάγνωσης			
1	2	3	4
(Α) Το παιδί αρνείται να συμμετέχει.	(Α) Το παιδί δείχνει μέτριο ενδιαφέρον να συμμετέχει και εμπλέκεται σε μικρό βαθμό μόνο κατά την αλληλεπίδρασή του με το βιβλίο/ιστορία.	(Α) Το παιδί είναι πρόθυμο να συμμετέχει στην ανάγνωση ενός βιβλίου και δείχνει μέτριο ενδιαφέρον γι' αυτό.	(Α) Το παιδί δείχνει ενθουσιασμό και προθυμία για την ανάγνωση και εμπλέκεται άμεσα και με συνέπεια στην ιστορία.
ή	Ή	ή	
(Β) Το παιδί συμμετέχει αλλά δεν εμπλέκεται καθόλου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.	(Β) Το παιδί ενδιαφέρεται να διαβάσει μόνο κάτι που τον ενδιαφέρει. Τα περισσότερα βιβλία δεν τον ενδιαφέρουν.	(Β) Το παιδί δείχνει αρχικά μέτρια αντίσταση αλλά στη συνέχεια ενδιαφέρεται πολύ για ένα βιβλίο/ιστορία.	
ή	Ή	ή	
	(Γ) Το παιδί δείχνει ενδιαφέρον αλλά συχνά διακόπτει την ανάγνωση και ο ενήλικας εμπλέκει το παιδί να συμμετέχει πάλι.	(Γ) Το παιδί γενικά δείχνει υψηλό ενδιαφέρον αλλά περιστασιακά διακόπτει την ανάγνωση και ο ενήλικας το εμπλέκει να συμμετέχει ξανά στη διαδικασία.	
Β. Ελεύθερες δραστηριότητες			
Το παιδί δεν επιλέγει	Το παιδί επιλέγει σπάνια	Το παιδί επιλέγει συχνά τη	Το παιδί επιλέγει συχνά τη

ποτέ τη γωνιά της βιβλιοθήκης.	τη γωνιά της βιβλιοθήκης.	γωνιά της βιβλιοθήκης και φαίνεται να διασκεδάζει.	γωνιά της βιβλιοθήκης, φαίνεται να διασκεδάζει πολύ και οργανώνει στην ομάδα δράσεις με τα βιβλία ή «διαβάζει» τα αγαπημένα του βιβλία στα άλλα παιδιά.
Γ. Αναφορά σε βιβλία			
Το παιδί δεν αναφέρεται ποτέ σε βιβλία.	Το παιδί κάνει ελάχιστες αναφορές σε βιβλία.	Το παιδί αναφέρεται σε βιβλία, που σχετίζονται με θέματα που το ενδιαφέρουν.	Το παιδί αναφέρεται πολύ συχνά σε βιβλία, σχεδόν σε οποιοδήποτε θέμα απασχολεί την τάξη.

Η **β' φάση** του ερευνητικού σχεδίου επιδιώκει την διερεύνηση κινήτρων ανάγνωσης μέσα από τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών. Χωρίζεται σε δύο επιμέρους φάσεις: α) το παιδικό σχέδιο και β) την ημι-δομημένη συνέντευξη.

Στο πρώτο μέρος, ο/η νηπιαγωγός έχοντας κάποια γνώση για τα κίνητρα των μαθητών της, ζητά -κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων- από τα παιδιά να ζωγραφίσουν αυτό που τους *«αρέσει να κάνουν όταν είναι μόνο τους»*. Στόχος του συγκεκριμένου εργαλείου είναι να εντοπιστεί αν το ίδιο το παιδί επιλέγει να διαβάσει ή όχι στον ελεύθερο του χρόνο, αν υπάρχει δηλαδή εσωτερικό κίνητρο. Ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο είναι το γεγονός πως αποτελούν μια συνήθης πρακτική για το χώρο του νηπιαγωγείου και, επιπλέον, μπορεί να πραγματοποιείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

Στο δεύτερο μέρος, υλοποιείται μια εξατομικευμένη συζήτηση εκπαιδευτικού-παιδιού με τα χαρακτηριστικά μιας ημι-δομημένης συνέντευξης. Αποτελεί ένα συνδυασμό τριών εργαλείων αποτύπωσης κινήτρων για ανάγνωση (CRM, MRS, MRWP) τα οποία προσαρμόστηκαν στη *φύση* του ελληνικού νηπιαγωγείου και στην *ηλικία* των παιδιών. Στόχος του εργαλείου αυτού είναι να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών σχετικά με: α) την απόλαυση που νιώθουν κατά την ανάγνωση, β) το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για την ανάγνωση, γ) την αυτό-αποτελεσματικότητά τους απέναντι σε δραστηριότητες ανάγνωσης καθώς και δ) την αξία που δίνουν οι ίδιοι στην ανάγνωση. Η απόλαυση και το ενδιαφέρον είναι τα πρώτα στοιχεία που κινητοποιούν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, καθώς όταν αντιλαμβάνεται την ανάγνωση ως κάτι ευχάριστο και ενδιαφέρον, θα εμπλέκεται περισσότερο σε αναγνωστικές διαδικασίες. Παράλληλα, η αντίληψη του παιδιού τόσο για την αξία της ανάγνωσης όσο και για την αποτελεσματικότητά του απέναντι σε αναγνωστικούς στόχους θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για την κινητοποίησή του και τη διατήρηση του ενδιαφέροντός του για την ανάγνωση.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο/η εκπαιδευτικός θέτει ορισμένες ερωτήσεις στα παιδιά και τις επεκτείνει ώστε να διασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή αποτύπωση των κινήτρων του παιδιού. Σε ένα επόμενο επίπεδο, τα παιδιά, καλούνται να δηλώσουν και σε ποιο βαθμό τους αρέσουν οι δραστηριότητες ανάγνωσης (*«πολύ ή λίγο»*). Οι ερωτήσεις που περιέχει η ημι-δομημένη συνέντευξη ανά κατηγορία παρουσιάζονται παρακάτω:

Ερωτήσεις ημι-δομημένης συνέντευξης:

Ενδιαφέρον:

1. Σου αρέσει να διαβάζεις βιβλία μόνος/μόνη σου;
2. Διαβάζεις βιβλία με τους φίλους σου; Αν όχι, τι σου αρέσει να κάνεις με τους φίλους σου; Αν ναι, τι είδους βιβλία διαβάζεις με τους φίλους σου;
3. Υπάρχουν άλλα πρόσωπα (π.χ. γονείς, παππούδες) που σου αρέσει να διαβάζεις μαζί;
4. Σου αρέσει να λες στους φίλους σου και στους γονείς τις ιστορίες που έχεις διαβάσει;

Απόλαυση:

1. Σου αρέσει να διαβάζεις ένα βιβλίο πριν κοιμηθείς; Αν όχι, σου αρέσει να διαβάζεις άλλη ώρα;
2. Σου αρέσει να παίρνεις ως δώρο γενεθλίων ένα βιβλίο;

Αυτό-αποτελεσματικότητα:

1. Θα διάβαζες μια ιστορία μπροστά στους συμμαθητές σου; Αν ναι, είναι δύσκολο/εύκολο για σένα να το κάνεις αυτό;
2. Θα διαβάζεις ένα βιβλίο ακόμη και αν δεν υπάρχουν εικόνες σε αυτό;

Αξία:

1. Θα διάβαζες ένα περιοδικό, παραμύθι για να μάθεις πληροφορίες για τα πράγματα που σου αρέσουν;
2. Για ποιο άλλο λόγο θα επέλεγες να διαβάσεις ένα βιβλίο;

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Είναι εμφανές πως τα κίνητρα αποτελούν την εναρκτήρια βάση για την επιτυχία στην ανάγνωση. Πλήθος ερευνητών (Mazzoni, Gambrell & Korkeamaki, 1999* Lepola, Salonen, & Vauras, 2000* Baker and Scher, 2002* Wigfield, 2010* Malloy, Marinak & Gambrel, 2010) κάνουν λόγο για τα κίνητρα στην ανάγνωση (reading motivation) ως βασικό «μεσολαβητή» στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης και συνεπώς και στην ενίσχυση του πρώτου γραμματισμού. Ο/Η νηπιαγωγός απαιτείται να έχει μια όσο το δυνατόν πλήρη και σαφή εικόνα των κινήτρων ή της έλλειψής τους στα παιδιά της τάξης της/του, ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει μια αποτελεσματική παρέμβαση ενίσχυσής τους.

Ένας βασικός περιορισμός του εργαλείου είναι πως δεν λαμβάνει υπόψη του τις αντιλήψεις των γονιών για τα κίνητρα. Κατά την προσπάθεια ορισμού των κινήτρων ανάγνωσης, διαπιστώθηκε πως τα συναισθήματα παιδιών, οι στάσεις και οι προσδοκίες εξίσου των μαθητών και των γονέων καθώς και το είδος των οικογενειακών πρακτικών που ακολουθούν οι γονείς στο σπίτι διαδραματίζουν στην ενίσχυση κινήτρων των παιδιών. Οι «φτωχές» στάσεις αναγνωστών φαίνεται πως εξασθενούν πιο γρήγορα συγκριτικά με τις «καλές» στάσεις αναγνωστών (McTigue, Beckman & Kadevarek, 2007). Ωστόσο, κατά το σχεδιασμό της συγκεκριμένης ερευνητικής πρότασης δεν δημιουργήθηκε ένα ξεχωριστό εργαλείο για τις αντιλήψεις των γονέων, καθώς η έρευνά τους, παρότι θα συνεισέφερε σημαντικά, «βγαίνει» από τα όρια της τάξης και απαιτεί ιδιαίτερο κόπο και χρόνο από τις/τους εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23 (4), 239-269.

Chang, F. & Burns, B. N. (2005, January/February). Attention in preschoolers: Associations with effortful control and motivation. *Child Development*, 76, 247-263.

Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.

Coddington, C. C. & Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology*, 30 (3), 225-249.

Guthrie, J. T. & Knowles, K. T. (2001). Promoting reading motivation. Στο V. T. Ludo, & C. E. Snow (Επιμ.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups*, (145-160). Mahwah: NJ: Lawrence Elbaum Associates.

Hamilton, E.W., Nolen, S.B. & Abbott, R.D. (2013). Developing measures of motivational orientation to read and write: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28, 151-166.

Lepola, J., Salonen, P. & Vauras, M. (2000). The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction*, 10, 153-177.

Malloy, J. A., Marinak, B. A. & Gambrell, L. B. (2010). Introduction-We hope you can dance: creating a community of literate souls. Στο J. A. Malloy, B. A. Marinak, & L. B. Gambrell (Επιμ.). *Essential Readings on Motivation*. Newark, DE: International Reading Association.

Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, 32(3), 272-299.

Mazzoni, S. A., Gambrell, L. B. & Korkeamaki, R.-L. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Reading Psychology*, 20(3), 237-253.

McTigue, E. M., Beckman, A. R. & Kadevarek, J. N. (2007). Assessing literacy Motivation and Orientation. Στο K. L. Pence, *Assessment in Emergent Literacy*, (481-518). San Diego: Plural Pub.

Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Snow, C. E., Burns, S. M. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.

Wigfield, A. (2010). Children's motivations for Reading and reading engagement. Στο J. A. Malloy, B. A. Marinak, & L. B. Gambrell (Επιμ.), *Essential Readings on Motivation*. (13-27). Newark, DE: International Reading Association.

Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση: Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). *Η Διδασκαλία της Ανάγνωσης στην Ευρώπη: Πλαίσια, Πολιτικές και Πρακτικές*. Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού - P9 Eyridice. Brussels.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική της ανάπτυξης του γραμματισμού. Στο Π., Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.

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

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Αντωνοπούλου Ειρήνη, eirinianton@upatras.gr

Στελλάκης Νεκτάριος, nekstel@upatras.gr

Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ, ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ, ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα σύνθετο ψυχοκοινωνικό φαινόμενο που αφορά στην εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου από παιδιά σε παιδιά. Διαχρονικά και διεθνώς αναδεικνύεται από τα πλέον σοβαρά σχολικά προβλήματα. Στην εκδήλωσή του συμβάλλει η δυναμική αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και ειδικότερα τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, διάφορες πλευρές του σχολικού περιβάλλοντος και κοινωνικοί παράγοντες. Σύμφωνα με επιδημιολογικά δεδομένα, η συχνότητα του προβλήματος είναι μεγάλη. Τα δεδομένα διάφορων ερευνών στην Ελλάδα δείχνουν ότι το 8%-15% των μαθητών πέφτουν θύματα βίας στο σχολείο, ενώ αυτοί που ασκούν βία υπολογίζεται ότι ξεπερνούν το 5%. Οι συνέπειες του εκφοβισμού στα παιδιά, είναι πολλές, σοβαρές και καθοριστικές για την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Οι επιπτώσεις είναι τόσο σωματικές, όσο και ψυχικές και κοινωνικές και έχει φανεί ότι εάν δεν διαγνωσθούν και δεν αντιμετωπισθούν έγκαιρα έχουν κακή πρόγνωση. Οι διαπιστώσεις αυτές επισημαίνουν την ανάγκη αντιμετώπισης του εκφοβισμού με την εφαρμογή πολυδιάστατων ολιστικών προγραμμάτων στα σχολεία, όπως το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόληψης της ΕΨΥΠΕ που έχει αξιολογηθεί θετικά ως προς την αποτελεσματικότητά στη χώρα μας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εκφοβισμός, θυματοποίηση, παιδιά, σχολείο, πρόληψη

BULLYING AT SCHOOL: CAUSES, EPIDEMIOLOGY, PSYCHOSOCIAL EFFECTS, PREVENTION AND INTERVENTION PROGRAMS

ABSTRACT

Bullying at school can be defined as a situation involving intentional, unprovoked, systematic and repeated violent and aggressive behaviour meant to exert coercion and oppression, and to inflict pain, either physical or psychological, upon other students, in and outside the school setting. Bullying is a complex psychosocial phenomenon occurring over time and worldwide, a fact that makes bullying one of the most serious school-related problems. Bullying is a psychosocial phenomenon with multiple causes. It has been shown that its development is associated with a dynamic interaction between individual and environmental factors: individual and personal characteristics, family and home environment, different aspects of school environment and social factors. Bullying affects in various, important and decisive ways the psychosocial status, development and growth of children, and impacts not only the victims, the bullies and the bullies-victims, but also the bystanders. Physical, emotional and social effects should be identified and addressed in a timely manner; otherwise the prognosis is very poor. The problem has followed an upward trend in Greece during the last years. The prevalence of the problem is considerable; therefore it deserves attention and action by systematic prevention programs.

KEYWORDS

Bullying, victimisation, children, school, prevention programs

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τη τελευταία δεκαετία πλέον και στην Ελλάδα είναι διάχυτη η ανησυχία σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις του εκφοβισμού στις επιδόσεις και στη συναισθηματική ευεξία των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών θεωρείται ένας από τους πλέον σοβαρούς παράγοντες κινδύνου της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης στα σχολεία και από τα μεγαλύτερα σύγχρονα σχολικά προβλήματα. Οι επιπτώσεις που έχει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών είναι πολλές και

καθοριστικές, οι οποίες εάν δεν διαγνωσθούν και δεν αντιμετωπισθούν έγκαιρα έχουν κακή πρόγνωση. Η συχνότητα του εκφοβισμού είναι μεγάλη και απασχολεί πολλούς μαθητές, τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς.

Το κρίσιμο αυτό σχολικό πρόβλημα αναλύεται στη συνέχεια και ειδικότερα σε σχέση με τον ορισμό, τις μορφές, την συχνότητα, τους αιτιολογικούς παράγοντες, τις επιπτώσεις, καθώς και σε σχέση με τις παρεμβάσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ, ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ

Ο εκφοβισμός είναι μορφή επιθετικότητας που χρησιμοποιείται σαδιστικά από μαθητές προς συμμαθητές τους. Είναι μία κατάσταση κατά την οποία σύμφωνα με τον Olweus (1994: 1173) «ένα παιδί εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες, εκ μέρους ενός ή περισσότερων μαθητών». Δεν αποτελεί εκφοβισμό η κάθε είδους επιθετική συμπεριφορά ή η κάθε είδους σύγκρουση που εκδηλώνεται μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Για να οριστεί ως εκφοβιστική, η επιθετική πράξη θα πρέπει να έχει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά: το εσκεμμένο της πράξης - το απρόκλητο - το αδικαιολόγητο και άδικο - το επαναλαμβανόμενο - το ότι ασκείται από ένα ισχυρότερο μαθητή (δράστης, θύτης) προς ένα ασθενέστερο (θύμα) - το ότι έχει στόχο να προκαλέσει φόβο, ανησυχία και πόνο - ότι το ισχυρότερο παιδί αντλεί από τη πράξη του κάποιο όφελος (ευχαρίστηση, κύρος, απόκτημα) - ότι το ασθενέστερο παιδί δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Η έννοια του εκφοβισμού φαίνεται ότι γίνεται κατανοητή με διαφορετικό τρόπο από τις διαφορετικές ομάδες της σχολικής κοινότητας, των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ποιοτική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από τους Ασημόπουλο κ.ά. (2008) με ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μην του δίνουν την έκταση και τον βαθμό της σοβαρότητας που του δίνουν οι μαθητές. Δεν εντοπίζουν στις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει στην αίσθηση ευεξίας, στην ψυχική υγεία και στη προσωπική ασφάλεια των μαθητών, αλλά παρά μόνον στις επιπτώσεις που είναι δυνατόν να έχει στην σωματική τους υγεία.

Ο εκφοβισμός εκδηλώνεται με διάφορες συμπεριφορές επιθετικών πράξεων και παίρνει διάφορες μορφές. Οι βασικές μορφές εκφοβισμού, σύμφωνα με τον τρόπο που εκφράζεται, διακρίνονται σε άμεσες και έμμεσες, ενώ σύμφωνα με τη φύση της πράξης διακρίνονται σε διάφορα είδη: σωματικός - ψυχολογικός - κοινωνικός. Επίσης, αναφέρονται ο σεξουαλικός εκφοβισμός, ο ηλεκτρονικός, ο ρατσιστικός, ο έμφυλος, ο ομοφοβικός. Όλες αυτές οι θεματολογίες μπορεί να εκδηλώνονται μέσα από ποικίλες μορφές περισσότερες από μία κάθε φορά.

Είναι ομαδικό φαινόμενο που εμπλέκει συνολικά το σχολείο σαν οργανισμό. Το γεγονός αυτό προσδιορίζεται από τα εγγενή χαρακτηριστικά της φύσης του εκφοβισμού που αφορούν στην συλλογικότητα του φαινομένου και στο ότι βασίζεται στις κοινωνικές σχέσεις της ομάδας (Lagerspetz et al, 1982). Δηλαδή, δεν αφορά απλά και μόνο στο ρόλο του θύματος και του θύτη, αλλά και όλους όσους βρίσκονται παρόντες και παρατηρούν τι εξελίσσεται ή γνωρίζουν την ύπαρξη του. Σχετικά, οι Salmivalli et al (1996), με σκοπό τον προσδιορισμό των ρόλων που παίρνουν οι μαθητές εκφοβισμού στα σχολεία, ανέπτυξαν την Κλίμακα Συμμετοχικού Ρόλου (Participant Role Scale) στην οποία περιγράφουν 50 συμπεριφορές που ένας μαθητής μπορεί να εκδηλώσει όταν συμβεί ένα περιστατικό εκφοβισμού. Η έρευνά τους έδειξε ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ρόλοι που υιοθετούνται από τους μαθητές. Ειδικότερα, φάνηκε ότι στα περιστατικά εκφοβισμού στα σχολεία από τους μαθητές αναλαμβάνονται οι εξής ρόλοι: του παιδιού που δέχεται τον εκφοβισμό, του θύματος, των υπερασπιστών του θύματος, των αμέτοχων παρατηρητών, των παιδιών που ασκούν τον εκφοβισμό, των θυτών, των βοηθών των θυτών και των ενισχυτών των θυτών. Ο ρόλος των μαθητών παρατηρητών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Ακόμα και αν δεν συμμετέχουν ενεργά σε περιστατικά εκφοβισμού, οι παρατηρητές μπορεί με την στάση τους ή να απαξιώνουν το γεγονός, να το αποδυναμώνουν και έτσι να περιορίζουν την συχνότητα και την ένταση

του φαινομένου ή να δίνουν το μήνυμα ότι αυτό που συμβαίνει είναι αποδεκτό και έτσι να το ενισχύουν.

Η ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Το πρόβλημα του εκφοβισμού παρατηρείται σε όλες τις χώρες. Είναι ένα πρόβλημα που, με τις σοβαρές επιπτώσεις που επιφέρει στην υγεία, την ψυχική υγεία και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή, προβληματίζει ως ένα ζήτημα δημόσιας υγείας (και μάλιστα έχει τεθεί σε προτεραιότητα ως τέτοιο από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, Π.Ο.Υ.). Αφορά σε ένα καθόλου ευκαταφρόνητο μέρος του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού, το οποίο όμως διαφοροποιείται ανά χώρα.

Ειδικότερα, η ευρωπαϊκή διάσταση του προβλήματος αναδεικνύεται σε έκθεση του Π.Ο.Υ., σχετικά με την υγεία και την ποιότητα ζωής των παιδιών σχολικής ηλικίας στις χώρες της Ευρώπης (WHO, 2010). Τα συγκριτικά δεδομένα της έκθεσης αυτής δείχνουν ότι η θυματοποίηση μεταξύ των παιδιών ηλικίας 11 ετών στις διάφορες χώρες της Ευρώπης κυμαίνεται από 2% έως 27% στα κορίτσια και από 5% έως 32% στα αγόρια. Τα μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται στα στοιχεία από την Αρμενία, ενώ τα μεγαλύτερα στα στοιχεία από τη Λιθουανία.

Τα ποσοστά θυματοποίησης από εκφοβισμό που εμφανίζονται στην Ελλάδα, σύμφωνα με την ίδια έκθεση, είναι 7% στα κορίτσια και 8% στα αγόρια. Συγκριτικά με τις άλλες χώρες της Ευρώπης, η Ελλάδα κατέχει την 6^η θέση με τα χαμηλότερα ποσοστά θυματοποίησης στο σύνολο των 38 χωρών, στις οποίες αναφέρεται η έκθεση του Π.Ο.Υ. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι στη χώρα μας το πρόβλημα του εκφοβισμού δεν είναι τόσο οξύ όσο σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Όμως, το ανησυχητικό για τη χώρα μας είναι ότι τα τελευταία έτη ο εκφοβισμός εμφανίζει αυξητική τάση. Η συνθήκη της οικονομικής κρίσης, την οποία διέρχεται η χώρα τα τελευταία χρόνια, είναι βάσιμο να θεωρείται ως παράγοντας κινδύνου για την εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού.

Τα δεδομένα έρευνας των Γιαννακοπούλου κ.ά. (2010) σε δημοτικά σχολεία στην Αθήνα και την Θράκη έδειξε ότι το ποσοστό των μαθητών-θυμάτων ανέρχεται στο 7,87 % του συνόλου των μαθητών και το ποσοστό των μαθητών-θυτών (αυτών που εκφοβίζουν άλλους μαθητές) στο 5,61 %. Πρόσφατη έρευνα, ίδιας μεθοδολογίας με την προαναφερόμενη, που πραγματοποιήθηκε σε τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα 35 δημοτικών σχολείων του Ν. Αττικής που συμμετείχαν 2628 μαθητές εκ των οποίων 1306 αγόρια και 1322 κορίτσια, έδειξε ότι τα θύματα ανέρχονται σε ποσοστό 15,6% του συνόλου των μαθητών (13,7% θύματα και 1,9% θύματα/θύτες) και τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό και βία σε συμμαθητές τους στο 3,5% (Ασημόπουλος κ.ά., 2013).

Γενικά, όλα τα δεδομένα για την Ελλάδα δείχνουν ότι η συχνότητα του προβλήματος στη χώρα είναι σημαντική και συνεπώς χρήζει προσοχής και συστηματικής αντιμετώπισης. Εάν τα ποσοστά μετατραπούν σε απόλυτους αριθμούς, φαίνεται ότι ο εκφοβισμός ως μορφή ενδοσχολικής βίας απασχολεί χιλιάδες παιδιά στα σχολεία, εκ των οποίων τα μισά από αυτά υποφέρουν δίχως να περιμένουν βοήθεια από κανένα (Γιαννακοπούλου κ.ά., 2010), καθώς μετατρέπονται σε σιωπηλά θύματα κάτω από το καθεστώς του φόβου αντεκδίκησης από τους θύτες τους.

Σχετικά με την ηλικία εμφάνισης του εκφοβισμού, οι έρευνες δείχνουν ότι ο εκφοβισμός και η βία μεταξύ των μαθητών αρχίζουν από την προσχολική αγωγή στο νηπιαγωγείο, γεγονός που έχει σχέση με την περιορισμένη ενσυναίσθηση που έχουν αναπτύξει τα μικρά παιδιά. Η ενσυναίσθηση είναι η δυνατότητα που έχει το άτομο να αναγνωρίζει και να κατανοεί τη θέση, το συναίσθημα ή την κατάσταση κάποιου άλλου. Γενικά, έχει φανεί ότι τα παιδιά που έχουν αναπτύξει ενσυναίσθηση, σπάνια ασκούν βία και εκφοβίζουν άλλα παιδιά (Farley, 1999). Έρευνα των Ψάλη κ.ά. (2012) σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία στην Β. Ελλάδα έδειξε ότι από το σύνολο των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα το 42,2% των παιδιών έχουν δεχθεί εκφοβισμό, το 21,5% των παιδιών έχει ασκήσει εκφοβισμό και το 35,6% των παιδιών δεν έχουν εμπλοκή. Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτά τα υψηλά ποσοστά επιβεβαιώνουν τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας ότι οι εμπειρίες θυματοποίησης είναι πιο συχνές μεταξύ των μαθητών μικρότερης ηλικίας. Τα περιστατικά εκφοβισμού

συνεχίζουν μετά στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο με πτωτική τάση και μειώνονται στο Λύκειο, όπου συμβαίνουν όμως περιστατικά μεγαλύτερης έντασης και σοβαρότητας (Boulton et al., 2001).

Σχετικά με το ρόλο του φύλου στον εκφοβισμό, παρατηρείται ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά, ιδιαίτερα σωματικού εκφοβισμού, σε σύγκριση με τα κορίτσια, που εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό και τα οποία κυρίως αναμειγνύονται σε περιστατικά λεκτικού και κοινωνικού εκφοβισμού (Cowie & Jennifer, 2008). Ειδικότερα, τα αγόρια εμπλέκονται σε περιστατικά βίας σε σχέση με τα κορίτσια σε αναλογία τρία προς ένα (3/1).

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας. Έχει φανεί ότι στην εκδήλωσή του συμβάλλει η δυναμική αλληλεπίδραση διαφόρων ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Olweus, 1993* Rigby, 2008* Cowie & Jennifer, 2008). Ειδικότερα, ρόλο παίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (ιδιοσυγκρασία, αναπτυξιακή πορεία, τραυματικές εμπειρίες κ.α.), τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (πολύ αυστηρές ή πολύ ελαστικές μέθοδοι ανατροφής, πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς, βία ανάμεσα στους γονείς ή από τους γονείς προς τα παιδιά, ανασφαλής δεσμός του παιδιού με τους γονείς, γονεϊκή απουσία ή αμέλεια κ.α.), διάφορες πλευρές του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και κοινωνικοί παράγοντες, που παίρνουν συχνά τη μορφή σχετικών κοινωνικών μύθων γύρω από το θέμα του εκφοβισμού αλλά αντανακλούν και κοινωνικά στερεότυπα που προϋπάρχουν και σχετίζονται με την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Σύμφωνα με τον Olweus (1993) και τον Rigby (2008) τα παιδιά που εκφοβίζονται τείνουν να είναι πιο αδύναμα από τους συνομηλίκους, να έχουν πιο χαμηλή αυτοεκτίμηση, να είναι μη διεκδικητικά, δεν διαθέτουν πλούσιες κοινωνικές δεξιότητες, είναι εσωστρεφή, αγχώδη, ανασφαλής, παθητικά και αποτραβηγμένα, τείνουν να μη διαθέτουν ομαδική νοοτροπία και να δυσκολεύονται να επιβληθούν στην ομάδα των συνομηλίκων, δεν είναι ανταγωνιστικά, τους λείπει η αυτοκυριαρχία, σχετίζονται καλύτερα με τους ενήλικους και είναι μοναχικά και απομονωμένα. Αντίστοιχα, τα παιδιά που εκφοβίζουν τείνουν να είναι πιο δυνατά από τους συμμαθητές τους, έχουν ανάγκη να υποτάσσουν τους άλλους, είναι παρορμητικά και οξύθυμα, αντιδραστικά προς τους ενήλικες, είναι συχνά ασυνεπή στη συμπεριφορά τους, δεν έχουν ενσυναίσθηση και δεν νοιώθουν τύψεις για αυτά που κάνουν και είναι χειριστικά και ικανά να ξεφεύγουν από δύσκολες καταστάσεις. Επίσης, η διαφορετικότητα εξαιτίας ειδικών αναγκών και αναπηρίας αποτελεί σοβαρό παράγοντα κινδύνου θυματοποίησης. Έχει φανεί ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες γίνονται θύματα βίας, τρεις και τέσσερις φορές συχνότερα από ότι τα υπόλοιπα παιδιά (Nabuzka & Smith, 1993* Knox & Conti-Ramsden, 2003).

Σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, ο Olweus (1993) αναφέρει ορισμένους οικογενειακούς παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη επιθετικών πρότυπων συμπεριφοράς εκ μέρους του παιδιού. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνει την συναισθηματική στάση των γονέων προς το παιδί (βαθμός τρυφερότητας, συναισθηματικής εμπλοκής, κ.α.), την ανοχή ή την ασαφή οριοθέτηση εκ μέρους των γονέων στην επιθετική συμπεριφορά του παιδιού, τη χρήση ή όχι από τους γονείς βίαιων ποινών και την ανασφάλεια που δημιουργείται στο παιδί από έντονες συγκρουσιακές σχέσεις του γονικού ζευγαριού. Ο ανασφαλής συναισθηματικός δεσμός με τους γονείς προδιαθέτει τα παιδιά στην εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε ως εκφοβιστές, είτε ως εκφοβιζόμενοι. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που υφίστανται επιθετικότητα ή κακοποίηση από τους γονείς έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού (Shields & Cicchetti, 2001), ότι τα υπερπροστατευμένα παιδιά θυματοποιούνται πιο συχνά από τα υπόλοιπα (Olweus, 1993) και ότι τα παιδιά, τόσο αυτά που εκφοβίζονται όσο και αυτά που εκφοβίζουν, τείνουν να χαρακτηρίζουν τους γονείς τους ως αυταρχικούς, τιμωρητικούς και με τάσεις διαφωνίας μεταξύ τους (Baldry & Farrington, 1998).

Οι σχολικοί παράγοντες ενίσχυσης του εκφοβισμού αφορούν στην ανεπαρκή εποπτεία στα σχολεία, στο συνωστισμό των μαθητών σε μικρούς χώρους, σε ελλείψεις προσωπικού, στο φτωχό ερεθισμάτων

σχολικό περιβάλλον, στις ηθικές αξίες του σχολείου, στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης και στην υπερβολική χρήση της τιμωρίας και της αποβολής ως μέσο πειθαρχίας. Επίσης, ο εκφοβισμός συνδέεται με την μεγάλη και μονομερή έμφαση που δίνεται στην ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς οδηγεί στο να εκλαμβάνεται η σχολική επιτυχία ως σημαντικός δείκτης της αυτοεκτίμησης ενός παιδιού, με αποτέλεσμα ο μαθητής που αποτυγχάνει να νοιώθει ανεπαρκής, να οργανώνει αρνητική ταυτότητα και να οδηγείται σε συμπεριφορές βίας και επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο εκφοβισμός, και ειδικά η σωματική βία, σε σχολεία που η αίσθηση φροντίδας για τους άλλους είναι αναπτυγμένη είναι πολύ σπάνιος και ότι η ένταση του εκφοβισμού και η θυματοποίηση είναι χαμηλότερη σε τάξεις που οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα των παιδιών και δεν τα καταπιέζουν με άχρηστους κανόνες (Rigby, 2008).

Οι κοινωνικοί αιτιολογικοί παράγοντες αφορούν καταρχήν στις κυρίαρχες κοινωνικές στάσεις προς τον εκφοβισμό. Φαίνεται ότι στους ενήλικες επικρατούν λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με τον εκφοβισμό μεταξύ των παιδιών, γεγονός που επηρεάζει και διαπερνά στη συνέχεια την συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των ίδιων των παιδιών. Οι Swearer et al. (2009) εντοπίζουν σε ορισμένες βασικές λανθασμένες αντιλήψεις για τον εκφοβισμό που κυριαρχούν ως σχετικοί κοινωνικοί μύθοι: 1^{ος} «ο εκφοβισμός αφορά και περιορίζεται αποκλειστικά μεταξύ του θύτη και του θύματος» - 2^{ος} «ο σωματικός εκφοβισμός έχει μεγαλύτερες επιπτώσεις από τον ψυχολογικό, τον κοινωνικό ή τον ηλεκτρονικό» - 3^{ος} «ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών είναι μέρος της φυσιολογικής αναπτυξιακής διαδικασίας» - 4^{ος} «το θύμα προκαλεί το θύτη και αυτό είναι δυνατόν εν μέρει να τον δικαιολογεί» - 5^{ος} «το θύμα πρέπει να ανταποδώσει στο θύτη γιατί μόνο αν τον αντιμετωπίσει θα σταματήσει ο εκφοβισμός» - 6^{ος} «οι ενήλικες δεν πρέπει να ενθαρρύνουν το κάρφωμα μεταξύ των παιδιών». Επιπλέον, έχει φανεί ότι και μεγάλα κοινωνικά προβλήματα, όπως η μετανάστευση, ο ρατσισμός ή η οικονομική κρίση, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της εκδήλωσης του εκφοβισμού. Σε μια συγκυρία οικονομικής κρίσης, τα προβλήματα που βιώνουν οι γονείς εξαιτίας της (επαγγελματική ανασφάλεια, ανεργία, απώλεια εισοδήματος, απώλεια αυτοεκτίμησης, καθώς και άλλες, πολλαπλές ψυχοκοινωνικές αλλά και υλικές απώλειες) λειτουργούν ως σοβαροί αγχογόνοι παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική κατάσταση των γονέων ατομικά, αλλά και την οικογενειακή συναισθηματική ατμόσφαιρα. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται αυτές τις αλλαγές, επηρεάζονται ψυχικά, ανησυχούν και φοβούνται, και μεταβολίζουν τα δύσκολα αυτά συναισθήματα που εκλαμβάνουν από το περιβάλλον τους, εκδραματίζοντάς τα με τη μορφή της βίας. Επίσης, συζητείται και η προβολή της βίας από τα Μ.Μ.Ε., η οποία φαίνεται να επιφέρει επιπτώσεις στα επίπεδα βίας που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις καθημερινές τους συνδιαλλαγές. Ο Rigby (2008) αναφέρει τα αποτελέσματα μίας έρευνας που έδειξε ότι μέχρι την ηλικία των 16 ετών ένα παιδί έχει εκτεθεί σε δεκάδες χιλιάδες σκληρές ακραίες βίας στην τηλεόραση, γεγονός που ενισχύει την εξοικείωση με την βία.

ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ

Οι συνέπειες του εκφοβισμού στα παιδιά, είναι πολλές, σοβαρές και καθοριστικές για την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Οι επιπτώσεις είναι σωματικές, ψυχικές και κοινωνικές, οι οποίες έχει φανεί ότι εάν δεν διαγνωσθούν και δεν αντιμετωπισθούν έγκαιρα έχουν κακή πρόγνωση.

Τα παιδιά που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού, όσο και τα παιδιά που εκφοβίζουν, έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από ότι τα παιδιά που δεν είχαν εμπλακεί σε εκφοβισμό. Η θυματοποίηση αποτελεί παράγοντα που είναι δυνατόν να οδηγήσει το παιδί σε χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο για μεγάλα χρονικά διαστήματα και με πολλές απουσίες. Υπάρχει σημαντική συσχέτιση της θυματοποίησης από εκφοβισμό με αγχώδεις διαταραχές και με μετατραυματική διαταραχή άγχους. Ο εκφοβισμός συσχετίζεται και με την ανάπτυξη ψυχοσωματικών προβλημάτων στα παιδιά θύματα, όπως κοιλιακά άλγη, κεφαλαλγίες, κ.α. Η συχνότητα των καταθλιπτικών διαταραχών ανέρχεται στο 10% των παιδιών που εκφοβίζονται και στο 18% των παιδιών που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται. Τα παιδιά που ασκούν τον εκφοβισμό, σύμφωνα με τα δεδομένα πολλών ερευνών βρίσκονται σε μεγάλο κίνδυνο να στιγματισθούν ως βιαία άτομα και να εξελιχθούν σε ενήλικες με αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά. Ειδικότερα, ο Olweus (1993) βρήκε σε διαχρονική έρευνα ότι το 60% των αγοριών που

χαρακτηρίστηκαν ως θύτες, από την Στ' δημοτικού μέχρι τη Γ' γυμνασίου, έως την ηλικία των 24 ετών είχαν τουλάχιστον μία καταδίκη από δικαστήριο εξαιτίας παράβασης του νόμου, ενώ οι μισοί από αυτούς είχαν έως και τέσσερις καταδίκες.

ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Επειδή τα παιδιά έχουν απόλυτο δικαίωμα για προστασία και ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον, η συστηματική πρόληψη και αντιμετώπιση κάθε μορφής εκφοβισμού και βίας στο σχολείο είναι απαραίτητη. Η προαγωγή αυτών των προγραμμάτων στο σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα τόσο για τη σχολική επιτυχία όσο και για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Διεθνώς, εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού, όπως το Πρόγραμμα Πρόληψης του Εκφοβισμού του Olweus (Olweus Bullying Prevention Programme-OBPP) (Olweus, 2005), το Πρόγραμμα Αντιμετώπισης του Εκφοβισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Bully Busters (Browning et al., 2005), το Φινλανδικό Πρόγραμμα κατά του Εκφοβισμού Ki Va (Karna et al., 2011), το Mind Matters πρόγραμμα ολιστικής προσέγγισης για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των εφήβων (Wyn et al., 2000) και το Πρόγραμμα Διαμεσολάβησης Αντιμετώπισης Συγκρούσεων στο Σχολείο (Burrell et al., 2003), κ.α.

Στην Ελλάδα, σε ένα πολύ μικρό αριθμό σχολείων και σε δοκιμαστικό επίπεδο, έχουν εφαρμοσθεί: Α) ορισμένες παρεμβάσεις από το «Πρόγραμμα Πρόληψης του Εκφοβισμού του Olweus» (Olweus Bullying Prevention Programme-OBPP), Β) το «Πρόγραμμα Διαμεσολάβησης» (Peer School-Based Mediation) αντιμετώπισης συγκρούσεων στο σχολείο, καθώς και Γ) το «Πρόγραμμα Στοπ στην Ενδοσχολική Βία» που δημιούργησε η επιστημονική ομάδα της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (ΕΨΥΠΕ) και του οποίου η αποτελεσματικότητα έχει ερευνητικά αξιολογηθεί θετικά. Τα προγράμματα αυτά περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια.

- Πρόγραμμα Πρόληψης του Εκφοβισμού του Olweus (Olweus Bullying Prevention Programme-OBPP)

Εφαρμόστηκε από τον D. Olweus στη Νορβηγία το 1983 και στη συνέχεια σε άλλες χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής. Εστιάζει στους μαθητές, παρεμβαίνοντας όμως σε τρία επίπεδα οργάνωσης: σχολείου - τάξης - ατόμου.

Ειδικότερα, σε επίπεδο σχολείου οι παρεμβάσεις συμπεριλαμβάνουν: Σύσταση σχολικής επιτροπής για την πρόληψη του εκφοβισμού, η οποία συντονίζει τις δράσεις και διασφαλίζει τη βιωσιμότητα του προγράμματος. Εκτίμηση της έκτασης του φαινομένου στο χώρο του σχολείου, με ανώνυμα ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται από τους μαθητές, με σκοπό την καταγραφή και την κατανόηση του προβλήματος. Διοργάνωση σχολικής ημερίδας, με την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών για την ενημέρωση της σχολικής κοινότητας σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού, για τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της παραπάνω έρευνας και την εξασφάλιση της συνεργασίας όλων όσων εμπλέκονται. Αύξηση της επιτήρησης και βελτίωση του εξωτερικού χώρου. Τακτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων και συμμετοχή των δεύτερων σε δραστηριότητες. Εκπαίδευση όλου του προσωπικού του σχολείου και συνεργασία του σχολείου με ειδικούς ψυχικής υγείας όσον αφορά στα δύσκολα περιστατικά εκφοβισμού.

Στο επίπεδο της τάξης, οι παρεμβάσεις συμπεριλαμβάνουν: Διαμόρφωση κανόνων κατά του εκφοβισμού, με την εμπλοκή των μαθητών. Έπαινος των θετικών συμπεριφορών και επιβολή κυρώσεων για τη μη τήρηση των κανόνων. Συνελεύσεις της τάξης, όπου συζητούνται οι κανόνες και οι συνέπειες για τη μη τήρησή τους. Συνελεύσεις γονέων και εκπαιδευτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς και οι γονείς μοιράζονται τις εμπειρίες και τις ανησυχίες τους.

Σε ατομικό επίπεδο, οι παρεμβάσεις συμπεριλαμβάνουν: Σοβαρές συζητήσεις με τα παιδιά που εκφοβίζουν, ώστε να σταματήσουν οι εκφοβιστικές συμπεριφορές. Συζητήσεις με τα παιδιά που εκφοβίζονται, ώστε να λάβουν την υποστήριξη και την προστασία που χρειάζονται.

- Το «Πρόγραμμα Διαμεσολάβησης» ή «Πρόγραμμα Ομότιμων Μεσολαβητών» (Peer School-Based Mediation) στην αντιμετώπιση συγκρούσεων στο σχολείο

Το πρόγραμμα της διαμεσολάβησης των συνομηλίκων στο σχολείο εστιάζει στο ρόλο της συμφωνίας για την επίλυση συγκρουσιακών διαφορών, την αντιμετώπιση των βίαιων συμπεριφορών, την μείωση των μέτρων τιμωρίας ως μέθοδο αντιμετώπισης των προβλημάτων στο σχολείο και την αποδυνάμωση του πειθαρχικού ρόλου των εκπαιδευτικών με την παράλληλη ενίσχυση του παιδαγωγικού τους ρόλου (Burrell et al., 2003). Το πρόγραμμα εξελίσσεται στα εξής στάδια (Johnson and Johnson, 2006): Δημιουργία κλίματος συνεργασίας στο σχολείο - αποδοχή από όλη τη σχολική κοινότητα (διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) της διαμεσολάβησης ως το μοντέλο επίλυσης συγκρούσεων και δέσμευση στην εφαρμογή της - επιλογή ενός αριθμού μαθητών για να εκπαιδευτούν ως διαμεσολαβητές με διαδικασίες αυτοπρότασης ή πρότασης από τους εκπαιδευτικούς και ψηφοφορίας από το σύνολο των μαθητών - εκπαίδευση των μαθητών στην αναγνώριση της σύγκρουσης και των στοιχείων που την νοηματοδοτούν - εκπαίδευση των μαθητών στην επίλυση των συγκρούσεων με μεθόδους διαπραγμάτευσης - εκπαίδευση των μαθητών στις διαδικασίες και στις τεχνικές της διαμεσολάβησης - εφαρμογή του προγράμματος της διαμεσολάβησης - διαρκή εκπαίδευση των μαθητών για την εξέλιξη των δεξιοτήτων διαμεσολάβησης που έχουν.

- Το «Πρόγραμμα Στοπ στην Ενδοσχολική Βία» της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.)

Είναι ένα δομημένο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού για μαθητές της 4^{ης}, 5^{ης} και 6^{ης} δημοτικού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.) που εφαρμόζεται στα δημοτικά σχολεία από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εκπαιδεύονται για αυτό. Αφορά στην ανάπτυξη 14 εργαστηρίων/συναντήσεων για μαθητές διάρκειας 90' το καθένα, που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της ευέλικτης εκπαιδευτικής ζώνης κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η μέθοδος πραγματοποίησης των εργαστηρίων στηρίζεται σε δραστηριότητες συζητήσεων, θεατρικού παιχνιδιού, παίξιμο ρόλων, εικαστικών δημιουργιών και παιχνιδιών. Το πρόγραμμα δίνει έμφαση στις σχέσεις και στις αλληλοεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς θεωρείται ότι η συμμετοχή στα εργαστήρια και τις δραστηριότητες τους αφορά σε μια συναισθηματική εμπειρία και όχι σε μια τεχνική διαδικασία. Έχει εκδοθεί σε μορφή εγχειρίδιου-βιβλίου (Ασημόπουλος κ.ά., 2013) για χρήση από τους εκπαιδευτικούς στο οποίο περιγράφονται βήμα προς βήμα οι δραστηριότητες κάθε εργαστηρίου.

Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος έχει αξιολογηθεί με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2011-2012 σε δείγμα 2.628 μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του στα 35 σχολεία τους. Ειδικότερα, το πρόγραμμα αποδείχθηκε αποτελεσματικό στη μείωση από 16.1% σε 6.2% των παιδιών που δέχονται εκφοβιστικές συμπεριφορές στο σχολείο και στη μείωση από 20% σε 10% των μαθητών που φοβούνται ότι θα γίνουν θύματα εκφοβισμού και στην αύξηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε κατάλληλες παρεμβάσεις (Ασημόπουλος κ.ά., 2013).

Γενικά, έχει αποδειχθεί ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα είναι αυτά που στοχεύουν στην αλλαγή των στάσεων, των αντιλήψεων και της κουλτούρας του σχολείου, αναπτύσσονται με ολιστική προοπτική με παρεμβάσεις σε πολλά επίπεδα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινότητα), είναι συνεπή ως προς την θεωρία στην οποία βασίζονται, αναπτύσσονται συστηματικά, σταθερά και σε διάρκεια στο χρόνο, έχουν την αποδοχή και την δέσμευση όλων όσων συμμετέχουν στην σχολική κοινότητα, υλοποιούνται με την ενεργή υποστήριξη του διευθυντή, συμπεριλαμβάνουν και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε τρόπους αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού όταν προκύπτουν και σε χειρισμούς όσον αφορά τον μαθητή που δέχεται τον εκφοβισμό, τον μαθητή που ασκεί τον εκφοβισμό, τους γονείς τους και την ομάδα της τάξης (Whitted & Dupper, 2005* Mishna, 2008).

ΣΥΝΟΨΗ

Τα στοιχεία σχετικά με την έκταση του εκφοβισμού στα σχολεία και τις επιπτώσεις που έχει στις σχολικές επιδόσεις και στη συναισθηματική ευεξία των παιδιών προβληματίζουν. Γενικά, στην Ελλάδα παρατηρείται υποτίμηση του προβλήματος, άγνοια ως προς την διαχείρισή του και απουσία συστηματικών μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισης. Αποτέλεσμα αυτού είναι, τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί, να παραμένουν μόνοι, δίχως την κατάλληλη υποστήριξη στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων του εκφοβισμού. Τόσο η διεθνής όσο και η ελληνική εμπειρία δείχνουν ότι το μόνο αποτελεσματικό εμπόδιο του εκφοβισμού στο σχολείο είναι το ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Είναι το σχολικό περιβάλλον που αναγνωρίζει το πρόβλημα, ευαισθητοποιείται, αντιμετωπίζει τις πραγματικές εμπειρίες των παιδιών δίνοντας σημασία στις αντιλήψεις τους για το τι είναι αποτελεσματικό στην καταπολέμηση του προβλήματος και αναπτύσσει συστηματικές και σταθερές τακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης.

Ως προς αυτό χρειάζεται να αναπτύσσονται και να εφαρμόζονται συστηματικά στα εκπαιδευτικά πλαίσια πολιτικές που να επιδιώκουν να ελαχιστοποιούν τους κινδύνους, να αυξάνουν τους προστατευτικούς παράγοντες, να διευκολύνουν την πρόσβαση σε πηγές υποστήριξης και να προωθούν δράσεις σε πολλά επίπεδα όπως την ανάπτυξη θετικής σχολικής ατμόσφαιρας, κατάλληλου σχολικού προγράμματος, υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενίσχυσης των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με έμφαση στις σχέσεις φιλίας, ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ των σχολείων και προώθησης προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης που να βασίζονται σε συμμετοχικές προσεγγίσεις με τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Asimopoulos, Ch., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, Th., Soumaki, Eu. & Tsiantis, J. (2013). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools, *The International Journal of Mental Health Promotion*. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1080/14623730.2013.857823>.

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Φύσσας, Κ., Μπεράτης, Ι., Λάγγαρη, Β., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., Παπαδοπούλου, Κ., Ακαλέστου, Μ.Η., Παπαγιαννοπούλου, Β., Συγγελάκη, Ε.Μ., στεφανάκου, Α. & Τσιάντης, Α.Κ. (επιμ.: Τσιάντης, Ι., Ασημόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Α.Κ.) (2013). *Stop στην ενδοσχολική βία: Δραστηριότητες στο δημοτικό σχολείο για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10(1), 97-110.

Baldry, A.C. & Farrington, D.P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Criminal and Legal Psychology*, 3, 237-254.

Boulton, M.J., Karellou, I., Lanitis, I., Manoussou, V. & Lemoni, O. (2001). Bullying and victimization in Greek primary school pupils. *Psychology*, 8, 12-29.

Browning, C. M., Cooker, P. G. & Sullivan, K. (2005) Help for the bully/peer abuse problem: Is Bully-Busters in-service training effective? In G.R., Walz & R.K., Yep (Eds.), *VISTAS: Compelling perspectives on counseling*. Alexandria: American Counseling Association.

Burrell, N.A., Zirbel, C.S. & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7-26.

Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη περιοχή της Αθήνας. *Ψυχολογία*, 17(2), 156-175.

- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Berkshire: Open University Press.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2006). *Teaching students to be peacemakers*. Minnesota: University of Minnesota.
- Karna, A., Little, T.D., Voeten, M., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330.
- Knox, E. & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11 – year – old children with specific language impairment (SLI)Q does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 1-12.
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Mishna, F. (2008). An overview of the evidence on bullying prevention and intervention programs. *Brief treatment and crisis intervention*, 8(4), 327-341.
- Nabuzka, O. & Smith, P.K. (1993). Sociometrics status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school - basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime and Law*, 11(4), 389-402.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Roth, D.A., Coles, M.E. & Heimberg, R.G. (2002). The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and depression in adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, 16, 149-164.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukianen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L. & Napolitano, S.A. (2009). *Bullying, prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York: The Guilford Press.
- Ψάλτη, Α., Κασάπη, Στ. & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. (Επιμ.). (2012). *Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Whitted, K.S. & Dupper, D.R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27(3), 167-175.
- Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling L. & Carson, S. (2000). Mind Matters, a whole school approach promoting mental health and wellbeing. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34, 594-601.
- World Health Organization (2010). *Health behavior in school aged children (HBSC) study: International report from the 2009-2010 survey*. Regional Office for Europe: WHO.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Ασημόπουλος Χάρης, chasimo@teiath.gr

Βάος Αντώνης, Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών

Καραλής Θανάσης, Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών

Στελλάκης Νεκτάριος, Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών, Περιφερειακός Αντιπρόεδρος Ευρώπης της OMEP

Αποστόλου Ζωή, Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών

«ETRA PROJECT - EDUCATION THROUGH REHABILITATIVE OUTSIDER ART- PHOTO»: ΕΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι η παρουσίαση ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος (ETRA project - Education Through Rehabilitative Outsider Art- Photo) για την τέχνη της φωτογραφίας και την εικαστική επεξεργασία της ψηφιακής εικόνας. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετέχουν οργανισμοί και φορείς από 6 ευρωπαϊκές χώρες (Ανγκία, Ελλάδα, Εσθονία, Ισπανία, Ιταλία, Πορτογαλία). Για την Ελλάδα στο πρόγραμμα συμμετέχει το ΤΕΕΑΠΗ (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές δράσεις σε ομάδες φοιτητών/ιών του αλλά και σε μαθητές νηπιαγωγείων της περιοχής. Η εφαρμογή των θεωρητικών αρχών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων που υιοθετούνται από το πρόγραμμα αφορά εμπλεκόμενες και αλληλοτροφοδοτούμενες διαδικασίες με σκοπό τη σύνθεση μιας συνολικής και συνεκτικής εικόνας και τη συγκρότηση μιας πρότασης καινοτόμου, αλλά, κυρίως, αξιοποιήσιμης στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Για το λόγο αυτό δε συγκροτήσαμε ένα σώμα θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων που έπρεπε να διδαχθούν, αλλά ακολουθήθηκε μια έμμεση μορφή διδασκαλίας με εκπαιδευτικές δράσεις που βασίστηκαν στο δίπολο: προσέγγιση της τέχνης της φωτογραφίας και παραγωγή έργων βασισμένων στη φωτογραφία. Ως διαδικασία ακολουθήθηκαν τα στάδια: επιθυμία για καλλιτεχνική έκφραση – σύλληψη μιας γενικής ιδέας – διανοητική επεξεργασία και οπτικοποίηση, που αντιστοιχούν και στην κλιμάκωση μιας ερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας: προετοιμασία – διερεύνηση και εμπλουτισμός – δημιουργία οπτικών μορφών (Epstein & Τρίμη, 2005: 178). Συγκεκριμένα, οι 3 ομάδες φοιτητών/ιών (μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στην προσχολική εκπαίδευση) σε μια προσπάθεια σύνδεσης της προετοιμασίας τους στην περιοχή της διδακτικής της τέχνης με τη σχολική πράξη ενεπλάκησαν σε περιοχές έρευνας, αφού παρακολούθησαν εθελοντικά σεμινάρια και εργάστηκαν από κοινού με καλλιτέχνες. Παρόμοια διαδικασία ακολουθήθηκε στις δράσεις που εφαρμόστηκαν σε νηπιαγωγεία της περιοχής σε μια προσπάθεια να αναδειχθούν αναλογίες και να επιχειρηθούν συνδέσεις. Μαζί με τα παιδιά εργάστηκαν επαγγελματίες καλλιτέχνες, ενώ οι φοιτητές παρακολουθούσαν τη δράση εκ περιτροπής και, κυρίως μέσα από μια ψηφιακή πλατφόρμα που δημιουργήθηκε στο facebook για την ενημέρωση και οριζόντια επικοινωνία μεταξύ των μελών όλων των ομάδων, την ανατροφοδότηση και διάχυση της διαδικασίας και των προϊόντων του προγράμματος. Η διαδικασία όπως σχεδιάστηκε αλλά και εφαρμόστηκε αφορούσε κυρίως την ενίσχυση ενός κλίματος αυθεντικής καλλιτεχνικής στάσης και διακριτικής καθοδήγησης φοιτητών/ιών και παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσω της εκφραστικής προσπάθειάς, σε μια συνεκτική εικόνα για την τέχνη. Κατά αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιήθηκαν «εκ των έσω» βασικά ζητήματα και έννοιες της τέχνης και κατακτήθηκαν βασικές δεξιότητες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εικαστική εκπαίδευση, εικαστικές δραστηριότητες, φωτογραφία, ψηφιακή εικόνα

«ETRA PROJECT - EDUCATION THROUGH REHABILITATIVE OUTSIDER ART- PHOTO»: AN EDUCATIONAL PROGRAM FOR THE ART OF PHOTOGRAPHY AND THE VISUAL PROCESSING OF DIGITAL IMAGES

ABSTRACT

The present article presents a pilot educational program on the art of photography and the artistic possessing of the digital image. The project involved three groups of undergraduate students of the Department of Educational Sciences and Early Childhood Education of the University of Patras, in the context of their training in the field of the didactics of art. A crucial

element of our approach was the attempt to connect this training of the students (future educators) with the educational reality. For this reason, parallel to the functioning of each group of students, similar activities were planned and applied in kindergartens of the region. Students followed up and observed these activities. Hence, two parallel but also linked areas of research were established, creating a total picture that lead to a proposal which is exploitable in the area of preschool education.

KEY WORDS

Art education, artistic activities, photography, digital image

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανταπόκριση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην ανάγκη για ουσιαστική προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην περιοχή των τεχνών, αποτελεί ένα κορυφαίο ζήτημα, αναπόσπαστα συνδεδεμένο με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε σχετικές διεθνείς έρευνες (ενδεικτικά: Bamford, 2006• Mims και Lankford, 1995• Zimmerman, 1994) αναδεικνύεται ότι η ελλιπής εισαγωγική εκπαίδευση στο χώρο της διδακτικής των εικαστικών τεχνών έχει ως επακόλουθο την έλλειψη των απαιτούμενων δεξιοτήτων, αλλά και αυτοπεποίθησης στη διδασκαλία. Το αποτέλεσμα είναι η αναπαραγωγή και διαιώνιση στερεοτύπων και περιοριστικών προσεγγίσεων στο χώρο της εικαστικής αγωγής, που συρρικνώνουν ή και ακυρώνουν τις βασικές της επιδιώξεις.

Στις λίγες σχετικές έρευνες που αφορούν τον ελληνικό χώρο, παρουσιάζεται μια διάσταση ανάμεσα στις διακηρύξεις των αναλυτικών προγραμμάτων και την πραγματικότητα της σχολικής πράξης. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους δήλωσαν «καθόλου» ή «λίγο» ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους στα Εικαστικά (65,8% των αποφοίτων Σχολών Νηπιαγωγών και 55,6% των αποφοίτων ΑΕΙ) ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι ελάχιστοι μόνο εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους «πολύ» ικανοποιημένους από τις εικαστικές τους σπουδές (Μαγουλιώτης, Λαμπίτση, Βάος & Ντάνης, 2010). Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα, που οι ίδιοι τα συσχετίζουν πρωτίστως με τις περιορισμένες γνώσεις και εμπειρίες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Στο πλαίσιο αυτό εγείρεται ένα επιτακτικό ζήτημα ανάπτυξης, εμπλουτισμού και αναπροσαρμογής των στόχων και του περιεχομένου των μαθημάτων της διδακτικής των εικαστικών τεχνών που προσφέρονται στα παιδαγωγικά τμήματα.

Η βασική πρόκληση αφορά κυρίως, τις δυνατότητες συντονισμού της διδακτικής πράξης, με τις σύγχρονες καλλιτεχνικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Ήδη, από τη δεκαετία του 1970, ο Eisner, emphaticά αναφερόταν στην αυτονόητη ανάγκη συγχρονισμού της καλλιτεχνικής αγωγής με την αναδυόμενη σύγχρονη τέχνη (Eisner: 2004). Τι ό μως σημαίνει αυτό ό αν ο χώρος της τέχνης χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις και ριζικές μεταβολές που συνεχώς διευρύνουν τα όριά της, καθιστώντας την έννοιά της ολοένα και περισσότερο αβέβαιη και αμφίσημη; (Danto, 1997, 2003, Goodman, 2005). Το ερώτημα αυτό συνοδεύεται και από μια σειρά συνακόλουθων ερωτημάτων: Πώς θα μπορούσαμε να σχεδιάσουμε έναν νέο χάρτη του περιεχομένου της καλλιτεχνικής αγωγής ώστε να περιλαμβάνονται σε αυτόν οι νέες και ενδεχομένως αχαρτογράφητες ακόμη εκφάνσεις της τέχνης; Με ποιους τρόπους θα εντάσσαμε στα σχετικά προγράμματα τις ποικίλες προτάσεις της σύγχρονης τέχνης και, κυρίως, τι θα σήμαινε αυτό για τον τρόπο διδασκαλίας; Τα ερωτήματα αυτά τίθενται εξίσου επιτακτικά και στο χώρο της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την τέχνη της φωτογραφίας και την εικαστική επεξεργασία της ψηφιακής εικόνας, που εφαρμόστηκε διαδοχικά σε τρεις ομάδες φοιτητών/τριών του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών, στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους στην περιοχή της διδακτικής της τέχνης. Βασικό στοιχείο του όλου σχεδιασμού, υπήρξε μια προσπάθεια σύνδεσης με τη σχολική πράξη, καθώς δημιουργήθηκε και μια δεύτερη κατηγορία ομάδων σε νηπιαγωγεία της περιοχής, με ανάλογες δράσεις τις οποίες παρακολουθούσαν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο οι φοιτητές/τριες.

Οι δραστηριότητες, που περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια, αναπτύχθηκαν ως πιλοτικές δράσεις στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος E.T.R.A. - "Education through Rehabilitative Art – Photo", funding by the Education Audiovisual and Culture Executive Agency (E.A.C.E.A) in the frame of LL Programme, Grundvig Multilateral Project.

ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Η συγκρότηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών ώστε να προσφέρουν δραστηριότητες τέχνης με ουσιαστικό τρόπο, δεν μπορεί να σταθεί μακριά από τις σύγχρονες καλλιτεχνικές αναζητήσεις και πρακτικές. Βασικό τους καθήκον αποτελεί να δημιουργήσουν εκείνες τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις που επιτρέπουν στην καλλιτεχνική πράξη να αναδυθεί στο σχολικό χώρο, αλλά και να συνδέσουν τις καλλιτεχνικές εμπειρίες των μαθητών τους με ένα σύνολο ζητημάτων, στοχασμών, ερωτημάτων, πρακτικών και διερευνήσεων, που συνδέονται με την έννοια του καλλιτεχνικού και την οργανωμένη γνώση για την τέχνη (Goodman, 1983: 43, 44.) Για τη δική μας οπτική το περιεχόμενο της εικαστικής αγωγής όσο και ο τρόπος διδασκαλίας, βασίζονται στην προσωπική εμπλοκή στην καλλιτεχνική διεργασία. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει να συνειδητοποιηθούν «εκ των έσω» ζητήματα και ουσιαστικές έννοιες της τέχνης και να κατακτηθούν βασικές δεξιότητες, αλλά και να αναδειχθεί η αναλογική σχέση των διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά με εκείνες των ενήλικων καλλιτεχνών. Από αυτή τη σκοπιά, έχει εξαιρετική σημασία, ο μελλοντικός εκπαιδευτικός πρώτα να ερευνήσει και να κατανοήσει ο ίδιος τη φύση της εικαστικής πράξης και στη συνέχεια να κατευθυνθεί προς τη διερεύνηση μιας συμβατής διδακτικής και όχι το αντίθετο, δηλαδή να προσαρμόσει την παρέμβασή του με βάση κάποιες προκαθορισμένες, κανονιστικού τύπου, εκπαιδευτικές προδιαγραφές (Ardoin, 2000: 41). Η γνώση του για τις ποικίλες όψεις της εικαστικής δημιουργίας αφενός και η παιδαγωγική του επάρκεια αφετέρου αποτελούν το ασφαλέστερο υπόστρωμα πάνω στο οποίο θα συγκροτήσει μια συνειδητή στάση σχετικά με το τι, γιατί και σε ποιους προσφέρεται. Επομένως, έχει αποφασιστική σημασία να έχει εμπλακεί ο ίδιος κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του προετοιμασίας στις διαδικασίες στις οποίες στη συνέχεια καλείται να εμπλέξει τα παιδιά.

Η οπτική αυτή αποτέλεσε και το «κλειδί» στον σχεδιασμό των δράσεων που περιγράφονται στη συνέχεια. Στη βάση της προσπάθειάς μας τέθηκε η εμπλοκή των φοιτητών στην καλλιτεχνική διεργασία που υποστηρίχθηκε από ενεργούς εικαστικούς καλλιτέχνες. Ο ρόλος των καλλιτεχνών ήταν διττός: αφενός ενίσχυαν με τη συμμετοχή τους την αυθεντικότητα της αισθητικής εμπειρίας και αφετέρου αποκάλυπταν τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονταν και εργάζονταν κατά την όλη διαδικασία. Εξίσου, βασικό στοιχείο αποτέλεσε και μια προσπάθεια σύνδεσης των διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονταν οι φοιτητές-τριες με τη σχολική πράξη. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε μια δεύτερη κατηγορία ομάδων με παιδιά νηπιαγωγείου της περιοχής, τα οποία εμπλέκονταν σε ανάλογες διαδικασίες. Οι φοιτητές παράλληλα με τη δική τους δράση, παρακολουθούσαν την δράση των παιδιών είτε με άμεση παρατήρηση είτε έμμεσα, μέσω μιας ειδικής ψηφιακής πλατφόρμας που δημιουργήθηκε. Διαμορφώθηκαν έτσι δύο εμπλεκόμενες και αλληλοτροφοδοτούμενες περιοχές έρευνας, με σκοπό τόσο τη σύνθεση μιας συνολικής και συνεκτικής εικόνας όσο και τη συγκρότηση μιας πρότασης αξιοποιήσιμης στο χώρο της προσχολικής αγωγής.

Και στα δύο ηλικιακά επίπεδα, επιλέχθηκε η δημιουργία μιας έμμεσης και μη τυπικής διδακτικής συνθήκης, βασισμένης στην καλλιτεχνική εμπειρία. Πρόκειται για διαδικασία στην οποία επαγγελματίες καλλιτέχνες¹ και εκπαιδευόμενοι δημιουργούν συλλογικότητες με σκοπό την δημιουργία καλλιτεχνικού έργου. Η παρέμβαση των εκπαιδευτών – καλλιτεχνών επιτελείται κατά τη διαδικασία αυτή και με τρόπο έμμεσο, ώστε τα διάφορα ζητήματα να αναδύονται, ως αναγκαιότητα, που προκύπτει κατά τη δημιουργία των οπτικών μορφών και, για το λόγο αυτό, εμπεδώνονται ως κατάκτηση της

¹ Συνεργάστηκαν οι εικαστικοί καλλιτέχνες: Μάκης Κυριακόπουλος, Ειρήνη Μπράτη, Ganaelle Bressout.

συλλογικής και προσωπικής έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν οργανώνεται με βάση μια προκαθορισμένη «διδακτέα ύλη», αλλά ανακύπτει μέσα από την ίδια την προσπάθεια των εκπαιδευόμενων, τις ανάγκες, τα ερωτήματα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν, στον πυρήνα της προσέγγισης που επιχειρείται εδώ, τέθηκε η ίδια η ουσία της καλλιτεχνικής πράξης, ως μιας κατεξοχήν εκφραστικής προσπάθειας, που αντανάκλα τη βαθιά ανάγκη του ανθρώπου να προσδιορίσει τη στάση του απέναντι στην πραγματικότητα, να δώσει το στίγμα του και να το παρουσιάσει στους άλλους (Merleau-Ponty, 1993: 68· Costantino, 2007). Υπακούοντας στην εκφραστική πρόθεση, η καλλιτεχνική πράξη δεν επιδέχεται κανέναν απολύτως μεθοδολογικό περιορισμό, μπορεί να υπερβαίνει όλες τις συμβάσεις και τους φραγμούς. Επομένως, διαφεύγει από την κωδικοποίηση, δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια και δεν μπορεί να προτυποποιηθεί, όπως εξίσου δεν μπορεί να προτυποποιηθεί η συνάντηση με την τέχνη, η αισθητική εμπειρία.

Ωστόσο, αν επιχειρήσουμε μια ανάλυση θα μπορούσαμε να διακρίνουμε ορισμένες διανοητικές επεξεργασίες, διακριτές και ωστόσο εμπλεκόμενες, που θα μπορούσαμε να τις προσδιορίσουμε και ως στάδια της καλλιτεχνικής διαδικασίας: επιθυμία για καλλιτεχνική έκφραση – σύλληψη μιας γενικής ιδέας – διανοητική επεξεργασία και οπτικοποίηση (Chapman, 1993: 45). Ανάλογες προτάσεις, με διαφορετική ορολογία και παραλλαγές ενσωματώνουν οι περισσότερες σύγχρονες προτάσεις στο χώρο της διδασκαλίας της τέχνης (βλ. γενικά Γκαγιώ, 2002· Σάλλα-Δοκουμετζίδη, 2005· Μαγουλιώτης, 2002). Τα στάδια αυτά μοιάζει να περιορίζουν το δίχως όρια ξεδίπλωμα της καλλιτεχνικής πράξης, ωστόσο αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια συντονισμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης με την καλλιτεχνική πράξη, καθώς αναδεικνύουν ότι προκειμένου να έχουμε εικαστικό αποτέλεσμα χρειάζονται μια σειρά από διανοητικές και πρακτικές επεξεργασίες, που κάθε μία αποτελεί προϋπόθεση για την επόμενη. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να αναζητηθεί μια μέθοδος διδασκαλίας ερευνητική ως προς την προσπάθεια προσέγγισης των διαφόρων ζητημάτων, συμμετοχική ως προς τους μαθητές και ικανή στο να συντονίζεται με την καλλιτεχνική διεργασία προκειμένου να την αποκαλύψει σε βάθος.

Για τον σχεδιασμό των δράσεων επιχειρήθηκε η αξιοποίηση της τέχνης της φωτογραφίας, ως έναυσμα για τη συγκρότηση της εικόνας του εαυτού μας και των άλλων. Η τέχνη της φωτογραφίας προσεγγίστηκε ως μια μορφή τέχνης εξαιρετικά προνομιακή στην προσπάθεια να καταγράψει κάποιος την πραγματικότητα γύρω του και να αποκτήσει μια γόνιμη επαφή με αυτήν, αλλά και να σχολιάσει αυτή την πραγματικότητα, αναδεικνύοντας την προσωπική του ιδιαίτερη ταυτότητα, συναντώντας τον εαυτό του και συναντώντας τους άλλους. Ωστόσο, η σύνθεση μιας συνολικής εικόνας σχετικά με τις εκφραστικές αυτές δυνατότητες, συνυφαίνεται με ένα σύνολο ζητημάτων, ερωτημάτων, στάσεων και θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων και προϋποθέτει την εξοικείωση τόσο με τις διεργασίες της δημιουργίας όσο και της πρόσληψης. Τα σκέλη αυτά θα πρέπει να θεωρηθούν ως απολύτως εμπλεκόμενα. Καθώς αναπτύσσεται η ικανότητα δημιουργίας οπτικών μορφών, καθώς διευρύνεται η προσωπική εμπειρία σχετικά με τις δυνατότητες των εκφραστικών μέσων διευκολύνεται δυνατότητα πρόσληψης του έργου τέχνης και κατανόησης των εικαστικών μορφών. Αντιστρέφοντας τη διατύπωση, η επαφή με το έργο τέχνης τροφοδοτεί με νέα ερεθίσματα και δημιουργεί νέα κίνητρα και προϋποθέσεις, διευρύνοντας έτσι την εκφραστική - μορφοποιητική ικανότητα (Parsons, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, ο σχεδιασμός και στα δύο ηλικιακά επίπεδα περιλάμβανε δύο μέρη: την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για τις εκφραστικές δυνατότητες της τέχνης της φωτογραφίας και της εικαστικής επεξεργασίας της εικόνας και τη δημιουργία έργων βασισμένων στη φωτογραφία.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

A. Η εφαρμογή της δράσης στις ομάδες των φοιτητών/τριων

Στην κάθε ομάδα, από τις τρεις που δημιουργήθηκαν, συμμετείχαν περίπου είκοσι φοιτητές/τριες, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στην προσχολική εκπαίδευση. Οι φοιτητές/τριες επέλεξαν εθελοντικά να παρακολουθήσουν τα σεμινάρια και την όλη διαδικασία που είχε διάρκεια δύο μηνών. Κατά τη

διαδικασία αυτή εργάστηκαν από κοινού με εικαστικούς καλλιτέχνες, ενώ παράλληλα παρακολουθούσαν τις αντίστοιχες εικαστικές δράσεις στα νηπιαγωγεία της περιοχής. Από τις πρώτες διερευνητικές συζητήσεις και τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν, αποκαλύφθηκε ότι κανείς από τους φοιτητές/τριες δεν είχε απασχοληθεί ιδιαίτερα με την φωτογραφία και την ψηφιακή επεξεργασία της εικόνας παρότι όλοι διέθεταν ορισμένες γενικές πληροφορίες και κάποια υποτυπώδη πρακτική εμπειρία. Εξίσου, κανείς δεν θεωρούσε ικανό τον εαυτό του να σχεδιάσει και να εφαρμόσει μια ανάλογη δράση σε νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης.

Σύμφωνα με την απόφασή μας να εφαρμόσουμε μια έμμεση μορφή διδασκαλίας, δεν συγκροτήσαμε ένα σώμα θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων που έπρεπε να διδαχθούν, αλλά ακολουθήσαμε μια διαδρομή στην οποία βασιστήκαμε κυρίως στα όσα γνώριζαν ήδη οι φοιτητές/τριες και βοηθήσαμε να συγκροτηθούν και να εμπλουτιστούν με νέα στοιχεία, όταν όμως αυτά προέκυπταν ως αναγκαιότητα. Το πρόγραμμα χωρίστηκε σε ορισμένες φάσεις, σε αναλογία με τα στάδια της καλλιτεχνικής διεργασίας που αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά και με σταθερή αναφορά στη διπλή επιδίωξη που τέθηκε, την επαφή με την τέχνη και τη δημιουργία εικαστικών μορφών.

Η πρώτη φάση αφορούσε την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για τη συγκεκριμένη μορφή τέχνης. Παρουσιάστηκαν και σχολιάστηκαν έργα καλλιτεχνών που ασχολούνται με τη φωτογραφία και την ψηφιακή επεξεργασία της εικόνας. Δρομολογήθηκε έτσι μια εκτεταμένη και συμμετοχική συζήτηση στην οποία επιχειρήθηκε να ενεργοποιηθεί μια συνειδητή στάση απέναντι στις ποικίλες επικοινωνιακές και εκφραστικές δυνατότητες αυτών των εκφραστικών μέσων.

Στη δεύτερη φάση ζητήσαμε από τους φοιτητές/τριες να εξετάσουν με προσοχή και να χωρίσουν σε κατηγορίες το ψηφιακό φωτογραφικό υλικό που ήδη διέθεταν στο προσωπικό τους αρχείο. Οι κατηγορίες στις οποίες κατέληξαν ήταν οι εξής: φωτογραφίες που αποτύπωναν τυχαία στιγμιότυπα, ιδιαίτερα συμβάντα της ζωής τους, φωτογραφίες με μια κάποια μορφή σκηνοθεσίας και φωτογραφίες από το περιβάλλον στο οποίο κατοικούν ή έχουν επισκεφθεί. Ζητήσαμε από τους φοιτητές/τριες να δημιουργήσουν φακέλους στον υπολογιστή τους με χαρακτηριστικά δείγματα φωτογραφιών που θεωρούν ότι παρουσιάζουν την προσωπικότητά τους ή στοιχεία που έχουν έναν ιδιαίτερο και προσωπικό συμβολισμό. Οι φάκελοι ήταν δυνατό να ενισχυθούν και με λήψεις νέων φωτογραφιών.

Στην τρίτη φάση, που αφορούσε την κατεξοχήν εμπλοκή στην καλλιτεχνική διεργασία, ζητήθηκε να δημιουργήσουν ψηφιακά έργα, αξιοποιώντας το υλικό αυτό. Παρότι χρησιμοποιήθηκε το Photoshop, ως πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας, με το οποίο οι φοιτητές δεν είχαν καμία εξοικείωση, όλα τα τεχνικά ζητήματα τέθηκαν με τρόπο έμμεσο, στην προσπάθεια να επιλυθούν προβλήματα που ανέκυπταν κατά τη διάρκεια της δημιουργίας των έργων. Έτσι, πέρα από μια σύντομη επίδειξη των βασικών εργαλείων και τεχνικών, η κατανόηση των δυνατοτήτων του προγράμματος γινόταν μέσα από την αναγκαιότητα που καθόριζε η ίδια η εκφραστική προσπάθεια.

Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων παράχθηκαν έργα γύρω από την ίδια θεματολογία, που αναπτύχθηκε σε δύο επίπεδα: η εικόνα του εαυτού μου – η εικόνα του άλλου. Βασικό στοιχείο που αναδείχθηκε ήταν ότι οι εικόνες αυτές δεν είναι μια ουδέτερη απεικόνιση ενός προσώπου, αλλά μια προσπάθεια να αναδειχθούν τα ουσιώδη εκείνα στοιχεία που θεωρούμε ότι συνθέτουν την ταυτότητά μιας προσωπικότητας. Η επιλογή του θέματος δεν σήμαινε ότι οι φωτογραφήσεις είχαν προαποφασιστεί. Όπως σε κάθε μορφή τέχνης έτσι και στη φωτογραφία, μια ιδέα μπορεί να παραμένει αρκετά αόριστη ακόμη και στη διάρκεια της εργασίας και διαρκώς να τροποποιείται. Το τελικό έργο προκύπτει μέσα από μια συνεχή αναζήτηση, μοιάζει να αποκαλύπτεται σταδιακά: η σύλληψη και η επεξεργασία μιας ιδέας δεν ολοκληρώνονται πριν την εκτέλεση, αλλά μαζί με αυτήν.

B. Η παράλληλη εφαρμογή στα νηπιαγωγεία

Η τέχνη της φωτογραφίας χαρακτηρίζεται από ορισμένες πτυχές ιδιαίτερα αξιοποιήσιμες στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία, όταν το παιδί βρίσκεται στην αρχή μιας πορείας εξερεύνησης και προσδιορισμού του εαυτού του και των άλλων. Στην λακανική ψυχανάλυση υπάρχει μια θεμελιώδης έννοια για τον τρόπο με τον οποίο το μικρό παιδί αντιλαμβάνεται σταδιακά τον εαυτό του: το στάδιο του καθρέφτη. Η πρώτη εικόνα την οποία σχηματίζει το βρέφος για τον εαυτό του είναι η εικόνα ενός σώματος συντιθεμένου από κομμάτια, από διάσπαρτα μέλη, καθώς δεν είναι ακόμη σε θέση να διαμορφώσει την έννοια του όλου. Και όταν το επιτύχει, η εικόνα την οποία σχηματίζει πλέον για τον εαυτό του είναι μια εικόνα σε καθρέφτη: νομίζει πως το σώμα το οποίο αντιλαμβάνεται δεν είναι το δικό του σώμα, είναι το σώμα ενός άλλου, ένα σώμα σε «αντιστροφή». Εδώ διαμορφώνεται η πρώτη συνείδηση της εικόνας του εαυτού, διαμορφωμένη μέσω της εικόνας του άλλου (Lacan, 1966: 93-100).

Οι πιλοτικές δράσεις που εφαρμόστηκαν σε νηπιαγωγεία της περιοχής, ακολούθησαν ακριβώς τη διαδικασία που αναφέρθηκε προηγουμένως, σε μια προσπάθεια να αναδειχθούν αναλογίες και να επιχειρηθούν συνδέσεις. Και εδώ μαζί με τα παιδιά εργάστηκαν επαγγελματίες καλλιτέχνες, ενώ οι φοιτητές παρακολουθούσαν τη δράση εκ περιτροπής και, κυρίως μέσα από την ειδική πλατφόρμα που δημιουργήθηκε στο facebook, στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Και οι δραστηριότητες αυτές ακολούθησαν το βασικό δίπολο: προσέγγιση της τέχνης της φωτογραφίας και παραγωγή έργων βασισμένων στη φωτογραφία. Ως διαδικασία ακολουθήθηκαν τα στάδια: επιθυμία για καλλιτεχνική έκφραση – σύλληψη μιας γενικής ιδέας – διανοητική επεξεργασία και οπτικοποίηση, που αντιστοιχούν και στην κλιμάκωση μιας ερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας: προετοιμασία – διερεύνηση και εμπλουτισμός – δημιουργία οπτικών μορφών (Epstein & Τρίμη, 2005: 178). Πιο συγκεκριμένα:

Κατά το πρώτο στάδιο θελήσαμε να ενεργοποιήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρει η τέχνη της φωτογραφίας. Έτσι, τους δόθηκαν περιοδικά με φωτογραφίες τις οποίες παροτρύνθηκαν να επιλέξουν και να σχολιάσουν. Μέσα από τη συζήτηση αντιλήφθηκαν ότι η φωτογραφία ως καλλιτεχνική μορφή παρέχει ξεχωριστές ευκαιρίες να καταγραφούν και να αναδειχθούν διάφορα συμβάντα και καταστάσεις.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να φέρουν τις αγαπημένες τους οικογενειακές φωτογραφίες, ώστε, μέσα από τη συζήτηση, να συνειδητοποιήσουν ότι μέσα από αυτές παρουσιάζονται πτυχές του εαυτού τους και αποκαλύπτεται το γεγονός ότι είναι ξεχωριστά και μοναδικά άτομα αλλά και το γεγονός ότι ανήκουν σε μια κοινωνική ομάδα και ζουν σε κάποιο συγκεκριμένο περιβάλλον. Παρουσιάστηκε επίσης στα παιδιά το έργο διαφόρων καλλιτεχνών που βασιζόταν στην τεχνική του φωτογραφικού κολλάζ με απλή ή ψηφιακή επεξεργασία. Η προσπάθεια ήταν να αναδειχθεί ότι διαφορετικοί καλλιτέχνες μπορεί να σταθούν με διαφορετικό τρόπο απέναντι σε κάποιο θέμα. Καθένας μπορεί να επιλέξει διαφορετικές όψεις της πραγματικότητας και να τις αναδείξει με ξεχωριστό τρόπο ενώ εξίσου μπορεί να σχολιάσει με μοναδικό τρόπο μια φωτογραφία, προσδίδοντας δικά του νοήματα και σημασίες.

Η οπτική εμπειρία θεωρήθηκε απαραίτητη. Η συνειδητή παρατήρηση, βασική προϋπόθεση στην φωτογραφική τέχνη, αποτελεί μια δημιουργική λειτουργία, η οποία απαιτεί εξοικείωση. Η φωτογραφία ως μορφή τέχνης βασίζεται στην επιλεκτική όραση, στην ικανότητα του καλλιτέχνη να απομονώνει λεπτομέρειες της πραγματικότητας μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και να αναδεικνύει τη σημασία τους. Χρησιμοποιώντας πλαίσια από χαρτόνι με μικρό κενό, που τα ζωγράφισαν ώστε να μοιάζουν με φωτογραφικές μηχανές, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να παρατηρήσουν λεπτομέρειες στον εαυτό τους, τους συμμαθητές τους και το χώρο του σχολείου τους. Ζητούμενο ήταν κυρίως να αντιληφθούν τη διαφορά μεταξύ του να βλέπουν με γυμνό μάτι και μέσα από το φακό μιας φωτογραφικής μηχανής, παρατηρώντας με μια «φωτογραφική» ματιά. Καθώς τα παιδιά ενθουσιάστηκαν εντοπίζοντας συνεχώς νέες λεπτομέρειες, ανέδειξαν την αρχική τους ιδέα: τα παιδιά αποφάσισαν να φωτογραφίσουν

λεπτομέρειες από το σώμα τους και από τον περίγυρο του σχολείου. Η συζήτηση με τους καλλιτέχνες, που συμμετείχαν ως ισότιμα, αλλά περισσότερο έμπειρα μέλη της ομάδας, οδήγησε στην τελική απόφαση: οι φωτογραφίες αυτές μπορούν στη συνέχεια να τυπωθούν και το υλικό αυτό να αξιοποιηθεί με την τεχνική του κολλάζ.

Στο τελικό στάδιο τα παιδιά, χρησιμοποιώντας ψηφιακές μηχανές, φωτογράφησαν τόσο το ένα το άλλο όσο και τους χώρους του σχολείου, εστιάζοντας σε λεπτομέρειες. Μέσα από την εμπειρία τους συνειδητοποίησαν ότι η τέχνη της φωτογραφίας ξεκινάει από μια προσεκτική και εντατική ματιά απέναντι στα πράγματα του κόσμου. Η συνειδητή παρατήρηση, μέσα από το φωτογραφικό φακό, αποτελεί μια δημιουργική λειτουργία, που βοήθησε τα παιδιά να αποκτήσουν περισσότερη σαφήνεια σχετικά με τα όσα βλέπουν. (Herrmann, 2005: 29-31* Costantino, 2007). Στη συνέχεια οι φωτογραφίες τους εκτυπώθηκαν σε έγχρωμη και ασπρόμαυρη εκδοχή και χρησιμοποιήθηκαν ως βασικό υλικό προκειμένου να δημιουργήσουν έργα με την τεχνική του κολλάζ. Οι καλλιτέχνες ενθάρρυναν τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στις συνθέσεις τους, προκειμένου να αναδείξουν ότι η χρήση μιας οποιασδήποτε τεχνικής δεν επιβάλλει μια υποχρεωτική πορεία.

Η ΧΡΗΣΗ ΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ

Στην προσπάθεια ανατροφοδότησης, αλλά και συνολικής αποτίμησης των δράσεων δημιουργήσαμε μια ειδική πλατφόρμα στο facebook. Η πλατφόρμα αυτή ήταν κλειστή και απευθύνθηκε αποκλειστικά στα μέλη των ομάδων των φοιτητών, τα οποία σταδιακά την τροφοδοτούσαν με το παραγόμενο υλικό, αλλά και με σχόλια και παρατηρήσεις. Από την άλλη, στην πλατφόρμα παρουσιάστηκε η παράλληλη δράση στα νηπιαγωγεία. Έτσι ο σκοπός της πλατφόρμας ήταν πολλαπλός, καθώς προσέφερε: α. Διαρκή ενημέρωση και οριζόντια επικοινωνία μεταξύ των μελών όλων των ομάδων. β. Αξιοποίηση στη διδασκαλία, με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, παρατηρήσεις και σχόλια από την πλευρά των εκπαιδευτών. γ. Διάσωση και αξιοποίηση του παραγόμενου υλικού σε όλα τα στάδια ώστε να αποκαλύπτεται η όλη διαδικασία.

Δημιουργήθηκε έτσι μια «τράπεζα» εργασιών, που θεωρήθηκε ότι μπορεί να προσφέρει όλες τις πληροφορίες και τις διευκρινήσεις, αλλά και την ευκαιρία μιας συνολικής αποτίμησης της όλης δράσης. Εκείνο που θεωρήθηκε ότι έχει σημασία είναι να αναδειχθεί συνεκτικά ολόκληρο το υλικό που χρησιμοποιήθηκε και δημιουργήθηκε, από τις αρχικές φωτογραφίες μέχρι τις επεξεργασμένες εικόνες, όλα όσα συνέβαλλαν στο να ξαναδιαβαστεί η καλλιτεχνική διαδικασία, από την σύλληψη και τη διανοητική επεξεργασία της αρχικής ιδέας μέχρι την πραγμάτωση. Από τη σκοπιά αυτή αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο για την αποτίμηση της όλης προσπάθειας, προσφέροντας την ευκαιρία ώστε οι φοιτητές, αναλογιζόμενοι τα όσα διαδραματίστηκαν, να ενεργοποιήσουν τη σκέψη τους, αναλύοντας και κατανοώντας το εγχείρημά τους. Το ζητούμενο ήταν να αποκτήσουν επίγνωση όλων εκείνων που έγιναν και αποκαλύφθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν. Στο πλαίσιο αυτό δόθηκε μια ευκαιρία για μια τελική συζήτηση, για μια τελική συνεκτίμηση σκοπών, μέσων και αποτελεσμάτων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ο χώρος της διδακτικής της τέχνης οφείλει να διαχειριστεί μια τεράστια ποικιλία πρακτικών, σκοπών, αξιών, στάσεων και μέσων, στο πλαίσιο της οποίας η ασφάλεια κάθε κανονιστικής προσέγγισης εύκολα θρυμματίζεται. Στο πλαίσιο αυτό αναζητούμε μια διδακτική παρέμβαση η οποία δεν μπορεί να βασιστεί στην προτυποποίηση του παραγόμενου προϊόντος, αλλά αποδέχεται και αναδεικνύει την πολυμορφία. Αυτό όμως συνεπάγεται ότι η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και η επιμόρφωσή τους, καθορίζονται με βάση έναν διαρκώς ανανεούμενο σχεδιασμό, στον οποίο λαμβάνονται ουσιαστικά υπόψη τόσο ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της καλλιτεχνικής πράξης όσο και το τεράστιο εύρος και οι ποικίλες διαστάσεις της. Ένας σχεδιασμός επομένως που σταθερά επεκτείνεται σε νέες περιοχές, λαμβάνοντας ουσιαστικά υπόψη τις πολλαπλές προσεγγίσεις και τις ριζικές μεταβολές που έχουν αποτυπωθεί στο χώρο της τέχνης, καθώς και τις ραγδαίες εξελίξεις του σήμερα (Barcer, 2002: 14, 24*

Eaton-Moore, 2002: 16, 17). Ένας σχεδιασμός των πολλών οπτικών, των πολλών διαδρομών, που να μπορεί να διαχειρίζεται την πολλαπλότητα των απόψεων, τη σχετικότητα, την υποκειμενικότητα, ακόμη και την αντίφαση (Γκαγιώ, 2002: 99, 100).

Η συνδρομή των ενεργών εικαστικών καλλιτεχνών διασφάλισε την ποιότητα της προσφερόμενης εμπειρίας. Η προσπάθεια των καλλιτεχνών που εργάστηκαν τόσο μαζί με τους φοιτητές-τριες όσο και με τα παιδιά ήταν να ενισχύο Ψ ένα κλίμα αυθεντικής καλλιτεχνικής στάσης και να οδηγούν διακριτικά, μέσω της εκφραστικής προσπάθειάς, σε μια συνεκτική εικόνα για την τέχνη. Ο χαρακτήρας της παρέμβασής τους ήταν έμμεσος και οι γνώσεις ανέκυπταν ως αναγκαιότητα μέσα από τις συζητήσεις και την εμπλοκή στην καλλιτεχνική διαδικασία. Η διεργασία αυτή διευκόλυνε να συνειδητοποιηθούν «εκ των έσω» βασικά ζητήματα και έννοιες της τέχνης και να κατακτηθούν βασικές δεξιότητες. Στο πλαίσιο αυτό η ενίσχυση της εργαστηριακής φύσης των μαθημάτων τέχνης στα παιδαγωγικά τμήματα και η παράλληλη παρακολούθηση της σχολικής πράξης μπορούν να δημιουργήσουν ευνοϊκότερους όρους για την αναβάθμιση της προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικών που θα καταφέρνουν να αφυπνίζουν στους μαθητές τους ένα βαθύτερο ενδιαφέρον σχετικά με την τέχνη, βοηθώντας τους να βιώσουν βαθύτερα τη σχέση τους με τον εαυτό τους και τον κόσμο.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ardoïn, I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.

Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxman.

Barker, C. (2002). *Cultural studies. Theory and practice*. London: Sage Publications.

Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης- Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.

Costantino, T. (2007). Articulating Aesthetic Understanding Through Art Making. *International Journal of Education & the Arts*, 8(1). Ανακτήθηκε από <http://ijea.asu.edu/v8n1/>.

Γκαγιώ, Μπ.-Α. (2002). *Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία μιας διδακτικής – κριτικής*. Αθήνα: Νεφέλη.

Danto A. (1997). *After the End of Art: Contemporary Art and the Pale of History*. Princeton: Princeton University Press.

——— (2003). *The Abuse of Beauty*. Illinois: Open Court.

Eaton, M. & Moore, R. (2002). Revival and relevance of aesthetic experience. *The Journal of Aesthetic Education*, 36(2), 9-23.

Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4). Ανακτήθηκε από <http://ijea.asu.edu/v5n4/>.

Goodman, N. (2005). *Γλώσσες της τέχνης*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Herrmann, R. (2005). The Disconnect Between Theory and Practice in a Visual Culture Approach to Art Education. *Art Education*, 58(6), 41-46. Ανακτήθηκε από <http://www.highbeam.com>.

Lacan, J. (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. Paris: *Écrits*.

Μαγουλιώτης, Α., Λαμπίτση, Β., Βάος, Α. και Ντάνης, Α. (2010). Εικαστική αγωγή: κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Κ. Καλαφάτης, Μ. Σακελαρίου,

και Θ. Μπάκας, (Επιμ.). *ΙΙ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Τομ. 1, 641-651. Αθήνα: Διάδραση.

Μερλώ-Ποντύ, Μ. (1991). *Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα*. (Α. Μουρίκη, Εισαγωγή-Μετάφραση). Αθήνα: Νεφέλη.

Mims, S. & Lankford, E. (1995). Time, Money and the New Art Education: A Nationwide Investigation. *Studies in Art Education*, 36, 84-95.

Parsons, M. (2002). Aesthetic Experience and the Construction of Meanings. *The Journal of Aesthetic Education*, 36 (2), 24-37.

Σάλλα – Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*, Αθήνα: Εξάντας.

Zimmerman, E. (1997). Concerns of pre-service art teachers and those who prepare them to teach. *Art Education*, 47, 9-67.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Αντώνης Βάος, vaos@upatras.gr

Θανάσης Καραλής karalis@upatras.gr

Νεκτάριος Στελλάκης nekstel@upatras.gr

Ζωή Αποστόλου apostolo@upatras.gr

«ΘΕΛΩ ΝΑ [...] ΦΤΙΑΞΩ ΤΑ ΚΑΛΩΔΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΡΕΥΜΑΤΑ, ΟΜΩΣ ΤΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ΑΥΤΑ [...], ΟΤΑΝ ΜΕΓΑΛΩΣΩ ΘΑ ΠΑΩ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.»: Η ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με σκοπό να μελετήσουμε τους τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε ένα πρόγραμμα ενδυνάμωσης της προσωπικής ταυτότητας και ενίσχυσης της αυτο-εκτίμησης οργανώσαμε και υλοποιήσαμε σχετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Βασικός μαθησιακός στόχος του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της αυτο-εικόνας των παιδιών μέσα από την προσωπική ικανοποίησή τους από τη διαπίστωση και αναγνώριση, και από τους άλλους (παιδιά, εκπαιδευτικό, γονείς), των επιτευγμάτων τους. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι τα παιδιά στο νηπιαγωγείο έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν προόδους και στρατηγικές που ακολούθησαν για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους, κινητοποιούν διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης, μπορούν να θέσουν στόχους μελλοντικής προόδου και να επιλέξουν στρατηγικές για την επίτευξή τους. Οι δυνατότητες αυτές των παιδιών οφείλουν να ενισχύονται μέσα από τη συστηματική εκπαιδευτική διαδικασία που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο, όπως γίνεται και για όλες τις υπόλοιπες περιοχές μάθησης και ανάπτυξης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αυτοεκτίμηση, προσχολική εκπαίδευση, αυτο-αξιολόγηση

STRENGTHENING CHILDREN'S PERSONAL IDENTITY IN THE KINDERGARTEN

ABSTRACT

This study investigates how kindergarteners respond to learning activities aiming at strengthening their personal identity and self-esteem. In order to highlight the children's accomplishments in various learning areas we designed and implemented a relative educational program. The main learning goal of the program was the enhancement of children's self-image through their self-fulfillment as well as the others' acknowledgement and respect (their classmates, parents and teacher). The qualitative data analysis reveals that kindergarteners can engage in self and peer-assessment process, they can identify their accomplishments and the strategies they apply in order to overcome their difficulties. In addition they are able to set future goals and choose the appropriate strategies. The potentials of young children revealed by the present study ought to be purposefully and thoroughly enhanced in the kindergarten schools' everyday program, as it happens for the other learning areas.

KEY WORDS

Self-esteem, early childhood education, self-assessment

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο όρος προσωπική ταυτότητα δηλώνει τον τρόπο με το οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους οι άνθρωποι, και η δόμησή της εξαρτάται από τις ποικίλες δραστηριότητες (καθημερινές, επαγγελματικές, κοινωνικές, πολιτιστικές κ.ά.) στις οποίες εμπλέκονται και από τις σχέσεις που αναπτύσσουν και μοιράζονται με άλλους, στα πλαίσια αυτών των δραστηριοτήτων (Broadhead, Johnston, Tobbell & Woolley 2011* Miell & Ding, 2005). Μέρος της διαδικασίας δόμησης της προσωπικής ταυτότητας αποτελεί η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης.

Οι έρευνες καταγράφουν (Wigfield et al., 2006, στο Thompson, Winer, & Goodvin, 2011), ότι τα μικρά παιδιά έχουν συνήθως θετική άποψη για τις ικανότητές τους και θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να πετύχουν πολλά πράγματα. Αυτό συμβαίνει κυρίως επειδή δυσκολεύονται να διαχωρίσουν την επιθυμητή από την πραγματική επίδοση, αλλά και επειδή πιστεύουν ότι μια χαμηλή επίδοση μπορεί να αλλάξει με λίγο μεγαλύτερη προσπάθεια (Stipek, Recchia, McClintic & Lewis, 1992). Ωστόσο,

παρατηρείται μια σταδιακή πτώση αυτής της θετικής αυτοαντίληψης καθώς μεγαλώνουν (Thompson et al., 2011).

Τα χαρακτηριστικά τα οποία αναγνωρίζουμε στον εαυτό μας και αυτά στα οποία τελικά αποδίδουμε αξία, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις αξίες και τις ικανότητες τις οποίες αναγνωρίζει το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουμε και ζούμε (Thompson et al., 2011). Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να 'βλέπουν' τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια των άλλων, και ιδιαίτερα των σημαντικών ανθρώπων του στενού αλλά του ευρύτερου περιβάλλοντός τους (Hybels & Weaver, 2003* Miell & Ding, 2005* Stipek et al., 1992* Thompson et al., 2011). Οι εμπειρίες από το περιβάλλον της οικογένειας και του νηπιαγωγείου, τους εξασφαλίζουν μια βάση, ώστε να αρχίσουν να κάνουν κρίσεις για τον εαυτό τους. Τα παιδιά χρειάζονται συστηματική υποστήριξη και συνεχή επιβεβαίωση, με ρεαλιστικά επιχειρήματα, από τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές αλλά και από το οικογενειακό περιβάλλον τους (Broadhead et al., 2011).

Η θετική αυτοεκτίμηση επιτρέπει στα παιδιά να αναγνωρίζουν, να συνειδητοποιούν και να εκτιμούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους. Τα παιδιά με θετική αυτοεκτίμηση έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, δεν συνηθίζουν να αμφισβητούν τις ικανότητές τους και δεν καταβάλλονται από άγχος (Smith, 1996, στο Inman και Buck, 1998), ενώ προσπαθούν να κατακτούν συνεχώς νέες δεξιότητες (Broadhead et al., 2011). Οι έρευνες δείχνουν μια σαφή σύνδεση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τη σχολική επιτυχία, και για το λόγο αυτό τα περισσότερα σύγχρονα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο και το Δημοτικό περιλαμβάνουν στους στόχους τους την προώθηση και την ενίσχυση της αυτο-εικόνας και αυτοεκτίμησης των παιδιών. Ανάμεσα στις επιμέρους επιδιώξεις τέτοιων προγραμμάτων σπουδών ξεχωρίζουμε την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτο-αξιολόγησης και αναγνώρισης των δυνατών και αδύνατων χαρακτηριστικών τους (Australian Government Department of Education, 2009* Inman & Buck, 1998* New Zealand Ministry of Education, 1998* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ο ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

Η ικανότητα του ατόμου να αναλύει και να αναγνωρίζει τα επιτεύγματά του αποτελεί σημαντικό μέρος μιας διαδικασίας κατά την οποία αναπτύσσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, καθώς εσωτερικεύει θετικές σκέψεις. Η διαδικασία της εσωτερικεύσης διευκολύνεται όταν εξασφαλίζεται στα παιδιά μεγαλύτερη αυτονομία και τους παρέχονται ευκαιρίες να δοκιμάσουν και να κάνουν 'λάθη', ενώ υπονομεύεται όταν υπάρχει εξωτερική επιβράβευση και τιμωρία, χωρίς ρεαλιστικά επιχειρήματα, ή στενή καθοδήγηση, καθώς τους μεταφέρεται το μήνυμα ότι δεν είναι ικανά να κάνουν πράγματα μόνα τους, ή ότι αυτά που κάνουν δεν είναι σημαντικά (Stipeck et al., 1992). Με άλλα λόγια, οι θετικές σκέψεις είναι πολύ πιθανόν να χαθούν όταν δεν δίνονται ευκαιρίες και εργαλεία στα παιδιά από μικρή ηλικία να αναλύσουν τον τρόπο που λειτουργούν σε διάφορες δραστηριότητες, να αξιολογήσουν τις προσπάθειές τους και να αναγνωρίσουν τις ικανότητές τους ή και τις αδυναμίες τους. Όπως υποστηρίζουν οι Broadhead et al. (2011), η ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων αυτο-αξιολόγησης φαίνεται να αποτελεί το «κλειδί» για την οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης.

Μέρος της διαδικασίας της αυτο-αξιολόγησης είναι η ανάλυση των προηγούμενων δράσεων στα συστατικά τους μέρη, η αναγνώριση των καθοριστικών στοιχείων για την επιτυχή έκβαση ή των αδυναμιών και λαθών, ο εντοπισμός των σημείων που χρειάζονται βελτίωση και ο προσδιορισμός των απαραίτητων προϋποθέσεων για την κατάκτηση νέων στόχων. Όλα τα παραπάνω αποτελούν σύμφωνα με την Brown (1997) βασικές μαθησιακές στρατηγικές, οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον, όπου υιοθετούνται πρακτικές αναστοχασμού με συστηματικό τρόπο και ενθαρρύνονται τα παιδιά να ελέγχουν, να επανεξετάζουν τις δικές τους μαθησιακές προσπάθειες, να αναγνωρίζουν μόνα τους τα επιτεύγματά και τις διαδικασίες που ακολούθησαν. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αναλαμβάνουν ένα θετικό και δυναμικό μερίδιο στις αποφάσεις που λαμβάνονται στα πλαίσια της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποκτώντας παράλληλα πολλαπλές εμπειρίες στην ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών σχετικά με τη δική τους μάθηση. Καθώς μαθαίνουν να χρησιμοποιούν λειτουργικά τα 'δυνατά' μαθησιακά τους εφόδια, ανάλογα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάθε φορά, αυξάνεται η ανεξαρτησία τους και αποκτούν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Έτσι, συνειδητοποιούν σταδιακά τι μπορούν να κάνουν και τι όχι, μπορούν να αναγνωρίσουν και να υποδείξουν τις ανάγκες τους, μέσα από τη συζήτηση και τη διαπραγμάτευση, και να θέσουν μελλοντικούς στόχους μάθησης (Brown, 1997). Οι Towler και Broadfoot (1992) υποστηρίζουν μάλιστα ότι η αυτο-αξιολόγηση και ο αναστοχασμός, όταν χρησιμοποιούνται συστηματικά και αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της κουλτούρας μιας σχολικής τάξης, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, και ταυτόχρονα, καθώς οι τελευταίες αναπτύσσονται, επιτρέπουν στους μαθητές να αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη άνεση τις δυνατότητές τους και τις αδυναμίες τους. Με άλλα λόγια, η αυτο-αξιολόγηση και ο αναστοχασμός αποτελούν τόσο το μέσο για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, όσο και επιδιώξεις ενός προγράμματος προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

Ωστόσο, για να εμπλακούν τα παιδιά σε συστηματικές διαδικασίες αναστοχασμού και αυτο-αξιολόγησης χρειάζεται να έχουν μια στοιχειώδη ικανότητα να κάνουν κρίσεις για τον εαυτό τους και τις δράσεις τους. Παρόλο που η ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τις ικανότητες αυτο-αξιολόγησης των μικρών παιδιών είναι αρκετά περιορισμένη, ορισμένα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά, ακόμα και σε μικρές ηλικίες (4-6 ετών), καταφέρνουν να θυμηθούν δραστηριότητες, να διακρίνουν τις 'εύκολες' από τις πιο 'δύσκολες' (Towler & Broadfoot, 1992), να εντοπίσουν σε ποιες τα καταφέρνουν καλύτερα, αλλά και πώς μπορούν να βελτιωθούν (Μπιρμπίλη, Καραγιώργου & Χριστοδούλου, 2010). Σε μερικές περιπτώσεις καταφέρνουν να περιγράψουν τη σκέψη τους αναλυτικά, να ανακαλύψουν αδυναμίες σε μια προηγούμενη δράση τους, ακόμα και να προτείνουν διορθώσεις (Pappas, Ginsburg & Jiang, 2003· Παπανδρέου & Καραγιώργου, 2009· Παπανδρέου & Τοκμακίδου, 2011). Η παρούσα έρευνα, αναγνωρίζοντας τη θεμελιώδη σημασία της ικανότητας αυτο-αξιολόγησης για την ανάπτυξη της θετικής αυτοεκτίμησης, επιχειρεί να μελετήσει τους τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνονται τα παιδιά σε ένα πρόγραμμα ενδυνάμωσης της προσωπικής ταυτότητας και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης στο Νηπιαγωγείο, το οποίο στηρίζεται ακριβώς στη συστηματική εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες αναστοχασμού και αυτο-αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικών δράσεων, κατά τις οποίες τα παιδιά εκφράστηκαν με διαφορετικούς τρόπους για τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους (με ατομικές συνεντεύξεις αυτο-αξιολόγησης, ομαδικές συζητήσεις αλληλο-αξιολόγησης, σχεδιαστικές δραστηριότητες και κατασκευές, αναστοχαστικές συζητήσεις με αφορμή κρίσιμα περιστατικά του ατομικού φακέλου), μίλησαν με τη νηπιαγωγό και τους γονείς τους για τα επιτεύγματά τους και άκουσαν τη δική τους γνώμη. Η μελέτη μας επικεντρώθηκε αφενός στη θεματολογία των επιτευγμάτων που αναγνωρίζουν τα παιδιά στον εαυτό τους και των προσωπικών στόχων που θέτουν για το μέλλον, και αφετέρου στις στρατηγικές που αναφέρουν ως μέσα επίτευξης των στόχων που έχουν κατακτήσει και αυτών που επιθυμούν μελλοντικά να κατακτήσουν.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος

Στο πρόγραμμα, το οποίο υλοποιήθηκε κατά τον τελευταίο μήνα λειτουργίας του σχολείου, συμμετείχαν 11 νήπια και 7 προνήπια, μαθητές ενός ολοήμερου Νηπιαγωγείου περιφερειακής περιοχής της Πάτρας, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως αγροτική περιοχή και παράλληλα αναπτυσσόμενο προάστιο. Το σχολικό πλαίσιο μπορεί να χαρακτηριστεί ως πλούσιο σε διδακτικές καινοτομίες (συστηματική συνεργασία οικογένειας – νηπιαγωγείου, Fibonacci project, προγράμματα Αγωγής Υγείας & Πολιτιστικών), και ειδικά στην εφαρμογή διαδικασιών αυτο- & αλληλο-αξιολόγησης, λόγω της διδακτικής προσέγγισης της εκπαιδευτικού (τα παιδιά εξοικειώνονταν με την εφαρμογή αυτών των διαδικασιών σε διαφορετικές μαθησιακές περιοχές και με διαφορετικές ευκαιρίες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς).

Στοχεύοντας στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των παιδιών σε διάφορους τομείς μάθησης και ανάπτυξης κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς, οι δράσεις που υλοποιήθηκαν επικεντρώθηκαν στον εντοπισμό, τη διατύπωση και τη συνειδητοποίηση από τα παιδιά των προόδων που σημείωσαν και των στρατηγικών που εφάρμοσαν για να πετύχουν την πρόοδο αυτή, καθώς και στο προσδιορισμό κάποιων ικανοτήτων που επιθυμούν να αναπτύξουν στο μέλλον και των στρατηγικών που μπορούν να ακολουθήσουν.

Οι περισσότερες δράσεις υλοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο, σε ατομικό, συλλογικό επίπεδο, και σε μικρές ομάδες, και ορισμένες δραστηριότητες υλοποιήθηκαν στο σπίτι, από τους γονείς, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Οι δραστηριότητες αυτές απευθύνονταν στα παιδιά αλλά και στους ίδιους τους γονείς, ώστε και αυτοί να συμβάλλουν από τη μεριά τους στην υλοποίηση του κεντρικού μαθησιακού στόχου που τέθηκε, δηλαδή την ενίσχυση της αυτο-εικόνας των παιδιών μέσα από την προσωπική τους ικανοποίηση από τη διαπίστωση και αναγνώριση των επιτευγμάτων τους και από τους άλλους (παιδιά, εκπαιδευτικό, γονείς).

Συλλογή και ανάλυση των δεδομένων

Δεδομένα συλλέχθηκαν από όλες τις φάσεις υλοποίησης του προγράμματος και από όλους τους συμμετέχοντες (παιδιά, εκπαιδευτικό, γονείς), με καταγραφές σε πρωτόκολλα και στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, αλλά και με μαγνητοφωνήσεις διαλόγων και συζητήσεων. Έτσι, τα δεδομένα της έρευνας προσδιορίζονται ως προφορικές παραγωγές των παιδιών και γραπτά των ενηλίκων που δημιουργήθηκαν για το σκοπό της έρευνας (Mason, 2003). Ειδικότερα, τα παιδιά εκφράστηκαν μέσα από το ιχνογράφημα και προφορικά, σε εξατομικευμένες συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό, σε παρουσιάσεις προς την ολομέλεια, σε συζητήσεις με μικρές ομάδες και τέλος σε εξατομικευμένες και προσανατολισμένες συζητήσεις με τους γονείς τους. Οι γονείς εκφράστηκαν απαντώντας σε ανοικτές ερωτήσεις και συμπληρώνοντας σχετικά πρωτόκολλα, η εκπαιδευτικός τηρώντας συνοπτικό ημερολόγιο και συμπληρώνοντας σχετικά πρωτόκολλα. Όλες οι δράσεις του προγράμματος προσαρμόστηκαν στα πλαίσια λειτουργίας του καθημερινού προγράμματος του νηπιαγωγείου και είχαν τη μορφή διαφόρων οικείων στα παιδιά δραστηριοτήτων (π.χ. ιχνογράφημα, συζήτηση, κατασκευή αφίσας, σχολιασμός επιλεγμένων έργων και φωτογραφιών από τη διδακτική διαδικασία, εργασία με τη βοήθεια των γονέων).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η ανάλυση των προφορικών παραγωγών των παιδιών, οι οποίες προσεγγίστηκαν ποιοτικά και αναλύθηκαν με στόχο τον εντοπισμό κατηγοριών θεμάτων στα οποία τα παιδιά αναφέρονται ως επιτεύγματα ή ως στόχους προς επίτευξη, καθώς και κατηγοριών στρατηγικών επίτευξης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα δεδομένα αυτά διασταυρώνονται με δεδομένα που αντλήθηκαν από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα θέματα στα οποία αναφέρθηκαν τα παιδιά ως επιτεύγματα ή ως στόχους προς επίτευξη ήταν συνολικά 11. Ορισμένα ήταν περισσότερο προσανατολισμένα σε σχολικά μαθήματα όπως η «Γραφή-Ανάγνωση», τα «Μαθηματικά» και οι «Φυσικές Επιστήμες», ενώ κάποια άλλα σχετίζονταν με διάφορες δεξιότητες «Καθημερινής ζωής» (π.χ. μαγειρική, αυτονομία στα ψώνια) και «Ομαδικού παιχνιδιού» μεταξύ συνομηλίκων, με την περιοχή των «Εικαστικών», τη χρήση «Υπολογιστών», τον «Αθλητισμό», τη «Μουσική», το «Χορό» και τις «Επιστημονικές εφαρμογές» (βλ. Πίνακα 1). Ανάμεσα στην πρώτη και την τελευταία δράση του προγράμματος διακρίνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στα θέματα που ανέφεραν τα παιδιά.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, κατά την πρώτη δράση, τα μισά νήπια επέλεξαν ως επιτεύγματα θέματα που αφορούν σχολικά μαθήματα (4 νήπια τη «Γραφή - Ανάγνωση», 1 νήπιο τα «Μαθηματικά» και 1 νήπιο τις «Φυσικές Επιστήμες»), ενώ περίπου τα άλλα μισά νήπια αναφέρθηκαν στα «Εικαστικά» (4), και ένα παιδί σε θέματα «Καθημερινής ζωής». Τα προνήπια έχουν σαφώς διακριτό προσανατολισμό

από τα νήπια, αφού αναφέρονται μόνο σε θέματα «Εικαστικών», «Καθημερινής ζωής», «Ομαδικού παιχνιδιού» και ένα προνήπιο με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο χειρισμό του «Υπολογιστή» (βλ. Πίνακα 1). Η νηπιαγωγός σημείωσε στο ημερολόγιο υλοποίησης του έργου ότι επρόκειτο πράγματι για θέματα που, είτε είχαν απασχολήσει ιδιαίτερος τα παιδιά, είτε είχαν προβληθεί στην τάξη ή/και στην οικογένεια. Ωστόσο υπήρχαν και πολλές άλλες επιλογές που θα μπορούσαν τα ίδια παιδιά να έχουν κάνει.

Στις θεματικές επιλογές των μισών περίπου νηπίων διακρίνεται η επιρροή από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον με την οπτική της σχολικής προετοιμασίας, της επικέντρωσης σε σχολικά μαθήματα, της διαμόρφωσης της ταυτότητας του *μαθητή*. Θέματα όπως ο «Αθλητισμός», οι «Τέχνες» και οι «Επιστημονικές εφαρμογές» προκύπτουν κατά την τελευταία μόνο δράση του προγράμματος με τίτλο «Τι θα ήθελα ακόμη να πετύχω» (βλ. Πίνακα 1).

Σύμφωνα με τις σημειώσεις της νηπιαγωγού στο ημερολόγιο υλοποίησης του έργου, κατά την πρώτη δράση τα παιδιά συνάντησαν δυσκολία να σκεφτούν και να επιλέξουν κάποιο επίτευγμά τους, ενώ στην τελευταία δράση με αυθορμητισμό και αμεσότητα επέλεξαν τον τομέα με τον οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν για να πετύχουν κάτι επιπλέον. Στην τελευταία αυτή δράση τα νήπια δεν παρουσιάζονται επικεντρωμένα σε σχολικά ζητήματα (εκτός από 1), και συνολικά οι επιλογές των παιδιών αναδεικνύουν μεγαλύτερη ποικιλία (βλ. Πίνακα 1).

Οι επιλογές των παιδιών στην τελευταία δράση, όπου αναφέρονταν σε στόχους προς επίτευξη, σχετίζονται άμεσα με τις εξωσχολικές δράσεις των παιδιών, που υλοποιούνταν όμως στον τόπο του νηπιαγωγείου, αλλά και με τις οικογενειακές συνθήκες διαβίωσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στον τοπικό πολιτιστικό σύλλογο υλοποιούνταν μαθήματα ζωγραφικής και χορού, καθώς και ότι κάποιες οικογένειες είχαν φάρμες με ζώα και άλογα. Εξάλλου τα δύο παιδιά που έδειξαν ενδιαφέρον για τις επιστημονικές εφαρμογές είχαν γονείς με σχετικά ακαδημαϊκά επαγγέλματα. Επομένως και εδώ διακρίνεται επιρροή από το στενό και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.

Πέρα από τις διαπιστώσεις αυτές, είναι πιθανό η ενασχόληση των παιδιών με τις δραστηριότητες του προγράμματος που μεσολάβησαν, με αναφορά σε ποικιλία επιτευγμάτων σε διάφορους τομείς, να τα διευκόλυναν να επιλέξουν θέματα που ξεφεύγουν από την επιρροή του σχολικού προσανατολισμού και προσεγγίζουν περισσότερο τις δικές τους επιθυμίες, όπως βεβαίως αυτές διαμορφώνονται από τους περιορισμούς και τις δυνατότητες που παρέχει το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν.

Πίνακας 1. Κατηγορίες θεμάτων που αναφέρουν τα παιδιά ως επιτεύγματα ή ως στόχους προς επίτευξη, κατά την πρώτη και την τελευταία δράση του προγράμματος.

Θέματα	1 ^η Δράση «Τι έχω πετύχει;»		6 ^η Δράση «Τι θέλω ακόμη να πετύχω»		Σύνολα
	Νήπια	Προνήπια	Νήπια	Προνήπια	
1. Γραφή-ανάγνωση	4	-	1	-	5
2. Μαθηματικά	1	-	-	-	1
3. Φυσικές Επιστήμες	1	-	-	-	1
4. Εικαστικά	4	2	2	-	8
5. Καθημερινή ζωή	1	2	2	2	7
6. Ομαδικό παιχνίδι	-	1	-	-	1
7. Η/Υ	-	1	-	-	1
8. Άθλημα	-	-	3	2	5
9. Μουσική	-	-	2	-	2
10. Χορός	-	-	-	2	2
11. Επιστήμη-εφαρμογές	-	-	1	1	2
Σύνολα	11	6*	11	7	35

*Ένα παιδί απουσίαζε κατά την υλοποίηση της 1ης δράσης.

Όσον αφορά τις στρατηγικές επίτευξης στις οποίες αναφέρθηκαν τα παιδιά, μια πρώτη διαπίστωση που προκύπτει από τη μελέτη του Πίνακα 2, σχετίζεται με την ποικιλία των στρατηγικών (13) που εντοπίστηκαν κατά την υλοποίηση των τριών δράσεων. Αρκετά παιδιά θυμούνται έντονα τα περιστατικά ή/και τη διαδικασία επίτευξης, και μπορεί να είναι νήπια ή προνήπια. Όπως σημειώνει η νηπιαγωγός στο ημερολόγιο υλοποίησης του προγράμματος, κάποια παιδιά περιέγραψαν τα περιστατικά με τόση ακρίβεια και ευστοχία που την εξέπληξε. Στα πρωτόκολλα καταγραφής της άποψης της νηπιαγωγού και στο ημερολόγιο, καταγράφηκε ότι τα περισσότερα παιδιά μπορούσαν άνετα να ανταποκριθούν σε ερωτήσεις του τύπου *πώς το πέτυχες/θα το πετύχεις*, και όσα δυσκολεύτηκαν κατά την πρώτη δραστηριότητα να εκφράσουν τις σχετικές σκέψεις τους, στις επόμενες έδειξαν ευχέρεια, ανεξάρτητα από την ποιότητα των συλλογισμών τους ή το είδος της στρατηγικής που ανέφεραν. Φαίνεται ότι τα παιδιά συνειδητοποιούν τρόπους που εφαρμόζουν για να πετύχουν κάτι.

Εξετάζοντας πιο συγκεκριμένα τις επιμέρους στρατηγικές παρατηρούμε ότι, η στρατηγική «Μάθηση μέσω προτύπου» αναφέρθηκε συνολικά 19 φορές (βλ. Πίνακα 2) δείχνοντας ότι τα παιδιά την αναγνωρίζουν ως κυρίαρχη διδακτική στρατηγική με την οποία επιχειρείται η εκπαίδευσή τους (όπου ως πρότυπο τα παιδιά αναφέρουν τη νηπιαγωγό, τους γονείς ή άλλους συγγενείς, τους συμμαθητές). Η στρατηγική «Βοήθεια» αναφέρθηκε 14 φορές, από τις οποίες στις 13 τα παιδιά μιλούσαν για βοήθεια από τους γονείς τους ή άλλα μέλη της οικογένειας (2 αναφορές εντοπίστηκαν στο πρώτο έργο, 4 στο δεύτερο και 8 στο τέταρτο, βλ. Πίνακα 2). Φαίνεται ότι είναι μια σημαντική στρατηγική για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, την οποία ενεργοποιούν κυρίως όταν συζητούν για ένα μελλοντικό στόχο. Από την άλλη πλευρά αναδεικνύει και μια αντίληψη η οποία παραβλέπει τον παράγοντα ικανότητες, αφού στηρίζεται στην οπτική ότι *η βοήθεια των άλλων αρκεί για να καταλήξω στην επιτυχία* (Μπιρμπίλη κ.ά., 2010).

Πίνακας 2. Κατηγορίες στρατηγικών επίτευξης στις οποίες αναφέρονται τα παιδιά κατά την πρώτη, δεύτερη και έκτη δράση του προγράμματος.

Στρατηγικές	Νήπια (11)	Προνήπια (7)	Σύνολα
1. Ανάπτυξη	6	5	11
2. Προσπάθεια	8	7	15
3. Επανάληψη	-	2	2
4. Μάθηση μέσω Προτύπου	15	4	19
5. Βοήθεια (κυρίως από την οικογένεια)	10	4	14
6. Κοινωνικοπολιτιστικά εργαλεία	6	2	8
7. Κοινωνικοπολιτισμικός θεσμός εκπαίδευσης	8	2	10
8. Σκέψη	5	3	8
9. Γνώσεις	6	1	7
10. Διαδικασία	9	3	12
11. Ειδικές δεξιότητες	5	1	6
12. Συνθήκες	8	3	11
13. Από το εύκολο στο δύσκολο	1	-	1
Σύνολα	87	37	124

Πάντως, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, οι 19 αναφορές των παιδιών στη στρατηγική «Μάθηση μέσω προτύπου» και οι 18 συνολικά στις στρατηγικές «Κοινωνικο-πολιτισμικό εργαλείο» (8, π.χ. βιβλία, φάκελος νηπιαγωγείου, καρτέλες, τηλεόραση) και «Κοινωνικο-πολιτισμικός θεσμός μάθησης και εκπαίδευσης» (10, π.χ. Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο, Σχολή, Πανεπιστήμιο) δίνουν ενδείξεις για τη συνειδητοποίηση από τα παιδιά των δομών μάθησης που προωθεί ο Δυτικός Πολιτισμός.

Οι στρατηγικές «Ανάπτυξη» και «Προσπάθεια», οι οποίες αναφέρονται από νήπια και προνήπια αρκετές φορές (βλ. Πίνακα 2), ενδεχομένως παρουσιάζουν την επιρροή του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, καθώς συνήθως από τους μεγάλους προβάλλεται η αντίληψη ότι *θα το μάθεις όταν μεγαλώσεις* (είτε για λόγους αποφυγής, είτε για λόγους διευκόλυνσης του παιδιού να μη στενοχωρηθεί για κάτι που δεν πετυχαίνει), καθώς και η γενικότερη παραίνεση ότι *για να πετύχεις πρέπει να προσπαθήσεις* (Μπιρμπίλη κ.ά., 2010). Μπορεί ωστόσο οι αναφορές των παιδιών στην «προσπάθεια» που έκαναν ή χρειάζεται να κάνουν για να πετύχουν κάτι, να σχετίζονται και με την τάση που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας, σύμφωνα με τους Stipek και Mac Iver (1989), να συγγέουν την ικανότητα με την προσπάθεια και να θεωρούν ότι αρκεί να προσπαθήσουν για να καταφέρουν κάτι.

Οι στρατηγικές «Σκέψη», «Γνώσεις», «Διαδικασία», «Ειδικές δεξιότητες» και «Συνθήκες» (βλ. Πίνακα 2), αφορούν τη νοητική πτυχή της επίτευξης ενός έργου. Ειδικότερα, η στρατηγική «Σκέψη», αναφέρεται από τα παιδιά με ένα γενικό τρόπο που δεν αναδεικνύει ανάλυση του έργου (π.χ. «το σκέφτηκα καλά - καλά και το κατάλαβα»). Αντίθετα, οι άλλες στρατηγικές αναφέρονται σε ειδικές γνώσεις, ειδικές δεξιότητες, συγκεκριμένη διαδικασία και συνθήκες σχετικές με το αντικείμενο του έργου, και προβάλλουν τις δυνατότητες των παιδιών για ανάλυση επιμέρους στοιχείων ενός έργου (π.χ. Γνώσεις: «μας έμαθαν τους αριθμούς κι έτσι καταφέραμε να μετρήσουμε», Διαδικασία: «να φτιάξω ένα στρογγυλό και μετά να πάρω κορδόνι και να τα κρεμάσω, και μετά να βρω μπάλες, να τις ζωγραφίσω και να τις βάλω στο κορδονάκι»).

Η στρατηγική «Επανάληψη» αναφέρεται από 2 μόνο προνήπια (βλ. Πίνακα 2). Θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ότι αυτή η στρατηγική δεν φαίνεται να κυριαρχεί στα σημερινά χρόνια για το συγκεκριμένο επίπεδο μάθησης και σε αυτή την ηλικία. Η στρατηγική από το «Εύκολο στο δύσκολο» αναφέρεται από ένα νήπιο στο τελευταίο έργο (βλ. Πίνακα 2) και προτείνει ουσιαστικά την αρχική εξάσκηση σε ένα πιο εύκολο πλαίσιο, ώστε να διευκολυνθεί η επίτευξη του τελικού στόχου, η οποία θεωρείται πιο δύσκολη. Είναι μια στρατηγική που απαιτεί πιο επεξεργασμένη σκέψη και προήλθε από περιστατικό αυθόρμητου και εκτεταμένου διαλόγου μεταξύ περισσότερων παιδιών και της εκπαιδευτικού. Ενδεχομένως να αποτελεί ένδειξη ότι οι περιστάσεις αυτές μπορούν να διευκολύνουν τα παιδιά να επεξεργαστούν περισσότερο τη σκέψη τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση που επιχειρήθηκε, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας (νήπια και προνήπια) φαίνεται ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις προγραμμάτων συστηματικής εμπλοκής τους σε διαδικασίες αναστοχασμού, αυτο- και αλληλο-αξιολόγησης, συχνά με ακρίβεια και ευστοχία που εκπλήσσει.

Το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο κι αυτό σημαίνει ότι, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Ωστόσο, προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα τόσο για τη θεματολογία των επιτευγμάτων που αναγνωρίζουν τα παιδιά στον εαυτό τους και των προσωπικών στόχων που θέτουν για το μέλλον, όσο και για τις στρατηγικές που αναφέρουν ως μέσα επίτευξης, τα οποία θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε στη συνέχεια.

Αρχικά έχει ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι οι θεματικές επιλογές των παιδιών, σχετικά με τα επιτεύγματά τους κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ήταν στην πλειονηφία τους ακριβείς. Δηλαδή αναφέρθηκαν σε πραγματικά επιτεύγματά τους και όχι σε «ευσεβείς πόθους», όπως συμβαίνει συχνά σε αυτή την ηλικία, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Μπιρμπίλη κ.ά., 2010). Η ακρίβεια των απαντήσεων των παιδιών στη συγκεκριμένη έρευνα, ίσως να οφείλεται στη χρονική περίοδο (τέλος της χρονιάς) που υλοποιήθηκε, ή/και στην ακρίβεια της ερώτησης «τι κατάφερες στο νηπιαγωγείο μέσα στη χρονιά», έναντι άλλων διατυπώσεων π.χ. «σε τι τα καταφέρνεις καλά».

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα, που προκύπτει από τις θεματικές επιλογές των παιδιών, έρχεται να επιβεβαιώσει τη θέση των Thompson et al. (2011), σύμφωνα με την οποία η φύση και τα

χαρακτηριστικά της εικόνας που φτιάχνουν τα ίδια τα παιδιά για το εαυτό τους, αλλά και τα χαρακτηριστικά εκείνα στα οποία δίνουν αξία εξαρτώνται από το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν και τις επιρροές που δέχονται από αυτό. Οι θεματικές επιλογές των επιτευγμάτων ή μελλοντικών στόχων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα αναδεικνύουν έντονη επιρροή από το άμεσο ή το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον τους.

Η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στη θεματολογία ανάμεσα στα επιτεύγματα και τους μελλοντικούς στόχους, δείχνει ότι η διαφορά στο περιεχόμενο των δράσεων επηρέασε τις απαντήσεις των παιδιών. Ειδικότερα, στην πρώτη δράση, όπου γίνεται αναφορά στα επιτεύγματα, οι θεματικές επιλογές των μισών περίπου νηπίων παρουσιάζουν έντονη επιρροή από την οπτική της «σχολικής προετοιμασίας», καθώς επικεντρώνονται σε περιοχές δραστηριοτήτων όπως «Γραφή-Ανάγνωση», «Μαθηματικά» και «Φυσικές Επιστήμες». Αντίθετα, κατά την όγδοη δράση, όπου γίνεται αναφορά σε μελλοντικούς στόχους, τα νήπια μοιάζουν να αποδεσμεύονται από το «σχολικό πλαίσιο», αφού συνολικά οι επιλογές τους παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλία και σχετίζονται άμεσα με εξωσχολικές δράσεις που υλοποιούνταν στον τόπο του νηπιαγωγείου, τις οικογενειακές συνθήκες διαβίωσης και το επάγγελμα του πατέρα.

Όσον αφορά τις στρατηγικές επίτευξης στις οποίες αναφέρθηκαν τα παιδιά, ήταν εντυπωσιακή η ποικιλία (13 κατηγορίες, βλ. Πίνακα 2) που καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα. Σε πρώτο επίπεδο, αυτό δείχνει ότι τα παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τους τρόπους που εφαρμόζουν για να πετύχουν κάτι.

Ειδικότερα, οι στρατηγικές νοητικής επεξεργασίας ενός έργου (γνώσεις, δεξιότητες, διαδικασίες, συνθήκες, εύκολο-δύσκολο) προβάλλουν τις δυνατότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας για ανάλυση των επιμέρους στοιχείων ενός επιτεύγματος. Η διαπίστωση αυτή, από την μια πλευρά έρχεται σε αντίθεση με άλλη έρευνα όπου οι ενδείξεις τέτοιων νοητικών διαδικασιών ήταν πολύ λίγες (Μπιρμπιλη κ.ά., 2010), ενώ από την άλλη επιβεβαιώνει ευρήματα προηγούμενης έρευνας που αφορούσε τον αναστοχασμό των παιδιών πάνω στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Παπανδρέου & Καραγιώργου, 2009). Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι και στην προαναφερθείσα έρευνα όσο και στην παρούσα, η διατύπωση της ερώτησης της εκπαιδευτικού προκαλούσε τα παιδιά να μιλήσουν για τη στρατηγική τους (τι έκανες για να λύσεις το πρόβλημα, πώς το σκέφτηκες, με ποιο τρόπο τα κατάφερες κτλ.).

Επιπλέον, οι στρατηγικές «Κοινωνικοπολιτιστικά εργαλεία» και «Κοινωνικοπολιτισμικός θεσμός εκπαίδευσης» (βλ. Πίνακα 2) αναδεικνύουν αφενός ότι τα παιδιά συνειδητοποιούν ήδη από αυτήν την ηλικία τις δομές μάθησης που προωθεί ο Δυτικός Πολιτισμός, κι αφετέρου την ισχυρή επιρροή του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται το «πώς μαθαίνουν».

Οι στρατηγικές «προσπάθεια» και «βοήθεια» φανερώνουν την αντίληψη ορισμένων παιδιών ότι αυτό αρκεί για να επιτύχουν κάποιο έργο, μια αντίληψη που όπως έχει παρατηρηθεί και από άλλους ερευνητές παραβλέπει τον παράγοντα ικανότητες (Stipek & Mac Iver, 1989* Μπιρμπιλη κ.ά., 2010).

Παρόλο που είναι δύσκολο να μετρηθεί η επίδραση του προγράμματος στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών (δεν αποτελούσε άλλωστε στόχο της έρευνας), αξίζει να αναφέρουμε ορισμένες παρατηρήσεις της νηπιαγωγού όπως προκύπτουν από το ημερολόγιό της. Τα παιδιά σταδιακά, καθώς το πρόγραμμα εξελισσόταν, συμμετείχαν με συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον στις διάφορες δράσεις του προγράμματος, επιλέγοντας μάλιστα με μεγαλύτερη άνεση στην τελευταία δράση κάποιο έργο προς επίτευξη από ό,τι στην πρώτη δράση ένα επίτευγμα. Επιπλέον, αντιμετώπισαν με ιδιαίτερη υπερηφάνεια την προβολή όσων είχαν επιτύχει, και συχνά συζητούσαν αυθόρμητα μεταξύ τους για τα επιτεύγματά τους, σχολιάζοντας τα έργα που προέκυψαν από τις δραστηριότητες του προγράμματος. Επίσης έδειξαν ιδιαίτερη σιγουριά για τις μελλοντικές τους επιτυχίες. Οι γονείς φάνηκε ότι αναγνώρισαν τα επιτεύγματα των παιδιών τους, ενώ συμμετείχαν με προθυμία στο πρόγραμμα και στις δράσεις που τους αναλογούσαν.

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή την έρευνα έχουν να κάνουν με δυο σημαντικές παραμέτρους.

Κατ' αρχάς, η έρευνα υλοποιήθηκε σε μία τάξη όπου, καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, υποστηριζόταν η συστηματική εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες αναστοχασμού και σε συζητήσεις αυτο-αξιολόγησης, με διάφορους τρόπους και με την ευκαιρία προσέγγισης διαφορετικών αντικειμένων.

Επιπλέον, οι παιδαγωγικές στρατηγικές που υιοθετήθηκαν κατά την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος φαίνεται ότι επηρέασαν με θετικό τρόπο την πορεία του. Ειδικότερα, το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο τέλος της χρονιάς, και μέσα από τις επιμέρους δράσεις του επιχειρήθηκε η εμπλοκή παιδιών και γονέων σε μια διαδικασία συνολικής ανατροφοδότησης για προόδους που παρατηρήθηκαν είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι. Επίσης σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν ποικίλες δραστηριότητες που είχαν ιδιαίτερο νόημα για τα παιδιά (π.χ. σχέδιο, χρήση του portfolio και επιλογή κρίσιμων περιστατικών, συζήτηση για συγκεκριμένα επιτεύγματα στο σχολείο και στο σπίτι), οι οποίες όπως υπογραμμίζεται από τους Μπιρμπίλη κ.ά. (2010) επηρεάζουν θετικά την ανταπόκριση των παιδιών. Πράγματι, το ενδιαφέρον των παιδιών για τις δραστηριότητες του προγράμματος ήταν εμφανές καθώς, όπως παρατηρήθηκε τα παιδιά σχολίαζαν αυθόρμητα τα αναρτημένα έργα που προέκυψαν από τις δράσεις αυτο-αξιολόγησης. Η αλληλουχία των πολλών και εναλλακτικών δραστηριοτήτων, αλλά και οι διαδικασίες αλληλο-αξιολόγησης, βοήθησαν τα παιδιά να εξοικειωθούν με το σχετικό λεξιλόγιο και να εκφραστούν με άνεση, σαφήνεια και ακρίβεια. Η συνεργασία με την οικογένεια τους έδωσε την ευκαιρία να 'δουν' πτυχές του εαυτού τους εκτός σχολείου, και στη συνέχεια να τις μοιραστούν με τους συμμαθητές τους και τη νηπιαγωγό τους, διευκολύνοντας την δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τον εαυτό τους. Η ανάδειξη των προσωπικών επιτευγμάτων και ενδιαφερόντων στην ομάδα έδωσε σε κάθε παιδί την ευκαιρία να 'δει' το ν'εαυτό το ν' όχι μόνον μέσα από τα μάτια της εκπαιδευτικού και των γονέων του, αλλά και των συμμαθητών του. Διαδικασία που, όπως επιβεβαιώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Broadhead et al., 2011, Thompson et al., 2011), συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη δόμηση της προσωπικής ταυτότητας και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Australian Government, Department of Education (2009). *Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework (EYLF)*. Employment and Workplace. Commonwealth of Australia. Ανακτήθηκε από <http://education.gov.au/early-years-learning-framework>

Broadhead, P., Johnston, J., Tobbel, C. & Woolley, P. (2011). *Personal, social and emotional development*. London: Continuum International Publishing Group.

Brown, A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399–413.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

Hybels, S. & Weaver, R. L. (2003). *Communicating effectively* (7th edition). New York: McGraw-Hill Companies.

Inman, S. & Buck, M. (1998). Learning outcomes for personal and social development. In S. Inman, M. Buck & H. Burke (Eds.), *Assessing Personal and Social Development: Measuring the Unmeasurable?* (49-64). London: UK Falmer Press.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Miell, D. & Ding, S. (2005). The early development of identity. In S. Ding & K. Littleton (Eds.), *Children's Personal and Social Development*, (127-139). Oxford: The Open University.

New Zealand Ministry of Education (1998). *Te Whāriki. Early Childhood Curriculum*. Learning Media Wellington. New Zealand.

Ανακτήθηκε από: <http://www.educate.ece.govt.nz/learning/curriculumAndLearning/TeWhariki.aspx>

Pappas, S, Ginsburg, H. P. & Jiang, M. (2003). SES differences in young children's metacognition in the context of mathematical problem solving. *Cognitive Development*, 18, 431–450.

Stipek, D. & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60(3), 521-538.

Stipek, D., Recchia, S., McClintic, S. & Lewis, M. (1992). Self-Evaluation in Young Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57(1), 1-95.

Thompson, R. A., Winer, A. C. & Goodvin, R. (2011). The Individual Child: Temperament, Emotion, Self, and Personality. In M. E. Lamb & M. H. Bornstein (Eds.), *Social and personality development*, (217-256). New York: Psychology Press.

Μπιρμπίλη, Μ., Καραγιώργου, Ι. & Χριστοδούλου, Ι. (2010). Εμπλέκοντας τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στη μάθησή τους: Η σημασία της αυτο-αξιολόγησης. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *ΤΕΠΛΑΕ 09, Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία* (123-145). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο Σχολείο, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία Β' Μέρος*. Ανακτήθηκε από: <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>

Παπανδρέου, Μ. & Καραγιώργου, Ι. (2009). Συμμετοχή των γονέων στην μαθηματική εκπαίδευση και αξιολόγηση των παιδιών τους: μια εφαρμογή στο νηπιαγωγείο. Στο Φ. Καλαβάσης, Σ. Καφούση, Μ. Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Χ. Σκουμπουρδή & Γ. Φεσάκης (Επιμ.), *Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές* (203-212). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπανδρέου, Μ. & Τοκμακίδου, Ε. (2011). Επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και αναστοχαστικές διαδικασίες μαθητών Α' δημοτικού. Στο Μ. Καλδρυμίδου & Ξ. Βαμβακούση (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών: Η τάξη ως πεδίο ανάπτυξης της μαθηματικής δραστηριότητας* (391-400). Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Αγγελική Βελλοπούλου, avellopoulou@gmail.com

Μαρία Παπανδρέου, mpapan@nured.auth.gr

Βίτσου Μάγδα, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στο Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό Στην Πρώτη Παιδική Ηλικία, Υπ. Διδάκτωρ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕΣΩ ΚΟΥΚΛΑΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής εφαρμογής που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-13 στο Νηπιαγωγείο Μικροθηβών Μαγνησίας από το Νοέμβριο του 2012 έως το Μάιο του 2013. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η διαχείριση των διαφόρων συγκρούσεων που προκύπτουν στο χώρο του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τη βοήθεια του κουκλοθέατρου. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, οι συνεντεύξεις των παιδιών πριν και μετά από κάθε κουκλοθεατρικό δράσιμο αλλά οι εικονικές αναπαραστάσεις των παιδιών μετά την εφαρμογή. Τα παιδιά στο τέλος της εφαρμογής του προγράμματος μέσα από την απόκτηση ταυτότητας και το δεσμό τους με τις κούκλες, αλλά και την εμπλοκή τους στις ιστορίες, μπόρεσαν να νιώσουν τα αισθήματα των άλλων, να σέβονται εκείνους που διαφέρουν, να υιοθετήσουν μια τρυφερή στάση, να είναι πιο υποστηρικτικοί και ευαίσθητοι σε σχέση με την αρχή της σχολικής χρονιάς. Προωθήθηκε η αύξηση της προκοινωνικής συμπεριφοράς, όπως το μοίρασμα, η βοήθεια, η φροντίδα και η έκφραση συμπράτασης. Οι κούκλες λειτούργησαν και ως μέσο για να γνωρίσουν τα παιδιά τις τεχνικές του κουκλοθέατρου και γενικότερα να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για το κουκλοθέατρο. Αποδείχτηκε, λοιπόν, ότι η δραματοποίηση ιστοριών με τη χρήση κουκλοθέατρου διαφοροποίησε τις συνηθισμένες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο και πρόσφερε στα παιδιά, τα "πολιτισμικά εργαλεία" για να τα χρησιμοποιήσουν στον κόσμο της φαντασίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ενσυναίσθηση, κουκλοθέατρο, συγκρούσεις

CONFLICTS MANAGEMENT THROUGH PUPPETRY: A CASE STUDY

ABSTRACT

In this paper we will present the results of an educational research which was implemented during the 2012-13 school year in the Kindergarten school of Mikrothives- Magnesia- from November 2012 to May 2013. The main goal was to manage the various conflicts arising at the kindergarten environment during the interaction of children with the puppets. The methodological tools we used were participant observation, interviews of children before and after each puppet interaction and the virtual representations of children after each application. The children at the end of the implementation of the program through forming identities and through their bond with the puppets and the stories, were able to feel the others, to respect those who are different, to adopt a loving attitude and become more supportive and sensitive in relation to their attitude at the beginning of the school year. The growth of pro-social behavior, such as sharing, assistance, caring and compassionate expression was promoted. The puppets functioned as a means of making the kids familiar with the techniques of puppetry and generally of enhancing the children's interest in puppetry. It was proved, then, that the dramatization of stories using puppets diversified their usual activities in the kindergarten and offered the children, "cultural tools" in the world of fantasy.

KEY WORDS

Empathy, puppetry, conflict

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κουκλοθέατρο παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές για ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και προσφέρει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο μάθησης. Οι δραστηριότητες κουκλοθέατρου, δημιουργούν την ανάγκη για μάθηση εισάγοντας τους μαθητές σε καταστάσεις που απαιτούν άμεσες λύσεις, «πιέζοντάς» τους να γίνουν δημιουργικοί ή και πιο υπεύθυνοι για την ίδια τους τη μάθηση. Επιπλέον, ένας σωστός τρόπος ώστε η μάθηση να είναι μόνιμη είναι να μετατρέψεις τη μάθηση σε εμπειρία, χρησιμοποιώντας πολλαπλές αισθήσεις (Κοντογιάννη, 2000). Το κουκλοθέατρο μπορεί να επιφέρει αυτήν τη κατάσταση. Έχει θετική επιρροή στις προφορικές ικανότητες των μαθητών, όπως την

προφορά αλλά και κοινωνικές διαστάσεις όπως η συνεργατική μάθηση, η ενσυναίσθηση και η διαπολιτισμική επίγνωση (Zuljevic, 2005).

ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο κουκλοθέατρο η επικοινωνία συντελείται σε δύο κατευθύνσεις, τόσο ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό αλλά και μεταξύ των μαθητών. Μια μοναδική επικοινωνιακή διαδικασία λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της επαφής με τις κούκλες κατά την οποία ανταλλάσσονται μηνύματα ανάμεσα στους εμπλεκόμενους. Η κούκλα αποτελεί το διαμεσολαβητή. Όπως αναφέρει ο Majaron (2002), η επικοινωνία με τις κούκλες ακολουθεί δύο τρόπους: αρχικά ο ενήλικας με την κούκλα καθοδηγεί το παιδί, στη συνέχεια όμως αντιδρά και το ίδιο το παιδί με τη βοήθεια του διαμεσολαβητή-της κούκλας-ακόμη και με την κίνηση του ίδιου του παιχνιδιού και εκφράζει την άποψή του. Η επικοινωνία συνεχίζεται με στυλιζαρισμένες κινήσεις, φωνή ή εμφάνιση μέσω της συμβολικής λειτουργίας και της δημιουργίας μιας μεταφοράς (Jurkowski, 2007).

Το κουκλοθέατρο κατευθύνει το παιχνίδι του παιδιού μέσα από μια συμμετοχική εμπειρία σε καθορισμένη σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, είναι ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Οι περιοχές που επηρεάζονται άμεσα είναι: η φαντασία, η προσωπική έκφραση, οι φωνητικές τους δεξιότητες, η ικανότητα συγκέντρωσης και η αυτοεκτίμηση. Καθώς δημιουργούνται οι κούκλες, η φαντασία των παιδιών ουσιαστικά ενεργοποιείται και καθώς οι νέοι χαρακτήρες συναντούν κάποιους άλλους, αναπτύσσεται η πλοκή. Η διαδικασία δημιουργίας-ανακάλυψης ενός χαρακτήρα κούκλας είναι πολύ σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία για το παιδί και αφορά τόσο την σχέση του με την ομάδα όσο και την αυτογνωσία του (Korosec, 2002).

Η βελτίωση πολλών δεξιοτήτων των παιδιών με τη χρήση του κουκλοθέατρου στην τάξη υποστηρίζεται από πολλές έρευνες. Ο Vygotsky, για παράδειγμα τονίζει τη σημασία του παιχνιδιού στην τάξη ως προς την ανάπτυξη του παιδιού και εστιάζει στη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης (Τσιάρας, 2009). Η χρήση της κούκλας λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος σ' αυτό το πλαίσιο. Τα παιδιά αναδιοργανώνουν την εσωτερική τους γνώση καθώς, εσωτερικοποιούν τις κοινωνικές δραστηριότητες με τη βοήθεια του κουκλοθέατρου. Επίσης, σύμφωνα με το Vygotsky (1994) η εισχώρηση του κοινωνικού πλαισίου στο μαθησιακό περιβάλλον είναι απαραίτητη με κάθε τρόπο. Πρώτον, το κοινωνικό πλαίσιο παρέχει το ψυχολογικό περιβάλλον της ιδέας -περιεχομένου- που αποτελεί αντικείμενο μάθησης. Δεύτερον, το κοινωνικό πλαίσιο παρουσιάζει την προβληματική ή το περιεχόμενο μάθησης σε αληθινό πλαίσιο δράσης. Έτσι, οι μαθητές συνδέουν το σκοπό και τη χρήση της γνώσης που έχουν λάβει. Χρησιμοποιώντας, για παράδειγμα, μια κούκλα που μιλάει με τα παιδιά για την υγιεινή διατροφή, γνωρίζοντας από τη μια πόσο σπουδαίο είναι να δοκιμάζουν νέες και υγιεινές γεύσεις και από την άλλη ότι είναι μια προκλητική διαδικασία για τα παιδιά, δημιουργείται ένα κοινωνικό περιεχόμενο με το οποίο τα παιδιά σχετίζονται. Τρίτον, δημιουργώντας ένα κοινωνικό πλαίσιο σε ένα μαθησιακό περιβάλλον δημιουργείται εμπιστοσύνη και πηγαίο κίνητρο στα παιδιά για μάθηση. Τέλος, το κοινωνικό πλαίσιο παρουσιάζει την πολιτισμική κατάσταση των παιδιών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, προωθώντας τη χαλαρή μάθηση (Brown, 2002).

ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΜΙΜΗΣΗ ΠΡΟΤΥΠΩΝ

Η εφαρμογή μας βασίστηκε στην Κοινωνική Γνωστική Θεωρία, η οποία είναι πολύπλευρη και δίνει έμφαση στη μάθηση μέσω των προτύπων. Σύμφωνα με την θεώρηση αυτή, το άτομο μαθαίνει μια νέα συμπεριφορά παρατηρώντας τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων - προτύπων και τη μιμείται συνειδητά ή ασυνείδητα. Σύμφωνα με τον Bandura (1977) γνωστική κωδικοποίηση των πληροφοριών που αποκτά το άτομο με παρατήρηση και μίμηση προτύπου, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για *αυτοκαθοδήγηση*, *αυτοενίσχυση* και *αυτοέλεγχο* της συμπεριφοράς του. Οι κούκλες μπορούν να δράσουν ως πρότυπο για τα παιδιά και μπορούν να επηρεάσουν και τις τέσσερις λειτουργίες της μάθησης μέσω της παρατήρησης και μίμησης (προσοχή, κατάκτηση, αναπαραγωγή, κίνητρο). Η χρήση της κούκλας λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση. Η κούκλα λειτουργεί ως

διαμεσολαβητικό εργαλείο, καθώς το παιδί προβάλλει σε αυτή τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του, τα βιώματά του, ουσιαστικά το ίδιο του το σώμα στα χέρια του εμψυχωτή. Επίσης οι κούκλες είναι τα «τέλεια οχήματα» που οδηγούν στην ενσυναίσθηση, στη συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου. Υποστηρίζεται ευρύτατα ότι η ενσυναίσθηση (Eisenberg, 2002* Hoffman, 1975) παρέχει τα απαραίτητα θεμέλια για την συμπεριφορά υπέρ του κοινωνικού πλαισίου.

Η ΚΟΥΚΛΑ- ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ-ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Οι κούκλες είναι τα «τέλεια οχήματα», που οδηγούν στην ενσυναίσθηση (Brown, 2001). Τι εννοούμε, όμως, με τον όρο ενσυναίσθηση; Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική μελέτη (Eisenberg, 2002* Hakansson, 2003* Lamn, Batson & Decety, 2007) η ενσυναίσθηση είναι η συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου. Υποστηρίζεται ευρύτατα ότι η ενσυναίσθηση (Eisenberg, 2002) παρέχει τα απαραίτητα θεμέλια για την συμπεριφορά υπέρ του κοινωνικού πλαισίου. Ένα παιδί μπορεί να νιώθει ενσυναίσθηση για ένα άλλο πρόσωπο σε οποιαδήποτε ηλικία. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, η ικανότητά τους για ενσυναίσθηση διευρύνεται και γίνονται πιο ικανά να ερμηνεύουν και να ανταποκρίνονται ανάλογα στη θλίψη των άλλων (Hoffman, 1975).

Μέσα από την απόκτηση ταυτότητας και το δεσμό τους με τις κούκλες, αλλά και την εμπλοκή τους στις ιστορίες, τα παιδιά μπορούν να νιώσουν τα αισθήματα των άλλων, να σέβονται εκείνους που διαφέρουν ή να υιοθετούν μια τρυφερή στάση, να είναι υποστηρικτικοί και ευαίσθητοι. Προωθείται αύξηση της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως το μοίρασμα, η βοήθεια, η φροντίδα και η έκφραση συμπράστασης (Hamre, 2004a* 2004b).

Η κούκλα αποτελεί ένα μοναδικό μέσο για ενθάρρυνση και εμπλουτισμό της συναισθηματικής ικανότητας του παιδιού, καθώς απαιτεί την ενσυναίσθηση απέναντι στην κούκλα. Η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί πράγματα από διαφορετική οπτική αναπτύσσεται μέσω της ενασχόλησης με το κουκλοθέατρο. Πρόκειται για μια πρώιμη κατάσταση στην οποία αναπτύσσεται η ανοχή, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ικανότητα για ενσυναίσθηση (Korosec, 2002).

Το παιχνίδι με τις κούκλες, επιπλέον, επιλύει εσωτερικές διαμάχες. Όταν το παιδί εισέρχεται στο σχολείο πρέπει να ακολουθήσει τους κανόνες και να συνυπάρξει με άλλα παιδιά και ενήλικες. Το γεγονός αυτό δημιουργεί αρκετές φορές πολλά προβλήματα και εσωτερικές συγκρούσεις στο παιδί. Αυτές οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της ωρίμανσης και της ανάπτυξης. Δεν υπάρχει ανάπτυξη χωρίς ανατροπές/απογοητεύσεις και προσπάθεια να ανταπεξέλθουν αυτές. Η κούκλα μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα ως σύντροφος του παιδιού. Μπορεί να αποτελέσει ένα σύμβολο στο οποίο το παιδί εκφράζει τις επιθυμίες του, τους φόβους του και τις συγκρούσεις του. Όταν το παιδί παρακολουθεί μια κουκλοθεατρική παράσταση, αντανakλά τα αισθήματά τους και τις σχέσεις του σ' αυτή. Αποφορτίζεται και εξηγεί τα πράγματα που συμβαίνουν γύρω του με ευκολότερο τρόπο. Η κούκλα λοιπόν μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ως ένας εμπιστευτικός διαμεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί και στο περιβάλλον του (Majaron, 2004).

ΟΙ ΚΟΥΚΛΕΣ PERSONA DOLL ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Οι συγκεκριμένες κούκλες μοιάζουν πολύ με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έχουν ύψος γύρω στα 75 cm και μπορεί να είναι αγόρι ή κορίτσι, οποιαδήποτε καταγωγής ή χρώματος. Οι συγκεκριμένες κούκλες έχουν προσωπική ταυτότητα, όπως και τα παιδιά στην τάξη. Έχουν οικογένεια, ζουν σε συγκεκριμένη πόλη, ή χωριό, διαμέρισμα, έχουν συγκεκριμένους φίλους και αυτά τα στοιχεία δεν αλλάζουν. Οι συγκεκριμένες ταυτότητες δημιουργούνται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αφού πρώτα ο εκπαιδευτικός έχει γνωρίσει όλα τα παιδιά της τάξης, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στα φυσικά χαρακτηριστικά, ταυτότητες, τρόπο ζωής και ιδιαίτερες συνθήκες των παιδιών αυτής της ομάδας (Brown, 2001). Η δημιουργία του χαρακτήρα αλλά και της εμφάνισης της κούκλας είναι πολύ σημαντική υπόθεση. Πρέπει να σκεφτούμε ποια στοιχεία διαφορετικότητας υπάρχουν στην ομάδα μας,

έτσι ώστε μέσω της κούκλας να μας δοθεί η ευκαιρία να μιλήσουμε για αυτές τις διαφορές. Αρχικά μπορεί να «επισκεφθεί» την τάξη μία κούκλα και σιγά-σιγά να συμπληρώνουμε τη συλλογή. Οποσδήποτε πρέπει να υπάρχουν τόσο αγόρια, όσο και κορίτσια-κούκλες, καθώς μπορεί να έχει διαμορφωθεί μια στερεοτυπική αντίληψη.

Μέσα, λοιπόν, από τις προσωπικότητες που δημιουργούμε, «κλονίζουμε» τα στερεότυπα φύλου, όπως το να παίζει μόνο το κορίτσι στο κουκλόσπιτο. Ο εκπαιδευτής δίνει όνομα στην κούκλα που ταιριάζει με τις προσωπικότητες, οικογένειες, πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών της ομάδας. Συστήνουμε την κούκλα στα παιδιά και εξηγούμε ότι θα μιλάμε εμείς για εκείνη γιατί είναι αρκετά ντροπαλή ή πολύ θυμωμένη για να μιλήσει, πράγμα που θέτει έντονο προβληματισμό. Ένας εναλλακτικός τρόπος είναι να πούμε στα παιδιά ότι η κούκλα είναι ένα παιδί σαν και εκείνα, κάνοντας ερωτήσεις «*Είναι η κούκλα ζωντανή; Αναπνέει; Τρώει; Γελάει και κλαίει;*». Στη συνέχεια διαπιστώνουμε ότι είναι κούκλα και ότι δε μπορεί στην πραγματικότητα να μιλήσει, αλλά θα προσποιηθούμε ότι μιλάει. Εισάγεται, έτσι, στον κύκλο και ξεκινά με σύντομη και απλή ιστορία και σιγά-σιγά αυξάνεται ο χρόνος. Σκοπός είναι αρχικά να γνωρίσουν την κούκλα και να γίνουν φίλοι μαζί της και σταδιακά να εισαχθούν περισσότερες λεπτομέρειες/ερεθίσματα για συζήτηση. Οι ιστορίες χτίζονται η μια επάνω στην άλλη. Στις επόμενες συναντήσεις με την κούκλα τα παιδιά, ιδιαίτερα αν είχαν κάποια ιδιαίτερη συναισθηματική αντίδραση στην ιστορία ή αν έχει καθρεφτιστεί κάποια δύσκολη κατάσταση που βιώνουν, ταυτίζονται μαζί της και γίνεται ο αγαπημένος τους και έμπιστος φίλος. Με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ο ειδικός εκμαιεύει πληροφορίες και ενθαρρύνει τα παιδιά να προβληματιστούν αλλά και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Επίσης, σημαντική είναι και η χρήση της «σιωπής» (Lynch & Hanson, 2004), η οποία μπορεί να αποκαλύψει πολλά στοιχεία για το πώς αισθάνονται τα παιδιά.

Σταδιακά, ο εκπαιδευτής εκμαιεύει πληροφορίες για προβληματικές καταστάσεις που έχουν βιώσει τα παιδιά, επωφελείται από τους διάλογους που προκύπτουν καθημερινά και προχωρά στην ανατροφοδότηση και στη δημιουργία μιας νέας ιστορίας ή τη συνέχεια κάποιας άλλης.

Πρωταρχικός στόχος είναι τα παιδιά να ονομάσουν τα αισθήματα της κούκλας, να την συναισθανθούν, να τη συμβουλευσουν, βοηθώντας έτσι το ίδιο τους τον εαυτό.

Το τέλος της ιστορίας, όπως και η αρχή, πρέπει να είναι σύντομο και απλό, φέρνοντας την κατάλληλη, αν όχι τέλεια, λύση. Τα παιδιά χαίρονται να δίνουν τις συμβουλές τους στις κούκλες, μιλώντας για τις δικές τους εμπειρίες και πράξεις. Η κούκλα ευχαριστώντας τα παιδιά για τις συμβουλές τους, τα ενισχύει και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους, αλλά και τους δημιουργεί ασφάλεια μέσα στη συγκεκριμένη ομάδα. Η ιστορία κλείνει λέγοντας στα παιδιά τι αποφάσισε η κούκλα να κάνει. Ακόμη και όταν η κούκλα δεν φέρει στην επιφάνεια «δύσκολα» θέματα, τα παιδιά χρειάζονται επιβεβαίωση ότι της παρείχαν φροντίδα και ότι όλα είχαν αίσιο τέλος (Brown, 2001).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, οι συνεντεύξεις των παιδιών πριν και μετά από κάθε κουκλοθεατρικό δρώμενο αλλά και οι εικονικές αναπαραστάσεις των παιδιών μετά την εφαρμογή. Εφαρμόστηκε στο Νηπιαγωγείο Μικροθηβών σε ομάδα 7 νηπίων-προνηπίων (4 αγόρια, 3 κορίτσια) από τον Νοέμβριο του 2012 έως το Μάιο του 2013. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση του κουκλοθέατρου στην καθημερινή εκπαιδευτική δραστηριότητα σε θέματα συγκρούσεων.

Τα ποιοτικά δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και επανασυνδέθηκαν με νέους τρόπους, με σκοπό την ανάδειξη της ζητούμενης θεωρίας (Mertler 2012• Robson 2010• Σπανακά 2008). Για την επεξεργασία του περιεχομένου διαλόγων των μαθητών εφαρμόστηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), μια μέθοδος δευτερογενούς επεξεργασίας κειμένων κι άλλων τεκμηρίων, στην οποία βασικό ρόλο έχει η κατηγοριοποίηση των λεκτικών δεδομένων, με σκοπό την ταξινόμηση, τη συνάθροιση και τη διάταξή τους (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010• Robson, 2010).

ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς εισήχθησαν στην τάξη διάφορα είδη κουκλοθέατρου (γαντόκουκλες, μαρότ, δακτυλόκουκλες). Τα παιδιά γνώρισαν τεχνικές, κατασκεύασαν κούκλες και σταδιακά καλούνταν οργανωμένα να παρουσιάσουν στιγμιότυπα-συμβάντα από την καθημερινή τους ζωή στα οποία θίγονταν διάφορα θέματα διαχείρισης συναισθημάτων από τα παιδιά, όπως φιλικές αντιπαραθέσεις, διερεύνηση συναισθημάτων, σωματική επίγνωση, χαρούμενες-λυπημένες στιγμές, φόβοι, όπως για παράδειγμα «*Η Μαρία παίζει ήσυχα στο κουκλόσπιτο και η Κατερίνα παρεμβαίνει και της “χαλάει” το παιχνίδι*». Τα παιδιά καλούνται να δραματοποιήσουν τη συγκεκριμένη στιγμή και να συνεχίσουν τη σκηνή δίνοντας λύση στο «πρόβλημα». Ο εκπαιδευτικός με βοηθητικές ερωτήσεις, όπως «*Τι συνέβη; Τι πιστεύεις ότι λέει η Αφροδίτη και ο Γιάννης;*», ή «*Πώς πιστεύετε ότι νιώθει; Τι μπορεί να κάνουν οι άλλοι για να νιώσει καλύτερα; Τι θα γίνει στη συνέχεια;*» «κατευθύνει» την εξέλιξη της ιστορίας και έμμεσα οδηγεί στην σωστή λύση. Μετά τη συστηματική παρατήρηση της ομάδας και της διαπίστωσης της «προβληματικής», που πρέπει να αντιμετωπιστεί, εισήχθησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος τρεις κούκλες με τη μορφή Persona Doll: ένα αγόρι με πρόβλημα βάρους, ένα κορίτσι (αλβανικής καταγωγής) και ένα αγόρι (το οποίο έχει υποστεί επιθετική συμπεριφορά). Κατά τη διάρκεια της πεντάμηνης εφαρμογής οι κούκλες με τις συγκεκριμένες προσωπικότητες εισήχθησαν σταδιακά στην ομάδα, έγιναν μέλος της και εισήγαγαν «προβληματικές» τις οποίες τα παιδιά καλούνταν να διαχειριστούν, να συναισθανθούν και να προτείνουν λύσεις.

Η ιστορία του «Τάσου»: Στη συγκεκριμένη ομάδα παρατηρήσαμε ότι υπήρχε αποκλεισμός ενός παιδιού εξαιτίας της εικόνας του. Λόγω του βάρους του δυσκολεύονταν στα παιχνίδια που απαιτούν κίνηση, τόσο στις οργανωμένες όσο και στις ελεύθερες δραστηριότητες. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης το νήπιο αντιμετώπισε φραστικό αποκλεισμό και γενικότερα μία περιθωριοποίηση. Αποφασίστηκε λοιπόν ότι έπρεπε να αντιμετωπιστεί η κατάσταση κάνοντας τα παιδιά να συναισθανθούν και να αλλάξουν συμπεριφορά. Η συνεδρία με την Persona Doll ξεκίνησε με την εκπαιδευτικό να ρωτά τα παιδιά αν θυμούνται ποιος καθόταν στην αγκαλιά της την προηγούμενη εβδομάδα. Η απάντηση ήταν άμεση. Αναγνωρίζοντας την επίδραση της κούκλας η εκπαιδευτικός πέρασε τον «Τάσο» γύρω από τον κύκλο για να δώσει σε κάθε παιδί την ευκαιρία να τον χαιρετήσει ξεχωριστά. Από τον τρόπο με τον οποίο κάθε παιδί τον αγκάλιασε και του μίλησε εντοπίζει το δεσμό που έχουν αναπτύξει. Ο «Τάσος» είναι φίλος τους. Στο ερώτημα, «*Θέλετε να ακούσετε τι συνέβη στο Τάσο την Παρασκευή;*» όλοι απάντησαν καταφατικά. Ο «Τάσος» μου είπε ότι έβλεπε τέσσερα αγόρια να παίζουν με το οικοδομικό υλικό και να κατασκευάζουν ένα γκαράζ με τούβλα. Όταν προσπάθησε να συμμετάσχει το μεγαλύτερο αγόρι φώναξε: «*Δεν μπορείς να παίζεις εδώ. Δεν παίζουμε με χοντρές*». Και οι άλλοι φώναζαν, «*Φύγε χοντρή, φύγε χοντρή*». Σε αυτό το σημείο η νηπιαγωγός μεγιστοποιεί τη συμμετοχή των παιδιών στη συζήτηση, δίνοντάς τους πολλές ευκαιρίες να πουν τι ένιωθε ο Τάσος. Με ερωτήσεις όπως, «*Πώς νομίζετε ότι αισθάνθηκε ο Τάσος;*» και «*Έχεις νιώσει ποτέ έτσι;*» Τους ενθάρρυνε να μιλήσουν για τα δικά τους συναισθήματα και τις εμπειρίες τους. Για να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό τους με «συναισθηματικό λεξιλόγιο» τους ρώτησε αν είχαν ποτέ νιώσει αποκλεισμό και τους εξήγησε τι σημαίνει η λέξη. Στη συνέχεια ζήτησε από τα παιδιά να δώσουν λύση στο πρόβλημα: «*πώς πρέπει να αντιμετωπίσει ο Τάσος τους φίλους του;*», «*εσείς τι θα κάνατε στη θέση του;*», «*τι πρέπει να κάνουμε για να αλλάξουμε αυτή την κατάσταση;*». Στις επόμενες επισκέψεις της κούκλας τα παιδιά δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για την εξέλιξη της ιστορίας και όταν η κούκλα τους διαβεβαιώνει ότι μετά από τις συμβουλές τους τα πράγματα είναι καλύτερα και ότι πλέον οι φίλοι του τον αντιμετωπίζουν ισότιμα, τα παιδιά νιώθουν ικανοποίηση.

Η ιστορία της «Φραντζέσκας»: Στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο φοιτά ένα κορίτσι (προνήπιο) αλβανικής καταγωγής, η οποία μιλά ελάχιστα ελληνικά. Παρατηρήσαμε κατά τους πρώτους δύο μήνες λειτουργίας του σχολείου συμπεριφορές αποκλεισμού της και περιθωριοποίησής της από την υπόλοιπη ομάδα ή και χλευασμού της για τη μη σωστή χρήση της γλώσσας. Σε αυτό το σημείο εντάξαμε μία κούκλα με το όνομα «Φραντζέσκα», η οποία παρουσιάζεται στα παιδιά με την εξής προσωπικότητα: είναι 5 ετών, αλβανικής καταγωγής, γνωρίζει λίγο την ελληνική γλώσσα και μόλις μετακόμισε από την

Αλβανία στις Μικροθήβες με την οικογένειά της, το μπαμπά της, τον Βίκτορ, που δουλεύει στα χωράφια και τη μαμά της, την Άγκε, που καθαρίζει σπίτια. Αρχικά η κούκλα ήταν ιδιαίτερα ντροπαλή, διστακτική και δεν ήθελε να μιλήσει πολύ στα παιδιά. Το γεγονός αυτό παραξένεψε τα παιδιά, τα οποία είχαν συνηθίσει σε μια πιο άμεση επαφή με τις κούκλες. Στις επόμενες συνεδρίες η κούκλα παρουσίασε στα παιδιά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει σε ένα νέο περιβάλλον, χωρίς φίλους, χωρίς να γνωρίζει τη νέα γλώσσα και εισήγαγε μια προβληματική που ουσιαστικά ενεργοποιούσε τα παιδιά να βρουν λύσεις στο πρόβλημά της αλλά και ταυτόχρονα να βρουν κοινά σημεία με τη δική τους συμπεριφορά απέναντι σε έναν αλλόγλωσσο συμμαθητή. Με ερωτήσεις του τύπου «*παιδιά, πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τη Φραντζέσκα να νιώσει καλύτερα;*», «*Γιατί πιστεύετε ότι δεν έχει κανέναν να παίξει στη γειτονιά της;*» τα παιδιά κλήθηκαν να συναισθανθούν την κούκλα και να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους.

Ταυτόχρονα η κούκλα παρουσίασε πολλά στοιχεία της πολιτισμικής της ταυτότητας, καθώς αφηγήθηκε ιστορίες στα αλβανικά, τραγούδησε τα αγαπημένα της τραγούδια, έφερε φωτογραφίες και αγαπημένα αντικείμενα με στόχο να ενισχυθεί η ταυτότητα των αλλόγλωσσων μαθητών.

Η ιστορία του «Κώστα»: Η επισήμανση από μέρους μας περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο, έκρινε σκόπιμη την παρέμβαση για την αλλαγή αυτής της συμπεριφοράς. Εισήχθη, λοιπόν, μία κούκλα στο νηπιαγωγείο η οποία έχει υποστεί πολλές φορές επιθετική συμπεριφορά, τόσο λεκτική όσο και σωματική. Η κούκλα περιγράφει διάφορα περιστατικά βίας που έχει βιώσει και είναι ιδιαίτερα θλιμμένη και αναστατωμένη.

Στόχος μας είναι τα παιδιά να μουν στη θέση της, να βιώσουν την ανησυχία της και τον πόνο της και να προτείνουν λύσεις διαχείρισης τέτοιου είδους καταστάσεων.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στη παρούσα έρευνα τα δεδομένα των δύο ερευνητικών εργαλείων, της συμμετοχικής παρατήρησης και των συνεντεύξεων αναλύθηκαν σε δύο κατηγορίες που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούσαν τις κούκλες που επέλεξαν στο ελεύθερο παιχνίδι και στην αναφορά των παιδιών σε προκαταλήψεις. Στην πρώτη κατηγορία μελετήθηκε ο τρόπος, με τον οποίον τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τις κούκλες. Μελετήθηκε το αν χρησιμοποιούσαν στοιχεία της προσωπικότητάς της κούκλας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους και αν την ενέπλεκαν σε αυτό. Στην δεύτερη κατηγορία αναφέρονται οι τυχόν προκαταλήψεις των παιδιών απέναντι στην ετερότητα που παρουσιάζει η σχολική τάξη αλλά και η κοινωνία:

1) Ο τρόπος με τον οποίον τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τις κούκλες

Τα παιδιά έπαιζαν με τις κούκλες σαν να είναι ένα αυτόνομο και ανεξάρτητο παιχνίδι. Τις χρησιμοποιούσαν για να εκφράσουν τις ιδέες τους για αυτό που τους εντυπωσίαζε στην κάθε κούκλα και την ιστορία τους. Στο παιχνίδι τους συμπεριλάμβαναν στοιχεία από την ιστορία της κάθε κούκλας και κατά το ζωντάνεμά τους πρότειναν λύσεις για τα προβλήματά τους.

2) Ζητήματα προκαταλήψεων

Κατά την παρουσίαση της κάθε κούκλας και της ιστορίας τους, δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία για να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους. Κατά τη διάρκεια και των τριών ιστοριών και των συνεντεύξεων που ακολούθησαν εξέφρασαν στερεοτυπικές αντιλήψεις τόσο ως προς την εμφάνιση και την καταγωγή. Η κούκλα που παρουσιάστηκε στα παιδιά ως το παχύσαρκο παιδί είχε δεχτεί κάποια ειρωνικά σχόλια για το σώμα του από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του. Όταν ρωτήθηκαν τα παιδιά αν αυτή η συμπεριφορά ήταν σωστή τότε τα παιδιά απάντησαν όλα αρνητικά.

P1: «*Δεν είναι ωραίο να κοροϊδεύουμε τον άλλον όπως και να είναι*».

N: «*Πώς θα νιώθατε αν ήσασταν στη θέση του;*».

P2: «*Εγώ θα λυπόμουν που θα με κοροϊδεύανε οι άλλοι*».

P3: «*Εγώ θα έβρισκα άλλα παιδιά να κάνω παρέα*».

N: «*Πιστεύετε ότι αυτή η συμπεριφορά των παιδιών πρέπει να συνεχιστεί;*».

Π1: «Πρέπει να σταματήσουν να τον κοροϊδεύουν και να του ζητήσουν συγγνώμη»

Όσον αφορά τη διαφορετική καταγωγή διατυπώθηκαν κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις, σαφέστατα επηρεασμένες από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών

Π1: «Εμένα η μαμά μου λέει ότι οι Αλβανοί δεν είναι καλοί... είναι κλέφτες.. όμως η Φραντζέσκα είναι φίλη μου και μου αρέσει να παίζω μαζί της»

Π2: «δουλεύουν στα βαμπάκια, μου λέει ο μπαμπάς... τους πληρώνουμε...»

Ως προς την επιθετική συμπεριφορά όλα τα παιδιά συμφώνησαν ότι είναι μη αποδεκτή και πρότειναν τρόπους αλλαγής της συμπεριφοράς:

Π1: «Πρέπει να μάθει να μο ράζεται τα παιχνίδια το υ και να μη χτυπάει. Αλλιώς δεν θα το ν κάνει κανένας παρέα».

Π2: «Αμα δεν δίνει τα παιχνίδια του, τότε κανένας δεν θα του δίνει παιχνίδια. Εγώ δίνω τα παιχνίδια μου μόνο σε όσους μου δίνουν και μένα».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η εφαρμογή του κουκλοθέατρου και της μεθόδου Persona Doll επιφέρει ενίσχυση της αυτοπεποίθησης-αυτοεικόνας των παιδιών, την απόκτηση ενσυναίσθησης, δηλαδή το να αντιληφθούν την έννοια της ποικιλομορφίας. Επιπλέον βοηθά στο να καλλιεργήσουν τον προφορικό λόγο, να λειτουργήσουν ομαδικά, σύμφωνα με τις αρχές της κοινότητας τους, να νιώσουν περήφανοι για το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, να καλλιεργηθούν συναισθήματα όπως σεβασμός και αλληλεγγύη και να περιοριστούν οι έμφυλες διαφοροποιήσεις (Brown, 2001).

Πιο συγκεκριμένα όλοι οι μαθητές ήθελαν να αγγίξουν τις κούκλες με μεγάλο ενθουσιασμό. Από την πρώτη στιγμή αποτέλεσαν αντικείμενο παρατήρησης και έδωσαν στα νήπια το κίνητρο για ποικίλες συζητήσεις και δραστηριότητες. Τα παιδιά άκουγαν με προσοχή τις ιστορίες τους. Ήταν πρόθυμα να μιλήσουν για την οικογένειά τους, τους φίλους τους και για το τι συνέβη στο σπίτι. Στην περιγραφή των κούκλων για το μέρος που ζουν, αυθόρμητα έκαναν συσχετισμούς και ήθελαν να μιλήσουν για το δικό τους σπίτι. Σε μια άλλη περίπτωση, όταν μία από τις κούκλες έκανε αναφορά στα αδέρφια της, σχεδόν όλα τα παιδιά είχαν κάτι να πουν για τις δικές τους σχέσεις με τα αδέρφια τους. Τις φιλούσαν, τις χαμογελούσαν, τις αγκάλιαζαν και τις μιλούσαν. Υπήρχε γέλιο και ενθουσιασμός. Η ενσυναίσθηση και η αγάπη τους για τους νέους φίλους τους ήταν εμφανή. Ένιωσαν τις κούκλες, ως μέλος της ομάδας τους και επιδίωκαν να είναι μαζί τους συνεχώς και ήθελαν να τις δείξουν πως πρέπει να δουλεύουν στο χώρο του νηπιαγωγείου. Επίσης, επέμεναν να μάθουν περισσότερες λεπτομέρειες για τις ζωές τους.

Κατά τη διάρκεια της περιγραφής των «προβληματικών» και πιο συγκεκριμένα με την περιγραφή του συμβάντος με τον αποκλεισμό της κούκλας λόγω της εικόνας της τα παιδιά άκουγαν με ιδιαίτερη προσοχή και το πρόσωπο τους αντανάκλουσε η αγωνία για την έκβαση της υπόθεσης. Στις ερωτήσεις τύπου «πώς νομίζετε ότι ένιωσε ο Τάσος;», «Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση το υ», απάντησαν αυθόρμητα, αλλά ταυτόχρονα υπήρξε και κάποια ενοχή στο βλέμμα τους και στη γλώσσα του σώματος, ιδιαίτερα σε εκείνα που συμμετείχαν στον αποκλεισμό του συμμαθητή τους. Το ίδιο το παιδί που είχε πέσει θύμα αποκλεισμού συναισθάνθηκε την κούκλα και άρχισε να αφηγείται παρόμοια προσωπικά συμβάντα, αλλά και να δείχνει θυμωμένος για την αδικία που του είχε συμβεί. Μετά τις προτάσεις όλης της ομάδας για επίλυση του θέματος και μετά από συζητήσεις με τη συγκεκριμένη κοινότητα η συμπεριφορά των παιδιών άρχισε να διαφοροποιείται.

Τα παιδιά κατάφεραν να μάθουν ότι υπάρχουν περισσότεροι από έναν τρόποι για να λυθεί ένα πρόβλημα. Έμαθαν να εκτιμούν τις πιθανές συνέπειες μιας συγκεκριμένης λύσης ενός προβλήματος με την κατανόηση της ακολουθίας των γεγονότων και την χρήση της επαγωγικής σκέψης με αποτέλεσμα να ελεγχθεί ο παρορμητισμός τους και να αυξηθεί ο αυτοέλεγχος. Παράλληλα τα παιδιά βοηθήθηκαν να “διαβάζουν” απλές συναισθηματικές ενδείξεις, να αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα αλλά και τα συναισθήματα των άλλων και να αντιληφθούν ότι δεν αισθάνονται όλοι οι άνθρωποι το ίδιο για ένα πράγμα. Επίσης καλλιεργήσαν τρόπους ελέγχου των σφοδρών συναισθημάτων και την ικανότητα αναγνώρισης προβληματικών καταστάσεων αλλά και την ικανότητα ενσυναίσθησης (Majaron, 2004).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ως ενήλικες έχουμε την ευθύνη να βοηθήσουμε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την αδικία και την ανισότητα στις ζωές τους. Πρέπει να ενισχύσουμε το εγώ τους, ώστε να καταλάβουν ότι οι πράξεις τόσο οι δικές τους όσο και των άλλων έχουν μεγάλο αντίκτυπο στη ζωή τους. Πρέπει να κατανοήσουν τις έννοιες της δικαιοσύνης και της αδικίας, να μάθουν τις δεξιότητες αντιμετώπισης συγκρούσεων και επίλυσης προβλημάτων και να τα ενθαρρύνουμε να αισθάνονται υπερήφανα για τις οικογένειές τους και για τις συνήθειές τους, χωρίς αισθήματα ανωτερότητας ή κατωτερότητας. Τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται ότι τα αγαπούν και να παίρνουν την απαραίτητη υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις ζωής, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ένδεια, την κακοποίηση, τον εκφοβισμό, τις ανισότητες. Η διαφορά πολιτισμών, γλωσσών και τρόπων ζωής δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως απειλή για την πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου. Συνεπώς, ούτε ρατσιστικές συμπεριφορές θα πρέπει να καλλιεργούνται, μέσα από τη φανατισμένη-στείρα προπαγάνδα κάποιων γνωστών ακραίων πολιτικών τοποθετήσεων, ούτε να επιχειρείται η αλλαγή του «διαφορετικού» συνανθρώπου, αλλά η κατανόηση των λόγων αυτής της «διαφοράς» και ο πλήρης σεβασμός της. Η χρήση, λοιπόν, του κουκλοθέατρου αποτελεί ένα καινοτόμο, αποτελεσματικό, ευχάριστο και μη-απειλητικό τρόπο ώστε να προωθηθεί η ποικιλομορφία, να παρασχεθεί η ψυχοκοινωνική υποστήριξη και να προστατευτούν τα ανθρώπινα δικαιώματα (Ackerman, 2005* Brown, 2001).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackerman, T. (2005). The puppet as a metaphor. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (5-11). Indiana: Author House.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. NJ, Prentice-Hall
- Brown, B. (2001) *Combating Discrimination: Persona Dolls in Action*. UK: Trentham Books, Stoke on Trent.
- Brown, K.A. (2002). Effectiveness of puppetry in nutrition education lessons and kindergartener's willingness to taste healthy foods. Dissertation, Kansas City, Missouri: Central Missouri State University.
- Eisenberg, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism and their socialization. In R. J. Davidson & A. Harrington, (Eds.), *Visions of Concern for others: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature* (131-164). London: Oxford University Press.
- Håkansson, J. (2003). *Exploring the phenomenon of empathy*. Doctoral dissertation. Stockholm: Stockholm University, Department of Psychology.
- Hamre, I. (2004a). The learning process in the theater of paradox. *A puppet ... a wonderful wonder*, 7-20.
- Hamre, I. (2004b). *Learning through animation theatre*. Denmark: UNIMA.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607-622.
- Jurkowski, H. (2007). *The theory of puppetry*. Subotica: Međunarodni festival pozorišta za djecu.
- Korosec, H. (2002). Non-verbal communication and puppets. In E. Majaron & L. Kroflin (Ed.), *The Puppet-What a Miracle!*, (69-76). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Lamm, C., Batson, C.D., Decety, J. (2007). The neural substrate of human empathy: effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Cogn. Neurosci.* 19, 42–58.

- Lynch, E. W., Hanson, M., J. (Eds.), (2004). *Developing Cross-Cultural Competence: A Guide for Working With Children and Their Families*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Majaron, E. (2004). The right of the child to the puppet. In: R. Lazić (Ed.), *Propedeutics of puppetry*. Beograd.
- Majaron., E. (2002). Puppets in the child's development. In E. Majaron & L. Kroflin (Eds.), *The Puppet-What a Miracle!*, (61-68). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L.S., (1994). «Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη», στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, τ.Β': Σκέψη. Αθήνα: Gutenberg.
- Zuljevic, V. (2005). Puppets—A great addition to everyday teaching. *Thinking Classroom*, 6(1), 37–44
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). Η Έρευνα Δράσης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευομένων. *Action Researcher in Education*, 2, 4-9. Ανακτήθηκε από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf.
- Σπανακά, Α. (2008). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 2008/Section 1.
- Τσιάρας, Α., (2009). Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού. *Επιστημονική Επιθεώρηση Τεχνών του Θεάματος*, 1. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Μάγδα Βίτσου, magvits@gmail.com

Βλασίου Ιωάννα, Ειδική Παιδαγωγός,
Μπότσογλου Καφένια, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΕΑ, Π.Θ.,
Μπεαζίδου Ελευθερία, Υποψήφια Διδάκτωρ. ΠΤΕΑ, Π.Θ.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ STATUS ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιχνίδι αποτελεί τη βασική ενασχόληση των παιδιών από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής τους. Τα είδη παιχνιδιού τροποποιούνται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Η αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά μέσα στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου είναι αυτή που κατά βάση ευνοεί την ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στο κοινωνικό στάτους των νηπίων και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες παιχνιδιού στην τάξη και στην αυλή του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως και στα δύο περιβάλλοντα, τα απορριπτόμενα παιδιά εμφανίζονται κυρίως ως παρατηρητές και κάποιες φορές επιδίδονται σε παράλληλο παιχνίδι, ενώ τα δημοφιλή παίζουν περισσότερο κοινωνικά.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κοινωνικό στάτους, κοινωνικό παιχνίδι, νήπια

SOCIAL STATUS INFLUENCE IN SOCIAL PLAY DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD

ABSTRACT

Play is children's basic activity from the first months of their lives. The types of play are modified in relation to the age of a child. Moreover, social play is influenced by the interaction among children in kindergarten. The purpose of this research is to investigate the relationship between the social status of children and their involvement in play activities in the classroom and at the school yard. The results showed that in both environments, rejected children are mainly observers and sometimes they are involved in parallel play, while the popular children are involved in social play.

KEY WORDS

Social status, social play, kindergarten

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι είναι η κυρίαρχη ενασχόληση των παιδιών τουλάχιστον για τη διάρκεια των έξι πρώτων χρόνων της ζωής τους. Αποτελεί τον φυσιολογικό τρόπο μέσα από τον οποίο ανακαλύπτουν το περιβάλλον αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό. Το παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα που ξεκινάει από τους πρώτους κιόλας μήνες ζωής του παιδιού και εξελίσσεται καθώς το παιδί μεγαλώνει. Με το πέρασμα του χρόνου το παιχνίδι γίνεται όλο και πιο περίπλοκο, εφόσον συνδέεται άμεσα με τη ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού, αλλά και της συμμετοχής του σε διάφορα κοινωνικά δρώμενα (Doliopoulou & Rizou, 2012). Στη νηπιακή ηλικία είναι πιθανό να συναντήσουμε με μεγαλύτερη συχνότητα συμβολικό παιχνίδι, παιχνίδια φαντασίας και πρόσληψης, φανταστικό και δραματικό παιχνίδι, σκληρό αλλά και κινητικό παιχνίδι (Μπότσογλου, 2010). Σε αντίθεση, όταν εξετάζονται μικρότερες ηλικίες συναντάται κυρίως λειτουργικό ή αισθησιοκινητικό παιχνίδι. Σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτά τα δύο ηλικιακά φάσματα φαίνεται να προκαλεί το γεγονός ότι οι αλληλεπιδράσεις των μικρότερων παιδιών περιορίζονται κυρίως σε ενήλικες ή αδέρφια και λιγότερο σε συνομηλίκους. Αντίθετα, στη νηπιακή ηλικία παρατηρείται ένα «άνοιγμα» προς τα παιδιά ίδιας ηλικίας και η καταβολή προσπάθειας για εμπλοκή σε περισσότερο ομαδικά παιχνίδια αντί για ενασχόληση με ενήλικους.

Σύμφωνα με τον Gray (2009), για να ορίσουμε το παιχνίδι θα πρέπει να εστιάσουμε σε 3 σημαντικά σημεία. Το πρώτο αφορά στο γεγονός ότι το παιχνίδι δεν είναι «όλα ή τίποτα», δηλαδή δεν περιορίζεται μόνο σε δραστηριότητες των παιδιών. Ακόμα και παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, αλλά και ενήλικες είναι

πιθανό να καταπιαστούν με δραστηριότητες παιχνιδιού, διαφορετικού είδους και διάρκειας. Το *δεύτερο στοιχείο* ορίζει ότι βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι το κίνητρο και η νοητική διάσταση που το παιδί δίνει σε αυτό. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι το ίδιο το παιδί καθορίζει αν αυτό που κάνει αποτελεί δραστηριότητα παιχνιδιού ή επιδίδεται σε μια διαφορετική δραστηριότητα, η οποία για το ίδιο δεν έχει την έννοια του παιχνιδιού. Το *τελευταίο στοιχείο* στο οποίο θα πρέπει να εστιάσουμε όταν μιλάμε για το παιχνίδι έχει σχέση με τον συνυπολογισμό περισσότερων του ενός χαρακτηριστικού, τα οποία ωστόσο συγκλίνουν ως προς το κίνητρο και τη διάσταση που θα δώσουν στη δραστηριότητα, ώστε να χαρακτηριστεί μια δραστηριότητα ως παιχνίδι. Συνολικά, δηλαδή, το παιχνίδι θα πρέπει να αποτελεί μια δραστηριότητα η οποία θα είναι επιλεγμένη από το παιδί, κατευθυνόμενη από το παιδί, θα διαδραματίζεται εξαιτίας της ύπαρξης εσωτερικού κινήτρου, θα είναι δομημένη από νοητικούς κανόνες, εφευρετική και θα χαρακτηρίζεται από εγρήγορση και ενεργητικότητα αλλά δεν θα προκαλούν στρες στο παιδί.

Παιχνίδι στο οποίο κυριαρχεί το στοιχείο της αλληλεπίδρασης, συνεπώς απαιτούνται τουλάχιστον δύο παιδιά, αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως κοινωνικό παιχνίδι (Gray, 2009). Απαραίτητα στοιχεία για το κοινωνικό παιχνίδι αποτελούν τα κίνητρα, η ικανότητα των παιδιών για ρύθμιση συναισθημάτων, λήψη πρωτοβουλιών και χρήση κοινωνικά αποδεκτών τρόπων έναρξης του παιχνιδιού, καθώς επίσης χαρακτηριστικά που επιτρέπουν τη συμμετοχή σε κοινωνικά δρώμενα. (Coplan, Rubin & Findlay, 2006). Είναι γεγονός ότι η συναναστροφή μέσα από το παιχνίδι με άλλα παιδιά διευκολύνει ουσιαστικά την κοινωνικοποίησή τους. Ο βαθμός κοινωνικοποίησης που επέρχεται μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης (κοινωνικό στάτους) του κάθε παιδιού μέσα στην ομάδα και εν συνεχεία να συμβάλλει στην οργάνωση κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά, ανάλογες με αυτές που συναντάμε στην κοινωνία. Η θέση αυτή είναι δυνατό να διαμορφωθεί από διάφορους παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία (Sood, Sangwan & Duhan, 2011), η οικονομική κατάσταση αλλά και η φυλή από την οποία προέρχεται κάποιος. Το γεγονός αυτό παρατηρείται σε κάθε είδους κοινωνική ομάδα στην οποία εισέρχεται ένας άνθρωπος και παραμένει για κάποιο χρονικό διάστημα. Το χρονικό διάστημα αυτό είναι απαραίτητο ώστε να εκδηλωθούν συμπεριφορές των μελών της ομάδας οι οποίες θα οδηγήσουν στην απόκτηση ενός υψηλού ή ενός χαμηλού κοινωνικού στάτους. Η διαδικασία αυτή παρατηρείται όχι μόνο στην περίπτωση των ενηλίκων αλλά και σε αυτή των παιδιών, τα οποία εισέρχονται σε ομάδες συμμαθητών ή/και φίλων και προσπαθούν να αλληλεπιδράσουν κατάλληλα ανάλογα και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Η διαφοροποίηση που προκύπτει ως προς την κοινωνική θέση που καταλαμβάνει το παιδί μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του εξετάστηκε και ταξινομήθηκε από πολλούς ερευνητές. Το πιο διαδεδομένο σύστημα ταξινόμησης προέκυψε από τους Asher και Coie (1990) και διαχωρίζει τα παιδιά σε δημοφιλή, απορριπτόμενα, παραμελημένα και αμφιλεγόμενα (οπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001: 520-521).

Οι συγγραφείς ορίζουν ως δημοφιλή εκείνα τα παιδιά τα οποία οι συμμαθητές, οι φίλοι και τα μέλη της ομάδας θεωρούν αγαπητά με αποτέλεσμα να λαμβάνουν μια υψηλή κατάταξη στην κλίμακα προτίμησης φίλων. Αντίθετα, τα απορριπτόμενα είναι αυτά που συνήθως χαρακτηρίζονται ως ανεπιθύμητα και δέχονται μια ενεργή αντιπάθεια από τα άλλα παιδιά. Τα παραμελημένα παιδιά συνήθως αγνοούνται από τους συμμαθητές. Δεν εμφανίζονται ούτε στην κατηγορία των παιδιών που τα υπόλοιπα συμπαθούν ούτε στην κατηγορία όσων αντιπαθούν, είναι σαν να μην υπάρχουν μέσα στην τάξη. Τέλος, η κατηγορία των αμφιλεγόμενων παιδιών περιλαμβάνει τα παιδιά που είναι το ίδιο αγαπητά και μισητά από τα υπόλοιπα, δηλαδή υπάρχουν κάποιοι συμμαθητές που τα συμπαθούν και κάποιοι άλλοι που τα αντιπαθούν. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές οδηγήθηκαν στη δημιουργία των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως η διαδικασία ονομασίας, η κλίμακα κατάταξης και το κοινωνιόγραμμα.

Μέσα στο σχολικό πλαίσιο οι ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες συμπλέκονται και τελικά προσδιορίζουν αν ένα παιδί θα γίνει αποδεκτό ή θα απορριφθεί από τα υπόλοιπα. Το γεγονός ότι δίνεται στα νήπια σημαντικός αριθμός ευκαιριών για ανάπτυξη παιχνιδιού και αλληλεπίδραση με συνομηλικούς καθιστά το νηπιαγωγείο ως έναν από τους πλέον σημαντικούς χώρους για την κοινωνική

ανάπτυξη του παιδιού και μακροπρόθεσμα ορίζει την φυσιολογική ή μη ένταξη του παιδιού στην κοινωνία. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που διακρίνει το χώρο του νηπιαγωγείου από τα άλλα κοινωνικά πλαίσια αφορά στο ότι επιτρέπει στα παιδιά να περάσουν πολλές συνεχόμενες ώρες μαζί, να δημιουργήσουν σχέσεις και να προχωρήσουν στη ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού. Τα παιδιά είναι πιθανό να συναντιούνται και σε άλλα πλαίσια, όμως ο χρόνος συνάντησης είναι σαφώς λιγότερος.

ΣΚΟΠΟΣ

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσδιορίσει την πιθανή σχέση ανάμεσα στην κοινωνική θέση που αποκτούν τα νήπια μέσα στην ομάδα της τάξης και την ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού. Ο προσδιορισμός αυτός εξετάζεται με βάση τις μεταβλητές του περιβάλλοντος χώρου αλλά και του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διάρκεια του παιχνιδιού. Επιδιώκεται η ενίσχυση της άποψης ότι τα δημοφιλή παιδιά προτιμούν να παίζουν κοινωνικά σε αντίθεση με τα απορριπτόμενα που επιδιώκουν τη μοναχικότητα και την αποχή από ομάδες παιχνιδιού, φαινόμενο που ενισχύεται στο χώρο της αυλής, ενώ, οι εκπαιδευτικοί συνήθως αλληλεπιδρούν ελάχιστα με τα παιδιά την ώρα που αυτά παίζουν.

ΔΕΙΓΜΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2013 σε συστεγαζόμενο νηπιαγωγείο της Νέας Ιωνίας του δήμου Βόλου. Στο ένα νηπιαγωγείο λειτουργούσαν δύο τμήματα κλασσικού, ένα πρωινό και ένα απογευματινό, ενώ το άλλο νηπιαγωγείο ήταν ολοήμερο. Στα δύο νηπιαγωγεία φοιτούσαν συνολικά 52 παιδιά, εκ των οποίων τα 48 πήραν μέρος στην έρευνα προκειμένου να προσδιοριστεί το κοινωνικό στάτους του καθενός.

Από αυτά τα 12 πιο δημοφιλή και τα 12 απορριπτόμενα αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα και επιλέχθηκαν για παρατήρηση στη διάρκεια του παιχνιδιού στην τάξη και στην αυλή του σχολείου.

ΕΡΓΑΛΕΙΑ

1. Για να αποτυπωθεί το κοινωνικό στάτους των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκε η κοινωνιομετρική μέθοδος σύμφωνα με τους: Asher, Singleton, Tinsley & Hymel 1979.
2. Για την παρατήρηση και την καταγραφή της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συμμαθητές τους την ώρα των δραστηριοτήτων ελεύθερου παιχνιδιού, τόσο στην τάξη όσο και στην αυλή, επιλέχθηκαν τα πρωτόκολλα παρατήρησης για τις κατηγορίες παιχνιδιού TYPE OF PEER PLAY (Observer, Parallel, Associative, Co-operative) καθώς και TYPE OF COGNITIVE LEVEL OF PLAY (Functional play, Constructional play, Pretend play) από το εργαλείο αξιολόγησης *Social Play Record* (White, 2006).
3. Για την αλληλεπίδραση των παιδιών με τον δάσκαλο της τάξης δημιουργήσαμε εργαλείο παρατήρησης της υποστήριξης του δασκάλου στα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού βασιζόμενοι σε προηγούμενες έρευνες: 1) για τις κατηγορίες αλληλεπίδρασης: α) άμεση υποστήριξη και β) καμία υποστήριξη σε προηγούμενες έρευνες π.χ. (Damast, Tamis-LeMonda, & Bornstein, 1996* Harper & McClusky, 2003) και 2) για την κατηγορία έμμεση υποστήριξη στην προσέγγιση του Vygotsky (1978) σχετικά με την αλληλεπίδραση των ενηλίκων με τα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού. Έτσι καταλήξαμε στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Άμεση υποστήριξη
- Έμμεση υποστήριξη
- Καμία αλληλεπίδραση

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τη δημιουργία ενός κοινωνιογράμματος που θα απεικόνιζε τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και την κοινωνική θέση του κάθε νηπίου μέσα στην ομάδα. Το δεύτερο μέρος της έρευνας αφορούσε τον καθορισμό του δείγματος και την παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές και το

δάσκαλο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή και στην τάξη. Ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και η διεξαγωγή των συμπερασμάτων. Αρχικά, σε ένα ήσυχο μέρος του σχολείου λήφθηκαν συνεντεύξεις από όλα τα παιδιά και ερωτήθηκαν σχετικά με τα ονόματα των συμμαθητών με τη βοήθεια φωτογραφιών. Στη συνέχεια ζητήθηκε από το κάθε παιδί να πει για τον κάθε συμμαθητή αν του αρέσει να παίζει πολύ, λίγο ή καθόλου. Για να είναι έγκυροι οι ισχυρισμοί των παιδιών προσδιορίστηκε το πολύ, το λίγο και το καθόλου μέσα από την προτίμησή τους στο φαγητό. Ερωτήθηκαν δηλαδή για συγκεκριμένα φαγητά αν τους αρέσουν πολύ, λίγο ή καθόλου και η αντίστοιχη κατάταξη έγινε και με τους συμμαθητές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά, βαθμολογήθηκε το πολύ με 3, το λίγο με 2 και το καθόλου με 1. Το κάθε παιδί συγκέντρωσε ένα συνολικό σκορ και έτσι προέκυψε μια λίστα με τα ονόματα των παιδιών, από τα δημοφιλή προς τα απορριπτόμενα.

Στη συνέχεια επιλέχθηκαν τα 12 δημοφιλή και τα 12 απορριπτόμενα παιδιά από τη λίστα προκειμένου να παρατηρηθούν στη διάρκεια παιχνιδιού στην τάξη και στην αυλή. Μέσα στην τάξη η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, ενώ στην αυλή τα παιδιά παρατηρούνταν καθ' όλη τη διάρκεια του διαλείμματος.

Για την παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές και το δάσκαλο χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης για το κάθε παιδί και κάθε παιδί παρατηρήθηκε για 20' μέσα στην τάξη και για 20' στην αυλή. Στο κάθε πρωτόκολλο καταγράφηκε επίσης το είδος αλληλεπίδρασης που είχε το παιδί με τον εκπαιδευτικό της εκπαιδευτικού όση διάρκεια τα παιδιά έπαιζαν. Στο πρωτόκολλο αυτό το παιχνίδι χωριζόταν σε τέσσερις κατηγορίες: παρατηρητής, παράλληλο παιχνίδι, κοινωνικό/συμμετοχικό και κοινωνικό/συνεργασία. Σε καθεμία από αυτές τια κατηγορίες υπήρχαν οι υποκατηγορίες του λειτουργικού, του κατασκευαστικού και του παιχνιδιού προσποίησης.

Στη διάρκεια της παρατήρησης θεωρούσαμε ότι ένα παιδί είναι παρατηρητής όταν παρατηρούσε τα άλλα παιδιά που έπαιζαν, στριφογύριζε χωρίς να κάνει τίποτα συγκεκριμένο και σχολίαζε τις πράξεις των συμμαθητών του. Ως παράλληλο ορίσαμε το παιχνίδι των παιδιών εκείνων που έπαιζαν μόνα τους αλλά σε κοντινή απόσταση από τα υπόλοιπα παιδιά (περίπου 1-2 μέτρα). Τα παιδιά αυτά παρακολουθούσαν το παιχνίδι των άλλων παιδιών, κάποιες φορές μοιράζονταν τα παιχνίδια αλλά έπαιζαν τελείως ανεξάρτητα. Στο κοινωνικό/συμμετοχικό παιχνίδι τοποθετήθηκαν τα παιδιά που έπαιζαν με κάποιο άλλο παιδί ή απλά βρίσκονταν μαζί χωρίς να παίζουν κάποιο σαφώς ορισμένο παιχνίδι, αλλά, προσδιοριζόταν από την αλληλεπίδραση. Κοινωνικό/συνεργατικό παιχνίδι θεωρήθηκε αυτό το οποίο χαρακτηριζόταν από σαφείς κανόνες και τα παιδιά είχαν συγκεκριμένους ρόλους και έπαιρναν πρωτοβουλίες προκειμένου να συμμετάσχουν. Στις παραπάνω κατηγορίες ανήκε το λειτουργικό, το κατασκευαστικό και το παιχνίδι προσποίησης τα οποία ορίστηκαν σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Ως λειτουργικό εκλήφθηκε το παιχνίδι που περιελάμβανε τρέξιμο και γενικότερα κάθε είδους σωματική κίνηση με στόχο την ευχαρίστηση. Κατασκευαστικό θεωρήθηκε το παιχνίδι που αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός έργου με συγκεκριμένα υλικά, όπως τουβλάκια και υλικά που μπορούσαν να συναρμολογηθούν μέσα στην τάξη αλλά και χώμα ή πέτρες που χρησιμοποιούνταν στην αυλή. Τέλος, παιχνίδι προσποίησης θεωρούνταν κάθε δραστηριότητα των παιδιών στη διάρκεια της οποίας προσποιούνταν κάποιο ρόλο, π.χ. γιατρό, πριγκίπισσα, μάγισσα, κλέφτες και αστυνόμους.

Όταν συμπληρώθηκαν όλα τα πρωτόκολλα πραγματοποιήθηκε η ομαδοποίηση των δεδομένων προκειμένου να αναλυθούν. Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του SPSS. Μέσα από διάφορες αναλύσεις και συσχετίσεις επιχειρήθηκε ο προσδιορισμός της εμφάνισης κοινωνικού παιχνιδιού στα δημοφιλή και τα απορριπτόμενα νήπια, τη διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών στο χώρο της τάξης και σε αυτόν της αυλής αλλά και την εμπλοκή της εκπαιδευτικού στη διάρκεια του παιχνιδιού. Από τις αναλύσεις προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το αρχικό ερευνητικό ερώτημα είχε σχέση με τα επίπεδα κοινωνικού παιχνιδιού ανάμεσα στα δημοφιλή και τα απορριπτόμενα παιδιά. Έτσι, συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι των τιμών του κοινωνικού

παιχνιδιού στις δύο ομάδες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο μέσος όρος των τιμών στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι στην τάξη στα δημοφιλή παιδιά ($M=2,08$, $SD=0,9$) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=5,9$ $df=22$, 2-tailed $p<, 001$) σε σύγκριση με τον μέσο όρο των τιμών στο κοινωνικό παιχνίδι στα απορριπτόμενα παιδιά ($M=.33$, $SD=0,5$). Τα ίδια αποτελέσματα έχουμε και για το κοινωνικό/συμμετοχικό παιχνίδι. Σε αντίθεση, στα άλλα είδη παιχνιδιού δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στην αυλή του σχολείου στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μόνο στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι. Δηλ. ο μέσος όρος των τιμών στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι στην αυλή στα δημοφιλή παιδιά ($M=2,48$, $SD=1,16$) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=6,7$ $df=22$, 2-tailed $p<, 001$) σε σύγκριση με τον μέσο όρο των τιμών στο κοινωνικό παιχνίδι στα απορριπτόμενα παιδιά ($M=.08$, $SD=0,3$). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα δημοφιλή παιδιά τείνουν να παίζουν περισσότερο κοινωνικά από τα απορριπτόμενα. Το γεγονός αυτό παρατηρείται τόσο μέσα στην τάξη όσο και στη διάρκεια παιχνιδιού στην αυλή. οι διαφορές αυτές δεν εντοπίζονται στα είδη παιχνιδιού που αφορούν τις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδιού. Και στα δύο περιβάλλοντα, τα απορριπτόμενα παιδιά εμφανίζονται κυρίως ως παρατηρητές και κάποιες φορές επιδίδονται σε παράλληλο παιχνίδι, ενώ τα δημοφιλή παίζουν κοινωνικά τόσο σε επίπεδο κοινωνικού/συμμετοχικού παιχνιδιού όσο και σε επίπεδο κοινωνικού παιχνιδιού με κανόνες. Θα ήταν αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως στα αποτελέσματα, μετά από την εφαρμογή της στατιστικής ανάλυσης One-Sample T- Test, τα δημοφιλή παιδιά προτιμούν να παίζουν κοινωνικό παιχνίδι πιο πολύ ($t=4,2$ $df=23$, 2-tailed $p<, 001$) όταν βρίσκονται στην αυλή ($M=1,00$, $SD=1,1$) από ότι στην τάξη ($M=.38$, $SD=0,9$). Επίσης, τα παιδιά προτιμούν περισσότερο ($t=8,8$ $df=23$, 2-tailed $p<, 001$) να είναι παρατηρητές στην τάξη ($M=1,50$, $SD=0,8$) απ' ό,τι στην αυλή του σχολείου ($M=1,04$, $SD=0,5$). Η εκπαιδευτικός, φαίνεται να αλληλεπιδρά περισσότερο με τα δημοφιλή παιδιά στην τάξη αλλά και στην αυλή ($M=1,67$, $SD=1,2$). Φαίνεται η αλληλεπίδραση με τα απορριπτόμενα παιδιά να είναι μηδενική μέσα στα πλαίσια της τάξης αλλά να κυμαίνεται στα δια επίπεδα στη διάρκεια παιχνιδιού στην αυλή ($M=1,25$, $SD=1,05$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε με στόχο την ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στο κοινωνικό στάτους των νηπίων και την ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού προκύπτουν ποικίλα συμπεράσματα και προβληματισμοί σχετικά με την κοινωνικότητα των νηπίων και την επιρροή αυτού στη μετέπειτα ζωή τους. Κατανοώντας ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί το πρώτο μέρος στο οποίο τα παιδιά συναντούνται και δημιουργούν σχέσεις, συνειδητοποιούμε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του για την κοινωνική ανάπτυξη. Το κοινωνικό παιχνίδι φαίνεται εντέλει να συνδέεται με τη δημοτικότητα των νηπίων, συνεπώς παρεμβάσεις στις σχέσεις των νηπίων μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες οι οποίες ανίχνευαν τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνικότητα και το κοινωνικό παιχνίδι. Οι Putallaz & Gottman, (1981), για παράδειγμα, υποστήριζαν ότι τα απορριπτόμενα παιδιά συνήθως αποκλείονται από ομάδες παιχνιδιού, ενώ ο Guralnick, (1983) θεωρεί την είσοδο σε μια ομάδα παιχνιδιού και τη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων μέσα σε αυτή μια καθαρά κοινωνική υπόθεση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα της έρευνας που διεξήχθη, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν κάποιες αλλαγές μέσα στα σχολεία προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί ο αριθμός των περιθωριοποιημένων παιδιών. Η συχνότερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των νηπίων και η άμεση υποστήριξη των απορριπτόμενων μαθητών για συμμετοχή σε ομάδες παιχνιδιού, αλλά και η ευαισθητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού της προσχολικής ηλικίας πάνω σε θέματα αποκλεισμού αποτελούν παράγοντες βελτίωσης του προβλήματος. Επιπλέον, η αφιέρωση περισσότερου χρόνου παιχνιδιού στην αυλή, αντί για παιχνίδι στην τάξη θα μπορούσε να αυξήσει τα επίπεδα κοινωνικού παιχνιδιού.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αναζητήσουν τους ακριβείς λόγους και αιτίες που οδηγούν τα απορριπτόμενα παιδιά στον αποκλεισμό από ομάδες παιχνιδιού μέσα από τη δοκιμή παρεμβάσεων σε δημοφιλή και μη δημοφιλή παιδιά. Ακόμη, η επιπλέον διερεύνηση της στάσης του εκπαιδευτικού στη

διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και κάποιες παρεμβάσεις σχετικά με τους τρόπους αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και παιδιών θα μπορούσε να επιφέρει αξιόλογα ευρήματα που θα βοηθούσαν στον προσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού στην απόκτηση της κοινωνικής θέσης του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15 (4), 443-444.
- Cole, M., & Cole, R. S. (2001). Η κοινωνική ανάπτυξη στη μέση παιδική ηλικία. Στο Ζ. Μπαμπλέκου (Επιμ.), *Η ανάπτυξη των παιδιών Β' τόμος*, (520-526). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In D. P., Fromberg & D., Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve (2nd ed.)*. New York: Garland.
- Damast, A. M., Tamis-LeMonda, C. S. & Bornstein, M. H. (1996). Mother-Child play: Sequential Interactions and the Relation between Maternal Beliefs and Behaviors. *Child Development*, 67, 1752-1766.
- Doliopoulou, E., & Rizou, C. (2012). Greek kindergarten teachers' and parents' views about changes in play since their own childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 133-147.
- Gray, P. (2009). Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1(4), 476-522.
- Guralnick, M.J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *Topics in Early Childhood Education*, 13, 344-371.
- Harper, L.V., & McCluskey, K.S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 163-184.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί: Παιδαγωγική ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθύτω. Γ. Δαρδανός.
- Putallaz, M., & Gottman, J.M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994.
- Sood, N., Sangwan S., & Duhan, K. (2011). Social, emotional and behavioral status of preschoolers. *Journal of Psychology*, 2 (1), 37-44
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, C. (2006) *The Social Play Record; a toolkit for assessing and developing social play from infancy to adolescence*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Ιωάννα Βλασίου, vlasiou@sed.uth.gr

Καφένια Μπότσογλου kmpotso@sed.uth.gr

ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η λογοτεχνία και η τέχνη μοιάζουν να είναι ο φυσικός χώρος έκφρασης των πιο δυνατών, των πιο ιδιαίτερων συναισθημάτων. Στην παιδική λογοτεχνία για μικρότερα παιδιά, έτσι όπως αποτυπώνεται με λέξεις και εικόνες στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, η παρουσία των συναισθημάτων σημαδεύεται από δύο τάσεις: α) Ιστορίες όπου η έκφραση και η διαχείρισή τους αποτελεί το κεντρικό θέμα μιας σειράς βιβλίων τα οποία διακρίνονται για την παιδαγωγική τους θεώρηση και β) Διηγήσεις στις οποίες τα συναισθήματα ενυπάρχουν παρεπιπτόντως, αφού ανέκαθεν αποτελούσαν το υλικό των λογοτεχνικών αφηγήσεων. Στην παρούσα εργασία θα μελετηθούν τρόποι έκφρασης και αποτύπωσης των πιο εύληπτων συναισθημάτων ανεξάρτητα από ειδολογικά (π.χ. παραμύθι, παροιμία) ή ιδεολογικά κριτήρια (π.χ. παιδαγωγικές σκοπιμότητες). Θα παρουσιαστεί μια σειρά από διδακτικές παρεμβάσεις όπου τα παιδιά του νηπιαγωγείου έρχονται σε επαφή με την έκφραση συναισθημάτων στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, αποκωδικοποιούν τους κώδικες με τους οποίους εκείνο εκφράζεται και δημιουργούν τα δικά τους πρωτότυπα κείμενα/ βιβλία προκειμένου να αποτυπώσουν προσωπικές τους συναισθηματικές καταστάσεις. Τοποθετώντας την έμφαση όχι στη διαχείριση αντίστοιχων συναισθημάτων στη δική τους ζωή, αλλά στον τρόπο έκφρασή τους σε ένα πολυτροπικό είδος, όπως το εικονογραφημένο βιβλίο, τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν τα βιβλία τους, τον κόσμο γύρω τους, αλλά και μέσα τους σε μια λογοτεχνία που λειτουργεί τότε ως παράθυρο (πώς αισθάνονται οι άλλοι) και τότε ως καθρέφτης (πώς νιώθουμε εμείς οι ίδιοι).

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, παιδιά προσχολικής ηλικίας, συναισθήματα, λεκτικό κείμενο, εικονογράφηση, παρακείμενο

KINDERGARTNERS READ EMOTIONS DEPICTED IN THEIR PICTURE BOOKS

ABSTRACT

In picture books for young children, emotions are depicted in verbal and visual texts according to two basic trends: a) Issue books, where their central theme is the expression and management of the emotions. Those books are marked by a clear pedagogy (e.g. how to cope with anger, jealousy, etc.); and b) Stories in which emotions are important for their plots, because literature is always about strong emotions (e.g. Iliad is based on Achilles' rage). This paper examines how emotions are depicted in children's picture books regardless of their genre (e.g. fairy tale, fable, proverb) and ideological messages. It presents a series of teaching interventions in kindergarten; preschoolers decipher the visual and verbal codes, in which picture books express emotions, and create their own books in order to express their own feelings. The paper focuses not on the management of emotions in their everyday lives, but on the ways of their communication in the multimodal genre of picture books. Through their picture books children learn how to read the emotions outside of them, into the world, and also inside them, into themselves, in a literature that functions both as window (how do others feel) and mirror (how do you feel).

KEY WORDS

Picture book, kindergartners, emotions, verbal text, illustration, paratext

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η λογοτεχνία, όπως άλλωστε και κάθε μορφής τέχνη, μοιάζει να είναι ο φυσικός χώρος έκφρασης των πιο δυνατών, των πιο ιδιαίτερων συναισθημάτων, τα οποία αντιμετωπίζονται με σεβασμό ακόμη και όταν είναι αρνητικά. Η Ιλιάδα τραγούδησε την οργή του Αχιλλέα, τα παραμύθια μίλησαν για το φθόνο της μητριάς απέναντι στην όμορφη προγονή της και μια σοφόκλεια τραγωδία αναφέρθηκε στον πόνο της πληγωμένης γυναίκας που από ερωτική ζήλια οδηγείται μέχρι την παιδοκτονία.

ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ

Στο χώρο των κειμένων για μικρότερα παιδιά έτσι όπως αποτυπώνονται με λέξεις και εικόνες στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, η παρουσία των συναισθημάτων υπακούει σε δύο τάσεις: α) Ιστορίες

όπου η έκφραση και η διαχείρισή τους αποτελεί το κεντρικό θέμα μιας σειράς βιβλίων (issue books) τα οποία συνήθως διακρίνονται για την παιδαγωγική τους θεώρηση (π.χ. το πένθος) και β) Διηγήσεις στις οποίες τα συναισθήματα ενυπάρχουν παρεμπιπτόντως, αφού ανέκαθεν αποτελούσαν αναπόσπαστο στοιχείο των λογοτεχνικών αφηγήσεων –π.χ. ο τρόμος των τριών μικρών λύκων απέναντι στο Ρούνυ Ρούνυ το ύπουλο κακό γουρούνι εκφράζεται σε ένα βιβλίο που μιλά για αντιστεροτυπικούς λογοτεχνικούς χαρακτήρες ή, ενδεχομένως, για την ισορροπία του τρόμου μιας ψυχοπολεμικής λογικής (Οικονομίδου, 2000).

Αναφορικά με την πρώτη τάση, σύμφωνα με την οποία τα συναισθήματα είναι σαφώς το θέμα τους, τα σχετικά βιβλία διαφοροποιούνται μεταξύ τους κυρίως:

- Στον αριθμό των συναισθημάτων, αφού ορισμένα αναφέρονται σε μια ευρεία γκάμα, ενώ κάποια άλλα μονοπωλούνται από ένα συγκεκριμένο συναίσθημα, π.χ. ζήλια.
- Στο είδος των συναισθημάτων, αφού προτιμώνται όσα αφορούν τα παιδιά (π.χ. ζήλια μετά τη γέννηση αδελφού/ αδελφής, όπως η *Αγαπούλα* της Μπαμπέτ Κολ), ενώ συνήθως αποσιωπώνται τα θεωρούμενα ως μη παιδικά, όπως η κατάθλιψη (*Η μαμά του Μάρκου έχει κατάθλιψη*).
- Στο είδος των κειμένων, αφού ενδέχεται όχι μόνο να ανήκουν σε διαφορετικά λογοτεχνικά είδη (π.χ. έντεχνο παραμύθι, μικρή ιστορία), αλλά ακόμη και να αποτελούν βιβλία γνώσεων που παρουσιάζουν σε τόνο πληροφοριακό συγκεκριμένα συναισθήματα (π.χ. το βιβλίο *Τα συναισθήματα* από τις εκδόσεις Κέδρος).
- Στο μήνυμα, που ενδέχεται είτε να λανθάνει και να εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του αναγνώστη να οδηγηθεί σε αυτό είτε να διατυπώνεται σαφώς ‘εκβιάζοντας’ τη συμμόρφωση του αποδέκτη με την ιδεολογία του κειμένου.
- Στην αξία τους, τόσο από άποψη λογοτεχνική όσο και παιδαγωγική, αφού καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα από ιδιαίτερα αξιόλογα βιβλία (π.χ. για το θυμό ξεχωρίζει *Ο Θυμωμένος Άρθουρ*) μέχρι ανούσια και αδιάφορα.

Από την άλλη, στη δεύτερη ευρύτερη κατηγορία των λογοτεχνικών βιβλίων ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με τα συναισθήματα των ηρώων, που υπάρχουν ακόμη και όταν δεν αναφέρονται και υπονοούνται ακόμη και όταν δεν εκφράζονται. Άλλοτε μέσω της λεκτικής και άλλοτε της οπτικής τροπικότητας, τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία με πλήθος κειμενικών και περικειμενικών στοιχείων, μεταφέρουν στους αναγνώστες-θεατές τους τα συναισθήματα των μυθοπλαστικών ηρώων και προκαλούν τις δικές τους συναισθηματικές αντιδράσεις για όσα συμβαίνουν στον παραμυθικό κόσμο.

BIBΛΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Η ενασχόληση με τα βιβλία δίνει την ευκαιρία στα παιδιά του νηπιαγωγείου να ανακαλύψουν τα συναισθήματα μέσα στη μαγεία των λέξεων και των χρωμάτων, να συζητήσουν για αυτά και να περάσουν από τα άβυσσιν μονοπάτια της μυθοπλασίας στα δικά τους βιώματα (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012). Σε μια σχέση αμφίδρομη, που εμπλουτίζει την ανάγνωση των κειμένων με την εγκυρότητα των βιωμένων εμπειριών και φέρνει στην πραγματική ζωή την αλήθεια της παραμυθικής αφήγησης, τα παιδιά επικεντρώνονται στα συναισθήματα, την πρώτη ύλη της ζωής και της λογοτεχνίας. Μάλιστα ακόμη και κείμενα, όπως τα κλασικά παραμύθια, που δεν δημιουργήθηκαν για να εξυπηρετήσουν παιδαγωγικούς σκοπούς φαίνεται να συμβάλλουν στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών του νηπιαγωγείου και προτείνονται ως το κατάλληλο υλικό για ένα πρόγραμμα συναισθηματικής καλλιέργειας (Fleer & Hammer, 2013).

Τα συναισθήματα, που αναπόφευκτα αποτελούν το υφάδι της λογοτεχνικής εμπειρίας, γίνονται αντικείμενο προσοχής των παιδιών, ενώ συγχρόνως τους δίνεται η ευκαιρία να εξωτερικεύσουν πώς αισθάνονται τα ίδια. Γι’ αυτό και κάποια εικονογραφημένα παρέχουν ‘εργαλεία’ που θα βοηθήσουν τους μικρούς αναγνώστες τους όχι μόνο να περιγράψουν αλλά και να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους. Για παράδειγμα, το βιβλίο *Τι Φοβούνται τα Παιδιά του Κόσμου*, συμπεριλαμβάνει καρτέλες θάρρους, ενώ *Ο Μεγάλος Θυμός*, συνοδεύεται από το «Θυμόμετρο» που αποσκοπεί στη μέτρηση της

έντασης του παιδικού θυμού υποβάλλοντας συγχρόνως τη βασική θέση της ιστορίας ότι η εμφάνιση και η καταστρεπτική του μανία εξαρτάται αποκλειστικά από το ίδιο το παιδί, που έχει πάντοτε τη δυνατότητα να τον εξουδετερώσει περιορίζοντάς τον μέσα στο γαλάζιο κουτί της ηρεμίας.

Καθώς οι μικροί μαθητές/ μαθήτριες του νηπιαγωγείου διαβάζουν εικονογραφημένα βιβλία έρχονται σε επαφή με τα ανθρώπινα συναισθήματα που στο παιδικό βιβλίο εκφράζονται με άξονα όχι μόνο το λεκτικό και το οπτικό κείμενο αλλά και το περικείμενο. Τοποθετώντας την έμφαση, αντίθετα από πολλές διδακτικές παρεμβάσεις (Κουρμούζη & Κούτρας, 2011), όχι στη διαχείριση αντίστοιχων συναισθημάτων στη δική τους ζωή, αλλά στον τρόπο έκφρασή τους σε ένα πολυτροπικό είδος όπως το εικονογραφημένο βιβλίο, τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν τα βιβλία τους και τον κόσμο γύρω τους αλλά και μέσα τους σε μια λογοτεχνία που λειτουργεί τότε ως παράθυρο (πώς αισθάνονται οι άλλοι) και τότε ως καθρέφτης (πώς νιώθουμε εμείς οι ίδιοι):

Μέρες Αγάπης. Συνήθως τα αφιερώματα σε συγκεκριμένο συναίσθημα δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να επικεντρωθούν σε αυτό, να το παρατηρήσουν στα βιβλία και γύρω τους και να συνδέσουν τον κόσμο της λογοτεχνίας με τα προσωπικά τους βιώματα. Γι' αυτό σε ένα κουτί ή ένα κομμάτι υφάσματος σε σχήμα καρδιάς τα παιδιά συγκεντρώνουν τα βιβλία της καρδιάς, δηλαδή όσα μιλούν για την αγάπη, και συνήθως το δηλώνουν στον τίτλο τους (π.χ. *Μάντεψε πόσο σ' αγαπώ, Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει, Μαμά μου, σ' αγαπώ, Λύκε Λύκε σ' αγαπώ, Αν τα' αγαπάς ξανάρχονται, Αυτός που αγαπώ έχει μια κόκκινη μπουλά κλπ.*). Τα παιδιά τα διαβάζουν στις 'Μέρες Αγάπης' και βρίσκουν την ευκαιρία να μιλήσουν και για τις δικές τους αγάπες.

Ζήλια είναι. Βιβλία που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα μπορούν να δημιουργηθούν στη λογική των εικονολεκτικών στιγμιότυπων του 'Αγάπη είναι', όπου μετά την επανάληψη του πανομοιότυπου λεκτικού μοτίβου περιγράφεται με μια φράση και εικονογραφείται μια βασική στιγμή του συγκεκριμένου συναισθήματος. Π.χ. «Ζήλια είναι να τρώει αυτός παγωτό και εσύ όχι», «Ζήλια είναι η κούκλα της Ειρήνης».

Αλλά είδη ίδιο συναίσθημα. Έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσουν τα παιδιά πώς το ίδιο συναίσθημα, π.χ. η φιλία, εκφράζεται σε διαφορετικά λογοτεχνικά είδη. Σε εικονογραφημένες ιστορίες (όπως το *Φίλοι* του Ρομπ Λιούις), στα πρόσωπα της μυθολογίας (π.χ. *Δάμων και Φιντίας*), στα λαϊκά παραμύθια, στους μύθους του Αισώπου (π.χ. *Οι δύο φίλοι και η αρκούδα*) και φυσικά στα κόμικς όπως η διάσημη φιλία του Αστερίξ με τον Οβελίξ. Σε αυτά καλό είναι να προστεθούν και είδη όπως οι παροιμίες ελληνικές και ξένες (π.χ. *Παροιμίες απ' όλο τον κόσμο*) ή τα γνωμικά («Αδειανό βαρέλι φίλο δεν πιάνει», «Αν δεν έχεις φίλο είσαι μ' ένα χέρι», «Όποιος βρήκε φίλο καλό, βρήκε μεγάλο θησαυρό») αλλά και ποιήματα και ρητά (π.χ. τα λόγια του Σωκράτη «Ο ισχυρός έχει σκλάβους, ο πλούσιος κόλακες και ο σοφός φίλους»).

Λεκτικό κείμενο

Οι λέξεις δημιουργούν συναισθήματα και η λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου στηρίζεται σε αυτές για να τα εκφράσει. Για τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχει πραγματικό ενδιαφέρον να ανιχνεύσουν το σχετικό λεκτικό υλικό στα βιβλία τους και στη συνέχεια να πειραματιστούν και τα ίδια χρησιμοποιώντας το προκειμένου να καταγράψουν στα δικά τους κείμενα τις συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων τους:

Ντροπή σου. Πάνω σε ένα κόκκινο χαρτόνι συγκεντρώνονται με κέντρο το συναίσθημα της ντροπής όλες οι σχετικές λέξεις και εκφράσεις. Τα παιδιά συζητούν για την προέλευσή τους (π.χ. «Αιδώς Αργείου»), τις εννοιολογικές διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσά τους (π.χ. ντροπή, σεβασμός) και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκφωνούνται (π.χ. Φτου σου!!).

Υπογράμμισε το συναίσθημα. Τα παιδιά επιλέγουν ανάλογα με το χρώμα κανσόν χαρτόνια συναισθημάτων (π.χ. Χαρά, Λύπη, Θυμός) και τα διακοσμούν αναλόγως. Καθώς η νηπιαγωγός

ξεναδιαβάζει μία αγαπημένη ιστορία (π.χ. *Φίλοι*) από φωτοτυπία αυτή τη φορά, τα παιδιά προσπαθούν να ανιχνεύσουν τις φράσεις που περιγράφουν ή δημιουργούν έντονα συναισθήματα στον ήρωα «γύρισε απογοητευμένος», «αυτός μυρίζει!», «ο Καπέλας δεν είναι πολύ έξυπνος», «η Λευκή είναι ντροπαλή», «η Γαλανή κάνει πολλή φασαρία». Τις κόβουν και τις κολλούν στο αντίστοιχο χαρτόνι.

Κυνηγοί λέξεων. Καθώς τα παιδιά διαβάζουν τα βιβλία τους συγκεντρώνουν τις λέξεις που αναφέρονται σε κάποιο συγκεκριμένο συναίσθημα και τις κλείνουν στο ανάλογο κουτί, π.χ. το 'Κουτί του Θάρρους'. Από τα *Τρία Μικρά Λυκάκια* το κουτί θα φιλοξενήσει εκφράσεις όπως «και δεν πα να φουσήξεις», «δεν τρελαθήκαμε!», «να πας να πιγείς!». Το περιεχόμενο του κουτιού εμπλουτίζεται και με τίτλους βιβλίων όπως *Ο γενναίος ραφτάκος*, *Ο Γιάννης που δεν ήξερε τον φόβο*. Κατά καιρούς τα παιδιά επανέρχονται για να ξεναδιαβάσουν τους θησαυρούς του κουτιού τους.

Ομιλούντα ονόματα. Πολύ συχνά στα παραμύθια οι ιδιότητες των ηρώων αποτυπώνονται στα ... ονόματά τους. Χαρακτηριστική περίπτωση ο *Τρομάρας* του Βιζυηνού που στηρίζεται στη δισημία του ρήματος 'τρομάζω', το οποίο ενδέχεται να είναι αμετάβατο (δηλαδή τρομάζω εγώ) αλλά και μεταβατικό (δηλαδή τρομάζω κάποιον άλλο). Μετά την ανάγνωση του *Τρομάρα* και αφού τα παιδιά είναι πλέον σε θέση να αιτιολογήσουν το όνομά του, προσπαθούν να δώσουν ομιλούντα ονόματα συναισθημάτων και σε πρόσωπα που συναντούν σε άλλες ιστορίες. Έτσι μετά το Χαχανούλη που σίγουρα είναι πάντα χαρούμενος και το Δρακουμέλ που σκορπίζει τον τρόμο στο χωριό των Στρουμφ, τα παιδιά ανακαλύπτουν στα *Τρία Γουρουνάκια*, τον Τρεμούλη και τον Αγριάδα, αλλά και τον Παιρνεύκολα στο *Μεγάλο Θυμό*.

Εξώφυλλα. Από διαφορετικές εκδόσεις συλλέγονται εξώφυλλα (ή εικόνες που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως εξώφυλλο) να εικονίζουν τον ίδιο ήρωα σε διαφορετικές φάσεις της εξέλιξης της πλοκής και σε διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις. Τα παιδιά παρατηρούν τα συναισθήματα των ηρώων και περιγράφουν τη σκηνή που απεικονίζεται σε καθένα από αυτά εστιάζοντας στον τρόπο που αισθάνεται ο ήρωας. Κάποιες φορές μάλιστα τους ζητείται να αντιστοιχήσουν μια εικόνα με μια λέξη που εκφράζει συναισθηματική κατάσταση. Έτσι με αφορμή το γνωστό αισώπειο μύθο *Το λιοντάρι και το ποντίκι*, έχουν επιλεγεί εικόνες όπου το λιοντάρι νιώθει Λυπημένο, Αισιόδοξο, Απορημένο, Αδιάφορο, Απελπισμένο, Θυμωμένο. Αρχικά τα παιδιά προσπαθούν να αντιστοιχήσουν εικόνα και επίθετο και στη συνέχεια να φτιάξουν το δικό τους εξώφυλλο αποτυπώνοντας τη συναισθηματική κατάσταση του λιονταριού που θεωρούν ότι θα εξυπηρετούσε καλύτερα τις λειτουργίες του εξωφύλλου.



Εικόνα 1. Διαφορετικές εικόνες για εξώφυλλα του ίδιου μύθου

Υπερβολές. Με αφορμή το βιβλίο του *Θυμωμένου Άρθουρ* τα παιδιά προσπαθούν να δείξουν πόσο μεγάλος γίνεται κάποιες φορές ο θυμός τους. Μετά ζωγραφίζουν τις προτάσεις τους και τις δένουν σε βιβλίο με τίτλο *Την τελευταία φορά που θύμωσα* και αποτελεί ένα βιβλίο που ασχολείται συγχρόνως με το θυμό και την υπερβολή. Π.χ. Έριξα δύο αεροπλάνα, Τρύπησα ένα βουνό και πέρασα από την άλλη, Με άκουσαν στο Βόρειο Πόλο.

Τελικά τι είναι θυμός ή η μεταφορική χρήση της γλώσσας: Ξεφυλλίζοντας τα βιβλία του θυμού παρατηρούμε ότι σε καθένα από αυτά εκείνος παρομοιάζεται με κάτι διαφορετικό, που καταγράφει το είδος, την ένταση και τα αποτελέσματα που προκαλεί. Στο βιβλίο του Κώστα Χαραλά το *Κουτί του Θυμού*, ο θυμός είναι διαφορετικός για κάθε μέλος της οικογένειας και βρίσκεται καλά κρυμμένος σε ένα κουτί: του γιου είναι φωτιές που καίνε, της αδελφής καρφιά που τσιμπούν και πονούν, του πατέρα σφυριά που άγρια σφυροκοπούν, και της μητέρας ένας τυφώνας που κάνει τα παράθυρα να τρίζουν. Τυφώνας, σεισμός και φυσική καταστροφή είναι ο θυμός του μικρού Άρθουρ στο ομώνυμο βιβλίο, ενώ στο *Μεγάλο Θυμό* το ομώνυμο συναίσθημα οπτικοποιείται σαν ένα κόκκινο τέρας που όταν αφεθεί ελεύθερο καταστρέφει τα πάντα.

Με αφορμή παρόμοια βιβλία και συμπληρώνοντας τη φράση «Ο θυμός είναι», τα παιδιά φτιάχνουν τις δικές τους παρομοιώσεις για να περιγράψουν το θυμό ή οποιουδήποτε άλλο συναίσθημα που ενδέχεται να πάρει πολλές διαφορετικές μορφές. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις για το «Ο θυμός είναι»: «μια μεγάλη καραμπόλα, όταν η αδελφή μου μου παίρνει τα παιχνίδια μου και ένα μικρό τρακάρισμα, όταν τσιρίζει», «μια βόμβα που σε λίγο θα πέσει και θα διαλύσει την αδελφή μου που μου τραβάει τα μαλλιά», «ένα τανκ που περνάει πάνω από τα σπίτια και τα λιώνει όλα, και όσα φταίνε και όσα δε φταίνε».

Αν η ζήλεια ήταν: Η Ζήλεια από τη σειρά *Τι νιώθεις;* ξεκινά με την περιγραφή του συναισθήματος στην προσωποποιημένη εκδοχή του ορίζοντάς το σαν ένα ανθρωπάκι με ένα τεράστιο μάτι, που ψάχνει να βρει εχθρούς εκεί που δεν υπάρχουν –η εικόνα ανακαλεί παραμυθικές μνήμες, όπως για παράδειγμα τις φθονερές αδελφές της Σταχτοπούτας που στην εκδοχή των Γκριμς τιμωρήθηκαν με τύφλωση ως ο μόνος τρόπος να απαλλαγούν από τη ζήλεια τους. Με αφορμή παρόμοια βιβλία τα παιδιά προσπαθούν να φτιάξουν το τέρας των αρνητικών συναισθημάτων τους. Σε αυτήν τους την προσπάθεια, θα βοηθούσε αν προηγούνταν συζητήσεις όχι μόνο αναφορικά με τις αιτίες και τον τρόπο εκδήλωσης των συναισθημάτων αλλά και λεκτικές προκλήσεις του τύπου «Αν η ζήλεια ήταν...»:

- Χρώμα, ποιο θα ήταν; (-Κάτι μαύρο, γιατί δεν είναι καλή)
- Γραμμή, ποια θα ήταν; (-Μια μουντζούρα)
- Αίσθηση αφής, ποια θα ήταν; (-Σα να πιάνεις μια σαύρα)
- Γεύση, με τι θα έμοιαζε; (-Ξινή σαν ξίδι)
- Φυσικό φαινόμενο, ποιο θα ήταν; (-Μεγάλη ζέστη, όταν δεν μπορείς να αναπνεύσεις)
- Μυρωδιά, σαν τι θα μύριζε; (-Σα βόθρος)
- Μουσική, πώς θα ακουγόταν; (-Άσχημη μουσική)
- Φρούτο ή λαχανικό, ποιο θα ήταν; Σε αυτό το σημείο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το βιβλίο *How Are You Peeling: Foods with Moods* που παρουσιάζει μια σειρά φωτογραφίες φυτών ... με έντονα συναισθήματα.

Παροιμιώδεις εκφράσεις: Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συλλογή των παρομοιώσεων που αναφέρονται σε συναισθήματα. Για εκφράσεις όπως «είναι σαν ταύρος σε υαλοπωλείο», ή «νιώθω σαν την μύγα μες στο γάλα» έχει ενδιαφέρον να ζητηθεί από τα παιδιά να προσπαθήσουν να τις ερμηνεύσουν αντιστοιχώντας τις σε ένα βιβλίο. Έτσι για παράδειγμα για την πρώτη έκφραση επιλέγεται ο *Θυμωμένος Άρθουρ*, ενώ για τη δεύτερη βιβλία όπως το *Κάτι Άλλο, Θέλω μια αγκαλιά, Το ταξίδι της Λίζας* και το *Ασχημόπαπο*.

Ιστορία στην ... υπερκυριολεξία. Η υπερκυριολεξία που προκύπτει αν μια μεταφορική έκφραση εκληφθεί κυριολεκτικά, μπορεί να εμπνεύσει ενδιαφέρουσες ιστορίες ακόμη και στα παιδιά του

νηπιαγωγείο υ Με αφορμή τη Λίμνη των Δακρύων της Αλίκης των Θαυμάτων, όπο υ η μικρή πρωταγωνίστρια κινδύνευσε να πνιγεί στα δάκρυά της, τα παιδιά συλλέγουν μεταφορικές εκφράσεις που αναφέρονται σε συναισθήματα και συνήθως αποτελούν τη σωματοποιημένη έκφρασή τους π.χ. «μαύρισε η καρδιά μου», «κλύθηκα από τα γέλια», «μου κόπηκαν τα γόνατα», «έχασα τη λαλιά μου», «κοκάλωσα από το φόβο μου», «γελούν και τα μουστάκια του» και την αποδίδουν πρώτα μεταφορικά και μετά κυριολεκτικά σε μια ζωγραφιά και μια περιγραφή ή ιστορία που αναφέρεται σε αυτήν.

Οπτικό κείμενο

Παράλληλα με το λεκτικό και το οπτικό κείμενο εκφράζει συναισθήματα, ακόμη και στην περίπτωση που αρνείται τη ρεαλιστική τους αποτύπωση και περιορίζεται αποκλειστικά σε αφηρημένες συνθέσεις με γραμμές, χρώματα και σχήματα. Τόσο σε θεωρητικό επίπεδο (δες το βιβλίο *Picture This* της Molly Bang) όσο και σε βιβλία χωρίς λόγια (δες τη σειρά των κλασικών παραμυθιών της Lavater) υποστηρίζεται ότι αφηρημένα σχήματα, γραμμές και χρώματα είναι σε θέση να εκφράσουν και να μεταδώσουν συναισθήματα ακόμη και σε εικόνες στις οποίες απουσιάζει ένα αναγνωρίσιμο θέμα. Όμως, ακόμη και στις θεωρούμενες ως εύκολες εικόνες, στις οποίες τα συναισθήματα εκφράζονται με τους συνήθεις τρόπους (π.χ η λύπη με το κλάμα και η χαρά με το γέλιο), καλό είναι τα παιδιά να ασχοληθούν με την αποκωδικοποίησή τους, αφού τους δίνεται η ευκαιρία να συζητήσουν για θέματα με μεγάλο ενδιαφέρον.

Κοίτα πώς νιώθουν. Ξεφυλλίζοντας τα βιβλία τους, αλλά και περιοδικά για να μπορούν να κόψουν τις σχετικές εικόνες, τα παιδιά συναντούν στιγμιότυπα ατόμων που βιώνουν συγκεκριμένα συναισθήματα. Με αυτά δημιουργούν ένα κολλάζ που αποτελεί το φωτογραφικό πανόραμα ενός συγκεκριμένου συναισθήματος.

Χωρίς λόγια: Το εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λόγια (worldless picturebook) είναι αναγκασμένο να εκφράζει συναισθήματα χωρίς λεκτική διαμεσολάβηση. Γι' αυτό και η ανάγνωσή του από παιδιά προσχολικής ηλικίας αποδεικνύεται ιδιαίτερα απαιτητική και ενδιαφέρουσα, αφού η συναισθηματική κατάσταση των ηρώων αισθητοποιείται 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 καρτέ που απεικονίζουν την αρχική συνάντηση της μικρής με το κίτρινο μπαλόνι και του φύλακα του μουσείου.

Το σκηνικό του τρόμου. Με αφορμή ένα συγκεκριμένο παραμύθι, π.χ. της Κοκκινοσκουφίτσας, τα παιδιά παρατηρώντας μια σειρά από εικόνες, προσπαθούν να προσδιορίσουν ποια στοιχεία της εικόνας δημιουργούν ένα συγκεκριμένο συναίσθημα, π.χ. το φόβο. Καταλήγουν ότι σε αυτό συμβάλλουν τα χρώματα, τα σχετικά μεγέθη (π.χ. μεγάλος λύκος, μικρό παιδί), το δίδυμο φως-σκοτάδι, η πλαισίωση (π.χ. τα δόντια του λύκου), η οπτική γωνία (Dutch angle), αλλά και οι διάφοροι συμβολισμοί (π.χ. τα χέρια – πιρούνια του λύκου).



Εικόνα 1. Το σκηνικό του τρόμου.

Τρομόμετρο. Συχνά τα παιδιά έρχονται σε επαφή στα βιβλία τους με φοβικά ερεθίσματα, χαρακτήρες ή σκηνές. Η σχετική εικονογράφηση έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει την αίσθηση φόβου, να την απαλύνει ή ακόμη και να την εξουδετερώσει ολοκληρωτικά. Τα παιδιά συγκεντρώνουν εικόνες από την ίδια ιστορία και τις ταξινομούν με κριτήριο το φόβο που προκαλούν. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο λύκος που στις διαφορετικές του εκδοχές μπορεί να γίνει από άγριος και τρομαχτικός μέχρι ευχάριστος ή ... γελοίος.

Διαβάζοντας συναισθήματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν βιβλία που επιλέγουν την εικονογράφηση όχι των γεγονότων, αλλά των συναισθημάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η *Cinderella* (=Σταχτοπούτα) της Kveta Pascona, όπου η έμφαση μετατοπίζεται από το πώς φαίνεται η ηρωίδα στο πώς αισθάνεται. Γι' αυτό και όταν εικονογραφείται η ζωή της στο σπίτι της μητριάς της προτιμάται ένα πορτρέτο της που κλαίει, ενώ στη συνάντησή της με τον πρίγκιπα η σελίδα γεμίζει με καρδιές σε διάφορα χρώματα και μεγέθη.

Με αφορμή αυτό το βιβλίο τα παιδιά φτιάχνουν τις δικές τους εκδοχές συναισθημάτων απεικονίζοντας όχι τα επιμέρους γεγονότα αλλά τα συναισθήματα των χαρακτήρων. Εικονογραφώντας τον αισώπειο μύθο του *Λαγού και χελώνας*, αρχικά φτιάχνουν έναν υπεραισιόδοξο, χαρούμενο λαγό και μια μάλλον τρομαγμένη χελώνα για να καταλήξουν στο τέλος στο ντροπιασμένο λαγό και τη χαρούμενη χελώνα.

Δακρυσμένα πορτρέτα. Τα παιδιά απομονώνουν στα βιβλία τους ήρωες που απεικονίζονται να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με έναν συγκεκριμένο τρόπο, π.χ. δάκρυα για τη λύπη. Παρατηρούν τις δακρυσμένες εικονογραφήσεις και τις συγκρίνουν με πορτρέτα φιλοτεχνημένα από γνωστούς ζωγράφους. Σε μια προσπάθεια σύνδεσης της ανάγνωσης βιβλίων με τις εικαστικές τέχνες (Κάντζου, Δαμηλάκη & Λαμπρινέα, 2009), ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν έργα τέχνης και εικονογραφήσεις που ανήκουν σε διαφορετικά είδη, τεχνοτροπίες, σχολές –π.χ. ένα ρεαλιστικό έργο εκφράζει τη λύπη με τρόπο πολύ διαφορετικό από το καρτουνίστικο. Μάλλον ξεχωρίζει ο κυβιστικός πίνακας του Πικάσο *Η κλαίουσα* (*The Weeping Woman*, 1937). Τα παιδιά προσπαθούν να εξηγήσουν την παρουσία της λευκής φόρμας στην περιοχή του στόματος. Άλλα μιλούν για χαρτομάντιλο που παραπέμπει σε δάκρυα και άλλα για σκληρό, κρύο πάγο και σπασμένα κρύσταλλα που υποδηλώνουν πόνο.



Εικόνα 3. Τα δακρυσμένα πορτρέτα.

Ποιο ταιριάζει. Με αφορμή κάποιο βιβλίο, π.χ. *Ο Θυμωμένος Άρθουρ*, τα παιδιά προσπαθούν από μια σειρά απλών σκίτσων που παριστάνουν σε αδρότατες γραμμές κάποιες συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. emoticons < emotions + icons) να ανακαλύψουν εκείνο που απεικονίζει το συναίσθημα του βιβλίου. Έτσι μαθαίνουν να διαβάζουν αφαιρετικές εικόνες και να κατανοούν τις βασικές συμβάσεις απεικόνισης των συναισθημάτων.

Τα συναισθήματα στα κόμικς. Αρκετές συμβάσεις των κόμικς έχουν περάσει και στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο και θα είχε ενδιαφέρον αν τα παιδιά έρχονταν σε επαφή μαζί τους. Για παράδειγμα, στα κόμικς, ο θυμός εκφράζεται με εικόνες ατόμων που βγάζουν καπνούς από τα αυτιά, είναι κατακόκκινοι, συνοδεύονται από έντονες, τεθλασμένες γραμμές έντασης, μιλούν με νεκροκεφαλές και κεραυνούς και στα μπαλόνια λόγων τους η καμπύλη έχει αντικατασταθεί από έναγωνιώδες, νευρικό περίγραμμα. Τα παιδιά όχι μόνο βρίσκουν στα εικονογραφημένα βιβλία τους παρόμοιες συμβάσεις, αλλά τις υιοθετούν και τα ίδια στις δικές τους δημιουργίες. Μάλιστα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν σε ασπρόμαυρες φωτοτυπίες φωτογραφιών τους παρεμβαίνουν ώστε να κάνουν φανερά και τα δικά τους συναισθήματα οργής.



Εικόνα 4. Συμβάσεις των κόμικς για την απεικόνιση του θυμού.

Τα μπαλόνια των συναισθημάτων. Εκτός από τα έντονα μπαλόνια της οργής παρατηρούνται στα κόμικς και άλλες παραλλαγές, όπως για παράδειγμα της ψυχρότητας (μπαλόνια λόγων σχηματοποιημένα σε παγωμένα σύννεφα) ή της προσποιητής ευγένειας (μπαλόνια λόγων με περίγραμμα γιρλάντες λουλουδιών). Τα παιδιά προσθέτουν μπαλόνια λόγων ή σκέψεων σε ήρωες γνωστών τους ιστοριών και προσπαθούν να φανερώσουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων με τον τρόπο που έχουν σχεδιάσει τα μπαλόνια. Για παράδειγμα, η λύπη της Σταχτοπούτας εκφράζεται με ένα μπαλόνι που μοιάζει με δάκρυ και ο διάλογός της με τον πρίγκιπα φιλοξενείται σε μπαλόνια-κατακόκκινες καρδιές, η χαρά της μαμάς της Κοκκινোসκουφίτσας για τη σωτηρία της κόρης της με ένα μπαλόνι-χαμόγελο, ενώ η απογοήτευση το λύκου που δεν κατάφερε να τη φάει με ένα μαύρο σύννεφο έτοιμο να φέρει δυνατή βροχή.

ΠΕΡΙΚΕΙΜΕΝΟ

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο εκφράζεται όχι μόνο με το λεκτικό και το οπτικό κείμενο, αλλά και με κάθε άλλη τροπικότητα, ακόμη και το περικείμενο, δηλαδή το ετερογενές σύνολο των στοιχείων που κάνουν ένα κείμενο βιβλίο (Genette, 1997· Γιαννικοπούλου, 2008). Η ευαισθητοποίηση των παιδιών του νηπιαγωγείου στην εκφραστική δύναμη των περικειμενικών στοιχείων συνήθως μεταφέρεται και στα δικά τους γραπτά:

‘Πιάσε’ το συναίσθημα. Επειδή ακόμη και το υλικό από το οποίο είναι κατασκευασμένο το βιβλίο συμβάλλει στην κατασκευή του νοήματος και ένα περιοδικό lifestyle ποτέ δεν θα ήταν φτιαγμένο από χασαπόχαρτο αλλά μόνο από χαρτί ιλουστρασιόν, τα παιδιά φτιάχνουν τα δικά τους βιβλία για διαφορετικά συναισθήματα χρησιμοποιώντας χαρτιά με διαφορετικές υφές. Έτσι επιλέγουν σκληρό, άκαμπτο χαρτί για μια ‘θυμωμένη’ ιστορία, κόκκινο βελουτέ για μια ιστορία αγάπης και ένα τσαλακωμένο χαρτί για να επαναδημοσιεύσουν *Το κοριτσάκι με τα σπέρτα*.

Βιβλία σε διάφορα σχήματα. Ακόμη και τα βιβλία που κυκλοφορούν στην εκδοτική αγορά, καταφέρνουν ορισμένες φορές να επικοινωνήσουν το μήνυμά τους μέσα από την υλικότητα τους. Για παράδειγμα, μια τσέχικη έκδοση της Κοκκινোসκουφίτσας κυκλοφορεί σε σχήμα σπιτιού, ούτως ώστε να μεταφέρει μια ιδιαίτερα ‘ασφαλή’ εκδοχή της ιστορίας, σε μια εμφανή προσπάθεια (υπερ)προστασίας των μικρών αναγνωστών. Από την άλλη, η έκδοση της Κοκκινোসκουφίτσας

(Βοστώνη 1863, Lydia L. Very) σε βιβλίο-περίγραμμα της ομώνυμης ηρωίδας τοποθετεί την έμφαση στο κορίτσι και το σφάλμα της ανυπακοής, που έθεσε τον εαυτό της και τη γιαγιά της σε θανάσιμο κίνδυνο. Τα ίδια τα παιδιά όταν δημιούργησαν μια τρομαχτική εκδοχή της ιστορίας της Κοκκινοσκουφίτσας θεώρησαν ότι θα ταίριαζε καλύτερα σε ένα βιβλίο σε σχήμα ανοιχτού στόματος λύκου.



Εικόνα 5. Βιβλίο – περιγράμματα.

Τα γράμματα νιώθουν. Στα βιβλία που χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους γραφής ανάλογα με το είδος των συναισθημάτων που αναφέρονται, τα παιδιά επιδίδονται σε ένα παιγνίδι μαντέματος προσπαθώντας να κατανοήσουν, εικάζοντας αποκλειστικά από τη μορφή του γραπτού κειμένου, ποιο συναίσθημα κυριαρχεί. Για παράδειγμα, στο βιβλίο των εκδόσεων Παπαδόπουλος *Αυτό που νιώθω*, κάθε δισέλιδο είναι αφιερωμένο σε ένα διαφορετικό συναίσθημα που υποδηλώνεται και από τον τρόπο με τον οποίο τυπώνεται η αντίστοιχη λέξη (π.χ. τρεμάμενα γράμματα για το φόβο, ανοιχτόκαρδα για τη χαρά και έντονα για το θυμό). Αφού η νηπιαγωγός απομονώσει τις αντίστοιχες λέξεις (συνήθως φωτοτυπώντας ή σκανάροντας μόνο το αντίστοιχο τμήμα της σελίδας) ζητά από τα παιδιά να της υποδείξουν το σχετικό συναίσθημα. Οι προτάσεις των παιδιών επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται μετά την ανάγνωση του αντίστοιχου δισέλιδου.

Το τρενάκι του φόβου. Τα παιδιά διαβάζουν ένα εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο ή ένα κόμικ και έρχονται σε επαφή με την ιδιότυπη γραμματοσειρά του ... τρόμου. Τότε η νηπιαγωγός τους ζητά να συγκεντρώσουν, και με τη βοήθεια των γονιών και των φίλων τους, αντίστοιχα παραδείγματα από άλλα κείμενα (π.χ. ταινίες θρίλερ, διαφημιστικά έντυπα). Έτσι, κολλώντας σε κάθε βαγόνι ένα απόκομμα, δημιουργείται το τρενάκι του τρόμου (προς τιμή του γνωστού παιχνιδιού του λούνα παρκ). Κάποιες φορές η αμαξοστοιχία αποδεικνύεται αρκετά μακριά.



Εικόνα 6. Διαφορετικές γραμματοσειρές για τα συναισθήματα.

Τι νιώθω; Αφού τα παιδιά παρατηρήσουν τη μεγάλη ποικιλία με την οποία τα διάφορα συναισθήματα εγγράφονται στην εικόνα της γραπτής λέξης, τους ζητείται να κάνουν το ίδιο στην αναγραφή του ονόματός τους. Σε αυτήν την περίπτωση δίνονται δισδιάστατα γράμματα μέσα στα οποία τα παιδιά θα ζωγραφίσουν ό,τι τα κάνει να αισθάνονται έτσι (π.χ. βόλτες στη θάλασσα, καρδούλες και πολλά λουλούδια για τη χαρά, αλλά και νυχτερινό ουρανό, μάγισσες, νυχτερίδες, και δάκρυα για τη λύπη).

Αν πάλι προτιμούν τον υπολογιστή, τα παιδιά γράφουν το όνομά τους και, αφού πρώτα περιγράψουν τι τους έρχεται στο μυαλό όταν η νηπιαγωγός αναφέρει κάποιο συναίσθημα π.χ. πείσμα, επιλέγουν γραμματοσειρά, μέγεθος και χρώμα για να το αποτυπώσουν στην εικόνα του ονόματός τους –π.χ. ο Θανάσης χρησιμοποιεί γαλάζια, κυματώδη γράμματα για την ηρεμία, πράσινη, επιθετική γραμματοσειρά για το πείσμα, καφέ για τη στενοχώρια και μαύρα, μικρά, ‘συνεσταλμένα’ γράμματα για το φόβο. Στο τέλος εκτυπώνουν τις διαφορετικές εγγραφές που απεικονίζουν τον εαυτό τους σε διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις.

Περί μεγέθους. Τα βιβλία κυκλοφορούν σε διάφορα μεγέθη και τα παιδιά αρχίζουν να προβληματίζονται για τη λειτουργία τους στην κατασκευή του νοήματος. Συνήθως προτείνουν μεγάλα βιβλία για ευμεγέθη αντικείμενα, καταστάσεις και συναισθήματα. Ιδιαίτερο όμως ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο φρόντισαν να καταπολεμήσουν το φόβο τους για το λύκο αποφάσισαν να ‘εκδώσουν’ τις ιστορίες τους σε βιβλία ιδιαίτερα μικρού μεγέθους, με την αιτιολογία ότι έτσι ο μεγάλος κακός λύκος να γίνει ένα μικρούλικο, ακίνδυνο λυκάκι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allance, M. (2008). *Ο μεγάλος θυμός* (Χρ. Σιδηροπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Ηλίβατον.

Andersen, H. C. (κείμενο) & Ingpen, R. (εικονογράφηση) (2005). *Το ασχημόπαπο* (Δ. Σίμου, Μτφρ.). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Bang, M. (1991). *Picture this: How pictures work*. San Francisco: Chronicle books.

- Brownjohn, E. (εικονογράφηση) (2006). *Τι φοβούνται τα παιδιά του κόσμου* (Δ. Μιχαήλ, Μτφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Βιζυηνός, Γ. (1999). *Τρομάρας*. Εικ. Άντα & Σβετλίν. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Cain, J. (2009). *Αυτό που νιώθω* (Α. Παπαθεοδούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Casalis, A. (2004). *Μαμά μου σ' αγαπώ*. Αθήνα: Στρατίκης.
- Cave, K. (κείμενο) & Riddell, C. (εικονογράφηση) (1997). *Το κάτι άλλο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των Χρωμάτων: Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Fleer, M. & Hammer, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotional regulation. *Mind, Culture and Activity*, 20 (3), 240-259.
- Freyman, S. & Elffers, J. (1999). *How are you peeling: Foods with moods*. NY: Scholastic Inc.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation* (J. E. Lewin, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Κάντζου, Ν. & Λαμπρινέα, Ζ. (2009). *Ο κήπος των συναισθημάτων: 10 θεματικές προσεγγίσεις για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κέηβ, Κ. (κείμενο) & Ρίντελ, Κ. (εικονογράφηση) (1997). *Το Κάτι Άλλο* (Ρ. Τουρκολιά-Κυδονιέως, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κολ, Μπ. (2001). *Αγαπούλα* (Β. Ηλιόπουλος, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Lavater, W. (1965). *Le petit chaperon rouge*. Paris: Maeght editions.
- Λιόρι, Ντ. (1999). *Θα σ' αγαπώ ότι κι αν γίνει* (Φ. Μανδηλαράς, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Λιούις, Ρ. (1999). *Φίλοι* (Φ. Μανδηλαράς, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Maar, P. (κείμενο) & Kasparavicius, K. (εικονογράφηση) (1998). *Το ταξίδι της Λίζας* (Μ. Μούγιαννη, Μτφρ.). Αθήνα: Κάστωρ.
- Μαγουλά-Γαϊτάνου, Π. (2006). *Δάμων και Φιντίας: Η δύναμη της φιλίας*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Makinen, P., & Nyberg, K. (2003). *Η μαμά του Μάρκου έχει κατάθλιψη*. Σέρρες: Σ.Ο.Φ.Ψ.Υ.Ν.
- McBratney, S. (κείμενο) & Jeram, A. (εικονογράφηση) (1996). *Μάντεψε πόσο σ' αγαπώ* (Γ. Παπαδόπουλος, Μτφρ.). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Monreal, V. (2005). *Τι νιώθεις*; Θεσσαλονίκη: Φλούδας
- Νευροκοπλή, Β.(κείμενο) & Ανδρικόπουλος, Ν.(εικονογράφηση) (2007). *Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μία ανατροπές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Oram, H. (κείμενο) & Kitamura, S. (εικονογράφηση) (1988). *Ο θυμωμένος Άρθουρ* (Ρ. Ρώσση-Ζαΐρη, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ρώσση.

Περό, Σ. (1993). *Ο γενναίος ραφτάκος*. Αθήνα: Κέδρος.

Pacovska, K. (2010). *Cinderella*. Hong Kong: Michael Neugebauer.

Πατέρα, Α. & Τσιλιμένη, Τ. (2012). *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού: Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Roca, N. (κείμενο) & Κούρτο, Ρ. Μ. (εικονογράφηση) (2005). *Τα συναισθήματα*. Αθήνα: Κέδρος.

Rowe, J. A. (2007). *Θέλω μια αγκαλιά* (Μ. Παπαγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.

Schlenz, K. (2000). *Η Μιμή με τα μεγάλα αυτιά* (Β. Τασιόπουλος, Μτφρ.) Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Schober, M. (2008). *Αυτός που αγαπώ έχει μια κόκκινη μπουλά* (Μ. Αγγελίδου, Μτφρ.). Αθήνα: Αίσωπος.

Σέφλερ, Α. (1998). *Παροιμίες απ' όλο τον κόσμο* (Κ. Κουλουμπή- Παπαπετροπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.

Stehr, F. (1998). *Λύκε λύκε σ'αγαπώ* (Ρ. Ρώσση-Ζαΐρη, Μτφρ.). Αθήνα: Μίνωας.

Τριβιζάς, Ε. (κείμενο) & Oxenbury, E. (εικονογράφηση) (1994). *Τα τρία μικρά λυκάκια*. Αθήνα: Μίνωας.

Weitzman, J. P. (text) & Glasser, R. P. (images)(2001). *You can't take a balloon into the Metropolitan Museum*. London: Puffin Books.

Χαραλάς, Κ. (κείμενο) & Σταματιάδη, Ντ. (εικονογράφηση) (2010). *Το κουτί του θυμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Αγγελική Γιαννικοπούλου, aggianik@ecd.uoa.gr

Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων παιδιών ηλικίας 4 ως 6,5 ετών για την οικογένειά τους μέσα από τα σχέδιά τους. Το δείγμα περιλάμβανε είκοσι σχέδια οικογένειας δέκα παιδιών (πέντε πυρηνικών και πέντε εκτεταμένων οικογενειών). Χορηγήθηκαν δύο είδη σχεδίων σε κάθε παιδί: το στατικό σχέδιο οικογένειας του *Corman* και το κινητικό σχέδιο οικογένειας των *Burns & Kauffman*. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα στατικά σχέδια των παιδιών του δείγματος παρουσιάζουν την πραγματική οικογένεια σε ποσοστό 30%, την ιδανική οικογένεια σε ποσοστό 30% (σχεδιάζοντας κάποια πρόσωπα της πραγματικής οικογένειας και παραλείποντας άλλα) και φανταστικές οικογένειες (ζωομορφικές ή δέντρων) σε ποσοστό 40%. Όσον αφορά στο μέγεθος των μορφών, η μητέρα είναι η μεγαλύτερη μορφή στο 30% των σχεδίων, ενώ ο πατέρας στο 45% των σχεδίων. Αυτό αποτυπώνει είτε την ενισχυμένη σχέση με τον πατέρα για τους σχεδιαστές, είτε τη λειτουργία του πατέρα ως πρότυπο. Η επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τον πατέρα, επιβεβαιώνεται και από τη θέση που επέλεξαν οι σχεδιαστές να τοποθετήσουν τον εαυτό τους. Πιο συγκεκριμένα, μόνο ένα 10% από τους σχεδιαστές του δείγματος επέλεξε να σχεδιάσει τον εαυτό του κοντά στη μητέρα στα κινητικά σχέδια, ενώ ένα 30% κοντά στον πατέρα. Μεγάλη διαφορά υπάρχει σε αυτό το ποσοστό όσον αφορά στα στατικά σχέδια των παιδιών, στα οποία σχεδίασαν τον εαυτό τους κοντά στη μητέρα στο 80%, αναδεικνύοντας τη συναισθηματική εγγύτητα μαζί της και κοντά στον πατέρα στο 40%. Αυτό ίσως να οφείλεται στο σύγχρονο τρόπο ζωής και την αλλαγή των ρόλων στα σύγχρονα οικογενειακά συστήματα, όπου η μητέρα εργάζεται και ο πατέρας πολλές φορές αναλαμβάνει ρόλους που παραδοσιακά αναλάμβανε η μητέρα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Παιδικό σχέδιο οικογένειας, ρόλοι και λειτουργίες μελών οικογένειας, διαπροσωπικές σχέσεις, εικόνα εαυτού

FAMILY DYNAMICS THROUGH THE CHILDREN'S POINT OF VIEW

ABSTRACT

The present research was conducted in order to study the family representations of children aged between 4 and 6.5 years old through their drawings. The sample included twenty family drawings of ten children. Half of the participants came from nuclear families and the rest came from extended families. Every participant drew two kinds of drawings: (1) the static family drawing and (2) the kinetic family drawing. According to the results, in a 30% of the static family drawings the participants drew their own families. Another 30% showed an ideal family (the children include some of their families' members and not all of them). Also the 40% chose to draw an imaginary family (e.g. animal or tree family). Concerning the size of the drawn figures, in the 30% of the drawings the biggest figure is the maternal and in the 45% the paternal. This fact can be connected with the emotional closeness among children and fathers. The good communication and the interaction with the father is also obvious through the place that the participants chose for the self-figure. More specifically, only 10% of the participants placed the self-figure next to the maternal figure in the kinetic family drawings. In contrary the 30% placed the self-figure next to the paternal figure. We can observe that the self-figure is differently placed in the static family drawings. The majority of the children (80%) put the self-figure next to the maternal figure. It may result from the modern way of living and the different roles in the modern familial systems, where the mother may be employed and the father has to take responsibilities which were traditionally under mother's consideration.

KEY WORDS

Family drawings, roles and functions of family members, interpersonal relationships, self-image

ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΩΣ ΠΡΟΒΟΛΙΚΟ ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Πολλοί ερευνητές, εδώ και έξι δεκαετίες, έχουν ασχοληθεί με τα παιδικά σχέδια, χρησιμοποιώντας τα ως μέσο αξιολόγησης της προσωπικότητας και της συναισθηματικής κατάστασης των σχεδιαστών (Buck, 1948* Goodenough, 1926* Koppitz, 1968* Lowenfeld, 1947* Machover, 1949). Υπάρχουν, επίσης, αρκετές έρευνες που διερευνούν τις αντιλήψεις των παιδιών για την οικογένειά τους, τις

αλληλεπιδράσεις των μελών του οικογενειακού συστήματος και τη συναισθηματική εγγύτητα μεταξύ τους (Appel, 1931• Burns, 1982• Burns & Kaufman, 1970• 1972• Corman, 1972• 1990• Hulse, 1952). Τα παιδικά σχέδια αποτελούν προβολικές τεχνικές, οι οποίες διερευνούν «την ακούσια απόδοση των αναγκών, των ορμών, των αντιλήψεων, των στάσεων και των τρόπων συμπεριφοράς στο παιδικό σχέδιο» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009: 123).

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, όπως αναφέρει και η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) ότι στα πλαίσια των προβολικών θεωρήσεων, το παιδικό σχέδιο αντιμετωπίστηκε ως δείκτης μιας ψυχικής πραγματικότητας που ενυπάρχει στο παιδί και δεν είναι άμεσα προσιτή. Πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν δύο βασικές θεωρίες, που στηρίζονται πάνω στην έννοια της προβολής: η *ψυχαναλυτική θεωρία* και η *θεωρία της καθαρά προβολικής ψυχολογίας*.

Όσον αφορά στην ψυχαναλυτική θεωρία, σύμφωνα με την Atkinson (2002), αυτός που πρώτος χρησιμοποίησε συστηματικά τα παιδικά σχέδια ήταν ο Freud, ο οποίος διατύπωσε την άποψη πως το σχέδιο του παιδιού επηρεάζεται έντονα από τις ασυνείδητες επιθυμίες και τους φόβους του, ενώ η έκφραση αυτών των συναισθημάτων μπορεί να γίνεται με μια συμβολική ή μεταμφιεσμένη μορφή. Το 1937, η πρώτη που μελέτησε αποκλειστικά τα σχέδια των παιδιών ήταν η Morgenstern, η οποία έδωσε κυρίως έμφαση και ερμήνευσε τα σύμβολα που είχαν σχέση με τη σεξουαλικότητα.

Όσον αφορά στις προβολικές τεχνικές, η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) αναφέρει ότι πολύ ενδιαφέροντα παραδείγματα αποτελούν τρεις περιπτώσεις ερευνητών. Πρώτη χρονολογικά βρίσκεται η Minkowska, η οποία το 1948 δημιούργησε τη δοκιμασία (test) του σπιτιού και διέκρινε από τα σχέδια που μελέτησε δύο τύπους, τον αισθητηριακό και το λογικό-νοητικό τύπο. Στον πρώτο τύπο παρατηρείται ένα σπίτι χωρίς ακριβή φόρμα, που βρίσκεται μέσα σε έναν περιβάλλοντα κόσμο με στοιχεία που συνιστούν κίνηση και ζωή (ήλιο, δέντρα κ.τ.λ.). Ο δεύτερος τύπος χαρακτηρίζεται από ένα σπίτι με εντελώς ακριβή φόρμα που δίνει την αίσθηση της ακινησίας και της αυστηρότητας, ενώ ο περιβάλλον χώρος απουσιάζει.

Την ίδια χρονιά, ο Buck (1948) πρότεινε μια συστοιχία από προβολικές τεχνικές που την ονόμασε «House-Tree-Person» (H. T. P.) και αξιοποίησε τα σχέδια του σπιτιού, του δέντρου και του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Buck, τα τρία αυτά στοιχεία-σύμβολα του παιδικού σχεδίου συμπυκνώνουν την αντίληψη του σχεδιαστή για τα βασικά στοιχεία της ζωής του: το σπίτι δίνει δεδομένα για το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει, το δέντρο αντικατοπτρίζει την ανάπτυξή του και τα συναισθήματά του για το περιβάλλον του και ο άνθρωπος δίνει στοιχεία σχετικά με την ωριμότητα και την προσωπικότητά του (Gordon & Rudd-Barnard, 2011• Malchiodi, 2009).

Η τεχνική «House-Tree-Person» (Buck, 1948) είναι μια από τις πρώτες τεχνικές που χρησιμοποίησαν το σχέδιο του ανθρώπου ως μια προβολή βαθύτερων σκέψεων και συναισθημάτων. Επίσης, είναι μια τεχνική που χρησιμοποιήθηκε και από άλλους ερευνητές οι οποίοι επεξέτειναν τις κλινικές εφαρμογές της. Ενδεικτικά, ο Hammer (1971) έδωσε διαφορετικές ερμηνείες, σύμφωνα με τις οποίες το σπίτι συμβολίζει το σώμα ή το σπίτι της οικογένειας του σχεδιαστή, το δέντρο δείχνει τα βαθύτερα συναισθήματα του σχεδιαστή και ο άνθρωπος εκφράζει την αντίληψή του για τον εαυτό του και τις σχέσεις του με το περιβάλλον του (Gordon & Rudd-Barnard, 2011• Rabin & Haworth, 1960).

Τέλος, το 1949, η Machover διατύπωσε τη θεωρία της για την αξιοποίηση του σχεδίου της ανθρώπινης φιγούρας. Στην ουσία, χρησιμοποίησε το σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας της Goodenough (1926), χωρίς όμως να στο χύει στη μέτρηση της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού ή αλλά στη μελέτη της προσωπικότητάς του (συγκρούσεις, κίνητρα, συναισθηματικά προβλήματα). Κατά μία έννοια, υποστήριξε πως η σχεδιασμένη μορφή είναι το πρόσωπο και το χαρτί είναι το περιβάλλον του. Τόνιζε ότι τα δομικά χαρακτηριστικά (μέγεθος, γραμμή, σκίαση, σύνθεση) είναι πιο αξιόπιστα από τα μέλη του σώματος στην ανάλυση του σχεδίου της ανθρώπινης μορφής, αλλά παράλληλα απέδωσε επίσης συγκεκριμένα συμβολικά νοήματα σε μέλη της ανθρώπινης μορφής και σε άλλες λεπτομέρειες των

σχεδίων, οργανώνοντας έναν «οδηγό» ερμηνείας των παιδικών σχεδίων, πράγμα που αποτέλεσε και την ουσιαστική συμβολή της τεχνικής της (Malchiodi, 2009· Rabin & Haworth, 1960).

Πάνω στην τεχνική της Machover στηρίχτηκε η Koppitz (1968), η οποία πρότεινε μια διαφορετική προσέγγιση των συγκινησιακών εκφραστικών πλευρών του σχεδίου σε σχέση με αυτή που είχε προτείνει η Machover (1949), ενώ παράλληλα στήριξε την εργασία της πάνω στην παραδοχή ότι το σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας αντανακλά πρώτα από όλα το επίπεδο της ανάπτυξης του σχεδιαστή και χρησιμοποίησε ένα δικό της σύστημα βαθμολόγησης, που προήλθε από το αντίστοιχο σύστημα βαθμολόγησης των Goodenough (1926) και Harris (1963). Βασική θέση της Koppitz (1968) ήταν ότι το παιδικό σχέδιο αποτελεί μια έκφραση της τρέχουσας κυρίως συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών-σχεδιαστών και για αυτόν το λόγο ο ερευνητής πρέπει να λαμβάνει υπόψη κι άλλα δεδομένα σχετικά με το παιδί ώστε να αξιολογήσει ή να διαγνώσει τη συμπεριφορά του. Συνολικά, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι αυτό που χαρακτηρίζει το έργο της Koppitz (1968) είναι το γεγονός ότι γεφύρωσε κατά κάποιον τρόπο δύο εντελώς διαφορετικές θεωρίες, της Machover (1949) και της Goodenough (1926), αντιμετωπίζοντας το παιδικό σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας ως ένα προβολικό μέσο, που όμως σχετίζεται και με τη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και με το κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο (Frick, Barry & Kamphaus, 2010).

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες ως προς τα στάδια της καλλιτεχνικής ανάπτυξης των παιδιών, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη το παιδικό σχέδιο σαν εργαλείο αξιολόγησής της και χαρακτηρίζονται ως αναπτυξιακές προσεγγίσεις.

Οι πρώτες θεωρήσεις που εμφανίστηκαν ήδη από το 1905 ήταν αυτές που ήθελαν το παιδικό σχέδιο να αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης της διανοητικής ανάπτυξης του σχεδιαστή. Ο πρώτος εκφραστής αυτής της άποψης ήταν ο Kerschensteiner (1905), ο οποίος κατέληξε σε κάποια γενικά εξελικτικά στάδια της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών, με βάση την ηλικία τους. Αναφορικά, στο πρώτο στάδιο το παιδί είναι ικανό να αναγνωρίσει σχήματα, αλλά τα σχέδιά του δεν έχουν λεπτομέρειες και απεικονίζουν τα αντικείμενα και τις μορφές με τον τρόπο που ο σχεδιαστής τα γνωρίζει και όχι όπως είναι στην πραγματικότητα. Στο δεύτερο στάδιο, τα σχέδια αποκτούν περισσότερες λεπτομέρειες και ο σχεδιαστής προσπαθεί να απεικονίσει την πραγματικότητα. Στο τρίτο στάδιο, τα σχέδια αποκτούν ακόμα περισσότερες λεπτομέρειες και οι απεικονίσεις πραγματικών αντικειμένων ή μορφών όπως τα βλέπει ο σχεδιαστής γίνεται με πιο πιστό τρόπο. Παρόλα αυτά, δε είναι εμφανής στα σχέδια αυτού του σταδίου η απεικόνιση του χώρου (π.χ. μέσω της προοπτικής). Στο τέταρτο στάδιο, εμφανίζεται στα σχέδια το στοιχείο της προοπτικής, της φωτοσκίασης, του όγκου.

Στη συνέχεια, ο Rouma (1912) διαπιστώνοντας ότι η εξέλιξη του σχεδίου της ανθρώπινης φιγούρας χαρακτηρίζεται από στερεοτυπικές διαδικασίες όρισε έξι στάδια καλλιτεχνικής ανάπτυξης, βασισμένα στο σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας. Συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο, ο σχεδιαστής προσπαθεί να αποτυπώσει κάποιο είδος μορφής. Στο δεύτερο στάδιο, κυριαρχεί το «κεφαλόποδο», το οποίο είναι ένα «δυσανάλογα μεγάλο κεφάλι από όπου ξεκινούν τα πόδια προς τα έξω» (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994: 38). Στο τρίτο στάδιο το «κεφαλόποδο» αποκτά σώμα και υποτυπώδη χαρακτηριστικά. Στο τέταρτο στάδιο, τα χαρακτηριστικά του προσώπου τελειοποιούνται και προστίθενται κάποια μέλη του σώματος. Στο πέμπτο στάδιο, γίνεται μια προσπάθεια απεικόνισης της ανθρώπινης φιγούρας στο πλάι (προφίλ), αλλά ενώ το κεφάλι είναι γυρισμένο στο πλάι, το σώμα και τα άκρα είναι σε μετωπική θέση. Στο έκτο στάδιο, απεικονίζεται τελειοποιημένη η ανθρώπινη φιγούρα στο πλάι και κίνηση.

Πρέπει να αναφερθεί ότι η σημαντικότερη από αυτές τις πρώιμες κατατάξεις είναι η άποψη του Luquet (1913), που επηρέασε και την εργασία του Piaget αργότερα. Ο Luquet, αλλά και ο Piaget (1923) μεταγενέστερα, πρότειναν μια σειρά σχεδιαστικών σταδίων με βάση τις οργανωτικές και γραφικές ικανότητες των παιδιών-σχεδιαστών, αλλά και τη ρεαλιστική τους πρόθεση (πρόθεση να αναπαράγουν

μια αναγνωρίσιμη και ρεαλιστική αναπαράσταση ενός αντικειμένου). Σύμφωνα με αυτές τις απόψεις, η πορεία της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών είναι αναφορικά η εξής (Merédieu, 1981* Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009): *τυχαίος ρεαλισμός* (το σχέδιο αποκτά ένα συμβολισμό μετά την ολοκλήρωσή του), *αποτυχημένος ρεαλισμός* (προσπάθεια αναπαραγωγής της ταύτισης μορφής-συμβόλου), *διανοητικός ρεαλισμός* (σχέδιο από μνήμης), *οπτικός ρεαλισμός* (ανακάλυψη προοπτικής).

Ο Lowenfeld (1947) πρότεινε μια νέα προσέγγιση της εξέλιξης των σχεδίων μέσα από στάδια, που θα μπορούσε κανείς να πει ότι προσέγγισαν το παιδικό σχέδιο μέσα από μια αισθητικο-εκφραστική και παιδαγωγική οπτική (Γιώτσα, 2003* Malchiodi, 2009). Υποστήριξε πως τα παιδιά ξεκινούν από τα *μουντζουρώματα* (2-3 ετών), στάδιο κατά το οποίο δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των ζωγραφικών ιχνών και του τι αντιπροσωπεύουν. Στη συνέχεια, τα παιδιά καθώς εξελίσσονται αρχίζουν να αποδίδουν ερμηνείες στα σχέδιά τους. Στην ηλικία 4 έως 7 ετών τα παιδιά διανύουν το *προσχηματικό στάδιο*, στάδιο κατά το οποίο τα σχήματα αποκτούν ταυτότητα και αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους στοιχεία του περιβάλλοντος. Έπειτα, στο *σχηματικό στάδιο* (7-9 ετών), τα παιδιά ζωγραφίζουν σχήματα αναγνωρίσιμα από τους ενήλικες, δίνοντας μια σαφή διαφοροποίηση ανάμεσα στο επίπεδο του εδάφους και το επίπεδο του ουρανού (συνήθως ζωγραφίζουν μια πράσινη και μια μπλε γραμμή για έδαφος και ουρανό αντίστοιχα). Επίσης, τα αντικείμενα σχεδιάζονται κοντά ή πάνω στο έδαφος και όχι ακανόνιστα στο χώρο και τα πρόσωπα ή τα αντικείμενα που έχουν για τα παιδιά τη μεγαλύτερη σημασία τείνουν να είναι μεγαλύτερα σε μέγεθος. Στο στάδιο του *ανατέλλοντος ή αναδυσόμενου ρεαλισμού* (9-11 ετών), τα σχέδια αρχίζουν να εμφανίζουν πιο πολλές λεπτομέρειες και να γίνονται πιο περίπλοκα. Αργότερα στον *ψευδορεαλισμό ή λογική αιτιοκρατία* (προεφηβεία) τα σχέδια αποκτούν ακόμα περισσότερες λεπτομέρειες, όπως επίσης και σκιές, ανάλογα με το φωτισμό. Τέλος στην *περίοδο αποφάσεων* (εφηβεία), οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τη ζωγραφική σαν μια δεξιότητα που δεν την έχουν όλοι και αυτός είναι και ο λόγος που αυτό το τελευταίο στάδιο δεν παρατηρείται σε όλα τα παιδιά (Lowenfeld, 1947).

Μια από τις πιο πρόσφατες θεωρίες που διατυπώθηκαν σχετικά με την εξέλιξη των παιδικών σχεδίων ήταν αυτή των Hurwitz και Day (2007), οι οποίοι μίλησαν για τρία στάδια. Το πρώτο είναι το *στάδιο της εξοικείωσης* (2-5 ετών), στο οποίο τα παιδιά αρχικά σχεδιάζουν σημάδια και μουντζούρες και σταδιακά αρχίζουν να τα οργανώνουν και να τους δίνουν ερμηνείες. Το δεύτερο στάδιο είναι το *στάδιο της δημιουργίας συμβόλων* (6-9 ετών), στο οποίο τα παιδιά συμβολοποιούν σταδιακά τα σχέδιά τους, δίνοντάς τους ερμηνείες. Τα σύμβολα αποκτούν όλο και πιο πολλές λεπτομέρειες. Το τελευταίο είναι το *προεφηβικό στάδιο* (10-13 ετών), στο οποίο τα παιδιά κατανοώντας περισσότερα στοιχεία του περιβάλλοντός τους, αντικατοπτρίζουν στοιχεία από την κοινωνία ή τα ΜΜΕ. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο επιθυμούν να αναπτύσσουν όλο και περισσότερο τις δυνατότητές τους.

ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Το σχέδιο οικογένειας προτάθηκε για πρώτη φορά, ως προβολική δοκιμασία το 1931 από τον Appel και αργότερα το 1942 από το Wolff. Η πρώτη συστηματική μελέτη, όμως, ήταν το σχέδιο της «πραγματικής» οικογένειας του Hulse (1952), ο οποίος συγκέντρωσε σχέδια παιδιών που ζωγράφιζαν με βάση την εντολή «Ζωγράφισέ την οικογένειά σου».

Μια συστηματική έρευνα έγινε επίσης από τον Porot στη Γαλλία (1952). Η εντολή του Porot στους συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν «Σχεδιάσε την οικογένειά σου» και ο ίδιος τους παρατηρούσε κατά τη διάρκεια της σχεδίασης. Στόχος του ήταν να αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα για την προσωπικότητα του παιδιού-σχεδιαστή (συνειδητή και ασυνειδητή), μέσω της παρατήρησης και της λεπτομερούς μελέτης του σχεδίου (Καρέλλα, 1991).

Ενδεικτικά, κάποιες ακόμη προσεγγίσεις είναι το σχέδιο της «μαγεμένης οικογένειας» (Biermann, Kos & Haub, 1975), αλλά και η έρευνα της Phelan (1964), η οποία χρησιμοποίησε το τεστ Draw-a-person, επικεντρώνοντας την προσοχή της στη συχνότητα επιλογής της θηλυκής φιγούρας από αγόρια, την

οποία συσχέτισε με το ρόλο του πατέρα στην οικογένεια. Επίσης, μια ακόμα ενδιαφέρουσα προσέγγιση είναι το Family-System-Test (FAST) των Gehring & Wyler (1986), το οποίο αποτελεί μια μέθοδο ποσοτικής μέτρησης των οικογενειακών σχέσεων.

ΤΟ ΣΤΑΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Ο Corman ανέπτυξε το στατικό σχέδιο οικογένειας (1961, 1990), στο οποίο δίνεται η ακόλουθη εντολή στο παιδί-σχεδιαστή: «ζωγράφησε μια οικογένεια». Σύμφωνα με τον Corman, η συγκεκριμένη εντολή που δίνεται στο παιδί («ζωγράφησε μια οικογένεια»), του δίνει τη δυνατότητα να ζωγραφίσει την πραγματική του οικογένεια, μια φανταστική ή μια ιδανική οικογένεια. Το παιδί νιώθει απαλλαγμένο από δισταγμούς και μπορεί να παρουσιάσει τα βαθύτερα συναισθήματα του για κάθε μέλος της οικογένειας, χωρίς να μπει στο συνειδητό έλεγχο της σχεδίασης (π.χ. να ζωγραφίσει όλα τα πρόσωπα της οικογένειάς του, όπως καλείτο να κάνει στην εντολή που δινόταν από τον Porot (1952) «σχεδίασε την οικογένειά σου»). Το σχέδιο οικογένειας του Corman ονομάζεται στατικό γιατί η οικογένεια που σχεδιάζεται παρουσιάζεται χωρίς να δρα (Καρέλλα, 1991).

ΤΟ ΚΙΝΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Οι Burns και Kaufman ανέπτυξαν το κινητικό σχέδιο οικογένειας (1970* 1972* 1982). Η εντολή που δίνεται στο σχεδιαστή είναι: «ζωγράφησε την οικογένειά σου να κάνει κάτι». Σύμφωνα με τους Burns και Kaufman, με τη συγκεκριμένη εντολή, τα παιδιά καλούνται να απεικονίσουν όλα τα πρόσωπα της οικογένειάς τους. Τα πρόσωπα σχεδιάζονται με τρόπο τέτοιο ώστε να παρουσιάζεται δράση. Για αυτό το λόγο ονομάζεται και κινητικό. Το δυναμικό-κινητικό σχέδιο οικογένειας δίνει αρκετές πληροφορίες για την εικόνα που ο σχεδιαστής έχει για τον εαυτό του, τα μέλη της οικογένειάς του και τη δυναμική της, η οποία περιλαμβάνει τους ρόλους και τις λειτουργίες των μελών, αλλά και τα υποσυστήματα που δημιουργούνται ανάμεσά τους (Fan, 2012).

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις σχέσεις των μελών της οικογένειάς τους, όπως αυτές αποτυπώνονται στα σχέδιά τους. Τα παιδιά που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα προέρχονται από πυρηνικές και εκτεταμένες οικογένειες.

Αναμένουμε ότι τα περισσότερα παιδιά θα ζωγραφίσουν την πραγματική τους οικογένεια στο στατικό σχέδιο. Επίσης, αναμένουμε ότι οι λειτουργίες της μητέρας στο κινητικό σχέδιο των παιδιών θα είναι σε μεγάλο ποσοστό συνδεδεμένες με το σπίτι ή τα παιδιά (π.χ. δουλειές του σπιτιού, μαγείρεμα, φροντίδα των παιδιών κ.τ.λ.) και οι λειτουργίες του πατέρα συνδεδεμένοι με εργασίες εκτός σπιτιού (π.χ. δουλειά, ασχολίες με κήπο κλπ) (Georgas et al., 2006). Τέλος, αναμένουμε ότι σε πολλές περιπτώσεις, στα στατικά κυρίως σχέδια, στα οποία δίνεται η εντολή να ζωγραφίσουν μια οικογένεια, θα παραλείπονται πρόσωπα με τα οποία μπορεί οι σχεδιαστές να μη νιώθουν κοντά συναισθηματικά ή να έχουν απέναντί τους αισθήματα αντιζηλίας ή αντιπαλότητας (π.χ. αδέρφια).

Το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα παιδιά, μαθητές του νηπιαγωγείου, ηλικίας μεταξύ 4 και 6,5 ετών ($M=5.25$, $SD=0.64$). Τα πέντε παιδιά (50%) προέρχονταν από πυρηνικές οικογένειες και τα πέντε (50%) από εκτεταμένες οικογένειες. Επίσης, από το σύνολο των δέκα παιδιών, τα έξι ήταν αγόρια (60%) και τα τέσσερα κορίτσια (40%). Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι όλα τα σχέδια σχεδιάστηκαν στο χώρο του σχολείου του κάθε παιδιού, μετά το πέρας των μαθημάτων και με την έγγραφη σύμφωνη γνώμη των γονέων και του διευθυντή του σχολείου.

Η μέθοδος

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο προβολικοί τύποι σχεδίων οικογένειας που παρουσιάζουν μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Πρόκειται για το στατικό σχέδιο οικογένειας του Corman (1961* 1990) και το κινητικό σχέδιο οικογένειας των Burns & Kauffman (1970* 1972* 1982). Σε κάθε παιδί χορηγήθηκαν και οι δύο τύποι σχεδίων, οπότε συνολικά συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν είκοσι σχέδια οικογένειας.

Όσον αφορά στο στατικό σχέδιο οικογένειας, η εντολή που δόθηκε στα παιδιά ήταν «Σχεδιάσε μια οικογένεια». Πρόκειται για έναν τύπο σχεδίου που πρότεινε ο Corman, υποστηρίζοντας πως λαμβάνοντας την εντολή να σχεδιάσουν μια οικογένεια, τα παιδιά απαλλάσσονται από τύψεις και δισταγμούς και παρουσιάζουν τα πραγματικά προσωπικά τους συναισθήματα για το κάθε μέλος της οικογένειας. Το σχέδιο οικογένειας του Corman ονομάζεται στατικό γιατί η οικογένεια που σχεδιάζεται παρουσιάζεται χωρίς να δρα, σαν σε φωτογραφία (Καρέλλα, 1991). Σε αυτή τη φάση της χορήγησης του σχεδίου του Corman, παρατηρήθηκε η φορά γραφής του εκάστοτε σχεδιαστή, η σειρά με την οποία σχεδίασε τα πρόσωπα, το κατά πόσο υπήρχαν διορθώσεις ή σβησίματα πάνω στο σχέδιο, το κατά πόσο προβληματιζόταν πριν τη σχεδίαση της κάθε φιγούρας.

Μετά την ολοκλήρωση αυτής της φάσης, ακολούθησε μια συζήτηση με το κάθε παιδί ξεχωριστά, για το σχέδιό του. Ζητήθηκε μια περιγραφή του σχεδίου από το σχεδιαστή και η ερμηνεία που ο ίδιος δίνει. Έπειτα, ακολούθησε συζήτηση με το σχεδιαστή και τέθηκαν οι εξής ερωτήσεις, βασισμένες στην εργασία των Cambier και Pham Hoang Quoc Vu (1977), ενώ συνεχώς γινόταν σαφές ότι πρόκειται για μια φανταστική οικογένεια:

- Ποια είναι τα πρόσωπα που σχεδίασες; Πού βρίσκονται; Μπορείς να πεις μια ιστορία για την οικογένεια που σχεδίασες;
- Ποιο από αυτά τα πρόσωπα είναι το πιο καλό; Γιατί;
- Ποιο από αυτά τα πρόσωπα είναι το λιγότερο καλό; Γιατί;
- Ποιο είναι το πιο ευτυχισμένο/χαρούμενο πρόσωπο; Γιατί;
- Ποιο είναι το λιγότερο ευτυχισμένο/χαρούμενο πρόσωπο; Γιατί;
- Ποιο πρόσωπο από αυτά συμπαθείς περισσότερο; Γιατί;
- Αν ήσουν μέλος αυτής της οικογένειας, ποιο πρόσωπο θα ήθελες να είσαι; Γιατί;

Η διάρκεια χορήγησης του στατικού σχεδίου οικογένειας ήταν κατά μέσο όρο μία ώρα και ένα τέταρτο, συμπεριλαμβανομένης της συζήτησης με το παιδί.

Η ανάλυση των στατικών σχεδίων οικογένειας στηρίχτηκε πάνω στην πρόταση της Καρέλλα (1991), η οποία έχει οργανώσει και ένα ερμηνευτικό λεξιλόγιο όσον αφορά τις φιγούρες (μέρη του σώματος κ.τ.λ.). Σύμφωνα με αυτή, έγινε διάκριση σε τρία επίπεδα ερμηνείας στο στατικό σχέδιο (Καρέλλα, 1991): το επίπεδο των γραφικών (μέγεθος γραμμών, ζώνη σελίδας όπου αναπτύσσεται το σχέδιο, κατεύθυνση δομής, επανάληψη στοιχείων), το επίπεδο των δομών των μορφών (ομάδες ανάμεσα στα εικονιζόμενα πρόσωπα, παρατήρηση των προσώπων ξεχωριστά), το επίπεδο του περιεχομένου (σύγκριση με τη δομή της πραγματικής οικογένειας, σύγκριση της εικόνας του σχεδίου με τις απαντήσεις που δόθηκαν στη συζήτηση).

Όσον αφορά το δεύτερο τύπο σχεδίου που χορηγήθηκε σε κάθε παιδί, πρόκειται για το κινητικό σχέδιο οικογένειας των Burns & Kauffman, με βάση το οποίο έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες (Γιώτσα, 2003* Handler & Habenicht, 1994* Μυλωνάκου-Κεκέ, 1998). Η εντολή που δίνεται στο σχεδιαστή είναι «Ζωγράφισε όλα τα πρόσωπα της οικογένειάς σου να κάνουν κάτι». Στην διαδικασία χορήγησης του κινητικού σχεδίου οικογένειας ακολούθηθηκε η μέθοδος που προτείνεται από τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009: 323).

Πιο αναλυτικά, η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009: 323) διακρίνει τρεις φάσεις στη χορήγηση του κινητικού σχεδίου οικογένειας. Στην πρώτη φάση της χορήγησης, την οποία ονομάζει «Δημιουργία του σχεδίου» επιλέχθηκε ο κατάλληλος τύπος και τα κατάλληλα υλικά για το κάθε παιδί. Στη συνέχεια, δόθηκαν οι οδηγίες και ακολούθησε η σχεδίαση.

Στη δεύτερη φάση της χορήγησης, που σύμφωνα με τη Μυλωνάκου αποτελεί μια «Επικοινωνιακή διαδικασία», παρατηρήθηκε η εξέλιξη της σχεδιαστικής διαδικασίας και προσδιορίστηκαν τα εικονιζόμενα πρόσωπα με τη βοήθεια του σχεδιαστή. Έπειτα, ακολούθησε μια συζήτηση με τον κάθε σχεδιαστή ξεχωριστά, η οποία χαρακτηρίζεται ημιδομημένη, καθώς υπάρχουν μερικά σημεία στα οποία στηρίζεται (κάποιες ομάδες ερωτήσεων στο κινητικό σχέδιο οικογένειας), αλλά είναι πιθανό να μη γίνουν όλες οι ερωτήσεις ή να ζητηθούν περαιτέρω διευκρινίσεις για κάποιες από τις απαντήσεις, σύμφωνα με την κρίση του ερωτώντα. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, λοιπόν, το παιδί έπρεπε να περιγράψει το σχέδιό του και στη συνέχεια να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν διάφορα χαρακτηριστικά του κάθε προσώπου (όνομα, ηλικία, επάγγελμα), συγγενικές σχέσεις με αυτό το πρόσωπο, τα προτερήματα και τα ελαττώματα του, πιθανές ανάγκες, διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου με άλλα άτομα, δράση στο σχέδιο, αλληλουχία δραστηριοτήτων, συναισθήματα του κάθε ατόμου στο σχέδιο. Στη συνέχεια τα παιδιά απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη γενικότερη εικόνα του σχεδίου και τέλος σε ερωτήσεις σχετικά με τους ίδιους και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το σχέδιό τους (Burns & Kaufman, 1982* Μυλωνάκου, 2009).

Η τρίτη φάση της χορήγησης, κατά τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), σχετίζεται με την «Επεξεργασία του σχεδίου». Έτσι, στο δυναμικό-κινητικό σχέδιο, παρατηρήθηκαν αρχικά η ποιότητα των γραφικών ιχνών, τα μεγέθη μορφών, οι δράσεις των προσώπων, η ύπαρξη ή μη εμφανούς συνεργασίας μεταξύ των μελών της οικογένειας, το ύψος του σχεδίου και όποια ιδιαίτερη σχεδιαστική έκφραση σε κάποια από τα πρόσωπα ή σε κάποιες δραστηριότητες. Επίσης, διερευνήθηκαν οι δράσεις των αναπαριστάμενων προσώπων, η αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη, τα χαρακτηριστικά της κάθε μορφής, η θέση των προσώπων, οι αποστάσεις και οι «φραγμοί» που ίσως υπήρχαν ανάμεσά τους. Αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα η ερμηνευτική προσέγγιση της Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) για το παιδικό σχέδιο οικογένειας.

Η διάρκεια χορήγησης του κινητικού σχεδίου οικογένειας ήταν κατά μέσο όρο μία ώρα και σαράντα πέντε λεπτά, συμπεριλαμβανομένης της συζήτησης με το κάθε παιδί. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι το στατικό και το δυναμικό σχέδιο οικογένειας χορηγήθηκαν στο κάθε παιδί διαφορετικές μέρες με μία μέρα διαφορά μεταξύ της χορήγησης του ενός και του άλλου σχεδίου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όλα τα παιδιά ζωγράφισαν τα σχέδιά τους σε λευκά χαρτιά, μεγέθους A4 και χρησιμοποίησαν μαρκαδόρους διαφόρων χρωμάτων.

Στατικά σχέδια οικογένειας και σχήματα οικογένειας

Συνολικά συγκεντρώθηκαν δέκα στατικά σχέδια, από τα οποία τα πέντε ήταν παιδιών πυρηνικών οικογενειών και τα άλλα πέντε ήταν παιδιών εκτεταμένων οικογενειών.

Όσον αφορά τα στατικά σχέδια των παιδιών πυρηνικών οικογενειών, παρατηρούμε ότι σχεδίασαν όλα πυρηνικές οικογένειες. Στο 40% των σχεδίων αυτών η πυρηνική οικογένεια ήταν ζωομορφική (Σχήμα 1), αλλά είχε την ίδια σύσταση με την πραγματική οικογένεια του εκάστοτε σχεδιαστή. Επίσης, το 40% των παιδιών πυρηνικών οικογενειών σχεδίασαν την πραγματική οικογένεια (Σχήμα 2), ενώ μόνο ένα 20% σχεδίασε την ιδανική οικογένεια (Σχήμα 3), δηλαδή κάποια μέλη της πραγματικής οικογένειας (γονείς και εαυτός) παραλείποντας κάποια άλλα (αδέρφια).

Αντίθετα, η πλειοψηφία των παιδιών εκτεταμένων οικογενειών (80%) επέλεξαν να σχεδιάσουν μια οικογένεια διαφορετική σε σχέση με την πραγματική, ενώ μόνο το 20% σχεδίασε την πραγματική οικογένεια (Σχήμα 4). Πιο συγκεκριμένα, ένα 20% των παιδιών έχει σχεδιάσει οικογένεια δέντρων (Σχήμα 5), που όμως παρουσιάζει την ίδια σύσταση με την πραγματική οικογένεια, ένα 20% σχεδίασε ζωομορφική οικογένεια και ένα 40% σχεδίασε την ιδανική οικογένεια (Σχήματα 6, 7).

Στο σύνολο των στατικών σχεδίων παιδιών πυρηνικών και εκτεταμένων οικογενειών το 40% παρουσιάζει οικογενειακά συστήματα διαφορετικά σε σύσταση με τα πραγματικά. Στα σχέδια αυτά παραλείπονται είτε τα αδέρφια (Σχήμα 3), είτε μόνο ο παππούς και η γιαγιά (Σχήμα 7), είτε ο παππούς, η γιαγιά και τα αδέρφια (Σχήμα 6). Ενδιαφέρον παρουσιάζει δε το Σχήμα 7, στο οποίο το κορίτσι (5 ετών) τοποθετεί τον εαυτό της στο σχέδιο (απαντώντας στην ερώτηση «Ποιος θα ήθελες να είσαι;») στη θέση της μιας κόρης της οικογένειας, παραλείπει όμως κάποια πρόσωπα (παππούς και γιαγιά) και προσθέτει ένα επιπλέον πρόσωπο, μια αδερφή.

Κινητικά σχέδια οικογένειας και σχήματα οικογένειας

Τα κινητικά σχέδια οικογένειας που συγκεντρώθηκαν ήταν επίσης δέκα και σχεδιάστηκαν από τα ίδια παιδιά που σχεδίασαν και τα στατικά σχέδια.

Τα παιδιά πυρηνικών οικογενειών που έλαβαν την εντολή να σχεδιάσουν την οικογένειά τους να δραστηριοποιείται, σχεδίασαν όλα τα πρόσωπα της οικογένειάς τους. Βέβαια, το 60% των παιδιών ζωγράφισε τα πρόσωπα της να δρουν εμφανώς (Σχήμα 8), ενώ το 40% σχεδίασε τα πρόσωπα, όπως ακριβώς και στο στατικό σχέδιο (Σχήμα 9), δηλαδή χωρίς κάποια εμφανή δράση. Παρόλα αυτά, όλα τα παιδιά μίλησαν για τις δραστηριότητες των μελών, κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Όσον αφορά τα παιδιά των εκτεταμένων οικογενειών, μπορούμε να πούμε ότι δυσκολεύτηκαν περισσότερο στην απεικόνιση δράσης. Πιο αναλυτικά, σε κανένα σχέδιο δεν υπάρχει εμφανής δράση στα κινητικά σχέδια των παιδιών εκτεταμένων οικογενειών. Μάλιστα, στο 20% δεν έχουν σχεδιαστεί καν πρόσωπα (Σχήμα 10). Το υπόλοιπο 80% των παιδιών σχεδίασε όλα τα μέλη της οικογένειας, αλλά με τον ίδιο τρόπο που θα τα σχεδίαζαν και στο στατικό σχέδιο, δηλαδή σα να βρίσκονται σε φωτογραφία (Σχήμα 11).

Σημαντικό ρόλο στην απεικόνιση ή μη δράσης στα κινητικά σχέδια παίζει και το στάδιο της καλλιτεχνικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονταν τα παιδιά του δείγματος. Σύμφωνα με τα στάδια του Lowenfeld (1947), παρατηρείται πως στο σύνολο των παιδιών, το 90% βρίσκεται στο σχηματικό στάδιο (Σχήματα 1, 2, 7, 8), στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά σχεδιάζουν μορφές και αντικείμενα που γίνονται αντιληπτά από τους ενήλικες, αποδίδουν κάποιες λεπτομέρειες στα πρόσωπα ή στο περιβάλλον, και τοποθετούν τα πρόσωπα και τα αντικείμενα σε μια νοητή ή υπαρκτή γραμμή εδάφους και προσθέτουν γραμμή ουρανού. Μόνο ένα 10% βρίσκεται στο προσχηματικό στάδιο (Σχήματα 5, 10), καθώς υπάρχει μια συνδυασμένη παρουσία κύκλων και γραμμών που υποδηλώνει φιγούρες ή αντικείμενα (π.χ. δέντρα, ήλιος, σπίτι στα Σχήματα 5, 10).

Οι δραστηριότητες των μελών

Όλα τα παιδιά αναφέρθηκαν σε δράση των αναπαριστάμενων προσώπων, κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ανεξαρτήτως της απεικόνισης δράσης ή μη στα πρόσωπα της οικογένειας.

Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι το παιχνίδι αποτελεί την πιο δημοφιλή δραστηριότητα για όλα τα πρόσωπα των εικονιζόμενων οικογενειών. Οι σχεδιαστές και τα αδέρφια τους έπαιζαν στο 50% των σχεδίων (Σχήμα 8), οι πατέρες και οι μητέρες στο 40% (Σχήμα 12), ενώ οι παππούδες και οι γιαγιάδες έπαιζαν στο 20% των σχεδίων.

Μια ακόμη δραστηριότητα που παρατηρείται σε όλα τα πρόσωπα είναι η βόλτα. Οι σχεδιαστές δήλωσαν πως πηγαίνουν βόλτα στο 30% των σχεδίων (Σχήμα 11), ενώ όλα τα υπόλοιπα πρόσωπα στο 20% των σχεδίων. Αυτές αποτελούν χαρακτηριστικές δραστηριότητες της καθημερινότητας των παιδιών, οι οποίες απεικονίζονται και στα σχέδια τους.

Σε μια κατάσταση παθητικότητας (αναμονής, ύπνου) έχουν υπάρξει επίσης όλα τα μέλη των εικονιζόμενων οικογενειών. Ο μπαμπάς κοιμάται, παρατηρεί ή περιμένει κάτι στο 40% των σχεδίων (π.χ. βλέπει τηλεόραση στο Σχήμα 8) και η μαμά με τα αδέρφια στο 20% των σχεδίων (π.χ. περιμένουν το λεωφορείο στο Σχήμα 9). Ο σχεδιαστής και οι παππούδες ή οι γιαγιάδες κοιτούν χωρίς να δρουν τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας στο 10% των σχεδίων.

Άλλες δραστηριότητες που παρατηρούνται είναι οι οικιακές ασχολίες για τις μητέρες, στο 20% των σχεδίων η μητέρα μαγειρεύει (Σχήμα 8) και οι εξωτερικές δραστηριότητες (Σχήμα 13: «μαζεύω λεμόνια») για το σχεδιαστή στο 10%.

Οι ρόλοι των μελών

Τόσο οι δραστηριότητες των μελών, όσο και η θέση τους ή το μέγεθός τους στα σχέδια των παιδιών μάς δίνουν στοιχεία για το ρόλο που παίζουν για τους σχεδιαστές και τη συναισθηματική εγγύτητα μεταξύ των μελών. Τα στοιχεία που προκύπτουν επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό ή συμπληρώνονται από τις απαντήσεις των παιδιών στη συζήτηση, όπως στην ερώτηση «Ποιος κοιτάζει ποιον στο σχέδιό σου;», ενδεικτική ερώτηση που προτείνεται από το Burns (1982).

Πιο συγκεκριμένα, στα περισσότερα κινητικά σχέδια (50%) οικογένειας η *μητέρα* φαίνεται να αλληλεπιδρά με τα αδέρφια των σχεδιαστών, που στις περισσότερες περιπτώσεις είναι μικρότερης ηλικίας σε σχέση με τον εκάστοτε σχεδιαστή (Σχήμα 14). Με το σχεδιαστή και τα αδέρφια του παράλληλα αλληλεπιδρά δε η μητέρα στο 10% μόνο των σχεδίων (Σχήμα 13). Επίσης, στο 20% των σχεδίων η μητέρα αλληλεπιδρά με τον πατέρα και στο 20% είναι απομονωμένη, πράγμα που γίνεται αντιληπτό κυρίως μέσω των φραγμών που έχουν σχεδιαστεί (Σχήμα 8: η μητέρα είναι «εγκλωβισμένη» μέσα στην κουζίνα. Σχήμα 9: η μητέρα είναι «εγκλωβισμένη» μέσα στα μαλλιά της, που δεν είναι απλά μακριά αλλά φτάνουν μέχρι το έδαφος). Σημαντικό, βέβαια, είναι το γεγονός ότι η μητέρα είναι η μεγαλύτερη σε μέγεθος φιγούρα στο 40% των σχεδίων, πράγμα που δείχνει το σημαντικό ρόλο που παίζει για τα παιδιά του δείγματος.

Όσον αφορά τον *πατέρα*, στα περισσότερα κινητικά σχέδια (40%) αλληλεπιδρά με το σχεδιαστή. Ακόμα και στις περιπτώσεις που η δράση δεν είναι εμφανής, η συζήτηση με τα παιδιά μας δίνει στοιχεία για την αλληλεπίδραση, όπως στο Σχήμα 10 (ο πατέρας και ο σχεδιαστής βρίσκονται στην ίδια πίστα δοκιμασιών). Στο 20% των σχεδίων ο πατέρας αλληλεπιδρά με όλα τα παιδιά του (σχεδιαστή και αδέρφια), ενώ στο 30% αλληλεπιδρά με τη μητέρα μέσα από το παιχνίδι (Σχήμα 12). Μόνο στο 10% των κινητικών σχεδίων ο πατέρας είναι απομονωμένος (Σχήμα 8: κοιτάζει τηλεόραση και μεταξύ αυτού και της μητέρας ή αυτού και των παιδιών παρεμβάλλονται φραγμοί, όπως ο τοίχος της κουζίνας και η τηλεόραση). Λαμβάνοντας υπόψη και το μέγεθος των μορφών, στο 40% των σχεδίων ο πατέρας είναι η μεγαλύτερη σε μέγεθος μορφή (ποσοστό ίδιο και στη μητέρα). Το μέγεθος της φιγούρας του πατέρα δείχνει το σημαντικό ρόλο που έχει στην οικογένεια σύμφωνα με τα παιδιά/ σχεδιαστές.

Σχετικά με τα *αδέρφια*, είναι πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι στο 50% των σχεδίων αλληλεπιδρούν με τους σχεδιαστές. Η αλληλεπίδραση με τα αδέρφια γίνεται εμφανής είτε με βάση τη δραστηριότητα (Σχήματα 8, 12: παίζουν μαζί), είτε με βάση το προς τα πού κοιτάζει ο καθένας. Επίσης, σε ένα 20% των σχεδίων τα αδέρφια αλληλεπιδρούν με τον πατέρα και σε ένα 20% με τον παππού ή τη γιαγιά. Τα αδέρφια φαίνονται να αλληλεπιδρούν (να κοιτάζουν) τη μητέρα μόνο στο 10% των σχεδίων, ενώ η μητέρα από την πλευρά της αλληλεπιδρά ή κοιτάζει τα αδέρφια των σχεδιαστών σε ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό (50%). Πολύ σημαντικό είναι και το ποσοστό των σχεδίων στο οποίο οι

σχεδιαστές σχηματίζουν υποσυστήματα με τα αδέρφια, καθώς πρόκειται για το 30% των σχεδίων (Σχήματα 8, 11, 12).

Τέλος, τα παιδιά εκτεταμένων οικογενειών έχουν σχεδιάσει και τον παππού ή τη γιαγιά στα σχέδιά τους. Η γιαγιά φαίνεται να αλληλεπιδρά με τον πατέρα του σχεδιαστή σε ποσοστό 20% των κινητικών σχεδίων παιδιών εκτεταμένων οικογενειών και με το σχεδιαστή σε ποσοστό 20% επίσης. Ακόμη, αλληλεπιδρά με τον παππού στο 20% και φαίνεται απομονωμένη στο 40%. Ο παππούς δε είτε αλληλεπιδρά με τη γιαγιά (20%), είτε είναι απομονωμένος (40%). Στα υπόλοιπα σχέδια παιδιών εκτεταμένων οικογενειών δεν έχει σχεδιαστεί, καθώς δε βρίσκεται πια εν ζωή.

Είναι πολύ ενδιαφέρον να ληφθεί υπόψη και το μέγεθος των μορφών στο στατικό σχέδιο των παιδιών, ακόμα κι αν έχουν σχεδιάσει άλλους τύπους οικογένειας πέρα από την πραγματική (ιδανική, ζωομορφική κ.τ.λ.). Εκεί βλέπουμε πως στο 50% των σχεδίων ο πατέρας είναι η μεγαλύτερη φιγούρα, πράγμα που μπορεί να έχει σχέση με τη συναισθηματική εγγύτητα των σχεδιαστών ή τη λειτουργία του ως πρότυπο. Η μητέρα είναι η μεγαλύτερη σε μέγεθος φιγούρα στο 20% των σχεδίων, ενώ η φιγούρα του εαυτού μόνο στο 10%. Σε ένα 10% είναι μεγαλύτερη η φιγούρα του αδερφού ή της αδερφής και σε ένα 10% αυτή της γιαγιάς.

Ο εαυτός

Ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα των προβολικών σχεδίων είναι η εικόνα που έχουν οι σχεδιαστές για τον εαυτό τους. Για να διερευνηθεί αυτή η εικόνα, λαμβάνει κανείς υπόψη τη θέση της φιγούρας του σχεδιαστή στο σχέδιο, την αλληλεπίδραση με άλλα πρόσωπα, αλλά και το μέγεθός της.

Αρχικά, λοιπόν, πρέπει να αναφερθεί ότι οι σχεδιαστές του δείγματος σχεδίασαν τον εαυτό τους κοντά στη μητέρα ή σε αλληλεπίδραση με αυτή σε ποσοστό 30% (Σχήμα 15). Το ίδιο ποσοστό (30%) παρατηρείται και όσον αφορά τη θέση κοντά στα αδέρφια. Φαίνεται ότι με τα αδέρφια σχηματίζονται και τα περισσότερα υποσυστήματα, εφόσον στο 30% των κινητικών σχεδίων οι σχεδιαστές κάνουν κάτι μαζί με τα αδέρφια τους (Σχήματα 8, 11, 12). Μόνο στο 10% των σχεδίων οι σχεδιαστές σχηματίζουν υπο σύστημα με τον πατέρα (Σχήμα 10) αν και είναι αρκετά μεγαλύτερο το ποσοστό στο οποίο ο πατέρας φαίνεται να φροντίζει ή να κοιτάζει προς τους σχεδιαστές (40% των σχεδίων). Τέλος, σημαντικό είναι το γεγονός ότι στο 30% των κινητικών σχεδίων ο σχεδιαστής έχει σχεδιάσει τον εαυτό του απομονωμένο, μακριά από τα υπόλοιπα πρόσωπα ή με την παρεμβολή φραγμών μεταξύ τους (Σχήμα 14: το κορίτσι βρίσκεται «εγκλωβισμένο» σε ένα από τα παράθυρα του σπιτιού).

Όσον αφορά το μέγεθος της φιγούρας του εαυτού, σε κανένα σχέδιο δεν είναι η μεγαλύτερη φιγούρα. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με την εικόνα που έχουν οι σχεδιαστές για τον εαυτό τους και την ανάγκη ενίσχυσής της. Παρόλα αυτά, πρέπει να αναφερθεί ότι στο 40% των σχεδίων, η φιγούρα του εαυτού σχεδιάστηκε πρώτη, δείχνοντας τη σημασία που μπορεί να δίνουν οι σχεδιαστές στον εαυτό τους. Αυτό είναι φυσιολογικό αν αναλογιστεί κανείς την ηλικία των σχεδιαστών του δείγματος.

Άλλα στοιχεία

Υπάρχουν ορισμένα στοιχεία που είναι πολύ συνηθισμένα στα παιδικά σχέδια και ως αποτέλεσμα εμφανίστηκαν και σε πολλά από τα είκοσι σχέδια που συνολικά συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν. Παρατηρήθηκε, αναλυτικά, πως στο 85% των σχεδίων τα παιδιά ζωγράφισαν ήλιο. Στο 65% μάλιστα ο ήλιος βρίσκεται από την αριστερή πλευρά του χαρτιού, πράγμα που υποδηλώνει τη στενή σχέση των σχεδιαστών με τη μητέρα, κάτι φυσιολογικό για την ηλικία στην οποία βρίσκονταν τα παιδιά του δείγματος (Μπέλλας, 2000).

Επίσης, το σχέδιο του σπιτιού παρατηρείται στο 55% των σχεδίων. Στο 25% των σχεδίων, μαζί με το στοιχείο του σπιτιού παρατηρείται και το φαινόμενο της διαφάνειας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009), σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά σχεδιάζουν στοιχεία, όπως τα γνωρίζουν, σα να φαίνονται, για

παράδειγμα, μέσα από τους τοίχους του σπιτιού που σχεδιάζουν (Σχήμα 11: τα πρόσωπα φαίνονται, ενώ βρίσκονται μέσα στο σπίτι). Αυτό συνδέεται με το στάδιο καλλιτεχνικής ανάπτυξης των παιδιών, αφού είναι χαρακτηριστικό του Σχηματικού σταδίου, κατά Lowenfeld (1947), στο οποίο βρίσκεται το 90% των παιδιών του δείγματος.

Τέλος, στο 95% των σχεδίων υπάρχει γραμμή εδάφους είτε εμφανής, είτε νοητή, πάνω στην οποία βρίσκονται σχεδιασμένα τα πρόσωπα και τα στοιχεία του σχεδίου (Σχήματα 1, 2, 3, 4, 8). Μόνο σε ένα 5% απουσιάζει η γραμμή εδάφους (Σχήμα 10). Είναι αναμενόμενη η ύπαρξη γραμμής εδάφους στα σχέδια των παιδιών του δείγματος, αν αναλογιστούμε το στάδιο της καλλιτεχνικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά του δείγματος (σχηματικό ή προσχηματικό).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αναπαραστάσεων των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας για τις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειάς τους, όπως φαίνονται μέσα από τα σχέδιά τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μόνο το 30% των στατικών σχεδίων του δείγματος απεικόνιζαν την πραγματική οικογένεια. Ένα 30% των παιδιών σχεδίασε την ιδανική οικογένεια, στην οποία σχεδιάζονται κάποια μέλη της πραγματικής οικογένειας, αλλά λείπουν ή προστίθενται κάποια ακόμη. Επίσης, σχεδιάστηκαν αρκετές φανταστικές οικογένειες (40% των σχεδίων), οι οποίες σε σύνολο σχεδίων ήταν ζωομορφικές σε ποσοστό 30% και δέντρων σε ποσοστό 10%. Αξίζει να αναφερθεί ότι αρκετές από τις φανταστικές οικογένειες, παρόλο που ήταν ζώων ή δέντρων, είχαν την ίδια σύσταση με την πραγματική. Θα περίμενε κανείς τα παιδιά σε αυτή την ηλικία να αντιλαμβάνονται την έννοια της οικογένειας ως το σύνολο στο οποίο τα ίδια έχουν μεγαλώσει, χωρίς να σκέφτονται τόσο εύκολα ότι μπορεί να υπάρχουν και διαφορετικές οικογένειες από τη δική τους, όπως γίνεται εμφανές σε προηγούμενες έρευνες (Babalis, Xanthakou, Papa & Tsolou, 2011· Γιώτσα, 2003· Καρέλλα, 1991· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά σχεδίασαν σε μεγαλύτερο ποσοστό μια ιδανική ή μια φανταστική οικογένεια. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην επιρροή που ασκούν στα παιδιά αυτής της ηλικίας οι ιστορίες και τα παραμύθια (Γιώτσα & Ζεργιώτης, 2006) και το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκονται, κατά το οποίο υπάρχει έντονη η φανταστική έκφραση των παιδιών (Rodari, 2003).

Όσον αφορά το ρόλο της μητέρας, όπως παρουσιάζεται στα σχέδια του δείγματος, αναμέναμε ότι θα ήταν πιο σημαντικός και θα είχε κυρίως να κάνει με οικιακές εργασίες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 1998). Παρόλα αυτά, η μητέρα ασχολείται με οικιακές δουλειές ή τη φροντίδα των παιδιών μόνο στο 20% των κινητικών σχεδίων. Αυτό πιθανώς έχει να κάνει με την αλλαγή του τρόπου ζωής της σύγχρονης οικογένειας, στα πλαίσια της οποίας η μητέρα συχνά δουλεύει αρκετές ώρες, οπότε βρίσκεται αρκετά εκτός σπιτιού και οικογένειας (Γιώτσα, 2008· Γκαρμπάρ & Τεοντόρ, 1996). Επίσης, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη και το μέγεθος και η θέση της μορφής της μητέρας στα σχέδια των παιδιών, ώστε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το ρόλο της στα μάτια των σχεδιαστών. Η μητέρα είναι η μεγαλύτερη σε μέγεθος μορφή στο 30% του συνόλου των σχεδίων. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μόνο στο 10% των κινητικών σχεδίων βρίσκεται δίπλα στη φιγούρα του σχεδιαστή, ενώ αυτό το ποσοστό είναι κατά πολύ μεγαλύτερο στα στατικά σχέδια (80%). Αυτό το εύρημα δείχνει τις αναπαραστάσεις των παιδιών του δείγματος για τη μητέρα. Ίσως αυτή η μεγάλη διαφορά να έχει να κάνει με την επιθυμία των σχεδιαστών να περνούν περισσότερο χρόνο με τη μητέρα, καθώς η φιγούρα της έχει σχεδιαστεί σε αρκετά κινητικά σχέδια κοντά στα αδέρφια των σχεδιαστών (σε ποσοστό 50%). Οι σχεδιαστές του δείγματος, λόγω της ηλικίας τους, έχουν αρχίσει να αναπτύσσουν σχέσεις εκτός της οικογένειας και το ρόλο των «σημαντικών άλλων» με πρόσωπα όπως ο παιδαγωγός ή οι συμμαθητές. Παρόλα αυτά, τα μικρότερα αδέρφια, που διανύουν ένα διαφορετικό εξελικτικό στάδιο, χρειάζονται περισσότερη φροντίδα και είναι φυσιολογικό να βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τη μητέρα σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς αυτή η αλληλεπίδραση είναι που θα τα οδηγήσει στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Goleman, 1998).

Φαίνεται ότι η σχέση με τον πατέρα είναι πιο ενισχυμένη για τα παιδιά του δείγματος, εφόσον είναι η μεγαλύτερη σε μέγεθος φιγούρα στο 45% του συνόλου των σχεδίων (κινητικών και στατικών). Επίσης, οι σχεδιαστές επέλεξαν να σχεδιάσουν τον εαυτό τους κοντά στον πατέρα σε ποσοστό 30% στα κινητικά τους σχέδια και σε ποσοστό 40% στα στατικά τους σχέδια. Όσον αφορά τον πατέρα και τη θέση του σε σχέση με τα αδέρφια των σχεδιαστών, δεν υπάρχει διαφορά συγκριτικά με το ποσοστό της μητέρας, αφού παρατηρείται ότι και ο πατέρας είναι ζωγραφισμένος κοντά στα αδέρφια σε ποσοστό 50% των κινητικών σχεδίων. Ο σημαντικός ρόλος του πατέρα για τους σχεδιαστές, ίσως να έχει να κάνει με τη λειτουργία του ως πρότυπο ή ως φιγούρα προστασίας για τα παιδιά. Βέβαια, λόγω του σύγχρονου τρόπου ζωής και της αλλαγής των παραδοσιακών ρόλων στα οικογενειακά συστήματα, είναι πιθανό ο πατέρας να ασχολείται πολύ περισσότερο με τα παιδιά σε σχέση με παλιότερα, κυρίως τις ώρες που η μητέρα εργάζεται (Georgas, Berry, van de Vijver, Kagitcibasi & Poortinga, 2006* Γιώτσα, 2003* Γιώτσα & Πουλιάνου, 2012).

Ακόμη, παρόλο που κάποιος θα περίμενε τα παιδιά του δείγματος να έχουν παραλείψει σε πολλές περιπτώσεις σχεδίων τα μικρότερα αδέρφια τους στα σχέδιά τους, υποθετικά λόγω ζήλειας ή αντιπαλότητας, πρέπει να αναφερθεί ότι παραλείπονται μόνο στο 20% των στατικών σχεδίων και σε κανένα από τα κινητικά σχέδια. Στο 30% μάλιστα των κινητικών σχεδίων σχηματίζουν υποσυστήματα με τους σχεδιαστές, πράγμα που πιθανώς να έχει να κάνει με μια ενισχυμένη σχέση στο υποσύστημα των αδελφών. Αντίθετα, η παράλειψη προσώπων στο στατικό σχέδιο έχει να κάνει στις περισσότερες περιπτώσεις με τους παππούδες (60%), πράγμα που μπορεί να σχετίζεται με την έλλειψη συναισθηματικής εγγύτητας από την πλευρά των σχεδιαστών ή τον τρόπο ζωής, καθώς μπορεί οι παππούδες να μένουν κοντά ή στο ίδιο σπίτι με τα υπόλοιπα μέλη στις οικογένειες των παιδιών του δείγματος, αλλά φαίνεται πως στις περισσότερες περιπτώσεις αλληλεπιδρούν κυρίως μεταξύ τους ή με τους γονείς των σχεδιαστών. Συνολικά, μπορούμε να πούμε ότι η παράλειψή ή η προσθήκη προσώπων στα στατικά σχέδια των παιδιών ενδεχομένως να συνδέεται με τα συναισθήματα των παιδιών σχεδιαστών προς τα πρόσωπα που παραλείπονται (αντιζηλία ή αντιπαλότητα) και την ύπαρξη ή την επιθυμία για συναισθηματική εγγύτητα που μπορεί να νιώθουν απέναντι στα πρόσωπα που σχεδιάζονται.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αναδύεται η ανάγκη ενίσχυσης του συναισθηματικού ρόλου της μητέρας στην οικογένεια, η οποία είναι εμφανώς προσανατολισμένη σε εκτελεστικές δραστηριότητες με περιορισμένες συναισθηματικές σχέσεις προς τους σχεδιαστές, οι οποίοι διανύουν το στάδιο της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ηλικία κατά την οποία τα παιδιά παρουσιάζουν συναισθηματική εγγύτητα προς τη μητέρα.

Παρ' όλους τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας (πιλοτική έρευνα με μικρό δείγμα συμμετεχόντων), χρήσιμη θα ήταν η επέκταση της έρευνας σε ευρύτερο ηλικιακό φάσμα παιδιών. Τέλος, ενδιαφέρον θα ήταν να χρησιμοποιηθούν ως δείγμα παιδιά διαφορετικών τύπων οικογένειας (μονογονεϊκή, διπυρηνική, κ.τ.λ.) ή οικογενειών σε κρίση (μετανάστευση, ανεργία, διαζύγιο κ.τ.λ.), θέματα επίκαιρα, λόγω των οικονομικών συνθηκών των ημερών μας.



Σχήμα 1. Στατικό σχέδιο αγοριού 5,5 ετών. Σχεδίασε ζωομορφική οικογένεια με την ίδια σύσταση με την πραγματική



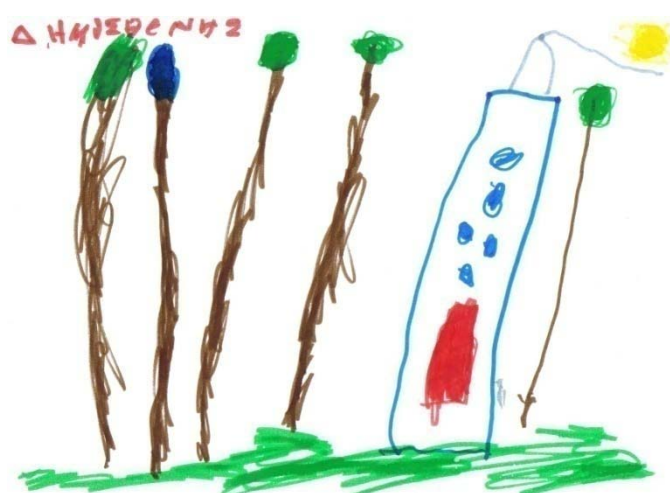
Σχήμα 2. Στατικό σχέδιο αγοριού 5,5 ετών. Σχεδίασε την πραγματική οικογένεια



Σχήμα 3. Στατικό σχέδιο κοριτσιού 4,5 ετών. Σχεδίασε την ιδανική οικογένεια της οποίας η σύσταση διαφέρει σε σχέση με την πραγματική οικογένεια, καθώς έχει παραλείψει τον αδερφό της



Σχήμα 4. Στατικό σχέδιο κοριτσιού 6,5 ετών. Σχεδίασε την πραγματική οικογένεια



Σχήμα 5. Στατικό σχέδιο αγοριού 4 ετών. Σχεδίασε οικογένεια δέντρων με την ίδια σύσταση με την πραγματική.



Σχήμα 6. Στατικό σχέδιο κοριτσιού 5 ετών. Σχεδίασε την ιδανική οικογένεια, καθώς ενώ η πραγματική της οικογένεια αποτελείται από επτά μέλη, εκείνη εστίασε το σχέδιο σε τρία μόνο μέλη



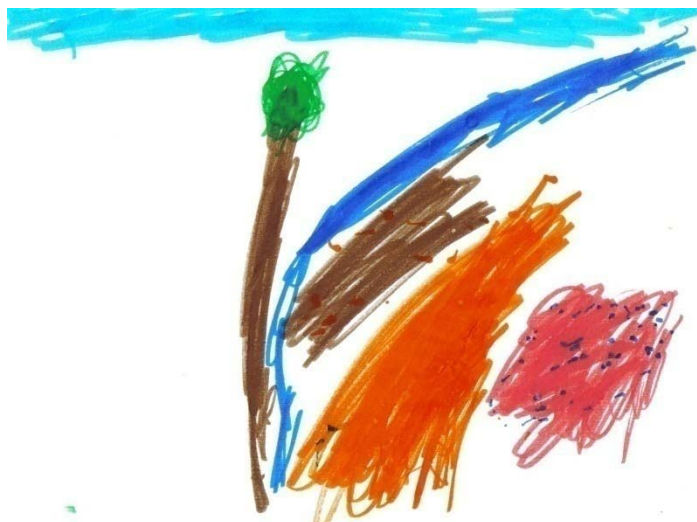
Σχήμα 7. Στατικό σχέδιο κοριτσιού 5 ετών. Ζωγράφισε την ιδανική οικογένεια, καθώς έχει τοποθετήσει τον εαυτό της μέσα σε αυτή την οικογένεια, παραλείπει τον παππού και τη γιαγιά και προσθέτει μια αδερφή (σε σχέση με την πραγματική οικογένεια)



Σχήμα 8. Κινητικό σχέδιο αγοριού 5,5 ετών. Σχεδίασε όλα τα μέλη της οικογένειάς του να δρουν (η μαμά μαγειρεύει, ο μπαμπάς βλέπει τηλεόραση, ο ίδιος παίζει επιτραπέζιο με την αδερφή του)



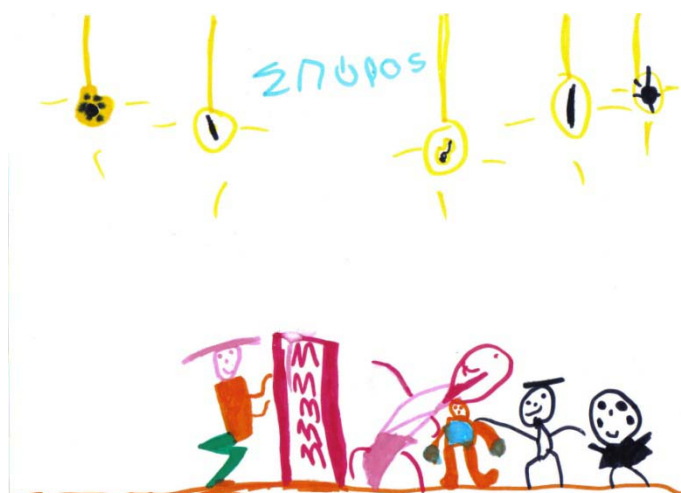
Σχήμα 9. Κινητικό σχέδιο αγοριού 5,5 ετών. Σχεδίασε όλα τα μέλη της οικογένειάς του, αλλά δεν παρουσιάζει κάποια εμφανή δράση



Σχήμα 10. Κινητικό σχέδιο αγοριού 4 ετών. Δεν έχει σχεδιάσει πρόσωπα, αλλά μίλησε για δράση κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Έχει σχεδιάσει πίστες παιχνιδιού και τα μέλη της οικογένειάς τους περνούν από δοκιμασίες στις πίστες, είτε σε ζευγάρια, είτε μεμονωμένα



Σχήμα 11. Κινητικό σχέδιο αγοριού 5,5 ετών. Σχεδίασε τα μέλη της οικογένειάς του χωρίς να δρουν εμφανώς, αλλά μίλησε για δράση στη συζήτηση



Σχήμα 12. Κινητικό σχέδιο αγοριού 5,5 ετών. Τα μέλη της οικογένειας παίζουν



Σχήμα 13. Κινητικό σχέδιο αγοριού 5,5 ετών. Όλα τα πρόσωπα παρατηρούν το σχεδιαστή, που έχει ζωγραφίσει τον εαυτό του να μαζεύει λεμόνια



Σχήμα 14. Κινητικό σχέδιο κοριτσιού 5 ετών. Έχει σχεδιάσει τη μητέρα, τον πατέρα και την αδερφή της έξω από το σπίτι και τον εαυτό της, τον παππού και τη γιαγιά μέσα. Η μητέρα αλληλεπιδρά με την αδερφή της.



Σχήμα 15. Το κινητικό σχέδιο κοριτσιού 5 ετών. Έχει σχεδιάσει όλα τα μέλη της οικογένειάς της και έχει τοποθετήσει τον εαυτό της κοντά στη μητέρα, σχηματίζοντας μάλιστα ένα υποσύστημα μαζί της (οι δύο φιγούρες δεξιά)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Appel, K. (1931). Drawings by Children as Aids in Personality Studies. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1, 129-144.
- Atkinson, D. (2002). *Art in Education: Identity and Practice*. Kluwer Academic Publishers.
- Babalís, T., Xanthakou, Y., Papa, Ch. & Tsolou, Ol. (2011). Preschool age children, divorce and adjustment: a case study in Greek kindergarten. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1403-1426.
- Biermann, G., Kos, M. & Haub, G. (1975). The graphic test “the enchanted family” and its application in educational counseling and pediatric clinics. *Pädiatrie und Pädologie*, 10 (1), 19-31.
- Buck, J. N. (1948). The H.T.P. test. *Journal of Clinical Psychology*, 4, 151-159.
- Burns, R. C. (1982). *Self Growth in Families: Kinetic Family Drawings (K-F-D) Research and Application*. New York: Brunner/Mazel.
- Burns, R. C., & Kaufman, S. H. (1970). *Kinetic Family Drawings (K-F-D): An Introduction to Understanding Children through Kinetic Drawings*. New York: Brunner/Mazel.
- Burns, R. C., & Kaufman, S. H. (1972). *Actions, Styles and Symbols in Kinetic Family Drawings (K-F-D). An Interpretative Manual*. New York: Brunner/Mazel.
- Cambier, A. & Pham, H. T. (1985). Problématique oedipienne et représentation de la famille. *Bulletin de Psychologie*, 38(369), 217-229.
- Γιώτσα, Α. (2003). Αξίες και συναισθηματική εγγύτητα των μελών της ελληνικής οικογένειας. Στο Α. Β., Ρήγα και συν. (Επιμ.), *Το Κουτί της Πανδώρας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιώτσα, Α. (2008). Διαφορετικά σχήματα και υποσυστήματα οικογένειας μέσα από τη ζωγραφική των παιδιών. Στο Β. Α., Ρήγα (Επιμ.), *Η οικογένεια στην Ελλάδα σήμερα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιώτσα, Α. & Ζεργιώτης, Α. (2006). Εικόνα εαυτού και παιδικό ιχνογράφημα παιδιών σχολικής ηλικίας με μαθησιακές και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στο βιβλίο Α. Β. Ρήγα (Επιμ.), *Αντικαϊάδας: αναπαραστάσεις και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες* (152-183). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιώτσα, Α. & Πουλιάνου. Ι. (2012). Ο ρόλος του πατέρα στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. *Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, Α' Τόμος*, 527-543. Ιωάννινα.
- Γκαρμπάρ Κ. & Τεοντόρ Φ. (1996). *Η οικογένεια μωσαϊκό*. Αθήνα: Πατάκης.
- Corman, L. (1972). *Le test P. N.* (vol. 1, 2, 3). Paris: Press Universitaires de France.
- Corman, L. (1990). *Le test du dessin de famille*. Paris: Press Universitaires de France.
- Fan, J. R. (2012). A Study on the Kinetic Family Drawings by Children with Different Family Structures. *The International Journal of Arts Education*, 10(1), 173-204.
- Frick, P. J., Barry, C. T. & Kamphaus, R. (2010). *Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior*. Springer.

- Gehring, T. & Wyler, I. (1986). Family-System-Test (FAST): A Three Dimensional Approach to Investigate Family Relationships. *Child Psychiatry and Human Development*, 16(4).
- Georgas, J., Berry, J.W., van de Vijver, F., Kagitcibasi, C. & Poortinga, Y. H. (2006). *Families across cultures: A 30 Nation Psychological Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goodenough, F. I. (1926). *Measurement of Intelligence by Drawings*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Gordon, R., M. & Rubb-Barnard, A. (2011). House-Tree-Person Test. In: S. K., Jeffrey et al., *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer.
- Hammer, E. F. (1971). *The clinical application of projective drawings*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Handler, L. & Habenicht, D. (1994). The Kinetic Family Drawing Technique: A Review of the Literature. *Journal of Personality Assessment*, 62(3), 440-464.
- Harris, D. B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Hulse, W. C. (1952). Childhood conflict expressed through family drawings. *Journal of Projective Techniques*, 16, 66-79.
- Hurwitz, A. & Day, M. (2007). *Children and Their Art Methods for the Elementary School*. Thomson Wadsworth.
- Κακίση-Παναγοπούλου, Α. (1994). *Και όμως ζωγραφίζουν: Η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*. Αθήνα: Δελφοί.
- Καρέλλα, Μ. (1991). *Τα παιδιά σχεδιάζουν την οικογένεια. Η αποκάλυψη της ψυχοδυναμικής κατάστασης του παιδιού*. Εκδόσεις Καστούμη.
- Kerschensteiner, G. (1905). *Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung*. Munich: Carl Gerber.
- Koppitz, E. M. (1968). *Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings*. London: Grune and Stratton.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Co.
- Luquet, G. H. (1913). *Les dessins d'un enfant: Etude psychologique*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Machover, K. (1949). Personality projection in the drawing of the human figure: A method of personality investigation. *American lectures in psychology*. Vol 25, (pp. 3-32).
- Malchiodi, C. A. (2009). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Merédieu, F. (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. Αθήνα: Ψυχογίος.
- Minkowska F. (1948). Le test de la maison chez les sujets appartenant aux différents groupes ethniques. *Communication au Congrès des médecins et aliénistes de langue française*. Marseille.
- Morgenstern, S. (1937). *Psychanalyse infantile*. Paris: Danoel.

- Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (1998). *Ο Σχεδιαστικός «Λόγος» των παιδιών: Ολιστική Προσέγγιση*. Αθήνα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Όταν τα παιδιά μιλούν με το σχέδιο για τον εαυτό τους, την οικογένεια και τον κόσμο τους*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Phelan, H. (1964). The Incidence and Possible Significance of the Drawing of Female Figures by Sixth-grade Boys in Response to the Draw-a-person Test. *The Psychiatric Quarterly*, 38(1-4), 488-503.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l' enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Porot, M. (1952). Le dessin de la famille: Exploration par le dessin de la situation affective de l'enfant dans sa famille. *Pediatric*, 7(1).
- Rabin, A. & Haworth, M. (1960). *Projective Techniques with Children*. New York: Grune & Stratton.
- Rodari, G. (2003). *Η γραμματική της φαντασίας, Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rouma, G. (1912). *Le langage graphique chez l' enfant*. Bruxelles.
- Wolff, W. (1942). Projective methods for personality analysis of expressive behavior in preschool children. *Character & Personality*, 10, 309–330.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Άρτεμις Γιώτσα, agiotsa@uoi.gr

Γκλούμπου Αλεξάνδρα, νηπιαγωγός, υπ. Διδάκτορας ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.
Ζησοπούλου Ελένη, νηπιαγωγός, υπ. Διδάκτορας ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συνάρτηση της ολόπλευρης ανάπτυξής τους. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν μία έρευνα-δράση, η οποία πραγματοποιήθηκε σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στις μαθησιακές περιοχές της γλώσσας και των μαθηματικών. Βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, τα παιδιά να καλλιεργήσουν συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες, μεταγνωστική ικανότητα, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να μάθουν να βελτιώνουν τη συμπεριφορά και την επίδοσή τους συζητώντας για τη δράση τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά οδηγήθηκαν σε κατάκτηση συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυξήθηκαν οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις, στοιχείο που ενίσχυσε το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης και ενισχύθηκε η μεταγνωστική τους ικανότητα..

ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ

Αυτοαξιολόγηση παιδιού, συνεργατική μάθηση, κοινωνικές δεξιότητες

THE CONTRIBUTION OF CHILDREN'S SELF ASSESSMENT / SELF EVALUATION IN THEIR PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT IN A COOPERATIVE LEARNING ENVIRONMENT

ABSTRACT

Social competences for preschool children are related to their all out development. This specific program was an action-research which has taken place in a cooperative learning environment and referred to language and mathematics cognitive fields. The basic goals of the program were, through self evaluation procedures, to get children to develop cooperative and social competences, post knowledge efficiency, to strengthen their self-esteem and learn how to improve their behavior and performance by discussing their actions. Results have indicated that children were led to acquiring cooperative and social competence. Interaction was increased and that was the fact that boosted the positive psychological climate of the class. Finally, due to often action depiction, children's post knowledge ability was also amplified.

KEY WORDS:

Children's self assessment, cooperative learning, social competences

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οι κοινωνικές ικανότητες είναι συνάρτηση της ολόπλευρης ανάπτυξής τους, διευρύνονται καθώς το παιδί μεγαλώνει και τα βοηθάνε να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή. Η ενδυνάμωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας εδραιώνεται με την αλληλεπίδραση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό, τους συνομηλίκους και το περιβάλλον. Όταν σχηματίζουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους ενδυναμώνεται το ενδιαφέρον και η ικανότητά τους να παίρνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους και να συμμετέχουν ενεργά στις κοινότητές τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Στην έρευνά μας επιδιώξαμε να καλλιεργήσουμε κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά του νηπιαγωγείου μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας έχει αποδειχτεί ότι βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, και ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους (Johnson et al. 2000• Kagan, 1994).

Η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) είναι ένα σύστημα μεθόδων μάθησης, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες (μεικτής ικανότητας) για την επίτευξη κοινών στόχων (Johnson & Johnson, 1999). Βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσουν οι ομάδες είναι να υπάρχουν προσεκτικά δομημένα τα πέντε βασικά στοιχεία της

συνεργατικής μάθησης: η θετική αλληλεξάρτηση, η ατομική και η ομαδική ευθύνη, η προωθητική «πρόσωπο με πρόσωπο» αλληλεπίδραση, η κατάλληλη χρήση των κοινωνικών δεξιοτήτων και η αυτοαξιολόγηση της ομάδας και του ατόμου (Johnson et al., 1998). Σύμφωνα με έρευνες τα παιδιά του νηπιαγωγείου με την κατάλληλη καθοδήγηση και βοήθεια είναι ικανά και πρόθυμα να εμπλακούν στην αξιολόγησή τους (Towler & Broadfoot, 1992).

Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι σύγχρονες ψυχολογικές και παιδαγωγικές έρευνες υποστηρίζουν ότι τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα όταν γνωρίζουν και κατανοούν τους στόχους που πρέπει να επιτύχουν, όταν έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν την εξέλιξή τους και να σκεφτούν πάνω στη δράση τους και όταν κινητοποιούνται όχι μόνο νοητικά, αλλά και συναισθηματικά (Assessment Reform Group, 1999).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μία διαδικασία κατά την εφαρμογή της οποίας τα παιδιά στοχάζονται τη δράση τους και αξιολογούν την πρόοδο και την επίδοσή τους βασισμένα σε συγκεκριμένα κριτήρια και αποδείξεις. Συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Περνάει από διάφορα στάδια και επηρεάζεται από τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται (Klenowski, 1995).

Οι Stipek & MacIver (1989) υποστηρίζουν ότι οι αλλαγές στην ανάπτυξη – εξέλιξη της ικανότητας για αυτοαξιολόγηση μπορούν να γίνουν κατανοητές μόνο μέσα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1999) η εργασία των παιδιών σε ομάδες αυξάνει τις αλληλεπιδράσεις σε όλα τα επίπεδα (εκπαιδευτικός, ομάδα συνομηλίκων, περιβάλλον). Η αύξηση των αλληλεπιδράσεων συμβάλλει στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων (Kagan, 1994). Και οι κοινωνικές δεξιότητες με τη σειρά τους, όταν κατακτώνται από τα παιδιά, οδηγούν σε ολοένα και μεγαλύτερο αριθμό αλληλεπιδράσεων. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως τα στοιχεία αυτά λειτουργούν ως σύστημα και βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους.

Μέσα από την αλληλεπίδραση οι μαθητές έχουν τις ευκαιρίες να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τη σκέψη του συμμαθητή τους. Ο ρόλος του συνομηλίκου αποδεικνύεται σημαντικός επειδή προκαλεί το μηχανισμό της γνωστικής σύγκρουσης και της προσαρμογής του ατόμου, όπως υποστηρίζει η θεωρία του Piaget (1999). Επιπλέον, προσφέρει τη λεκτική και νοητική βοήθεια για να μπορέσουν και οι δύο να φτάσουν σε ένα ανώτερο επίπεδο εξέλιξης (ZEA) (Vygotsky, 1997).

Για να είναι αποτελεσματική η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος φροντίζει να γνωστοποιεί στα παιδιά τους στόχους της δραστηριότητας (γνωστικούς και συνεργατικούς) καθώς και το κοινό έργο που έχουν να ολοκληρώσουν στις ομάδες. Να κάνει ερωτήσεις οι οποίες θα διευκολύνουν τη διαδικασία, βοηθώντας τα να εκφράσουν τις απόψεις τους και να δίνει σαφή και θετική ανατροφοδότηση ώστε εκείνα να αντιλαμβάνονται τα ‘δυνατά’ και τα ‘αδύνατα’ σημεία τους. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εντάξει την αυτοαξιολόγηση ως σταθερό στοιχείο στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και να φροντίσει ώστε η πρακτική της να γίνεται με συστηματικό τρόπο ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να εξοικειωθούν και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά (Μπιρμπίλη κ.ά., 2010).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην ερευνητική μας παρέμβαση επιλέξαμε ως μέθοδο την εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση ‘είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και

αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες (Grundy & Kemmis, 1988:322).

Πρωταγωνιστές σ' αυτή τη διαδικασία αναμόρφωσης και 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 στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα των τάξεων που λειτουργούσαν.

Βασικοί στόχοι στην έρευνά μας ήταν να ελεγχθούν και να βελτιωθούν οι πρακτικές για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον, να καλλιεργήσουν τα παιδιά συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες, μεταγνωστική ικανότητα, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να μάθουν να βελτιώνουν τη συμπεριφορά και την επίδοσή τους συζητώντας για τη δράση τους μέσα από την εργασία τους στις ομάδες.

Η υπόθεση εργασίας μας ήταν ότι η αυτοαξιολόγηση των παιδιών σε ένα συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον συμβάλλει στην ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση του θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη.

Στην ερευνητική μας προσέγγιση προσπαθήσαμε να καλλιεργήσουμε τα στοιχεία της αυτοαξιολόγησης των παιδιών μέσα σε πραγματικές συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα κατά την τρίτη φάση της εργασίας σε ομάδες, στη φάση της παρουσίασης. Επιδίωξή μας ήταν να εντάξουμε την αυτοαξιολόγηση στο πρόγραμμα της τάξης ως σταθερό στοιχείο και να δώσουμε έμφαση κυρίως στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα.

Ερευνητές και παρατηρητές ήταν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί των δύο τμημάτων. Το πρώτο νηπιαγωγείο ανήκε στην ανατολική Θεσσαλονίκη και το δεύτερο στη δυτική Θεσσαλονίκη. Το δείγμα περιλάμβανε 40 παιδιά, νήπια και προνήπια. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν τρεις μήνες, από το Φεβρουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 2013.

Η μορφή της έρευνας

Η μορφή της έρευνας ακολούθησε τα παρακάτω στάδια: (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

1.ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ (PLAN) (Αναγνώριση και αξιολόγηση υφιστάμενης κατάστασης, διατύπωση υποθέσεων, δείγμα, ερευνητικά εργαλεία, μέθοδοι διδασκαλίας, οργάνωση δραστηριοτήτων)

2.ΔΡΑΣΗ (ACTION) (εφαρμογή πιλοτικής έρευνας, κυρίως έρευνας)

3.ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ (OBSERVE) (εφαρμογή ερευνητικών εργαλείων, πραγματοποίηση δραστηριοτήτων)

4.ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ (REFLECT) (αξιολόγηση ευρημάτων, εντοπισμός δυσκολιών, αλλαγές)

5.ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ (REVISED PLAN) (εφαρμογή ανασχεδιασμένων δραστηριοτήτων όπου προέκυπταν δυσκολίες)

Τα εργαλεία και η ανάλυση περιεχομένου της έρευνας

Τα εργαλεία της έρευνας ήταν τρία, προκειμένου να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε την τριγωνοποίηση, η οποία συνετέλεσε στο να βελτιώσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των δεδομένων που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα (Golafshani, 2003). Συγκεκριμένα τα εργαλεία ήταν:

α. το κοινωνιόγραμμα,

β. ο οδηγός παρατήρησης και

γ. ο οδηγός συνέντευξης των παιδιών.

Το κοινωνιόγραμμα εφαρμόστηκε τρεις φορές προκειμένου να διερευνήσουμε συγκριτικά το κοινωνικό πλέγμα των σχέσεων που υπήρχε στις τάξεις (Μπίκος, 2004) και να μπορέσουμε να σχηματίσουμε ομάδες μεικτής ικανότητας, με στόχο την επίτευξη της βέλτιστης σύνθεσης της κάθε ομάδας και της αποτελεσματικότερης συνεργασίας των παιδιών στις ομάδες κατά τη διάρκεια των συνεργατικών δραστηριοτήτων. Το πρώτο εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας, το δεύτερο κατά τη διάρκεια της κυρίως έρευνας και το τρίτο μετά την ολοκλήρωσή της.

Ο οδηγός παρατήρησης εφαρμόζοταν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Περιλάμβανε και το φύλλο αυτοαξιολόγησης των παιδιών και των ομάδων το οποίο εφαρμόζονταν και συμπληρώνονταν από τη νηπιαγωγό/ ερευνήτρια της κάθε τάξης επιτόπου κατά την τρίτη φάση της εργασίας στις ομάδες.

Ο οδηγός συνέντευξης των παιδιών, πραγματοποιήθηκε μετά το τέλος της ερευνητικής παρέμβασης. Ήταν ημιδομημένος και περιλάμβανε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις προκειμένου να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράζουν τις ιδέες τους χωρίς να επηρεάζονται από προκαθορισμένες κατηγορίες που έθεταν οι ερευνήτριες. Οι ερωτήσεις του οδηγού αφορούσαν τον τρόπο εργασίας των παιδιών στις ομάδες, την ανάληψη ρόλων, τις απόψεις τους για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, τα συναισθήματά τους καθώς και το ποια στοιχεία τους άρεσαν περισσότερο στις δραστηριότητες.

Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν βασίστηκε σε μέθοδο θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Muchielli, 1994). Η θεματική ανάλυση εντοπίζει τις εννοιολογικές μονάδες /θέματα που συνθέτουν το περιεχόμενο και τα οργανώνει σε κατηγορίες. Σε αυτή τη μορφή επεξεργασίας των δεδομένων, η κατανόηση της ταυτότητας και της σημασίας των φαινομένων που ερευνώνται βαρύνει περισσότερο από τη μέτρησή τους (Ghiglion & Matalon, 1999). 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. Ως μονάδα αναφοράς (item) για τη θεματική ανάλυση περιεχομένου ορίστηκε η 'ελάχιστη πρόταση' δηλαδή ένα τμήμα περιόδου με αυτοτελές νόημα, στο οποίο το ρήμα αναφέρεται ρητά ή εννοείται (Γερμανός, κ. ά., 2007).

Οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας

Α' ΦΑΣΗ: Πιλοτική Έρευνα

1. Τα παιδιά έμαθαν να εργάζονται συστηματικά σε τυχαίες ομάδες εργασίας (άτυπη συνεργατική μάθηση, Johnson & Johnson, 1999). Εφαρμόστηκαν μέθοδοι και τεχνικές της συνεργατικής μάθησης και συνεργατικοί κανόνες. Στο τέλος της πιλοτικής έρευνας δημιουργήθηκαν οι ομάδες που θα έμεναν σταθερές για όλο το διάστημα της ερευνητικής παρέμβασης, βάσει των στοιχείων που προέκυψαν από το κοινωνιόγραμμα και από τις απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τις φιλικές προτιμήσεις των παιδιών των τάξεών τους.

2. Τα παιδιά εξασκήθηκαν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης με χρήση διαφορετικών τύπων ερωτήσεων αναφορικά:

- με τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού
- με τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια του φαγητού
- με τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της χαλάρωσης.

Στην αρχή κάθε παιδί έπρεπε να μιλάει μόνο για τις δικές του συμπεριφορές και τα δικά του συναισθήματα και δεν αναφέρονταν καθόλου στις συμπεριφορές των άλλων παιδιών. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, επειδή μπορούν με ευκολία να

εκφέρουν κρίσεις για τα συμπεριφορά των συμμαθητών τους, αλλά δυσκολεύονται να μιλήσουν για τις δικές τους συμπεριφορές, ιδιαίτερα τις αρνητικές. Στην πιλοτική έρευνα δεν εμπλέξαμε καθόλου τα παιδιά σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης για θέματα γνωστικού περιεχομένου και επίδοσης επειδή βασική μας επιδίωξη ήταν να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης κυρίως σε θέματα συμπεριφοράς.

Β' ΦΑΣΗ: Κυρίως έρευνα

Κατά τη φάση αυτή τα παιδιά εργάζονταν συνεργατικά, σε επίπεδο μικρών ομάδων μεικτής ικανότητας (ανομοιογενείς ομάδες), οι οποίες παρέμειναν ίδιες καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας (τυπική συνεργατική μάθηση, Johnson & Johnson, 1999). Οι δραστηριότητες αναφέρονταν στις γνωστικές περιοχές της γλώσσας και των μαθηματικών, ήταν κοινές και για τα δύο νηπιαγωγεία και είχαν σχεδιαστεί από τις ερευνήτριες/ νηπιαγωγούς.

Τα παιδιά γνώριζαν εξ αρχής το στόχο της δραστηριότητας και το κοινό έργο που είχαν να ολοκληρώσουν. Γνώριζαν, επίσης, τα κριτήρια βάσει των οποίων θα γινόταν η συζήτηση για την αυτοαξιολόγησή τους.

Γ' ΦΑΣΗ: Παρουσίαση/ Αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση γινόταν κατά την τρίτη φάση της εργασίας στις ομάδες (φάση παρουσίασης/ αξιολόγησης) όπου τα παιδιά εργάζονταν σε επίπεδο ομάδας-τάξης. Κάθε ομάδα παρουσίαζε την εργασία πάνω στην οποία είχε δουλέψει. Έπειτα απαντούσε στις ερωτήσεις του φύλλου αυτοαξιολόγησης.

Οι στόχοι των ερωτήσεων ήταν:

-Να αναστοχαστούν τα παιδιά αναφορικά με τις ενέργειές τους στις δραστηριότητες της γλώσσας και των μαθηματικών.

-Να αξιολογήσουν την επίδοσή τους (επιτυχή ή όχι ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων)

-Να αξιολογήσουν τον τρόπο εργασίας τους στις ομάδες (ανάληψη ρόλων, εφαρμογή συνεργατικών κανόνων και τεχνικών)

-Να κάνουν προτάσεις για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τις συγκρούσεις και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους

Οι ερωτήσεις του φύλλου αυτοαξιολόγησης ήταν:

1. Η ομάδα σου κατάφερε να ολοκληρώσει με επιτυχία το «κοινό» έργο;
2. Μπόρεσες να ανταποκριθείς στις απαιτήσεις του ρόλου σου;
3. Στην ομάδα σου δουλεύανε όλα τα παιδιά; Υπήρχε κάποιο παιδί που δε συμμετείχε;
4. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ομάδας (γνωστικός και συνεργατικός);
5. Κατά τη διάρκεια της εργασίας σας στις ομάδες, εφαρμόσατε τους συνεργατικούς κανόνες; (μιλάω χαμηλόφωνα, παραμένω στην ομάδα μέχρι να ολοκληρωθεί η εργασία, μοιράζομαι τα υλικά, ζητάω βοήθεια πρώτα από την ομάδα και όχι από τη νηπιαγωγό, συζητάω και δε μαλώνω, δεν ενοχλώ τις άλλες ομάδες)
6. Πώς νιώσατε κατά την εργασία σας στην ομάδα;
7. Τι προτείνετε ώστε να γίνει η ομάδα σας πιο αποτελεσματική στις εργασίες της;
9. Τι προτείνετε να γίνει για τις συμπεριφορές που δημιουργούν προβλήματα;

(Στις ερωτήσεις 3 και 5 περιλαμβάνονταν και ετεροαξιολόγηση καθώς τα παιδιά μπορούσαν να αναφερθούν και σε συμπεριφορές άλλων παιδιών).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων έδειξαν ότι τα παιδιά οδηγήθηκαν σε κατάκτηση συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τόσο κατά την εργασία τους στις μικρές ομάδες όσο και κατά την εργασία τους στην ομάδα-τάξη. Συγκεκριμένα, έκαναν διάλογο, άκουγαν τις απόψεις των άλλων παιδιών, δε διέκοπταν κάποιον που μιλούσε και περίμεναν τη σειρά τους για να κάνουν την εργασία τους στην ομάδα. Έμαθαν να μοιράζονται τα υλικά, να μιλάνε ευγενικά και χαμηλόφωνα στις ομάδες τους και να προσφέρουν τη βοήθειά τους σε όποιο μέλος την είχε ανάγκη (Π.χ. *‘Σε παρακαλώ μπορώ να πάρω την κόλλα,’*, *‘θέλω να με βοηθήσει κάποιος γιατί δεν μπορώ να κάνω την άσκηση’*).

Έμαθαν να αποδέχονται ως μέλη της ομάδας τους ακόμη και παιδιά που δεν ήταν αρχικά φίλοι τους. Το στοιχείο αυτό επαληθεύτηκε και από τα κοινωνιογράμματα. Ειδικά στο τρίτο κοινωνιογράμμα, οι θετικές επιλογές των παιδιών αυξήθηκαν ενώ μειώθηκαν οι αρνητικές, συγκριτικά με το αρχικό. Το σημαντικό στοιχείο εδώ είναι η διαφοροποίηση των κριτηρίων με βάση τα οποία γινόταν οι θετικές και οι αρνητικές επιλογές. Ενώ στο αρχικό κοινωνιογράμμα το μοναδικό κριτήριο ήταν οι φιλικές σχέσεις (με ποιο παιδί ήθελαν να παίζουν ή όχι), στο τελικό τα παιδιά ανέφεραν νέα κριτήρια, τα οποία σχετίζονταν με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης. Τα κριτήρια αναφέρονταν α. στη βοήθεια που λάμβαναν κατά την εργασία τους στην ομάδα (Π.χ. *‘με βοηθάει πάντα στην ομάδα και χωρίς να το ζητήσω’*), β. στη συνοχή της ομάδας (Π.χ. *‘επειδή είναι στην ομάδα μου’*), γ. στην καλή ποιότητα ή όχι της συνεργασίας (Π.χ. *‘δουλεύουμε πολύ καλά μαζί’*, *‘δε μας βοηθάει καθόλου στην ομάδα’*) και δ. στα στοιχεία της συμπεριφοράς –θετικά και αρνητικά– (Π.χ. *‘έχει αρχίσει να μιλάει πολύ ευγενικά’*, *‘δε χτυπάει πια καθόλου’*, *‘μου μιλάει με άσχημο τρόπο’*, *‘θέλει όλοι να κάνουν ό,τι λέει αυτή’*).

Μετά την πραγματοποίηση των πρώτων συνεργατικών δραστηριοτήτων οι ομάδες έπαψαν να έχουν έντονες διαφωνίες, κατάφεραν να επιλύουν μεγάλο μέρος των συγκρούσεων μόνες τους και να μην καταφεύγουν άμεσα στην επίκληση βοήθειας από τη νηπιαγωγό (Π.χ. *‘Ο Κ. φώναζε πολύ, και νόμιζε ότι είχε δίκιο. Όταν του δείξαμε την άσκηση κατάλαβε το λάθος του’*, *‘δε γίνεται να φωνάζει και να φεύγει από την ομάδα. Πρέπει να τηρεί τους κανόνες όπως κι εμείς’*). Το στοιχείο αυτό ενίσχυσε σημαντικά το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης και αύξησε επιπλέον τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Μόνο μία ομάδα στη δεύτερη πειραματική τάξη συνέχισε να παρουσιάζει συγκρούσεις και διαφωνίες μέχρι και τη λήξη του προγράμματος, εξαιτίας της συμπεριφοράς δύο μελών της τα οποία δεν κατάφεραν να μάθουν να εφαρμόζουν τους συνεργατικούς κανόνες. Οι αναφορές των υπόλοιπων μελών της ομάδας ήταν: *‘Ο Β. και ο Γ. ήθελαν να τα κάνουν όλα όπως ήθελαν εκείνοι και δε μας άκουγαν καθόλου’*, *‘συνέχεια εμείς τους λέμε τι πρέπει να κάνουν στο ρόλο τους κι είναι πολύ κουραστικό’*.

Έμαθαν να αναλαμβάνουν ρόλους και μπορούσαν να τους μοιράζονται μεταξύ τους στην ομάδα ακόμη και χωρίς τη βοήθεια της νηπιαγωγού. Παρατηρήθηκαν τέσσερις περιπτώσεις παιδιών τα οποία περίμεναν από τα υπόλοιπα μέλη να κάνουν και τη δική τους δουλειά (free riders). Με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους. Η ανάληψη ρόλων βοήθησε επίσης, τα παιδιά να αναλαμβάνουν την ατομική τους ευθύνη για τη συνεισφορά τους στην ομάδα (θετική και αρνητική) και να αποδέχονται τις αρνητικές απόψεις των μελών της ομάδας τους, εάν υπήρχαν για κάποιο συγκεκριμένο θέμα, χωρίς να αντιδρούνε αρνητικά, στοιχείο που προκαλούσε πολλές συγκρούσεις και αντιδράσεις τόσο κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας όσο και στην αρχή της κυρίως έρευνας. Η διαδικασία αυτή παρείχε ανατροφοδότηση στα μέλη των ομάδων ξεχωριστά αλλά και σε ολόκληρη την ομάδα και οδήγησε σε αυτοεξέλιξη.

Οι παρουσιάσεις της ομαδικής εργασίας τους που έκαναν στο τέλος κάθε δραστηριότητας, σε συνδυασμό με τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις του φύλλου αυτοαξιολόγησης ενίσχυσε σημαντικά τις λεκτικές τους διατυπώσεις. Έμαθαν να χρησιμοποιούν πιο εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, συγκριτικά με την περίοδο πριν από την έναρξη της έρευνας, τόσο στη μικρή όσο και στη μεγάλη ομάδα, καθώς ο διάλογος έγινε η κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας στην τάξη. Χρησιμοποιούσαν περισσότερο σύνθετες προτάσεις και σταμάτησαν να δίνουν μονολεκτικές απαντήσεις. Το εύρημα αυτό συμφωνεί πλήρως με

τα αποτελέσματα που φαίνεται να έχει η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στην προφορική επικοινωνία και γενικότερα στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Slavin, 1995). Επιπλέον, μέσα από τις συνεχείς παρουσιάσεις έμαθαν να περιγράφουν με σαφήνεια τους στόχους της δραστηριότητας και την πορεία της δράσης τους. 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.

Μέσα από την εργασία τους στις ομάδες τα παιδιά οδηγήθηκαν σε κατάκτηση γνώσεων και στις δύο θεματικές ενότητες συμμετέχοντας ενεργά στις δραστηριότητες και εκφράζοντας τα συναισθήματά τους. Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005) τα παιδιά στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης και επίλυσης προβλημάτων βιώνουν σκέψεις και συναισθήματα και χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης, στοιχεία που διευκολύνουν τη διαδικασία μάθησης και την επίτευξη των στόχων. Η ενεργητική συμμετοχή συνέβαλλε και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Τα ίδια αισθάνθηκαν σημαντικά ως μέλη της ομάδας, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Kagan, 1994). Είδαν ότι η άποψή τους υπολογίζεται από τα υπόλοιπα μέλη, αλλά και από τη νηπιαγωγό.

Οι ερωτήσεις που δυσκόλεψαν περισσότερο τα παιδιά ήταν εκείνες στις οποίες έπρεπε να διατυπώσουν προτάσεις για τη βελτίωση της εργασίας τους στην ομάδα. Χρειάστηκε μεγάλη υποστήριξη από τις νηπιαγωγούς προκειμένου να τα βοηθήσουν. Σταδιακά τα παιδιά άρχισαν να διατυπώνουν προτάσεις αρχικά για τη βελτίωση των συμπεριφορών που δημιουργούσαν προβλήματα και έπειτα για τη βελτίωση του τρόπου εργασίας της ομάδας τους.

Πιο συγκεκριμένα για τις συμπεριφορές που δημιουργούσαν προβλήματα στην ομάδα τα παιδιά αναφέρονταν *‘να του το πούμε ξανά, μήπως δεν το κατάλαβε’*, *‘να του λέμε να κάθεται και να βοηθά’*, *‘να το συζητάμε’*, *‘να του ξαναλέμε ποιους κανόνες πρέπει να τηρεί’*. Με τον τρόπο αυτό σταδιακά σταμάτησαν να απομονώνουν τα παιδιά που δημιουργούσαν προβλήματα και προσπαθούσαν να τα βοηθήσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην ομάδα προκειμένου να ωφεληθούν όλοι.

Αναφορικά με τις προτάσεις τους για την αποτελεσματικότητα της ομάδας τους οι θεματικές κατηγορίες που δημιουργήθηκαν αφορούσαν τη συγκέντρωση στην εργασία που είχαν να κάνουν, την αποδοχή των άλλων και το σεβασμό στις απόψεις τους και την συμμετοχή όλων. Οι αναφορές που έκαναν ήταν: *‘να δουλεύουμε όλοι και να μη χάνουμε το χρόνο μας’*, *‘να θυμόμαστε τι πρέπει να κάνουμε στην εργασία μας’*, *‘να βοηθάνε όλοι και όλοι να κάνουν κάτι’*, *‘να μιλάμε ευγενικά και να μη λέμε σε κάποιον ‘λες βλακείες’*, *‘να μοιραζόμαστε τα υλικά και να μην τα κρατάει ο Χ. στην αγκαλιά του’*.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα που αναφέραμε αναλυτικά παραπάνω επαληθεύεται η υπόθεση εργασίας μας. Τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης κατάφεραν να αναπτύξουν ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσα στο συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είχε ως αποτέλεσμα να βελτιωθεί και το θετικό ψυχολογικό κλίμα των τάξεων, αφού πια τα παιδιά είχαν μάθει να αποδέχονται τους συμμαθητές τους και τις διαφορετικές τους απόψεις και να συνεργάζονται αποτελεσματικά μαζί τους.

Τα παιδιά εξασκήθηκαν συστηματικά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, η οποία αποτέλεσε αναπόσπαστο κομμάτι του ημερήσιου προγράμματος, μέσα από ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα συνεργατικών δραστηριοτήτων και ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Έμαθαν να περιγράφουν με σαφήνεια τη διαδικασία του τρόπου εργασίας τους και κατά συνέπεια και τη διαδικασία της μάθησής τους. Δεν έδιναν έμφαση μόνο στην επίτευξη του αποτελέσματος, αλλά συζητούσαν για μία σειρά παραμέτρων (τρόπος εργασίας, ολοκλήρωση ‘κοινού έργου’, περιγραφή συμπεριφορών, συναισθήματα) οι οποίες

βρίσκονταν σε αλληλεξάρτηση. Οδηγήθηκαν έτσι από την ‘αξιολόγηση της μάθησης’ στην ‘αξιολόγηση για τη μάθηση’ (Μπιρμπίλη κ.ά., 2010).

Γνώριζαν τους στόχους της δραστηριότητας και είχαν τη δυνατότητα, μέσα από την εργασία στις ομάδες, να τους επιτύχουν οργανώνοντας τη δράση τους και χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε εκπαιδευτικό υλικό επιθυμούσαν. Με τον τρόπο αυτό άρχισαν σταδιακά οι ομάδες να εμφανίζουν στοιχεία αυτορρύθμισης και αυτονομίας.

Ο ρόλος των νηπιαγωγών ήταν ιδιαίτερα σημαντικός. Οι ίδιες με τον υποστηρικτικό και εμπνευστικό τους ρόλο έδωσαν στα παιδιά μεγάλα περιθώρια για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και μπόρεσαν να τα εξασκήσουν στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Ήταν βασικές συντονίστριες στις συζητήσεις των παιδιών και με τις διαφορετικού τύπου ερωτήσεις παρακινούσαν όλα τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά σε διαδικασίες αναστοχασμού της δράσης τους.

Τέλος, ένα πολύ σημαντικό συμπέρασμα που προέκυψε ήταν πως η συγκεκριμένη διαδικασία αυτοαξιολόγησης που εφαρμόσαμε στην ερευνητική παρέμβαση, εκτός από τα οφέλη που είχε για το κάθε παιδί ατομικά, όπως φάνηκε και από την ανάλυση των δεδομένων, ταυτόχρονα προσέφερε πολύ θετικά αποτελέσματα στο σύνολο των παιδιών της τάξης. Αυτό προέκυψε επειδή η αυτοαξιολόγηση συνδυάστηκε με τη συνεργατική μάθηση. Το κάθε παιδί μιλούσε για τη συμπεριφορά του, τα συναισθήματά του και για τις δυνατότητές του μπροστά σε όλα τα παιδιά. Δε μιλούσε μόνο σε σχέση με τον εαυτό του, αλλά και σε σχέση με τους ‘άλλους’. Το παιδί αντιμετώπιζονταν ως μοναδική οντότητα, η οποία όμως δε λειτουργεί απομονωμένα, αλλά δραστηριοποιείται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου κάθε συμπεριφορά, θετική ή αρνητική, έχει επιπτώσεις και σε επίπεδο ομάδας τάξης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Assessment Reform Group (1999). ‘Assessment for learning: Beyond the black box’ Ανακτήθηκε από <http://gtcni.openrepository.com/gtcni/bitstream/2428/4621/1/Assessment%20for%20learning-Beyond%20the%20Black%20Box.pdf>

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), 401-420.

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: Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης, (Επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, (294-302). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Ghiglionne, R. & Matalon, B. (1999). *Les enquetes sociologiques. Theories et pratique*. Paris: A. Colin.

Gillies, R.M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and instruction*, 14, 197-213.

Golafshani Nahid, (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607. Ανακτήθηκε από <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>

Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: The state of the art (An Overview). In S. Kemmis & R. Mc Taggart (Eds.), *The Action Research Reader* (321-335). Victoria: Deakin University Press.

- 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.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Klenowski V. (1995). Student self evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in education* 2(2),145-163.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005) *Μεταγνωστικές διεργασίες και Αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπιρμπίλη Μ, Καραγιώργου Ι. & Χριστοδούλου Ι. (2010). Εμπλέκοντας τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στη μάθησή τους: η σημασία της αυτοαξιολόγησης. Στο Δ., Γερμανός & Μ., Κανατσούλη (Επιμ.), *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Muchielli, A. (1994). *Les methods qualitative*. Paris: PUF
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011. Ανακτήθηκε από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία/>
- Πιαζέ, Ζ. (1999). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Λιβάνης
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Stipek J. D., Tannatt M.L. (1989). Children's judgments of their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology* 76(10), 75-84
- Stipek J.D. & MacIver D. (1989). Development change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development* 60, 521-538
- Towler L.& Broadfoot P. (1992). Self-assessment in primary school. *Education Review*, 44(2), 46-101.
- Vygotsky, L., S. (1997). *Νους στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg

Στοιχεία επικοινωνίας:

Αλεξάνδρα Γκλούμπου, agloumpou@hotmail.com

Ελένη Ζησοπούλου, elzisop@yahoo.gr

Ευαγγέλου Ιωάννα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Δασκάλα

Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΒΕΛΤΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ: ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΟΠΟΥ ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΟΝΤΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών, τη συμπεριφορά τους αλλά και την ατομική τους ανάπτυξη γενικότερα. Πώς διαμορφώνεται ένα ιδανικό περιβάλλον μάθησης; Ποιοι παράγοντες το καθορίζουν; Είναι δυνατή η μετατροπή ενός προβληματικού περιβάλλοντος μάθησης σε ιδανικό; Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η υλοποίηση μιας Έρευνας Δράσης με σκοπό την αξιολόγηση του κλίματος της τάξης στην οποία δίδασκε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και κατόπιν η εφαρμογή μιας παρέμβασης με σκοπό να το βελτιώσει.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κλίμα της Τάξης, Έρευνα Δράσης, Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Εκπαιδευτικό Στυλ

IMPROVING CLASSROOM CLIMATE: AN EDUCATIONAL ACTION RESEARCH WHERE EFFECTIVE EDUCATIONAL STRATEGIES ARE PROVIDED

ABSTRACT

Creating a positive classroom climate can positively affect the learning achievements of children, their behavior and their personal development as well. How can we create an ideal learning environment? What are the related factors that constitute it? Is it possible to change a problematic learning environment into an ideal one? In the present study we used an Action Research methodological design in order to assess the classroom climate where the teacher- researcher taught and, as a next step, to implement an intervention designed to improve it.

KEY WORDS

Classroom Climate, Action Research, Cooperative teaching, teaching style

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ποιότητα του περιβάλλοντος μάθησης έχει απασχολήσει έντονα τις τελευταίες δεκαετίες το ερευνητικό πεδίο, καθώς έχει βρεθεί ότι σχετίζεται άμεσα με τα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών και την ανάπτυξη τους. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια (Fraser, 1986* 1989* Goh, Young & Fraser, 1995* Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001) βρέθηκε ότι η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων των παιδιών για το κλίμα της τάξης σχετίζεται άμεσα με μεγαλύτερα μαθησιακά επιτεύγματα, με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και με μειωμένα συναισθηματικά προβλήματα. Επιπλέον έχει βρεθεί ότι η ταυτοποίηση του πραγματικού περιβάλλοντος μάθησης με αυτό που τα παιδιά θεωρούν ως ιδανικό βελτιώνει σημαντικά τα μαθησιακά και συναισθηματικά αποτελέσματά τους (Fraser & Fisher, 1983* Fraser, 1998* Dorman, 2008).

Το Κλίμα της Τάξης είναι μία σύνθετη έννοια, την οποία απαρτίζουν δύο διαστάσεις, το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον μάθησης (Τριλιανός, 2003). Το φυσικό περιβάλλον της τάξης αφορά την εμφάνιση και την επίπλωση της αίθουσας διδασκαλίας, το μέγεθος και τους φυσικούς πόρους της, καθώς και θέματα όπως η θέρμανση και ο αερισμός της (Evans, Harvey, Buckley & Yan, 2009). Η ατμόσφαιρα της αίθουσας που καθορίζεται από τους συμβολισμούς της φυσικής διάταξης καθώς και το στυλ που υιοθετεί ο δάσκαλος επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά των παιδιών (Weinstein & David, 1987). Το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης διαμορφώνεται από τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών καθώς και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών (Fraser, 1986).

Η δημιουργία θετικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικό προσδίδουν στους πρώτους ένα αίσθημα ασφάλειας μέσα στην τάξη ώστε να διαχειρίζονται πιο εποικοδομητικά τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές καταστάσεις που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον (Pianta & Steinberg, 1992) ενώ επιπλέον το θετικό ή αρνητικό πρόσημο αυτής της σχέσης αποτελεί κριτήριο απόρριψης ή αποδοχής του παιδιού από τους συνομηλίκους του (Hughes, Cavell & Willson, 2001).

Οι διαμαθητικές σχέσεις σχετίζονται με την ανάγκη του παιδιού να είναι κοινωνικά αποδεκτό και επιθυμητό από τα άτομα που συμπαθεί και γι' αυτό οι επιλογές του πρέπει να είναι αρεστές από τους φίλους του. Η θετική ή αρνητική επιρροή των επιλογών του στα κίνητρα μάθησης εξαρτάται από τους φίλους που έχει. Φίλοι υψηλών επιδόσεων θα επηρεάσουν θετικά τα κίνητρα μάθησης και το αντίθετο (Berndt & Keefe, 1996). Ακόμη, οι διαμαθητικές σχέσεις συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, παρέχοντας προσδοκίες, πρότυπα και ενισχύσεις που διαμορφώνουν μία μεγάλη ποικιλία κοινωνικών συμπεριφορών, στάσεων και προοπτικών (Johnson, 1981).

Η θετική επιρροή των διαμαθητικών σχέσεων και των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού μαθητών εξαρτάται από το είδος της αλληλεπίδρασης που θα συμβεί ανάμεσά τους. Υπεύθυνος για την ποιότητα της αλληλεπίδρασης αυτής είναι ο δάσκαλος και οι επιλογές που κάνει σχετικά με τη στάση του, το εκπαιδευτικό του στυλ, τις μεθόδους διδασκαλίας που επιλέγει και τον τρόπο που θα διαμορφώσει το χώρο (Τριλιανός, 2003).

Βάσει ερευνών έχει βρεθεί ότι το κλίμα της τάξης είναι θετικότερο όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας (Madden & Slavin, 1983· Johnson & Johnson, 1989· Ghaith, 2003· Κακανά, 2008) και το δημοκρατικό εκπαιδευτικό στυλ (Ho, 1989· Cheng, 1994).

Επίσης, ο διαμορφωμένος χώρος πρέπει να βρίσκεται σε αντιστοιχία με το στυλ και την προσέγγιση διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Τριλιανός, 2003). Σε έρευνα του Γερμανού (2000 οπ. αναφ. στο Γερμανός, 2006) διερευνήθηκαν οι επιπτώσεις που έχει η έλλειψη συμμορφίας μεταξύ κοινωνικής και υλικής δομής της τάξης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης όπου οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναβαθμίσουν την ποιότητα του χώρου της τάξης τους τοποθέτησαν τα θρανία σε ομαδική διάταξη. Ωστόσο συνέχισαν να διδάσκουν με την παραδοσιακή μετωπική μέθοδο διδασκαλίας. Η κοινωνική δομή της τάξης λειτουργούσε με διαφορετική κατεύθυνση σε σχέση με την υλική δομή. Το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργηθούν πολλά προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Επίσης, μία τάξη οργανωμένη δασκαλοκεντρικά χαρακτηρίζεται από υψηλό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, μικρά ποσοστά εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, μικρή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και καταστροφές στην τάξη. Αντίθετα η αίθουσα που είναι διαμορφωμένη για μαθητοκεντρική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από ομαδικότητα, μεγάλα ποσοστά εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, μεγάλη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και αγάπη για το χώρο και το σύνολο των αντικειμένων της αίθουσας (Γερμανός, 1999). Ακόμη, σύμφωνα με τις έρευνες Architecture Foundation (2000) και Lackney (2000) η εμπλοκή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος επηρεάζει εξίσου τη συμπεριφορά αλλά και τη μάθηση. Η συμμετοχή των παιδιών στην αναδιαμόρφωση του χώρου ενισχύει το δέσιμο τους με το περιβάλλον, το διαχειρίζονται και το διατηρούν καλύτερο ενώ μειώνονται και οι πιθανότητες βανδαλισμού.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί αφενός στην αξιολόγηση του κλίματος της τάξης και αφετέρου στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση μιας παρέμβασης που εστιάζει τόσο στη φυσική όσο και στην κοινωνική διάσταση του κλίματος της τάξης με σκοπό να το βελτιώσει. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν και διερευνήθηκαν ήταν τα εξής:

- Η αναδιαμόρφωση του χώρου της αίθουσας συμβάλλει στην υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής

- μεθόδου και στη βελτίωση του κλίματος της τάξης;
- Η υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης της διδασκαλίας συντελεί στη βελτίωση του κλίματος της τάξης;
- Το στυλ του εκπαιδευτικού καθορίζει το κλίμα της τάξης;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ-ΔΕΙΓΜΑ

Η έρευνα διήρκεσε πέντε μήνες (Φεβρουάριος- Ιούνιος 2013), στην Ε' τάξη ενός δημοτικού σχολείου του νομού Φθιώτιδας στην οποία δίδασκε η εκπαιδευτικός που ανέλαβε και το ρόλο της ερευνήτριας. Επρόκειτο για 18 παιδιά, επτά κορίτσια και έντεκα αγόρια, εκ των οποίων τα τρία (ένα κορίτσι και δύο αγόρια) ήταν αλβανικής καταγωγής.

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν πολυμεθοδικά ώστε να συγκεντρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερες, αξιόπιστες και πιο αντικειμενικές πληροφορίες για το κλίμα της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν συμμετοχική παρατήρηση από την εκπαιδευτικό, μη συμμετοχική παρατήρηση από τη Σχολική Σύμβουλο, που ανέλαβε ρόλο κριτικού φίλου, καθώς και ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις στους μαθητές.

Για την αξιολόγηση της παρέμβασης δεδομένα συλλέχθηκαν με συμμετοχική παρατήρηση από την εκπαιδευτικό και τη σχολική σύμβουλο και με εργασίες που υλοποίησαν οι μαθητές για αυτόν ακριβώς το σκοπό (μία γραπτή και μία προφορική μέσω βιντεοσκόπησης). Επιπλέον τραβήχτηκαν φωτογραφίες σχετικά με το διαμορφωμένο χώρο.

Το σύνολο των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων εστίασαν στα εξής:

- Στη διαμόρφωση του χώρου.
- Στην ποιότητα των διαμαθητικών σχέσεων και
- Στην ποιότητα της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητών.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε αναπτύχθηκε σε τρία στάδια. Το πρώτο αφορούσε τη διάγνωση και αποσαφήνιση της προβληματικής κατάστασης, το δεύτερο το σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρέμβασης και το τρίτο στάδιο την αξιολόγησή της παρέμβασης. Ειδικότερα στο πρώτο στάδιο η δασκάλα της τάξης, που ανέλαβε ρόλο ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, παρατηρούσε τον τρόπο που εργαζόνταν τα παιδιά στις ομαδοσυνεργατικές ασκήσεις καθώς και τη συμπεριφορά που είχαν απέναντι στους συμμαθητές τους αλλά και στην ίδια. Ακολούθησαν οι ατομικές συνεντεύξεις των μαθητών και η παρατήρηση της διδασκαλίας από τη Σχολική Σύμβουλο. Βάσει των δεδομένων που συλλέχθηκαν, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε παρέμβαση, η οποία επικέντρωσε στην αναδιοργάνωση του χώρου της τάξης και στη βελτίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών ενεργειών της δασκάλας. Συγκεκριμένα η αναδιοργάνωση του χώρου, η οποία έγινε με τη συμμετοχή των παιδιών, περιελάμβανε αναχρωματισμό των τοίχων της αίθουσας με χρώματα δικής τους επιλογής, δημιουργία δύο επιπλέον περιοχών (Καθιστικό, Βιβλιοθήκη-Η/Υ), βελτίωση της διακόσμησης της αίθουσας με φωτογραφικό υλικό από την σχολική ζωή και προσωπικά τους αντικείμενα. Η βελτίωση παιδαγωγικών και διδακτικών ενεργειών συμπεριελάμβανε την μετάβαση των παιδιών και της δασκάλας από την παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας στην ομαδοσυνεργατική και επιπλέον την υιοθέτηση του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας από την εκπαιδευτικό. Το τρίτο στάδιο, αυτό της αξιολόγησης της παρέμβασης περιελάμβανε αξιολόγηση από την πλευρά των παιδιών αλλά και τον Κριτικό Φίλο, δηλαδή τη Σχολική Σύμβουλο.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το σύνολο των δεδομένων που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Όσον αφορά τη διάσταση του χώρου, προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες από το σύνολο των πέντε κατηγοριών στις οποίες κατατάσσει ο Γερμανός (2006) τους παράγοντες που απαρτίζουν την υλική υποδομή της αίθουσας. Δεν εξετάστηκε η κατηγορία “κτισμένος χώρος” καθώς δε μπορούσε να τροποποιηθεί. Πιο αναλυτικά οι τέσσερις κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:

1. Τεχνητοί Περιβαλλοντικοί Παράγοντες: Πρόκειται για τα τεχνικά και αισθητικά χαρακτηριστικά (χρώμα, φωτισμός, θερμοκρασία κ.α).
2. Διαμορφωμένος χώρος: Πρόκειται για τη διαρρύθμιση και την αισθητική της αίθουσας.
3. Επίπλωση και εξοπλισμός: Είναι τα θρανία, οι καρέκλες, η βιβλιοθήκη, οι κουρτίνες κ.α.
4. Εκπαιδευτικό Υλικό: Το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, κατασκευές, προσωπικά αντικείμενα κ.α.) καθορίζει την ποιότητα των δραστηριοτήτων που θα αναπτυχθούν.

Όσον αφορά την κοινωνική διάσταση του κλίματος της τάξης (διαμαθητικές σχέσεις, σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών) προέκυψαν δεκατέσσερις κατηγορίες από το σύνολο των δεκαπέντε κατηγοριών που υποστηρίζει το ερωτηματολόγιο του Learning Environment Inventory (LEI) των Fraser, Anderson και Walberg (1982). Η κατηγορία “Υλικοτεχνική Υποδομή” δεν εξετάστηκε διότι μελετήθηκε εκτενώς ξεχωριστά. Πιο ειδικά, οι κατηγορίες που προέκυψαν έχουν ως εξής:

1. Συνεκτικότητα: Είναι το αίσθημα οικειότητας ή συνεκτικότητας που αναπτύσσεται μεταξύ ατόμων, όταν αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για ορισμένο χρονικό διάστημα.
2. Ποικιλομορφία (Diversity): Αφορά το βαθμό που μία τάξη προβλέπει και ικανοποιεί τη διαφορετικότητα και την ποικιλία των ενδιαφερόντων των παιδιών της τάξης μέσα από τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει.
3. Τυπικότητα (Formality): Είναι ο βαθμός στον οποίο η συμπεριφορά μέσα στην τάξη καθοδηγείται από τυπικούς κανόνες αποκαλύπτοντας τα πρότυπα συμπεριφοράς της ομάδας.
4. Ταχύτητα (Speed): Αφορά το ρυθμό διεξαγωγής του μαθήματος που θα πρέπει να ταιριάζει με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης.
5. Προστριβή (Friction): Οι συγκρούσεις είναι το πιο σημαντικό ψυχολογικό φαινόμενο.
6. Διαχείριση Στόχων (Goal Direction): Η σαφήνεια των στόχων της ομάδας είναι ζωτικής σημασίας για την ατομική μάθηση των παιδιών.
7. Ευνοιοκρατία (Favoritism): Αυτή η κλίμακα μετρά ουσιαστικά αρνητικά συναισθήματα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποδείξει εάν οι μαθητές έχουν χαμηλή αυτο-εικόνα επίδοσης.
8. Δυσκολία (Difficulty): Αναφέρεται στο βαθμό που η σχολική εργασία δυσκολεύει το μαθητή.
9. Απάθεια (Apathy): Η κλίμακα αυτή δείχνει κατά πόσο τα άτομα μέσα στην τάξη αισθάνονται έλλειψη συνάφειας με τις δραστηριότητες, αδιαφορούν για τις σχολικές εργασίες.
10. Δημοκρατικότητα (Democracy): Αφορά τη δυνατότητα των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την λειτουργία της τάξης.
11. Κλίκες (Cliques): Οι κλίκες μέσα στην τάξη μπορεί να οδηγήσουν σε εχθρότητες ανάμεσα στα μέλη των διαφόρων ατόμων της τάξης.
12. Ικανοποίηση (Satisfaction): είτε αρέσει είτε όχι στους μαθητές η τάξη τους αυτό επηρεάζει τη μάθησή τους.
13. Αποδιοργάνωση (Disorganization): Αναφέρεται στο βαθμό που οι μαθητές θεωρούν πως η τάξη και οι δραστηριότητες είναι κακώς οργανωμένες και προκαλούν σύγχυση.
14. Ανταγωνιστικότητα (Competitiveness): Αναφέρεται στις ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών που μπορεί να επηρεάσουν τη δυναμική των ομάδων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω περιέχουν μερικά σύντομα αποσπάσματα από όλα τα εργαλεία συλλογής δεδομένων λόγω του περιορισμού της έκτασης της εργασίας. Κάθε απόσπασμα θα συμβολίζεται ως εξής: Ημερολόγιο Δασκάλας ως Η.Δ, Συνεντεύξεις μαθητών στη Δασκάλα ως

Συνεντεύξεις Μ στη Δ, Συνεντεύξεις μαθητών στη Σχολική Σύμβουλο ως Συνεντεύξεις Μ στη Σ.Σ, οι Παρατηρήσεις της Σχολικής Συμβούλου ως Σχόλια Σ.Σ και τμήματα από το γράμμα των μαθητών στην νέα τους μαθήτριά ως Γράμμα Μ στην Ν.Μ. Επιπλέον σε όλα τα αποσπάσματα, κάθε παιδί συμβολίζεται με τα αρχικά Μ.Α (Μαθητής Αγόρι) και Μ.Κ (Μαθήτριά Κορίτσι) η Σχολική Σύμβουλος με τα αρχικά Σ.Σ και η δασκάλα με το αρχικό Δ.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΥΛΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ: ΧΩΡΟΣ

Με βάση τα σχόλια των παιδιών και τις παρατηρήσεις της δασκάλας και της Σχολικής Συμβούλου φάνηκε ότι ο χώρος της τάξης ήταν αφιλόξενος, ανελκυστικός, μονοχωρικός, με άσχημη γενική εικόνα αλλά ικανοποιητική διακόσμηση. Επιπλέον ήταν επαρκής τους περισσότερους τεχνητούς περιβαλλοντικούς παράγοντες και ως προς το παιδαγωγικό του υλικό. Η επίπλωση και ο εξοπλισμός παρόλο που ήταν ο βασικός που χρειάζεται μια τάξη ήταν παλιός και κατεστραμμένος. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται συνοπτικά τα αποτελέσματα και αμέσως μετά ακολουθούν παραδείγματα από χαρακτηριστικά αποσπάσματα.

Πίνακας 1 Υλική Διάσταση: Χώρος Πριν την Παρέμβαση

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΧΩΡΟΥ	ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
ΔΙΑΡΡΥΘΜΙΣΗ	ΜΟΝΟΧΩΡΙΚΗ
ΓΕΝΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ	ΑΝΕΛΚΥΣΤΙΚΗ
ΕΠΙΠΛΩΣΗ ΚΑΙ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ	ΠΑΛΙΟΣ, ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΣ ΕΛΛΑΤΩΜΑΤΙΚΟΣ
ΤΕΧΝΗΤΟΙ ΠΕΡΙΒ. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΕΠΑΡΚΕΙΣ
ΔΙΑΚΟΣΜΗΣΗ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	ΕΠΑΡΚΕΣ

Αποσπάσματα από τις Συνεντεύξεις Μ στη Δ:

- Μ.Κ2: “Είναι μια τάξη παραμελημένη (...)”
- Δ: “Κυρίως ποιο χώρο χρησιμοποιούμε μέσα στην τάξη”;
Μ.Α13: “Το κέντρο”.
- Μ.Α15: “Μου αρέσει ο Αρλεκίνος που υπάρχει μέσα στην τάξη, μου αρέσουν οι αφίσες που έχουμε κάνει”.
- Δ: “Θεωρείς ότι η τάξη μας έχει καλή φωτεινότητα;”
Μ.Α10: “Ναι, πάρα πολύ”.
- Μ.Κ14: “Θα του έλεγα ότι είναι μία τάξη αρκετά μεγάλη, ότι έχει αυτά που χρειάζεται (...)αυτά”.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ: ΔΙΑΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ.

Όσον αφορά τις διαμαθητικές σχέσεις από το σύνολο των 14 κατηγοριών που προαναφέρθηκαν προέκυψαν οι δώδεκα. Δεν προέκυψε η “Ευνοιοκρατία” διότι αφορά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003) και η “ποικιλομορφία”. Πιο συγκεκριμένα βάσει των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των μαθητών, τις παρατηρήσεις της Σχολικής Συμβούλου, καθώς και τις καταγραφές της δασκάλας φαίνεται ότι το κλίμα της τάξης χαρακτηριζόταν από έντονες διενέξεις κυρίως με το μαθητή Μ.Α6 αλλά και μεταξύ άλλων παιδιών. Η συνοχή αφορά παρέες των δύο έως τεσσάρων ατόμων κυρίως του ίδιου φύλου, η οποία ορισμένες φορές ήταν πολύ δυνατή που παρέπεμπε σε κλίκες. Επίσης διαπιστώθηκε πως υπάρχει αδιαφορία από την πλευρά των μαθητών για τις εργασίες είτε λόγω

έλλειψης ενδιαφέροντος γι' αυτές είτε λόγω δυσκολίας του έργου. Άλλο χαρακτηριστικό είναι η έλλειψη ικανοποίησης για τους συμμαθητές που οφείλεται κυρίως στην “κακή” συμπεριφορά αρκετών που κοροϊδεύουν και μιλάνε άσχημα στα παιδιά της τάξης. Η ανταγωνιστικότητα φαίνεται να κυριαρχεί ανάμεσα στους άριστους μαθητές, τους οποίους ενοχλεί και ο πιο αργός ρυθμός που εργάζονται ορισμένα άτομα μέσα στην τάξη. Τέλος, το σύνολο των παραπάνω προβλημάτων ανέδειξε την αποδιοργάνωση που κυριαρχούσε στον τρόπο εργασίας των παιδιών παρά τις αρχές της δημοκρατίας που ακολουθούνταν καθώς και τη σαφήνεια των γνωστικών στόχων των ασκήσεων. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα σε πίνακα και ακολουθούν ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα.

Πίνακας 2 Κοινωνική Διάσταση: Διαμαθητικές Σχέσεις Πριν την Παρέμβαση

ΔΙΑΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ 2-3 ΑΤΟΜΑ ΙΔΙΟΥ ΦΥΛΟΥ
ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΚΥΡΙΩΣ ΜΕ ΤΟΝ Μ.Α6 ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΞΥ ΑΛΛΩΝ
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΝΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ & ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ
ΑΠΟΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΝΑΙ ΣΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ
ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	ΝΑΙ ΣΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΝΑΙ ΣΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΝΑΙ
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕΤΑΞΥ ΑΡΙΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΟΥ	ΝΑΙ
ΤΥΠΙΚΟΤΗΤΑ	ΟΧΙ
ΚΛΙΚΕΣ	ΝΑΙ
ΤΑΧΥΤΗΤΑ	ΟΧΙ

Συνεντεύξεις των Μ στη Δ:

- Μ.Κ14: “Αν μαλώσω με ένα αγόρι θα πάρουν το μέρος του αγοριού”.
- Μ.Κ2: “Επιλέγω να παρατήσω την ομάδα ναι και να το κάνω μόνη μου. Προκειμένου να το κάνω με αυτόν που είναι σίγουρο ότι θα φέρει τσακωμό μαζί του”.
- Δ: “Υπάρχουν φορές που νιώθεις ότι... έχει τύχει να αισθανθείς ότι θα ήθελες να είσαι σε άλλη τάξη; Με άλλους μαθητές; Με άλλα παιδιά;
- Μ.Κ7: “Όταν με κοροϊδεύουν, ναι”.
- Μ.Κ7: “Άλλες φορές ας πούμε διάβαζε ο Μ.Α10 το κείμενο κι εμείς βαριόμασταν να το ακούσουμε το κείμενο.”
- Μ.Κ12: “Αυτή που συμφωνούν οι περισσότεροι, αυτή διαλέγουμε.”
- Μ.Κ2: “Μπορεί και εγώ... ε.. δε ξέρω αν αυτοί.. κάποιες φορές το νιώθω και αυτό αλλά μετά αναρωτιέμαι αν εγώ δε τους φέρομαι καλά και μετά το κάνουν κι αυτοί.”

Συνεντεύξεις Μ σε Σ.Σ:

- Σ.Σ: “Θεωρείς ότι ο δάσκαλος σου, σου βάζει πιο δύσκολες ασκήσεις από αυτές που μπορείς να κάνεις”;
- Μ.Κ5: “Ε, κάποιες φορές νομίζω ναι”.
- Σ.Σ: “Για ποιο λόγο δε της ζητάς εύκολα βοήθεια;”
- Μ.Κ7: “Γιατί μας έχει διδάξει και τα ξέρουμε”.

Η. Δ:

- Δ: “Πάλι σήμερα αυτή η ομάδα δε κατάφερε να ολοκληρώσει την εργασία. Η Μ.Κ2 τσακώνεται με τον Μ.Α6 και στη συνέχεια εμπλέκεται στον καβγά και η υπόλοιπη ομάδα. Αν άλλαξα θέση στο Μ.Α6 δε θα έλυνα το πρόβλημα (...) Τι να κάνω με αυτό το παιδί; Δε το θέλει κανείς! (...)”.
- Δ: “ Σήμερα λάβαμε μέρος σε ένα διαγωνισμό έκθεσης για την αναγκαιότητα των φρούτων στην καθημερινή μας ζωή. Ορισμένοι μαθητές έβαλαν ανάμεσα τους, κασετίνες ανοιχτές, βιβλία και γύρισαν πλάτες μεταξύ τους. Είχε μεγάλη σημασία γι’ αυτούς να διακριθούν. Πώς γίνεται να μειώσεις τον ανταγωνισμό σε μια τάξη;”
- Δ: (...) “Έχει τύχει και στα Μαθηματικά να σηκώσω τον Μ.Α1 στον πίνακα και να την ακούσω να λέει “Ωχ... αυτός σηκώθηκε; Καληνύχτα σας και ό πιν το λύσει ζυπνήστε με”. Και δυστυχώς το σχόλιο δε το άκουσα μόνο εγώ..” .

Σχόλια Σ.Σ:

- Σ.Σ: “Τα παιδιά δε φαίνεται να γνωρίζουν τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου:
 - καταμερισμός αρμοδιοτήτων
 - σιωπηρή εργασία”.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ.

Για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών προέκυψαν εννέα κατηγορίες από το σύνολο των δεκατεσσάρων που προαναφέρθηκαν. Σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν από τις απαντήσεις των παιδιών, τις παρατηρήσεις της δασκάλας και της Σχολικής Συμβούλου φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν αρκετά καλές σχέσεις με τη δασκάλα τους. Είναι ευχαριστημένα τόσο από τον τρόπο που συμπεριφέρεται όσο και από το πώς κάνει μάθημα. Τη θεωρούν αρκετά δημοκρατική και σωστή στη δουλειά της. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένοι μαθητές που έρχονται σε σύγκρουση μαζί της, ενώ βάσει των σχολίων της Σχολικής Συμβούλου φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός δε γνωρίζει πώς να οργανώσει και να κατευθύνει τον τρόπο εργασίας των παιδιών. Παρακάτω παρατίθενται ο πίνακας με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα και ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν.

Πίνακας 3 Κοινωνική Διάσταση: Σχέσεις Εκπαιδευτικού-Μαθητών Πριν την Παρέμβαση

ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕ ΟΛΗ ΤΗΝ ΤΑΞΗ
ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕ ΔΥΟ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΠΟ ΟΛΟΥΣ
ΑΠΟΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΝΑΙ
ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΟΡΙΣΜΕΝΟΙ ΝΑΙ
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΝΑΙ
ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΟΥ	ΝΑΙ
ΤΥΠΙΚΟΤΗΤΑ	ΝΑΙ
ΤΑΧΥΤΗΤΑ	ΟΧΙ

Συνεντεύξεις των Μ στην Σ.Σ:

- Σ.Σ: “Κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε βοηθάει στις ασκήσεις;
Μ.Α 10: “Πάρα πολλές φορές, σχεδόν πάντα”.
- Μ.Κ.2: “Καμιά φορά ερχόμαστε σε μερικές κόντρες με την κ. Ιωάννα γιατί πιστεύει ότι εγώ υποστηρίζω, ακόμα κι αν η άποψη μου είναι λάθος, την υποστηρίζω με κάθε επιχείρημα έτσι ώστε να βγει σωστή κι αυτό πιστεύω ότι είναι λάθος, γι’ αυτό καμιά φορά δε συμφωνώ και εκεί...”.

- *M.K5: “Και δε θα ήθελα να αλλάξω δάσκαλο, γιατί αυτή τη χρονιά που 'χουμε περάσει, τα χουμε περάσει.. έχουμε περάσει πολύ ωραία”.*
- *M.K2: “ Όταν ας πούμε θέλω να ανοίξουμε διάλογο και το άλλο παιδί δε το θεωρεί σωστό αυτό, η κυρία έρχεται και το παρακινεί”.*
- *Σ.Σ: “Θεωρείς ό π η δασκάλα σου σου βάζει πιο δύσκολες ασκήσεις στο σπίτι από αυτές που μπορείς να κάνεις;”*
M.K16: “Όχι. Μια χαρά είναι”.
- *Σ.Σ: “ Η δασκάλα σου έχει χιούμορ;*
M.K.5: “Έχει ναι, είναι καλή”.
- *M.K15: “Μου λέει να ξαναπροσπαθήσεις και να ξαναπροσπαθήσεις και σιγά σιγά θα το μάθεις”.*
- *M.K16: “Γιατί τα καταλαβαίνω αυτά που μας λέει.*

Σχόλια της Σ.Σ:

- *Σ.Σ:“Η εκπαιδευτικός επέβλεπε υποστηρικτικά, δεν οργάνωνε και δεν επανέφερε την τάξη”.*

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΥΛΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ: ΧΩΡΟΣ

Μετά την παρέμβαση, οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των παιδιών για το χώρο της τάξης τους βελτιώθηκαν σημαντικά. Οι νέες περιοχές που δημιουργήθηκαν (καθιστικό, Βιβλιοθήκη- Η/Υ) έκαναν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και συνέβαλαν στην οικειοποίηση του χώρου από τα παιδιά. Το νέο χρώμα στους τοίχους και η αυξημένη διακόσμηση σε συνδυασμό με τον ανανεωμένο εξοπλισμό συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης. Παρακάτω παραθέτουμε συνολικά τα αποτελέσματα μετά την παρέμβαση σε πίνακα καθώς και χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τη συλλογή δεδομένων.

Πίνακας 4 Υλική Διάσταση: Χώρος Μετά την Παρέμβαση

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΧΩΡΟΥ	ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
ΔΙΑΡΡΥΘΜΙΣΗ	ΠΟΛΥΧΩΡΙΚΗ
ΓΕΝΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ	ΕΛΚΥΣΤΙΚΗ, ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ
ΕΠΙΠΛΩΣΗ ΚΑΙ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ	ΣΥΓΧΡΟΝΟΣ, ΕΠΑΡΚΗΣ, ΑΝΑΝΕΩΜΕΝΟΣ
ΤΕΧΝΗΤΟΙ ΠΕΡΙΒ. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΕΠΑΡΚΕΙΣ
ΔΙΑΚΟΣΜΗΣΗ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	ΕΠΑΡΚΕΣ

Γράμμα Μ στην Ν.Μ:

- *M.A15: “ Έχουμε βάλει μοντέρνες κρεμάστρες και στις πλαϊνές κολονίτσες φωτογραφίες”.*
- *M.A15: “ Έχουν φανταστικά χρώματα οι τοίχοι, αυτά είναι λαχανί και ένα πολύ απαλό μοβ”.*
- *M.K12: “(...) Επίσης έχουμε βάλει νέες κρεμάστρες και έχουμε κολλήσει ζωγραφιές στους τοίχους που τις έχουμε φτιάξει εμείς. Η τάξη μας πιστεύω δε μοιάζει με τις άλλες”.*
- *M.A15: “Η τάξη μας είναι καταπληκτική.(...). Η τάξη μας είναι η ωραιότερη. Δε μπορεί να συγκριθεί με άλλη”.*

- *M.A6: “Έχουμε ένα καθιστικό και όποιος είναι κουρασμένος πάει εκεί και χαλαρώνει”.*
- *M.K16: “Δουλεύουμε ομαδικά στον υπολογιστή ή στο καθιστικό ή στα θρανία”.*

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ: ΔΙΑΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ.

Μετά την Παρέμβαση η ποιότητα των διαμαθητικών σχέσεων βελτιώθηκε. Καταρχήν αυξήθηκε η συνοχή της τάξης. Τα περισσότερα παιδιά πλέον κάνουν παρέα όλα μαζί, ανεξαρτήτως φύλου. Δεν αναφέρονται σε μεταξύ τους διενέξεις ενώ έχουν γίνει πιο ανεκτικοί ως προς τον Μ.Α6. Η συμπεριφορά των συμμαθητών αλλά και ο τρόπος που γίνονται οι εργασίες τους ευχαριστεί ιδιαίτερα. Η προσθήκη της διαφοροποίησης στις εργασίες καθώς και οι επιπλέον περιοχές αύξησαν το ενδιαφέρον των παιδιών και τη συμμετοχή τους. Η δημοκρατικότητα και η σαφήνεια των στόχων διατηρήθηκε και μετά την παρέμβαση ενώ πλέον οι δραστηριότητες είναι καλά οργανωμένες και δεν υπάρχουν προβλήματα. Παραθέτουμε παρακάτω τον πίνακα με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα μετά την παρέμβαση καθώς και ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τη συλλογή των δεδομένων.

Πίνακας 5 Κοινωνική Διάσταση: Διαμαθητικές Σχέσεις Μετά την Παρέμβαση

ΔΙΑΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΥΞΗΘΗΚΕ ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ
ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕΙΩΘΗΚΕ
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΝΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ & ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ
ΑΠΟΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΟΧΙ
ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	ΟΧΙ
ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΟΧΙ
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΝΑΙ
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΟΧΙ
ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΟΥ	ΝΑΙ
ΤΥΠΙΚΟΤΗΤΑ	ΝΑΙ
ΚΛΙΚΕΣ	ΟΧΙ
ΤΑΧΥΤΗΤΑ	ΝΑΙ

Γράμμα Μ στην Ν.Μ:

- *M.K5: “Στα διαλείμματα παίζουμε όλοι μαζί . Μην νομίζεις αγόρια κορίτσια χωριστά. Ακριβώς το αντίθετο”.*
- *M.K2: “Επίσης είμαστε όλοι μαζί μια ομάδα κατά της Σχολικής Βίας ο πώς αν διαφωνούμε το συζητάμε και δε μαλώνουμε ή δε κάνουμε συμμορίες”.*
- *M.K12: “Ένα παιδί, ο Μ.Α6 ήταν πολύ φασαριόζικο αλλά τώρα έχει βελτιωθεί λίγο. Πολύ λίγο. Εμείς προσπαθούμε να του δείξουμε ότι έχει και τον καλό εαυτό μέσα του”.*
- *M.A1: “Στις εργασίες δουλεύουμε πολύ ωραία...διασκεδάζουμε...γελάμε. Εύχομαι όταν έρθεις να περάσεις τέλεια”.*
- *M.A7: “Αν έρθεις σε αυτό το σχολείο Γκιουλσέν δε θα θέλεις να φύγεις ποτέ”.*
- *M.A9: “Κάποιοι κάνουν φασαρία μέσα στο μάθημα όπως εγώ και άλλοι δύο φίλοι μου αλλά τώρα συμπεριφερόμαστε πολύ ωραία προσέχουμε την κυρία μας όταν μας μιλάει και δεν κάνουμε φασαρία”.*
- *M.K8: “Κάποιοι που δε διάβαζαν έχουν αρχίσει να διαβάζουν. Όμως για αυτή την αλλαγή των συμμαθητών μας φταίμε κι εμείς”.*

- *M.A18: “Κάποια παιδιά άλλαξαν συμπεριφορά και ένα είχε βελτίωση. Αυτοί που άλλαξαν χρειάστηκαν τη βοήθειά μας”.*
- *M.A13: “Επίσης Γκιουλσέν στην τάξη μας υπάρχουν μερικοί μαθητές που δεν τα πηγαίνουν και τόσο καλά με τα μαθήματα αλλά τώρα τελευταία έχουν αρχίσει και διαβάζουν περισσότερο και προσπαθούν”.*
- *M.A15: “Συνεργαζόμαστε δίκαια, ο καθένας παίρνει το δικό του ρόλο π.χ ένας είναι υπεύθυνος για την καταγραφή του κειμένου άλλος για την παρουσίαση του κειμένου”.*
- *M.A1: “Στις εργασίες δουλεύουμε πολύ ωραία π.χ ακούει ο ένας την γνώμη του άλλου, διασκεδάζουμε την εργασία, γελάμε αλλά πάντα ακολουθούμε τους κανόνες”.*

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΜΑΘΗΤΩΝ.

Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών πριν την παρέμβαση δεν είχαν ιδιαίτερα προβλήματα. Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν κατά την αξιολόγηση της παρέμβασης φάνηκε ότι η δασκάλα έμαθε να οργανώνει καλά την τάξη και τις δραστηριότητες ενώ διατήρησε τον υποστηρικτικό ρόλο που είχε και πριν την παρέμβαση. Ακολουθεί ο πίνακας με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα και ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα.

Πίνακας 6 Κοινωνική Διάσταση: Σχέσεις Εκπαιδευτικού-Μαθητών Μετά την Παρέμβαση

ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕ ΟΛΗ ΤΗΝ ΤΑΞΗ
ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕ ΕΝΑ ΜΑΘΗΤΗ
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΠΟ ΟΛΟΥΣ
ΑΠΟΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΟΧΙ
ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΟΧΙ
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΝΑΙ
ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΟΥ	ΝΑΙ
ΤΥΠΙΚΟΤΗΤΑ	ΝΑΙ
ΤΑΧΥΤΗΤΑ	ΟΧΙ

Γράμμα Μ στην Ν.Μ:

- *M.A13: “Καθώς κάνουμε αυτές τις εργασίες, η κυρία μας επιβλέπει και μας βοηθάει όπου δυσκολευόμαστε”.*
- *M.K16: “Όσον αφορά για τη δασκάλα μας είναι πολύ καλή. Θα σε βοηθάει σε ότι δυσκολεύεσαι”.*

Σχόλια Σ.Σ:

- *Σ.Σ: - Επίτευξη της συνεργατικής μάθησης με ικανοποιητικά αποτελέσματα. Τα παιδιά ήταν καλύτεροι ακροατές.*
- Καταμερισμός εργασιών στις ομάδες. Ανάπτυξη γραπτών στρατηγικών.
- Ανεπτυγμένα επίπεδα συνεργασίας και ένταξης μαθητών με προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής επικοινωνίας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η βελτίωση του κλίματος της τάξης, στην οποία δίδασκε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, μέσω μίας σύνθετης παρέμβασης. Το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως η αναδιαμόρφωση του χώρου με βάση τις ανάγκες αλλά και την αισθητική των παιδιών, αλλά και λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές αρχές και προϋποθέσεις της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει ένα θετικό ενισχυτή για την υιοθέτηση της, δε μπορεί όμως να την επιβάλλει. Πριν την παρέμβαση, η διάταξη των θρανίων ήταν η ομαδική παρεμπόδιζε όμως τη

μαθησιακή διαδικασία, η οποία γινόταν με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Μετά την παρέμβαση, η ομαδική διάταξη των θρανίων διατηρήθηκε και προστέθηκαν δύο νέες περιοχές (Σαλόνι, H/Y) που δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις για εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Συγχρόνως όμως με τις αλλαγές αυτές, υιοθετήθηκε και η συγκεκριμένη τεχνική διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η εύρυθμη λειτουργία της τάξης επομένως βασίστηκε ουσιαστικά στην κοινή στοχοθέτηση του διαμορφωμένου χώρου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γερμανός, 2000, οπ. αναφ. στο Γερμανός, 2006). Επιπλέον η δημιουργία σαλονιού μέσα στην αίθουσα και η συμμετοχή των παιδιών στην αναδιαμόρφωση του χώρου προκάλεσαν αισθήματα οικειοποίησης και ευχαρίστησης. Η νέα διαμόρφωση του χώρου επομένως, συνέβαλλε στη βελτίωση του κλίματος (Architecture Foundation, 2000* Lackney 2000).

Επίσης μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης της διδασκαλίας στη δημιουργία ενός θετικότερου κλίματος μέσα στην τάξη (Madden & Slavin, 1983* Johnson & Johnson, 1989* Ghaith, 2003* Κακανά, 2008). Η “μύηση” τόσο των μαθητών όσο και της εκπαιδευτικού στις βασικές αρχές της, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός θετικότερου κλίματος μέσα στην τάξη. Μέσα από τις αληθινά συνεργατικές δραστηριότητες τα παιδιά γνωρίστηκαν καλύτερα μεταξύ τους και αποδέχτηκαν το ένα το άλλο. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και με τη λήξη του παρεμβατικού προγράμματος παρατηρήθηκε αύξηση της συνοχής μεταξύ των μελών της τάξης ενώ παράλληλα αναπτύχθηκαν αισθήματα αποδοχής, υποστήριξης και βοήθειας, τα οποία πιο πριν “απουσίαζαν”. Αναδείχθηκε έτσι ο θετικός ρόλος της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη.

Ένα ακόμη συμπέρασμα που προέκυψε είχε να κάνει με το στυλ του εκπαιδευτικού και τον καθοριστικό ρόλο που παίζει στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Η εκπαιδευτικός της τάξης, πριν την παρέμβαση, φάνηκε ότι δε μπορούσε να διαχειριστεί την τάξη της και να οργανώσει τις δραστηριότητες του μαθήματος. Το στυλ που είχε υιοθετήσει πλησίαζε περισσότερο το “ελευθεριάζον”. Ο ρόλος της περιοριζόταν στην παθητική παρατήρηση των όσων συνέβαιναν μέσα στην αίθουσα και επιπλέον η έλλειψη συντονισμού και ορισμού ενός πλαισίου σχετικά με τον τρόπο εργασίας προκαλούσε στους μαθητές αισθήματα ανασφάλειας και σύγχυσης ως προς τις αποφάσεις που έπρεπε να πάρουν (Τριλιανός, 2003). Η μη διαχείρισης της τάξης από την ίδια δημιουργούσε τα περισσότερα προβλήματα μέσα στην τάξη. Η καθολική υιοθέτηση του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας μέσα από την παρέμβαση όπου η εκπαιδευτικός έμαθε να οργανώνει τις δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικά λαμβάνοντας υπόψη ουσιαστικά τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό επίπεδο και στυλ των μαθητών της και να ορίζει ένα πλαίσιο εργασίας και ελευθερίας για τα παιδιά λειτούργησε θετικά όπως φάνηκε στη βελτίωση του κλίματος της τάξης (Ho, 1989* Cheong, 1994).

Κλείνοντας θα θέλαμε να αναφερθούμε στα θετικά στοιχεία που αποκόμισε η εκπαιδευτικός από την υλοποίηση της έρευνα-δράσης. Διαπίστωσε ότι ο χώρος της αίθουσας είναι μία σημαντική διάσταση που “συμμετέχει” ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διαμόρφωση των σχέσεων, αναγνώρισε τη βαρύτητα και τις επιπτώσεις των επιλογών της σχετικά με τη διαχείριση της τάξης και συνειδητοποίησε ότι η παιδαγωγική και η διδακτική διαδικασία δεν είναι ξεκομμένες αλλά ενυπάρχουν η μία στην άλλη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Architecture Foundation (2000). *We cherish our homes; we aspire to beautiful places of work: why should our schools be different? School Works: A secondary schools design initiative*. London: Architecture Foundation/Arts Council.

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1996). Friend's influence on school adjustment: A motivational analysis. In J., Juvonen & K. R., Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (248-278). New York, NY, US: Cambridge University Press.

- Cheng, Y.C. (1994). Classroom Environment and Student Affective Performance: An Effective Profile. *The Journal of Experimental Education*, 62(3), 221-239.
- Dorman, J. P. (2008). Using student perceptions to compare actual and preferred classroom environment in Queensland schools. *Educational Studies*, 34(4), 299-308.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic management, and emotional environments. *Journal of social Sciences*, 4(2), 131-146.
- 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)*. Perth: Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: progress and prospect. *Journal of curriculum studies*, 21(4), 307-327.
- Fraser, B. J. (1998). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. In B.J Fraser & K.G. Tobin (Eds.), *International Handbook of science education* (527-564). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Fraser, B.J., & Fisher, D. L. (1983). Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 303-313.
- Γερμανός, Δ. (1999). Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στο ελληνικό σχολείο. Στο Χ., Κωνσταντίνου & Γ., Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός* (282-299). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93.
- Ho, M. S. (1989). The effect of leadership behavior and use of power of Hong Kong secondary school teachers on classroom climate. *Educational Research Journal*, 4, 57-68.
- Hughes, J. N., A Cavell, T., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher – student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Johnson, D. W. (1981). Student-Student Interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 1(10), 5-10.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minn.: Interaction Book Co.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, J. B. (2001). School social climate and individual

differences in vulnerability to psychopathology among Middle school students. *Journal of school psychology*, 39(2), 141-159.

Lackney, J.A. (2000). *Thirty-three educational design principles for school as community learning centers*. Ανακτήθηκε από <http://faculty.arch.tamu.edu/rjohnson/courses/StudioF05/33SchoolDesignPrinciples.pdf>

Madden, N., & Slavin, R. (1983). Cooperative learning and social acceptance of mainstreamed academically handicapped students. *Journal of Special Education*, 17, 171-182.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Pianta, R. C., & Steinberg, M.S. (1992). Teacher – child relationships and the process of adjusting to school. *New directions for child development*, 57, 61-80.

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Weinstein, C.S., & David, T. G. (1987). *Spaces for children: the built environment and child development*. New York: Plenum.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Ιωάννα Ευαγγέλου, ioevange@uth.gr

Δόμνα-Μίκα Κακανά, dkakana@uth.gr

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: «ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΠΟΥ ΜΙΛΑΕΙ ΣΤΗΝ ΚΑΡΔΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συναισθηματική ανάπτυξη είναι ένας από τους βασικούς στόχους της προσχολικής αγωγής καθώς τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών είναι πολύ σημαντικά στη διαμόρφωση των πρώτων στοιχείων συναισθηματικής ανάπτυξης, γι αυτό και η εφαρμογή κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων θεωρείται αναγκαία για την εξασφάλιση της κοινωνικής και συναισθηματικής τους επάρκειας. Η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στο σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος συναισθηματικής ανάπτυξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, στόχοι του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 23 νήπια του 3^{ου} Νηπιαγωγείου Μεγάρων, Δυτικής Αττικής. Αφορμή για την υλοποίηση του προγράμματος αποτέλεσαν οι καταγραφές των παρατηρήσεων της νηπιαγωγού που ανέδειξαν σημαντικές δυσκολίες των παιδιών στην επικοινωνία, ανάπτυξη σχέσεων, συνεργασία και αποδοχή των άλλων. Για το σχεδιασμό του προγράμματος αξιοποιήθηκαν οι ιδέες, απόψεις και συναισθήματα των παιδιών καθώς και επιπλέον στοιχεία που συλλέχθηκαν με την τεχνική του κοινωνιογράμματος. Το πρόγραμμα περιελάμβανε δραστηριότητες για την αναγνώριση και διαχείριση των βασικών συναισθημάτων (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος), δραστηριότητες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της φιλίας, διαχείρισης συγκρούσεων, παρεμπόδισης ψυχολογικής και φυσικής βίας καθώς και δράσεις για ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αξιοποίηση των τεχνών στη διαδικασία της μάθησης όπως παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, θεατρικό παιχνίδι, μουσική, εικαστικά και λογοτεχνία. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος ανέδειξαν την επίτευξη των διδακτικών στόχων που τέθηκαν καθώς και τη θετική επίδραση που είχε στα παιδιά αφού παρατηρήθηκε σημαντική αλλαγή στη θετική συναισθηματική τους συμπεριφορά τόσο στην έκφραση, στην κατανόηση, στην ενσυναίσθηση αλλά και στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Συναισθηματική αγωγή, πρόγραμμα, νηπιαγωγείο

AN APPROACH TO THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

Emotional development is one of the main goals of early childhood education as the early years of children's lives are very important in the formation of the first elements of emotional development. Preschool age is the age at which children have their first opportunity to be educated on emotional skills therefore the development of appropriate intervention programs is deemed necessary for ensuring social and emotional competence. In the context of these reports was the present work, aiming to design, implement and evaluate a program of emotional development for preschoolers. More specifically, the aims of the program were the development of children's ability to recognize, express, understand and manage their emotions. In this study 23 infants from different multicultural backgrounds (foreigners, Roma) took part attending the school year 2012-2013 in the 3rd Kindergarten in Megara. The reason for implementing the program highlights was the observations of the kindergarten teacher showing significant children's difficulties in communication, relation development, cooperation and acceptance of others. For the design of the program the children's initial ideas, parent's expectations of the program and the data collected with the technique of sociogram were utilized. The program included activities for the recognition and management of basic emotions (joy, sadness, anger, fear), activities to enhance self-image and self-esteem and the development of friendship and conflict management. The results of the program evaluation highlighted the achievement of learning objectives set and the positive effect it had on children after having noticed a significant change in positive emotional behavior not only on expression, understanding, empathy, but on regulating their emotions as well.

KEY WORDS

Emotional development, program, nursery school

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος συναισθηματική ανάπτυξη ή συναισθηματική αγωγή αναφέρεται σε μια σειρά ικανοτήτων που αποκτά το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του. Οι ικανότητες αυτές αφορούν την αναγνώριση, έκφραση και κατανόηση των συναισθημάτων του αλλά και των άλλων καθώς και την ικανότητα να ρυθμίζει τα συναισθήματά του ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται (Cohen, Onanaku, Clothier, & Poppe, 2005). Από την άλλη το συναίσθημα, ορίζεται ως τα φυσιολογικά και ψυχολογικά αισθήματα που έχουν τα παιδιά μπροστά σε γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή τους (Han & Zambo, 2007).

Σύμφωνα με τον Coleman, 1998, οι ικανότητες αυτές αρχίζουν να αναπτύσσονται στα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών και συνεχίζουν να διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Υποστηρίζεται δε, ότι οι συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να διδαχθούν στα παιδιά και να συντελέσουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία, να βοηθήσουν στη βελτίωση των προκοινωνικών δεξιοτήτων και να μειώσουν τις αρνητικές συμπεριφορές (Elias, Arnold, & Hussey, 2002· Joseph & Strain, 2003).

Τα τελευταία χρόνια το σχολικό περιβάλλον αναγνωρίζεται ως ένας σημαντικός παράγοντας για τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Τα σχολεία, όπως τονίζεται από την Ahn (2005), αποτελούν σημαντικά κοινωνικά περιβάλλοντα όπου τα παιδιά έχουν ευκαιρίες να γνωρίσουν τα συναισθήματα τους εξαιτίας της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ των ίδιων των παιδιών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών. Ειδικότερα για την προσχολική ηλικία αναφέρεται ότι, η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για να καταφέρει να επιτύχει στην ενηλικίωση (Ulutas & Omeroglu, 2007) καθώς οι πρώτες εμπειρίες που βιώνει μπορούν να συμβάλουν στο χτίσιμο μιας γερής βάσης που θα επηρεάσει και θα συμβάλει στον τρόπο που θα αντιμετωπίσει τον κόσμο γύρω του, για το υπόλοιπο της ζωής του (Cohen et al., 2005).

Η μελέτη ερευνών αναφορικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων συναισθηματικής ανάπτυξης ανέδειξε τα θετικά αποτελέσματα στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και την αναγκαιότητα ένταξης και εφαρμογής τους στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Joseph & Strain, 2003· Denham & Weissberg, 2004· Ulutas & Omeroglu, 2007). Τα προγράμματα αυτά έχουν ως βασικούς σκοπούς την καλλιέργεια των δεξιοτήτων αναγνώρισης συναισθημάτων, των δεξιοτήτων φιλίας, απόκτηση ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, παρεμπόδισης ψυχολογικής και φυσικής βίας καθώς και δεξιοτήτων διαχείρισης του θυμού. Προγράμματα με ανάλογο περιεχόμενο έχουν εφαρμοστεί σε αρκετές χώρες του εξωτερικού όπως το *Social-Emotional Intervention For 4-year-olds at risk*, *PALS: Developing Social Skills Through Language, Communication Skill Builders*, *Dare to Be You*, *I Can Problem Solve, First Step*, *High Scope Curriculum* (Joseph & Strain, 2003· Boyd, Barnet, Bodrova, Leong & Comby, 2005· Ηρακλέους, 2008). Τα αποτελέσματα από τις προσπάθειες αυτές ανέδειξαν ότι τα παιδιά παρουσίασαν βελτίωση στον αυτοέλεγχο, στη διαχείριση των σχέσεων τους, στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Denham & Weissberg, 2004). Σύμφωνα με τους Zins et al, 2004, τα οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής εστίασαν σε τρεις βασικές περιοχές, στις στάσεις των μαθητών, στη σχολική συμπεριφορά τους και στη σχολική απόδοση.

Στην Ελλάδα στο ισχύον Αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση (ΥΠΕΠΘ, 2003), περιλαμβάνονται επιδιώξεις αναφορικά με τη συναισθηματική αγωγή στην ενότητα Παιδί και Ανθρωπογενές Περιβάλλον, χωρίς ωστόσο να γίνεται ειδική αναφορά για τα προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης ή άλλα συναφή. Ωστόσο, στο υπό πιλοτική εφαρμογή Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα υπάρχει σαφής αναφορά σε στόχους συναισθηματικής αγωγής που περιλαμβάνονται στη μαθησιακή περιοχή «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη», (Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών, 2011).

Έχοντας κατά νου τις παραπάνω αναφορές και εστιάζοντας στα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά εμπλεκόμενα σε ένα πρόγραμμα με ανάλογο περιεχόμενο επιχειρήσαμε το σχεδιασμό και

υλοποίηση προγράμματος Συναισθηματικής αγωγής, το οποίο εφαρμόστηκε στο 3^ο νηπιαγωγείο Μεγάρων, τη σχολική χρονιά 2012-2013.

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν ο σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος συναισθηματικής ανάπτυξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, στόχοι του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους.

ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 23 νήπια που φοιτούσαν στο 3^ο Νηπιαγωγείο Μεγάρων, Δυτικής Αττικής κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013.

Το έναυσμα για την πραγματοποίηση του προγράμματος και η αρχή της δράσης

Αφορμή για την υλοποίηση του προγράμματος αποτέλεσαν οι καταγραφές των παρατηρήσεων της νηπιαγωγού που ανέδειξαν σημαντικές δυσκολίες των παιδιών στην επικοινωνία, ανάπτυξη σχέσεων, συνεργασία και αποδοχή των άλλων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μικροσυγκρούσεων στο πλαίσιο της μικρής ομάδας της τάξης αλλά και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που ενίσχυσε την επιλογή μας αυτή αποτέλεσαν τα σχόλια και οι παρατηρήσεις που εξέφραζαν πρόσωπα από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών κατά την άφιξη και παραλαβή τους, τα οποία περιείχαν στοιχεία διάκρισης σε πολλαπλά επίπεδα όπως φυλετικά, εθνικιστικά, ταξικά. Επιπλέον, σημαντικά γεγονότα στο ευρύτερο περιβάλλον της περιοχής όπως έξαρση εγκληματικότητας και εκδηλώσεις ρατσιστικών συμπεριφορών οδήγησαν στην τελική απόφαση υλοποίησης του προγράμματος.

Με έναυσμα τις παραπάνω αναφορές πραγματοποιήθηκε συνάντηση της νηπιαγωγού με τη σχολική σύμβουλο όπου έγινε εκτενής συζήτηση και κατάθεση ιδεών για άμβλυνση των παραπάνω δυσκολιών και προτάθηκε από τη νηπιαγωγό η ιδέα πραγματοποίησης του προγράμματος αναφορικά με τα συναισθήματα. Ειδικότερα, στη συνάντηση αυτή συζητήθηκε το πολιτισμικό πλαίσιο της συγκεκριμένης ομάδας, οι ιδιαιτερότητες της καθώς και τα θετικά και αδύνατα σημεία της σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2011). Συγκεκριμένα, η ομάδα αποτελείτο από 23 παιδιά τα οποία προέρχονταν από διάφορα πολυπολιτισμικά πλαίσια όπως γηγενή, αλλοδαπά, ρομά, και παιδιά από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Να σημειώσουμε ότι στο νηπιαγωγείο μεταφέρονται με πούλμαν και παιδιά από την περιοχή του Αλεποχωρίου.

Στη συνέχεια, νηπιαγωγός και σχολική σύμβουλος προέβηκαν σε βιβλιογραφική έρευνα και συλλογή σχετικού επιμορφωτικού υλικού το οποίο θα βοηθούσε στο σχεδιασμό του προγράμματος.

Η οικογένεια αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ομαλή ψυχοκοινωνική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Το οικείο περιβάλλον όπου ζει και αναπτύσσεται το παιδί και οι εμπειρίες που αποκομίζει μέσα από την συναναστροφή του με τα κοντινά του πρόσωπα, επηρεάζουν τις συναισθηματικές εκδηλώσεις του κατά τη διάρκεια της ζωής του. Είναι πολύ σημαντικό, όπως τονίζεται, το κτίσιμο στενού συναισθηματικού δεσμού μεταξύ παιδιών και γονιών καθώς και η συστηματική εκπαίδευση των παιδιών από τους γονείς τους στη συναισθηματική αγωγή (Gottman, 2000). Στο πλαίσιο των παραπάνω αναφορών ζητήθηκε αρχικά από τους γονείς να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου (4 ερωτημάτων), που αφορούσαν τις προσδοκίες τους από το νηπιαγωγείο, το ρόλο του νηπιαγωγείου και τους σκοπούς ενός προγράμματος συναισθηματικής αγωγής. Οι παρατηρήσεις και τα σχόλια των γονέων εστίασαν κυρίως σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών και κυρίως στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης καθώς και στην κατάκτηση μαθηματικών εννοιών, ενώ διαφάνηκε ότι δεν τους απασχολούσε καθόλου η συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού τους.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τους γονείς οι οποίοι ενημερώθηκαν από τη νηπιαγωγό για το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και τους βασικούς σκοπούς του. Ακολούθησε συζήτηση αναφορικά με τις αδυναμίες και τα προβλήματα που εντοπίστηκαν στην ομάδα και έγινε σύνδεση των αδυναμιών με την αναγκαιότητα υλοποίησης του προγράμματος συναισθηματικής αγωγής.

Αφού ενημερώθηκε ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου καθώς και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, όπου και εξασφαλίστηκε η συνεργασία τους, νηπιαγωγός και Σχολική Σύμβουλος αποφάσισαν να προχωρήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Οι αρχικές παρατηρήσεις της νηπιαγωγού που αφορούσαν τη συμπεριφορά των παιδιών αποτέλεσαν το κίνητρο για τη διενέργεια του κοινωνιογράμματος της τάξης επιχειρώντας τη διερεύνηση της δομής των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών μέσα στην ομάδα (Ματσαγγούρας, 2008). Για την εφαρμογή της μεθόδου του κοινωνιογράμματος τέθηκε στα παιδιά το παρακάτω σενάριο: *«Έχεις τα γενέθλια σου και θα κάνεις ένα πάρτι στο σπίτι σου. Οι γονείς σου, σου είπαν ό τι μπορείς να καλέσεις μόνο τρεις φίλους σου. Ποιους θέλεις να καλέσεις; Ποιο παιδί δεν θα ήθελες να είναι στο πάρτι σου και εξήγησε μου το λόγο»*.

Οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά καταχωρήθηκαν σε κοινωνιομετρικό πίνακα και στη συνέχεια δημιουργήθηκε το κοινωνιογράφημα το οποίο ανέδειξε τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις που δέχθηκε κάθε παιδί. Η μελέτη του κοινωνιογραφήματος ανέδειξε τα παιδιά με τις περισσότερες προτιμήσεις και απορρίψεις καθώς και τα παιδιά που ήταν αδιάφορα στην ομάδα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζεται όσον αφορά τις αρνητικές επιλογές, όπου στην πλειοψηφία ήταν παιδιά με επιθετική συμπεριφορά, ρομά και αλλοδαπά. Να σημειώσουμε ότι από στις αιτιολογήσεις που έδωσαν τα παιδιά ως προς την αρνητική τους προτίμηση φαίνεται ότι τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά που επηρέασαν και διαμόρφωσαν αυτή την άποψη και στάση ήταν η επιθετική συμπεριφορά, η διαφοροποίηση συγκεκριμένων παιδιών στο ντύσιμο και το γλωσσικό κώδικα και η φυλετική προέλευση. Παραδείγματα από τις απαντήσεις που έδωσαν παραθέτουμε στη συνέχεια: *«δεν το θέλω γιατί είναι έτσι τα ρούχα του»*, *«δεν είναι και πολύ καθαρός»*, *«μου είπε η μαμά μου να μην τον κάνω παρέα γιατί θα κολλήσω ψείρες»*, *«γιατί είναι γύφτος»*, *«είναι πολύ άτακτος και κτυπάει»*, *«είναι αλβανός»*, κ.λπ.

Στο πλαίσιο της αρχικής αξιολόγησης κάνοντας χρήση της τεχνικής της ιδεοθύελλας (brainstorming), η νηπιαγωγός προχώρησε στην ανάδειξη των γνώσεων, ιδεών, εμπειριών των παιδιών για την έννοια των συναισθημάτων όπως και για κάθε συναίσθημα ξεχωριστά. Συμπληρωματικά στην αξιολόγηση αυτή αξιοποιήθηκαν η επίδειξη εικόνων, η αφήγηση παραμυθιών και το παιδικό ιχνογράφημα. Η μελέτη των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά έδειξε ό τι η πλειοψηφία των παιδιών δε γνώριζε το νό ο «συναίσθημα», ωστόσο αναγνώριζαν τις συναισθηματικές καταστάσεις και το συναίσθημα που αντιστοιχούσε σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι αναφορές τους εστίαζαν κυρίως σε εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής τις οποίες συνέδεαν με διάφορα συναισθήματα. Δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην κατανόηση ό τι οι άνθρωποι ή ήρωες των παραμυθιών πολλές φορές έχουν ταυτόχρονα διάφορα συναισθήματα, ή ανάμικτα συναισθήματα (π.χ. δε μ' αγαπά ο φίλος μου γιατί μου θυμώνει). Παραδείγματα από τις αναφορές τους: *«δεν ξέρω τι είναι συναίσθημα»*, *«δεν την ξέρω αυτή τη λέξη»*, *«νομίζω λυπάται»*, *«έτσι που είναι μοιάζει χαρούμενο»*, *«βλέπω που φοβάται»*, *«όταν με μαλώνει η μαμά λυπάμαι και κλαίω»*, *«είμαι χαρούμενος όταν μου δίνουν δώρα»*, *«χαρά είναι όταν είμαστε χαρούμενοι»*, *«ντροπή όταν ντρέπομαι»*, *«θλίψη; δεν ξέρω»*.

Στη συνέχεια η νηπιαγωγός ενέπλεξε τα παιδιά σε υποθετικά σενάρια-μελέτες περίπτωσης αποσκοπώντας στην ανάδειξη των ιδεών και απόψεων τους ως προς την έκφραση των συναισθημάτων και τη διαχείρισή τους. Οι απαντήσεις που έδωσαν ανέδειξαν ό τι τα παιδιά θεωρούσαν ορισμένα συναισθήματα όπως ο θυμός, η ζήλια ως απαγορευτικά και επικίνδυνα. Στις ερωτήσεις μάλιστα αναφορικά με τη στάση που θα τηρούσαν σε μια «αρνητική κατάσταση» και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιούσαν για να την αντιμετωπίσουν παρουσίασαν σημαντικές δυσκολίες στο να προτείνουν τρόπους διαχείρισης. Παραδείγματα: *«δεν πρέπει να θυμώνουμε καθόλου»*, *«άμα θυμώνω με μαλώνει η*

μαμά», «είναι κακό να ζηλεύουμε», «είναι πολύ άσχημο να θυμώνεις», «δεν πρέπει να κλαίνε τα αγόρια», «κλαίει σαν μωρό», κ.λπ.

Στη συνάντηση που έγινε και αφορούσε το τι ήθελαν να μάθουν τα παιδιά σχετικά με το θέμα οι προτάσεις τους εστίασαν σε τρόπους έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Επίσης αναφέρθηκαν σε καταστάσεις από την καθημερινότητα τους που τους δυσκολεύουν και θα ήθελαν να τις αλλάξουν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα παρατίθενται στη συνέχεια: *«μερικές φορές ντρέπομαι και δε μπορώ να μιλήσω», «φοβάμαι να μείνω μόνη μου το βράδυ», «η μαμά μου έκανε μωρό και εγώ θέλω να μένω μαζί τους», «θέλω να γίνουμε όλοι φίλοι», «θέλω να μοιραζόμαστε τα παιχνίδια και να μην μαλώνουμε», «να παίζουμε στην αυλή χωρίς να τσακωνόμαστε», «μερικά παιδιά χτυπάνε και δε μ' αρέσει», κ.λπ.*

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερωτήματα που διατύπωσαν τα παιδιά, τις απορίες και τις προτάσεις τους, τις απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς στο ερωτηματολόγιο καθώς και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος προχωρήσαμε στο τελικό σχεδιασμό του προγράμματος που είχε τις ακόλουθες βασικές επιδιώξεις:

1. Να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους.
2. Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.
3. Να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους.
4. Να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων.
5. Να αποδέχονται τη διαφορετικότητα (Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών, 2011).

Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος είχαν ως βασικούς άξονες τη γνωριμία, εξοικείωση και επικοινωνία των μελών της ομάδας, την ανάπτυξη συνοχής της ομάδας, την ανάπτυξη αυτογνωσίας, αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, τη διαχείριση συναισθημάτων, ανάπτυξη αυτορρύθμισης και οριοθέτησης της συμπεριφοράς καθώς και τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Μία σημαντική και πρωταρχική ενέργεια στην οποία προβήκαμε και έχει σχέση με τη διασφάλιση της συναίνεσης και συνοχής της ομάδας ήταν η σύναψη του Συμβολαίου της τάξης. Το συμβόλαιο αφορά το σύνολο των συμπεριφορών και συνηθειών του μαθητή που αναμένονται από το δάσκαλο αλλά και του δασκάλου αντίστοιχα. Είναι η συμφωνία που γίνεται μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού η οποία προσδιορίζει ατομικές δραστηριότητες και συμπεριφορές μέσα σε συναποφασισμένα πλαίσια και αποτελούν δεσμεύσεις αλλά και δικαιώματα των μελών της ομάδας (Σακκάς & Μπαρδάνης, 2011). Για το σκοπό αυτό τα παιδιά ενεπλάκησαν από τη νηπιαγωγό σε συζήτηση για τον προσδιορισμό των κανόνων της τάξης και των συνεπειών από τις παραβιάσεις των κανόνων. Αφού καταγράφηκαν οι κανόνες, έγινε εικονική αναπαράσταση τους και υπογράφηκε το συμβόλαιο απ' όλα τα παιδιά τα οποία δεσμεύτηκαν στην τήρηση του.

Για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων του προγράμματος αναπτύχθηκαν πολλές και ποικίλες δραστηριότητες. Ενδεικτικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν παρατίθενται στη συνέχεια: Παιχνίδια γνωριμίας, εξοικείωσης και ανάπτυξης εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας (Καζέλα, 2009), δραστηριότητες για τη διαμόρφωση ομάδας και την ανάπτυξη συνοχής της (Τοδούλου, 2011) και δραστηριότητες αναγνώρισης των συναισθημάτων με την αξιοποίηση των τεχνών όπως λογοτεχνία-παραμύθια, εικαστικά-πίνακες ζωγραφικής, μουσική και θέατρο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι δραστηριότητες προσέγγισης των συναισθημάτων μέσω των εικαστικών και της λογοτεχνίας βοήθησαν στην ανακάλυψη της ταυτότητας και της παγκοσμιοποίησης έκφρασης των συναισθημάτων. Από την εφαρμογή των δράσεων που αφορούσαν τη διαχείριση των συναισθημάτων και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παρατηρήθηκε έντονη ανάπτυξη της δημιουργικότητας και φαντασίας των παιδιών με την κατάθεση καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών που αφορούσαν τεχνικές αντιμετώπισης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκδηλώθηκε κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ανάπτυξης της ενσυναίσθησης όπου αξιοποιήθηκαν μελέτες περίπτωσης είτε μέσα από αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής, είτε μέσα από λογοτεχνικά κείμενα ή ακόμα μέσα

από το φανταστικό κόσμο με τη βοήθεια του θεάτρου. Επίσης, υλοποιήθηκαν δραστηριότητες με απώτερο σκοπό την αποδοχή της διαφορετικότητας –ετερότητας οι οποίες διέπονταν από τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, την αρχή της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου (Helmut Essinger, 1988).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων οι διδακτικές πρακτικές διαφοροποιήθηκαν τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και προς την διαδικασία έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις δυσκολίες που παρουσίαζε η ομάδα ως προς τη χρήση της γλώσσας, τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονταν τα παιδιά (ρομά, αλλοδαποί), τους διαφορετικούς τύπους παιδιών (κινητικά, ντροπαλά), κ.λπ.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος η νηπιαγωγός προέβηκε σε διαμορφωτική αξιολόγηση τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και της προόδου και εξέλιξης των παιδιών με έμφαση στις αλλαγές που αφορούσαν τη στάση και συμπεριφορά τους ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι και τεχνικές όπως το ημερολόγιο Νηπιαγωγού, η φωτογράφιση, η βιντεοσκόπηση, φύλλα παρατήρησης καθώς και προγραμματισμένες καταστάσεις για αξιοποίηση των σχετικών γνώσεων. Επίσης, έγινε αξιολόγηση από την ομάδα της τάξης κυρίως μέσα από αναστοχαστικές συζητήσεις.

Στο επίπεδο της συνεργασίας με τους γονείς αρχικά έγιναν ενημερωτικές συναντήσεις σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Επίσης οργανώθηκε ένα εργαστήρι με την εθελοντική συμμετοχή σχολικής ψυχολόγου όπου συζητήθηκαν ζητήματα που απασχολούσαν τους γονείς και αφορούσαν τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα των παιδιών τους. Ακόμα, πραγματοποιήθηκε βιωματικό εργαστήρι σε συνεργασία με το Σωματείο Παιδικού Τραύματος. Η συνεργασία μας επεκτάθηκε και σε άλλους φορείς οι οποίοι συνέβαλαν και ενίσχυσαν με τις δράσεις τους την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Ειδικότερα πραγματοποιήθηκε ενδοσχολική επιμόρφωση στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών», Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και συμμετοχή στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Ρομά μαθητών», του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Δραστηριότητες ολοκλήρωσης

Οι δραστηριότητες ολοκλήρωσης περιελάμβαναν εκδηλώσεις παρουσίασης του προγράμματος προς τους γονείς με ποικίλους τρόπους όπως θεατρικά δρώμενα, παραγωγή μηνυμάτων, έκθεση εργασιών και κατασκευών, δημιουργία αναμνηστικών μπλουζών, παραγωγή CD και οργάνωση εορταστικής εκδήλωσης προς τη μητέρα. Επίσης δημιουργήθηκε βιβλίο αναμνήσεων όπου οι γονείς κατέθεσαν τις εμπειρίες και τα συναισθήματα τους από τη βίωση του προγράμματος και απονομή μεταλλίων προς όλα τα παιδιά του σχολείου.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε σε τρία επίπεδα, με την αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση, τη διαμορφωτική και την τελική.

Η αρχική αξιολόγηση είχε ως στόχο την ανίχνευση των γνώσεων και ιδεών που είχαν τα παιδιά σχετικά με το θέμα διερεύνησης και έγινε με την τεχνική της «αδεοθύελλας». Επίσης αξιοποιήθηκαν η επίδειξη εικόνων, η αφήγηση ιστοριών-παραμυθιών και το παιδικό ιχνογράφημα.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του προγράμματος και αποσκοπούσε στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συζητήσεις όπου τα παιδιά διατύπωσαν ιδέες ως προς ορισμένα σημεία της μαθησιακής διαδικασίας, όπως οι προτιμήσεις τους ως προς τις δραστηριότητες, ως προς στο ρόλο των νηπιαγωγών και ως προς τη συμμετοχή τους, τις σχέσεις τους με τα μέλη της ομάδας και την ανάπτυξη συνεργασίας. Επιπρόσθετα, τα παιδιά πρότειναν τρόπους που μπορούσαν να μειώσουν τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και να βελτιώσουν γενικότερα τον τρόπο εργασίας τους. Η διαμορφωτική αξιολόγηση

ενισχύθηκε με τη χρήση βιντεοσκοπημένων δράσεων που παρακολούθησαν τα παιδιά καθώς και την παρατήρηση θεματικών φωτογραφιών από τις δράσεις.

Η τελική αξιολόγηση έγινε μετά την ολοκλήρωση των εργασιών και αποσκοπούσε τόσο στην εξακρίβωση του βαθμού αφομοίωσης και κατάκτησης των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων όσο και στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Για το σκοπό αυτό έγιναν συζητήσεις-συνεντεύξεις με τα παιδιά σε ομάδες των 4 μελών, δόθηκαν ερωτηματολόγια στους γονείς, και αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων, το περιεχόμενο των φακέλων αξιολόγησης των παιδιών καθώς και τα ημερολόγια της σχολικής συμβούλου και της εκπαιδευτικού. Ακόμα, έγινε σύγκριση του αρχικού και τελικού κοινωνιογράμματος.

Οι συζητήσεις με τα παιδιά περιελάμβαναν όπως και στην αρχική αξιολόγηση την επίδειξη εικόνων, την αφήγηση μικρών ιστοριών-παραμυθιών και το παιδικό ιχνογράφημα. Η μελέτη των δεδομένων έδειξε ότι όλα σχεδόν τα παιδιά αναγνώριζαν τις συναισθηματικές καταστάσεις που απεικονίζονταν ή υπήρχαν μέσα στις ιστορίες καθώς και το συναίσθημα που αντιστοιχούσε σε αυτές. Κατά τη χρήση των υποθετικών σεναρίων όπου τα παιδιά κλήθηκαν να καταθέσουν ιδέες ως προς την έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων διατύπωσαν ιδέες που εστίαζαν στην αποδοχή έκφρασης όλων των συναισθημάτων και πρωτότυπες ιδέες αναφορικά με τεχνικές αντιμετώπισης και διαχείρισης τους. Χαρακτηριστικές αναφορές παρατίθενται στη συνέχεια: *«άμα θυμώνω ξέρω τι να κάνω τώρα, θα μετράω ως το δέκα πριν φωνάξω»*, *«θα πετάω το θυμό μου στη θάλασσα να τον πάρει το κύμα»*, *«άμα είμαι λυπημένος θα φτιάχνω ζωγραφιές στην άμμο»*, *«θα δείχνω την αγάπη μου στον αδελφό μου»*, *«θα μιλώ ήρεμα»*, *«θα ζωγραφίζω αυτό που με στενοχωρεί»*.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αναφορές των παιδιών κατά την ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων με την εμπλοκή κυρίως του θεατρικού παιχνιδιού όπου τα παιδιά ενεπλάκησαν σε συναισθηματικές καταστάσεις όπου κλήθηκαν να αναγνωρίσουν, να εκφράσουν και να διαχειριστούν συναισθήματα. Η ανταπόκριση τους ανέδειξε ικανότητες ανάκλησης των σχετικών γνώσεων και εμπειριών και αξιοποίηση τους σε νέες καταστάσεις.

Αξίζει επίσης να αναφερθούμε στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας που έγινε από τα παιδιά όπου διαπιστώθηκε ότι, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αλλά και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κέρδισε το ενδιαφέρον τους αναφέροντας στην πλειοψηφία τους ότι ήταν ιδιαίτερα ευχαριστημένα από τη συμμετοχή τους και ότι θα ήθελαν να επαναλάβουν πολλές από τις δράσεις. Συγκεκριμένα, εξέφρασαν την προτίμησή τους για δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιήθηκαν οι τέχνες και ειδικότερα το θέατρο και η μουσική.

Η μελέτη των καταγραφών από τα φύλλα παρατήρησης και των ημερολογίων εκπαιδευτικού και σχολικού συμβούλου ανάδειξαν ότι τα παιδιά υιοθέτησαν στην καθημερινότητα τους συμπεριφορές κοινωνικά αποδεκτές, μειώθηκαν οι περιπτώσεις συγκρούσεων και αξιοποιήθηκαν τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και κρίσεων όπως ειρηνοποιός, αναπλαισίωση προβλήματος στην ολομέλεια, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους. Ειδικότερα, έγινε χρήση φύλλων παρατήρησης σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα και κυρίως στις ελεύθερες δραστηριότητες και το υπαίθριο παιχνίδι όπου οι καταγραφές εστιάστηκαν στην εμφάνιση κρίσεων-συγκρούσεων και παραβατικών συμπεριφορών και στον τρόπο επίλυσης που ακολουθούσαν τα παιδιά. Σημαντικό στοιχείο στην αλλαγή της στάσης των παιδιών που παρατηρήθηκε και καταγράφηκε ήταν η μείωση διεκδικητικής στάσης κατά την ανάληψη των ρόλων στα παιχνίδια, η διάθεση συνεργασίας, κατανόησης και γενικότερα η εξοικείωση τους σε θέματα ενσυναίσθησης. Επιπλέον, η μελέτη των παρατηρήσεων έδειξε ότι τα παιδιά βελτίωσαν αισθητά τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Τα αρχικά αρνητικά σχόλια ρατσιστικού περιεχομένου μειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό γεγονός στο οποίο συνέβαλε κατά την άποψή μας σημαντικά η συνεργασία με τους γονείς και οι δράσεις που αναπτύχθηκαν για το σκοπό αυτό.

Τα αποτελέσματα του τελικού κοινωνιογράμματος ανέδειξαν σημαντικές αλλαγές συγκριτικά με το αρχικό, καθώς όλα τα παιδιά επεσήμαναν ότι δεν είχαν αρνητικές επιλογές. Ακόμα παρατηρήθηκε

αύξηση των προσώπων προτίμησης, από τα οποία αρκετά ήταν παιδιά που αρχικά είχαν αρνητικές ψήφους.

Τα ερωτηματολόγια προς τους γονείς περιελάμβαναν ερωτήματα αναφορικά με τις αλλαγές που παρατήρησαν στα παιδιά τους τόσο στο γνωστικό πεδίο όσο και στη συμπεριφορά τους και τη διατύπωση προτάσεων για βελτίωση του τρόπου εργασίας που ακολουθήθηκε. Συγκεκριμένα, οι γονείς δήλωσαν ευχαριστημένοι από τις αλλαγές που παρατήρησαν στα παιδιά τους επισημαίνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, αποδοχής και διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Χαρακτηριστικές αναφορές παρατίθενται στη συνέχεια: *«πρόσεξα ότι χρησιμοποιούσε ευγενικά λόγια όταν ήθελε κάτι», «μου άρεσε που άρχισε να μοιράζεται πράγματα», «μια μέρα που είδαμε τσιγγάνους στο δρόμο είπε ότι δεν πρέπει να τους κοροϊδεύουμε γιατί είναι και αυτοί άνθρωποι», «δεν είναι εύκολο να αλλάξουμε τα παιδιά μας αν δεν αλλάξουμε εμείς πρώτα», κ.λπ.* Επίσης, ανέφεραν ότι η επαφή και η επικοινωνία που ανέπτυξαν με το σχολείο τους έδωσε τη δυνατότητα να αντιληφθούν τους σκοπούς και στόχους του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε το ενδιαφέρον και το καθημερινό ζήλο που επιδείκνυαν καθημερινά οι γονείς για προσφορά βοήθειας τόσο κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος όσο και στις δράσεις παρουσίασης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στη στάση των γονέων των ρομά μαθητών απέναντι στο νηπιαγωγείο, στους εκπαιδευτικούς και στα ίδια τα παιδιά τους. Θεωρούμε ότι η συστηματική ενημέρωση από μέρους των εκπαιδευτικών σχετικά με την υποχρεωτικότητα φοίτησης στο νηπιαγωγείο, το ρόλο του νηπιαγωγείου, το αναλυτικό πρόγραμμα και η αντιμετώπιση της ευαίσθητης αυτής κοινωνικής ομάδας με σεβασμό και ευγένεια βοήθησε σημαντικά στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, σεβασμού και συνεργασίας και συνέβαλε στον περιορισμό της σχολικής διαρροής των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας. Ωστόσο, δυσκολίες παρουσιάστηκαν εξαιτίας των διαφορετικών μαθησιακών αφετηριών των παιδιών και στην προσαρμογή τους, λόγω έλλειψης προηγούμενης φοίτησης σε σχολικό περιβάλλον. Τέλος, η συμμετοχή των γονέων γηγενών, ρομά και αλλοδαπών στο βιωματικό εργαστήρι, καθώς και η εμπλοκή τους στο πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής, δημιούργησε ευκαιρίες για ανάπτυξη σχέσεων, σεβασμού των διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων και αποδοχής της διαφορετικότητας.

Οι ατομικοί φάκελοι των παιδιών ανέδειξαν πληθώρα εργασιών που χαρακτηρίζονταν από δημιουργικότητα, εκφραστικότητα και πρωτοτυπία. Τα σχόλια που συνόδευαν τις εργασίες αντικατόπτριζαν τα θετικά συναισθήματα που βίωναν τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα. Οι εργασίες που επιλέχθηκαν και τοποθετήθηκαν στους ατομικούς φακέλους αξιολόγησης των παιδιών έδειξαν σημαντική εξέλιξη και πρόοδο σε όλους τους τομείς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι εκφράστηκαν θετικά για την έκβαση του προγράμματος. Θετική ήταν η επίδραση του προγράμματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, στη μείωση των συγκρούσεων και των επεισοδίων ρατσιστικής συμπεριφοράς και στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων και κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον (Denham & Weissberg, 2004), γεγονός που συμφωνεί και με τα ερευνητικά δεδομένα που υποστήριξαν ότι οι συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να διδαχθούν στα παιδιά και να συντελέσουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία, να βοηθήσουν στη βελτίωση των προκοινωνικών δεξιοτήτων και να μειώσουν τις αρνητικές συμπεριφορές (Elias, Arnold, & Hussey, 2002* Joseph & Strain, 2003). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μείωση της διεκδικητικής στάσης κατά την ανάληψη των ρόλων στα παιχνίδια, ανάπτυξη της διάθεσης των παιδιών για συνεργασία και κατανόηση των αναγκών και των συναισθημάτων των άλλων. Τα παιδιά κατάφεραν να βελτιώσουν αισθητά τις κοινωνικές τους δεξιότητες, όπως την μεταξύ τους επικοινωνία, αλληλοβοήθεια, μοίρασμα και συνεργασία.

Επιπλέον, η εμπλοκή και ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Gottman, 2000), φάνηκε ότι βοήθησε σημαντικά στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

Από την άλλη, η συνεργασία αυτή δημιούργησε κανάλια επέκτασης της προσπάθειας αυτής και στο ευρύτερο οικοσύστημα του παιδιού, γεγονός που θα μπορούσε να συμβάλει στην ενδυνάμωση των στάσεων αυτών και τη συστηματικότερη εφαρμογή τους και σε άλλες καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής.

Η αξιολόγηση προγραμμάτων που αφορούν στάσεις και συμπεριφορές δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Δε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το πρόγραμμα αυτό κατάφερε να δημιουργήσει παιδιά συναισθηματικά επαρκή ή συναισθηματικά υγιή, ή ότι τα παιδιά αυτά θα συνεχίσουν να έχουν αυτή τη συμπεριφορά στη μετέπειτα ζωή τους. Μπορούμε όμως να πούμε ότι, η προσπάθεια αυτή αποτελεί ένα σημαντικό βήμα που θα πρέπει να έχει συνέχεια για να γίνει αυτή η στάση, αυτή η συμπεριφορά, τρόπος ζωής και αξία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ηρακλέους, Μ. (2008). *Συναισθηματική αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Συντονιστική Επιτροπή Αγωγής Υγείας και Πολιτότητας.
- Καζέλα Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρία και Πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπρίνια, Β. (2011). Ανάλυση S.W.O.T. του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος για την Αποτελεσματική διοίκηση του Εκπαιδευτικού Οργανισμού. *Ανοιχτό σχολείο*, 23.03.2011, 1-39.
- Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών: Προσχολική - Πρώτη σχολική ηλικία. Ανακτήθηκε από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps>
- Σακκάς Δ., Μπαρδάνης, Γ. (2011). «*Η διεργασία συμβολαίου για τις σχέσεις στην σχολική τάξη*». Αθήνα: ΜΠΕ.
- Τοδούλου, Μ. (2011). *Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική ομάδα*. Αθήνα: ΜΠΕ.
- Τοδούλου, Μ. (2011). *Διαμορφώνοντας πυξίδα για την αξιοποίηση του άξονα «σχέσεις και ομάδα» στο διδακτικό σχέδιο*. Αθήνα: ΜΠΕ.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο: Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα.
- Ahn, H. J. (2005). Teachers Discussions of Emotion in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237-242.
- Boyd, J., Barnet, S.W., Bodrova, E., Leong, D.J., & Comby, D. (2005). Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education. *Preschool Policy Brief-National Institute for Early Education Research*, 1-20.
- Cohen, J., Onanaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). Helping young children succeed. Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development. *Early Childhood-National Conference of State Legislatures*, 1-20.
- Coleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Denham, S. A. & Weissberg, R. A. (2004). Social-Emotional Learning in Early Childhood. What We Know and Where to Go From Here. In: *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood (pp. 13-50)*. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.
- Elias, M.J., Arnold, H., Hussey, C.S. (2002). *EQ + IQ: Best Leadership Practices for Caring and Successful Schools*. Corwin press.

- Essinger, H. (1988). «Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften», στο: G. Pommerin, *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt, σσ. 58-72.
- Hansen, C. C., & Zambo, D. (2007). Loving and Learning with Wemberly and David: Fostering Emotional Development in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 273-278.
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: an analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 65-81.
- Ulutas, I., & Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social and Personality*, 35(10), 1365-1372.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H.J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Κατερίνα Καζέλα, kazelakat@sch.gr

Φωτεινή Κοντοπούλου, mpapasifakis@yahoo.gr

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΕΩΝ Ή ΚΑΤΑΡΓΗΣΕΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ: ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ, ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΕΥΘΕΤΗΣΗ ΣΕ ΜΙΑ ΜΗ ΟΥΜΑΝΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία μας αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική πολιτική 2008-2013, ως μια διακριτή περίοδο στην οποία σχηματοποιείται και οργανώνεται μια μορφή εκπαίδευσης και για τις τρεις βαθμίδες μέσα στην κατάσταση της οικονομικής κρίσης, που επιβάλλει μειώσεις δαπανών για την παιδεία. Παρακολουθούμε το συγκρουσιακό λόγο που αναπτύσσεται στην ίδια την δόμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου ταυτόχρονα προβάλλεται η αναγκαιότητα μείωσης των δαπανών και η προώθηση αποτελεσματικής εκπαίδευσης που θα συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη. Αναλυτικά μελετώνται οι επιπτώσεις των εκπαιδευτικών επιλογών στο νηπιαγωγείο με έμφαση στην αποδιοργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης, που αντίκειται στην πολιτική των δικαιωμάτων του παιδιού, καθώς απομειώνεται η πολιτική παροχών προς το νήπιο με αποτέλεσμα την μη αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, των δεξιοτήτων και των κλίσεων του. Ερμηνεύεται, πώς αυτή η πολιτική για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δημιουργεί όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα μεταβιβάζει την επίτευξη και την εξασφάλιση ευημερίας και προόδου στο ίδιο το άτομο. Παρατηρείται ότι από τη νηπιακή ηλικία περιορίζονται οι δυνατότητες των ατόμων των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων με την ελαχιστοποίηση των δομών ευκαιρίας, που μέχρι τώρα θεωρητικά δημιουργούσε η προσχολική εκπαίδευση, μεγιστοποιώντας την ανασφάλεια και την αβεβαιότητα. Ταυτόχρονα, περιορίζονται οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών, καθώς το δημόσιο νηπιαγωγείο δεν διαθέτει την υλικοτεχνική υποδομή και δεν δημιουργούνται οι προϋποθέσεις σύγχρονης προσχολικής εκπαίδευσης. Ανακεφαλαιώνοντας παρακολουθούμε πώς η σταδιακή αποδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργεί επάλληλες ανατροπές στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πεδίο, αναιρώντας την πολιτική των δικαιωμάτων των πολιτών στην δωρεάν ποιοτική εκπαίδευση και ταυτόχρονα ακυρώνοντας και την προοπτική οικονομικής ανάπτυξης μεγιστοποιώντας την ανασφάλεια, την αβεβαιότητα και την περιθωριοποίηση των πολιτών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Συγχωνεύσεις-καταργήσεις σχολείων, οικονομική κρίση, προσχολική εκπαίδευση, κοινωνική ανισότητα, γνώση, προσωπικότητα

THE EDUCATIONAL POLICY ABOUT THE KINDERGARTENS MERGING OR ABOLITION AND ITS EFFECTS ON THE INFANTS' EDUCATION ORGANIZATION: AN ECONOMIC, RATIONAL SETTLEMENT IN A NON HUMANISTIC EDUCATIONAL POLICY

ABSTRACT

The present paper is concerned with the educational policy throughout 2008-2013; a distinct period when a form of education addressing all three grades is schematized and organized within an economic crisis condition imposing cost curtailment on education. The conflicting discourse developed within the structure of educational policy is observed. The necessity to cost curtailment along with the promotion of effective education conducive to economic development is simultaneously highlighted. More analytically, the educational choices effects on the kindergarten are studied. At the same time emphasis is placed on the disorganization of pre-nursery education, which is against the policy of the child's rights. In this respect, the policy of provisions towards the infant is reduced resulting in the non harmonious development of its personality, skills and talents. An interpretation is also made on how this policy about the lower social strata generates acute social inequalities since the educational system passes the achievement and securing of prosperity and progress to the individual. It is observed that ever since infancy the possibilities of the lower social strata members have been confined through the minimization of opportunity structures which have been generated during pre-nursery education, theoretically speaking, up to nowadays. This way uncertainty and insecurity are maximized. At the same time the teachers' potentials are limited due to insufficient school materials provision while the prerequisites of modern pre-nursery education are absent. To recapitulate, it is observed how the gradual deconstruction of the educational system generates successive subversions in the economic, social, political and cultural areas. This is also due to the cancellation of the policy related to the citizens' rights about free qualitative education. At the same time the perspective of economic development is also cancelled by maximizing insecurity, uncertainty and the citizens' marginalization.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οικονομική κατάσταση στην Ελλάδα, «Σύμφωνα με τους Dove (2011); Mitsopoulos & Pelagidis (2012); Allen (2013); Krugman (2009) δημιουργεί μια ιδιότυπη κατάσταση, που επηρεάζει δομικά και λειτουργικά και την εκπαίδευση». Η εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται μετά την επιβολή των οικονομικών μέτρων φαίνεται να λειτουργεί αποκλειστικά με βάση το «οικονομικό παράδειγμα», δηλαδή οι επιλογές δαπανών σε όλους τους τομείς καθορίζονται με βάση μια νέα διαμορφούμενη ορθολογικότητα, όπου οι επιλεγόμενες πολιτικές σχηματοποιούνται σε συνάφεια με τις οικονομικές συνθήκες. Με στενούς οικονομικούς όρους προσδιορίζεται η απόδοση των επιλογών, που θεωρητικά θα λέγαμε ότι η επιλογή μετασχηματίζεται σε προτεινόμενη δαπάνη, η οποία απομονώνεται και αποδεσμεύεται από οποιαδήποτε σύνδεση της με τη λειτουργικότητα του φορέα ή το στόχο της προτεινόμενης επιλογής.

Παρατηρούμε ότι την περίοδο 2008-2013 προκρίνονται σαφείς οικονομικές πολιτικές και στην εκπαίδευση. Έτσι, μέσα σε ένα ευρύτερο πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο εντάχθηκαν και οι πολιτικές για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούσαμε να πούμε ότι χάνει την αυτοτέλεια του ως προς το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για την δομική και λειτουργική οργάνωση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης «σύμφωνα με τη σημειωτική ανάλυση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας με βάση το παράδειγμα των Semetsky (2010) ; Unsworth (2009)». Η εργασία μας εστιάζεται στην προσχολική εκπαίδευση, διότι εκτιμούμε ότι η προσχολική εκπαίδευση είναι καθοριστική για την εξέλιξη του ατόμου, αλλά και για την απόκτηση των χαρακτηριστικών, που θα διαμορφώσουν το κοινωνικό υποκείμενο.

Ειδικότερα, αυτή τη περίοδο συγχωνεύονται ή καταργούνται σχολικά ιδρύματα με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη και ο εκπαιδευτικός να επιφορτίζεται με αυξημένο εκπαιδευτικό έργο, ζήτημα που σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα του παρεχόμενου έργου και τη δυνατότητα εκπαίδευσης μαθητών και μαθητριών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Με οικονομικούς όρους εξετάζεται, πώς αυτή η επιλογή δεν εξυπηρετεί την οικονομική ανάπτυξη και την καινοτομία, που είναι στόχοι της κυβερνητικής πολιτικής και ταυτόχρονα με κοινωνικούς όρους διερευνάται, πώς αυτή η επιλογή σε συνδυασμό με τις γενικότερες μειώσεις στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων αυξάνει την κοινωνική ανισότητα και περιορίζει τις δομές ευκαιρίας για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Το «οικονομικό παράδειγμα», όπως εφαρμόζεται και στην προσχολική εκπαίδευση δημιουργεί μια νέα εκπαιδευτική κατάσταση, που ρητά ή υπόρρητα αναιρεί ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές συμβάσεις, που συνδέονται με την πολιτική των δικαιωμάτων και «σύμφωνα με την Kalerante (2013a) επηρεάζουν την πολιτική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων στο σχολικό περιβάλλον».

Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, που με οικονομικούς όρους εκφράζονται με την αύξηση της ανεργίας ή τη μείωση των εισοδημάτων και με κοινωνικούς όρους με την ανασφάλεια και την αβεβαιότητα «σύμφωνα με τον Bauman (2006) διαμορφώνουν απρόβλεπτες και αστάθμητες συνθήκες, οι οποίες επηρεάζουν τους «άλλους» των κοινωνιών» και στην περίπτωση μας την εκπαίδευση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Οι ελληνικές οικογένειες δεν μπορούν να στηρίξουν επιλογές για την εκπαίδευση των παιδιών τους και σε μια περίοδο που το κράτος περιορίζει τις δαπάνες για την εκπαίδευση δεν υπάρχει η δυνατότητα υποκατάστασης ή συμπλήρωσης της εκπαίδευσης με πρό-θετα μαθήματα. Ήδη «σύμφωνα με Kalerante, Mormory et al. (2013) παρατηρούνται αλλαγές ως προς τις επιλογές των μαθητών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα αναφορικά με τις πανεπιστημιακές σπουδές τους».

Παρακολουθούμε τη σταδιακή αποδόμηση μιας προνοιακής εκπαιδευτικής πολιτικής που «σύμφωνα με τον Dinitto (2010) η δομή και το περιεχόμενο μιας προνοιακής πολιτικής επηρέαζε εξισωτικά για τα δικαιώματα των «άλλων». Η εφαρμογή προνοιακής πολιτικής στην εκπαίδευση ενίσχυε την εκπαίδευση των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και με φιλελεύθερους όρους

δημιούργησε προϋποθέσεις ατομικής ολοκλήρωσης μέσα από μια κοινωνική δυναμική που επέτρεψε την κοινωνική κινητικότητα. «Σύμφωνα με Heath (1981); Allesio (2013); Boudon (1974) για το θέμα της κοινωνικής κινητικότητας και το ρόλο της εκπαίδευσης στις φιλελεύθερες κοινωνίες μέσα από δομές ευκαιριών, παρατηρείται ότι αμβλύνεται η κοινωνική ανισότητα» που « σύμφωνα με τον Sernau (2010) είναι κοινωνική κατάσταση σε παγκοσμιοποιημένες συνθήκες» διαμορφώνοντας όρους ωφελισμού και κοινωνικού συμφέροντος πέρα από τα διαφοροποιημένα κοινωνικά πρότυπα ανισότητας. Με όρους πολιτικούς θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για την αποσάρθρωση και τον κατακερματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος με τη φθορά των υφιστάμενων δομών και των λειτουργικών προϋποθέσεων της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ

Σταδιακά, από το 1981 παρατηρήσαμε την επικέντρωση στην προσχολική εκπαίδευση, που ερμηνευόταν ως απόρροια μιας επιστημονικής προσέγγισης για τη συσχέτιση της εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία, με σειρά παραγόντων για τη σύνδεση της με την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Άρχισε να διαμορφώνεται μια αντίληψη ότι ο χρόνος παραμονής στο νηπιαγωγείο είναι χρόνος επωφελής για το άτομο και την κοινωνία. Παρατηρήθηκε μια επικέντρωση και με πολιτικούς όρους στην παιδική ηλικία «σύμφωνα με τον Wortham (2012) η εξέλιξη της προσχολικής εκπαίδευσης συνδέεται με την αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού». Στο γενικό πλαίσιο για μια ευρύτερη πολιτική μείωσης της κοινωνικής ανισότητας εκφράστηκε και το ενδιαφέρον για το παιδί. Στην προκειμένη περίπτωση προγράμματα σπουδών προσαρμόστηκαν με τα επιστημονικά δεδομένα για τις δυνατότητες, δεξιότητες των νηπίων, για να ενσωματωθούν θεωρητικές, επιστημονικές προσεγγίσεις, που βασίζονται σε ψυχολογικά και παιδαγωγικά πεδία. Έτσι δόθηκε η δυνατότητα σε ευρύτερες ομάδες πληθυσμού, κυρίως από τα κατώτερα στρώματα, τα παιδιά τους να εκπαιδευτούν με βάση τα σύγχρονα παιδαγωγικά προγράμματα. Η εκπαιδευτική κοινότητα, οι γονείς και τα παιδιά άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο συνδυάζει την επαφή με την γνώση, τη δεξιότητα και την ικανοποίηση του ίδιου του ατόμου. «Σύμφωνα με τους συγγραφείς των Συλλογικό έργο (2003); Συλλογικό έργο (2011) η οργάνωση του νηπιαγωγείου εντάσσεται στους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης σε άμεση αναφορά με την εκπαιδευτική πολιτική για τη λειτουργία της προσχολικής αγωγής».

Αυτή την περίοδο η προσχολική εκπαίδευση αποσυνδέθηκε από την περιορισμένη οπτική για την παροχή φροντίδας σε μια αδύναμη ομάδα, το παιδί προσχολικής ηλικίας. Ταυτόχρονα, αναβαθμίζεται και το κύρος των εκπαιδευτικών- νηπιαγωγών, που θεωρούνται εκπαιδευτικοί που παρέχουν εκπαιδευτικό έργο ισότιμο με το έργο των εκπαιδευτικών των άλλων βαθμίδων. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε την αναβάθμιση του επαγγέλματος της νηπιαγωγού ή του νηπιαγωγού με την αύξηση των ετών φοίτησης και τη διαμόρφωση ενός οδηγού σπουδών με ευρύτερες γνωστικές ενότητες και θεματικά πεδία επιστημών. «Σύμφωνα με τους Μπουζάκης & Τζήκας (2002) η εξέλιξη της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών εντάσσεται στην προοδευτική εκπαιδευτική πολιτική για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση των νηπιαγωγών και την αλλαγή του μοντέλου εκπαίδευσης των νηπίων». Το ίδιο χρονικό διάστημα «σύμφωνα με τον Hamre (2012) παρατηρείται η εξέλιξη του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού σε διεθνές επίπεδο».

Παρατηρούμε ότι οι αλλαγές που συντελέστηκαν σχετικά με την αντίληψη για την παιδική ηλικία διαχέονται και σε διαφορετικούς χώρους, πέρα από το στενό, εκπαιδευτικό χώρο, ώστε και η κοινωνία να αρχίσει να θεωρεί την εκπαίδευση των νηπίων ως λειτουργική διαδικασία ενσωμάτωσης των ατόμων στο κοινωνικό περιβάλλον. Με πολιτικούς όρους οι ευρύτερες εκπαιδευτικές διαστάσεις και κοινωνικές προβολές για την αναγκαιότητα της νηπιακής εκπαίδευσης εκφράστηκαν με πολιτικούς όρους στη θέσπιση της υποχρεωτικής νηπιακής εκπαίδευσης.

Το θέμα της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης ως πολιτική επιλογή εντάσσεται στο δικαίωμα για την εκπαίδευση, το οποίο ενισχύθηκε με την αρχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ως πολιτική θέση για την αναγκαιότητα οργάνωσης της προσχολικής εκπαίδευσης και τη διασφάλιση ότι τα παιδιά αυτής της

ηλικίας θα πρέπει να βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον. Πρακτικά, θεσπίζεται η αύξηση των ετών φοίτησης στο σχολείο, το νηπιαγωγείο θεωρείται εκπαιδευτικό ίδρυμα και το κράτος επιλέγει την εφαρμογή μιας πολιτικής σχεδιασμού και ελέγχου της προσχολικής εκπαίδευσης.

Παρατηρούμε ότι η πολιτική για τα δικαιώματα των νηπίων εκφράζεται μέσω μιας ευρύτερης προνοιακής πολιτικής για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Το θέμα της μείωσης της κοινωνικής ανισότητας, των συγκρούσεων και των κοινωνικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων απασχολεί σε διεθνές επίπεδο και τα φιλελεύθερα συστήματα. Η πολιτική των δικαιωμάτων για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα εντάσσεται στο μοντέλο των δομών ευκαιρίας και της κοινωνικής κινητικότητας. Ο καπιταλισμός δοκιμάζει τις αντοχές του προκρίνοντας νέες πολιτικές και μέσω της εκπαίδευσης, που σε πολιτικό επίπεδο φαίνεται να είναι εξισωτικές με έμφαση σε αναδιανεμητικές λειτουργίες, που μπορούν δομικά να εφαρμοστούν. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση, καθώς αναμένεται ότι και τα άτομα από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα θα ορίσουν με διαφορετικούς όρους τον εαυτό τους και ενδεχόμενα θα διαμορφώσουν μια δέσμη επιλογών και προτιμήσεων, που θα παραβλέπει τις συντηρητικές επιλογές ως προς την κοινωνική τάξη, το φύλο ή την εθνικότητα.

Η ΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ

Εστιάζουμε την προσοχή μας στους εκπαιδευτικούς νόμους που «σύμφωνα με τον Jackson (1989) ο γλωσσικός κώδικας του νόμου ερμηνεύεται ως έκφραση μιας συγκεκριμένης νομιμοποιημένης προσδιορισμένης κουλτούρας». Το ζήτημα της κατάργησης ή συγχώνευσης νηπιαγωγείων εντάσσεται στο γενικό νομοθετικό σχέδιο που ακολουθήθηκε και για τις άλλες βαθμίδες. Ενδεικτικά θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στο γενικό πρόγραμμα «Καλλικράτης» Ν. 3852/2010 «Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης» ΦΕΚ 87 Α΄. (αρ. 94) και στο τελικό νομοθετικό κείμενο που περιλάμβανε «Συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Υ.Α. 29988-Δ4/440Β), «Υποβιβασμό, συγχώνευση και κατάργηση Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων» (Υ.Α. 29984-Δ4/440Β) και «Κατάργηση σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Υ.Α. 29987-Δ4/440Β) δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της Κυβέρνησης στις 18 Μαΐου 2011. Η πολιτική των συγχωνεύσεων-καταργήσεων συνεχίστηκε και το 2011 (Υ.Α. 71367/Δ4, Υ.Α. 71336/Δ4, ΦΕΚ 1575/27-6-2011). Η ίδια πολιτική συνεχίζεται και για το 2013-2014. Το μοντέλο συγχώνευσης ή κατάργησης σχολείων ξεκίνησε με Υπουργό Παιδείας την Α. Διαμαντοπούλου (Οκτώβριος 2009- Μάρτιο 2012) και Υφυπουργό Παιδείας την Π. Χριστοφιλοπούλου.

«Σύμφωνα με την Καλεράντε (2013c), ως συνέπεια του νόμου των καταργήσεων ή συγχωνεύσεων σχολικών μονάδων αναδύονται οι ιδεολογικές συνιστώσες, που σχετίζονται με την προβολή και εφαρμογή ενός διαφορετικού εκπαιδευτικού μοντέλου, που ενσωματώνει το οικονομικό παράδειγμα στη σχηματοποίηση των αρχών και θέσεων της εκπαίδευσης». Όπως ήδη αναφέραμε την προηγούμενη περίοδο διαμορφώθηκαν οι συνθήκες για την λειτουργία μιας προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεσματικής με παιδαγωγικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς όρους. Φαινόταν ότι εδραιωνόταν το δικαίωμα στην προσχολική εκπαίδευση και η υποχρεωτική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο συντελούσε σε μια ομοιομόρφη εκπαίδευση των νηπίων, που θα είχαν τη δυνατότητα μέσα στο σχολικό περιβάλλον να αποκτήσουν γνώσεις, να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο και κυρίως να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αναγνώρισης τους ως αυτόνομων υποκειμένων προστατευόμενων από την πολιτική των δικαιωμάτων.

Η οικονομική κρίση σε γενικότερο επίπεδο ακυρώνει προνοιακές πολιτικές, δηλαδή δομές παροχών που είχαν οργανωθεί για την ενίσχυση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων μέσα σε ένα περιβάλλον διεύρυνσης των πολιτικών δικαιωμάτων. Η αυξανόμενη ανεργία, η μείωση των μισθών σε ατομικό επίπεδο σε συνδυασμό με τη μείωση των δαπανών από το κράτος δημιουργεί το νέο αρνητικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο εντάσσονται τα άτομα. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat (7/10/2013), που αφορούν το 2011 από τις πέντε περιοχές της Ευρώπης με την μεγαλύτερη μείωση του ΑΕΠ τη δεκαετία 2000-2010 οι τέσσερις βρίσκονται στην Ελλάδα (Καστοριά, Ημαθία, Κορινθία, Βοιωτία).

Ταυτόχρονα παρατηρείται μείωση του πληθυσμού σε πολλές περιοχές της Ελλάδος. Η μεγαλύτερη αύξηση της ανεργίας στους νέους στην Ευρώπη καταγράφεται στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, όπου στο τέλος του 2011 καταγράφεται ανεργία στο 52,4%. Στην έκθεση της παγκόσμιας τράπεζας επισημαίνεται ότι υπ' αριθμόν ένα απειλή για την παγκόσμια οικονομία είναι η φτώχεια. Συνδέει την ανεργία με τον κίνδυνο «για πολιτικές και κοινωνικές αναταραχές μπορεί να αποσταθεροποιήσουν τις όποιες δημοσιονομικές προσπάθειες».

Τα νήπια από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα θυματοποιούνται και μέσα στο σχολικό περιβάλλον, διότι από τα πρώτα αρχικά χρόνια της επαφής τους με το σχολικό χώρο βιώνουν την εκπαιδευτική αποστέρηση με τη μείωση και της υλικοτεχνικής υποδομής.

Ειδικότερα, με την κατάργηση ή συγχώνευση σχολείων «σύμφωνα με τις Καλεράντε & Κοντοπούλου (2012: 445-452) ο αριθμός των μαθητών αυξάνεται και μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον «χάνονται» τα άτομα από διαφορετική κουλτούρα με αντίστοιχες πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες». Αν ληφθεί υπόψη ότι στο σχολείο αναπαράγεται η κουλτούρα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα αισθάνονται ως οι ξένοι του συστήματος, αποκομμένοι από το γνωστικό σύστημα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ο/η νηπιαγωγός δεν έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί ιδιαίτερα με αυτά τα παιδιά, τα οποία από τα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας βιώνουν τη διαφορά η οποία είναι αισθητή και αναγνωρίσιμη όχι μόνο στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία εμπλέκονται, αλλά και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. «Σύμφωνα με την Λαλούμη-Βιδάλη (2004) στο περιεχόμενο μιας ουμανιστικής εκπαίδευσης εντάσσεται και η έμφαση στο σεβασμό της προσωπικότητας του άλλου και η επικέντρωση σε κοινά χαρακτηριστικά αναφοράς».

Η αύξηση των μαθητών σε συνδυασμό με τις περιορισμένες δαπάνες για την υλικοτεχνική υποδομή ακυρώνει και τα γνωστικά πεδία με τα οποία θα μπορούσαν να ασχοληθούν τα νήπια των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Το περιορισμένο γνωστικό περιβάλλον που φέρνουν από τις οικογένειες τους δεν υπάρχει η δυνατότητα να εμπλουτιστεί και περιορίζονται ταυτόχρονα και οι αναμονές για διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες, που θα συντελούσαν στη διαμόρφωση δομών ευκαιρίας, ώστε μεγάλος αριθμός από αυτά τα άτομα να μπορούσε να ορίσει τον εαυτό του με άλλους όρους και να διαμορφώσει επιθυμίες και προσδοκίες αβίαστα πέρα από τις δεσμεύσεις της κοινωνικής του τάξης.

Είναι σημαντικό ότι η επιλογή της μείωσης των δαπανών για την προσχολική αγωγή και νομοθετικά «σύμφωνα με τον Diaz (2012) που επικεντρώνεται στη σημειολογική ανάλυση της νομοθεσίας με έμφαση στη δυναμική ισχύος, μέσω των νόμων, ως κανονιστικών προτύπων» προβάλλεται μια ομοιομορφία μέσα από τις έννοιες νήπια και εκπαίδευση αποκρύπτονται οι ατομικές ιδιαιτερότητες και οι κοινωνικές διαφορές προσπαθώντας ως πολιτικό σύστημα να απενοχοποιηθεί από τις συνέπειες μιας πολιτικής, που δεν λαμβάνει υπόψη της τα ατομικά και κοινωνικά υποκείμενα. Την περίοδο αυτή παρατηρούμε ότι η διαμορφούμενη εκπαιδευτική πολιτική διαρθρώνεται σε δυο εκπαιδευτικά επίπεδα: α) θεωρητικό και β) πρακτικό.

Σε θεωρητικό επίπεδο προβάλλεται η αναγκαιότητα μιας σύγχρονης εκπαίδευσης, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την καινοτομία και την ανάπτυξη. Εκτιμάται ότι από την προσχολική εκπαίδευση μέχρι και την πανεπιστημιακή τα άτομα θα πρέπει να εξοικειώνονται με σύγχρονα γνωστικά πεδία, μεθόδους έρευνας ενσωματώνοντας και την τεχνολογία, μπαίνοντας στο δυναμικό περιβάλλον της κοινωνίας της γνώσης και της κοινωνίας της πληροφορίας. Το μοντέλο αυτό εκπαίδευσης συσχετίζεται με τη μεταφορά του μορφωτικού κεφαλαίου στην λειτουργική αύξηση του οικονομικού κεφαλαίου, δηλαδή ότι τα άτομα αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες σε ένα περιβάλλον δια βίου εκπαίδευσης θα συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση της οικονομικής απόδοσης, που σε συνδυασμό με την καινοτομία θα υπάρξει οικονομική μεγέθυνση, πρόοδο και ευημερία.

Σε πρακτικό επίπεδο θα περίμενε κανείς, οι γενικότερες εξαγγελίες να εξειδικεύονται με μέτρα τα οποία θα συντελούσαν στην δημιουργία υποδομών, ώστε τα άτομα, μαθητές και εκπαιδευτικοί να μπορούν να

δημιουργούν σε ένα αρμονικό περιβάλλον, όπου το ενδιαφέρον για γνώση θα ενισχυόταν μέσα από την επαφή με γνωσιακά, πληροφοριακά δίκτυα σε ένα εκπαιδευτικό χώρο-εργαστήρι γνώσης και προβληματισμού, όπου η δι-αντίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών θα γονιμοποιούσε τη σκέψη και θα πολλαπλασίαζε τις δυνατότητες των ατόμων, που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό έργο.

Αντίθετα, παρατηρείται ότι στους εκπαιδευτικούς χώρους διαμορφώνεται μια κατάσταση απαξίωσης της γνώσης μέσα από την εφαρμογή μιας πολιτικής, που περιθωριοποιεί τους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν τους παρέχει την υλικοτεχνική υποδομή να εργαστούν αποτελεσματικά με τους μαθητές τους. Ειδικά, οι νηπιαγωγοί που έχουν συνδέσει το έργο τους με το πλούσιο υλικό για την ευαισθητοποίηση των μαθητών και την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος αισθάνονται ανίσχυροι να αντιμετωπίσουν νέες συνθήκες, όπου το εκπαιδευτικό έργο του νηπιαγωγείου υποβαθμίζεται και φαίνεται τυπικά ή άτυπα να προκρίνεται μια διεκπεραιωτική διαδικασία φροντίδας των νηπίων, όπου η έμφαση δεν είναι στο εκπαιδευτικό έργο, αλλά σε παρωχημένες θέσεις για το ρόλο των νηπιαγωγών αλλά και τις δυνατότητες των νηπίων.

Με πολιτικούς όρους αναιρείται και το δικαίωμα στην εκπαίδευση των νηπίων που προϋπέθετε την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, και οι εκπαιδευτικοί-νηπιαγωγοί βρίσκονται αντιμέτωποι με μια νέα κατάσταση στο νηπιαγωγείο, όπου ο εκπαιδευτικός τους ρόλος διαφοροποιείται από το ρόλο που προσδιοριζόταν με τη πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση και τα γνωστικά αντικείμενα σπουδών τους. Στην παραπάνω επιχειρηματολογία θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η οπερασιοναλιστική οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης με βάση την λογιστική διευθέτηση της μείωσης των δαπανών ακυρώνει την θεωρητική προσέγγιση για την αποτελεσματική εκπαίδευση.

Με βάση τη λογική της εναρμόνισης του θεωρητικού με το πρακτικό επίπεδο θα ανέμενε κανείς ότι σε μια χώρα, που επιδιώκει την βελτίωση των οικονομικών συνθηκών θα επιδιωκόταν η αύξηση των δαπανών για την παιδεία, ώστε να ενισχυθεί μια εκπαίδευση, που μέσω της γνώσης και της έρευνας θα οδηγούσε στην καινοτομία και την οικονομική ανάπτυξη. Σε αυτή τη περίπτωση σε περίοδο οικονομικής κρίσης ειδικά η προσχολική εκπαίδευση θα έπρεπε να ενισχυθεί, ώστε τα παιδιά να δημιουργούν και να εκφράζονται μέσα σε ένα περιβάλλον γνωστικών και κοινωνικών εμπειριών, όπου θα αμβλύνονται και οι κοινωνικές ανισότητες μεγιστοποιώντας τις προϋποθέσεις συνεργασίας και αρμονικής συνύπαρξης των ατόμων με την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, σεβασμού και αλληλεγγύης με την ενίσχυση του ανθρωπισμού. «Σύμφωνα με τον Jalongo (2013) η εκπαίδευση στις ουμανιστικές αξίες- με έμφαση στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων, αναγνώρισης, σεβασμού και αλληλεγγύης προς τον άλλο» ταυτίζεται με την πολιτική ηθική. Το ζήτημα της μη επικέντρωσης σε ουμανιστικές αξίες έχει ποικίλες πολιτικές επιπτώσεις. Σύμφωνα με την Kalerante (2013b) το ζήτημα της κλιμακούμενης πολιτικής βίας σχετίζεται και με την παρουσία της ακροδεξιάς παράταξης στην Ελλάδα, όπως εκφράζεται κυρίως με τη δυναμική της Χρυσής Αυγής που αναπτύσσεται και στο χώρο των νέων».

Στο οικονομικό περιβάλλον μια αποτελεσματική προσχολική εκπαίδευση θα συντελούσε στην αύξηση των ατόμων που θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν καινοτόμα προγράμματα, διότι η καλλιέργεια ενδιαφέροντος, η ενασχόληση με την έρευνα και η αναζήτηση της γνώσης ως εκπαιδευτικά, δομικά πλαίσια στο νηπιαγωγείο θα δημιουργούσαν όχι μόνο ευκαιρίες στα άτομα για ατομική πρόοδο αλλά και συνολικά για κοινωνική πρόοδο. Ειδικότερα, θα αυξανόταν ο αριθμός των ατόμων που θα είχαν λάβει εκπαίδευση για την καινοτομία και την ανάπτυξη από το νηπιαγωγείο, στην οποία εκπαίδευση θα προσέθεταν στοιχεία στις άλλες βαθμίδες.

Ανακεφαλαιώνοντας, παρατηρούμε ότι την περίοδο της οικονομικής κρίσης η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έχει εγκλωβιστεί στο οικονομικό παράδειγμα, «σύμφωνα με τον Cole (2012) σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται η συσχέτιση της οικονομικής κρίσης με αναπροσαρμογές στην εκπαίδευση». Οι προσαρμογές που γίνονται είναι αντίθετες με την πολιτική των δικαιωμάτων των ατόμων, οξύνουν τις κοινωνικές αντιθέσεις και «σύμφωνα με τους Lundberg & Wuermli (2012) η οικονομική κρίση επηρεάζει τον πληθυσμό των νέων σε ζητήματα που σχετίζονται με την οικονομία και την κοινωνική περιθωριοποίηση». Ειδικό τμήμα, τα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας την επαφή με ένα γόνιμο

εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επίσης ενισχύεται η κυριαρχία των ελίτ, που σε περίοδο οικονομικής κρίσης που θίγονται τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα μεγιστοποιούν τη δύναμη και εξουσία τους σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης, όπου αναιρούνται οι αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης. Ταυτόχρονα, το ελληνικό κράτος αποδυναμώνεται και από άτομα των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, που ενδεχόμενα μέσα από μια κατάλληλη εκπαίδευση θα μπορούσαν να συντελέσουν στην οικονομική ευημερία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η πολιτική των καταργήσεων και συγχωνεύσεων νηπιαγωγείων εντάσσεται σε ένα άλλο μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο ευθυγραμμίζεται με την περιορισμένη οπτική του οικονομικού παραδείγματος. Ως επιλογή ακυρώνει πολιτικές της προηγούμενης περιόδου, που επικεντρώνονταν με φιλελεύθερους όρους στην αναδιανομή των δικαιωμάτων, μέσω της δημόσιας παροχής εκπαίδευσης και στα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Η υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση δημιούργησε προσδοκίες για δημιουργία ευκαιριών και για τα άτομα των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Η αποτελεσματική προσχολική εκπαίδευση θεωρήθηκε ότι θα συμβάλλει σε δραστικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση των νηπίων, που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, διότι έγκαιρα θα κάλυπτε τις δομικές ελλείψεις, που υπάρχουν με βάση την κοινωνική τάξη.

Έτσι, ζητήματα του κατώτερου γλωσσικού κώδικα, της περιορισμένης αυτοεκτίμησης, του μειωμένου ενδιαφέροντος θα αντιμετωπίζονταν στο ενεργό και εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, ώστε μεθοδικά το άτομο να ενταχθεί με καλύτερους όρους στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα συμβάλλοντας σε ένα αναμορφωμένο σχέδιο κοινωνικής ένταξης, που όπως είδαμε μέχρι το 2008 εκφράστηκε στις επιλογές των ατόμων για τον επαγγελματικό, κοινωνικό και πολιτικό τους ρόλο.

Ειδικότερα, άτομα από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα ακολούθησαν σπουδές σε εκπαιδευτικούς χώρους ελίτ, όπως νομικές και ιατρικές σπουδές, μέλη των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων προσπορίστηκαν υλικά αγαθά, μέσα σε μια διευρυμένη καταναλωτική κοινωνία, επιλογές και προτιμήσεις των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων διοχετεύθηκαν και προς τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα καταστρώντας μέλη της κοινωνούς της ανώτερης κουλτούρας. Συνδυαστικά, το γενικότερο ενδιαφέρον για τη δημόσια εκπαίδευση και οι πολιτικές παρέμβασης σε όλες τις βαθμίδες συνέβαλαν σε μια διαφορετική οπτική για τις δυνατότητες του κράτους στην επιβολή πολιτικών για τη μείωση της κοινωνικής ανισότητας.

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική το διάστημα μέχρι το 2008, ευθυγραμμιζόμενη με το ευρωπαϊκό σχέδιο για την αναμόρφωση της προσχολικής εκπαίδευσης, προχώρησε σε: α) επιταχυνόμενες διαδικασίες οργάνωσης αποτελεσματικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για την προσχολική εκπαίδευση, β) δημιουργία σχολικών μονάδων, γ) εξίσωση του εκπαιδευτικού έργου στο νηπιαγωγείο με το παρεχόμενο στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και δ) ενίσχυση της επιχειρηματολογίας για την αναγκαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Όπως ήδη αναφέραμε η πανεπιστημιακή εκπαίδευση για την παροχή προσχολικής εκπαίδευσης θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με τα σύγχρονα γνωστικά πεδία και τις επιστημονικές θεωρήσεις. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση τους συνδέθηκε με τη διαφορετική εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας. Η υποχρεωτική εκπαίδευση των νηπίων στα δημόσια σχολικά ιδρύματα από εκπαιδευτικούς με ανώτατες σπουδές εκτιμήθηκε ότι θα οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός διαφορετικού μοντέλου εκπαίδευσης, όπου η αυτοτέλεια και η αυτονομία αυτού του τύπου της εκπαίδευσης θα εναρμονιστεί με το διττό στόχο της ένταξης στη κοινωνία της γνώσης και της μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Το μοντέλο αυτό εντασσόταν και σε ένα οικονομικό, πολιτικό μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης, προόδου και ευημερίας των ατόμων.

Η περίοδος μετά το 2008 χαρακτηρίζεται από τη διακοπή του προηγούμενου μοντέλου, αναιρείται η πολιτική των δικαιωμάτων, κυρίως για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Αν και διατηρείται η αρχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποδυναμώνεται με τη συγχώνευση ή κατάργηση σχολείων, καθώς δυσχεραίνεται η πρόσβαση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στους εκπαιδευτικούς χώρους.

Ταυτόχρονα, οι περιορισμένες δαπάνες για την εκπαίδευση οξύνουν τις κοινωνικές ανισότητες διότι περιορίζουν την πρόσβαση στη γνώση και την εξασφάλιση ευρύτερων παροχών.

Η αποδυνάμωση πολιτικών για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα με την κατάργηση της προνοιακής λειτουργίας του κράτους επηρεάζει και την εκπαίδευση, μέσα από μια εκπαιδευτική πολιτική, που καθορίζεται από το οικονομικό παράδειγμα, που οριοθετεί την οπερασιοναλιστική θεσμοποίηση της εκπαίδευσης με ταυτόχρονη αφαίρεση του πολιτικού και κοινωνικού ουμανισμού. Οι εκπαιδευτικές αρχές που καθόριζαν την εγκυρότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να είναι ασύμβατες με την οικονομικά χρήσιμη, πολιτική αρχή της απόδοσης ή του συμφέροντος που στην ουσία αποδυναμώνει την εκπαίδευση μέσα από την απώλεια της αυτονομίας της, με τη διάρρηξη των σχέσεων της με τον άνθρωπο, τις κοινωνικές αξίες και τις πολιτικές συμβολαιακές αρχές.

Η εργαλειακή ορθολογικότητα των θεσμικών ρυθμίσεων και για το νηπιαγωγείο οδηγεί σε διάρρηξη τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές προσδοκίες, μεγιστοποιώντας την απορρύθμιση του εκπαιδευτικού έργου, αποτρέποντας την υποκειμενική ολοκλήρωση μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο ατομικιστικός υβριδισμός που παρατηρείται στο πολιτικό περιβάλλον μεταφέρεται και στον εκπαιδευτικό χώρο, διαρρηγνύοντας την έννοια της γνώσης, υποβαθμίζοντας τα ιδεώδη της προσωπικής ανάπτυξης και τελείωσης μέσω της εκπαίδευσης. Η παροντιστική εποχή για την προσχολική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει ακυρώσεις στόχων και σκοπών της προσχολικής εκπαίδευσης εκκενώνοντας τα εκπαιδευτικά προτάγματα για την ατομική ολοκλήρωση και την αρμονική κοινωνική συνύπαρξη.

Η εκπαιδευτική κουλτούρα για την εκπαίδευση αποξενώνεται, καθώς το δυνητικό και το πραγματικό ενσωματώνουν την ερμηνευόμενη οικονομική αναγκαιότητα. Βρισκόμαστε σε μια κατάσταση που υποβαθμίζεται η λειτουργία της προσχολικής εκπαίδευσης, δοκιμάζεται η εκπαιδευτική εγκυρότητα των ιδεών της δικαιοσύνης, της προστασίας, της ανάπτυξης του ατόμου και η εκπαίδευση φυσικοποιεί μια θεσμοποιημένη ανισότητα και αδικία που συντελείται εις βάρος των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Το θέμα της υποβάθμισης της προσχολικής εκπαίδευσης εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο υποβάθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης, που ως αντιδημοκρατική τάση διαμορφώνει έναν άλλο τύπο ορθολογισμού για την ερμηνεία της επιστημονικής κουλτούρας και της πολιτικής ηθικής.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allen, L. (2013). *The Global Economic Crisis: A Chronology*. United Kindom: Reaktion Books.

Allessio, J.C. (2013). *Social Problems and Inequality*. United Kingdom: Ashgate

Bauman, Z. (2006). *Liquid Times*. Cambridge: Polity.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.

Cole, D.R. (2012). *Surviving Economic Crises through Education*. New York: Peter Lang.

Diaz, P.M. (2012). *Semiotics of Law: Intent and Preparation with in a Semiosis Cycle*. USA: Grin Verlag.

Dinitto, D.M. (2010). *Social Welfare: Politics and Public Policy*. New York: Pearson.

Dove, S. (2011). *What the Hell Is Going on with the Greek Financial Crisis*. Kindle Edition.

Hamre, B. (2012). *Effective Early Childhood Professional Development*. Canada: Paul- Brookes Publisher.

Heath, A.F. (1981). *Social mobility*. New York: Fontana Paperbacks

Jackson, B.S. (1987). *Semiotics and Legal Theory*. London: Routledge Kegan & Paul.

- Jalongo, M.R. (2013). *Teaching Compassion: Humane Education in Early Childhood*. New York: Springer.
- Καλεράντε, Ε. & Κοντοπούλου, Α. (2012). «Πολιτική για τη συγχώνευση των σχολείων και η πολιτική ως αντιθετικός πολιτικός λόγος στην πολιτική των δικαιωμάτων». *Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*. 23-25 Νοεμβρίου 2012. Τόμος II, 445-452.
- Kalerante, E., Mormory, P. & Mormory, M. (2013). Greek University Candidates' Targets in a Changing, Unstable and Unpredictable Economic Environment. *International Journal of Higher Education*, 2, 3, 12-22.
- Kalerante, E. (2013a). "Students' Democratic Participation in the School Environment: from a Passive Attitude to an Active Interaction". *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*. (under publication).
- Kalerante, E. (2013b). The Youngsters' participation in extreme right political parties in Greece: The case of students supporters of "Chrisi Avgi". *American Journal of Educational Research*, 1, 6, 199-204.
- Καλεράντε, Ε. (2013c). Ο νεοφιλελευθερισμός ως κυρίαρχη αντίληψη στη διαχείριση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής: πολιτικός λόγος και μετασχηματισμοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 10th *International Conference on Semiotics*, 5 October.
- Krugman, P. (2009). *The Return of Depression Economics and the Crisis of 2008*. New York: W. W. Norton & Company.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (2004). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονες εκδόσεις.
- Lundberg, M. & Wuermli, A. (2012). *Children and Youth in Crisis: Protecting and Promoting Human Development in Times of Economic Shocks*. Washington: World Bank Publications.
- Mitsopoulos, M. & Pelagidis, T. (2012). *Understanding the Crisis in Greece: From Boom to Bust*. New York: Palgrave Macmillan.
- Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (2002). *Η κατάρτιση των δασκάλων - διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Semetsky, I. (2010). *Semiotics Education Experience*. Netherlands: Sense Publishers.
- Sernau, S.R. (2010). *Social Inequality in a Global Age*. London: Sage.
- Συλλογικό έργο (2003). *Ο σεβασμός των δικαιωμάτων του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης "Σχεδία".
- Συλλογικό έργο (2011). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Unsworth, L. (2009). *Multimodal Semiotics: Functional Analysis in Contexts of Education*. London: Continuum.
- Wortham, S.C. (2012). *Common Characteristics and Unique Qualities in Preschool Programs*. New York: Springer.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Καλεράντε Ευαγγελία, ekalerante@yahoo.gr

Καραβίδα Μαρία, Νηπιαγωγός, MSc στις Παιδαγωγικές Επιστήμες
Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας, Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη έχουν εισέλθει δυναμικά στην εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες, ενώ η διδασκαλία των κοινωνικών αξιών συνιστά διαχρονικό ζητούμενο των επιστημών της Αγωγής. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, πώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη δύναται να λειτουργήσουν τόσο αυτόνομα, όσο και συνδυαστικά, στην προώθηση κοινωνικών αξιών στο παιδί της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Μέσω της θεωρητικής και πρακτικής προσέγγισης συμπεραίνεται ότι υπάρχει η δυνατότητα αμφότερες να συμβάλλουν στην καλλιέργεια σημαντικών κοινωνικών αξιών. Υπό το πρίσμα αυτό αναλύονται δύο διδακτικοί σχεδιασμοί, μέσω των οποίων επιδιώκεται η εκμάθηση των κοινωνικών αξιών στους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, κοινωνικές αξίες, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

THE UTILIZATION OF INTERCULTURAL EDUCATION AND EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE PROMOTION OF THE SOCIAL VALUES IN PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE

ABSTRACT

The concepts of Intercultural Education (IE) and Education for Sustainable Development (ESD) have been introduced into greek education during the last decades, while the teaching of the social values constitutes a perennial objective of the Educational Sciences. The aim of the present paper is to highlight, on a theoretical and practical level, the fact that IE and ESD can function, both autonomously and in combination, as a means of promoting the social values in the case of preschool and early school age children. In light of this goal, two teaching plans, aiming to impart the social values to students of the age in question, are analysed.

KEYWORDS

Alternative teaching approaches, social values, intercultural education, education for sustainable development

ΟΡΙΣΜΟΙ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Αναφορικά με τον όρο αξία έχει διατυπωθεί πληθώρα ορισμών. Ένας από τους πιο εύστοχους ορισμούς ορίζει ως αξία μια πεποίθηση που συνιστά ένα μονιμότερο, θεμελιώδη προσανατολισμό (ατόμων ή ομάδων) με βάση την οποία οι άνθρωποι καταλήγουν στην επιλογή τρόπων συμπεριφοράς και σκοπών ζωής (Γεωργόπουλος, 2006). Ειδικότερα, με τον όρο κοινωνικές αξίες περιγράφονται οι αξίες, με τις οποίες αξιολογούνται οι ανθρώπινες πράξεις και τα αποτελέσματά τους επηρεάζοντας ταυτόχρονα και τον τρόπο ζωής των κοινωνικών ομάδων (Straughan & Wrigley, 1980). Ορισμένες αξίες όπως: η αλληλεγγύη, οι ίσες ευκαιρίες, η ειρήνη, η αγάπη κά επιτυγχάνουν την προώθηση της κοινωνικής ευημερίας, της επικοινωνίας και του σεβασμού σε επίπεδο ατομικό, συλλογικό, αλλά και περιβάλλοντος (Γεωργόπουλος, 2006).

Ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Μια ευσύνοπτη προσέγγιση της έννοιας ορίζει ως διαπολιτισμική την εκπαίδευση που αποσκοπεί στην προετοιμασία ανεξάρτητων ανθρώπων για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία που

χαρακτηρίζεται από την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα (Batelaan & Van Hoof, 1996).

Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (στο εξής ΕΑΑ) καλείται το ολιστικό, διεπιστημονικό πλαίσιο που ενσωματώνει τις έννοιες της ανθρωπίνης, της κοινωνικής και της οικονομικής ανάπτυξης παράλληλα με τις περιβαλλοντικές ανησυχίες (Hopkins et al, 1996). Η ΕΑΑ υπερβαίνει την απλή μετάδοση γνώσεων και αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, θετικών στάσεων, συμπεριφορών, αλλά και για την καλλιέργεια πανανθρώπινων αξιών.

Ως προσχολική ηλικία ορίζεται το χρονικό διάστημα από το τρίτο έως το έκτο έτος της ζωής ενός ανθρώπου. Η προσχολική ηλικία ξεκινά με την ολοκλήρωση της βρεφικής ηλικίας και ολοκληρώνεται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, όταν πλέον αυτό δύναται να συμμετέχει σε συστηματική σχολική εργασία και μάθηση. Η πρώτη σχολική ηλικία έχει ως αφετηρία την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και αναφέρεται σε μαθητές που φοιτούν αντίστοιχα στην Α΄ και Β΄ τάξη του (Παρασκευόπουλος, 1985).

ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ

Η σχέση ανάμεσα στις αξίες και στην εκπαίδευση είναι σημαντική και τεκμηριωμένη. Το εκπαιδευτικό σύστημα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και οι μέθοδοι διδασκαλίας οργανώνονται και λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνάδουν με τις αξίες της κάθε κοινωνίας (Βώρος, 1997). Παράλληλα, το εκπαιδευτικό σύστημα δύναται να συμβάλλει καθοριστικά στην αλλαγή των κοινωνικών αξιών και να λειτουργήσει εποικοδομητικά, προκειμένου να προωθηθούν αξίες, οι οποίες διαμορφώνονται από τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις. Η κατάλληλη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών και διδακτικών παραμέτρων προσφέρεται για την ανάλυση, ανάπτυξη και προώθηση των κοινωνικών αξιών, καθώς και για την ενεργοποίηση και τη λειτουργική εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή του παιδιού.

Στη βάση όσων προαναφέρθηκαν, «η εκπαίδευση για τις αξίες συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη ικανοτήτων για διερεύνηση και ανάλυση των κοινά παραδεκτών κοινωνικών αξιών και στερεοτύπων και ενθαρρύνει τη διασαφήνιση, την κριτική θεώρηση και αναθεώρηση των προσωπικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων, οι οποίες αφορούν τις σχέσεις ατόμου – κοινωνίας – περιβάλλοντος» (Φλογαΐτη, 2011:218). Μέσω της εκπαίδευσης για τις αξίες ενισχύεται η ανάδειξη και συστηματοποίηση των κοινωνικών αξιών, οι οποίες ανταποκρινόμενες στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύσσουν ικανότητες αυτονομίας, αυτοαντίληψης, κριτικής σκέψης, διαλεκτικής ικανότητας και συνεργασίας.

Αναμφίβολα το σχολείο αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία, μεταβιβάζει αξίες και πρότυπα, τα οποία συνιστούν έκφραση της γενικότερης πολιτισμικής κρίσης (Φλογαΐτη, 2011). Οι εκπαιδευτικοί δύνανται μέσω της διδασκαλίας συγκεκριμένων αξιών να εφοδιάσουν τους μαθητές ηθικά και διανοητικά, ώστε να παραμείνουν μέρος αυτών των προτύπων ή να συμμετέχουν ενεργά στον ανασχεδιασμό τους, καθώς με τη συμπεριφορά, τη στάση, τις απόψεις, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις τους εκφράζουν αξίες που ασκούν άμεση ή έμμεση επίδραση στους μαθητές. Μολαταύτα, στο χώρο της εκπαίδευσης υφίσταται το δίλημμα αναφορικά με το αν πρέπει να διδάσκονται συγκεκριμένες αξίες και συμπεριφορές, αλλά και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να υιοθετήσουν ορισμένες αξίες και σε ποιο βαθμό.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη μετάδοση αξιών αποτελεί η καθημερινή βίωση και η πρακτική εφαρμογή τους (Φύκαρης, 2010). Στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτό συνεπάγεται ότι τον εκπαιδευτικό διέπει αντιστοιχία λόγων και πράξεων, ενώ τους μαθητές χαρακτηρίζει η ενεργή συμμετοχή σε εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις. Τέλος, στη διδασκαλία των αξιών είναι απαραίτητο να καθίσταται σαφές στους μαθητές για ποιο λόγο ορισμένες αξίες προωθούνται έναντι άλλων (Φλογαΐτη, 2011), ώστε να τεκμηριώνεται η σημασία των προωθούμενων αξιών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η αειφόρος ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν σχετικά νέες θεματικές περιοχές που βρίσκονται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες. Ως εφαρμοσμένοι τομείς απαντούν λειτουργώντας παράλληλα, ο ένας από κοινωνική, οικονομική και περιβαλλοντική σκοπιά και ο άλλος από πολιτισμική και εκπαιδευτική σε ποικίλες όψεις της σύγχρονης οικονομικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής κρίσης (Campos, 2012).

Συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την καλλιέργεια νοοτροπιών, μέσω των αρχών και των παραδοχών της, που βελτιώνουν την ποιότητα ζωής του ανθρώπου και προσπαθούν να διασφαλίσουν την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ετερότητας, την ενεργό συμμετοχή, την κοινωνική ευθύνη, την αξιοκρατία, το διαπολιτισμικό σεβασμό και την εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Essinger, 1990, Γκότοβος, 2002, Νικολάου, 2005). Οι παραπάνω αρχές και παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν κοινωνικές αξίες που υποβοηθούν την κοινωνική ολοκλήρωση και τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών.

Αντίστοιχα, η ΕΑΑ συνεισφέρει στη διαμόρφωση αξιών, κυρίως κοινωνικών, καθώς τα περιβαλλοντικά προβλήματα που βιώνει ο σύγχρονος άνθρωπος αποτελούν αντανάκλαση του πολιτισμικού συστήματος, των αξιών και του τρόπου ζωής του (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, Φλογαΐτη, 2011). Στην κατεύθυνση της εξασφάλισης ενός αειφόρου μέλλοντος συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση η υιοθέτηση αξιών που σχετίζονται άμεσα με την αειφορία όπως: η ειρήνη, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, οι ίσες ευκαιρίες, η (κοινωνική) ισότητα, η (κοινωνική) δικαιοσύνη, η δημοκρατία, η συμμετοχή, η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η αποδοχή των λαών, η αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών εκφράσεων και του κάθε πολίτη ατομικά, η ελευθερία στην έκφραση και στην πληροφόρηση, η ίση πρόσβαση στα αγαθά και η διατήρηση της φύσης (Δημητρίου, 2009). Από την πλευρά του ο Sterling (2001) θεωρεί ως κεντρικές αξίες της αειφορίας τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την επάρκεια, την υγεία και την ποικιλότητα, ενώ η Φλογαΐτη (2011) την αλληλεγγύη, την κοινωνική δικαιοσύνη, την οικολογική βιωσιμότητα, την αυτονομία, την υπευθυνότητα, την ανεκτικότητα και την ενσυναίσθηση.

Από τα παραπάνω συνάγεται ως συμπέρασμα η άμεση σύνδεση των κοινωνικών αξιών με τις επιδιώξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ΕΑΑ. Επίσης, καθίσταται σαφές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ΕΑΑ, μολονότι αποτελούν ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα, δύνανται να λειτουργήσουν συνδυαστικά, καθώς οι έννοιες που πραγματεύονται συχνά ταυτίζονται, αλληλεπικαλύπτονται ή διασταυρώνονται, καθώς τις συνδέει η αναγκαιότητα δημιουργίας μιας κοινής βάσης κοινωνικών αξιών στην κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της ζωής και της εύρυθμης λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ΕΑΑ χρησιμοποιούν διδακτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στα βιώματα και στις ανάγκες των μαθητών, στοχεύουν στη συνεργασία και στις ομαδικές δραστηριότητες, ενισχύουν τη διαθεματική μάθηση και αναπτύσσουν τις ενεργητικές διδακτικές τεχνικές, την έρευνα και τον αναστοχασμό. Αυτές οι διδακτικές προσεγγίσεις οικοδομούν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών σε επίπεδο τάξης, σχολείου και κοινότητας (Μάγος, 2005) και στην πλειονότητά τους θεωρούνται ως εναλλακτικές, ενώ ταυτόχρονα, στηρίζονται στις παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους της «Νέας Αγωγής», χαρακτηριστικό της οποίας αποτελεί ο μαθητοκεντρισμός. Από την άλλη πλευρά, η

«Εκπαίδευση για τις αξίες» έχει αναπτύξει στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες δύνανται να ενσωματωθούν στη μεθοδολογία που εφαρμόζεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην ΕΑΑ.

Εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις κατάλληλες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη συγκεκριμένη ηλικία θεωρούνται: η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, το σχέδιο συνεργατικής έρευνας, το παιχνίδι ρόλων – η δραματοποίηση – το θεατρικό παιχνίδι, ο καταγισμός ιδεών, η συζήτηση σε ομάδες (Νικολάου, 2000, 2005).

Αντίστοιχα, εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις κατάλληλες για την ΕΑΑ αποτελούν: οι μέθοδοι μελέτης περιβαλλοντικών θεμάτων εκτός σχολικής αίθουσας (μελέτη πεδίου, περιβαλλοντικά μονοπάτια, παιχνίδια σε ανοικτό χώρο), οι μέθοδοι διασαφήνισης και ανάλυσης των αξιών και οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση αναφορικά με το περιβάλλον (Δημητρίου, 2009).

Οι προαναφερθείσες διδακτικές προσεγγίσεις δύνανται να συνδυαστούν με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός συντονισμένου και πιο αποτελεσματικού προγράμματος για την προώθηση των κοινωνικών αξιών στη μαθησιακή διαδικασία.

2^Ο ΜΕΡΟΣ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Για την οργάνωση των δύο διδακτικών σχεδιασμών χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της εποικοδομητικής διδασκαλίας, το οποίο βρίσκει εφαρμογή στη διδακτική πράξη μέσω της συνεργατικής μάθησης, της εργασίας με μικρές ομάδες μαθητών και της βιωματικής προσέγγισης, ενώ παράλληλα, παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν αυτονομία, υπευθυνότητα και να αξιολογούν την κριτική τους ικανότητα (Φύκαρης, 2013). Η περιγραφή των διδακτικών σχεδιασμών βασίζεται στο μοντέλο των Driver και Oldham (1986).

1^{ΟΣ} ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: «ΣΚΥΤΑΛΟΔΡΟΜΙΑ ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗΣ»

Τάξη εφαρμογής: Μαθητές προσχολικής ηλικίας και μαθητές της Α΄ και Β΄ δημοτικού

Κοινωνικές αξίες που προωθούνται: αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, ισότητα, επικοινωνία, συνεργασία

Οργάνωση μαθητών: εργασία σε μικρές ομάδες

Χώρος διεξαγωγής δραστηριότητας: εξωτερικός χώρος

Χρονική διάρκεια: δύο διδακτικές ώρες

Μέσα - Υλικά: ανακυκλώσιμα υλικά (όπως: χαρτί, αλουμίνιο, αντικείμενα από πλαστικό, μπαταρίες), μικροί κάδοι ανακύκλωσης διαφορετικού χρώματος

Στόχοι: Ο διδακτικός σχεδιασμός έχει ως στόχο οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν και να γίνουν κοινωνοί της σημασίας των αειφόρων μοντέλων κατανάλωσης αγαθών και υπηρεσιών
- Να εργαστούν σε μικτές ομάδες, ελλήνων και αλλοδαπών, αγοριών και κοριτσιών, ώστε να αναπτύξουν την επικοινωνία, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την ισότητα στο πλαίσιο της ομάδας, αλλά και ατομικά
- Να γνωρίσουν ότι τα απορρίμματα αποτελούν το αποτέλεσμα των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων, καθώς και τη σχέση που διέπει τις δικές τους καταναλωτικές συνήθειες με την παραγωγή απορριμμάτων
- Να πραγματοποιούν τις ατομικές τους επιλογές, αντιλαμβανόμενοι ταυτόχρονα, την ευθύνη για τις συνέπειες των πράξεων τους
- Να έρθουν σε επαφή με την αλληλεπίδραση που ενυπάρχει μεταξύ των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων και του περιβάλλοντος, καθώς και με τη σημασία τους για την πρόκληση αρνητικών αλλαγών όπως η ρύπανση

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΟΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση επιδιώκεται να συνδυαστούν η διαδικασία της «μάθησης μέσα από τη δράση» με την αντίστοιχη της «τροποποίησης της συμπεριφοράς» και της «συμβάλλουσας εκπαίδευσης» υπό το πρίσμα της ΕΑΑ και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτών των διδακτικών δυνατοτήτων έχει ως πυλώνα τη θέση ότι η ανάπτυξη της μάθησης επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό, όταν έχει βιωματικό χαρακτήρα και αναδεικνύει τα προσωπικά συναισθήματα, ενώ ταυτόχρονα συνδυάζει τη δράση με την επαφή με τη φύση.

Περιγραφή διδακτικής διαδικασίας:

1^ο Επίπεδο: Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου

Φάση 1: Προσανατολισμός

Αρχικά, χρησιμοποιείται ο διάλογος ως διδακτικό μέσο για την επεξεργασία της θεματικής ενότητας (έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας). Σκοπό της αποτελεί, παράλληλα με την ανάκληση γνώσεων, η κινητοποίηση της σκέψης τους (εισαγωγή στο περιεχόμενο της μάθησης).

Φάση 2: Ανάδειξη των ιδεών

Στη συνέχεια πραγματοποιείται προβολή ενός βίντεο μικρής χρονικής διάρκειας με εικόνες από το ανθρωπογενές και το φυσικό περιβάλλον, προκειμένου οι μαθητές να ενεργοποιηθούν, να προβληματιστούν, να εντοπίσουν περιβαλλοντικά προβλήματα και να διατυπώσουν τις απόψεις τους αναφορικά με τις μορφές ρύπανσης που οφείλονται σε ανθρώπινες δραστηριότητες (μεταγνωστική στρατηγική της δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων). Σε αυτό το σημείο ζητείται από τους αλλοδαπούς μαθητές να αναφέρουν, εφόσον γνωρίζουν, αντίστοιχα ή άλλα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η χώρα καταγωγής τους, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στα πλαίσια της ομάδας, αλλά και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση ως προς τα ζητήματα του περιβάλλοντος σε παγκόσμιο επίπεδο.

2^ο Επίπεδο: Διαδικασία εμβάθυνσης

Φάση 3: Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

Προβάλλοντας στους μαθητές εικόνες αντικειμένων, τα οποία χρησιμοποιούν στην καθημερινή ζωή, τους ζητείται να ονομάσουν τα υλικά από τα οποία είναι κατασκευασμένα, καθώς και να αναφέρουν και άλλα αντικείμενα που πιθανώς κατασκευάζονται από τα ίδια υλικά. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται σταδιακά, με τη βοήθεια της μαιευτικής μεθόδου, να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι τα υλικά αυτά προέρχονται από τη φύση και καταλήγουν πάλι σε αυτή (σύνδεση προηγούμενης με τη νέα γνώση), ενώ ταυτόχρονα, έρχονται σε επαφή με τις έννοιες της ανακύκλωσης, της επαναχρησιμοποίησης και της οικονομίας (Δημοπούλου κ.ά, 2001).

Φάση 4: Εφαρμογή των ιδεών

Οι μαθητές μεταβαίνουν σε εξωτερικό χώρο, χωρίζονται σε μικτές ομάδες και τους παρέχονται οι απαραίτητες οδηγίες για την εφαρμογή του ομαδικού ή παιχνιδιού (ενεργοποίηση των μαθητών και ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας). Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα κουτί στο οποίο υπάρχουν διαφορετικά αντικείμενα με το σήμα ανακύκλωσης της κάθε ομάδας, ανακυκλώσιμα και μη. Απέναντι από κάθε ομάδα υπάρχουν τρεις κάδοι ανακύκλωσης διαφορετικού χρώματος. Κάθε χρώμα αντιστοιχεί σε ένα υλικό. Συγκεκριμένα, στο μπλε κάδο πρέπει να τοποθετείται μόνο χαρτί, στον πράσινο κάδο τα κουτάκια αλουμινίου και στον άσπρο τα αντικείμενα από πλαστικό. Ο εκπαιδευτικός δίνει το σήμα για την έναρξη της σκυταλοδρομίας και οι ομάδες πρέπει, σε καθορισμένο χρονικό διάστημα, να ξεχωρίσουν και να τοποθετήσουν στους σωστούς κάδους τα αντικείμενα από τα υλικά που ανακυκλώνονται (καθοδηγούμενη διερεύνηση του περιεχομένου). Στο τέλος, οι κάδοι ανοίγονται και για κάθε σωστά τοποθετημένο αντικείμενο οι ομάδες κερδίζουν ένα σήμα της ανακύκλωσης. Νικήτρια αναδεικνύεται η ομάδα που τοποθέτησε σωστά τα περισσότερα αντικείμενα στο μικρότερο χρονικό διάστημα.

3^ο Επίπεδο: Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Φάση 5: Ανασκόπηση και αξιολόγηση

Μέσα από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο παιχνίδι, οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, εκφράζουν συναισθήματα ή προβληματισμούς, αποκτούν εμπειρίες, κατανοούν και εκτιμούν το περιβάλλον ως προαπαιτούμενο για την ποιοτική διαβίωσή τους (*επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών*). Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την εμπλοκή των μαθητών σε διάλογο, ο οποίος αποσκοπεί να διασαφηνίσουν τις έννοιες «ανάγκη» και «επιθυμία», ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η αλλαγή στις καταναλωτικές τους συνήθειες μπορεί να αποδειχτεί πολύτιμη για το περιβάλλον (*διερεύνηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας, αλλά και του μαθησιακού αποτελέσματος*). Επίσης, πραγματοποιούνται συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο διάφορων φράσεων που λειτουργούν ως συνθήματα όπως, «όλοι μαζί μπορούμε», «ένα αντικείμενο, πολλές ζωές» κ.ά. για να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν τη δυνατότητα να μεταβάλλουν τις στάσεις τους και να εδραιώσουν διαφορετικές συμπεριφορές (*συναισθηματική εμπλοκή*), ενώ συγχρόνως, ανταλλάσσουν απόψεις και για τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας τους.

2^{ΟΣ} ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: «ΒΙΒΛΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ»

Τάξη εφαρμογής: Μαθητές προσχολικής ηλικίας

Κοινωνικές αξίες που προωθούνται: αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, ισότητα, επικοινωνία, συνεργασία, σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ετερότητας

Οργάνωση μαθητών: εργασία σε μικρές ομάδες

Χώρος διεξαγωγής δραστηριότητας: εσωτερικός χώρος

Χρονική διάρκεια: δύο διδακτικές ώρες

Μέσα - Υλικά: τα παιδικά βιβλία «Ένα ψάρι που δεν ήξερε να κολυμπάει», «Ένα σκουλήκι με φτερά», «Ένας καλόκαρδος καρχαρίας» (Βαρβαρούση, 2002α, 2002β, 2002γ)

Στόχοι: Ο διδακτικός σχεδιασμός έχει ως στόχο οι μαθητές:

- Να αναπτύξουν κατά το δυνατόν ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα, καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια
- Να δημιουργήσουν προϋποθέσεις αποδοχής της ετερότητας, ισότητας και αλληλεγγύης
- Να ανατρέψουν δομημένα στερεότυπα διαμορφώνοντας νέες στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές
- Να έρθουν σε επαφή με έννοιες που αφορούν στο βιοτικό και αβιοτικό περιβάλλον, καθώς και με τη σημασία τους για τον άνθρωπο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΟΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σχεδιασμό γίνεται προσπάθεια να υιοθετήσουν αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ΕΑΑ μέσω μεθόδων της βιωματικής - επικοινωνιακής διδασκαλίας και καινοτόμων πρακτικών και παιχνιδιών. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μεθόδους και δραστηριότητες, οι οποίες ευνοούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία στις διαμαθητικές σχέσεις και στις σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, συνεισφέροντας παράλληλα, ώστε οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές να ενταχθούν ομαλά στη σχολική διαδικασία (Νικολάου, 2000).

Επιπλέον, πραγματοποιείται αξιοποίηση της λογοτεχνίας, ως εκπαιδευτικού εργαλείου για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης, καθώς αυτή παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης του αξιακού φάσματος των παιδιών και της διεύρυνσης της κριτικής τους ικανότητας, επιτυγχάνοντας μακροπρόθεσμα την εξέλιξή τους σε διαπολιτισμικούς κριτικούς αναγνώστες (Κατσίκη - Γκίβαλου, 2009). Σε κάθε περίπτωση η διήγηση ή ανάγνωση ιστοριών συνιστά μια προσφιλή δραστηριότητα ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά. Τα προηγούμενα σε συνδυασμό με το παιχνίδι συνεισφέρουν στην απόκτηση διαπολιτισμικής κατανόησης. Συγχρόνως, υφίσταται η δυνατότητα να οργανωθούν στη σχολική τάξη παιχνίδια ανταλλαγής εμπειριών και αμοιβαίας γνωριμίας, ώστε να αλληλοβοηθηθούν οι μικροί μαθητές και να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον ευνοϊκό, ήρεμο όπου όλοι είναι ίσοι αν και διαφορετικοί.

Περιγραφή διδακτικής διαδικασίας:

1^ο Επίπεδο: Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου

Φάση 1: Προσανατολισμός

Αρχικά, πραγματοποιείται γνωριμία με τους μαθητές και ενημέρωσή τους αναφορικά με τη διδακτική δραστηριότητα που θα ακολουθήσει (*περιεχόμενο μάθησης*). Ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στους μαθητές με ερωτήσεις (*έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας*), ενθαρρύνοντας τους να συμμετέχουν στο διάλογο.

Πιθανές ερωτήσεις:

- Μπορείτε να σκεφτείτε φράσεις ή πράξεις που κάνουν τους άλλους να αισθάνονται άσχημα;
- Μπορούμε να βοηθήσουμε κάποιον που αισθάνεται άσχημα για τον εαυτό του;
- Πώς θα ήταν αν ήμασταν όλοι ίδιοι;
- Οι άνθρωποι αισθανόμαστε πάντα το ίδιο;
- Οι άλλοι άνθρωποι καταλαβαίνουν πώς αισθανόμαστε;
- Έχετε αισθανθεί απογοητευμένοι; Πότε;
- Όταν αισθάνεστε άσχημα με τον εαυτό σας, τι μπορεί να σας βοηθήσει για να αισθανθείτε καλύτερα;

Φάση 2: Ανάδειξη των ιδεών

Η εικονογράφηση των βιβλίων και η γνωριμία με τους βασικούς ήρωες συνεισφέρουν στη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων. Στη συνέχεια επεκτείνεται η συζήτηση σχετικά με το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες των παιδικών βιβλίων και με ποιον τρόπο μπορούν αυτοί να βοηθηθούν. Μέσω της συζήτησης οι μαθητές διατυπώνουν τις απόψεις τους και προωθούνται οι αξίες της επικοινωνίας, της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης και ενθαρρύνεται ο διάλογος.

2^ο Επίπεδο: Διαδικασία εμβάθυνσης

Φάση 3: Εφαρμογή των ιδεών

Οι μαθητές συμμετέχουν σε οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια. Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται η επικοινωνία και η συνεργασία.

Παιχνίδια:

- Είμαστε ίδιοι, αλλά και μοναδικοί
- Καθοδήγησέ με φίλε
- Το πουγκί με τις εκπλήξεις
- Εγώ και ο άλλος
- Μοιάζουμε και διαφέρουμε (Pentini, 2005, Κάντζου κ.ά, 2009)

3^ο Επίπεδο: Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Φάση 5: Ανασκόπηση και αξιολόγηση

Οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματα που βίωσαν με την εμπλοκή τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, αλλά και τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν (*αξιολόγηση των τελικών μαθησιακών επιτευξέων*). Ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως ισότιμο μέλος εκφράζει και διατυπώνει τις δικές του απόψεις και ιδέες. Ωστόσο, δεν παρεμβαίνει από την αρχή, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τους μαθητές να αναπτύξουν την ατομική τους αντίληψη και κριτική ικανότητα. Τέλος, προωθείται η συζήτηση σε ομάδες και διατυπώνονται γενικά συμπεράσματα. Μέσω αυτής της διαδικασίας πραγματοποιείται αξιολόγηση της συμμετοχής των μελών των ομάδων, του βαθμού συνεργατικότητάς τους, αλλά και της ποιότητας της επικοινωνίας και του μαθησιακού αποτελέσματος (*διερεύνηση της ποιότητας, αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας*).

ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΩΝ

Για την πραγματοποίηση του ελέγχου της αποτελεσματικότητας των διδακτικών σχεδιασμών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής έρευνας που ενδείκνυται για την κατανόηση και ερμηνεία αντίστοιχων καταστάσεων και είναι ταυτισμένη με την ποιοτική έρευνα (Δαουτόπουλος, 2005, Κυριαζή, 2009). Ειδικότερα, έγινε χρήση διαφόρων εργαλείων όπως: η άμεση - συμμετοχική

παρατήρηση, οι συνεντεύξεις πληροφορητών, οι εντοπισμένες ομαδικές συνεντεύξεις και η συμπλήρωση ερωτηματολογίου, καθώς σκοπός της έρευνας ήταν να ελεγχθεί κατά πόσο υπήρξε προώθηση των κοινωνικών αξιών στο παιδί της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέσω των προτεινόμενων διδακτικών σχεδιασμών.

Ο διδακτικός σχεδιασμός «Σκυταλοδρομία ανακύκλωσης» υλοποιήθηκε πιλοτικά στα πλαίσια των προγραμμάτων του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Βελβεντού – Σιάτιστας από τον Οκτώβριο του 2012 έως τον Ιούνιο του 2013. Συνολικά συμμετείχαν 64 μαθητές προσχολικής ηλικίας και 63 μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Ο δεύτερος διδακτικός σχεδιασμός «Βιβλία στην τάξη και στην πράξη» εφαρμόστηκε στο νηπιαγωγείο Ποντοκόμης του νομού Κοζάνης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010 – 2011 και συμμετείχαν συνολικά 18 μαθητές προσχολικής ηλικίας. Το γεγονός ότι οι διδακτικοί σχεδιασμοί εφαρμόστηκαν σε μαθητές του ίδιου νομού συνιστά το σημαντικότερο περιορισμό της έρευνας, καθώς δεν μπορεί να υποστηριχθεί με ασφάλεια ότι αντίστοιχα αποτελέσματα θα παρατηρηθούν σε μαθητές της ίδιας βαθμίδας σε άλλες περιοχές του ελλαδικού χώρου.

Στο διδακτικό σχεδιασμό «Σκυταλοδρομία ανακύκλωσης» χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα εργαλεία για τη μέτρηση των αλλαγών στους μαθητές. Αρχικά, διανεμήθηκε στους συνοδούς νηπιαγωγούς ή δασκάλους ερωτηματολόγιο με ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο οι μαθητές γνωρίζουν και εξωτερικεύουν με τη συμπεριφορά τους τις κοινωνικές αξίες που προβάλλει η ΕΑΑ και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ανάλογο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σχεδιασμού για το εάν παρατήρησαν να εμφανίσαν οι μαθητές τους μεταβολές στη συμπεριφορά τους ως προς τις κοινωνικές αξίες που προβάλλει η ΕΑΑ και η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ως προς τους μαθητές υπήρξε αρχικά μια διερευνητική ομαδική συνέντευξη ανά ομάδα μαθητών αναφορικά με τις υπό έρευνα κοινωνικές αξίες, στις οποίες ο εκπαιδευτικός κατέγραφε σχολαστικά τις απαντήσεις τους. Αντίστοιχη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σχεδιασμού. Σε όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του διδακτικού σχεδιασμού ο παρατηρητής ως συμμετέχων εκπαιδευτικός του ΚΠΕ, κατέγραφε άμεσα τις μεταβολές στη συμπεριφορά των μαθητών ως προς τις προωθούμενες κοινωνικές αξίες, καθώς η ταχύτερη δυνατή καταγραφή της παρατήρησης βοηθά στην απόκτηση πιο έγκυρων αποτελεσμάτων (Δαουντόπουλος, 2005, Κυριαζή, 2009).

Στο διδακτικό σχεδιασμό «Βιβλία στην τάξη και στην πράξη» έγινε χρήση της άμεσης παρατήρησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, καθώς και της ομαδικής συνέντευξης ανά ομάδα μαθητών, στην αρχή και στο τέλος του διδακτικού σχεδιασμού, προκειμένου να καταγραφούν οι μεταβολές στη συμπεριφορά τους. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μετά την πάροδο ενός μήνα πραγματοποίησε προσπάθεια ανάκλησης των αντίστοιχων γνώσεων και καταγραφής των υφιστάμενων μεταβολών στη συμπεριφορά των μαθητών.

Συνοψίζοντας για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των διδακτικών σχεδιασμών υιοθετήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής έρευνας που θεωρείται κατάλληλη για την κατανόηση και ερμηνεία αντίστοιχων καταστάσεων και χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία όπως: η άμεση παρατήρηση, οι συνεντεύξεις πληροφορητών, οι εντοπισμένες ομαδικές συνεντεύξεις και η συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΩΝ

Οι διδακτικοί σχεδιασμοί που παρουσιάστηκαν παραπάνω είχαν ως κύρια στόχευση την ανάπτυξη και καλλιέργεια ορισμένων κοινωνικών αξιών που προωθούν η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ΕΑΑ. Συγκεκριμένα, μέσω των διαφόρων εργαλείων της συμμετοχικής έρευνας, παρατηρήθηκε ότι οι εφαρμοζόμενοι διδακτικοί σχεδιασμοί επιτυγχάνουν την προώθηση κοινωνικών αξιών όπως: η καλύτερη επικοινωνία, η αλληλεγγύη, η υπευθυνότητα, και η ισότητα. Συγχρόνως, μέσα από τη συλλογική δράση αναπτύσσεται στους μαθητές η ικανότητα της συνεργασίας, καλλιεργείται η αξία της οικολογικής βιωσιμότητας και τίθενται οι βάσεις για τη θεμελίωση της ενσυναίσθησης. Αντίστοιχα

αποτελέσματα κατέγραψαν έρευνες, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, στον ελληνικό και μη, χώρο (Marouli, 2002, Νομικού, 2006, Γκανάτσιου & Γκόβαρης, 2005, Καρούντζου & Χαβρεδάκη, 2006, Καρούντζου, 2007, Παπάζογλου, 2008, Leo, 2010).

Σε σημαντικό βαθμό η επίτευξη των παραπάνω αποτελεσμάτων οφείλεται στην υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία προάγει τις περισσότερες από τις παραπάνω αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2000, 2005), αλλά και της αειφόρου ανάπτυξης (Δημητρίου, 2009, Φλογαίτη, 2011). Σε κάθε περίπτωση η ομαδοσυνεργατική μάθηση ενισχύει τη μετάδοση και υιοθέτηση αξιών όπως: η ισότητα, η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση κ.ά (Ματσαγγούρας, 2008). Παράλληλα με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση αυτών των αποτελεσμάτων συνετέλεσε η επιτυχημένη επιλογή των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιούσαν οι μαθητές, οι οποίες συνδέονταν άμεσα με τη θεματική και τις κοινωνικές αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ΕΑΑ.

Συμπερασματικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι η εφαρμογή των διδακτικών σχεδιασμών κατάφερε να επιτύχει την ανάπτυξη ορισμένων κοινωνικών αξιών στους μαθητές που συνδέονται άρρηκτα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ΕΑΑ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από τη συνολική θεώρηση του θεωρητικού μέρους συνάγεται ως συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές αξίες ταυτίζονται ή διασταυρώνονται σε σημαντικό βαθμό με τις αντίστοιχες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ΕΑΑ.

Αναγκαία προϋπόθεση για την προώθηση των κοινωνικών αξιών στη διδακτική διαδικασία αποτελεί η διάχυση των εννοιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ΕΑΑ σε όλο το εύρος των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών για την προσχολική ηλικία και πρώτη σχολική ηλικία. Σε αυτήν την κατεύθυνση προσφέρεται μια σειρά εναλλακτικών διδακτικών δυνατοτήτων, τις οποίες καλείται ο εκπαιδευτικός να επιλέξει και να αξιοποιήσει κατά τη διδακτική διαδικασία, με απώτερο στόχο τη δημιουργία μιας βάσης αξιών για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης και φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς.

Οι παραπάνω διαφοροποιημένου χαρακτήρα διδακτικοί σχεδιασμοί επιδίωξαν και πέτυχαν ως έναν ικανοποιητικό βαθμό, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συμμετοχικής έρευνας, την ανάπτυξη και καλλιέργεια ορισμένων κοινωνικών αξιών. Αυτή η διαπίστωση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή των συγκεκριμένων διδακτικών σχεδιασμών μπορεί να γενικευτεί δημιουργώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διάχυση, κατανόηση και αξιοποίηση των κοινωνικών αξιών από τους εμπλεκόμενους μαθητές στο μέλλον, μέσω της δυναμικής που αναδύεται από τις εκπαιδευτικές δυνατότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ΕΑΑ, με τις ανάλογες κάθε φορά προσαρμογές, βελτιώσεις και τους αντίστοιχους μετασχηματισμούς.

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση ανακύπτει το ζήτημα της επιμόρφωσης και της περαιτέρω ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αναγνώρισης των κοινωνικών αξιών και αποδοτικότερης επεξεργασίας τους, καθώς και σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ΕΑΑ. Καθίσταται, επομένως, αδήριτη ανάγκη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα ζητήματα, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες αξιοποίησης και προώθησης των κοινωνικών αξιών και των αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ΕΑΑ, με απώτερο σκοπό να μην τις αντιμετωπίζουν εμπειρικά, αλλά με συγκεκριμένες επιστημονικές πρακτικές που στηρίζονται σε σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση των αξιών.

Αναμφίβολα σημαντικά θα μπορούσε να συνεισφέρει και η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση της προώθησης κοινωνικών αξιών, τόσο αυτόνομα, όσο και μέσω δραστηριοτήτων που εμπλέκονται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ΕΑΑ.

Ανακεφαλαιώνοντας μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι υφίστανται σημαντικές εκπαιδευτικές δυνατότητες για την προώθηση των κοινωνικών αξιών που συνδέονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ΕΑΑ. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό αποτελεί η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών σχεδιασμών για τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Batelaan, P., & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), 5-16.

Campos, H. G. (2012). Sustainability and interculturalism. Complementarities relevant to intercultural universities in Mexico and Latin America. *IAIE International Conference 2012*, 1–14.

Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13, 105–122.

Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22 - 31.

Hopkins, C., Damlamiam, J., & Lopez Ospina, G. (1996). Evolving towards Education for Sustainable Development: An International Perspective. *Nature and Resources*, 32 (3), 2-11.

Leo, J. (2010). *Reorienting Teacher Education to address Sustainable Development: guidelines and tools education for intercultural understanding*. Bangkok: Unesco, 1-72.

Marouli, C. (2002). Multicultural Environmental Education: Theory and Practice. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7 (1), 26-42.

Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education, Re – visioning Learning and Change*. Toudes Britain: Green Books.

Straughan, R., & Wrigley, J. (1980). *Values and evaluation in education*. London: Harper & Row.

Βαρβαρούση, Λ. (2002α). *Ένα ψάρι που δεν ήξερε να κολυμπάει*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Βαρβαρούση, Λ. (2002β). *Ένα σκουλήκι με φτερά*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Βαρβαρούση, Λ. (2002γ). *Ένας καλόκαρδος καρχαρίας*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Βώρος, Φ. (1997). *Η Φιλοσοφία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος.

Γεωργόπουλος, Α. (2006). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκανάτσιου, Π., & Γκόβαρης, Χ. (2005). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδεία για την αειφορία. Στο: *1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου, 91-96.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., & Χατζημιχαήλ, Μ. (2001). *Περιβαλλοντική Αγωγή για μικρά παιδιά*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Κάντζου, Ν., Δαμηλάκη, Ρ., Λαμπρινέα, Ζ., & Κανελλόπουλος, Γ. (2009). *Ο κήπος των Συναισθημάτων*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Καρούντζου, Γ. (2007). Εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη. Περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαπολιτισμική αγωγή. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με κοινά χαρακτηριστικά. Στο: 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 9-11 Νοεμβρίου 2007, 1-6.
- Καρούντζου, Γ., & Χαβρεδάκη, Α. (2006). Περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με κοινά χαρακτηριστικά. Στο: 2^ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006, 321-326.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2009). Πρόλογος, Στο: Γ. Παπαδάτος (επίμ.), *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία* (σσ. 17-18). Αθήνα: Πατάκης.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Νήσος.
- Μάγος, Κ. (2005). «Από τους πλανήτες στη γειτονιά μας». Όταν η περιβαλλοντική συναντά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σ' ένα σχέδιο εργασίας. Στο: Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 171-188). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νομικού, Χ. (2006). Επίδραση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 125-134.
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-89.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικών σχεδιασμών για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* (σσ. 225-244). Αθήνα: Πεδίο.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Μαρία Καραβίδα, katpappouli@yahoo.gr

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος, gkadig@yahoo.gr

Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΕΣ ΕΙΔΗΣΕΙΣ: ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη μελέτη έχει ως στόχο τη διερεύνηση: α) των συνηθειών και των προτιμήσεων που έχουν τα παιδιά για τις τηλεοπτικές ειδήσεις, β) των αντιλήψεων των παιδιών για τον πολίτη και τα κοινωνικο-πολιτικά δρώμενα, έτσι όπως παρουσιάζονται μέσα από τις τηλεοπτικές ειδήσεις και γ) την επίδραση του παράγοντα φύλο στη διαμόρφωση των απόψεων και των αντιλήψεων των παιδιών σχολικής ηλικίας για τον πολίτη και την κοινωνία, έτσι όπως παρουσιάζονται στις τηλεοπτικές ειδήσεις. Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο β' μέρος αναπτύσσονται αρχικά οι στόχοι και τα επιμέρους ερωτήματα της παρούσας μελέτης και περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά φαίνεται να παρακολουθούν καθημερινά τηλεόραση και ειδήσεις σε καθημερινή βάση. Επίσης θεωρούν ότι η ενημέρωση από τις ειδήσεις είναι σημαντική κυρίως για λόγους πληροφόρησης και προφύλαξης από επικίνδυνες καταστάσεις. Τέλος φάνηκε ότι τα παιδιά αποκομίζουν από τις ειδήσεις μια αρνητική εικόνα για τον πολίτη και την κοινωνία, χωρίς να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις ανάμεσα στα δύο φύλα.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Μ.Μ.Ε, κοινωνικοποίηση, πολιτική κοινωνικοποίηση

THE FEATURE OF THE CITIZEN THROUGH TELEVISION NEWS: CHILDREN'S VIEWS

ABSTRACT

This study aims to explore the relationship between children and television news. Specifically, it aims at exploring: a) children's habits and preferences about television news and b) children's views on society and the role of the citizen, as they are presented through television news. The sample consisted of 59 children, who attended the sixth grade, in four elementary schools in the area of Evros. A questionnaire of 27 questions, which was used for the selection of data, examines: a) children's habits and preferences, concerning television and television news, b) children's perceptions of television news and c) children's views on society and the role of the citizen, as they are presented through television news. According to the results of the study, children watch the news almost at a regular basis. Furthermore, they claim that being informed through television news is important, because they learn ways to protect themselves against dangerous situations. Finally it seems that children derive through the news a negative image of both the citizen and the society, claiming that the citizens often commit crimes and break the law.

KEY WORDS

tv news, socialization, political socialization

ΜΕΡΟΣ Α'

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις των παιδιών σχολικής ηλικίας για τον πολίτη και τα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα μέσα από τις τηλεοπτικές ειδήσεις.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι α Μ.Μ.Ε. παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης γενικά, όσο και στη διαμόρφωση πολιτικών αντιλήψεων ειδικότερα. Πολλοί υποστηρίζουν ότι τα Μ.Μ.Ε. ασκούν επιρροή στην κοινή γνώμη κυρίως μέσω των ειδήσεων γενικότερα και των τηλεοπτικών ειδήσεων ειδικότερα. Άλλωστε οι ειδήσεις και τα θέματά τους κατασκευάζονται και επιλέγονται για να επηρεάσουν την κοινή γνώμη ως ένα βαθμό για τα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα. Πριν όμως εξεταστεί η σχέση του παιδιού με την τηλεόραση, εξετάζεται η διαδικασία διαμόρφωσης στάσεων και αντιλήψεων κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, δηλαδή η διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης.

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Το ανθρώπινο πλάσμα για να εξελιχθεί σε ένα κοινωνικό ον είναι ανάγκη να ενταχθεί σε μια ευρύτερη κοινωνική ομάδα, σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Για να επιτευχθεί αυτή η εξέλιξη πρέπει το

άτομο να κοινωνικοποιηθεί. Η πολιτική κοινωνικοποίηση αποτελεί επιμέρους διαδικασία που συντελείται από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμου και κοινωνίας. Σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς ανιχνεύεται μια κοινωνική διάσταση, καθώς το άτομο αναπτύσσεται και εξελίσσεται βιολογικά, ψυχολογικά, οικονομικά, πολιτικά μέσα στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Καταρχάς, με τον όρο κοινωνικοποίηση εννοούμε την «εκμάθηση από το άτομο κοινωνικών προτύπων και κανόνων που αντιστοιχούν στην κοινωνική τους θέση, όπως μεταβιβάζονται μέσω διαφόρων κοινωνικών φορέων» (Παντελίδου- Μαλούτα, 1987, σ.52).

Σε ό,τι αφορά την πολιτική κοινωνικοποίηση, η Roberta Sigel υποστηρίζει ότι «είναι η σταδιακή εκμάθηση στάσεων, συμπεριφορών και κανόνων που είναι αποδεκτοί και εφαρμόζονται στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα (Παντελίδου- Μαλούτα, 1987, σ.51).

Επίσης η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι μια σειρά κοινωνικών δραστηριοτήτων και κοινωνικών διαδικασιών μέσω των οποίων οι πολιτικές αντιλήψεις διαμορφώνονται σε ένα κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον (Yates & Youniss, 1998). Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό η πολιτική κοινωνικοποίηση αναφέρεται ως η «διαδικασία με την οποία το άτομο αποκτά στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες σχετικά με το πολιτικό σύστημα του οποίου είναι μέλος και σχετικά με το δικό του ρόλο ως πολίτης στο πλαίσιο του πολιτικού συστήματος» (Παντελίδου- Μαλούτα, 1987, σ.49). Τέλος ο Richard Rose ορίζει την πολιτική κοινωνικοποίηση ως «τη μεταβίβαση της πολιτικής κουλτούρας από γενιά σε γενιά» (Παντελίδου- Μαλούτα, 1987, σ.50).

Οι στάσεις, οι αντιλήψεις και γενικά η διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης στηρίζεται στην πολιτική κουλτούρα κάθε κοινωνίας. Η έννοια της πολιτικής κουλτούρας ορίζεται ως «το σύνολο των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των στάσεων, που δίνουν μορφή και έννοια σε μια πολιτική διαδικασία και καθορίζουν τους βασικούς κανόνες και τις βασικές αρχές που διέπουν τη συμπεριφορά στα πλαίσια ενός πολιτικού συστήματος» (Παντελίδου- Μαλούτα, 1987, σ.32). Σύμφωνα με τους Almond & Verde «όταν αναφερόμαστε στην πολιτική κουλτούρα μιας κοινωνίας, αναφερόμαστε στο πολιτικό σύστημα όπως εσωτερικεύεται στις γνώσεις, τα συναισθήματα και τις αξιολογήσεις του πληθυσμού της» (Παντελίδου- Μαλούτα, 1987, σ.32). Αλλού στη βιβλιογραφία η πολιτική κουλτούρα ορίζεται ως «το σύνολο των στάσεων, πεποιθήσεων και των συναισθημάτων που σχετίζονται με την πολιτική και υπάρχουν σε ένα έθνος σε μια δεδομένη στιγμή. Αυτή η πολιτική κουλτούρα μορφοποιήθηκε από την ιστορία του συγκεκριμένου έθνους και από την κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα» (Παντελίδου- Μαλούτα, 1987, σ.36).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση αποτελεί μια διαδικασία που αφορά στη βαθμιαία υιοθέτηση από τα άτομα στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφοράς, που έχουν σχέση με την πολιτική κουλτούρα μιας κοινωνίας.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης έχει διερευνηθεί σε περιορισμένο βαθμό στο εξωτερικό και ελάχιστα στην Ελλάδα. Οι περισσότερες μελέτες που έχουν γίνει, αφορούν στην πολιτική κοινωνικοποίηση των εφήβων και όχι των παιδιών σχολικής ηλικίας.

Η διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης μελετάται κυρίως με τρεις τρόπους:

- α. σε επίπεδο διαμόρφωσης της πολιτικής ταυτότητας,
- β. σε επίπεδο ανάπτυξης της ηθικής σκέψης,
- γ. σε επίπεδο διαμόρφωσης στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφοράς.

Οι μελέτες που εξετάζουν την πολιτική κοινωνικοποίηση σε σχέση με την ταυτότητα του ατόμου βασίζονται στη θεωρία του Erikson για τη διαμόρφωση της ταυτότητας, που συντελείται στην εφηβεία. Κατά τον Erikson η συνειδητοποίηση των πολιτικών υποχρεώσεων από τους εφήβους παίζει

καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Η σχέση της ανάπτυξης της ταυτότητας με τη διαμόρφωση της πολιτικής ταυτότητας οφείλεται στο γεγονός ότι ο έφηβος καλείται να ενσωματώσει τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις κ.τ.λ. του συγκεκριμένου κοινωνικού, ιστορικού, πολιτικού πλαισίου, στο οποίο ζει και αναπτύσσεται (Yates & Youniss, 1998).

Η πολιτική κοινωνικοποίηση έχει συνδεθεί και με την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης και τη διαμόρφωση της ηθικής ταυτότητας. Κατά τον Kohlberg η ηθική σκέψη αναπτύσσεται σε έξι στάδια , ενώ στα δύο τελευταία στάδια που κυριαρχούν στην εφηβική ηλικία , η διαμόρφωση της ηθικής σκέψης γίνεται βάσει εσωτερικών διεργασιών του ατόμου (Παρασκευόπουλος, 1985).

Σύμφωνα με τους Hart, et.al. (1998) και τους Raaijmakers, et.al.(1998), οι οποίοι μελέτησαν τη σχέση της πολιτικής κοινωνικοποίησης με την ηθική σκέψη, οι προοδευτικές πολιτικές πεποιθήσεις απαιτούν ένα υψηλότερο επίπεδο της κοινωνικοηθικής σκέψης απ'ότι οι παραδοσιακές.

Τέλος, σε άλλες έρευνες μελετάται η διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης σε επίπεδο στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφοράς. Οι πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις έχουν μελετηθεί σε επίπεδο εθελοντισμού (Rosenthal, et.al., 1998), συμμετοχής στα κοινά (Hart, et.al.,1998, Yates & Youniss, 1998), την υποστήριξη της δικαιοσύνης και των δικαιωμάτων των μειονοτήτων (Flanagan, et.al., 1998, Boehnke, et.al., 1998) και τη συμπεριφορά απέναντι στην κοινωνική αλλαγή (Finchilescu & Dawes, 1998, Macek , et.aal., 1998).

Ωστόσο , αυτό που προκύπτει από τις παραπάνω μελέτες είναι ότι η ηλικιακή ομάδα κατά την οποία διαμορφώνεται η πολιτική ταυτότητα και ο πολιτικός τρόπος σκέψης είναι η εφηβεία. Αυτό , όμως , δε συνεπάγεται ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας δεν έχουν τη δική τους γνώμη για τα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα.

ΦΟΡΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης επηρεάζουν διάφοροι παράγοντες. Για παράδειγμα η οικογένεια, το σχολείο και το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο διαμορφώνουν τις πολιτικές πεποιθήσεις των παιδιών και των εφήβων.

Μέσα στα πλαίσια της οικογένειας συντελείται μια πρώτη μορφή κοινωνικοποίησης και συνεπώς πολιτικής κοινωνικοποίησης. Το παιδί από τη στιγμή της γέννησής του δέχεται τις επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι οποίες θα παίξουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοπολιτική εξέλιξη του. Κατά τον Hyman στην οικογένεια συντελείται καταρχάς η εκμάθηση πολιτικής συμπεριφοράς (Παντελίδου- Μαλούτα, 1987). Επίσης, οι αξίες της οικογένειας καθορίζουν την ανάπτυξη των παιδιών στα πλαίσια της πολιτικής κοινότητας και υποδεικνύουν τις ευθύνες που έχουν τα παιδιά στην κοινωνία (Yates & Youniss, 1998- Raaijmakers, et.al., 1998).

Εξίσου σημαντικός στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης των παιδιών είναι και ο ρόλος του σχολείου. Τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια συμβάλλουν στη διαμόρφωση προδιαθέσεων για συμπεριφορά και δημιουργούν στον κοινωνικοποιούμενο μία μήτρα στη βάση της οποίας μορφοποιεί τις πολιτικές του συμπεριφορές. Επιπλέον στο σχολείο αναπτύσσονται *«τα αισθήματα πίστης και αφοσίωσης στο έθνος, τα οποία θεωρούνται η βασικότερη και ουσιαστικότερη πλευρά της πολιτικής κοινωνικοποίησης»* Παντελίδου- Μαλούτα, 1987, σ. 62). Το σχολικό περιβάλλον είναι μια μικρή κοινωνία όπου το παιδί μαθαίνει να ενεργεί ως πολίτης, καθώς μαθαίνει να αναλαμβάνει τις ευθύνες του, να συνεργάζεται προκειμένου να πετύχει έναν σκοπό για το κοινωνικό όφελος. Τέλος, κατά τη σχολική τους περίοδο τα παιδιά και οι έφηβοι μαθαίνουν να ασχολούνται τόσο με εσωσχολικές δραστηριότητες (συμμετοχή στην «πολιτική» μαθητική κοινότητα, περιβαλλοντικά θέματα κ.α.) όσο και με εξωσχολικές (Διεθνής Αμνηστία, Greenpeace κ.α.), (Flanagan, et.al., 1998- Rosenthal, et.al., 1998).

Ένας σημαντικός φορέας διαμόρφωσης πολιτικών στάσεων και αντιλήψεων είναι τα Μ.Μ.Ε. και ειδικότερα η τηλεόραση και οι ειδήσεις. Σύμφωνα με τους ΜακΚομπς, κ.α. (1991) οι ειδήσεις

κατασκευάζονται για επηρεάσουν την κοινή γνώμη για τα διάφορα κοινωνικοπολιτικά θέματα. Από την άλλη μεριά, η τηλεόραση, που με τη δύναμη της εικόνας προσελκύει τα παιδιά, μεταδίδει σε αυτά ειδήσεις, γνώσεις και τα μηνύματα που κάθε φορά θέλει να περάσει. Ποια είναι όμως η σχέση του παιδιού με την τηλεόραση έτσι ώστε αυτή να επηρεάζει την κοινωνικοποίηση και την πολιτική κοινωνικοποίησή του;

ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ

Η παρουσία της τηλεόρασης σε κάθε σπίτι, σε κάθε οικογένεια, είναι μια πραγματικότητα εδώ και πολλά χρόνια. Με την εικόνα και τον ήχο της προσελκύει τους ενήλικες και πολύ περισσότερο τα παιδιά. Με το πάτημα ενός κουμπιού το παιδί κατακλύζεται από πλήθος εικόνων, μηνυμάτων και πληροφοριών. Βλέπει πράγματα τα οποία δεν μπορεί να δει στην καθημερινή ζωή. Για παράδειγμα βλέπει και μαθαίνει για τη ζωή στους πόλους ή τη ζούγκλα. Βλέπει εικόνες από μακρινούς τόπους της γης, αλλά και από το διάστημα. Μαθαίνει για τη ζωή ανθρώπων που είναι διαφορετικοί από το ίδιο.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η τηλεόραση μορφώνει, ενημερώνει και ψυχαγωγεί το παιδί. Ίσως γι' αυτό και το παιδί περνάει τις περισσότερες ώρες του ελεύθερου χρόνου του στην τηλεόραση, αντικαθιστώντας έτσι το παιχνίδι, τους φίλους, τα βιβλία. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο που η τηλεόραση έχει χαρακτηριστεί η γιαγιά της οικογένειας, καθώς οι ιστορίες και τα παραμύθια της γιαγιάς και των γονιών έχουν δώσει τη θέση τους στις τηλεοπτικές εκπομπές.

Σε ό,τι αφορά την πολιτική κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσω της τηλεόρασης, οι έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, εξετάζουν τη διαμόρφωση στάσεων αντιλήψεων και συμπεριφοράς. Επίσης έχουν γίνει και έρευνες που μελετούν τη σύνδεση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού με την τηλεόραση.

ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Η γνωστική ανάπτυξη αφορά στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών και διαδικασιών της συλλογής, της επεξεργασίας και κατανόησης των πληροφοριών.

Στα πλαίσια της γνωστικής ανάπτυξης με βάση τη θεωρία του Piaget, ο ρόλος της τηλεόρασης παρουσιάζεται αμφισβητούμενος από τις έρευνες που έχουν γίνει.

Κατά τον Greenstein η τηλεόραση αναπτύσσει το γνωστικό επίπεδο των παιδιών και μάλιστα όσα παιδιά παρακολουθούν αρκετά τηλεόραση έχουν καλύτερη σχολική επίδοση απ' όσα παρακολουθούν ελάχιστα ή καθόλου (Clark & Kurtz-Costes, 1997). Με τη τηλεόραση τα παιδιά διατυπώνουν σκέψεις για πράγματα και καταστάσεις, τα οποία χωρίς την τηλεόραση δε θα γνώριζαν. Η τηλεόραση παρέχει ερεθίσματα, τα οποία βοηθούν το παιδί να διευρύνει τις σκέψεις και τις γνώσεις του. Ωστόσο, κι άλλοι παράγοντες (π.χ. η οικογένεια και το σχολείο) πρέπει να δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις έτσι ώστε να αξιοποιούνται τα ερεθίσματα αυτά (Hodge & Tripp, 1986).

Από την άλλη μεριά, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι κατά την παιδική ηλικία υπάρχει πρόβλημα στη διάκριση φανταστικού και πραγματικού. Η τηλεόραση είναι ένα είδος ναρκωτικού που παρασέρνει τα παιδιά σ' ένα ψεύτικο κόσμο. Τα παιδιά θεωρούνται αβοήθητοι παθητικοί θεατές, αδύναμοι να ξεχωρίσουν την αλήθεια από το ψέμα. Το πρόβλημα αυτό γίνεται εντονότερο όταν συνδεθεί με τη βία που προβάλλεται στα τηλεοπτικά προγράμματα (Hodge & Tripp, 1986).

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η τηλεόραση βοηθά τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού μόνο όταν χρησιμοποιείται ως συμπληρωματικό μέσο μετάδοσης γνώσεων και εμπειριών. Τα μηνύματα και οι γνώσεις που παίρνει το παιδί από την τηλεόραση πρέπει να είναι ερεθίσματα και αφορμές διαλόγου του παιδιού με τον κοινωνικό του περίγυρο.

ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ

Η επίδραση της τηλεόρασης στη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων, αλλά και συμπεριφοράς έχει εξεταστεί κυρίως μέσα από τα προγράμματα βίας (παιδικά και μη) και των διαφημίσεων.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΒΙΑΣ

Είναι γεγονός ότι σκηνές βίας υπήρχαν στα τηλεοπτικά προγράμματα των περασμένων χρόνων και εξακολουθούν βέβαια να υπάρχουν και σήμερα. Τα κινούμενα σχέδια, ένα από τα πιο αγαπημένα προγράμματα των παιδιών, είναι από τα πιο βίαια. Από μελέτες που έχουν γίνει, τα κινούμενα σχέδια περιλαμβάνουν πάνω από 30 επιθετικές σκηνές σε κάθε ημίωρο, για ταινίες που μεταδίδονται συνήθως και 7 επιθετικές σκηνές για ταινίες που προορίζονται για πολύ μικρά παιδιά (Σαρρής, 1992).

Οι σκηνές βίας φαίνεται ότι προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά, όπως φόβο, αγωνία και ανασφάλεια (Cantor & Peeters, 2000). Σχετικά με τις επιπτώσεις της τηλεοπτικής βίας στη συμπεριφορά των παιδιών έχουν διατυπωθεί διαφορετικές θεωρίες. Σύμφωνα με τη θεωρία της κάθαρσης, το παιδί ταυτίζεται με τον ήρωα που ασκεί βία, έτσι ανακουφίζεται και ικανοποιεί την τάση επιθετικότητας που έχει, κατά την αντιπροσωπευτική συμμετοχή του στην επιθετικότητα του άλλου (Σαρρής, 1992).

Κατά τη θεωρία των *επιθετικών ακολούθων* (Σαρρής, 1992) και σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura, η επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά μπορεί να αυξηθεί ύστερα από την παρακολούθηση σκηνών βίας.

Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τη θεωρία της ενίσχυσης, η τηλεόραση ούτε αυξάνει ούτε μειώνει τις πιθανότητες να εκδηλώσουν τα παιδιά επιθετική συμπεριφορά. Όπως επισημαίνει ο Σαρρής, (1992), όσοι έχουν ατομικές και κοινωνικές αξίες που στηρίζονται στη βία, τις ενισχύουν όπως και όσοι διαθέτουν στάσεις και κανόνες που είναι ενάντια στη βία. Κατά τον ίδιο, λοιπόν, τρόπο μέσω της τηλεόρασης ενισχύεται και η βία, αλλά και η αντι-βία.

ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΙΣ

Ένα σπουδαίο τμήμα του τηλεοπτικού προγράμματος καλύπτουν οι διαφημίσεις. Η διαφήμιση είναι ένα μέσο επικοινωνίας που αποβλέπει στην αύξηση των πωλήσεων των αγαθών. Στην προσπάθειά της να αυξήσει την αποτελεσματικότητά της και να επηρεάσει τον καταναλωτή, η διαφήμιση αξιοποιεί όλες τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογική εξέλιξη (Βρύζας, 1997).

Για πολλά παιδιά η παρακολούθηση των διαφημίσεων είναι μια αρκετά ευχάριστη διαδικασία, αφού παρουσιάζουν προϊόντα που αφορούν το παιδί, το ενδιαφέρουν και του αρέσουν. Το παιδί, οικονομικά εξαρτώμενο από τους γονείς, μπορεί και τους πείθει να του αγοράσουν κάτι που διαφημίζεται, υιοθετώντας μ' αυτόν τον τρόπο τον καταναλωτικό τρόπο ζωής που επιβάλλει η σύγχρονη κοινωνία (Βρύζας, 1997).

Επίσης, το παιδί ταυτίζεται τόσο με τους ενήλικες όσο και με τους ανήλικους πρωταγωνιστές των διαφημίσεων, συγκρίνει τον εαυτό του μαζί τους, καθώς διακρίνει κοινά χαρακτηριστικά ή ενδιαφέροντα και πολλές φορές προσπαθεί να τους μοιάσει (Ναυρίδης, 1986).

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τις μελέτες που έχουν γίνει, είναι ότι οι διαφημίσεις επιδρούν στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών, αφού το επηρεάζουν και τον μούν σ' ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής.

ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΕΣ ΕΙΔΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ

Οι ειδήσεις είναι το κατεξοχήν τηλεοπτικό πρόγραμμα διαμόρφωσης πολιτικών στάσεων και αντιλήψεων, αφού κατασκευάζονται όχι μόνο για να ενημερώσουν το κοινό, αλλά και για να

διαμορφώσουν την κοινή γνώμη πάνω σε διάφορα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα (ΜακΚομπς, κ.α., 1991).

Έρευνες που έχουν γίνει έδειξαν ότι δεν παρακολουθούν μόνο οι ενήλικες ειδήσεις αλλά και τα παιδιά, αν και υποστηρίζουν ότι δεν τους αρέσουν καθόλου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης των Σακκά κ.α., (1999), τα παιδιά παρακολουθούν και έχουν άποψη για τις ειδήσεις, ενώ φαίνεται παράλληλα να έχουν σχηματίσει μια σχετικά ολοκληρωμένη εικόνα για την έννοια και το ρόλο των ειδήσεων.

Επίσης οι τηλεοπτικές ειδήσεις φαίνεται ότι επιδρούν στην πολιτική κοινωνικοποίηση του παιδιού, καθώς ενημερώνεται για διάφορα κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα (π.χ. πόλεμοι, φτώχεια, πείνα κ.α.) κι έπειτα ευαισθητοποιούνται και θέλουν να κάνουν κάτι για να βελτιώσουν την κατάσταση (Buckingham, 1996).

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των παιδιών για τις τηλεοπτικές ειδήσεις και οι αντιλήψεις τους για τον πολίτη και την κοινωνία, έτσι όπως παρουσιάζονται μέσα στις τηλεοπτικές ειδήσεις.

ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ – ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ- ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Πεδίο της αποτέλεσαν 4 δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Αλεξανδρούπολης. Το Δείγμα της έρευνας ήταν 59 παιδιά της ΣΤ΄ τάξης, εκ των οποίων 28 ήταν αγόρια και 31 ήταν κορίτσια.

Εργαλείο της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο 27 ερωτήσεων, εκ των οποίων μόνο οι 8 ήταν κλειστού τύπου και αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών.

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο κατηγοριοποιήθηκαν για να γίνει ομαδοποίηση των απαντήσεων που αναφέρονταν σ'ένα κοινό θέμα. Για την κάθε κατηγορία απάντησης υπολογίστηκε η συχνότητα και το ποσοστό επί τις εκατό (%) των παιδιών που απάντησαν, ενώ για τη διερεύνηση των διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλλα, υπολογίστηκε η συχνότητα και το ποσοστό επί τις εκατό (%) των απαντήσεων ξεχωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΕΣ ΕΙΔΗΣΕΙΣ

Ως προς τη διάρκεια τηλεθέασης, τα παιδιά στο μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσαν ότι βλέπουν τηλεόραση κάθε μέρα και σε μικρότερο ποσοστό δήλωσαν ότι παρακολουθούν σχεδόν καθημερινά. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένα παιδί δε δήλωσε ότι δεν παρακολουθεί καθόλου τηλεόραση. Εξετάζοντας τις απαντήσεις, παρατηρείται ότι τα αγόρια παρακολουθούν τηλεόραση καθημερινά σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια.

Πίνακας 1

	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.
Κάθε μέρα	21	75%	17	55%	38	64%
Σχεδόν κάθε μέρα	7	25%	14	45%	21	36%
Καθόλου	0	0%	0	0%	0	0%
Σύνολο	8	100%	31	100%	59	100%

Στην ερώτηση για το πόσο συχνά βλέπουν ειδήσεις, τα παιδιά στο μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσαν ότι παρακολουθούν ειδήσεις σχεδόν κάθε μέρα και σε πολύ μικρότερο ποσοστό δήλωσαν ότι παρακολουθούν καθημερινά. Ένα πολύ μικρό ποσοστό ανέφερε ότι δεν παρακολουθεί καθόλου ειδήσεις. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι τα αγόρια παρακολουθούν ειδήσεις καθημερινά σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια.

Πίνακας 2

	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.
Κάθε μέρα	8	29%	3	10%	11	19%
Σχεδόν κάθε μέρα	20	71%	23	74%	43	73%
Καθόλου	0	0%	0	5%	5	8%
Σύνολο	28	100%	31	100%	59	100%

Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των παιδιών, όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν τα είδη των ειδήσεων που παρακολουθούν, ανέδειξε δέκα κατηγορίες, που παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα. Ένα σχετικά υψηλό ποσοστό προτιμά να παρακολουθεί περισσότερο τις αθλητικές ειδήσεις, ενώ ίσα ποσοστά παιδιών προτιμούν την ενημέρωση για σπουδαία γεγονότα του κόσμου, τον καιρό και το χρηματιστήριο κ.α. Παρατηρώντας τις απαντήσεις των δύο φύλων χωριστά, φαίνεται ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις προτιμήσεις τους, εκτός του ότι τα κορίτσια επιλέγουν επιπλέον τα πολιτιστικά και τα ευχάριστα γεγονότα.

Πίνακας 3

Κατηγορίες	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.
1.Ατυχήματα-Καταστροφές	6	11%	5	8%	11	9%
2.Αστυνομικό δελτίο	4	7%	4	7%	8	7%
3.Ενημέρωση-χρηματιστήριο	10	18%	12	19%	22	19%
4.Ευχάριστα	2	4%	7	11%	9	8%
5.Αλλαγές ζωής-Εντυπωσιακά θέματα	3	5%	2	3%	5	4%
6.Περιβάλλον-Επιστήμες	5	9%	7	11%	12	10%
7.Αθλητικά	16	29%	13	21%	29	24%
8.Νέα-Πολιτικά	6	11%	4	7%	10	9%
9.Πολιτιστικά-Μόδα	2	4%	7	11%	9	8%
10.Καμία	0	0	1	2%	1	1%
Γενικό σύνολο	55	100%	62	100%	117	100%

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΕΣ ΕΙΔΗΣΕΙΣ

Η ανάλυση παραγόντων για τους λόγους που παρακολουθούν τα παιδιά ειδήσεις ανέδειξε οκτώ κατηγορίες. Ένα υψηλό ποσοστό παιδιών δηλώνει ότι παρακολουθεί ειδήσεις για γενική πληροφόρηση, καθώς επίσης φαίνεται ότι τα παιδιά επιθυμούν να μαθαίνουν για διάφορα αθλητικά, πολιτιστικά, ευχάριστα γεγονότα και για ό,τι συμβαίνει στο κοντινό τους περιβάλλον. Όσον αφορά τις διαφορές

μεταξύ των δύο φύλων, φαίνεται ότι τα αγόρια παρακολουθούν τις ειδήσεις κυρίως για να πληροφορηθούν σφαιρικά, σε ποσοστό μεγαλύτερο απ'ότι τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια φαίνεται ότι επιλέγουν τις ειδήσεις από προσωπικό ενδιαφέρον και για να προφυλαχθούν από ανεπιθύμητες καταστάσεις.

Πίνακας 4

Κατηγορίες	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.
1.Γενική Πληροφόρηση	23	60%	23	40%	46	48%
2.Ενημέρωση για πολιτικές ειδήσεις	1	3%	1	2%	2	2%
3.Επιστημονικές ειδήσεις	0	0%	2	3%	2	2%
4.Εγγύτητα	4	11%	8	14%	12	13%
5.Προσωπικό ενδιαφέρον- Προφύλαξη	2	5%	8	14%	10	10%
6.Εγκληματικές ενέργειες	0	0%	2	3%	2	2%
7.Πολιτιστικά Αθλητικά	7	18%	12	21%	19	20%
8.Δεν παρακολουθώ	0	0%	2	3%	2	2%
9.Δεν απαντώ	1	3%	0	0%	1	1%
Γενικό σύνολο	38	100%	58	100%	96	100%

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΟΠΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΕΙΔΗΣΕΙΣ

Από την κατηγοριοποίηση για τις αντιλήψεις των παιδιών για τους πολίτες, όπως προβάλλονται στις ειδήσεις, αναδείχτηκαν έξι κατηγορίες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών δηλώνει ότι οι πολίτες ζουν με κακία και δυστυχία και έχουν έλλειψη πολιτισμού και σεβασμού απέναντι στους άλλους. Αρκετά παιδιά πιστεύουν ότι οι πολίτες εγκληματούν, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κανένα αγόρι δεν προσδοκά βελτίωση, ενώ σημαντικό ποσοστό των κοριτσιών έδωσε αυτή την απάντηση.

Πίνακας 5

Κατηγορίες	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.
1.Κακία-Δυστυχία-Έλλειψη σεβασμού και πολιτισμού	11	41%	9	26%	20	33%
2.Συνύπαρξη κακίας-καλοσύνης, Φτώχειας-ευημερίας	2	7%	6	18%	8	13%
3.Θετική	1	4%	0	0%	1	2%
4.Εγκληματικότητα πολιτών	7	26%	7	20%	14	23%
5.Προσδοκίες για βελτίωση	0	0%	4	12%	4	6%
6.Διάφορα	5	18%	4	12%	9	15%
7.Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	1	4%	4	12%	5	8%
Γενικό σύνολο	27	100%	34	100%	61	100%

Σε ότι αφορά την εικόνα που έχουν τα παιδιά για την κοινωνία, όπως παρουσιάζεται στις ειδήσεις, φαίνεται στο μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων ότι είναι αρνητική. Επίσης ένα σημαντικό ποσοστό απαντά ότι οι περισσότεροι στη κοινωνία κοιτούν το συμφέρον τους. Εδώ δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές στις απαντήσεις των δύο φύλων.

Πίνακας 6

Κατηγορίες	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.
1.Αρνητική και θετική	1	3%	4	13%	5	8%
2.Ευθύνη των Μ.Μ.Ε.	2	7%	2	6%	4	7%
3.Οι περισσότεροι κοιτούν το συμφέρον τους	4	14%	5	16%	9	15%
4.Πρέπει να υπάρξει βελτίωση	2	7%	5	16%	7	11%
5.Αρνητική	16	55%	11	34%	27	44%
6.Διάφορα	2	7%	3	9%	5	8%
7.Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	2	7%	2	6%	4	7%
Γενικό σύνολο	29	100%	32	100%	61	100%

Σε ότι αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών για το πώς πρέπει να είναι ο πολίτης έτσι όπως παρουσιάζεται στις τηλεοπτικές ειδήσεις, οι απαντήσεις των παιδιών ανέδειξαν επτά κατηγορίες. Ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό παιδιών δηλώνει ότι ο πολίτης πρέπει να υπακούει στους νόμους. Έσο ποσοστό παιδιών απαντά ότι πρέπει να είναι καλός και έντιμος και ένα όμοιο ποσοστό απαντά ότι πρέπει να σέβεται τους άλλους ανθρώπους. Σχετικά με τις διαφορές στις απαντήσεις των δύο φύλων, ενδιαφέρον παρουσιάζει

το γεγονός ότι η πρώτη απάντηση των αγοριών τείνει να είναι η κατηγορία *καλός και έντιμος*, ενώ τα κορίτσια σαν πρώτη απάντηση δίνουν το να *σέβεται τους άλλους*.

Πίνακας 7

Κατηγορίες	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.	ΣΥΧΝ.	ΠΟΣ.
1.Πρέπει να είναι προσεκτικός	1	3%	3	7%	4	5%
2.Να υπακούει στους νόμους	7	17%	8	17%	15	17%
3.Να σέβεται τους άλλους	4	10%	11	24%	15	17%
4. Καλός και έντιμος	8	20%	7	15%	15	17%
5.Κανονικός	2	5%	2	4%	4	5%
6.Άξιος-Εργατικός	4	10%	3	7%	7	8%
7.Να μην εγκληματεί	4	10%	4	9%	8	9%
8.Τον δείχνει να εγκληματεί	1	3%	2	4%	3	4%
9.Διάφορα	7	17%	2	4%	9	11%
10.Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	2	5%	4	9%	6	7%
Γενικό σύνολο	40	100%	46	100%	86	100%

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΕΣ ΕΙΔΗΣΕΙΣ

Αυτό που παρατηρήθηκε στην έρευνά μας ως προς τη διάρκεια τηλεθέασης είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών παρακολουθεί τηλεόραση κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι κανένα παιδί δεν απάντησε ότι δεν παρακολουθεί καθόλου τηλεόραση. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με εκείνα των Λώλου & Μουφλούζη (1999), των Μπαλαγιάννη & Σιώκη (2000) και με τα αποτελέσματα της έρευνας του Βρύζα (1997), όπου βρέθηκε ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό των παιδιών παρακολουθεί τηλεόραση κάθε μέρα. Επίσης, επιβεβαιώνεται η αρχική μας άποψη ότι η τηλεόραση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινότητας του παιδιού.

Όσον αφορά τη συχνότητα παρακολούθησης των τηλεοπτικών ειδήσεων, βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών αναφέρει ότι παρακολουθεί ειδήσεις σχεδόν κάθε μέρα, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό δηλώνει ότι βλέπει το πρόγραμμα των ειδήσεων σε καθημερινή βάση.

Σχετικά με το βαθμό προτίμησης για τα θέματα των ειδήσεων φάνηκε ότι ένα σχετικά υψηλό ποσοστό παιδιών προτιμά θέματα που αφορούν τα αθλητικά και την ενημέρωση για τον καιρό και το χρηματιστήριο. Βρέθηκε επίσης, ότι ενδιαφέρονται για θέματα από το αστυνομικό δελτίο, για ατυχήματα και καταστροφές, καθώς και για διάφορα γεγονότα από την πολιτική ζωή της χώρας. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με εκείνα της έρευνας των Εμμανουηλίδου κ.α. (1999), όπου βρέθηκε ότι τα παιδιά προτιμούν να βλέπουν τις αθλητικές και τις πολιτικές – οικονομικές ειδήσεις και τέλος τα δελτία για τον καιρό. Από την άλλη μεριά έρχονται σε αντίθεση με τις μελέτες των Λώλου & Μουφλούζη (1999), Μπαλαγιάννη & Σιώκη (2000), όπου βρέθηκε ότι τα παιδιά προτιμούν να παρακολουθούν παιδικές ειδήσεις, καθώς και ειδήσεις πολιτιστικού περιεχομένου.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΕΣ ΕΙΔΗΣΕΙΣ

Σε ό,τι αφορά τη σημασία που δίνουν τα παιδιά στην ενημέρωση και τους λόγους που είναι σημαντικό για ένα παιδί να ενημερώνεται από τις ειδήσεις, βρέθηκε ότι τα παιδιά, σε ένα μεγάλο ποσοστό, παρακολουθούν ειδήσεις για να ενημερωθούν πάνω σε ποικίλα θέματα. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών δήλωσε ότι επιθυμεί να μαθαίνει για τα αθλητικά, τα πολιτιστικά και τα ευχάριστα γεγονότα και γενικά για ό,τι συμβαίνει στο κοντινό τους περιβάλλον. Επιπλέον, ένα υψηλό ποσοστό παιδιών δήλωσε ότι πρέπει να παρακολουθεί ειδήσεις για να ενημερώνεται για το τι πρέπει να προσέχει και από πού να προστατεύεται, έτσι ώστε να προφυλάσσεται από ανεπιθύμητες και επικίνδυνες καταστάσεις. Οι διαπιστώσεις αυτές συμφωνούν με τις αντίστοιχες της έρευνας των Μπαλαγιάννη & Σιώκη (2000), στην οποία βρέθηκε ότι οι λόγοι για τους οποίους πρέπει ένα παιδί να παρακολουθεί ειδήσεις, είναι για να μαθαίνει αυτά που συμβαίνουν στον υπόλοιπο κόσμο, αλλά και να προφυλάσσεται από επικίνδυνες καταστάσεις, καθώς και των Εμμανουηλίδου κ.α. (1999), που κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΟΠΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΕΙΔΗΣΕΙΣ

Σε ό,τι αφορά την εικόνα που αποκομίζουν τα παιδιά για τους πολίτες της χώρας, έτσι όπως προβάλλονται στις ειδήσεις, προέκυψε πως αρκετά παιδιά πιστεύουν ότι οι πολίτες ζουν δυστυχημένα, ότι είναι απολίτιστοι, ότι νοιάζονται μόνο για τον εαυτό τους και δε σέβονται τους άλλους. Επίσης, ένα σχετικά υψηλό ποσοστό των παιδιών φαίνεται να πιστεύει ότι οι πολίτες εγκληματούν, δηλαδή ληστεύουν και προβαίνουν σε άλλες μη νόμιμες πράξεις. Τέλος μερικά παιδιά πιστεύουν ότι υπάρχουν καλοί και κακοί πολίτες, καθώς φτωχοί, αλλά και πλούσιοι πολίτες.

Σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών για το πώς πρέπει να είναι ο πολίτης μιας χώρας, έτσι όπως παρουσιάζεται στις ειδήσεις, φάνηκε ότι αρκετά παιδιά πιστεύουν ότι ο πολίτης πρέπει να υπακούει στους νόμους, να σέβεται τους συνανθρώπους του και να είναι καλός και έντιμος. Παρατηρούμε ότι υπάρχει μια διάσταση μεταξύ της εικόνας που έχουν τα παιδιά από τις ειδήσεις για τον πολίτη και στις απόψεις τους για το πώς πρέπει πραγματικά να είναι ο πολίτης.

Στην ερώτηση για το τι αποκομίζουν τα παιδιά για τον κόσμο και την κοινωνία απ'όσα βλέπουν στις ειδήσεις, βρέθηκε ότι ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό παιδιών σχηματίζει αρνητική εικόνα, π.χ. «Κάθε μέρα χάνονται και τραυματίζονται ζωές», «Η κοινωνία που ζω δεν είναι και η καλύτερη, γιατί υπάρχουν ληστές και δολοφόνοι που τους φοβάμαι». Επίσης, αρκετά παιδιά ανέφεραν ότι οι περισσότεροι κοιτούν το συμφέρον τους και ενεργούν σε βάρος των άλλων, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό παιδιών δήλωσε ότι πρέπει κάποιες καταστάσεις να αλλάξουν, έτσι ώστε να βελτιωθεί η εικόνα για τον κόσμο και την κοινωνία.

ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Συνοψίζοντας, από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας βλέπουν τηλεόραση καθημερινά και σχεδόν καθημερινά ειδήσεις κυρίως για λόγους ενημέρωσης, αλλά και για να ξέρουν πώς να προφυλάσσονται από επικίνδυνες καταστάσεις.

Τα παιδιά διαμορφώνουν αρνητικές αντιλήψεις για την κοινωνία και τον πολίτη, μέσα απ'όσα παρακολουθούν στις ειδήσεις. Θεωρούν ότι οι πολίτες εγκληματούν και φέρονται απρεπώς. Σαν συμπέρασμα θα μπορούσε να προκύψει ότι οι απόψεις των παιδιών για τη σημαντικότητα της ενημέρωσης, που αφορά στην προστασία και στην προφύλαξη από επικίνδυνες καταστάσεις, είναι το αποτέλεσμα της αρνητικής εικόνας που έχουν τα παιδιά για τους πολίτες και την κοινωνία. Επειδή λοιπόν τα παιδιά βλέπουν ότι υπάρχει εγκληματικότητα, θεωρούν ότι από την τηλεόραση μαθαίνουν ποια μέτρα θα πάρουν στο μέλλον για να προφυλάσσονται. Το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο συνδέονται όλ' αυτά με τη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης. Μέσα από τη θεωρητική, αλλά και την ερευνητική εξέταση του θέματος στην παρούσα μελέτη, φαίνεται να υπάρχει άμεση σχέση,

καθώς τα παιδιά παρακολουθώντας ειδήσεις αποφασίζουν τι είδους πολιτικό ρόλο θα υιοθετήσουν στη μελλοντική τους συμπεριφορά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το παιδί, μέσα από τις ειδήσεις, αρχίζει να διαμορφώνει τρόπους σκέψης για το πώς θα συμπεριφέρεται στο μέλλον για να εξασφαλίσει την προσωπική του ασφάλεια και ευημερία και όχι την ευημερία του συνόλου. Από την άλλη μεριά, η έρευνα του Buckingham, (1996), έδειξε ότι τα παιδιά διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για τη μελλοντική στάση τους στην κοινωνία σε συλλογικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, αν και τα παιδιά πιστεύουν ότι η τηλεόραση δεν προσφέρει τρόπους επίλυσης στα προβλήματα, ωστόσο δίνει ερεθίσματα να σκεφτούν πώς μπορούν να βοηθήσουν π.χ. τα θύματα ενός πολέμου, την καταπολέμηση της φτώχειας.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαμόρφωση αυτού του είδους των αντιλήψεων είναι μια μορφή πολιτικής κοινωνικοποίησης, εφόσον με τον όρο *πολιτική κοινωνικοποίηση* εννοούμε τη διαδικασία με την οποία το άτομο αποκτά στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες σχετικά με το πολιτικό σύστημα, του οποίου είναι μέλος και σχετικά με το δικό τους ρόλο ως πολίτη, μέσα στα πλαίσια του συστήματος αυτού (Παντελίδου- Μαλούτα, 1987, σ.49).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βρύζας, Κ. (1997). *Μέσα Επικοινωνίας και Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Buckingham, D. (1996). Facing Facts. *Moving Images*: 177-212. Manchester: Manchester University Press.

Cantor, J. & Peeters, A.L. (2000) . Fright Reactions to Television. A child survey. *Communication Research*, 27 (1): 82-99.

Clarke , A. T. & Kurtz – Costes, B. (1997). Television Viewing, Educational Quality of the home Environment, and School Readiness. *Journal of Educational Research*, 90 (5, May- June): 279-285.

Εμμανουλίδου, Σ., Καζάκης, Δ., Καρακατσάνη, Ε., Μενεξές, Θ., Μεταξωτού, Κ., Φραγκίδης, Δ. (1999). Παιδί και ειδήσεις. *Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο «Δημήτριος Γληνός», Α.Π.Θ.

Finchilescu, G. & Dawes, A. (1998). Catapulted into Democracy: South African Adolescents' Sociopolitical Orientations Following Rapid Social Change. *Journal of Social Issues*, 54 (3): 563-583.

Flanagan, A. C. , Bowes, M. J. , Jonsson, B., Csapo, B., Shelbanova, E. (1998). Ties that bind : Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues*, 54 (3): 457-475.

Hart, D. , Atkins, R. , Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54 (3): 513-530.

Hodge, B., & Tripp, D. (1986). *Children and Television*. Cambridge: Polity Press.

Λώλου, Γ., & Μουφλούζη, Ε., (1999) . Τηλεοπτικές ειδήσεις: Συνήθειες και αντιλήψεις παιδιών σχολικής ηλικίας. *Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία*. Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

Macek, P., Flanagan, C., Gallay, L., Kostron, L., Botcheva, L., Csapo, B. (1998). Postcommunist Societies in Times of Transition: Perceptions of Change among Adolescents in Central and Eastern Europe. *Journal of Social Issues*, 54 (3): 547-561.

ΜακΚομπς, Μ., Έινσιντελ, Ε., Ουίβερ, Ντ. (1991). *Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και η διαμόρφωση της κοινής γνώμης*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μπαλαγιάννη, Π., & Σιώκης, Π., (2000). Παιδί και ειδήσεις Απόψεις και αντιλήψεις παιδιών σχολικής ηλικίας για τις τηλεοπτικές ειδήσεις . *Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία*. Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δ.Π.Θ.

Ναυρίδης, Κλ., Σόλμαν, Μ., Τσαούλα, Ν. (1986). *Η Αλίκη στη Χώρα των Πραγμάτων*. Αθήνα: Υποδομή.

Oppenheim, A. N. (1976). *Questionnaire design and attitude measurement*. Heineman- London.

Παντελίδου –Μαλούτα, Μ. (1987). *Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας*. Αθήνα: Gutenberg.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμοι 1,3. Αθήνα.

Raajmakers, Q., Verbogt, T., Vollenberg, W. (1998). Moral reasoning and political beliefs of Dutch adolescents and young adults. *Journal of Social Issues*, 54 (3): 531-546.

Rosenthal, S., Feiring, C., Lewis, M. (1998). Political volunteering from late adolescence to young adulthood : Patterns and predictors. *Journal of Social Issues*, 54 (3): 477-493.

Σακκά, Δ., Λώλου, Γ. & Μουφλούζη, Ε. (1999). «Οι ειδήσεις λένε την αλήθεια...». *Οι απόψεις παιδιών σχολικής ηλικίας για τις τηλεοπτικές ειδήσεις. Κίνητρο 2*: 145-163. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δ.Π.Θ.

Σαρρής, Ν. (1992). *Ελληνική κοινωνία και τηλεόραση*. Αθήνα: Γόρδιο.

Van der Molen, W. J. H., Van der Voort, T. H. A. (2000). Children and adults recallof Television and Print News. *Communication Research*, 27(2, April): 134-160.

Yates, M., & Youniss, J. (1998). Community Service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54 (3): 495-512.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Βιργινία Καραβοκύρη, virgka@gmail.com

Κατσκοινοούρη Ευφροσύνη, Υπ. Διδάκτωρ Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μανίτσα Ευθυμία, Νηπιαγωγός

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ «ΑΝΤΙΔΟΤΟ» ΣΤΗΝ ΚΡΙΣΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σήμερα όπου και να στρέψεις το κεφάλι σου ακούς τη λέξη ΚΡΙΣΗ. Κρίση οικονομική, κρίση σχέσεων, οικογενειακή κρίση, κρίση πένθους, πολιτική κρίση, κλπ. Το ερώτημα που τίθεται είναι: Υπάρχει κρίση; Και αν ναι, μπορεί να ιαθεί αυτή η «ασθένεια»; Την απάντηση δίνει η συμβουλευτική, που ως επιστήμη εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα, εστιάζοντας σε πολλούς τομείς, συνδυάζοντας μεθόδους και σχολές.

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) μέσα από της διαφορετικής μορφής κρίσεις που βιώνουν αλλά και να «απαντήσει» στον τρόπο αντιμετώπισής τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 63 γονείς μαθητών δημόσιων νηπιαγωγείων της Αθήνας το δεύτερο εξάμηνο του 2013 και χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρόλο που στις περισσότερες περιπτώσεις οι γονείς δεν συζητούν μπροστά στα παιδιά τους προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ωστόσο παραδέχονται ότι η κρίση επηρεάζει τη ρουτίνα της οικογένειάς τους σε μεγάλο βαθμό, σε μικρότερο τη συμπεριφορά και λιγότερο την ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών τους. Πολύ υψηλό ποσοστό κατέχει η πεποίθηση ότι το σχολείο μπορεί να στηρίξει τα παιδιά σε δύσκολες περιόδους. Η έρευνα αναδεικνύει τον συμβουλευτικό και υποστηρικτικό ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της «κρίσης».

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Κρίση, προσχολική ηλικία, γονείς, σχολείο, σύμβουλος, δεξιότητες

COUNSELLING SKILLS AS AN "ANTIDOTE" TO THE CRISIS

ABSTRACT

Nowadays, wherever you turn your head, you hear the word CRISIS. Financial crisis, crisis in relationships, family crisis, mourning crisis, political crisis, etc. The question which arises is this: Is there a crisis? And if so, can this "disease" be cured? The answer is given by counseling, which was developed as a science during the twentieth century, focusing on several areas and combining different methods and schools of thought.

The current study aims to explore the problems faced by children of preschool age (4-6 years old) through the different forms of crisis which they experience, but also to "respond" to the way of dealing with them. The sample consisted of 63 parents of students attending Athens public kindergarten schools during the second semester of 2013 and a structured questionnaire with closed-ended questions was used. The results showed that, even though in most cases parents do not discuss the problems which they face in front of their children, they still admit that the crisis affects their family routine to a great extent, to a lesser extent their behavior, and to a small extent their children's mental and physical well-being. The notion that school can support children in difficult periods enjoys a very high percentage. The study highlights the counseling and supporting role played by school and teachers in dealing with the "crisis".

KEY WORDS

Crisis, preschool age, parents, school, counselor, skills

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεδομένου ότι σήμερα διαφόρου τύπου κρίσεων «μαστιρίζουν» την ελληνική οικογένεια, καλείται η επιστήμη της συμβουλευτικής και ο σύμβουλος να χειριστεί ζητήματα που ανάγονται στη σφαίρα των ατομικών και προσωπικών θεμάτων γονέων και παιδιών. Η θέση και ο ρόλος του συμβούλου, εκτός από τον παιδαγωγικό και διοικητικό, έχει και τον κοινωνικό χαρακτήρα που δεν υπολείπεται σε αξία από τους υπόλοιπους. Γιατί ο σύμβουλος δεν αποτελεί μόνο τον αντιπρόσωπο της οργανωμένης πολιτείας, δεν είναι μόνο ο θεσμός, αλλά και το κοινωνικό και το ανθρώπινο πρόσωπό της. Γιατί ο ρόλος του συμβούλου είναι πολυδιάστατος. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται πολύπλευρη και πολυδιάστατη γνώση, εμπειρία και θεώρηση. Η ανισορροπία, η ψυχική φόρτιση του γονέα που

αντιμετωπίζει προβλήματα μεταφέρονται στο παιδί και κατόπιν διαχέονται στον κοινωνικό και σχολικό του περίγυρο. Τότε γίνεται επιτακτική η ανάγκη από το σύμβουλο να δώσει λύση και με την κατάλληλη κατάρτιση και τις απαραίτητες δεξιότητες να αντιμετωπίσει τα όποια προβλήματα εν τη γεννήσει τους και να προλάβει δυσάρεστες καταστάσεις.

Το σχολείο, σήμερα, έρχεται να καλύψει την αυτονόητη ανάγκη που έχει κάθε αναπτυσσόμενο άτομο, να του παρέχεται η κατάλληλη εξατομικευμένη στήριξη και βοήθεια. Κάθε εκπαιδευτικός, παράλληλα με τη διδασκαλία και την αγωγή, ασκεί, συνειδητά ή ασυνείδητα, και συμβουλευτικό ρόλο.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Αν και όλοι σχεδόν κατανοούν στη σημερινή εποχή το ρόλο της συμβουλευτικής και τη λειτουργία της, είναι δύσκολο να δοθεί απάντηση στο ερώτημα: «ποιος είναι ο ακριβής ορισμός της συμβουλευτικής;» Ετυμολογικά, η λέξη είναι σύνθετη (προέρχεται από το ρήμα συν-βουλεύομαι) και υποδηλώνει τη διαδικασία της συνεξέτασης ενός προβλήματος και της προσπάθειας εξεύρεσης λύσης. Σε καμία περίπτωση δεν είναι συνώνυμη με την παροχή πληροφοριών (Τεγόπουλος Φυτράκης, 1993).

Δίνοντας έναν πιο επιστημονικό ορισμό πρέπει να κινηθούμε σε τρία επίπεδα αναφορικά με τη μορφή της, τον επιστημονικό της χαρακτήρα και το σκοπό της. Σε σχέση με το πρώτο επίπεδο η συμβουλευτική ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία ένας ειδικός συνεξετάζει θέματα που απασχολούν ένα ή και περισσότερα άτομα και διευκολύνει στην επίλυση τους (Δημητρόπουλος, 2000).

Παράλληλα, υπάρχουν και άλλοι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί από επαγγελματικούς φορείς και θεωρητικούς του συγκεκριμένου χώρου. Κατά τον Bac ο ορισμός περιλαμβάνει την εργασία με άτομα για την ανάπτυξη και υποστήριξη κρίσεων ή την επίλυση προβλημάτων. Σκοπός της είναι να παρέχει στο συμβουλευόμενο μια ζωή πιο ικανοποιητική και δημιουργική. Κατά τους Burks και Stefflre η συμβουλευτική αντιπροσωπεύει μια επαγγελματική σχέση συμβούλου – συμβουλευόμενου. Στη συγκεκριμένη σχέση μπορούν να συμμετάσχουν περισσότερα από δύο άτομα. Η σχέση αυτή είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε οι συμβουλευόμενοι να πετύχουν τους στόχους τους και παράλληλα την επίλυση προβλημάτων συναισθηματικής και διαπροσωπικής σχέσης. Τέλος, κατά τους Feltman και Dryden η συμβουλευτική είναι μια αυστηρά καθορισμένη σχέση κατά την οποία εφαρμόζονται μια ή περισσότερες θεωρίες ψυχολογίας. Κυρίαρχό της στοιχείο είναι πρωταρχικά να διευκολύνει και στη συνέχεια η παροχή συμβουλών ή βοήθειας. Οι άνθρωποι αναζητούν τη βοήθειά της όταν βρίσκονται σε σύγχυση και επιθυμούν να επιλύσουν τα προβλήματά τους. Ο όρος συμβουλευτική πλέον θεωρείται λέξη καθημερινής χρήσης και εμπεριέχει έννοιες που δεν εντάσσονται σε κανέναν από τους προηγούμενους ορισμούς. Από τις παραπάνω αναφορές φθάνουμε στο συμπέρασμα ότι η συμβουλευτική μπορεί να έχει διαφορετικές έννοιες. Σαν επιστήμη εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα και σήμερα εστιάζεται σε πολλούς τομείς, συνδυάζοντας μεθόδους και σχολές (Mcleod, 2005).

ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ

Ο επιστήμονας που ασχολείται με τη συμβουλευτική ονομάζεται σύμβουλος. Ετυμολογικά και αυτή η λέξη προέρχεται από το συν-βουλή και υποδηλώνει το άτομο που παρέχει συμβουλές, το συμβουλάτορα (Τεγόπουλος Φυτράκης, 1993).

Ο Σύμβουλος χρειάζεται:

- Να είναι οργανωτικός και μεθοδικός.
- Να μπορεί να διαχειριστεί δύσκολες καταστάσεις - κρίσεις.
- Να μην επιλέγει τα περιστατικά με τα οποία ασχολείται.
- Να αγαπάει τη δουλειά του.
- Να είναι θετικά διακεείμενος.
- Να έχει αυτογνωσία.
- Να διαθέτει κριτική σκέψη.

- Να τηρεί τις αρχές και τη δεοντολογία της επιστήμης του.
- Να έχει άνεση στην επικοινωνία.
- Να έχει ευγένεια και σεβασμό.
- Να έχει ενδιαφέρον να εργάζεται με ανθρώπους.
- Να έχει αίσθηση του χιούμορ και ανθρωπιά.
- Να εμπνέει εμπιστοσύνη και αξιοπιστία.
- Να ξέρει να θέτει τα όρια στην επαγγελματική σχέση.
- Να είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός.
- Να αναπτύσσει πρωτοβουλία.
- Να έχει ανοχή στη διαφορετικότητα, σε καταστάσεις αντίφασης και σύγχυσης, καθώς και σε διαφορετικά συστήματα αξιών.
- Δεν θα πρέπει να τείνει να δημιουργεί σχέσεις εξουσίας.
- Να είναι οξυδερκής και ενσυναίσθητος, να κρατάει προσωπικές θέσεις, επιλογές, αξίες και συναισθήματα έξω από την συμβουλευτική σχέση.
- Να είναι σε θέση να έχει μια συνολική θεώρηση του ατόμου μέσα στο περιβάλλον του.
- Να μην είναι στατικός επαγγελματικά και να παρακολουθεί τις εξελίξεις στον τομέα της επιστήμης του, πάνω στον οποίο να επιμορφώνεται συνεχώς.

(ΕΘΝΙΚΟ ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ, 2005)

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση ποικίλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που φοιτούν στο ελληνικό Νηπιαγωγείο, μέσα από τις διαφορετικές μορφές κρίσεων που βιώνουν και οι οποίες χρήζουν αντίστοιχο τρόπο αντιμετώπισης.

Στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας υποθέτουμε ότι εύλογο είναι να παρουσιάζονται ποικίλες προβληματικές καταστάσεις.

ΔΕΙΓΜΑ

Για τη διεξαγωγή της έρευνας λάβαμε ένα βολικό δείγμα (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999, σ.354) από γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν κατά τη διάρκεια της έρευνας σε δύο δημόσια Νηπιαγωγεία του Νομού Αττικής - ένα μονοθέσιο κι ένα διθέσιο- διαφορετικών Δήμων του νομού και με αντίθετη γεωγραφική θέση (βορράς, νότος).

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ειδικά σχεδιασμένου γραπτού ερωτηματολογίου (Φίλιας, 1998). Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως μέσου συλλογής δεδομένων προτιμήθηκε, διότι εξασφαλίζει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από αρκετά άτομα. Υπάρχει επίσης, συγκρισιμότητα, δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων που συλλέγονται αλλά και συλλογή ικανοποιητικού αριθμού πληροφοριών ώστε να καλυφθεί πλήρως το θέμα (Cohen & Manion, 1994).

Οι ερωτήσεις είναι κυρίως κλειστού τύπου, ούτως ώστε να είναι ευκολότερη η κωδικοποίησή του (Κυριαζή, 1999).

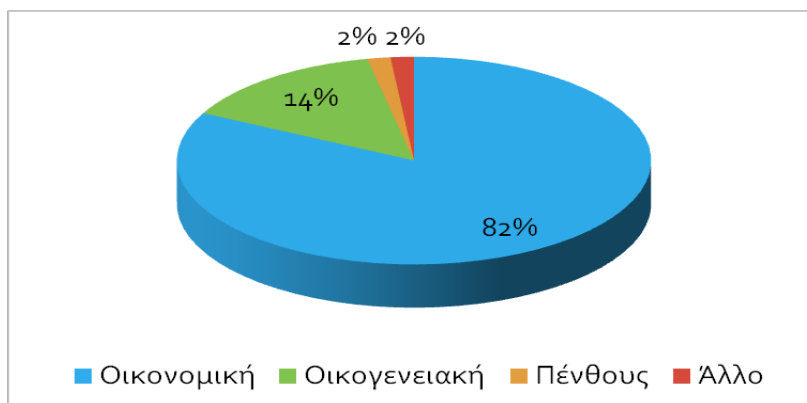
Η δειγματοληψία βασίστηκε στη συγκατάθεση των γονέων των μαθητών που φοιτούσαν στα δύο Νηπιαγωγεία κατά το πρώτο εξάμηνο του 2013. Δόθηκαν ερωτηματολόγια και στους εξήντα πέντε (65) γονείς κι επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα εξήντα τρία (63).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής. Με τη χρησιμοποίηση των γραφικών παραστάσεων επιτυγχάνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με συνοπτικό και περιγραφικό τρόπο ώστε να διευκολύνεται έκαστος αναγνώστης.

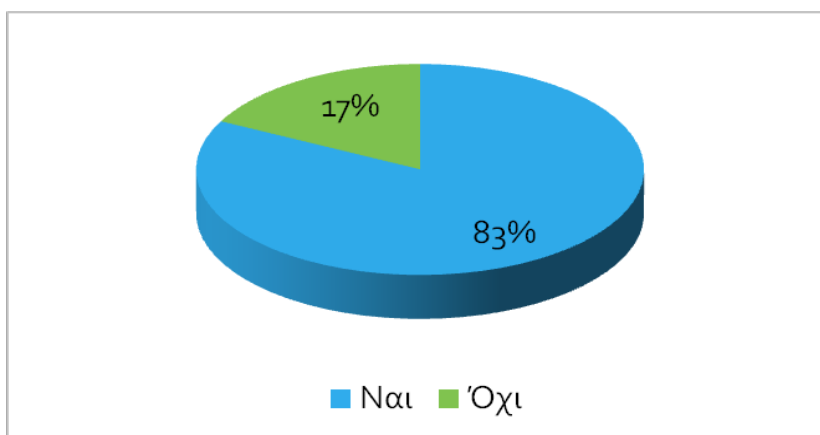
Συγκεκριμένα:

1. Όταν ακούτε τη λέξη «κρίση» τι σκέφτεστε;



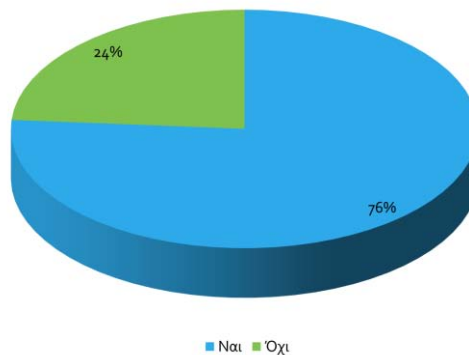
Όπως φαίνεται στο ερώτημα τι σημαίνει για τους γονείς η λέξη «κρίση», στα 63 ερωτηματολόγια το μεγαλύτερο ποσοστό, οι πενήντα δύο (52) γονείς, απάντησαν οικονομική, οι εννέα (9) οικογενειακή, ένας (1) πένθους, ένας (1) άλλο και μηδέν (0) δεν ξέρω/ δεν απαντώ με τα αντίστοιχα ποσοστά να αναγράφονται στο γράφημα.

2. Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει το βιοτικό επίπεδο της οικογένειάς σας;



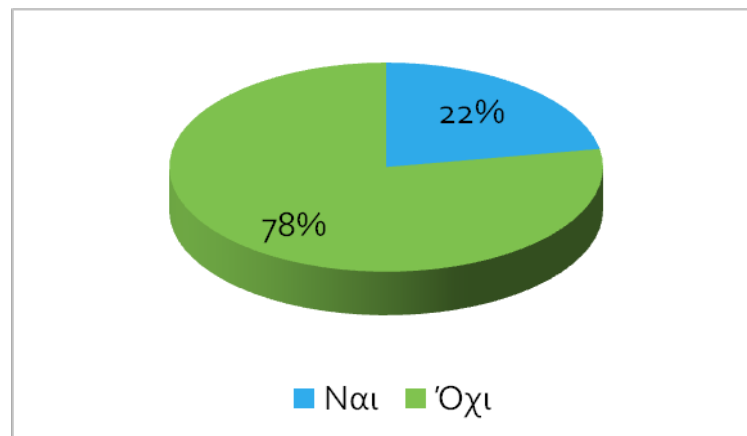
Στο ερώτημα αν η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει το βιοτικό επίπεδο της οικογένειάς σας, κατά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων διαπιστώσαμε ότι οι πενήντα δύο γονείς (52) απάντησαν ναι, έντεκα γονείς (11) όχι και μηδέν (0) δεν ξέρω/ δεν απαντώ.

3. Επηρεάζει την καθημερινή «ρουτίνα» της οικογένειάς σας η κρίση σε οποιαδήποτε μορφή;



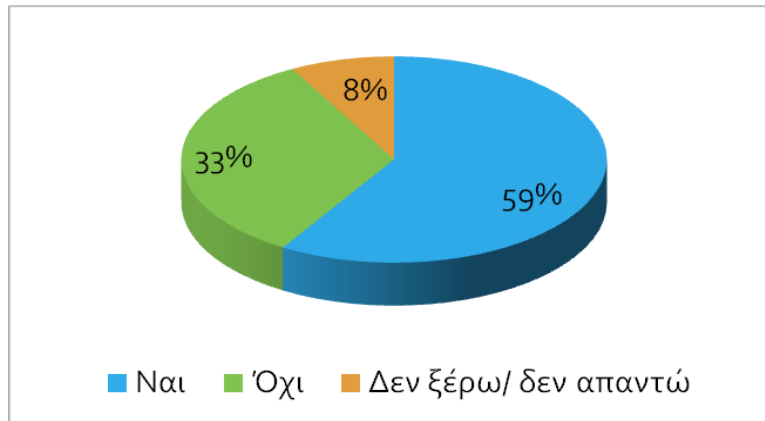
Στο ερώτημα αν επηρεάζει την καθημερινή «ρουτίνα» της οικογένειάς σας η κρίση σε οποιαδήποτε μορφή, παραλάβαμε σαράντα οκτώ (48) ερωτηματολόγια με θετική απάντηση, δεκαπέντε (15) ερωτηματολόγια με αρνητική απάντηση και μηδέν (0) δεν ξέρω/ δεν απαντώ.

4. Συζητάτε προβλήματα που αντιμετωπίζετε ενώπιον των παιδιών;



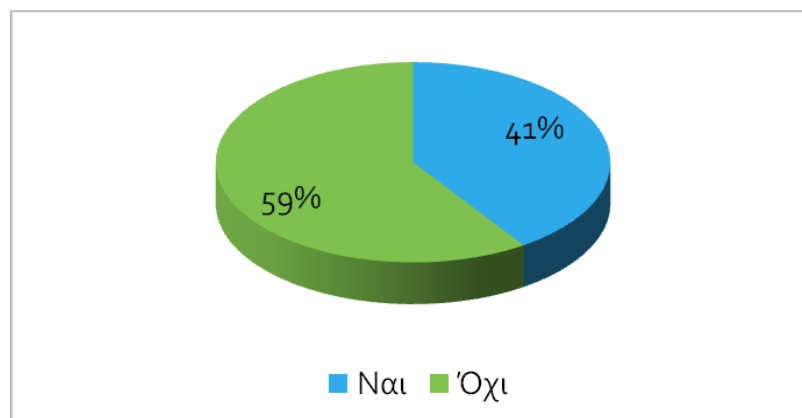
Στο ερώτημα αν οι γονείς συζητούν προβλήματα που αντιμετωπίζουν ενώπιον των παιδιών τους οι δεκατέσσερις (14) απάντησαν ναι, σαράντα εννέα (49) όχι και μηδέν (0) δεν ξέρω/ δεν απαντώ.

5. Σε περίπτωση διενέξεων στην οικογένεια παρατηρείται αλλαγή στη συμπεριφορά του/ των παιδιού/ιών σας;



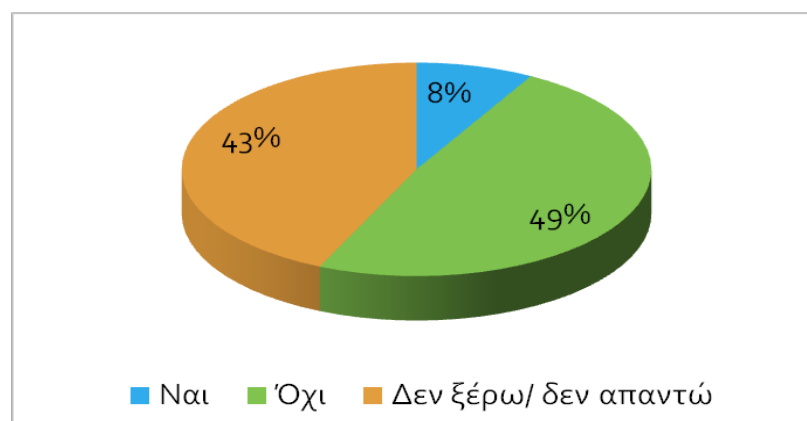
Στο ερώτημα στην περίπτωση διενέξεων στην οικογένεια αν παρατηρείται αλλαγή στη συμπεριφορά του/των παιδιού/ιών τους, οι τριάντα επτά (37) γονείς απάντησαν ναι, οι είκοσι ένα (21) όχι και πέντε (5) δεν ξέρω/ δεν απαντώ.

6. Αν απαντήσατε ΝΑΙ: Το παιδί γίνεται βίαιο με συχνά ξεσπάσματα θυμού;



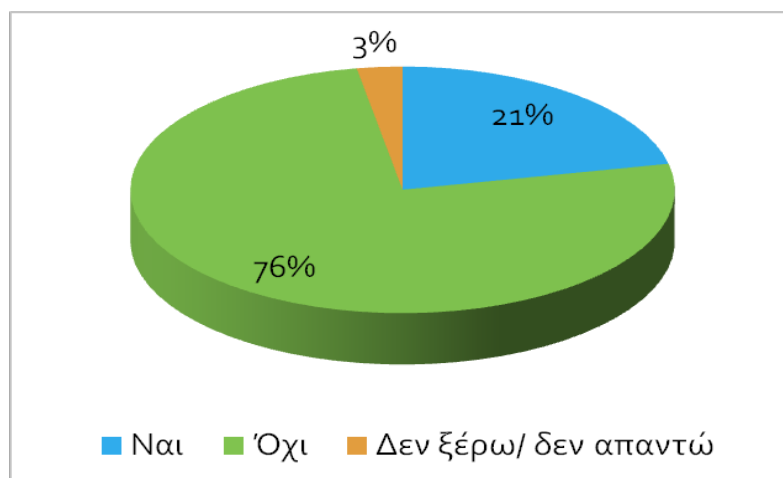
Δεκαπέντε (15) θετικές απαντήσεις, είκοσι δύο (22) αρνητικές και μηδενικές μη απαντημένες, αντικατοπτρίζουν το ποσοστό του γραφήματος, αν το παιδί γίνεται βίαιο με συχνά ξεσπάσματα θυμού.

7. Αν απαντήσατε ΝΑΙ: Δυσκολεύεται στο λόγο του;



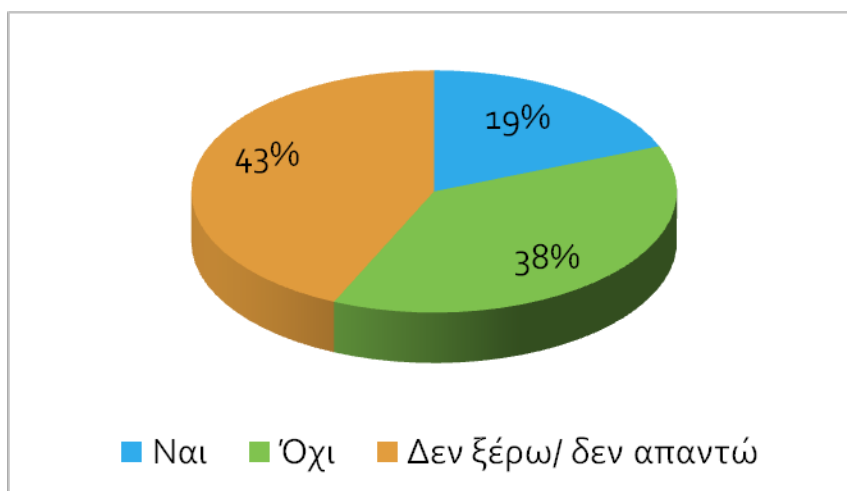
Στο ερώτημα αν δυσκολεύεται στο λόγο, τρεις (3) γονείς είπαν ναι, δεκαοχτώ (18) γονείς απάντησαν όχι και δεκαέξι (16) απάντησαν δεν ξέρω/ δεν απαντώ, ποσοστά που πιθανώς αναδεικνύουν και το μεγάλο ποσοστό άγνοιας των γονέων για το συγκεκριμένο θέμα.

8. Αν απαντήσατε ΝΑΙ: Κλείνεται στον εαυτό του- απομονώνεται;



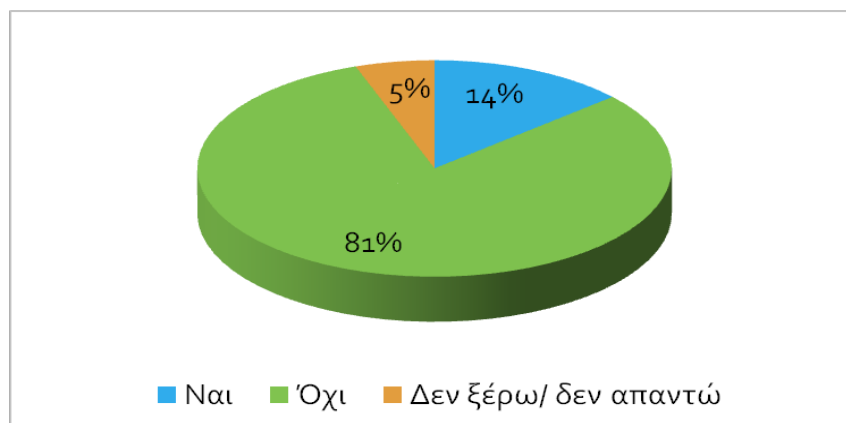
Στο ερώτημα αν τα παιδιά κλείνονται στον εαυτό της ή όχι, οκτώ (8) γονείς απάντησαν ναι, είκοσι οκτώ (28) γονείς απάντησαν όχι και ένας (1) γονέας δεν ξέρω/ δεν απαντώ.

9. Αν απαντήσατε ΝΑΙ: Είναι συνεχώς ανήσυχο, μιλά κινείται ασταμάτητα;



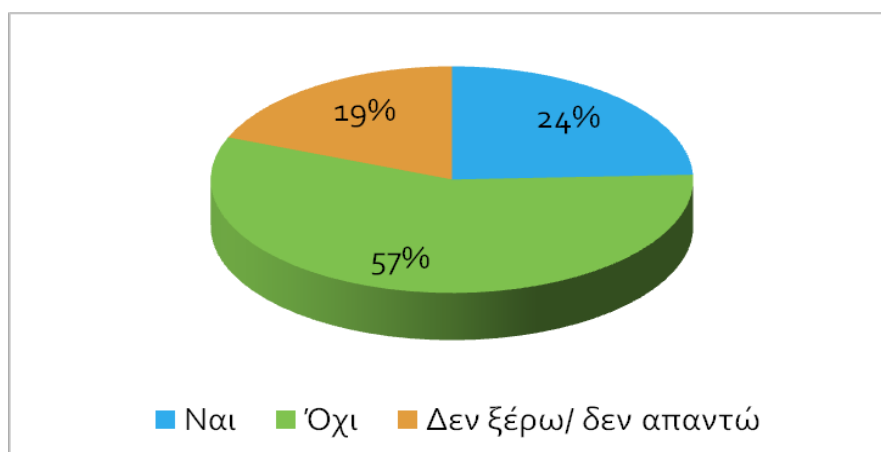
Στο ερώτημα αν οι γονείς έχουν παρατηρήσει αν το παιδί τους είναι συνεχώς ανήσυχο, μιλά κινείται ασταμάτητα, παρατηρούμε ότι με επτά (7) ναι, δεκατέσσερα (14) όχι, δέκα έξι (16) δεν ξέρω/ δεν απαντώ, οι περισσότεροι εκ των γονέων δεν έχουν προσέξει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά στο παιδί τους, όταν συμβαίνουν διενέξεις στην οικογένεια.

10. Αν απαντήσατε ΝΑΙ: Παρουσιάζει προβλήματα στον ύπνο;



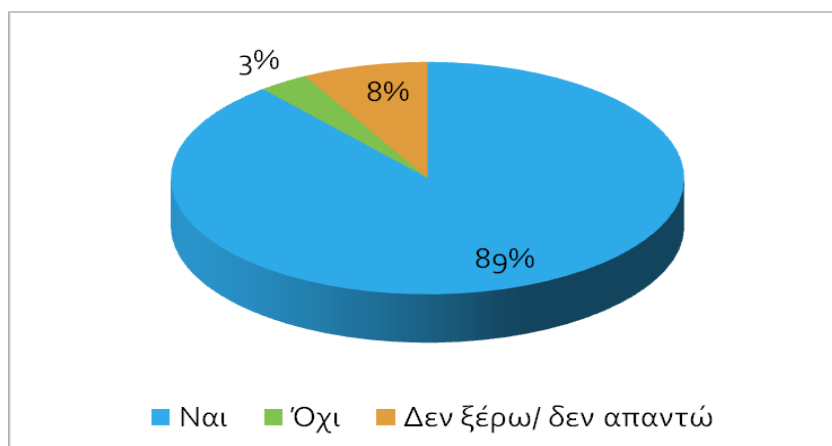
Πέντε (5) ναι, τριάντα (30) όχι και δύο (2) δεν ξέρω/ δεν απαντώ και με τα αντίστοιχα ποσοστά στο γράφημα, μας δίνουν την εικόνα για το αν οι γονείς έχουν διαπιστώσει να παρουσιάζει το παιδί προβλήματα στον ύπνο.

11. Αν απαντήσατε ΝΑΙ: Παρουσιάζει προβλήματα στο φαγητό;



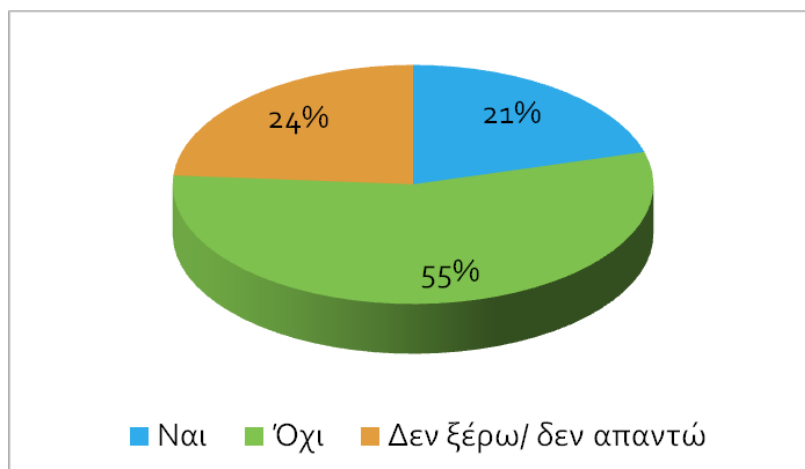
Στο ερώτημα αν παρουσιάζει προβλήματα στο φαγητό και με απαντήσεις εννέα (9) ναι, είκοσι ένα (21) όχι και επτά (7) δεν ξέρω/ δεν απαντώ, η πλειοψηφία των γονέων αποφαινεται ότι δεν υπάρχει πρόβλημα με το φαγητό.

12. Πιστεύετε ότι το σχολείο μπορεί να στηρίξει σε περίοδο κρίσης το παιδί σας;



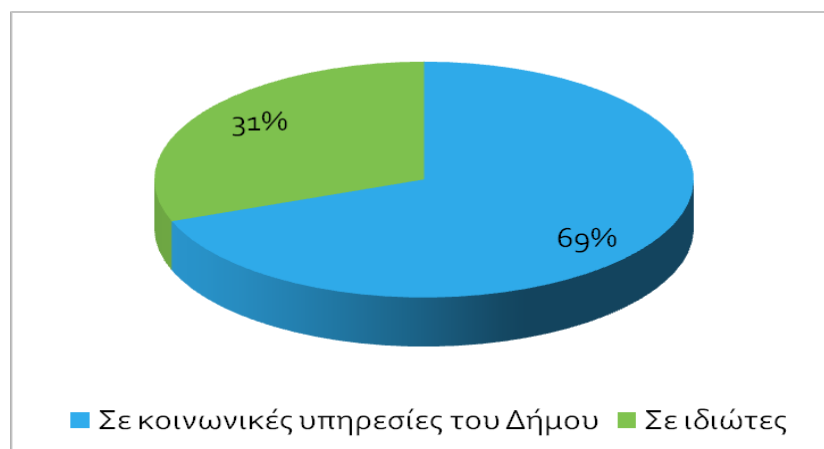
Με πενήντα έξι (56) ναι, δύο (2) όχι και πέντε (5) δεν ξέρω/ δεν απαντώ παρατηρούμε πολύ μεγάλο ποσοστό των γονέων που πιστεύουν στην αρωγή του σχολείου σε περίοδο κρίσης.

13. Απευθύνεστε σε άλλους φορείς για την αντιμετώπιση της κρίσης;



Στο ερώτημα αν απευθύνονται σε άλλους φορείς εκτός από το σχολείο που φοιτά το παιδί τους για την αντιμετώπιση της κρίσης με δεκατρία (13) ναι, τριάντα πέντε (35) όχι και δεκαπέντε (15) δεν ξέρω/ δεν απαντώ παρατηρούμε ότι μικρό ποσοστό απευθύνεται σε κάποιο εξειδικευμένο φορέα.

14. Αν ναι σε ποιους φορείς;



Σε αυτή την ανοικτή ερώτηση που απευθυνόταν μόνο σε αυτούς που έδωσαν στην προηγούμενη ερώτηση θετική απάντηση, οι εννέα (9) γονείς απευθύνονται σε κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου και οι τέσσερις (4) σε ιδιώτες.

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Όπως προκύπτει από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η οικονομική κρίση των τελευταίων χρόνων στη χώρα μας, φαίνεται να έχει επηρεάσει τη μεγάλη πλειοψηφία των γονέων του δείγματος σε τέτοιο βαθμό που τη συνδέουν, ή και την ταυτίζουν θα μπορούσαμε να πούμε, με την γενικότερη έννοια του όρου κρίση. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι όταν κλονίζεται η οικονομική ασφάλεια, που έχει άμεση σχέση με την ιεράρχηση και κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών, σύμφωνα με την πυραμίδα

του Maslow (1970,) μειώνεται η σιγουριά για μια καλή ζωή από τη στιγμή που τα χρήματα για την εποχή μας αποτελούν σημαντική αξία.

Οι γονείς ομολογούν ότι η οικονομική κρίση επηρεάζει το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας και κατά συνέπεια την καθημερινότητά της αν και σε λίγο μικρότερο βαθμό. Οι νέες συνθήκες δείχνουν να δημιουργούν ανασφάλεια για την ποιότητα της ζωής τους στο άμεσο αλλά και απώτερο μέλλον των παιδιών.

Παρόλο που οι περισσότεροι γονείς του δείγματος αποφεύγουν να συζητούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό περιβάλλον παρουσία των παιδιών τους, πάνω από τους μισούς παραδέχονται ότι όταν υπάρχουν διενέξεις μεταξύ του ζευγαριού παρατηρούν αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών τους, όχι όμως και ιδιαίτερα εμφανή συμπτώματα στη σωματική και ψυχική τους υγεία.

Μέσα από διάφορες ερωτήσεις, παρατηρούμε, επίσης ότι, στο πλήθος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν σήμερα οι μαθητές και οι οικογένειές τους, περιμένουν στήριξη κυρίως από το σχολείο και σε δεύτερη μοίρα, με πολύ μεγάλη διαφορά, επιλέγουν τις τοπικές υπηρεσίες του δήμου. Αυτό όμως δεν είναι σημερινό. Από τα χρόνια του Σωκράτη ο δάσκαλος ασκούσε συμβουλευτικό ρόλο παρέχοντας στο μαθητή όχι μόνο συμβουλές, αλλά και άμεση ή έμμεση βοήθεια για αυτογνωσία και αυτονομία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως σύμβουλος είναι πολυδιάστατος και στην εικόνα δραστηριοτήτων του διακρίνονται τομείς οι οποίοι προϋποθέτουν και απαιτούν από αυτόν να κατέχει ένα μεγάλο δυναμικό δεξιοτήτων, γνώσεων και εμπειριών και να ασκεί συνεχώς ένα πολυσύνθετο έργο (Τριάρχη- Herrmann, 2001). Οι γονείς δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στο πρόσωπο της/του νηπιαγωγού σε σχέση με τη βοήθεια που μπορούν να πάρουν σε περίοδο κρίσης από τις απρόσωπες υπηρεσίες του δήμου. Είναι η παιδαγωγική σχέση εγγύτητας που δημιουργείται μεταξύ μαθητή εκπαιδευτικού, σχέση που ο εκπαιδευτικός τοποθετώντας στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το μαθητή, δημιουργεί, τόσο τις απαραίτητες συνθήκες μάθησης, όσο και ένα κλίμα στην τάξη το οποίο επιτρέπει στον μαθητή κάθε επιπέδου, να βρίσκεται σε επαφή με τα πραγματικά προβλήματα της υπαρξής του, να μαθαίνει να τα αντιμετωπίζει και να βρίσκει τις λύσεις που επιθυμεί (Rogers, 1959).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα απευθύνθηκε σε μικρό ποσοστό ερωτηθέντων μια και το δείγμα αποτέλεσαν οι γονείς δύο Νηπιαγωγείων, ενός διθέσιου και ενός μονοθέσιου. Λόγω του γεγονότος ότι οι διεξάγουσες την έρευνα, υπηρετούν στα συγκεκριμένα εκπαιδευτήρια, για αυτό και απευθύνθηκαν στον επιλεγμένο πληθυσμό- στόχο. Θα μπορούσε βέβαια η έρευνα να έχει μεγαλύτερη διασπορά και να επεκταθεί σε Νηπιαγωγεία ολόκληρης της ελληνικής επικράτειας.

Σήμερα περισσότερο από ποτέ, θεωρείται αναγκαίο προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές τους, να μετέρχονται νέους τρόπους προσέγγισης οι οποίοι ξεπερνούν την προετοιμασία τους για το ρόλο τους ως παιδαγωγοί. Έχει διαπιστωθεί μέσα από έρευνες, ότι η εκπαίδευσή τους στις επικοινωνιακές δεξιότητες και στη συμβουλευτική συμβάλλουν στο γεφύρωμα των διαφορών (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να έχει την ικανότητα και την δεξιότητα να διαπιστώνει τις αδυναμίες που έχει ο μαθητής και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει τους αιτιολογικούς παράγοντες που με την επίδρασή τους επιφέρουν συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές, χωρίς να επιδιώκει την ψυχανάλυση, αλλά την ψυχολογική στήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες επιδιώκοντας να ενισχύσει την ψυχική τους υγεία, έτσι ώστε αυτοί με αυτοπεποίθηση και ρεαλισμό να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στην ίδια τη ζωή.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός μπορούν να διαδραματίσουν συμβουλευτικό ρόλο ώστε να συμβάλλουν ουσιαστικά στηρίζοντας και βοηθώντας αποτελεσματικά το μαθητή και την οικογένειά του κατά την αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων, τα οποία δημιουργούνται από την οποιαδήποτε κρίση. Άλλωστε, ως τελικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να καταστούν τα άτομα ολοκληρωμένες, ελεύθερες και υπεύθυνες προσωπικότητες, με το να χρησιμοποιούν τις δυνατότητές τους για αλλαγή συμπεριφοράς και λήψη σωστών αποφάσεων, για το καλό τους και το καλό της κοινωνίας στην οποία ζουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bird, M., Hammersley M., Gomm R. & Woods P., (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Cohen, L., Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρώπουλος Ε., (2000). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός τόμος Α Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Εθνικό Θεματικό Δίκτυο, (2005). *Δικτύωση και Συντονισμός υπαρχουσών και νέων δομών και μετεξέλιξή τους σε one-stop shop ομάδα: βελτίωση δομών απασχόλησης και ΣΥΥ θεματική προτεραιότητα Ι: προφίλ συμβούλου απασχόλησης*. Βοιωτία: Πρακτικά συνεδρίου.

Κυριαζή, Ν., (1999). *Η Κοινωνιολογική έρευνα (Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση Λοΐζου, Μ., (2001). *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

McLeod, J., (2005). *Εισαγωγή στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, C., R., (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science*. New York: McGraw-Hill Co. Inc.

Τεγόπουλος Φυτράκης, (1993). *Ελληνικό λεξικό Ορθογραφικό ερμηνευτικό ετυμολογικό συνώνυμων αντίθετων κύριων ονομάτων*. Αθήνα: Ελευθεροτυπία.

Τριάρχη- Herrmann, B., (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Συμβουλευτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φίλιας, Β., (1998). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Κατσικονούρη Ευφροσύνη, katsikonouri@hotmail.com

Μανίτσα Ευθυμία, manitsefi@yahoo.gr

Η ΑΠΩΛΕΙΑ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από διάφορες μορφές απώλειας. Το σχολείο οφείλει να παράσχει στήριξη, ενημέρωση και βοήθεια στη διαχείρισή τους και να αναλάβει δράσεις προς όφελος των μαθητών που τις βιώνουν. Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο του νομού Ημαθίας (12 νήπια), τη σχολική χρονιά 2011-12, όπου η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών βίωσε κάποια μορφή απώλειας. Οι στόχοι που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης ήταν: η αναγνώριση, επεξεργασία και διαχείριση συναισθημάτων, η διερεύνηση της έννοιας της απώλειας και των επιπτώσεών της, η αναζήτηση των τρόπων στήριξης σε όσους την υφίστανται, η απενοχοποίηση, η ανθεκτικότητα και η προσαρμογή σε αντίξοες συνθήκες, η απόκτηση αισιόδοξης στάσης για τη ζωή.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαχείριση συναισθημάτων, απώλεια

THE LOSS IN A CHILD'S LIFE

ABSTRACT

Life in our days is characterised by several kinds of loss. The school community has to provide support, advising and all kinds of help in the direction of managing these issues, as well as take all kinds of action in the best interest of the children that suffer. The aim of this presentation is to communicate an educational intervention that took place in a preschool of Imathia County, during the academic year 2011 – 12. Most of the twelve infants experienced some sort of loss at the time. The targets set for this project were: knowing, processing and managing feelings, exploring the concept of loss and its consequences, seeking for ways to support whoever experiences loss, overcoming feelings of guilt, having stamina and ability to adjust to all kinds of adverse circumstances, acquiring a positive attitude to life.

KEY WORDS

Development of skills, managing feelings, loss

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ζωή ενός παιδιού, καθώς μεγαλώνει, εμπεριέχει πολλά στάδια εξέλιξης, τα οποία χαρακτηρίζονται από συνεχείς αποχωρισμούς και νέες αρχές (Baum, 2007), όπως η γέννηση, ο απογαλακτισμός, η είσοδος του στο σχολικό περιβάλλον, η εγκατάλειψη του πατρικού σπιτιού κατά την ενηλικίωση κ.λπ.

Μερικές φορές, όμως, τα παιδιά αντιμετωπίζουν γεγονότα, τα οποία τα προκαλούν συναισθηματικές κρίσεις, που τα αποδιοργανώνουν και τα καθιστούν αδύναμα να τις διαχειριστούν (Χατζηχρήστου, 2008α). Ανάμεσα σε αυτά συγκαταλέγονται οι σοβαρές ασθένειες, η νοσηλεία, ο χωρισμός, η μετανάστευση, ο θάνατος αγαπημένου προσώπου. Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τόσο σοβαρά γεγονότα, όπως τα προαναφερθέντα, και πιο συγκεκριμένα ο θάνατος, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ικανοποιητική εξέλιξη στη μετέπειτα ζωή τους (Geldard et al, 2011). Εξάλλου, ο θάνατος είναι ένα γεγονός που αγγίζει κάποια στιγμή τη ζωή τους (Atkinson, 1980), κατά τη διάρκεια της οποίας «χάνουν» παππούδες και άλλους συγγενείς, γονείς, αδέρφια, φίλους, συμμαθητές, τα αγαπημένα τους κατοικίδια ζώα (Hare & Cunningham 1988· Hare & Skinner, 1988). Τα προβλήματα που εμφανίζονται πιο συχνά, σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι σωματικές ενοχλήσεις, πόνοι στο στομάχι και το κεφάλι, φόβοι για την υγεία, ενούρηση, κατάθλιψη, διαταραχές στον ύπνο και το φαγητό, ενοχές, και αντικοινωνική συμπεριφορά-επιθετικότητα, η οποία καλύπτει την κατάθλιψή τους (McCown & Davies, 1995).

Ειδικότερα, στην προσχολική ηλικία, υπάρχουν κάποιες ιδιαιτερότητες στον τρόπο σκέψης του παιδιού, οι οποίες επηρεάζουν τις αντιλήψεις του σχετικά με το θάνατο.

Συχνά, τα παιδιά θεωρούν ότι τα ίδια ή ένα γεγονός άσχετο μπορούν να προκαλέσουν ένα θάνατο (Bacque, 2007). Επιπλέον, δεν έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους (Baum, 2007), δε μπορούν να τα κατονομάσουν, να τα εκφράσουν και να τα διαχειριστούν (Neimeyer, 2006).

Επίσης, επειδή τα μικρά παιδιά δεν αντέχουν για μεγάλο χρονικό διάστημα το θρήνο, «θρηνούν σε δόσεις» (Ράλλη, 2006).

Σύμφωνα με το Worden (1991), για να ξεπεραστεί ο θρήνος με επιτυχία το παιδί θα πρέπει:

Να αποδεχτεί την πραγματικότητα της απώλειας.

Να επεξεργαστεί την οδύνη που συνεπάγεται, ώστε να προσδιορίσει εκ νέου τη θέση του στον κόσμο, χωρίς το αγαπημένο πρόσωπο.

Να δημιουργήσει μια συμβολική σχέση με το άτομο που έχασε, να αναγνωρίσει την κληρονομιά του και να προχωρήσει στη ζωή.

Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι, όσον αφορά στα μικρά παιδιά, όταν θρηνούν, είναι καλό να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, μέσα από τη ζωγραφική, τις δραματοποιήσεις, την αφήγηση ιστοριών (Stevenson, 2006· Hare & Cunningham, 1988), ώστε να καταφέρουν να τα ελέγξουν και να μπορέσουν να διατηρήσουν τη συναισθηματική τους ισορροπία (Χατζηχρήστου, 2008β). Οι ενήλικοι, παρόλο που είναι υπεύθυνοι για αυτήν την επικοινωνία, συχνά την αποφεύγουν, διότι αισθάνονται αμήχανοι (Παπαδάτου, 2005· Hare & Skinner, 1988), διότι και οι ίδιοι βρίσκονται σε διαδικασία θρήνου (McCown & Davies 1995· Baum, 2007) και τέλος επειδή νομίζουν ότι μπορούν να τα προστατέψουν από τις δυσάρεστες συνέπειες. Έτσι, συχνά αγνοούν ή υποτιμούν τις σκέψεις τους, την ανάγκη τους να γνωρίζουν τι συμβαίνει και τα συναισθήματά τους (Scott-heyas & Peacock, 1997· Atkinson, 1980), κάτι που οδηγεί συχνά τα παιδιά σε δημιουργία φαντασιώσεων και ιστοριών πολύ τρομακτικών (Monroe, 2005· Hare & Cunningham, 1988). Η επικοινωνία, λοιπόν, είναι απαραίτητη και στις περιπτώσεις που τα παιδιά δεν επιθυμούν να εκφραστούν, οι ενήλικοι πρέπει να αφήνουν πάντα ανοιχτό ένα δίαυλο για αυτήν (Χατζηχρήστου, 2006), δίνοντας σε αυτά την άδεια έκφρασης και θρήνου (Scott-heyas & Peacock, 1997).

Το σχολείο δε μπορεί να μείνει αμέτοχο σε τόσο σημαντικά και ευαίσθητα γεγονότα. Οφείλει να παράσχει στήριξη, ενημέρωση και βοήθεια στη διαχείρισή τους και, μέσω ενός πλαισίου συνεργασίας με την οικογένεια, να αναλάβει δράσεις προς όφελος των μαθητών.

Στο παρελθόν, τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με την αρρώστια και το θάνατο, τις τελετουργίες και το πένθος (Leshan, 1998). Τα τελευταία χρόνια, όμως, η αρρώστια και ο θάνατος «αντιμετωπίζονται» κατεξοχήν στα ιατρικά κέντρα (Engel, 1977).

Η οικογένεια, επομένως, πλέον, σταμάτησε να παίζει τον κυρίαρχο ρόλο στη φροντίδα των δικών της ανθρώπων, η οποία έγινε υπόθεση των ειδικών (Moller, 1990).

Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το ότι συχνά οι γονείς χρειάζονται οι ίδιοι στήριξη για το θρήνο που βιώνουν, αφήνει τα παιδιά χωρίς ενημέρωση, να θρηνήσουν μόνα τους (Baum, 2007).

Σε αυτήν την περίπτωση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται ακόμη πιο σημαντικός, διότι, αφενός, με την υποστήριξή του και την προσφορά ενός προτύπου στο παιδί, το καθιστά ικανό να αντεπεξέλθει με επιτυχία στην αγχογόνα κατάσταση (Νίλσεν, 2006), αφετέρου δημιουργεί τη βεβαιότητα σε αυτό ότι αξίζει, ότι κάποιος θα φροντίσει για αυτό και θα ανταποκριθεί στις ανάγκες του (Stevenson, 2006). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα σταθερό περιβάλλον για το παιδί, που τόσο το έχει ανάγκη, για να καταφέρει να επεξεργαστεί την απώλειά του (Παπαδάτου, 2005).

Το σύγχρονο, αποτελεσματικό σχολείο, επομένως, δεν αποσκοπεί μονάχα στην παροχή εκπαίδευσης, αλλά παρέχει στους μαθητές και υπηρεσίες φροντίδας (Μπίμπου-Νάκου et al, 2005). Το ενδιαφέρον του δηλαδή, δεν εστιάζεται στις σχολικές επιδόσεις τους μονάχα, αλλά και στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας και αναγνωρίζεται, πλέον, ως κοινότητα που νοιάζεται (school as caring community), (Χατζηχρήστου, 2008γ).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, «Η απώλεια στη ζωή του παιδιού», η οποία πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο του νομού Ημαθίας τη σχολική χρονιά 2011-12, όπου η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών βίωνε κάποια μορφή απώλειας.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες και διάρκεια παρέμβασης

Στο πρόγραμμα αγωγής υγείας, «Η απώλεια στη ζωή του παιδιού», συμμετείχαν δώδεκα μαθητές που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο Ράχης, του νομού Ημαθίας, τη σχολική χρονιά 2011 – 2012. Οκτώ από αυτά ήταν νήπια και τέσσερα ήταν προνήπια. Το πρόγραμμα εκπονήθηκε μέσα σε διάστημα πέντε μηνών.

Υλικά και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν

Παραμύθια, εικόνες, χάρτες, επιστημονικά βιβλία, υλικά για κατασκευές, χαρτόνια και χαρτί Α₄, μαρκαδόροι, μπαλόνια με ήλιο.

Οι μαθητές του νηπιαγωγείου, οι οποίοι συμμετείχαν ενεργητικά, διότι χρησιμοποιήθηκε η βιωματική προσέγγιση, εργάστηκαν στην ολομέλεια, σε ομάδες και ατομικά. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, τα εικαστικά, η επαφή με έργα τέχνης και ιστορίες, η επίσκεψη σε μουσείο και ο καταγιγισμός ιδεών.

Αιτιολογία

Η παρέμβαση κρίθηκε αναγκαία λόγω του μεγάλου αριθμού παιδιών που βίωναν κάποια μορφή απώλειας, όπως θάνατο, διαζύγιο, μετανάστευση, αλλαγή κατοικίας και περιβάλλοντος. Ωστόσο, η αφορμή δόθηκε με τις ζωγραφιές ενός παιδιού, που απεικόνιζαν ανεμοστρόβιλους και καταιγίδες να διαλύουν σπίτια, να σκοτώνουν ζώα και να καθιστούν τους ανθρώπους ανήμπορους να αντιδράσουν. Η συζήτηση που ακολούθησε με τη μητέρα του εν λόγω παιδιού αποκάλυψε ότι η ίδια βίωνε έναν παραγνωρισμένο θρήνο, για μία προσωπική της απώλεια και ότι η ενημέρωση που παρείχε στο παιδί της το οδήγησε σε αναπάντητα ερωτηματικά, ενοχές, διαστρεβλωμένες και τρομακτικές πεποιθήσεις για την ερμηνεία των γεγονότων και το δικό του μέλλον.

Διαδικασία – Δραστηριότητες, αναλυτική περιγραφή

Η παρέμβαση στηρίχθηκε στους παρακάτω άξονες:

- Αναγνώριση, ονοματοδοσία, επεξεργασία, διαχείριση και αποδοχή συναισθημάτων.
- Προσέγγιση της έννοιας της απώλειας.
- Έθιμα, τελετουργίες, αναμνήσεις.
- Ανάγκη για αναζήτηση, προσφορά και αποδοχή βοήθειας.
- Ανάπτυξη μιας αισιόδοξης ματιάς και στάσης για τη ζωή μετά την απώλεια.

1. Εισαγωγική δραστηριότητα

Μία μέρα στην αυλή του σχολείου τα παιδιά βρήκαν μια νεκρή δεκαοχτούρα. Η αναστάτωσή τους ήταν μεγάλη. Στη συζήτηση που ακολούθησε στην τάξη αποφάσισαν: α. να τη θάψουν, «όπως τους ανθρώπους», σε κουτάκι, «όπως το κουτί για τους ανθρώπους», το οποίο ονομάσαμε και β. να γράψουν γράμμα στα παιδιά του δημοτικού να μη χαλάσουν, κατά λάθος, τον τάφο. Ακολούθησε

ζωγραφική από τον καθένα και συζήτηση σχετική με την παύση των σωματικών λειτουργιών ενός ζωντανού οργανισμού, όταν πεθαίνει. Όταν την τοποθετήσανε, όμως στο κουτί, πρότειναν να τη σκεπάσουν με ένα χαρτί για να μην κρυώνει. Επαναλάβαμε ότι «δεν κρυώνει, δεν πεινάει, δεν πονάει, δε μυρίζει, δε θα ξαναπετάξει». Αξίζει να επισημανθεί ότι τα παιδιά άφηναν λουλούδια στον τάφο όλη τη χρονιά.

2. Δραστηριότητες για τα συναισθήματα

Οι επόμενες δραστηριότητες στοχεύουν στην αναγνώριση, ονοματοδοσία, επεξεργασία, διαχείριση και αποδοχή συναισθημάτων.

-Τι νιώθω;

Η εκπαιδευτικός αναφέρει παραδείγματα (π.χ. μού παίρνουν το παιχνίδι, μού κάνουν ένα δώρο, πεθαίνει ένα πουλάκι, παίζω με τους φίλους μου) και τα παιδιά αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που νιώθουν, σε αυτές τις καταστάσεις, και τους λόγους που τα προκαλούν. Αρχικά, τα παιδιά αναφέρονται στα συναισθήματά τους λέγοντας μόνο «νιώθω καλά» ή «νιώθω άσχημα». Στη συνέχεια, αναγνωρίζουν τέσσερα: χαρά, λύπη, θυμό και φόβο (στην πορεία υλοποίησης του προγράμματος προστίθενται και άλλα). Ονομάζουνε ένα συναίσθημα, από τα προαναφερθέντα και ζωγραφίζουνε το λόγο για τον οποίο νιώθουνε έτσι.

-Ποιο συναίσθημα είναι αυτό;

Κάποιο παιδί εκφράζει με το πρόσωπό του ένα συναίσθημα. Οι υπόλοιποι μαντεύουν ποιο είναι και αιτιολογούν την επιλογή τους. Χωρίζονται σε ζευγάρια. Διαλέγουνε ένα συναίσθημα, γράφουνε ποιο είναι, το ζωγραφίζουνε με μολύβι και κολλάνε πλαστελίνη. Παρουσιάζουνε στην ολομέλεια.

-Η χώρα της χαράς και της λύπης.

Ζωγραφίζουνε τη χώρα της λύπης και τη χώρα της χαράς. Παρουσιάζουν στην ολομέλεια και την περιγράφουν.

-Σύνθεση εκφραστικού προσώπου.

Τα νήπια διαλέγουν και κόβουν, από μία συλλογή με χαρακτηριστικά προσώπου, αυτά που επιθυμούν και συνθέτουν ένα εκφραστικό πρόσωπο. Δίνεται με αυτόν τον τρόπο η ευκαιρία σε ένα προνήπιο να εκφράσει τη λύπη, την αγωνία και το φόβο του για την υγεία της μητέρας και του μικρού του αδερφού και να υπάρξει συζήτηση με τους γονείς για την παροχή εξηγήσεων, οι οποίες ανακούφισαν το παιδί και το βοήθησαν να γνωρίζει την κατάσταση με ακρίβεια. Ζωγραφίζουν γιατί νιώθει έτσι, παρουσιάζουν στην ολομέλεια και περιγράφουν.

-Έκφραση συναισθημάτων.

Τα παιδιά κρατάνε στα χέρια τους ένα μαξιλάρι. Πηδάνε επάνω του, περπατάνε χωρίς να το πατήσουν, κάθονται σε αυτό, το περιγράφουν, σηκώνονται όρθια. Η νηπιαγωγός λέει συναισθήματα, και ανάμεσά τους κάποια που δεν έχουν ακόμη αναγνωριστεί (όπως ντροπή, έκπληξη, απογοήτευση, τρόμο, οργή, μοναξιά, ζήλια) και τα παιδιά εκφράζονται ανάλογα, με μέσο το μαξιλάρι. Υπογραμμίζεται το γεγονός ότι, ενώ τα παιδιά δεν είχαν ακόμη κατονομάσει τα εν λόγω συναισθήματα, ωστόσο τα αναγνώρισαν, όταν τα άκουσαν, και μπόρεσαν να τα εκφράσουν.

3. Ο κύκλος της ζωής, οι εναλλαγές στη φύση

Υπάρχουν πολλοί κύκλοι στη φύση, υπάρχουν φαινόμενα που αρχίζουν, έχουν μια πορεία και τελειώνουν και είναι πολύ καλή ευκαιρία να γίνει εισαγωγική συζήτηση, για τον κύκλο της ζωής του ανθρώπου, με αφορμή τα φαινόμενα αυτά, που είναι, επιπλέον, συνηθισμένα θέματα ενασχόλησης στο νηπιαγωγείο.

-Ο κύκλος του νερού.

Τα παιδιά γίνονται σταγόνες και δραματοποιούν τον κύκλο του νερού. Οι σταγόνες στο ταξίδι τους αλλάζουν, μεταμορφώνονται, ωστόσο, σε όλες τους τις μορφές παραμένουν νερό.

- Ο κύκλος της ζωής του ανθρώπου.

Συγκρίνουν τα παιδιά φωτογραφίες ανθρώπων, σε τρεις σταθμούς της ζωής. Ακολουθεί συζήτηση για τα χαρακτηριστικά κάθε περιόδου της ζωής και για το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι περνούν από τα στάδια αυτά. Αναφέρουν σε ποιο στάδιο βρίσκονται τα ίδια και οι άνθρωποι στην οικογένειά τους, καθώς και το γεγονός ότι ο επόμενος σταθμός, το τέλος της πορείας, είναι ο θάνατος.

-Ζωγραφική των φάσεων στον κύκλο της ζωής.

Σε χαρτί σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός έναν κύκλο, τον οποίο χωρίζει σε τέσσερα μέρη, που αντιπροσωπεύουν τα τέσσερα στάδια: γέννηση, εξέλιξη, γηρατειά, θάνατος. Τα παιδιά ζωγραφίζουν σε κάθε τεταρτημόριο αντιστοίχως. Παρουσιάζουν στην ολομέλεια και ακολουθεί συζήτηση για το φυσικό επακόλουθο των γηρατειών, το θάνατο, και τις συνέπειες για τις λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος. Τα παιδιά θυμούνται την αντίστοιχη συζήτηση για τη νεκρή δεκαοχτούρα στην αυλή. Τα προνήπια λένε ότι ο νεκρός θα σηκωθεί και ότι κρύνει. Αποσαφηνίζουμε την παύση όλων των λειτουργιών του σώματος. Ξανασυζητάμε πότε πεθαίνουν οι άνθρωποι και κάποιες από τις συνήθειές μας, όπως το να τοποθετούμε αντικείμενα ή λουλούδια στον τάφο.

4. Τι είναι απώλεια (καταγισμός ιδεών)

Η νηπιαγωγός, προκειμένου να εισαγάγει την έννοια της απώλειας, η οποία είναι άγνωστη για τα παιδιά, για να την επεξεργαστούν σε όλες τις πτυχές της, δίνει τρεις άξονες: απώλεια είναι οτιδήποτε χάνουμε, τελειώνει ή πεθαίνει. Ακολουθούν οι ιδέες και η καταγραφή τους.

-Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων.

Η κατηγοριοποίηση γίνεται ως εξής: τι χάνουμε; γιατί το χάνουμε; πώς νιώθουμε; πώς αντιδράμε; Επεξεργαζόμαστε όλες τις μορφές της απώλειας, τις αιτίες, τις συνέπειες, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματά μας. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ένα παιδί απάντησε ότι νιώθουμε πως δε θα αλλάξει ποτέ τίποτε και θα είμαστε πάντα στενοχωρημένοι. Ονομάσαμε το συναίσθημα απελπισία και έγινε αναφορά στο γεγονός ότι, όταν είμαστε απελπισμένοι, νιώθουμε ότι δε θα μπορέσουμε να ξανανιώσουμε χαρά και κάτι τέτοιο είναι φυσιολογικό, όμως τα πράγματα αλλάζουν και πάλι στη ζωή.

-Αν η απώλεια ήταν...

Η νηπιαγωγός ρωτάει πώς θα έμοιαζε ένα λουλούδι που θα προκαλούσε τα συναισθήματα που προκαλεί η απώλεια (πώς ένα κορίτσι, ζώο, δωμάτιο, καιρός, φαγητό και χρώμα). Τα παιδιά ζωγραφίζουν σχετικά και παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Η δραστηριότητα στάθηκε η αφορμή να μιλήσει, για πρώτη φορά ένα παιδί, του οποίου οι γονείς είχαν χωρίσει και να βρει η νηπιαγωγός την ευκαιρία να το διαβεβαιώσει ότι το ίδιο δεν έφταιγε και ότι οι γονείς του θα το αγαπάνε και θα το φροντίζουν όπως και πριν.

-Παραμύθι για την απώλεια: «εφτά κουτσούνες αδελφές» (Ηλιόπουλος, 2011).

Ανάγνωση του παραμυθιού. Το παραμύθι είναι διαδραστικό και τα παιδιά καλούνται να κάνουν επιλογές. Περιγράφει πώς πεθαίνει μια κουτσούνα, μια ζυμαρένια κούκλα, στην προσπάθειά της να διασχίσει ένα ποτάμι πάνω από ένα ξύλο-γέφυρα. Τα παιδιά διαλέγουν πώς θα αντιδράσουν οι αδερφές, πώς νιώθουν, αν ξαναβρίσκουν ή όχι χαρά στη ζωή, ποιο τέλος επιθυμούν για το παραμύθι. Ενδεικτικές απαντήσεις: οι αδερφές στενοχωρήθηκαν, έκλαψαν, θύμωσαν που δεν την έσωσαν και αποφάσισαν να συνεχίσουν το ταξίδι τους. Στο τέλος, το παραμύθι έλεγε πως, έτσι όπως ανέβηκαν τα αερόστατα στον ουρανό σχημάτισαν την εικόνα της αδερφής τους. Τα παιδιά είπαν ότι η αδερφή τους πέθανε και ότι

νόμισαν πως την είδαν, αλλά δεν την είδαν πραγματικά, γιατί την αγαπούσαν πολύ. Επίσης είπαν ότι όταν κάτι είναι τόσο τρομακτικό, όπως ο θάνατος, λέμε «δεν το πιστεύω». Στη συνέχεια, τα περισσότερα διάλεξαν οι κούκλες να ξαναγυρίσουν πίσω στο σπίτι τους, να έρθει να τις πάρει η γιαγιά που τις είχε φτιάξει. Τέλος ζωγράφισε ό,τι επιθυμούσε ο καθένας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα παιδιά επισημαίνουν ότι και οι άνθρωποι πεθαίνουν παρόλο που δεν είναι από ζυμάρι. Η νηπιαγωγός τα πληροφορεί ότι αυτό γίνεται όταν οι άνθρωποι γεράσουν, ή όταν αρρωστήσουν πολύ σοβαρά, ή υποστούν ένα εξαιρετικά σοβαρό ατύχημα. Σίγουρα πάντως όχι επειδή κάποιος θα σκεφτεί κάτι τέτοιο.

5. Έξι κύκλοι

Σε ένα χαρτί Α4, είναι ζωγραφισμένοι έξι κύκλοι, που αντιπροσωπεύουν συναισθήματα. Κάθε παιδί ζωγραφίζει μία απώλεια που βίωσε και ονομάζει τα δικά του συναισθήματα, τα οποία μπορεί να είναι διαφορετικά από αυτά των υπολοίπων, αλλά είναι όλα αποδεκτά και διαλέγει το χρώμα που θα γεμίσει τον κύκλο. Ο χώρος που καταλαμβάνει το χρώμα δείχνει το μέγεθος του συναισθήματος.

6. Δημιουργία παραμυθιού

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Η νηπιαγωγός τα εξηγεί ότι θα γράψουν ένα παραμύθι για έναν ήρωα, που μπορεί να είναι άνθρωπος, ζώο ή φυτό. Το παραμύθι θα αναφέρεται στη γέννηση, την εξέλιξη, τα γηρατειά και το θάνατό του. Κάθε παιδί λέει μία πρόταση. Το τελευταίο πρέπει να ολοκληρώσει την ιστορία. Γράφουμε το παραμύθι. Καθένας ζωγραφίζει την πρόταση που διατύπωσε. Τα παιδιά φτιάχνουν το εξώφυλλο του παραμυθιού και δίνουν τον τίτλο: το Τριαντάφυλλο και ο κύκλος της ζωής. Το παιδί που βρήκε τον τίτλο φώναξε: «αφού το μάθαμε!».

7. Κάτι που έχασα κάποτε

Επεξεργαστήκαμε με τα παιδιά τη διαδικασία του θρήνου, τις συνέπειες μιας απώλειας στη ζωή τους, διερευνήσαμε ποια είναι τα πρόσωπα στα οποία μπορούν να απευθυνθούν ζητώντας βοήθεια ή πώς τα ίδια μπορούν να βοηθήσουν κάποιον που τα έχει ανάγκη, για τον ίδιο λόγο. Τα παιδιά ζήτησαν από τη νηπιαγωγό να συμμετέχει και άκουσαν με μεγάλο ενδιαφέρον τις αποκαλύψεις για τη δική της ζωή και τα συναισθήματά της.

-Ομαδική δραστηριότητα.

Η νηπιαγωγός καταγράφει τις απώλειες των παιδιών, τα συναισθήματά τους, τον τρόπο που αντέδρασαν στο παρελθόν και γίνεται σχετική διερεύνηση που αφορά στο παρόν και στο μέλλον. Υπάρχει αναφορά στη βοήθεια που μπορεί κάποιος να δεχτεί και να προσφέρει σε τέτοιες καταστάσεις.

-Ατομική δραστηριότητα.

Επαναλαμβάνεται η ίδια δραστηριότητα, ατομικά, ώστε κάθε παιδί να έχει την ευκαιρία να απαντήσει στα ανωτέρω ερωτήματα και να διερευνήσει η νηπιαγωγός τη στάση, τις απόψεις και την ψυχική κατάστασή του, ιδιαιτέρως αυτών που έχουν υποστεί απώλειες.

Δύο από τα παιδιά που βίωναν απώλειες τις ανέφεραν και εξέφρασαν τα συναισθήματά τους σχετικά. Ενδεικτικά είπαν: «*φοβάμαι ό π θα χάσω τη μαμά μου ό παν ό μους θα είμαι πο λώ μεγάλη*», «*άνιωθα χαρούμενος γιατί δεν το σκεφτόμουν*», «*να ζητάμε βοήθεια και τότε κάποιος θα ακούσει*».

Η νηπιαγωγός διαπίστωσε από τη δραστηριότητα «κάτι που έχασα κάποτε», ότι πολλά νήπια δε μπορούσαν να βρουν κάποιο τρόπο για να ζητήσουν βοήθεια ή να νιώσουν καλύτερα. Για αυτόν το λόγο σχεδιάστηκε η επόμενη δραστηριότητα.

8. Τι μπορεί να με βοηθήσει;

Τα νήπια στέκονται με την πλάτη στον τοίχο. Η νηπιαγωγός λέει κάποιους τρόπους που μπορεί να βοηθούν αυτόν που βιώνει μια απώλεια (π.χ. με βοηθάει να μιλώ στους γονείς μου, να ρωτώ τι έγινε, να μιλάω για το φόβο μου, να σκέφτομαι ότι τα πράγματα θα αλλάξουν). Εάν θεωρούν τα παιδιά ότι κάποια πρόταση είναι πολύ βοηθητική, κάνουν ένα μεγάλο βήμα, εάν πιστεύουν ότι τα βοηθά λιγότερο, κάνουν ένα μικρό βήμα και εάν δεν τα βοηθά καθόλου, δε μετακινούνται.

-Συζήτηση.

Τα παιδιά μιλάνε για το ότι τα πράγματα αλλάζουν ξανά και οι άνθρωποι ξαναβρίσκουν τη χαρά. Ένα νήπιο δηλώνει ότι θα είναι πάντα λυπημένο, που θα μάς χάσει το καλοκαίρι και δίνει την ευκαιρία να ειπωθεί πως, όταν αγαπάς κάτι πολύ, δε μπορεί παρά να λυπάσαι όταν τελειώσει και το χάσεις, αλλά ότι βρίσκεις στη ζωή σου μετά καινούρια πράγματα που σε χαροποιούν και αυτό που τελείωσε ή χάθηκε το κρατάς μέσα στην καρδιά σου. Στη συνέχεια, ζωγραφίζει κάθε παιδί ό,τι νομίζει ότι είναι ο πιο βοηθητικός τρόπος για το ίδιο.

-Τα πράγματα πάλι θα αλλάξουν.

Στην προηγούμενη δραστηριότητα, «τι μπορεί να με βοηθήσει», η νηπιαγωγός διαπίστωσε ότι πολλά νήπια απάντησαν ότι ο πιο βοηθητικός, για αυτά, τρόπος ήταν να σκέφτονται ότι τα πράγματα πάλι θα αλλάξουν. Θέλοντας να ενισχύσει την αισιόδοξη αυτή στάση, έφτιαξε με τα παιδιά ένα τραγουδάκι, βασισμένο στις διάφορες εναλλαγές που είχαν επεξεργαστεί, το οποίο δίνει αυτήν την αισιόδοξη προοπτική στη ζωή τους και ζωγράφισαν σχετικά.

«Μετά τη νύχτα, έρχεται η μέρα,
μετά τη βροχή, έρχεται ο ήλιος.
Μετά το χειμώνα, να το καλοκαίρι
Και μετά τη λύπη πάντα η χαρά.»

9. Το κουτί των αναμνήσεων

Κάθε νήπιο διακοσμεί ένα κουτί, στο οποίο θα τοποθετήσει οτιδήποτε θέλει, που θα του θυμίζει στο μέλλον κάποιο σημαντικό, για αυτό, πρόσωπο ή ζώο. Κάθε φορά που θα επιθυμεί, θα μπορεί να ανοίγει το κουτί του και να το θυμάται. Τα παιδιά είπαν ότι θα βάλουν ζωγραφιές από το νηπιαγωγείο, μπίλιες από ένα φίλο το ι, δωράκια από τη γιαγιά τους, γράμμα από τη νοιά το ι, πο υ έφυγε μακριά, φωτογραφίες από τους φίλους τους.

-Κάθε παιδί σκέφτηκε κάτι θετικό για κάθε συμμαθητή του, το οποίο υπαγόρευσε στη νηπιαγωγό, η οποία το κατέγραψε. Δημιουργήθηκε έτσι για όλους ένα κείμενο με ενθαρρυντικά λόγια και επαίνους και τοποθετήθηκε στο κουτί των αναμνήσεων του καθενός.

Μετά από λίγες μέρες, ένα νήπιο έφερε το κουτί των αναμνήσεών του και παρουσίασε στην ολομέλεια τα πράγματα που έβαλε μέσα. Είπε: «Ζωγράφισα και εσένα κυρία και όταν μεγαλώσω και εσύ πεθάνεις θα κοιτάζω τη ζωγραφιά και θα σε θυμάμαι».

10. Παραμύθι «αντίο Φρέντι»

Ανάγνωση του παραμυθιού. Στη συζήτηση τα παιδιά πολύ συχνά σχολίαζαν ότι, όσα λεγόταν στο παραμύθι, τα είχαμε πει ή κάνει (π.χ. κι εμείς θάψαμε το πουλάκι, το βάλαμε σε κουτί, κι εμείς είπαμε να μιλάμε με τους μεγάλους και τους φίλους μας όταν νιώθουμε λυπημένοι, να ζητάμε βοήθεια). Μοιράστηκαν, επίσης, εμπειρίες τους σχετικά με απώλειες δικών τους κατοικίδιων ζώων (τα συναισθήματά τους τότε και τώρα, καθώς και ότι δεν ξέχασαν τους φίλους τους και ότι συνεχίζουν να τους αγαπούν, χωρίς να τους βλέπουν. Τα παιδιά ανέφεραν ότι ακόμη και το γεγονός ότι τώρα έχουν καινούρια ζώα στο σπίτι, που τα αγαπούν εξίσου, δεν τα εμποδίζει να αγαπούν και να σκέφτονται αυτά

που έχουν χάσει). Συζήτησαν και παραδέχτηκαν ότι αν αγαπάς κάτι ή κάποιον πάρα πολύ, δε μπορεί παρά να λυπάσαι που δεν υπάρχει πια, να θυμώνεις, να νιώθεις μοναξιά και ότι αργότερα θα σταματήσεις σιγά-σιγά να νιώθεις έτσι, θα ξαναβρείς τη χαρά και σίγουρα θα αγαπήσεις άλλους ανθρώπους και ζώα. Τα παιδιά ζωγράφισαν ό,τι τα έκανε εντύπωση από το παραμύθι. Ένα παιδί πήρε το ρόλο του ήρωα του παραμυθιού και τα υπόλοιπα το ρόλο των συμμαθητών του. Του έκαναν διάφορες ερωτήσεις σχετικά με την εμπειρία του.

11. Επίσκεψη στους Βασιλικούς Τάφους της Βεργίνας

-Η ιστορία. Η νηπιαγωγός εξιστόρησε την ιστορία του βασιλείου των Μακεδόνων, αυτήν του Φιλίππου, τι κάνουν οι αρχαιολόγοι, ποιος ήταν ο Μανόλης Ανδρόνικος. Όλα αυτά έγιναν με τη βοήθεια βιβλίων, εικόνων, dvd, H/Y, videos. Τα παιδιά ζωγράφισαν σχετικά και αποφασίστηκε να επισκεφτούν τους Βασιλικούς Τάφους της Βεργίνας.

-Προετοιμασία για την επίσκεψη.

Τα παιδιά, μέσα από βιβλία και H/Y, ήρθαν σε επαφή με τα ευρήματα στους Βασιλικούς Τάφους. Έμαθαν για τη σημασία των ευρημάτων. Σκοπίμως, δεν έγιναν αναφορές στις πεποιθήσεις των αρχαίων Ελλήνων για τη μεταθανάτια ζωή, ζήτημα το οποίο σχετίζεται άμεσα με τις πεποιθήσεις των οικογενειών τους και μπερδεύει τα μικρά παιδιά, διότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν πώς τελικά κάποιος πεθαίνει και ταυτοχρόνως μπορεί να ζει κάπου αλλού. Ωστόσο, κάποιος μαθητής ρώτησε:

-κυρία, αυτοί που πεθαίνουν, πηγαίνουν στους αγγέλους;

-πώς το σκέφτηκες αυτό;

-μού το είπε η μαμά μου.

-ναι, κάποιον άνθρωπο το πιστεύουν αυτό.

Ο μαθητής έδειξε ικανοποιημένος από την απάντηση.

-Επίσκεψη.

Στην επίσκεψη στους Βασιλικούς Τάφους, συνοδοί, και άριστοι συνεργάτες, ήταν οι γονείς, οι οποίοι είχαν ενημερωθεί για τις δραστηριότητές μας στο χώρο. Η ομάδα άλλες φορές παρατηρούσε, περιέγραφε και δούλευε στο σύνολό της και άλλες φορές τα παιδιά, προσπαθούσαν να ανακαλύψουν, να παρατηρήσουν και να ζωγραφίσουν ατομικά. Ο στόχος ήταν να έρθουν σε επαφή με το χώρο ταφής, σε κλίμα ασφάλειας, και να μάθουν με ποιο τρόπο οι αρχαίοι Μακεδόνες έθαβαν τους βασιλείς τους και πώς αυτό μπορεί να συνδεθεί με τη σημερινή πραγματικότητα. Η επίσκεψη διήρκεσε δύο ώρες και, μέχρι το τέλος της χρονιάς, πολλές φορές ρωτούσαν πότε θα ξαναπάμε.

-Επεξεργασία.

Στο σχολείο αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε μία μακέτα του Τάφου του Φιλίππου. Τα παιδιά εργάστηκαν ατομικά και ομαδικά, με βοηθητικό υλικό τα σχετικά βιβλία. Χρησιμοποίησαν διάφορα «άχρηστα» υλικά και υλικά της τάξης (π.χ. κουτιά, πλαστελίνη, πινέλα, μαρκαδόρους, μπογιές, χαρτόνια) και ό,τι δημιουργούσαν, το παρουσίαζαν στην ολομέλεια και το τοποθετούσαν στη μακέτα. Όταν τελείωσε η κατασκευή τους, κάλεσαν τους γονείς τους για να τη δείξουν.

-Ταφικά έθιμα, τότε και τώρα.

Με αφορμή τα ταφικά έθιμα στην εποχή του Φιλίππου, τα επεξεργαστήκαμε, συγκρίνοντάς τα με αυτά της σημερινής εποχής, ώστε να προετοιμαστούν τα παιδιά για γεγονότα που θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον, στα οποία να μπορούν να δώσουν ένα νόημα. Στη συνέχεια, ο καθένας ζωγράφισε ένα έθιμο όπως γινόταν τότε ή γίνεται σήμερα. Φάνηκε ότι, όσα παιδιά είχαν εμπειρίες απώλειας και συμμετείχαν στις τελετουργίες, μιλούσαν με ένα αβίαστο τρόπο για αυτές (ενδεικτικά ειπώθηκε: «και τώρα οι άνθρωποι φοράνε μαύρα ρούχα», «ναι, και κλαίνει, τους πηγαίνουν σε ένα μεγάλο, μαύρο αυτοκίνητο», «τους βάζουν σε κουτί», «βάζουμε στους πεθαμένους λουλούδια και το Πάσχα αβγά, έτσι για να νιώθουμε

καλύτερα»)). Μάθανε τις λέξεις που χρησιμοποιούνται, όπως φέρετρο, νεκροφόρα, μνημόσυνο, μοιρολόγια, νεκρόδειπνο.

12. Συμβολικός αποχαιρετισμός

Κάθε παιδί, σε ένα μικρό χαρτάκι, ζωγράφισε κάτι που έχασε ή πέθανε. Έγραψε μια δήλωση, μια σκέψη ή μια ευχή. Τα περισσότερα ζωγραφίσανε ζώα που πέθαναν ή χάθηκαν, παππούδες και γιαγιάδες. Γράψανε: «αντίο», «θα ήθελα να ζούσατε», «σας αγαπώ».

Καλέσαμε τους γονείς των παιδιών στο σχολείο, ώστε να ενημερωθούν για την πορεία και τα αποτελέσματα του προγράμματος και να μελετήσουν, μαζί με τα παιδιά τους, τα έργα που εκπονήθηκαν.

Δέσαμε τα χαρτάκια των παιδιών σε μπαλόνια με ήλιο και, μαζί με τους γονείς τους, μεταβήκαμε σε ανοιχτό χώρο, όπου τα αφήσαμε να «πετάξουν» ψηλά στον ουρανό. Τα παρακολουθήσαμε μέχρι να χαθούν... και με αυτόν τον τρόπο είπαν Αντίο.

13. Τελευταία μέρα στο σχολείο. Αποχαιρετισμοί

Την τελευταία μέρα στο σχολείο, σε χαρτί του μέτρου, τα παιδιά, με καταγισμό ιδεών, επεξεργάστηκαν πώς νιώθουν με το κλείσιμο του σχολείου, τι χάνουν και τι βρίσκουν στην καινούρια φάση της ζωής τους. Αναγνώρισαν ότι έχουν ανάμικτα συναισθήματα. Ένα παιδί είπε πως θα μάς θυμάται πάντα και όλα ανέφεραν ότι η αγάπη δε θα χαθεί εξαιτίας του γεγονότος ότι δε θα βλέπουμε.

Ζωγράφισε κάθε παιδί τι χάνει και τι βρίσκει το ίδιο. Παρουσίασε ο καθένας στην ολομέλεια και κλείσαμε με μια μεγάλη αγκαλιά...

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα προγράμματα πρόληψης στο σχολικό πλαίσιο, τα οποία σχεδιάζονται έτσι ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να μην εκδηλώσουν προβλήματα κατά τη διάρκεια της ζωής τους στο μέλλον, λειτουργούν σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης. Αυτά που αντιμετωπίζουν προβλήματα τα οποία εκδηλώνονται ήδη από τους μαθητές, λειτουργούν σε επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης (Χατζηχρήστου, 2008δ).

Οι δάσκαλοι μπορούν να παρέμβουν και να βοηθήσουν τους μαθητές τους στην αντιμετώπιση των συνεπειών που σχετίζονται με την απώλεια, που οι τελευταίοι βιώνουν, εκπαιδεύοντάς τους σχετικά, χρησιμοποιώντας κάθε αφορμή η οποία δείχνει το ενδιαφέρον τους ή όταν υπάρχει ανάγκη για κάποιους από αυτούς, με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι θα είναι σε θέση να την αναγνωρίσουν και θα γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους θα παρέμβουν (Atkinson, 1980).

Συχνά, σε περιπτώσεις κρίσεων, ενεργό ρόλο αναλαμβάνουν οι ειδικοί της ψυχικής υγείας, σχολικοί ψυχολόγοι). Ωστόσο, μπορεί, όπου είναι εφικτό, να αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι πρωτοβουλίες, όταν συνεργάζονται και στηρίζονται από τους ειδικούς (Χατζηχρήστου, 2008α). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν σχετική κατάρτιση θεωρείται ότι είναι σε θέση να λειτουργήσουν ως «ενδιάμεσοι σύμβουλοι», ανάμεσα δηλαδή σε μαθητές και ειδικούς ψυχικής υγείας (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2009). Βέβαια, σχετικά με την κατάρτισή τους για ζητήματα που αφορούν στο θάνατο, διαπιστώθηκε ότι, μετά από αυτήν, ήταν σε θέση να αντιλαμβάνονται τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών τους, όχι όμως να διαθέτουν και την απαραίτητη άνεση να διαχειρίζονται τα ζητήματα που προκύπτουν ή να είναι σε θέση να επικοινωνούν με παιδιά που πενθούν με αποτελεσματικότητα και φυσικότητα (Hare & Cunningham, 1988).

Το πρόγραμμα προαγωγής ψυχικής υγείας, το οποίο εκπονήθηκε σχετικά με την απώλεια στη ζωή του παιδιού, είχε αποτελέσματα σε πρωτογενές και δευτερογενές επίπεδο, διότι αφορούσε όλους τους μαθητές της τάξης αφενός και αφετέρου εκείνους που αντιμετώπιζαν κάποιας μορφής απώλεια.

Σε πρωτογενές επίπεδο, δόθηκε η ευκαιρία να συζητηθεί και να αποσαφηνιστεί γιατί κάποιος ή κάτι πεθαίνει, τι γίνεται τότε και ποιες είναι οι συνέπειες (παύση των λειτουργιών του σώματος). Μέσω των δραστηριοτήτων για τα συναισθήματα, κατέστη δυνατόν να τα ονομάσουν, να μπορούν να τα αναγνωρίζουν στον εαυτό τους και στους άλλους, να τα επικοινωνήσουν στις συζητήσεις για τις εμπειρίες τους και να αποδεχτούν ότι απλώς υπάρχουν και δε χρειάζεται να τα αποφύγουν. Αντιλήφθηκαν ότι η ζωή εμπεριέχει πολλούς αποχωρισμούς και απώλειες. Πληροφορήθηκαν για το κοινωνικό πένθος και απέκτησαν γνώσεις, χρήσιμες για τη μελλοντική τους ζωή, όπως υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία (Atkinson, 1980).

Σε δευτερογενές επίπεδο, τα παιδιά που βίωναν κάποιας μορφής απώλεια, μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους και απενοχοποιήθηκαν, γιατί έλαβαν τη γνώση ότι δεν προκάλεσαν τα ίδια ένα θάνατο ή ένα χωρισμό. Δόθηκαν διέξοδοι σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ζητήσουν βοήθεια, αλλά και να την προσφέρουν. Οι συζητήσεις για όσους ή όσα τα παιδιά έχασαν, οι δραστηριότητες μνήμης και ο σχολιασμός των αντιδράσεων των ηρώων στις ιστορίες που διαβάστηκαν, τα επέτρεψαν να θυμούνται, να κρατούν στην καρδιά τους αγαπημένους που πέθαναν ή έχασαν και τη σχέση τους. Αναγνωρίστηκε ότι όλα τα δυσάρεστα συναισθήματα κάποτε περνάνε και ότι μπορούν να συνεχίσουν να ζουν με χαρά τη ζωή τους, να αγαπούν και να σχετίζονται με καινούριους ανθρώπους και ζώα, χωρίς να ξεχάσουν αυτούς που δεν υπάρχουν πια, δίνοντας τη δυνατότητα της ανοιχτής έκφρασής τους (Scott-heyess & Peacock, 1997). Ανέπτυξαν, επομένως, δεξιότητες όπως: διαχείριση συναισθημάτων, κατάκτηση τρόπων να ζητάνε και να προσφέρουν βοήθεια, ανθεκτικότητα στις αντίξοες καταστάσεις της ζωής που θα τα οδηγήσει και στην καλύτερη προσαρμογή τους σε αυτές. Φαίνεται ότι η εκπαίδευση στις δεξιότητες αυτές (Hare & Cunningham, 1988) είναι αποτελεσματική και ανταποκρίνεται στις ερωτήσεις και τις απορίες των μαθητών σχετικά με το θάνατο.

Οι γονείς, οι οποίοι αρχικά αντιμετώπισαν το πρόγραμμα με σκεπτικισμό, ενημερωνόταν σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο, αναλόγως με τις ανάγκες κάθε παιδιού. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος συμμετείχαν με ολοένα και πιο ενεργητικό τρόπο και εκδήλωσαν τελικά μεγάλο ενθουσιασμό για αυτό. Η στενή συνεργασία με τη νηπιαγωγό οδήγησε στην, εκ μέρους τους, αναγνώριση ζητημάτων που αντιμετώπιζαν τα παιδιά, τα οποία δεν είχαν αντιληφθεί και στη διαχείρισή τους με αποτελεσματικότητα.

Το πρόγραμμα, τέλος, υλοποιήθηκε μεν ως απάντηση στα προβλήματα των μαθητών της τάξης, προτείνεται δε ως πρόγραμμα πρόληψης στο σχολικό πλαίσιο, και αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως θεραπευτικό παράγοντα, ο οποίος είναι ικανός να παράσχει κατανόηση, γνώσεις, στήριξη και βοήθεια στους μαθητές (Atkinson, 1980). Όπως αναφέρει και ο Leviton (1977), η εκπαίδευση σχετικά με ζητήματα που αφορούν το θάνατο αποτελεί προληπτική αγωγή ψυχικής υγείας, διότι προετοιμάζει το παιδί για τις συνέπειες που θα υποστεί στο μέλλον λόγω του θανάτου προσφιλούς σε αυτό ατόμου, μειώνει το φόβο απέναντι στο θάνατο, βελτιώνει την αλληλεπίδραση με άτομα στο περιβάλλον του τα οποία πρόκειται να πεθάνουν και τέλος θέτει τους ανθρώπους εν γένει ενώπιον της διερεύνησης των προτεραιοτήτων τους στα σχέδιά τους για τη ζωή.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που επιχειρήσαμε, διαπιστώσαμε ότι, αν και αναγνωρίζεται η ανάγκη ύπαρξης εκπαίδευσης για το θάνατο, σε ένα πρωτογενές επίπεδο πρόληψης, εντοπίζεται σε υψηλές βαθμίδες εκπαίδευσης (Leviton, 1977). Επίσης, στο βαθμό που μπορέσαμε να διερευνήσουμε, δε βρέθηκαν παρεμβάσεις από εκπαιδευτικούς σε μαθητές νηπιαγωγείου. Ενδεχομένως αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, σε περιπτώσεις όπου υπάρχει ανάγκη στήριξης παιδιών που πενθούν, τον κύριο ρόλο αναλαμβάνουν ειδικοί ψυχικής υγείας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Atkinson, L.T. (1980). Teacher intervention with elementary school children in death-related situations. *Death Education*, 4:2, 149-163.

- Bacque, M. (2007). *Πένθος και υγεία, άλλοτε και σήμερα*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Baum, H. (2007). *Η γιαγιά πήγε στον ουρανό*; Αθήνα: Θυμάρι.
- Engel, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196: 129-136.
- Geldard, K. & Geldard, D. (2011). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στα Παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.
- Hare, J. & Cunningham, B. (1988). Effects of a child Bereavement training program for teachers. *Death Studies*, 12:4, 345-353.
- Hare, J. & Skinner, D. (1988). A child bereavement training program for parents. *Early Child Development and Care*, 36:1, 31-48.
- Leshan, E. (1998). *Μαθαίνοντας να λέμε αντίο στο γονιό που χάνεται*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Leviton, D. (1977). The scope of death education. *Death Education*, 1:1, 41-56.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2009). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- McCown, E. D. & Davies, B. (1995). Patterns of grief in young children following the death of a sibling. *Death Studies*, 19:1, 41-53.
- Moller, D. W. (1990). *On Dying without Dignity: The Human Impact of Technological Dying*. Amityville, NY: Baywood.
- Monroe, B. (2005). Παιδιά που πενθούν: Γιατί, πότε και πώς τους παρέχουμε στήριξη. Στο Μ. Νίλσεν (επιμέλεια), *Απώλειες στη ζωή του παιδιού* (pp. 117-131). Αθήνα: Μέριμνα.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. & Στογιαννίδου, Α. (2005). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Neimeyer, R. (2006). *Να αγαπάς και να χάνεις*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Νίλσεν, Δ. & Παπάζογλου, Ε. & Ράλλη, Ε. & Χατζηχρήστου, Χ. (2006). Στηρίζοντας παιδιά που θρηνούν και συζητώντας μαζί τους για το θάνατο. Στο Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (επιμέλεια), *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή* (pp. 89-105). Αθήνα: με τη χορηγία του ιδρύματος Μποδοσάκη.
- Παπαδάτου, Δ. (2005). Απώλειες στη ζωή του παιδιού. Στο Μ. Νίλσεν (επιμέλεια), *Απώλειες στη ζωή του παιδιού* (pp. 13-23). Αθήνα: Μέριμνα.
- Scott-heyas, G. & Peacock, V. (1997). Growing through loss: A group for bereaved children. *Child Care in Practice*, 4:1, 33-41.
- Stevenson, R. (2006). Ο ρόλος του σχολείου στην υποστήριξη των Παιδιών που έρχονται αντιμέτωπα με το πένθος και το θρήνο. Στο Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (επιμέλεια), *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή* (pp. 119-139). Αθήνα: με τη χορηγία του ιδρύματος Μποδοσάκη.
- Worden, W. (1996). *Children and Grief. When a parent dies*. NY: Guilford Press.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008α). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, (Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008β). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, (Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2008γ). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, (Δεξιότητες επικοινωνίας)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2008δ). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, (Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Διδακτικό υλικό

Ηλιόπουλος, Β.(2011). Εφτά κουτσούνες αδελφές. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 80, 12-20.

Θησαυροί της Αρχαίας Μακεδονίας (1979). Κ. Νίνου (επιμέλεια), Υπουργείο Πολιτισμού και Επιστημών, Γενική Διεύθυνση Αρχαιοτήτων και Αναστηλώσεως. Αθήνα: Ταμείο Αρχαιολογικών Πόρων και Απαλλοτριώσεων.

Λουκοπούλου, Λ & Χατζόπουλος, Μ. (1980). *Φίλιππος, Βασιλεύς Μακεδόνων*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Χατζηνικολάου, Σ. (2007). *Αντίο Φρέντι*. Θεσσαλονίκη: Copy City.

Χατζηνικολάου, Σ. (2007). Εκπαιδευτικό υλικό, πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ και ΕΘΝΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΝΕΟΤΗΤΑΣ.

Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Τετράδιο δραστηριοτήτων για μαθητές Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Υλικό για γονείς: Στηρίζοντας το παιδί που θρηνεί το θάνατο αγαπημένου του προσώπου (2009), ενημερωτικό φυλλάδιο. Αθήνα: Μέριμνα.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Αικατερίνη Κοκοζίδου, lakisper@yahoo.com

Ευθυμία Γώτη, efigoti@yahoo.gr

Κοντοπούλου Μελανθία, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
Βελλοπούλου Αγγελική, Νηπιαγωγός
Καμπεζά Μαρία, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών
Παναγιώτου Βασιλική, Νηπιαγωγός
Ψυχίδου Παρθένα, Νηπιαγωγός,
Μπιρμπίλη Μαρία, ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ
Παπανδρέου Μαρία, ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών για το Νηπιαγωγείο, η προσωπική-κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί μια αυτόνομη «μαθησιακή περιοχή» με σαφείς κι επικεντρωμένους μαθησιακούς στόχους και αντίστοιχες προτάσεις για στοχευόμενες δράσεις. Ωστόσο ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη διάχυση των στόχων αυτών στο σύνολο του προγράμματος και στην προώθησή τους παράλληλα με στόχους άλλων γνωστικών αντικειμένων και με βασικές αρχές του προγράμματος. Στην εργασία αυτή, με παράδειγμα τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας, που αποτελεί μια από τις ενότητες της ΠΚΑ, παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο αυτή μπορεί να προωθηθεί παράλληλα με στόχους και δραστηριότητες των Φυσικών Επιστημών, των ΤΠΕ, των Κοινωνικών Επιστημών και να συνδεθεί με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Προσωπική-Κοινωνική ανάπτυξη, Πρόγραμμα Σπουδών, προσχολική αγωγή, Προσωπική Ταυτότητα.

PERSONAL-SOCIAL DEVELOPMENT IN THE NEW EARLY CHILDHOOD CURRICULUM

ABSTRACT

In the new early childhood curriculum, Personal and Social Development constitutes an autonomous learning area with clear and targeted learning goals and methodological suggestions. However, particular emphasis was given on the infusion of these goals into the rest of the curriculum and the implementation of PSE along with goals from other learning areas. In the present article, using as an example the development of personal identity, a section from PSE, we present the way in which it can be promoted in conjunction with goals from Science, ICT and Social Studies and be linked with the implementation of differentiated instruction in early childhood education.

KEY WORDS

Personal and Social Development, early childhood curriculum, Personal Identity.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επικέντρωση της προσχολικής αγωγής στην κοινωνική ή γνωστική ανάπτυξη απασχόλησε για πολλά χρόνια τους παιδαγωγούς. Στόχος σήμερα της εκπαίδευσης θεωρείται η προώθηση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης παράλληλα με τη μάθηση, έτσι ώστε το σχολείο να προετοιμάζει τα παιδιά για μια επιτυχημένη πορεία ζωής (Association for Supervision and Curriculum Development, 2007).

Είναι γνωστό ότι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη συνδέεται με τη δυνατότητα έκφρασης της περιέργειας, την αυτενέργεια, το αίσθημα αποτελεσματικότητας, τη δυνατότητα ατομικής αλλά και ομαδικής εργασίας. Αποτελεί επομένως προϋπόθεση για την κινητοποίηση και θετική στάση για μάθηση και την αποτελεσματική λειτουργία του παιδιού στους διάφορους μαθησιακούς τομείς. Όπως επιβεβαιώνεται από πολλά ερευνητικά δεδομένα οι προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται άμεσα με τη γνωστική ανάπτυξη, την σχολική επίδοση και προσαρμογή (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004, Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Παράλληλα οι ποικίλες προκλήσεις της σημερινής κοινωνικής πραγματικότητας και η αύξηση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων αποτελούν αντικείμενο έντονου προβληματισμού. Για το λόγο αυτό πολλά προγράμματα παρέμβασης με διεπιστημονικό χαρακτήρα εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια στα σχολεία με στόχο την προώθηση της προσωπικής ενδυνάμωσης και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Durlak et al., 2011, Χατζηχρήστου, 2011). Τα προγράμματα αυτά είναι αποτελεσματικότερα όταν ενσωματώνονται στο πρόγραμμα του σχολείου. (Payton et al., 2008). Το σχολείο επομένως θεωρείται βασικός φορέας πρόληψης και έγκαιρης παρέμβασης σε θέματα ψυχικής υγείας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Greenberg et al., 2003). Μια βασική πρόκληση για την εκπαίδευση σήμερα, όπως αναφέρουν οι Zins και Elias (2006) είναι η διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων που προωθούν την προσωπική-κοινωνική ανάπτυξη (στο εξής ΠΚΑ) με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο.

Η προσωπική και η κοινωνική ανάπτυξη συνδέονται άμεσα και αναφέρονται σε ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές διαδικασίες, όπως η ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, η αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων και η διαμόρφωση ικανοποιητικών σχέσεων με τους άλλους (Zins & Elias, 2006). Η προώθηση αυτών των δεξιοτήτων αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας, ενός ατόμου δηλαδή που έχει αυτοπεποίθηση και θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, είναι σε θέση να διαχειρισθεί τις εσωτερικές και εξωτερικές προκλήσεις και λειτουργεί αποτελεσματικά στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο.

Οι περισσότερες δεξιότητες που συμβάλουν στην κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια του ατόμου αποκτώνται στη νηπιακή ηλικία (Saarni, 1999). Στην ηλικιακή αυτή περίοδο τα παιδιά εδραιώνουν μια σαφή αίσθηση του εαυτού, αναπτύσσουν την ικανότητα αυτοελέγχου, μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους, να διαμορφώνουν διαφοροποιημένες σχέσεις με τους άλλους και να λειτουργούν συλλογικά (Graig & Baucum, 2007). Η διαμόρφωση αυτών των χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων θεωρείται αποτέλεσμα ωρίμανσης αλλά και συστηματικής προώθησης τους από το περιβάλλον.

Η αναγνώριση της σημασίας προώθησης της ΠΚΑ και της κρισιμότητας της προσχολικής ηλικίας είχε ως αποτέλεσμα την ένταξη της στους βασικούς στόχους της προσχολικής αγωγής στα περισσότερα σύγχρονα προγράμματα σπουδών.

Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΠΚΑ ΣΤΟ ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Στο πρόγραμμα που εκπονήθηκε από μια διεπιστημονική ομάδα στο πλαίσιο του προγράμματος του ΥΠΕΠΘ: «Νέο Σχολείο - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011 α, β), η ΠΚΑ αποτελεί μια ξεχωριστή μαθησιακή περιοχή με σαφείς κι επικεντρωμένους στόχους και προτάσεις για κατάλληλες τεχνικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Επιπλέον περιλαμβάνει καινοτόμα περιεχόμενα, όπως η προσωπική ενδυνάμωση και η αυτορρύθμιση και καινοτόμους στόχους όπως η διαχείριση άγχους και ενδοοικογενειακών σχέσεων, η εξοικείωση με γεγονότα ζωής, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. Συμπληρώνει έτσι και διευρύνει το ΔΕΠΠΣ (2003) σε ότι αφορά την προώθηση ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των παιδιών.

Η κοινωνική ανάπτυξη που αποτελεί διαχρονικά βασικό στόχο της προσχολικής αγωγής αποτελεί «μια αμφίπλευρη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά εντάσσονται στην ευρύτερη κοινότητα και ταυτοχρόνως διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα» (Cole & Cole, 2002, σελ.186). Στο πλαίσιο της «αγωγής», επομένως, βασικό ζητούμενο δεν είναι μόνο η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως αναφέρεται σε παλαιότερα προγράμματα, αλλά η διαμόρφωση ενός ατόμου που λειτουργεί αποτελεσματικά κι ικανοποιητικά, τόσο ως προς τις δικές του ανάγκες κι επιθυμίες όσο και ως προς τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών τα περιεχόμενα της ΠΚΑ ορίστηκαν σε σχέση με δύο βασικές διαστάσεις της προσωπικότητας, άμεσα συνδεδεμένες αλλά και διακριτές: α) την προσωπική ανάπτυξη που επικεντρώνεται στη δόμηση θετικής ταυτότητας, στην ικανότητα αυτορρύθμισης, στην προσωπική

ενδυνάμωση και β) στην κοινωνική ανάπτυξη που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων για την διαμόρφωση σχέσεων και συλλογικής λειτουργίας. Οι επιμέρους στόχοι αντιστοιχούν στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών του νηπιαγωγείου (βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α). Ωστόσο η διάκριση των επιμέρους περιεχομένων και στόχων δεν είναι απόλυτα σαφής καθώς αποτελούν διαφορετικές διαστάσεις της προσωπικότητας κι αλληλοσυμπληρώνονται. Ακόμη μια δράση μπορεί να συνδυάζει διαφορετικούς στόχους. Για παράδειγμα όταν ο εκπαιδευτικός λέει «βλέπω ότι η ομάδα σας τα καταφέρνει πολύ καλά» στοχεύει στην ενίσχυση του αισθήματος αποτελεσματικότητας του κάθε παιδιού αλλά και της συλλογικής λειτουργίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011,γ). Επομένως η προώθηση των στόχων δεν μπορεί να γίνει αποσπασματικά και ιεραρχικά. Αντίθετα αποτελεί βασικό άξονα του συνολικού προγράμματος και ενσωματώνεται στον τρόπο που οργανώνονται οι ποικίλες δραστηριότητες και διαμορφώνεται το σχολικό περιβάλλον. Άλλωστε οι αρχές που διέπουν το σύνολο του προγράμματος αυτού (π.χ. ευελιξία προγράμματος, ενεργητική μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι, στην ελεύθερη έκφραση ιδεών, απόψεων, προτιμήσεων, ομαδική λειτουργία, διαφοροποιημένη διδασκαλία) είναι διαμορφωμένες έτσι ώστε να διευκολύνουν την προώθηση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού.

Παρότι η ΠΚΑ μπορεί να προωθηθεί με στοχευόμενες δραστηριότητες, όπως αυτές που προτείνονται στο πλαίσιο του προγράμματος δεν «διδάσκεται» με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως τα υπόλοιπα μαθησιακά αντικείμενα. Προωθείται με βιωματικούς κυρίως τρόπους που στοχεύουν στην ενίσχυση διεργασιών προβληματισμού, δοκιμασίας, αλληλεπίδρασης. Εξίσου σημαντικές με τις οργανωμένες δραστηριότητες θεωρούνται οι δράσεις σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος που μπορεί να προκύπτουν από τα παιδιά ή από τον εκπαιδευτικό. Είναι σημαντικό επομένως να αξιοποιούνται οι μαθησιακές ευκαιρίες που προκύπτουν σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια (π.χ. παιχνίδι, ρουτίνες, καταστάσεις από την καθημερινότητα, διερευνήσεις) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011,γ, σελ. 109). Οι δράσεις απευθύνονται τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών της τάξης. Απαραίτητη επομένως είναι η συστηματική αξιολόγηση του κάθε παιδιού με την καταγραφή των αντιδράσεων του στη διάρκεια των οργανωμένων και ελεύθερων δραστηριοτήτων και τις πληροφορίες που δίνουν οι γονείς. Με την αξιολόγηση διαμορφώνεται το ψυχοκοινωνικό «προφίλ» του παιδιού, επισημαίνονται οι δυνατότητες και δυσκολίες του και διατυπώνονται εξατομικευμένοι στόχοι και τρόποι προώθησής τους.

Για να είναι αποτελεσματικός ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε ένα ρόλο με ποικίλες διαστάσεις. Λειτουργεί ως συνοδός στην πορεία ωρίμανσης των παιδιών και ως πρότυπο συμπεριφοράς αλλά και τρόπου σκέψης, στηρίζει τα παιδιά στη διαχείριση ποικίλων προκλήσεων και διαμεσολαβεί στην λειτουργία του παιδιού και της ομάδας, προτρέποντας στον αναστοχασμό και στην αυτενέργεια. Επιπλέον, η συνεργασία με τους γονείς, η εμπλοκή τους σε αντίστοιχες δράσεις και η στήριξη τους στη διεργασία σχετικών θεμάτων στο σπίτι, μπορεί να συμβάλουν ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος (Κοντοπούλου, Σοφianoπούλου & Χριστοδούλου, 2013).

Οι στόχοι της ΠΚΑ επιτυγχάνονται καλλίτερα όταν διαχέονται στο σύνολο των δράσεων και προωθούνται παράλληλα με στόχους άλλων μαθησιακών περιοχών και αρχές του προγράμματος. Για να γίνει αυτό σαφές θα αναφερθεί στη συνέχεια η σύνδεση της ΠΚΑ με τις Φυσικές Επιστήμες και τις ΤΠΕ, δύο μαθησιακές περιοχές που η συσχέτιση τους με την ΠΚΑ δεν είναι εμφανής, η συνάφεια της με την μαθησιακή περιοχή των Κοινωνικών Επιστημών και ο τρόπος που υποστηρίζεται με την Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Θα χρησιμοποιηθεί ως παράδειγμα η ενότητα «Ταυτότητα», που αναφέρεται στην αναγνώριση προσωπικών χαρακτηριστικών, απόψεων, επιλογών, στην διαμόρφωση του αισθήματος του «ανήκειν» (κοινωνική ταυτότητα) και στην ενίσχυση του αισθήματος αξίας κι αποτελεσματικότητας (αυτοεκτίμηση) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β, σ. 68).

Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΠΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Η μαθησιακή περιοχή των Φυσικών Επιστημών (στο εξής ΦΕ) περιλαμβάνει έννοιες και περιεχόμενα που σχετίζονται με το φυσικό και βιολογικό κόσμο, ο οποίος μαζί με το κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί

πρωταρχική πηγή εμπειριών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Ζόγκζα, 2007, Ραβάνης, 1999). Η ενασχόληση των παιδιών με τις ΦΕ στοχεύει κυρίως στην αξιοποίηση της περιέργειας και του εσωτερικού κινήτρου των παιδιών για διερεύνηση του κόσμου που τα περιβάλλει, στην υποστήριξη του «επιστημονικού γραμματισμού», και στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην επιστήμη ως πολιτισμικό προϊόν σε διαρκή εξέλιξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β, σ. 81).

Η μαθησιακή περιοχή των ΦΕ μοιράζεται με τη μαθησιακή περιοχή της ΠΚΑ ορισμένα κοινά «θέματα», δηλαδή περιεχόμενα, τα οποία μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει προκειμένου να υλοποιήσει στόχους και από τις δύο μαθησιακές περιοχές. Η ενότητα «Ταυτότητα» της μαθησιακής περιοχής της ΠΚΑ και η ενότητα «Ζωντανοί Οργανισμοί» της μαθησιακής περιοχής των ΦΕ περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά παραδείγματα περιεχομένων που μπορούν να αξιοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Ένα από αυτά σχετίζεται με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, τα οποία αξιοποιούνται για τη συγκρότηση της κατηγορίας «άνθρωποι», αλλά και βάσει των οποίων καθένas αυτοπροσδιορίζεται (π.χ. κορίτσι, μελαχρινή).

Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα «Ζωντανοί Οργανισμοί» της μαθησιακής περιοχής των ΦΕ, προτείνεται η επεξεργασία των μορφολογικών χαρακτηριστικών ανθρώπων, ζώων και φυτών, η παρατήρησή τους, η σύγκρισή τους, ο εντοπισμός κοινών μοτίβων (π.χ. όλοι οι άνθρωποι έχουν δύο χέρια, όλα τα πουλιά έχουν φτερά), με στόχο να καταφέρουν τα παιδιά να εντοπίσουν βασικά χαρακτηριστικά των ζωντανών οργανισμών και σταδιακά να τα αξιοποιήσουν ως κριτήρια ταξινόμησης και συγκρότησης κατηγοριών και σχετικών υποκατηγοριών (π.χ. άνθρωποι – άνδρες/γυναίκες, ζώα – πουλιά /ψάρια /θηλαστικά, φυτά – δέντρα/θάμνοι). Αντίστοιχα, στην ενότητα «Ταυτότητα» της μαθησιακής περιοχής της ΠΚΑ, προτείνεται η ανάδειξη και επεξεργασία των προσωπικών χαρακτηριστικών κάθε παιδιού, με διαφορετικό όμως στόχο, δηλαδή την ενδυνάμωση της προσωπικής τους ταυτότητας. Η επίτευξη των διαφορετικών αυτών στόχων μπορεί να επιχειρηθεί με το σχεδιασμό και την υλοποίηση ιδίων δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα: α) σχέδιο του εαυτού, ατομική παρουσίαση, συγκριτικά σχόλια, συμπεράσματα, β) παρατήρηση των παιδιών της τάξης και παιδιών άλλων χωρών, εντοπισμός κοινών και διαφορετικών χαρακτηριστικών, δημιουργία αφίσας ομοιότητες/διαφορές ως συμπέρασμα. Προϋπόθεση όμως για την υλοποίηση και των δύο στόχων αποτελεί η παράλληλη επικέντρωση, αφενός στην αναζήτηση των κοινών ή διαφορετικών εξωτερικών χαρακτηριστικών, και αφετέρου στην καλλιέργεια θετικής στάσης προς τις διαφορές, με την αξιολόγησή τους ως αναμενόμενες και ενδιαφέρουσες, ώστε να διευκολυνθούν τα παιδιά στην αποδοχή τους.

Έτσι, στις δύο ενότητες, το περιεχόμενο ή «θέμα» είναι το ίδιο, οι στόχοι και η οπτική εξέτασης διαφέρουν αλλά μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, ενισχύοντας ο ένας την υλοποίηση του άλλου. Αντίστοιχα με τις συνδέσεις στο επίπεδο των «θεμάτων» ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί και συνδέσεις στο επίπεδο της «μεθοδολογίας» που υπάρχουν ανάμεσα στις δύο μαθησιακές περιοχές, για την παράλληλη προσέγγιση διαφορετικών στόχων.

Μία από τις βασικές διδακτικές προτάσεις του ΠΣ για το Νηπιαγωγείο, όσον αφορά τη μύηση των παιδιών στις ΦΕ, είναι η αρχική ανίχνευση των ιδεών τους σχετικά με το αντικείμενο που πρόκειται να προσεγγιστεί. Η ανίχνευση μπορεί να επιτευχθεί με διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα με την προφορική απάντηση σε ερωτήσεις, με κινητικές επιλογές που αποδίδουν τη σκέψη, με ένα σχέδιο, κάποια αναπαράσταση με πλαστελίνη ή με άλλα υλικά (Παπανδρέου, Καμπεζά & Βελλοπούλου, 2012), μέσα σε ένα πλαίσιο που προωθεί την αποδοχή όλων των ιδεών ως χρήσιμες, αξιόλογες, ως διευκολυντικές για την πορεία αναζήτησης απαντήσεων σε ερωτήματα, διαφωνίες, διαφορετικές απόψεις που διατυπώνονται.

Η κινητοποίηση αυτών των διαδικασιών αποτελεί έναν από τους στόχους στην ενότητα των Φ.Ε.: «Έννοιες και φαινόμενα από το φυσικό κόσμο» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β). Ο στόχος αυτός προϋποθέτει και παράλληλα υλοποιεί στόχους από τη μαθησιακή περιοχή της ΠΚΑ και ειδικότερα από την ενότητα «Ταυτότητα», τους στόχους «Να αναγνωρίζουν προσωπικές τους απόψεις, επιλογές», και

«Να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση». Μέσα από τις διαδικασίες ανίχνευσης των ιδεών -όπως αναφέρθηκαν προηγουμένως- τα παιδιά θα ζήσουν καταστάσεις κατά τις οποίες οι άλλοι θα ζητούν την άποψή το υς, ο ενήλικας θα ακούσει με προσοχή και θα ζητήσει διευκρινίσεις, οι συμμαθητές θα παρατηρήσουν τα έργα τους και θα εκφράσουν τις απόψεις τους, κάποιος θα συμφωνήσει και κάποιος θα διαφωνήσει, θα εντοπιστούν διαφορές και ομοιότητες, τα έργα θα αναρτηθούν και οι γονείς θα τα παρατηρήσουν. Ένα-ένα τα παιδιά θα βρεθούν στο επίκεντρο της προσοχής και αντίστοιχα θα δώσουν προσοχή στις σκέψεις των άλλων. Έτσι, προβάλλεται η αξία των ιδεών κάθε παιδιού, ενισχύεται η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και ικανοποίησης, αναγνωρίζονται οι διαφορετικές ικανότητες, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, τα διαφορετικά επιτεύγματα κάθε παιδιού, δηλαδή προσεγγίζονται στόχοι από τη μαθησιακή περιοχή της ΠΚΑ, και παράλληλα εντοπίζονται οι αρχικές ιδέες των παιδιών της τάξης, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να σχεδιάσει στη συνέχεια κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες να ξεκινούν και να στοχεύουν σε αυτές ακριβώς τις αρχικές ιδέες.

Τα δύο παραδείγματα που παρουσιάσαμε πιο πάνω, αναδεικνύουν τις συνδέσεις ανάμεσα στις δύο μαθησιακές περιοχές, αυτής των ΦΕ και εκείνης της ΠΚΑ, οι οποίες αφορούν τόσο το επίπεδο της θεματολογίας ή του περιεχομένου, όσο και της μεθοδολογίας. Η αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό των συνδέσεων αυτών ενισχύει την υλοποίηση των στόχων και των δύο μαθησιακών περιοχών, αφού έτσι παρέχονται αυθεντικά πλαίσια επεξεργασίας των στόχων της μαθησιακής περιοχής της ΠΚΑ και ταυτόχρονα νοσηματοδοτούνται οι επιστημονικές αναζητήσεις και ανακαλύψεις των παιδιών ως προϊόντα κοινωνικο-πολιτισμικής διαπραγμάτευσης.

Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΠΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Στη μαθησιακή περιοχή Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (στο εξής ΤΠΕ) τα παιδιά ξεκινούν να αναπτύσσουν στοιχεία ψηφιακού γραμματισμού, που περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες για τις ΤΠΕ, απαραίτητες για τη συμμετοχή τους στην ψηφιακή εποχή.

Ειδικότερα, ο ψηφιακός γραμματισμός αφορά σε δεξιότητες χειρισμού των ΤΠΕ, στη δυνατότητα να κάνει κάποιος αιτιολογημένες επιλογές σχετικά με το πώς, πότε, γιατί και με ποιον μπορεί να τις χρησιμοποιήσει, να αντιμετωπίζει κριτικά τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που παρέχουν, να δημιουργεί με τις ΤΠΕ, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται αποτελεσματικά, να γνωρίζει τι είναι οι ΤΠΕ στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και να τις χρησιμοποιεί με ασφάλεια και δεοντολογικό τρόπο (NAEYC & the Fred Rogers Center, 2012, BECTA, 2009).

Στο νέο ΠΣ για το Νηπιαγωγείο, οι Τ.Π.Ε. επιλέγονται για την εξυπηρέτηση καθημερινών αναγκών και καταστάσεων, με νόημα για τα παιδιά, αξιοποιούνται με άξονα την προστιθέμενη αξία στις εκπαιδευτικές πρακτικές και λειτουργούν σε σχέση με τις άλλες μαθησιακές περιοχές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β). Οι έννοιες και τα περιεχόμενα του ψηφιακού γραμματισμού διαμορφώνουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις πρακτικές των εκπαιδευτικών όταν επιλέγουν τις ΤΠΕ για την προσέγγιση στόχων από άλλες μαθησιακές περιοχές.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι ΤΠΕ μπορούν να δώσουν νέες ευκαιρίες, δυνατότητες και εργαλεία που ενισχύουν το παιχνίδι και δημιουργούν σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες, σχετικές με τα ενδιαφέροντα και την καθημερινή ζωή των παιδιών. Επιπλέον, μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων, δημιουργικής σκέψης, αυτοαξιολόγησης, ικανοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων, στο συντονισμό των κινήσεων καθώς και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, της αυτενέργειας και στη λήψη πρωτοβουλιών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β).

Επιπλέον στο νέο ΠΣ για το Νηπιαγωγείο οι ΤΠΕ παρέχουν πολλές ευκαιρίες και εργαλεία στα παιδιά για την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Κάτι τέτοιο διαφαίνεται τόσο στις διδακτικές προσεγγίσεις όσο και στους στόχους των δύο μαθησιακών περιοχών.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις των ΤΠΕ υποστηρίζουν κοινούς τρόπους εργασίας. Ειδικότερα, είναι σημαντικό οι ΤΠΕ να είναι εύκολα προσβάσιμες στα παιδιά για να τις χρησιμοποιούν με ασφάλεια όταν το αποφασίσουν. Επίσης, το λογισμικό επιλέγεται ώστε να προωθεί τη δημιουργική και ανεξάρτητη χρήση, παρέχοντας τον έλεγχο των επιλογών στα ίδια. Τα παιδιά –με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού– ενθαρρύνονται έτσι να εμπλουτίσουν το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, να αυτονομηθούν και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Επιπλέον, με την εργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες ή ζευγάρια δίνονται ευκαιρίες να οριοθετήσουν τη συμπεριφορά τους (όπως όταν περιμένουν τη σειρά τους για να χρησιμοποιήσουν το ποντίκι), να αποκτήσουν αυτοέλεγχο, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν ιδέες και εργαλεία, να αλληλοβοηθούνται και να προσφέρουν τις γνώσεις τους στους άλλους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β).

Στις δύο μαθησιακές περιοχές υπάρχουν στόχοι που αλληλοσυμπληρώνονται όπως η επικοινωνία, η αυτονομία, και οι ηθικές αξίες. Οι στόχοι στην περίπτωση αυτή προσεγγίζονται υπό την οπτική της κάθε μαθησιακής περιοχής, ενώ η μια μαθησιακή περιοχή συνεισφέρει στην άλλη. Επίσης υπάρχουν στόχοι της ΠΚΑ που μπορούν να προσεγγιστούν με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας ενισχύεται μέσα από δράσεις όπως αυτές που ακολουθούν. Τα παιδιά ηχογραφούν τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει, ακούν τις ηχογραφήσεις χωρίς να αναφέρεται το όνομα και μαντεύουν ποιος είναι κάθε φορά ή επιλέγουν τη βιντεοκάμερα για να παρουσιάσουν τον εαυτό τους, τα αγαπημένα τους παιχνίδια και συνήθειες στα παιδιά του Δημοτικού. Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν προσωπικά χαρακτηριστικά, απόψεις και επιλογές.

Επιπλέον, η αξιοποίηση διαδικτυακών εφαρμογών μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας. Τα παιδιά, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, μπορούν να επισκεφτούν μέσω του Google Earth τον τόπο καταγωγής τους, αναζητούν στο διαδίκτυο σχετικές πληροφορίες, βίντεο, εικόνες, τραγούδια. Οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης όταν τα παιδιά επιλέγουν τη φωτογραφική μηχανή για να αποτυπώσουν και να παρουσιάσουν τα επιτεύγματά τους ή αναρτούν τα έργα τους, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, σε εφαρμογές διαδικτυακών λευκωμάτων και δημιουργούν μια ψηφιακή έκθεση. Επίσης, σε λογισμικά ζωγραφικής αξιοποιούν έτοιμα σχήματα, εικόνες, τεχνικές και εργαλεία για να συνθέσουν τη ζωγραφιά τους. Τα προγράμματα αυτά διευκολύνουν τα παιδιά που δυσκολεύονται - σε σχέση με άλλα μέσα - να έχουν ένα αποτέλεσμα που τα ικανοποιεί. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να λειτουργήσει και ένα λογισμικό επεξεργασίας κειμένου.

Συνολικά, οι ΤΠΕ αξιοποιούνται για την προσέγγιση στόχων της ΠΚΑ, προσφέροντας νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Ταυτόχρονα, στο πρόγραμμα της ΠΚΑ, με τις δράσεις που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν και να επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ σε πραγματικές καταστάσεις που έχουν νόημα για τα ίδια. Τέλος, η προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών δημιουργεί τις βάσεις ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να κάνουν τεκμηριωμένες επιλογές που αφορούν στη συμμετοχή τους στην ψηφιακή εποχή.

Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΠΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Οι Κοινωνικές Επιστήμες αντλούν τα περιεχόμενα και τη μεθοδολογία τους από διάφορες επιστήμες που έχουν ως αντικείμενο μελέτης τον άνθρωπο και τη σχέση του με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Έτσι στο πλαίσιο της μαθησιακής αυτής περιοχής τα παιδιά έρχονται σε επαφή με έννοιες όπως ο χώρος και το περιβάλλον, ο πολιτισμός, ο χρόνος, η αλλαγή και η συνέχεια, η αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος, ο πολίτης, η ευθύνη απέναντι στην κοινωνία και στο φυσικό περιβάλλον, τα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά συστήματα κ.ά. Ταυτόχρονα, μέσα από την επεξεργασία θεμάτων που υπαγορεύονται από την αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον, τα παιδιά αναπτύσσουν και εξασκούν ικανότητες όπως η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων, η αποτελεσματική επικοινωνία με διάφορους τρόπους και μέσα, η αναζήτηση πληροφοριών και η κριτική επεξεργασία τους, η συνεργασία με τους άλλους και η επιλογή κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων για να διερευνήσουν σημαντικά κοινωνικά ζητήματα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι Κοινωνικές Επιστήμες (στο εξής ΚΕ) αποτελούν ένα καλό παράδειγμα μαθησιακής περιοχής όπου διάφορα γνωστικά αντικείμενα «συνεργάζονται» για ένα κοινό στόχο. Ταυτόχρονα, τα περιεχόμενα τους τέμνονται σε αρκετά σημεία με άλλες μαθησιακές περιοχές του νέου προγράμματος σπουδών. Το πιο συναφές πεδίο είναι η ΠΚΑ.

Για πολλά χρόνια, σε αρκετές χώρες, η αγωγή του πολίτη - με την ευρεία έννοια - αποτελούσε μέρος των προγραμμάτων της ΠΚΑ με το σκεπτικό ότι η προσωπική ανάπτυξη δεν μπορεί να διαχωριστεί από την κοινωνική (Jones & Bouffard, 2012, σ. 8). Γεγονός είναι ότι και οι δυο μαθησιακές περιοχές δίνουν έμφαση στις αξίες, στις στάσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου και στοχεύουν στην ενδυνάμωση του. Δεδομένο είναι επίσης, ότι στη βάση μιας δημοκρατικής συμπεριφοράς και ενός πολίτη ο οποίος νοιάζεται γι' αυτά που συμβαίνουν γύρω του βρίσκονται άτομα τα οποία έχουν κατακτήσει σημαντικές προσωπικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες: «αναγνωρίζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά, απόψεις και επιλογές τους», «έχουν αποκτήσει «θετική αυτοεκτίμηση», «αναγνωρίζουν, εκφράζουν & διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους», έχουν «αναπτύξει το αίσθημα του 'ανήκειν'» κ.ά.

Παρ' όλα αυτά το πρόγραμμα των ΚΕ διαφέρει από αυτό της ΠΚΑ σε τρεις σημαντικούς άξονες: στην πλευρά του ατόμου στην οποία επικεντρώνεται, στο περιεχόμενο και στη διδακτική προσέγγιση (Citizenship Foundation, 2006).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Έμφαση:	<i>Στο «δημόσιο/παγκόσμιο» εαυτό του μαθητή. Τον/την προετοιμάζουν για τη συμμετοχή του/της στη δημόσια «πολιτική αρένα»</i>
Περιεχόμενο:	<i>Πως λειτουργούν οι νόμοι, η δημοκρατία, οι πολιτικοί θεσμοί, οι διεθνείς οργανισμοί, η οικονομία, τα ΜΜΕ, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δικαιοσύνη κ.ά. Τι σημαίνει είμαι πολίτης του κόσμου, έχω πολιτικές, οικονομικές ευθύνες κ.λπ.</i>
Διδακτική προσέγγιση:	<i>Έρευνα και διερευνήσεις Συζητήσεις για αμφιλεγόμενα θέματα Συμμετοχή στη ζωή του σχολείου, της κοινότητας και της χώρας</i>

Η διαφοροποίηση των δυο μαθησιακών περιοχών δεν αναιρεί τους όποιους κοινούς στόχους ή την επεξεργασία κοινών θεμάτων. Η ανάγκη προκύπτει από την προσπάθεια να μην αδικηθεί καμία από αυτές (διαπραγματεύονται θέματα και στόχους πολύ σημαντικά για να «χαθούν» η μια μέσα στην άλλη), να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν σημαντικές έννοιες του κάθε πεδίου όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα και να μπορέσουμε να οργανώσουμε δράσεις με σαφείς στόχους και αποτελέσματα.

Ένα από τα «θέματα» που επεξεργάζονται και οι δυο μαθησιακές περιοχές είναι η έννοια της ταυτότητας. Στο πρόγραμμα της ΠΚΑ, στην ενότητα «Ταυτότητα», ο εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν «να αναγνωρίζουν προσωπικά τους χαρακτηριστικά, απόψεις, επιλογές», «να αναπτύξουν το αίσθημα του 'ανήκειν' (κοινωνική ταυτότητα)» και «να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση (αίσθημα αξίας & αποτελεσματικότητας)». Στο πρόγραμμα των ΚΕ τα παιδιά ενθαρρύνονται να διευρύνουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους καταγράφοντας «τις συνήθειες, τα έθιμα και τις παραδόσεις της οικογένειάς τους» και συλλέγοντας «πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα του τόπου τους». Αντίστοιχα, το «αίσθημα του ανήκειν» σε μια οικογένεια και έναν τόπο (καταγωγής), που προωθεί η ΠΚΑ, διευρύνεται στις ΚΕ για να συμπεριλάβει τη χώρα των παιδιών, την ιστορία και τα εθνικά της σύμβολα. Καθώς ο «κοινωνικός κύκλος» των παιδιών ανοίγει, οι ΚΕ εστιάζουν επιπλέον, την προσοχή των μαθητών στα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες που συνεπάγεται η συμμετοχή και το «ανήκειν» σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Τέλος, η ανάπτυξη θετικής

αυτοεκτίμησης, υποστηρίζεται με δραστηριότητες που προτείνουν οι ΚΕ και οι οποίες στοχεύουν να βοηθήσουν τα παιδιά «να συνειδητοποιήσουν ότι με τις πράξεις τους μπορούν να συμβάλλουν στο κοινωνικό σύνολο».

Στο επίπεδο της διδακτικής μεθοδολογίας μια από τις στρατηγικές που βοηθάει το πέρασμα των παιδιών από τον «προσωπικό» στο «δημόσιο» εαυτό είναι η σύγκριση και η αντιπαράθεση των εμπειριών τους σε διάφορα περιβάλλοντα, ξεκινώντας από το οικογενειακό και το περιβάλλον της τάξης. Για το σκοπό αυτό, ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες γραφικές αναπαραστάσεις ο ι ο π ές συνδυάζο υ την εικό ν α (ή τα σύμβολ α) με τις λέξεις και διευκολύνουν τα παιδιά να κάνουν συσχετίσεις και συνδέσεις. Για παράδειγμα, σε έναν πίνακα με τρεις στήλες τα παιδιά καταγράφουν «τι μπορούν να κάνουν...» (τι καταφέρνουν) μέσα στην οικογένεια τους, στην τάξη και έξω από τη τάξη (π.χ. για τη γειτονιά τους).

Τελειώνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρά τις όποιες διαφορές τους, οι δυο μαθησιακές περιοχές είναι άρρηκτα δεμένες μεταξύ τους: όπως επισημαίνει και ο Golman (1996), δεν υπάρχει κοινωνική εμπειρία χωρίς προσωπική-συναισθηματική διάσταση.

Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΠΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική (στο εξής ΔΠ) προσέγγιση κυριαρχεί σήμερα ως πρόταση στα περισσότερα σύγχρονα προγράμματα σπουδών (π.χ.. ACARA, 2013, VEYLDF, 2009, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α) κι αυτό οφείλεται κυρίως στις ραγδαίες εξελίξεις και αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας που καθιστούν πλέον κανόνα τη διαφορετικότητα μέσα στις σχολικές τάξεις. Η θεωρητική βάση της ΔΠ στηρίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση για την ανάπτυξη και τη μάθηση που δίνει έμφαση στην ετερογένεια των παιδιών και αναδεικνύει την συνθετότητα και τον ‘πλούτο’ της διαφορετικότητας στις σημερινές σχολικές τάξεις, ενώ κριτικάρει την παιδαγωγική της ομοιογένειας που για χρόνια κυριάρχησε στις παιδαγωγικές πρακτικές μας. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση αναγνωρίζει ότι κάθε παιδί έρχεται στο σχολείο με το δικό του πλούσιο «απόθεμα γνώσεων και εμπειριών» (βλ. (Hedges, H. Cullen, & Jordan, 2011, Yelland, Lee, O’ Rourke & Harrison, 2008), το οποίο καθορίζει τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του καθώς εμπεριέχει στοιχεία όπως προσωπικές εμπειρίες που έχει ζήσει ή εμπειρίες των κοντινών «άλλων» που τις έχει ακούσει, στάσεις, συνήθειες και αξίες, τρόπους μάθησης και καθημερινά εργαλεία ή «τεχνουργήματα» (τηλεόραση, βιβλία, Η/Υ), τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας που προτιμά, οικογενειακές ιστορίες και αφηγήσεις.

Κατά συνέπεια η εφαρμογή της Δ.Π. στηρίζεται σε τρεις βασικές θεμελιώδεις αρχές:

- οι διαφορές των παιδιών είναι πολλές και ιδιαίτερα σημαντικές για την εξέλιξή τους
- η πολυδιάστατη διαφορετικότητα των παιδιών αποτελεί πλεονέκτημα για την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι εμπόδιο
- η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί εφαρμόζοντας διαφορετικούς τρόπους μάθησης, και χρησιμοποιώντας διαφορετικούς ρυθμούς και βαθμούς δυσκολίας (Tomlinson, 2001).

Στην πράξη λοιπόν, η ΔΠ αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δίνοντας απόλυτη προτεραιότητα στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, όπως είναι το κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο και τα αποθέματα γνώσεων και εμπειριών, επιλέγουν διδακτικές στρατηγικές και διδακτικά μέσα και οργανώνουν μαθησιακές εμπειρίες ώστε να ανταποκρίνονται στις *διαφορετικές ανάγκες* των μαθητών τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α).

Η θεωρητική βάση και οι βασικές αρχές της ΔΠ διαμορφώνουν μια μαθησιακή κουλτούρα που υποστηρίζει με συνέπεια τους περισσότερους από τους στόχους της ΠΚΑ. Θα αναδείξουμε αυτή τη στενή σύνδεση δίνοντας έμφαση στην ενότητα της Προσωπικής Ταυτότητας. Σύμφωνα με τις παραπάνω θεμελιώδεις αρχές, μια βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της ΔΠ είναι η διαδικασία της

αξιολόγησης. Στα πλαίσια της ΔΠ, η αξιολόγηση στόχο έχει όχι μόνο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό προφίλ για κάθε παιδί έτσι ώστε να σχεδιάσει κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, αλλά και να διευκολύνει τα παιδιά να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αναγνωρίσουν δηλαδή την αξία και τις δυνατότητές τους να τις χρησιμοποιήσουν για τη δική τους μάθηση. Έτσι ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας διαδικασίες αυθεντικής αξιολόγησης μπορεί να δώσει εναλλακτικές ευκαιρίες στα παιδιά να αποκαλύψουν και αναδείξουν τις ιδιαίτερες ικανότητες, προηγούμενες γνώσεις και ενδιαφέροντά τους, τους τρόπους μάθησης και επικοινωνίας που προτιμούν στα πλαίσια της ομάδας. Ταυτόχρονα, μπορεί να τα διευκολύνει να οικοδομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα. Τα παιδιά μπορούν δηλαδή μέσα από αυτές τις συστηματικές διαδικασίες «να αναγνωρίσουν προσωπικά τους χαρακτηριστικά, απόψεις, επιλογές», να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν» (κοινωνική ταυτότητα) και να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση». Με άλλα λόγια, τους δίνεται η ευκαιρία να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους ως ένα άτομο ξεχωριστό με ιδιαίτερες ικανότητες και αξία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β, σελ.68-69).

Μια κατηγορία δράσεων που μπορούν να βοηθήσουν αφενός τον εκπαιδευτικό να συμπληρώσει το προφίλ του παιδιού και αφετέρου το παιδί να «φέρει» στο νηπιαγωγείο και να μοιραστεί με τους συμμαθητές του σημαντικές πτυχές του οικογενειακού και του κοινωνικό-πολιτισμικού περιβάλλοντός του, είναι εκείνες που υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν την συστηματική και ουσιαστική εμπλοκή της οικογένειας (Παπανδρέου, 2013). Αυτό μπορεί να συμβεί για παράδειγμα, όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να τραβήξουν φωτογραφίες από δραστηριότητες της οικογένειας ή από γεγονότα της κοινότητάς τους, να τις φέρουν στη τάξη και να μιλήσουν γι αυτές στην ομάδα. Μια άλλη δράση με ίδιους στόχους αποτελεί «το κουτί των παπουτσιών», όπου τα παιδιά παροτρύνονται, εκ περιτροπής, να βάλουν σε ένα κουτί αντικείμενα από το σπίτι τους που έχουν ενδιαφέρον και σημασία γι αυτά, και να τα παρουσιάσουν στην ομάδα της τάξης (Hughes & Greenhough, 2006).

Εκτός λοιπόν από το στόχο της αξιολόγησης, όλες οι παραπάνω δραστηριότητες ικανοποιούν και. στόχους της ΠΚΑ. Καθώς, δηλαδή, μεταφέρεται η κουλτούρα της οικογένειας και βασικά στοιχεία της ταυτότητας των παιδιών στο σχολείο, αυτά αρχίζουν να αναγνωρίζουν και να συνειδητοποιούν «προσωπικά τους χαρακτηριστικά, απόψεις και επιλογές». Επιπλέον, κάθε παιδί καθώς μοιράζεται την οικογενειακή και κοινωνική του ζωή με τα άλλα παιδιά της τάξης αρχίζει να αναπτύσσει το αίσθημα του «ανήκειν». Βλέποντας δε τον εαυτό του μέσα από τα μάτια των άλλων αρχίζει να συνειδητοποιεί τις δικές του δυνατότητες και αδυναμίες, διαδικασία που ενισχύει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν που εφαρμόζει τη ΔΠ, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης, βρίσκει τρόπους να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες ικανότητες και γνώσεις, ενδιαφέροντα και κλίσεις των παιδιών, να προσδιορίσει «*μαθησιακά μονοπάτια*»² για όλα τα παιδιά και να τα εμπλέξει στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα τα διευκολύνει να οικοδομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα. Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός που σχεδιάζει μαθησιακές εμπειρίες με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας των παιδιών στα πλαίσια του προγράμματος της ΠΚΑ αντλεί στοιχεία και συμπληρώνει το μαθησιακό προφίλ των μαθητών του.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ACARA. (2013). Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. *Curriculum Design Paper*.

Ανακτήθηκε στις 20-6-2012 από

[http://www.acara.edu.au/verve/resources/07_04_Curriculum_Design_Paper_version_3+1_\(June_2012\).pdf](http://www.acara.edu.au/verve/resources/07_04_Curriculum_Design_Paper_version_3+1_(June_2012).pdf)

² Το «μαθησιακό μονοπάτι» αποτελεί σχεδιασμό μαθησιακών διαδρομών για ένα παιδί, όπου διατυπώνονται στόχοι, προτείνονται μαθησιακές εμπειρίες και παιδαγωγικές πρακτικές που ταιριάζουν στο δικό του ατομικό προφίλ, έχουν νόημα γι αυτό και μπορούν να το οδηγήσουν στην κατάκτηση νέας μάθησης (Yelland et al., 2008).

- Association for Supervision and Curriculum Development. (2007). *The learning compact redefined: A call to action — A report of the Commission on the Whole Child*. Alexandria, VA: Author.
- BECTA (2009). *Becta's contribution to the Rose Review*. Coventry, UK: BECTA.
Ανακτήθηκε στις 8-1-2014 από https://www.edulink.networcs.net/sites/teachlearn/learntech/Resources/Becta_contribution_rose_review.pdf
- Cole, M. & Cole R.C. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. Β' τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- 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.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων (2003). ΥΠΕΠΘ.
Ανακτήθηκε στις 8-1-2014 από www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367
- Golman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Graig, G. J. & Baucum, D. (2007). *Η Ανάπτυξη του Ανθρώπου*. Τόμος Α'. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466-474.
- Hedges, H. Cullen, J. & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185-205.
- Huddleston, T. & Kerr, D. (2006). *Making sense of citizenship*. London: Hodder Education.
- Hughes, M. & Greenhough, P. (2006). Boxes, bags and videotape: enhancing home-school communication through knowledge exchange activities. *Educational Review*, 58(4), 471–487.
- Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools. From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 2-28.
- Κοντοπούλου, Μ., Σοφianoπούλου, Ι. & Χριστοδούλου, Ι. (2015). Ένα πρόγραμμα συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονιών για την προώθηση της αυτορρύθμισης παιδιών στο νηπιαγωγείο. Στο Π. Κυπριανός & J. P. Pourtois (επιμ.) *Οικογένεια σχολείο τοπικές κοινωνίες*. Πάτρα: Opportuna, 139-155.
- NAEYC and the Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media (2012). *Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, Joint position statement. Washington, DC: NAEYC, Latrobe, PA: Fred Rogers Center for Early Learning at Saint Vincent College.
Ανακτήθηκε στις 8-1-2014 από www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS_technology_WEB2.pdf
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). *Νέο Σχολείο, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική-Πρώτη Σχολική Α' Μέρος*.
Ανακτήθηκε στις 25-1-2014 από <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). *Νέο Σχολείο, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική-Πρώτη Σχολική Β' Μέρος*.
Ανακτήθηκε στις 25-1-2014 από <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ). *Νέο Σχολείο. Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε στις 25-1-2014 από <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>

Παπανδρέου, Μ. (2013). Η εμπλοκή των γονέων στην αξιολόγηση του παιδιού τους. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 94, 66-72.

Παπανδρέου, Μ., Καμπεζά, Μ. & Βελλοπούλου, Α. (2014). Η ανίχνευση των ιδεών των παιδιών στο νηπιαγωγείο για αντικείμενα που σχετίζονται με το φυσικό κόσμο: τεχνικές και σημαντικές διαδικασίες. Στο Π. Καριώτογλου & Π. Παπαδοπούλου (επιμ), *Φυσικές Επιστήμες και Περιβάλλον στην Προσχολική εκπαίδευση Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 157-176.

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. N. York: The Guilford press.

Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mix - ability classrooms*. Alexandria, V.A.: ASCD.

VEYLDF. (2009). *Victorian Early Years Learning and Development Framework For all Children from Birth to Eight Years* Department of Education and Early Childhood Development. Victoria: NEALS.

Χατζηρήστου, Χ. (επιμ. εκδ.) (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό Υλικό για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Yelland, N., Lee, L., O' Rourke & M., Harrison, C. (2008). *Rethinking learning in early childhood education*. Maidenhead: Open University Press.

Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006) Social and Emotional Learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 233-255.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Μελανθία Κοντοπούλου, melanthi@nured.auth.gr

ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ (We C.A.R.E.): ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΟ 1^ο ΠΡΟΤΥΠΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ. ΣΧ. ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να παρουσιάσει εκτενώς τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές/τριες δύο τμημάτων του 1^{ου} Πρότυπου Πειραματικού Δ. Σ. Αλεξανδρούπολης στο πλαίσιο υλοποίησης του Διεθνούς Προγράμματος κατάρτισης εκπαιδευτικών και παρέμβασης (We C.A.R.E.) κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2012-13. Το Διεθνές Πρόγραμμα We C.A.R.E. είναι ένα από τα παρεμβατικά προγράμματα των οποίων οι δράσεις στοχεύουν στην προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα μέσα από την αξιοποίηση εσωτερικών δυνάμεων, κινήτρων και ικανοτήτων σε επίπεδο ατόμου και ομάδας. Προκειμένου να υλοποιηθούν οι δράσεις του προγράμματος έγινε κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-learning. Ακολούθησαν σχεδιασμένες παρεμβάσεις στη σχολική τάξη, χωρισμένες σε τρεις ενότητες. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν τη δυνατότητα να συνεργάζονται και να συνταξιδεύουν διαδικτυακά με άλλα σχολεία της ελληνικής περιφέρειας, καθώς και με σχολεία του εξωτερικού μέσω online διαδραστικού παιχνιδιού με την ονομασία "Sailing for Caring" (Sailing4Caring). Κάθε δραστηριότητα που εφαρμόζονταν στην τάξη συνοδευόταν από μία αντίστοιχη εφαρμογή στο online παιχνίδι. Οι δραστηριότητες αυτές ήταν σχεδιασμένες βάσει της ηλικιακής ομάδας στην οποία ανήκαν οι μαθητές.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Πρόγραμμα κατάρτισης, Διδακτική παρέμβαση, We C.A.R.E., Διαχείριση συναισθημάτων

INTERNATIONAL PROGRAM CONCERNING SPECIALIZED TEACHER TRAINING AND INTERVENTION IN THE SCHOOL COMMUNITY (We CARE): EXAMPLE OF IMPLEMENTATION IN THE 1st MODEL EXPERIMENTAL PRIMARY SCHOOL OF ALEXANDROUPOLIS

ABSTRACT

This paper aims to present extensively actions undertaken by the students of two classes of the 1st Model Experimental Primary School of Alexandroupolis during the implementation of the International Program teacher training and intervention (We CARE) during the academic year 2012 - 13.

The International Program We CARE is one of the intervention programs whose actions aim at promoting positive change and mental resilience in the school community through the utilization of inner strength, incentives and abilities at individual and group level. In order to implement the actions of the program there was teacher training via e-learning platform, upon which there followed pre-planned interventions in the classroom, divided into three sections. Teachers who participated in the program were able to work together and "travel" online together with other schools in the Greek region, as well as with schools abroad through an online interactive game named "Sailing for Caring" (Sailing4Caring). Each activity applied in class was accompanied by a corresponding application in the online game. These activities were designed based on the age group to which the students belonged.

KEYWORDS

Training program, Teaching intervention, We CARE, Emotion Management

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του βιώνει ποικίλα συναισθήματα, ευχάριστα ή δυσάρεστα. Τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, βιώνουν έντονα, ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, αν και δε διαθέτουν σε μικρή ηλικία τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες.

Ο Frijda (1986, 2007) ορίζει ως συναίσθημα οτιδήποτε νιώθει ένα άτομο όταν αξιολογεί ένα γεγονός και συνήθως συνοδεύεται από αλλαγές στη συμπεριφορά αλλά και στον οργανισμό του. Ανάλογα με τα συναισθήματα που νιώθει τότε το άτομο βρίσκεται σε ετοιμότητα δράσης προκειμένου να θεσπίσει, να διατηρήσει ή να διακόψει μια σχέση με το περιβάλλον.

Τα παιδιά κατά τη βρεφική ηλικία εκδηλώνουν ορισμένες συναισθηματικές αντιδράσεις οι οποίες ποικίλουν ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται και ιδιαίτερα από την αίσθηση ασφάλειας και ελέγχου που έχουν στο περιβάλλον αυτό (Saarni, Mumme, & Campos, 1998, Sroufe, 1995 στο Χατζηχρήστου κ.ά., 2013). Στη νηπιακή ηλικία αρχίζουν να κατανοούν τους κοινωνικούς κανόνες και να προσαρμόζουν τις συμπεριφορές τους στα όρια και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Kochanska, 1993), να αντιδρούν σε δυσάρεστες συναισθηματικές εκδηλώσεις άλλων ατόμων (Emde, 1992, Saarni, Mumme, & Campos, 1998 στο Χατζηχρήστου κ.ά., 2013) και να αισθάνονται δυσφορία και άγχος όταν τους απαγορεύεται κάτι που επιθυμούν να κάνουν (Kochanska, 1993). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αναγνωρίζουν τα θετικά συναισθήματα όπως και οι ενήλικες, δυσκολεύονται, όμως, στην αναγνώριση και στην ερμηνεία των αρνητικών συναισθημάτων όταν αυτά βιώνονται από τους άλλους (Fabes et al., 1994 στο Χατζηχρήστου κ.ά., 2013, Friend & Davis, 1993). Αντιλαμβάνονται ότι κάθε συναίσθημα συνοδεύεται από ένα πρόβλημα αλλά και από κάποια ενέργεια που πρέπει να ακολουθήσει για την επίλυσή του, κατανοούν τις αιτίες δηλαδή των συναισθημάτων (Saarni, Mumme & Campos, 1998, Sroufe, 1995, Flavell, Miller, & Miller, 2002, Tracy, Robins & Lagattuta, 2005).

Όταν τα παιδιά βρίσκονται στη σχολική ηλικία μπορούν πια να κατανοούν την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων. Είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται ότι διάφορες καταστάσεις ή πτυχές της ίδιας κατάστασης μπορούν να τους δημιουργήσουν ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα, καθώς επίσης και ότι αυτά που αισθάνονται δεν εξαρτώνται μόνο από την παρούσα κατάσταση, αλλά επηρεάζονται από σκέψεις, συναισθήματα και προσδοκίες του παρελθόντος (Gnepp, 1989 στο Χατζηχρήστου κ.ά., 2013).

Επιπλέον, αντιλαμβάνονται ότι σε μια δεδομένη κατάσταση τα συναισθήματα μπορούν να ποικίλουν ανάλογα με το αποτέλεσμα, ότι διαφορετικά παιδιά είναι δυνατόν να έχουν διαφορετικά συναισθήματα στην ίδια κατάσταση, καθώς και ότι τα συναισθήματα μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με τη χρονική στιγμή που εκδηλώνονται (Gnepp & Klayman, 1992 στο Χατζηχρήστου κ.ά., 2013).

Σύμφωνα με έρευνες και στοιχεία από τη διεθνή βιβλιογραφία τα συναισθήματα που νιώθουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας συνδέονται στενά με τη μαθησιακή διαδικασία. Η ευχαρίστηση που προκύπτει από τη μάθηση, η πλήξη που βιώνουν οι μαθητές στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ο θυμός, η ματαιώση ή η απόγνωση τους όταν έχουν να κάνουν δύσκολες εργασίες αποτελούν μερικά παραδείγματα συναισθημάτων που προκύπτουν στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, συναισθήματα όπως η ελπίδα, η αγωνία, η απαισιοδοξία σχετίζονται με το αποτέλεσμα των προσπαθειών των μαθητών (Χατζηχρήστου Χ., κ.ά., 2013).

Πολλά παιδιά, όμως, βιώνουν συναισθήματα τα οποία δημιουργούνται όταν αυτά έρχονται αντιμέτωπα με απρόβλεπτες καταστάσεις και εμπειρίες που τα κάνουν να αισθάνονται πολλές φορές αβοήθητα.

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συναισθημάτων αυτών η στήριξη των ενηλίκων αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Στην κατεύθυνση αυτή ο ρόλος που καλείται να παίξει το σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός μια και αποτελεί έναν χώρο όπου εντοπίζονται πολλά από αυτά τα συναισθήματα.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα όταν οι σχολικές κοινότητες δίνουν έμφαση στην προαγωγή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, παρατηρείται βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, αύξηση της ικανότητας για δημιουργία και διατήρηση υγιών και στενών διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και για την επίλυση

προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων (Elias et al., 1997, Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004 στο Χατζηχρήστου κ.ά., 2013).

Προκειμένου να αναβαθμιστούν οι παρεχόμενες σχολικές υπηρεσίες, ώστε να συμβάλουν καθοριστικά στην προαγωγή της θετικής ανάπτυξης, της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της μάθησης των παιδιών σχεδιάστηκαν διάφορα παρεμβατικά προγράμματα για να εφαρμοστούν στο χώρο του σχολείου και να αποτελέσουν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών. Έρευνες που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα ανάλογων προγραμμάτων πρόληψης αναφέρουν οφέλη σε τομείς όπως η ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών, της ικανότητάς τους να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις, της δυνατότητάς τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους άλλους, καθώς και της σχολικής τους επίδοσης (Elias et al., 1997, Elias & Arnold, 2006, Elias, Tobias, & Friedlander, 2002 στο Χατζηχρήστου κ.ά., 2013).

Ένα από τα προγράμματα αυτά είναι και το Διεθνές Πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών και παρέμβασης (We C.A.R.E.), με μία σειρά επιμέρους δράσεων για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα μέσα από την αξιοποίηση εσωτερικών δυνάμεων, κινήτρων και ικανοτήτων σε επίπεδο ατόμου και ομάδας.

Στόχοι του προγράμματος:

Οι μαθητές/τριες:

- Να συνειδητοποιήσουν και να αναδείξουν θετικά στοιχεία της ταυτότητας της τάξης ως ομάδας, καθώς και στοιχεία που δυσκολεύουν τους μαθητές και θα ήθελαν να τα αλλάξουν
- Να θέσουν στόχους για την τάξη τους, να συνεργαστούν και να την παρουσιάσουν στα άλλα συνεργαζόμενα σχολεία
- Να ενισχύσουν τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους αλλά και μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών
- Να αναγνωρίζουν τα ποικίλα συναισθήματα που νιώθουν και να ασκηθούν στην αναγνώριση αυτών με βάση την έκφραση του προσώπου
- Να κατανοήσουν ότι όλοι νιώθουμε ποικίλα συναισθήματα και ότι μπορούμε να διαχειριστούμε αυτά που μας δυσκολεύουν
- Να αναγνωρίσουν, εκφράσουν, αποδεχτούν ότι τα δυσάρεστα συναισθήματα αποτελούν μέρος της διαδικασίας ωρίμανσης με ιδιαίτερη σημασία
- Να συνειδητοποιήσουν ότι όλα τα συναισθήματά μας χρειάζονται φροντίδα και προστασία από εμάς τους ίδιους
- Να εκφράσουν γνώμες και απόψεις για το ταξίδι τους με το καράβι των σχολείων We C.A.R.E.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Το Πρόγραμμα We C.A.R.E. (Connect, Accept, Respect, Empower) περιελάμβανε στα διάφορα στάδια της εφαρμογής του διαδικτυακές ασύγχρονες επιμορφώσεις εκπαιδευτικών αλλά και ευαισθητοποίησης αυτών προκειμένου να αποτελέσουν φορείς της συναισθηματικής αγωγής και να δημιουργήσουν θετικό κλίμα στην τάξη, που θα ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να υιοθετούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, να συζητούν για την επιλογή των λύσεων και να αντιλαμβάνονται την οπτική των άλλων.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ελληνικής περιφέρειας, της Κύπρου, της Ιρλανδίας, της Αγγλίας, των ΗΠΑ και του Βελγίου καθώς και μαθητές σχολείων όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα.

Παράλληλα με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών το πρόγραμμα ήταν σχεδιασμένο έτσι ώστε να αποτελείται από μία σειρά δραστηριοτήτων με παρεμβάσεις στην τάξη αλλά και διασύνδεση σχολείων μέσα από το διαδραστικό παιχνίδι Sailing for Caring.

Κάθε δραστηριότητα είχε συγκεκριμένο στόχο, περιελάμβανε συγκεκριμένες οδηγίες και κατευθύνσεις για την εφαρμογή της και ακολουθούνταν από συζήτηση στην τάξη. Για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων οι μαθητές/τριες εργάζονταν σε ομάδες, ενώ οι τάξεις συνταξιδιώτες από διάφορες περιοχές της Ελλάδας και του Εξωτερικού είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν ανά δύο. Ακολουθούσε η ηλεκτρονική εφαρμογή στο online διαδραστικό παιχνίδι Sailing for Caring, όπου οι τάξεις συνταξιδιώτες μοιράζονταν σκέψεις, ιδέες, απόψεις και πρακτικές.

Ο εκπαιδευτικός της τάξης υποστηριζόταν μέσα από τη διαδικτυακή πλατφόρμα e-learning, ενώ είχε την ευκαιρία να ανταλλάξει απόψεις και να ζητήσει συμβουλές μέσα από τη διασύνδεση σχολείων και από τον/την υπεύθυνο/η της κάθε ομάδας στην οποία ανήκε.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΟ 1Ο ΠΡΟΤΥΠΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.ΣΧ. ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ

Το Διεθνές Πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών και παρέμβασης (We C.A.R.E.) εφαρμόστηκε σε δυο τμήματα του 1ου Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2012-13 και συγκεκριμένα σε ένα τμήμα της Γ' τάξης και σε ένα της ΣΤ'.

Προκειμένου να υλοποιηθούν οι δράσεις του προγράμματος προηγήθηκε η ανάλογη κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-learning και ακολούθησαν σχεδιασμένες παρεμβάσεις στη σχολική τάξη, χωρισμένες σε τρεις ενότητες.

Α' ενότητα: 1^η δραστηριότητα: «Η δική μας τάξη»

Οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν για να εντοπίσουν στοιχεία της τάξης που την κάνουν ξεχωριστή και να ετοιμάσουν το προφίλ της. Στόχος της πρώτης αυτής δραστηριότητας, η οποία είχε τον τίτλο «Η δική μας τάξη», ήταν οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν και να αναδείξουν θετικά στοιχεία της ταυτότητας της τάξης τους, να ενισχυθεί η μεταξύ τους θετική αλληλεπίδραση αλλά και η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών.

Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες εντόπισαν ως θετικά στοιχεία της τάξης τη φιλία, την αλληλοβοήθεια, την αδελφοσύνη, την ευαισθητοποίηση σε θέματα περιβάλλοντος, την ομαδικότητα, την εκτός σχολείου συναναστροφή.

Στο τέλος της πρώτης ενότητας εφαρμογής του προγράμματος δημιουργήθηκε βίντεο το οποίο περιείχε φωτογραφίες αλλά και παρουσιάσεις των παιδιών για τη δική τους τάξη, καθώς και διαδικτυακή αφίσα.

Η παρουσίαση της τάξης ενσωματώθηκε στις λοιπές παρουσιάσεις των συμμετεχόντων σχολείων στη διαδικτυακή εφαρμογή, όπου κάθε συνεργαζόμενο σχολείο με τις τάξεις του έπρεπε να ετοιμάσει τη βαλίτσα του προκειμένου να σαλπάρει για ταξίδι μαζί με τα υπόλοιπα σχολεία με το «Καράβι των σχολείων» We C.A.R.E. Οι μαθητές/τριες των δύο τμημάτων του 1^{ου} Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης συμπλήρωσαν τα στοιχεία τους στη βαλίτσα που αντιστοιχούσε σε κάθε ομάδα και στη συνέχεια κάθε τμήμα συμπλήρωσε το δικό του «Ταξιδιωτικό Ημερολόγιο».

2^η δραστηριότητα: «Οι Αποσκευές μας, οι Ευχές μας»

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες των τμημάτων προσδιόρισαν τις αξίες της κάθε τάξης, τα θετικά της στοιχεία καθώς και αυτά που τους δυσκόλευαν και θα ήθελαν να αλλάξουν, ενώ έθεσαν επίσης τους στόχους της τάξης.

Ετοιμάζοντας τη βαλίτσα της τάξης συμπλήρωσαν στο «Ταξιδιωτικό Ημερολόγιο» στις σελίδες: «Τι μας αρέσει στην τάξη μας», «Τι θέλουμε να αλλάξει στην τάξη μας», «Οι στόχοι της τάξης μας». Στον «Πάπυρο» που υπήρχε μέσα στη βαλίτσα έγραψαν τις αξίες της τάξης ενώ στο Γραμματοκιβώτιο της διαδραστικής εφαρμογής συμπλήρωσαν το μήνυμα φιλίας-ευχή προς την τάξη-συνταξιδιώτη.

Β' ενότητα: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

1^η δραστηριότητα: Στο νησί της Καλυψούς «Πρόσωπα που μιλάνε»

Κατά τη διάρκεια αυτής της ενότητας ξεκίνησε το ταξίδι με «Το καράβι των σχολείων We C.A.R.E.». Πρώτος σταθμός ήταν το νησί της Καλυψούς. Οι μαθητές/τριες στην ενότητα αυτή συνεργάστηκαν για να κατανοήσουν ότι όλοι νιώθουμε ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα τα οποία είναι αποδεκτά και για να ασκηθούν στην αναγνώριση των συναισθημάτων με βάση την έκφραση του προσώπου. Χωρισμένοι σε 4 ομάδες δημιούργησαν κολάζ με σκίτσα που απεικόνιζαν καταστάσεις της καθημερινής ζωής προσθέτοντας ετικέτες με λέξεις που αναφέρονταν σε συναισθήματα.

Συζήτησαν επίσης για τα συναισθήματα που νιώθουμε σε διάφορες καταστάσεις, για το γεγονός ότι σε ίδιες καταστάσεις οι άνθρωποι νιώθουμε διαφορετικά συναισθήματα καθώς και για το πόσο σημαντικό είναι οι άνθρωποι να αναγνωρίζουμε και να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας.

Έτσι, λοιπόν, την πρώτη μέρα στο νησί της Καλυψούς οι μαθητές/τριες των ομάδων έμαθαν:

- Να εκφράζουν τα συναισθήματά τους
- Να αναγνωρίζουν ότι στις ίδιες καταστάσεις ο καθένας αντιδρά διαφορετικά
- Να βοηθούν ο ένας τον άλλον όταν γνωρίζουν τα συναισθήματα τους
- Να προσπαθούν να εντοπίσουν συναισθήματα που οι άνθρωποι πολλές φορές δεν εκφράζουν
- Να εκφράζουν αυτό που αισθάνονται χωρίς να ντρέπονται

Οι απαντήσεις τους αυτές μεταφέρθηκαν στο «Ταξιδιωτικό ημερολόγιο» της διαδραστικής εφαρμογής στην ανάλογη σελίδα.

2^η δραστηριότητα: Στο νησί της Καλυψούς «Οι καρποί της καρδιάς»

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν για να κατανοήσουν τη σημασία της αναγνώρισης, έκφρασης και αποδοχής των συναισθημάτων, τα οποία χρειάζονται φροντίδα και προστασία. Οι μαθητές/τριες ζωγράρισαν το δικό τους δέντρο πάνω στο οποίο τοποθέτησαν καρπούς και φύλλα για να απεικονίσουν τα ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματά τους τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή ή περίοδο της ζωής τους καθώς και ο καθένας μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά τα συναισθήματα αυτά αλλά και οτιδήποτε μπορούσε να φροντίσει το δέντρο ώστε να μπορέσουν να αναγνωρίσουν, να εκφράσουν και αποδεχθούν τα συναισθήματά τους. Τα ατομικά έργα συντέθηκαν και δημιουργήθηκε ο κήπος των συναισθημάτων της τάξης.

Η παρουσίασή του έγινε με βίντεο με τίτλο: «Το δέντρο και οι καρποί της καρδιάς». Στη διαδραστική εφαρμογή Sailing for Caring προστέθηκε δέντρο-δώρο στην τάξη-συνταξιδιώτη με οδηγίες για τη φροντίδα και προστασία του δέντρου.

Τέλος έγινε διαδικτυακή επίσκεψη στο μαγικό κήπο του νησιού της Καλυψούς όπου προστέθηκαν οι οδηγίες για τη φροντίδα του δέντρου-δώρου στην εφαρμογή «Οι κηπουροί της καρδιάς προτείνουν...».

Γ' ενότητα: Διαχείριση δύσκολων συναισθημάτων

1^η δραστηριότητα: «Το φαρμακείο της καρδιάς»

Η θλίψη, ο θυμός και ο φόβος είναι κάποια από τα δυσάρεστα συναισθήματα τα οποία πολλές φορές μας δυσκολεύουν όχι μόνο επειδή ο συναισθηματικός φόρτος είναι έντονος αλλά και γιατί δεν γνωρίζουμε πάντα πώς να τα διαχειριστούμε. Προκειμένου οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι και τα συναισθήματα που μας δυσκολεύουν μπορούμε να τα διαχειριστούμε συνεργάστηκαν σε ομάδες ώστε να ανακαλύψουν εκείνο το «φάρμακο» το οποίο δεν διώχνει τα δυσάρεστα συναισθήματα παρά βοηθάει εκείνον που τα βιώνει να νιώσει καλύτερα όταν τα διαχειριστεί με λειτουργικό τρόπο. Κάθε ομάδα ανάλογα με το συναίσθημα που είχε αναλάβει να θεραπεύσει σύστησε το κατάλληλο «φάρμακο» με οδηγίες χορήγησης, αντενδείξεις, περιγραφή των συστατικών του και ενδεικνύομενη δοσολογία.

Συμπληρώνοντας το «Ταξιδιωτικό ημερολόγιο» στη διαδραστική εφαρμογή οι μαθητές/τριες συζήτησαν πάνω στους άξονες:

- Ποια συναισθήματα θεωρούμε ως δυσάρεστα;
- Τι χρειαζόμαστε όταν νιώθουμε φόβο, θυμό, θλίψη;

- Τι μας βοηθάει και τι όχι ώστε να νιώσουμε καλύτερα;

2^η δραστηριότητα: «Η εφημερίδα μας: Η φωνή των Ανέμων»

Ταξιδεύοντας με το καράβι του We C.A.R.E. δημιούργησαν το υλικό της δικής τους ξεχωριστής τάξης για την εφημερίδα «Η φωνή των ανέμων». Προκειμένου να υλοποιηθεί η δραστηριότητα αυτή της 3^{ης} και τελευταίας ενότητας:

- ✓ Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 5 ομάδες
- ✓ Έγραψαν άρθρα με τα ακόλουθα θέματα
 - Οι συνταξιδιώτες μου
 - Ταξίδι στα συναισθήματα
 - Η τάξη μας σήμερα
- ✓ Δημιούργησαν αφίσα διαφήμισης
- ✓ Πήραν συνέντευξη από τους δασκάλους των τμημάτων

Η εφημερίδα «Η Φωνή των Ανέμων» εκδόθηκε με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του προγράμματος και μεταξύ των άρθρων των συνεργαζόμενων σχολείων συμπεριέλαβε και τις εργασίες των ομάδων Ζέφυρος και Μαΐστρος του 1^{ου} Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας τις δράσεις του προγράμματος οι μαθητές/ τριες έμαθαν: Να εκφράζουν τα συναισθήματά τους χωρίς συστολή, να χρησιμοποιούν λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης δυσάρεστων συναισθημάτων, να βοηθούν ο ένας τον άλλον όταν γνωρίζουν τα συναισθήματά τους.

«Αυτό που μας εντυπωσίασε περισσότερο όμως σ' αυτή τη σύντομη γνωριμία μας με τα συναισθήματα ήταν ότι μπορούσαμε ήρεμα να εκφράσουμε και να παρουσιάσουμε τα ανάμεικτα συναισθήματά μας χωρίς να υπάρξει καμιά αντίδραση θυμού, λύπης, χαράς ή απογοήτευσης που να οδηγήσει σε διαφωνίες και τσακωμούς.» (Αθανασία Γ., Μαρίνα Π., Νικολέτα Σ.).

Μέσα από τις διαδικασίες αυτές έμαθαν επίσης να σέβονται και να αποδέχονται όχι μόνο τα συναισθήματα αλλά και τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους, να κατανοούν τους συνανθρώπους γνωρίζοντας τα συναισθήματά τους και να συμπεριφέρονται προάγοντας την ευημερία της τάξης.

«Νιώσαμε πως με αυτό τον τρόπο μας φεύγουν όλα τα προβλήματα και κατανοήσαμε όα δεν νιώθουμε μόνο εμείς ευχάριστα ή δυσάρεστα κάποιες φορές αλλά και άλλοι άνθρωποι όσο κοντά ή μακριά μας κι αν βρίσκονται.» (Θέμης Κ., Λάζαρος Π., Νίκος Π.).

Με τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα τα παιδιά συνεργάστηκαν, δούλεψαν ομαδικά, συγκέντρωσαν το απαιτούμενο υλικό. Κατανόησαν ότι η αναγνώριση, η έκφραση και η αποδοχή των δυσάρεστων συναισθημάτων αποτελούν μέρος της διαδικασίας ωρίμανσης. «Απελευθερωμένα» και «λυτρωμένα» καθώς ένιωθαν ήταν σε θέση να αισθάνονται πιο χαρούμενα και πιο δημιουργικά.

«Στην τάξη μας, στην ομάδα μας, αλλάξαμε πολλά και διάφορα πράγματα και το σημαντικότερο από αυτά ήταν ότι προσπαθήσαμε να βελτιωθούμε σαν άνθρωποι.» (Γρηγόρης Μ., Αλέξανδρος Τ., Κωνσταντίνος Χ.).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, όμως, βοήθησε και τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τους παράγοντες εκείνους που προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα στους μαθητές μέσα στην τάξη αλλά και γενικότερα στο σχολείο. Συνέτεινε στο να μειώσουν την ένταση μέσα από λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων ανάλογα με την προσωπικότητα, τις ικανότητες αλλά και το αναπτυξιακό στάδιο του κάθε μαθητή. Στάθηκε αρωγός ώστε οι εκπαιδευτικοί να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν εκείνες τις συνθήκες που είναι κατάλληλες για τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, ενός κλίματος που προάγει τη μάθηση καθώς και την ψυχική υγεία των παιδιών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι σύγχρονες αντιλήψεις περί κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης συνδέουν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και τις υψηλές κοινωνικές δεξιότητες με τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Strayer & Roberts, 2004. Γκαρή, 2013). Επιπρόσθετα, θεωρούν ότι οι σχολικές κοινότητες, οι οποίες δίνουν έμφαση στην προαγωγή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, βελτιώνουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους και τις διαπροσωπικές σχέσεις και αυξάνουν την ικανότητα για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων (Χατζηχρήστου κ.ά., 2013).

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος We C.A.R.E. σε δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου, όπως προαναφέρθηκε, βοήθησε τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να λύνουν τα μεταξύ τους προβλήματα, να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και με τον τρόπο αυτό να συντελούν στην προαγωγή κλίματος ευημερίας στην τάξη και να βελτιώσουν, τελικά, την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Η ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των στελεχών που εφαρμόζουν προγράμματα κοινωνικής δικτύωσης και στήριξης φαίνεται να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Χατζηχρήστου κ.ά., 2013). Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα We C.A.R.E. βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν παράγοντες που προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα στην τάξη και συνέτεινε στο να υιοθετήσουν λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης συναισθημάτων ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε μαθητή/τριας, ώστε να ενισχύσουν θετικά προσανατολισμένες κοινωνικές συμπεριφορές. Εξάλλου, αυτός είναι και ο στόχος των συγκεκριμένων παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία βασίζονται στις αξίες της αγάπης, του σεβασμού και της ασφάλειας προς τις συγκεκριμένες ομάδες (Cohen & Wills, 1985 Kahn & Antonucci, 1980. Γκαρή, 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκαρή, Κ. (2013). *Αξίες, συμπεριφορές και σκοποί ζωής*. Πρόγραμμα: Connecting4Caring.

Χατζηχρήστου, Χ., Λυκισάκου, Κ., Κατή, Α. (2013). *Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων*. Πρόγραμμα: Connecting4Caring.

Cohen, S. & Wills, T. (1985). Stress, Social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-35.

Davis, Teresa L. (1995). *Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation?* *Developmental Psychology*, Vol 31(4), Jul 1995, 660-667.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning - Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development, USA.

Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. (2002). *Raising emotionally intelligent teenagers: Guiding the way to compassionate, committed, and courageous adults*. New York: Three Rivers Press.

Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Emde, R. N. (1992). Social referencing research: *Uncertainty, self and the search for meaning*. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 79-92). New York, NY: Plenum Press.

Fabes, R., Eisenberg, N., Karrbon, M., Bernsweig, J., Speer, A., & Carlo, G. (1994). *Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior*. *Developmental Psychology*, 30, 44-55.

Friend, M. & Davis, T. L. (1993). Appearance-reality distinction: *Children's understanding of the physical and affective domains*. *Developmental Psychology*, Vol 29(5), Sep 1993, 907-914.

Frijda, N.H. (1986). *The Emotions. Studies in Emotion & Social Interaction*. Cambridge University Press.

Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gnepp, J. (1989). *Personalized inferences of emotions and appraisals: Component processes and correlations*. *Developmental Psychology*, 25, 277-288.

Gnepp, J., & Klayman, J. (1992). *Recognition of uncertainty in emotionally equivocal situations*. *Developmental Psychology*, 28, 145-158.

Kahn, R. & Antonucci, T. (1980). Convoys over the life course: attachments, roles, and social support. In B. Baltes & O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior*, Vol. 3. New York: Academic Press.

Kochanska, G. (1993). *Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience*. *Child Development*. 64:325–247.

Saarni, C., Mumme, D. L. & Campos, J. J. (1998). *Emotional Development: Action, Communication, and Understanding*. In W. Damon (Editor-in- Chief), & N. Eisenberg (Volume Editor), *Handbook of child psychology*, 5th Edition (pp. 237-309). New York, NY: John Wiley and Sons.

Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York, NY: Cambridge University Press.

Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13(2), 229-254.

Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development*. Rrentice Hall
Tracy, J. L., Robins, R. W. & Lagattuta, K. H. (2005). *Can Children Recognize Pride?*

UBC emotion & Self lab 2005, Vol. 5, No. 3, 251–257.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Αγγελική Κουγιουρούκη, akougiou@gmail.com

Ευστράτιος Κυβιρτζίκης, efkyvirtzi@school.gr

Κουράκη Χρύσα, Ph.D, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Δ/σης Α/θμιας Εκπ/σης Ανατ. Αττικής
Βορύλλα Βαρβάρα, M.Ed, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Δ/σης Α/θμιας Εκπ/σης Ανατ. Αττικής

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ (CITIZENSHIP) ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΈΜΦΑΣΗ ΣΕ ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση διερευνάται αρχικά η έννοια της ιδιότητας του πολίτη ή αλλιώς πολιτειότητας (citizenship) και η συμβολή των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη διαμόρφωσή της. Στη συνέχεια εξετάζεται ο ρόλος των κειμένων παιδικής λογοτεχνίας με αντικείμενο το περιβάλλον και την οικολογία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διάφορα στάδια ενός προγράμματος Π.Ε σε σχέση με την πολιτειότητα. Τέλος, επιχειρείται μια αναλυτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών της πολιτειότητας όπως υιοθετούνται και προβάλλονται από τα συγκεκριμένα κείμενα, και προτείνονται δράσεις και δραστηριότητες για αξιοποίησή τους στην τάξη.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Παιδική λογοτεχνία, περιβαλλοντική εκπαίδευση, πολιτειότητα.

THE DEVELOPMENT OF CITIZENSHIP THROUGH ENVIRONMENTAL EDUCATION PROGRAMMES WITH EMPHASIS ON CHILDREN'S LITERATURE BOOKS

ABSTRACT

The paper initially deals with the notion of citizenship and the contribution of Environmental Education programmes to its development and promotion. Moreover, there is an examination of the role of children's literature books with an environmental and ecological focus, which can be used in an Environmental Education programme, in relation to citizenship. Finally, apart from a thorough analysis of the characteristics of citizenship regarding the way they are adopted and projected by the specific books, there are also suggestions for activities for their use in class.

KEY WORDS

Children's literature, environmental education, citizenship.

Η ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ Η ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη ή αλλιώς της πολιτειότητας, όπως έχει αποδοθεί στα ελληνικά ο όρος citizenship³, αποτελεί ζητούμενο σε πολλά fora σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο καθώς αποτελεί τη βάση κάθε είδους αειφορίας: περιβαλλοντική, πολιτική, οικονομική, κοινωνική (UNESCO, 2010). Για την ιδιότητα του πολίτη είχαν ήδη μιλήσει από την αρχαιότητα ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης: ο πρώτος πρόβαλε την αληθινή παιδεία ως εκείνη που θα ενέπνεε στο μαθητή την επιθυμία να γίνει ο τέλειος πολίτης, και ο δεύτερος θεωρούσε πολίτη αυτόν που εμπλέκεται ενεργά στη διακυβέρνηση της πόλης. Από το αντίθετο μάλιστα της λέξης «πολίτης» δηλ. από τη λέξη «ιδιώτης» (αυτός που δε συμμετέχει στα κοινά) προέρχεται η αγγλική λέξη «idiot» που σημαίνει ανόητος (Collins Dictionary, 2012). Τι ακριβώς περιλαμβάνει, όμως, η ιδιότητα αυτή; Στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Education and active citizenship in European Union» του 1998 προσδιορίζεται η ιδιότητα του πολίτη με τις ακόλουθες διαστάσεις:

³ Για την απόδοση του όρου citizenship στα ελληνικά υιοθετήθηκε αρχικά η λέξη «αθαγένεια» (π.χ. στο άρθρο 8 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση του Μάαστριχτ (ΣΥΝΘΗΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ, 1992)). Στη συνέχεια παρατηρήθηκε ότι η λέξη «αθαγένεια» αποδίδει τη λέξη «nationality» και αναφέρεται στη νομική σχέση ανάμεσα στο πρόσωπο και το κράτος και πλέον θεωρείται πιο αποδεκτός ο όρος «πολιτειότητα» ή «ιδιότητα του πολίτη» (Παντίδης και Πασιάς, 2003).

I. *Τη νομική διάσταση*, η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο πολιτειακών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων, II. *Τη συναισθηματική διάσταση*, η οποία συνδέεται με την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και συνοχής και με θέματα ταυτότητας και αξιών, III. *Τη γνωστική διάσταση*, που έχει να κάνει με θέματα γνώσης και πληροφόρησης, IV. *Την πρακτική διάσταση*, η οποία αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή του πολίτη στα κοινά (Πασιάς, 2006).

Ο Drake (2001) παρουσιάζει την πολιτειότητα να βασίζεται στη διασύνδεση της ιδιότητας μέλους, της συμμετοχής, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων. Προσαρμόζοντας αυτά τα στοιχεία στις μικρές ηλικίες, μπορούμε να πούμε ότι η ιδιότητα του πολίτη περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

- Την ιδιότητα μέλους, δηλ την αίσθηση ότι ανήκω σε μία κοινότητα (ΕΙΜΑΙ)
- Τη συμμετοχή, δηλ. την ικανότητα να παίρνω μέρος στον καθορισμό των εξελίξεων (ΚΑΝΩ)
- Τα δικαιώματα, τα οποία γνωρίζω και ασκώ με σεβασμό στον εαυτό μου και στους άλλους (ΜΠΟΡΩ)
- Τις υποχρεώσεις μου, την αίσθηση του καθήκοντος προς την κοινότητα (ΟΦΕΙΛΩ).

Γιατί, όμως, η ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη να αποτελεί στόχο διεθνών προγραμμάτων και συμφωνιών όπως αυτά της UNESCO και την Ενωμένης Ευρώπης; Για παράδειγμα το πρόγραμμα της UNESCO «Δεκαετία της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη» αφού πρώτα εξετάζει διάφορα περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, καταλήγει να αφιερώνει το 2013-14 στον Ενεργό Πολίτη.

Πίνακας 1: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Σ.Ε.Π.Ε.Δ, Αρ. Πρωτ. 106553/Γ7 / 13.10.2006 «Το Πλαίσιο Αναφοράς της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και οι Σχολικές Δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Αγωγής & Αγωγής Υγείας – Θεματικό Έτος»

Τα σχολικά έτη της Δεκαετίας 2005-2014 χαρακτηρίζονται με θεματικό περιβαλλοντικό περιεχόμενο ως εξής:

Θεματικό έτος 2005-2006: «Νερό – Γαλάζιος Πλανήτης»

Θεματικό έτος 2006-2007: «Καταναλωτισμός & Περιβάλλον»

Θεματικό έτος 2007-2008: «Δάσος – Πράσινος Πλανήτης»

Θεματικό έτος 2008-2009: «Γεωργία, Διατροφή & Ποιότητα Ζωής»

Θεματικό έτος 2009-2010: «Ενέργεια- Ανανεώσιμες Πηγές & Τοπικές Κοινωνίες»

Θεματικό έτος 2010-2011: «Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα»

Θεματικό έτος 2011-2012: «Υγεία & Παραγωγικές Διαδικασίες»

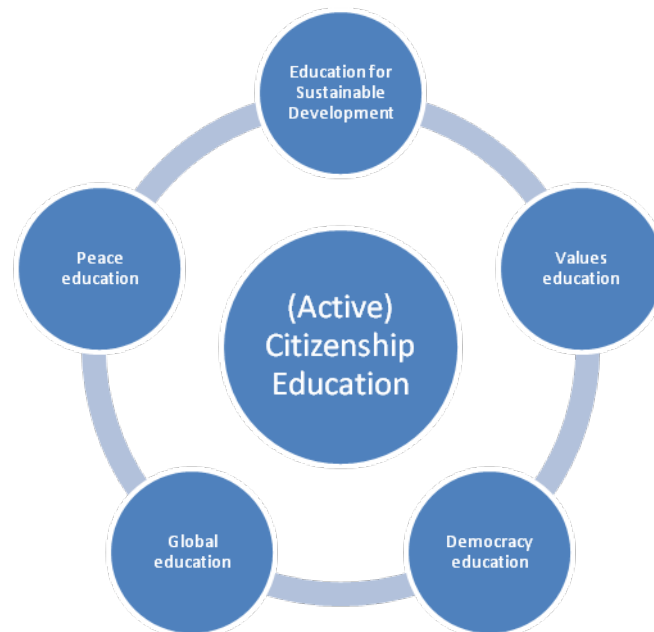
Θεματικό έτος 2012-2013: «Ανθρωπογενές Περιβάλλον & Αειφόρος Διαχείριση»

Θεματικό έτος 2013-2014: «Ενεργοί Πολίτες»

Τα οφέλη, λοιπόν, της ανάπτυξης της ιδιότητας του πολίτη στους μαθητές λειτουργούν σε δύο επίπεδα: Αφενός, στο κοινωνικό-πολιτικό επίπεδο, οι δημοκρατίες βασίζονται σε πολίτες που γνωρίζουν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους, αρθρώνουν λόγο, είναι ενεργοί στις κοινότητες τους και υπεύθυνοι για τις πράξεις τους. Αφετέρου, στο σχολικό-προσωπικό επίπεδο, η έμφαση στην πολιτειότητα δημιουργεί άτομα με αυτοπεποίθηση ικανά να αντιμετωπίσουν προκλήσεις όπως οι διακρίσεις και ο εκφοβισμός, ικανά να υψώσουν τη φωνή τους.

Τα χαρακτηριστικά αυτού του πολίτη είναι αυτά που μπορούν να εξασφαλίσουν βιωσιμότητα σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό, η κύρια ομοιότητα ανάμεσα σε διάφορους τύπους εκπαίδευσης, όπως η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (Education for Sustainable Development), η Εκπαίδευση για την Ειρήνη (Peace Education), για τη Δημοκρατία (Democracy Education), η Εκπαίδευση Αξιών (Values Education), είναι η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα και μάλιστα για την Ενεργό Πολιτειότητα.

Πίνακας 2



Η εκπαίδευση για τη ιδιότητα του πολίτη απαρτίζεται από τα εξής στοιχεία:

Τη γνώση και κατανόηση εννοιών όπως ο πολιτικός εγγραμματισμός, η κατανομή & διαχείριση πόρων, η βιώσιμη ανάπτυξη, η βιοποικιλότητα-διαφορετικότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, η παγκοσμιοποίηση.

Την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η ανάλυση, η διαπραγμάτευση, η διαχείριση συγκρούσεων.

Τη διαμόρφωση αξιών - στάσεων - συμπεριφορών όπως ο σεβασμός για τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη, η κοινωνική συμμετοχή, η ενσυναίσθηση (Oxfam, 2006).

Τι μπορεί να σημαίνει όμως η ιδιότητα του πολίτη για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία;

Πίνακας 3



Τα παιδιά πριν αισθανθούν πολίτες του κόσμου πρέπει να αισθανθούν πολίτες της τάξης τους (όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 3): δηλαδή να αναπτύξουν διάφορες κοινωνικοπολιτιστικές δεξιότητες και αξίες που διευκολύνουν τη συνύπαρξη και συμβίωση, όπως η συνεργασία, η τήρηση των κανόνων, ο σεβασμός και η ανοχή της διαφορετικότητας, ο εθελοντισμός και η αλληλεγγύη.

Τέτοιες δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν άτυπα (Scheerens, 2009) μέσα από τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς αυτά προσφέρονται τόσο λόγω της Θεματολογίας όσο και της Μεθοδολογίας τους.

Ειδικότερα ως προς τη *θεματολογία*: θέματα όπως η διαχείριση απορριμμάτων, ενέργειας, υδάτινων πόρων, δασικών οικοσυστημάτων, ελεύθερων χώρων, η κατανάλωση κτλ είναι αυτά που βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την άμεση σχέση τους με το περιβάλλον (τοπικό – παγκόσμιο, φυσικό-ανθρωπογενές). Για το λόγο αυτό τα περιβαλλοντικά προβλήματα αφορούν το σύνολο της κοινότητας, αφού όλοι υφίστανται τις συνέπειές τους. Κατά το ίδιο τρόπο, όλοι μπορούν να συμβάλλουν στην επίλυσή τους είτε με ατομική είτε με συλλογική δράση. Αυτός είναι άλλωστε και ο σκοπός της εκπαίδευσης για την Πολιτειότητα, όπως υποστηρίζεται από τους Brown και Fairbrass (2009: 6): ότι υπάρχει η δυνατότητα της παρέμβασης για την πρόκληση της αλλαγής.

Επιπλέον, τα παιδιά μαθαίνουν για τη συστημική δομή της κοινότητας (π.χ. Δήμος, Κεντρική Κυβέρνηση), για φορείς προστασίας της κοινότητας και του περιβάλλοντος (Λιμενικό Σώμα, Δασαρχείο, Πυροσβεστική, Πολεοδομία κτλ.) και έρχονται σε επαφή με Μ.Κ.Ο. που οργανώνουν τη δράση των πολιτών.

Μεθοδολογικά, τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ακολουθούν την προσέγγιση «Μαθαίνω-Σκέφτομαι-Δρώ» είτε μέσω της επίλυσης προβλήματος, είτε μέσω της διερευνητικής μάθησης ή του σχεδίου εργασίας (project). Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες όπως η συγκέντρωση πληροφοριών, η μελέτη πεδίου, η ανάγνωση παραμυθιών, ιστοριών και βιβλίων γνώσεων σχετικού περιεχομένου, το θεατρικό παιχνίδι, η δημιουργική γραφή, οι εικαστικές δημιουργίες τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν σε ομάδες, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, κατανοούν σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος και κυρίως αντιλαμβάνονται τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες και μέλη μιας κοινότητας σε σχέση με το περιβαλλοντικό θέμα. Η μάθηση για την εκπαίδευση για την πολιτειότητα δεν είναι τυπική βασισμένη στο βιβλίο και στον πίνακα, αλλά, όπως προτείνεται από τους Huddleston και Kerr (2006) είναι ενεργός, διαδραστική, σχετική με τις πραγματικές ανάγκες και συνθήκες, κριτική, συνεργατική και συμμετοχική.

Μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής έρευνας και των δραστηριοτήτων, τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καταλήγουν από την πλευρά των μαθητών σε μια «δράση» που εκφράζει το πώς τα παιδιά έχουν αντιληφθεί τη διάσταση του προβλήματος αλλά και το πώς μπορούν να συμβάλουν στη λύση του διεκδικώντας τα δικαιώματα τους (δικαίωμα στον καθαρό αέρα, στο πόσιμο νερό, στις καθαρές παραλίες στους ελεύθερους, κοινόχρηστους χώρους κ.α). Η δράση καθορίζεται μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες: υποβάλλονται προτάσεις και η επιλογή πραγματοποιείται μετά από ψηφοφορία το αποτέλεσμα της οποίας γίνεται αποδεκτό από όλους. Τέτοιες δράσεις θα μπορούσαν να είναι οι ακόλουθες δραστηριότητες που ανοίγουν το σχολείο στην κοινωνία και δίνουν τη δυνατότητα παρέμβασης των μαθητών:

- πρωτοβουλίες διαμαρτυρίας (π.χ. επιστολές στο Δήμαρχο ή στις τοπικές εφημερίδες),
- δράσεις ευαισθητοποίησης της κοινωνίας (δημιουργία αφίσας ή φυλλαδίου που θα βγει εκτός τάξης, ή παρουσίαση του προγράμματος στο κοινό),
- δημιουργία και κοινοποίηση οικοκώδικα που περιλαμβάνει κανόνες και συμπεριφορές για την προστασία του περιβάλλοντος: τα παιδιά ιεραρχούν τα προβλήματα και εντοπίζουν ποιες συμπεριφορές αποτελούν λύσεις,
- ενεργός συμμετοχή στη λύση του προβλήματος με ανακύκλωση, δέντροφύτευση, καθαρισμό ακτής, ανταλλακτικό παζάρι κτλ.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η παιδική λογοτεχνία με οικολογική θεματική η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως αφορμή ενός προγράμματος Π.Ε. είτε ως δραστηριότητα επέκτασης ενός θέματος που καταλήγει στην ενίσχυση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη.

Παρακάτω θα επιχειρηθεί μια αποτύπωση της έννοιας του ενεργού πολίτη σε συγκεκριμένα εικονογραφημένα βιβλία προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας – τα οποία συχνά υπάρχουν στις βιβλιοθήκες των σχολείων- με θέμα το περιβάλλον, σύμφωνα με την ηλικία, την ιδιότητα και τη δράση των ηρώων. Επιπλέον, θα προταθούν φιλαναγνωστικές δραστηριότητες και δράσεις για επέκταση, οι οποίες μπορούν να προάγουν ακόμη περισσότερο την ανάπτυξη της πολιτειότητας στους μαθητές, όπως συνέβη σε ανάλογες παρεμβάσεις που αφορούσαν σχετικές γραπτές ή προφορικές αφηγήσεις (βλ. Philips 2010).

Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ (CITIZENSHIP)

Καθώς η παιδική λογοτεχνία «εισβάλλει» συστηματικά πλέον στο χώρο του σχολείου τόσο μέσα από τη θεσπισμένη ώρα της «Φιλαναγνωσίας», όσο και από προγράμματα σχετικά με το βιβλίο που υλοποιούνται την ώρα της ευέλικτης ζώνης, η Λογοτεχνία αποσυνδέεται μερικώς από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και συνδέεται με το παιχνίδι, την ψυχαγωγία, την απόλαυση, τη συναισθηματική καλλιέργεια, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2002).

Η χρήση λογοτεχνικών βιβλίων σε περιβαλλοντικά προγράμματα, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν γενικές έννοιες και θέματα δυσνόητα για τα μικρά παιδιά με απλό και εύληπτο τρόπο. Επίσης, η λογοτεχνία - ολόκληρη η παιδική/νεανική λογοτεχνία και όχι μόνο η θεματικά συνδεδεμένη με το περιβάλλον, εκλεπτύνει την αισθητηριακή αντίληψη των αναγνωστών της, αναπτύσσει τη φαντασία τους, οξύνει τις νοητικές δυνάμεις και την κρίση τους για τα ανθρώπινα και "επαναδημιουργεί" τις αιώνιες αξίες (Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου, 2013). Η γοητεία που αποπνέει ένα παραμύθι μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλέστερα μονοπάτια για την εξοικείωση του παιδιού με περιβαλλοντικά θέματα από ότι τα σχολικά βιβλία ή τα βιβλία γνώσεων (Χριστοδουλίδου, 2008). Το ίδιο συμβαίνει και με τα χαρακτηριστικά της πολιτειότητας (citizenship), δηλαδή τις δεξιότητες και ιδιότητες του ενεργού πολίτη, όπως έχει αποδειχθεί από σχετικές μελέτες (Philips 2010· Popenici 2005). Στα συγκεκριμένα θεματικά βιβλία, προφορικές αφηγήσεις, παραμύθια ή μύθους οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες αποτελούν ισχυρό διδακτικό εργαλείο που επηρεάζουν τα παιδιά όσο και οι αληθινοί άνθρωποι που βρίσκονται δίπλα τους (U.S. Department of Education, 2005: 22).

Τέτοιου είδους προγράμματα που βασίζονται στη λογοτεχνία διαφοροποιούνται από ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, το οποίο στοχεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση της θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη λογοτεχνία και στην ανάγνωση βιβλίων ως ελεύθερη επιλογή και όχι ως υποχρέωση, μέσα από τη βιωματική εμπλοκή τους με το κείμενο και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με το συγγραφέα, με την κατανόηση του κειμένου, με τη δομή και τις αφηγηματικές του τεχνικές (Κατσίκη- Γκίβαλου, 2011). Προγράμματα που βασίζονται στη λογοτεχνία και στοχεύουν στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών θα πρέπει να βελτιώνουν την ποιότητα της αναγνωστικής εμπειρίας, να οδηγούν τους αναγνώστες μέσα από συζήτηση σε σκέψεις που δεν είχαν κάνει ή ακόμη κι αν είχαν κάνει δεν είχαν μπορέσει να τις εκφράσουν. Επίσης θα πρέπει να περιλαμβάνουν ερωτήσεις για τις αντιδράσεις των χαρακτήρων, να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν ποιο θέμα του κειμένου ταιριάζει με τις αντιλήψεις τους, καθώς και να εμπεριέχουν δραστηριότητες προσανατολισμένες πρωταρχικά στον αναγνώστη και στο βιβλίο και όχι στο αναλυτικό πρόγραμμα. Συνεπώς, «το λογοτεχνικό κείμενο μέσα από τη γοητεία που ασκεί στον αναγνώστη θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο για ενημέρωση, ως αφορμή για σκέψη, ως βάση για σχεδιασμό δράσεων» (Σιορίκης, 2013: 87).

Έτσι ένα μοντέλο προγράμματος που βασίζεται στην επεξεργασία κάποιου κειμένου παιδικής λογοτεχνίας σύμφωνα με τη Singleton (1997: 25) διαρθρώνεται ως εξής: στην αρχή δίνεται η περίληψη του βιβλίου μαζί με δραστηριότητες παρακίνησης για την ανάγνωσή του (σύμφωνα με τους Jobe & Hart, 2010 η μεγαλόφωνη ανάγνωση κρίνεται πιο αποτελεσματική). Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις και συζήτηση, ενώ στο τέλος δίνονται δραστηριότητες επέκτασης για περαιτέρω σκέψη και μάθηση.

Οι ερωτήσεις μέσα από τις οποίες προκύπτει αβίαστα συζήτηση, αποτελούν βασικό στοιχείο του προγράμματος, καθώς βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις αξίες σε μια ιστορία. Έτσι καλό είναι να γίνονται ερωτήσεις σχετικά με:

1. Τα κίνητρα των χαρακτήρων

Π.χ. Πώς αντιδρούν οι άνθρωποι στην ιστορία;
Είχαν καλά κίνητρα;
Ποιοι είναι οι ήρωες; Γιατί είναι ήρωες; Ήταν κακοί; Γιατί ήταν κακοί;

2. Τις κρίσεις των χαρακτήρων

Π.χ. Πήραν οι άνθρωποι καλές αποφάσεις; Γιατί ή γιατί όχι;

3. Τη δράση των χαρακτήρων

Π.χ. Πώς πάρθηκαν οι αποφάσεις; Ποια βήματα ακολούθησαν; Υπήρχαν εμπόδια; Πώς αντιμετωπίστηκαν;

4. Την ευαισθητοποίηση

Π.χ. Τι σκέπτονται οι άνθρωποι για το καλό των άλλων;
Η ιστορία είχε καλό ή κακό τέλος; Για ποιον ήταν καλό και για ποιον κακό;
Πώς θα μπορούσε η ιστορία να εξελιχθεί καλύτερα για όλους; (U.S. Department of Education, 2005: 22-23).

ΣΤΟΧΟΙ

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της έρευνας ήταν η διαπίστωση του τρόπου αποτύπωσης της έννοιας του ενεργού πολίτη σε συγκεκριμένα εικονογραφημένα βιβλία προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με θέμα το περιβάλλον, σύμφωνα με την ηλικία, την ιδιότητα και τη δράση των ηρώων. Οι κατηγορίες προς διερεύνηση που προέκυψαν μετά την ανάγνωση των βιβλίων και σύμφωνα με την έννοια του ενεργού πολίτη είναι οι εξής:

- από ποιους γίνεται η υπόδειξη του προβλήματος,
- ποιοι χρεώνονται την ευθύνη,
- ποιοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλία και

- ποιοι τελικά δίνουν τη λύση.
- Επίσης,
- ποιες λύσεις δίνονται,
 - κατά πόσο προκύπτουν από συνεργασία και
 - διαβουλεύσεις και
 - αν οι ενήλικες συμμετέχουν σε αυτές.

Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο του μοντέλου προγράμματος που αναφέραμε παραπάνω, θα προταθούν ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να ακολουθήσουν την ανάγνωση του κειμένου και την επεξεργασία των εννοιών του μέσω ερωτήσεων.

ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα των βιβλίων προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας που χρησιμοποιήσαμε προέκυψε ενδεικτικά από το σχετικό υλικό βιβλιοθηκών δύο σχολείων: του 2ου Νηπιαγωγείου Παιανίας και του Δημοτικού Σχολείου των Εκπαιδευτηρίων Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος. Προϋπόθεση για την επιλογή ενός βιβλίου αποτέλεσε η υπόδειξη συγκεκριμένου περιβαλλοντικού προβλήματος και η ύπαρξη οποιασδήποτε μορφής δράσης απέναντι σε αυτό. Έτσι αποκλείστηκαν τα βιβλία γνώσεων, καθώς και τα βιβλία όπου απλώς αναφέρεται η ύπαρξη ή η περιγραφή κάποιου περιβαλλοντικού θέματος.

Πίνακας 4

ΤΙΤΛΟΙ ΒΙΒΛΙΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ
1. Οι μύγες τα χελιδόνια και εγώ, Φίλιππος Μανδηλαράς, Πατάκης
2. Ο Τραμ, Κώστας Μάγος, Πατάκης
3. Η Μεσόγειος είμαι εγώ και δεν είμαι πια εδώ!, Βαγγέλης Ηλιόπουλος, Πατάκης
4. Με το ποδήλατό μου αρχηγό τα αυτοκίνητα νικώ, Βαγγέλης Ηλιόπουλος, Πατάκης
5. Ο Κότσυφας απαιτεί το δάσος να σωθεί, Βαγγέλης Ηλιόπουλος, Πατάκης
6. Η μικρή Γοργόνα πώς να ζήσει στο Σκουπιδονήσι;, Βαγγέλης Ηλιόπουλος, Πατάκης
7. Παιδιά σε δράση! Η ώρα να σώσουμε τη Γη έχει φτάσει, Βαγγέλης Ηλιόπουλος, Πατάκης
8. Το Αστροπελέκι με την περιέργεια βρίσκει λύση για την ενέργεια, Βαγγέλης Ηλιόπουλος, Πατάκης
9. Ο κύριος Μπεν η Μου και τα σκουπίδια, Σοφία Ζαραμπούκα, Πατάκης
10. Στο δάσος, Σοφία Ζαραμπούκα, Πατάκης
11. Πού πας χελωνάκι;, Καλλιώ Καστρησιού, Καλειδοσκόπιο
12. Το Βρωμοχώρι, Σοφία Ζαραμπούκα, Κέδρος
13. Σκουπιδιστάν, Κώστας Μάγος, Πατάκης
14. Η πόλη με το ουράνιο τόξο, Χρήστος Μπουλώτης, εικ. Δέσποινα Καραπάνου, Πατάκης
15. Ο Τζίτζικο-Περικλής Υπουργός Φύσης!, Ελένη Σβορώνου, εικ. Μαρία-Λουίζα Βαφιαδάκη, Μεταίχμιο
16. Η Σεμέλη διώχνει το νέφος, Χρήστος Μπουλώτης, εικ. Νικόλας Ανδρικόπουλος, Ελληνικά Γράμματα
17. Τα χελωνάκια του Παύλου, Σοφία Καλαντζάκου, εικ. Σπύρος Γούσης, Πατάκης
18. Μια νύχτα στη χωματερή, Κώστας Μάγος, εικ. Ανδρέας Γεωργιάδης, Μικρή Άρκτος
19. Ένα δέντρο ζητάει αυλή, Λίτσα Παναγιωτοπούλου, εικ. Νίκος Μαρουλάκης, Μίνωας
20. Τίνος είναι ο αέρας;, Γιο Σομέι, Σύγχρονοι Ορίζοντες,
21. Το πλανόδιο πάρκο, Αντώνης Παπαθεοδούλου, Πατάκης
22. Το κόκκινο σουτζουκάκι, Λίτσα Ψαραύτη, Πατάκης

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ενασχόληση με θέματα οικολογίας και περιβάλλοντος στην ελληνική παιδική λογοτεχνία ξεκίνησε μετά τη μεταπολίτευση, καθώς οι νέες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και οι νέες ιδέες στην εκπαίδευση έφεραν ανανέωση και στη θεματολογία. Έτσι στην πορεία των σχετικών εκδόσεων, η οποία ήταν αυξητική (Παπαδάτος, 1995:106-107), πολλά βιβλία για όλες τις ηλικίες έχουν γραφτεί και ποικίλες πτυχές της οικολογίας έχουν προσεγγιστεί.

Τα θέματα που τίγονται σε αυτά εικονογραφημένα βιβλία σχετίζονται με την προστασία του δάσους, την ανακύκλωση, την προστασία των θαλασσών, την υπερθέρμανση του πλανήτη, την κλιματική αλλαγή και την τρύπα του όζοντος, την προστασία της θαλάσσιας χελώνας, το θέμα της ενέργειας, τα αδέσποτα, την έλλειψη πρασίνου στις πόλεις και τις επιπτώσεις της ανθρώπινης παρέμβασης στη φυσική αλυσίδα. Όπως επισημαίνει και ο Παπαδάτος (Παπαδάτος χ.η.: 7) τα στοιχεία των βιβλίων προβάλλονται στα πλαίσια της «Οικολογικοποίησης της σκέψης, μιας βαθιάς διαδικασίας την οποία σύμφωνα με τον Ε. Morin έχει ανάγκη ο σύγχρονος κόσμος». Ο Morin όπως επισημαίνει ο Παπαδάτος, αναφέρει ότι «η πολυπλοκότητα στη φύση ενέχει την ‘έσχατη ηθική’ που είναι ‘η ανάδυση της ανθρωπότητας’, με την έννοια της ‘αφύπνισης μέσα μας αυτής της ίδιας της ανθρωπότητας’. Μέσω δηλαδή διαδικασιών εσωτερικής αλλαγής και κριτικής στάσης».

Τα παιδιά δρουν κυρίως ως ομάδα και αναλαμβάνουν δυναμική δράση απέναντι σε κέντρα εξουσίας, πρακτική ιδιαίτερα προσφιλή στους συγγραφείς (Παπαδάτος 1995: 111).

Πίνακας 5

	ΥΠΟΔΕΙΞΗ	ΕΥΘΥΝΗ	ΛΥΣΗ	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ
ΦΥΣΗ	8	-	4	4
ΠΑΙΔΙΑ	9	0	8	9
ΜΕΓΑΛΟΙ	2	7	1	
ΦΥΣΗ - ΠΑΙΔΙΑ	-	-	2	3
ΜΕΓΑΛΟΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ	1	3	2	3
ΑΝΘΡΩΠΟΙ – ΓΕΝΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ	-	7	-	-
ΑΠΡΟΣΩΠΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ – ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ	2	-	2	2
ΚΑΜΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑ	1	5	3	1

Έτσι, σύμφωνα με τον Πίνακα 5, στα περισσότερα βιβλία εντοπίζουν το πρόβλημα, προσπαθούν να βρουν λύση, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και προβαίνουν σε δράση οποιασδήποτε μορφής. Την ευθύνη για όσα συμβαίνουν την αναλαμβάνουν στη μειονότητα των λογοτεχνικών κειμένων. Τα παιδιά/νέοι μαζί με τη Φύση σε διάφορες μορφές της (πουλιά, θεότητες, δέντρα, ζώα, φεγγάρι, άνεμος, θάλασσα) εμφανίζονται πιο ευαισθητοποιημένα και δραστήρια, πιθανώς λόγω της αθωότητας και της έλλειψης υστεροβουλίας. Σε αρκετά βιβλία η υπόδειξη του προβλήματος στα παιδιά γίνεται από τη Φύση, η οποία τα παρακινεί και τα αφυπνίζει, καθώς από μόνα τους δεν έχουν συνειδητοποιήσει την ύπαρξη προβλήματος.

Ταυτόχρονα οι ενήλικες ή οι άνθρωποι γενικά (όπου υπαινίσσονται και πάλι οι ενήλικες) στην πλειονοψηφία των βιβλίων χρεώνονται την ευθύνη για τη δημιουργία του εκάστοτε περιβαλλοντικού προβλήματος, δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για την επίλυσή του, αδιαφορούν και δεν αντιλαμβάνονται καν την ύπαρξή του, πριν τους το υποδείξει κάποιος. Ωστόσο, όπως φαίνεται από τον

Πίνακα 6, στο τέλος στην πλειοψηφία τους παρακινούνται από τα παιδιά, συνεργάζονται και συμμετέχουν στις διαβουλεύσεις και στην υλοποίηση της λύσης.

Πίνακας 6

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΚΑΜΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	16	6	1
ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΕΙΣ	12	10	1
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΕΓΑΛΩΝ	9	11	1

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως οι αρχές της πολιτειότητας στα συγκεκριμένα βιβλία με περιβαλλοντικά θέματα, προβάλλονται κυρίως από τα παιδιά και τη Φύση. Η συνεργασία, η αλληλεγγύη, ο εθελοντισμός, η ανάληψη πρωτοβουλιών, οι διαβουλεύσεις (έστω και περιορισμένης μορφής) για την εύρεση και υλοποίηση της λύσης του προβλήματος, αποτελούν έννοιες που υπάρχουν σχεδόν σε όλα τα βιβλία ενεργοποιώντας τους πολίτες.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Αφού προηγηθούν τα βήματα της ανάγνωσης, των ερωτήσεων και της συζήτησης για την προβολή της έννοιας του ενεργού πολίτη, μερικές δραστηριότητες βασισμένες στα λογοτεχνικά βιβλία που μπορούν να ακολουθήσουν για επέκταση και περεταίρω μάθηση είναι οι εξής:

- ✓ **Αναγνώσεις:** *Η συγκεκριμένη δραστηριότητα προηγείται των ερωτήσεων και της συζήτησης.* Καλούμε μεγαλύτερα παιδιά να διαβάσουν στα μικρότερα και να συνδράμουν στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με τους γονείς τις «ημέρες ανάγνωσης». Τις ημέρες αυτές ένας γονιός μαζί με το παιδί του έρχεται στο σχολείο και διαβάζουν ή παρουσιάζουν ένα βιβλίο που επιλέγουν από τη βιβλιοθήκη με όποιο τρόπο θέλουν (με συνοδεία μουσικής, με ανάγνωση αποσπάσματος, με δραματοποίηση κλπ.). Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση, ενώ ο γονιός ή το μεγαλύτερο παιδί δεσμεύονται με το «συμβόλαιο του ενεργού πολίτη» για το τι θα κάνουν οι ίδιοι ως ενεργοί πολίτες. Τις επόμενες μέρες στέλνουν στο σχολείο επιστολές, φωτογραφίες κτλ. που δηλώνουν τη δράση τους.
- ✓ **Γαντόκουκλες:** Κατασκευάζουμε γαντόκουκλες από τους ήρωες των βιβλίων και γίνονται οι μασκότες της τάξης. Κάθε μέρα μια κούκλα μπορεί να θέτει ένα θέμα προς συζήτηση σχετικό με την έννοια της «πολιτειότητας», να προτείνει το επόμενο βιβλίο για ανάγνωση, να διαβάζει ένα απόκομμα εφημερίδας ως έναυσμα για συζήτηση. Αν κατασκευαστούν αρκετές κούκλες μπορούν να συνομιλούν με μορφή κουκλοθέατρου, να θέτουν ένα πρόβλημα που απασχολεί το συγγραφέα και τους ήρωες του βιβλίου τους, να συζητούν και να προτείνουν λύσεις για αυτό, φτιάχνοντας μια νέα διακειμενική ιστορία. Σε περίπτωση συνεργασίας με άλλη τάξη ή άλλο σχολείο, οι κούκλες μαζί με το βιβλίο μπορούν να ανταλλάγουν, θέτοντας νέες προτάσεις και δράσεις.
- ✓ **Θεματικοί Όμιλοι:** Σχηματίζουμε μικρές ομάδες, οι οποίες «υιοθετούν» ένα από τα θέματα που προβάλλονται στα βιβλία που διαβάσαμε. Κάθε ομάδα συζητά το θέμα, προτείνει λύσεις, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες, προβαίνει σε δράση. Έτσι για παράδειγμα η ομάδα που έχει «υιοθετήσει» τον *Τραμ* συζητά για τα αδέσποτα της γειτονιάς, εντοπίζει και καταγράφει τα προβλήματα που δημιουργούν, καθώς και τα θετικά στοιχεία της συνύπαρξής τους, συζητούν για το τι μπορούν να κάνουν για αυτά, γράφουν μια επιστολή στην Εταιρεία προστασίας αδέσποτων ζώων καλώντας για εμβολιασμούς και στείρωσεις, φτιάχνουν σπιτάκια με τη βοήθεια των γονιών τους, φροντίζουν για το φαγητό τους, κολλούν αφίσες για την ενημέρωση και ενεργοποίηση των πολιτών.

- ✓ **Οι φωτογράφοι:** Τα παιδιά φωτογραφίζουν στιγμιότυπα που τους θυμίζουν περιστατικά από τα βιβλία που διάβασαν. Στη συνέχεια φέρνουν τις φωτογραφίες στο σχολείο και τις αντιστοιχίζουν σε έναν πίνακα με το απόσπασμα του βιβλίου στο οποίο αναφέρονται. Στο τέλος ένα βιβλίο μπορεί να εικονογραφηθεί από την αρχή με τις φωτογραφίες των παιδιών.
- ✓ **Θεατρικές τεχνικές** (Παπαδόπουλος, 2010):
 - **Η καρέκλα των αποκαλύψεων:** Ένα παιδί υποδύεται τον ήρωα ενός βιβλίου και κάθεται σε μια καρέκλα. Τα υπόλοιπα παιδιά του παίρνουν συνέντευξη για τις απόψεις και τις ενέργειές του, για το πώς νιώθει και τι σκέφτεται.
 - **Το περίγραμμα του χαρακτήρα:** Φτιάχνουμε το περίγραμμα ενός από τους χαρακτήρες του βιβλίου και μέσα γράφουμε τα στοιχεία εκείνα που τον καθιστούν ενεργό πολίτη. Απ' έξω γράφουμε τι δεν έκανε και τι θα μπορούσε να κάνει για να δράσει υπεύθυνα.
- ✓ **Δημιουργική Γραφή:**
 - **Αλφαβητάρι:** Φτιάχνουμε το αλφαβητάρι του βιβλίου π.χ. για *Το Πλανόδιο πάρκο* **Α** αποφάσισαν, **Β** βρήκαν, **Γ** γέμισαν, **Δ** διάφορα λουλούδια, **Ε** εθελοντισμός.... Στη συνέχεια με τις λέξεις που έχουμε βρει γράφουμε ένα τραγούδι και το μελοποιούμε χρησιμοποιώντας αυτοσχέδια μουσικά όργανα ή το σώμα μας. Χρησιμοποιώντας μια βιντεοκάμερα μπορούμε να γυρίσουμε και ένα «video-clip» και να το προβάλλουμε σε άλλα σχολεία, στο blog του σχολείου ή στο site του Δήμου μας.
 - **Το «ενεργό ρομπότ»:** Κατασκευάζουμε ένα φανταστικό ρομπότ και του δίνουμε όποια μορφή θέλουμε από τους ήρωες των βιβλίων. Στη συνέχεια φτιάχνουμε το «λογισμικό» του γράφοντας φράσεις - οδηγίες σε χαρτάκια και τα ρίχνουμε μέσα του, έτσι ώστε να γίνει «ενεργός πολίτης». Οι φράσεις θα αναφέρονται σε σκέψεις, πράξεις, συναισθήματα.
 - Π.χ. Σκέψεις:** Να σκέφτεσαι πριν πετάξεις το χαρτάκι από την τσίχλα σου στο δρόμο.
 - Πράξεις:** Όταν βλέπεις φως άσκοπα αναμμένο, να το σβήνεις. Όταν βλέπεις σκουπίδι πεταμένο στο δρόμο να σκύβεις να το μαζεύεις.
 - Συναισθήματα:** Να χαίρεσαι όταν βλέπεις παιδιά να φροντίζουν τα ζώα. Να θυμώνεις όταν βλέπεις κάποιον να πετάει σκουπίδια στη θάλασσα.
 - **Κόμικ:** Φτιάχνουμε τρισδιάστατα κόμικς και βάζουμε τους ήρωες του βιβλίου να συνομιλούν.
- ✓ **Κατασκευή παιχνιδιών:** Με βάση το θέμα του βιβλίου φτιάχνουμε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι ή οργανώνουμε ένα παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού, αξιοποιώντας είτε γρίφους από το βιβλίο (π.χ. το όνομα του ήρωα, τον τρόπο δράσης του κτλ.) είτε ερωτήσεις που θέτουν στα παιδιά διλήμματα και προβληματισμούς για σωστή δράση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (2011). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση: Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς*, το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των Πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών.

Παντίδης, Σ., & Πασιάς, Γ. (2003). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδόπουλος Σίμος (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*. (Α' τόμος). Αθήνα: Gutenberg.

Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου Λ. (2013). Οικολογία και Παιδική/Νεανική Λογοτεχνία. Ανακτήθηκε 18/2/2015 από το http://lotypetrovits.blogspot.gr/2013/06/blog-post_5.html.

Παπαδάτος Γ. (1995). Η οικολογία στην ελληνική παιδική λογοτεχνία. Στο Α. Κατσίκη – Γκίβαλου, (επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία Θεωρία και Πράξη*, α' τόμος (σσ. 103-118). Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαδάτος Γ. (χ.η.). Παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο και περιβαλλοντικά προβλήματα. Στην Ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου Αιγαίου-ΤΕΠΑΕΣ. Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου 2015 από το <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/draseis/tom-c/Papadatos.pdf>

Σιορίκης, Χ. (2013). Απ' τα λόγια στα δέντρα: Δραστηριότητες για τη Φιλαναγνωσία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Δημοτικό). Στο Πάτσιου, Β. & Καλογήρου Τ. (επιμ.), *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας- Διδακτικές Προσεγγίσεις –Αξιοποίηση Διδακτικού Υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο)* (Σελ. 85-104). Αθήνα: Gutenberg.

ΣΥΝΘΗΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ (1992). Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2013 από europa.eu: <http://eur-lex.europa.eu/el/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001>

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τομ. Α', Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Σ.Ε.Π.Ε.Δ (2006). Εγκύκλιος: Το Πλαίσιο Αναφοράς της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και οι Σχολικές Δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Αγωγής & Αγωγής Υγείας – Θεματικό Έτος, Αρ. Πρωτ. 106553/Γ7 / 13.10.2006.

Χριστοδουλίδου Λ. (2008). Οικολογική συνείδηση, συμφιλίωση και αρμονία του ανθρώπου με τη Φύση μέσα από την ενότητα Εμείς και η Φύση του Ανθολογίου λογοτεχνικών κειμένων, Με λογισμό και μ' όνειρο της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. *Κείμενα*, τχ. 8 ISSN: 1790-1782. Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου 2013 από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=120:p3t8&catid=52:tefxos8&Itemid=60

Brown, K. J., & Fairbrass, S. (2009). *The citizenship teacher's handbook*. London; New York: Continuum.

Collins English Dictionary - Complete & Unabridged 10th Edition. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2015, από Dictionary.com, website: <http://dictionary.reference.com/browse/idiot>

Drake, R. F. (2001). *The Principles of Social Policy*. Hampshire: Palgrave.

Huddleston, T., & Kerr, D. (2006). *Making sense of citizenship. A continuing professional development handbook*. London: Hodder Education.

Jobe R. & Hart, P. (2010). Η λογοτεχνία στα σχολεία σήμερα. *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους* τ.99, 52-54. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου από http://issuu.com/darkoudeas/docs/t.99_internet

Oxfam. (2006). *Education for Global Citizenship: A guide for schools*. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2013, από [www.oxfam.org.uk: http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx](http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx)

Philips G. L. (2010). *Young Children's Active Citizenship: Storytelling, Stories and Social Action* (Phd.). Centre for Learning Innovation Faculty of Education Queensland University of Technology. Ανακτήθηκε 24 Φεβρουαρίου 2015 από http://eprints.qut.edu.au/38881/1/Louise_Phillips_Thesis.pdf

Popenici S. (2005). Teaching Responsible Citizenship Through Imaginative Narrative Mythological Structures. *Teaching Education* 1(March), 33-40. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου 2015 από [http://www.researchgate.net/publication/249004788 Teaching_responsible_citizenship_through_imaginative_narrative_mythological_structures](http://www.researchgate.net/publication/249004788_Teaching_responsible_citizenship_through_imaginative_narrative_mythological_structures)

Scherens, J. (2009). *Informal Learning of Active Citizenship at School*. Springer.

Singleton R. L.(1997). *C is for Citizenship: Children's Literature and Civic Understanding*. Social Science Education Consortium Boulder, Colorado. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου 2013 από http://www.educationworld.com/a_curr/curr082.shtml

UNESCO (2010). *Teaching and Learning for a Sustainable Future*. Ανακτήθηκε 29 Σεπτεμβρίου 2013 από http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/mod07.html?panel=2#top

U.S. Department of Education (2005). *Helping your child become a responsible citizen*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Communications and Outreach. Ανακτήθηκε 23 Σεπτεμβρίου 2013 από <http://www2.ed.gov/parents/academic/help/citizen/citizen.pdf>

Στοιχεία επικοινωνίας:

Χρύσα Κουράκη, ckouraki@hotmail.gr

Βαρβάρα Βορύλλα, veravorylla@sch.gr

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ/ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ: ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ, ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ, ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ψυχική υγεία αποτελεί απαραίτητη προτεραιότητα για την υγιή ανάπτυξη των κοινωνιών, ενώ η προαγωγή της στο χώρο του σχολείου μπορεί να υποστηριχθεί με την υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας περιλαμβάνουν διάφορες κατηγορίες: α) τα Προγράμματα Πρόληψης τα οποία άρχισαν να εφαρμόζονται κυρίως από το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, β) τα Προγράμματα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν στο τέλος της δεκαετίας του '70, γ) τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης που κυριάρχησαν μετά το 1990 και δ) -κατά ορισμένους ερευνητές- τα προγράμματα Αγωγής για τη Διαμόρφωση του χαρακτήρα που υποστηρίχθηκαν από επίσημους φορείς από το 2000 και μετά. Ο διαχωρισμός τους σχετίζεται άμεσα με τη μορφή διδασκαλίας που υιοθετούσαν, αλλά και την εποχή που δημιουργήθηκαν και τους στόχους των εκάστοτε εκπαιδευτικών συστημάτων. Αντικατοπτρίζουν όμως και το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής τους, αφού κάθε είδος είναι βαθιά επηρεασμένο από τις επικρατούσες θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης της προσωπικότητας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:

Σχολικά Προγράμματα Πρόληψης, Προγράμματα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων, Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, Προγράμματα Έκπαίδευσης Χαρακτήρα

MENTAL HEALTH PROMOTION PROGRAMS/INDIVIDUAL AND SOCIAL SKILLS: HISTORY AND EVOLUTION, CONTENT, ORGANIC BACKGROUND AND POLITICAL CONTEXT

ABSTRACT

Mental health is an essential prerequisite for the healthy development of the societies. Its promotion at the school environment can be supported by the implementation of intervention programs. Mental health promotion programs include several categories: a) Prevention Programs that were mainly taught after the second half of the 20th century, b) Skills Development Programs that were developed in the late 70s, c) Social and Emotional Learning Programs that predominated the field after 1990 and d) –according to some researchers- Character Education Programs that were officially supported from 2000 onwards. This categorization is directly related to the teaching method these programs would adopt, and also to the objectives of the educational system of their time. But they also reflect the social and political context of their era, since each kind is deeply influenced by the prevailing theories of learning and personality development.

KEY WORDS:

School Based Prevention Programs, Personal and Social Skills Programs, Social Emotional Learning Programs, Character Education Programs

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Ο όρος Προγράμματα Ψυχικής Υγείας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ο Π.Ο.Υ. ορίζει την **ψυχική υγεία** ως την κατάσταση κατά την οποία «το άτομο συνειδητοποιεί τις δυνατότητες του, είναι ικανό να αντιμετωπίζει τις συνήθεις στρεσογόνες καταστάσεις της ζωής, είναι ικανό να εργάζεται παραγωγικά και αποδοτικά και είναι επίσης ικανό να συνεισφέρει στην κοινωνία όπου ζει» (Levin et al., 2010: 2). Η ψυχική υγεία αποτελεί απαραίτητη προτεραιότητα για την υγιή ανάπτυξη των κοινωνιών, ενώ η προαγωγή της στο χώρο του σχολείου είναι επιβεβλημένη και υπαγορεύεται τόσο από τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, όσο και από τις επιταγές των εκπαιδευτικών συστημάτων (WHO, 2005).

Για την πραγμάτωση αυτού του στόχου της προαγωγής δηλαδή της ψυχικής υγείας στο σχολείο, ο Π.Ο.Υ. -μεταξύ άλλων- προτείνει και ενθαρρύνει την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων ψυχικής

υγείας. Τα **παρεμβατικά προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας** είναι δομημένα και οργανωμένα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία έχουν σχεδιαστεί από ειδικούς επιστήμονες –συχνά από διεπιστημονική ομάδα (εκπαιδευτικούς και ειδικούς ψυχικής υγείας)– μπορούν να εφαρμοστούν στο χώρο του σχολείου και έχουν στόχο αφενός τη διδασκαλία δεξιοτήτων οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν συναισθηματικά και κοινωνικά, και αφετέρου την πρόληψη προβλημάτων ψυχικής υγείας και προβληματικών συμπεριφορών (Κουρμούση, 2013). Τα σχολεία αποτελούν ένα φυσικό και ιδιαίτερα κατάλληλο περιβάλλον για τη διενέργεια τέτοιων προγραμμάτων προληπτικής παρέμβασης, διότι:

- Τα περισσότερα παιδιά στον κόσμο πηγαίνουν έστω και για ελάχιστα χρόνια στο σχολείο και παρακολουθούν κάποιο σχολικό πρόγραμμα.
- Το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει την κατάλληλη υποδομή επιτρέποντας την ταυτόχρονη παρέμβαση σε μεγάλο αριθμό παιδιών.
- Τα σχολεία παρέχουν τη δυνατότητα προσέγγισης των παιδιών σε ηλικία όπου εγκαθιδρύονται οι συμπεριφορές και διαμορφώνεται ο χαρακτήρας τους.

Τα προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας περιλαμβάνουν διάφορες κατηγορίες. Με τη σειρά που δημιουργήθηκαν και εμφανίστηκαν στο προσκήνιο της εκπαίδευσης αναπτυγμένων χωρών όπως οι ΗΠΑ, διακρίνουμε: α) τα Προγράμματα Πρόληψης τα οποία άρχισαν να εφαρμόζονται περί το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, β) τα Προγράμματα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων ή Προγράμματα Δεξιοτήτων Ζωής που αναπτύχθηκαν στο τέλος της δεκαετίας του '70 και γ) τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης που αναπτύχθηκαν από το 1990 και μετά. Ο διαχωρισμός τους σχετίζεται άμεσα με την εποχή που εμφανίστηκαν και –πιο συγκεκριμένα– με τους στόχους των εκάστοτε εκπαιδευτικών συστημάτων και τη μορφή διδασκαλίας που υιοθετούσαν. Αντικατοπτρίζουν όμως και το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής που εμφανίζονται, αφού κάθε είδος είναι βαθιά επηρεασμένο από τις επικρατούσες θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης της προσωπικότητας.

ΕΜΦΑΝΙΣΗ, ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι τα πρώτα προγράμματα Πρόληψης πρωτοεμφανίζονται σε κάποιες αναπτυγμένες χώρες πριν τις αρχές του 20ου αιώνα, κυρίως ως κάποιες μορφές Σεξουαλική Αγωγή. Περιορίζονται σε παροχή γνώσεων και ο τρόπος διδασκαλίας τους είναι αμιγώς δασκαλοκεντρικός.

Τα πρώτα προγράμματα Ψυχικής Υγείας εμφανίζονται ανάμεσα στο 1929 και 1940 και συνεχίζουν να εστιάζουν σε παροχή γνώσεων. Από το 1940 και μετά, αρχίζουν να παρουσιάζονται με την ονομασία Ψυχική Υγιεινή (Mental Hygiene), αφού κατά την εποχή αυτή η Ψυχική Υγεία φαίνεται να συνδέεται με τη Σωματική Υγιεινή σε μεγάλο βαθμό.

Βασικό μειονέκτημα όλων των μέχρι τότε προγραμμάτων είναι η μη αξιολόγησή τους. Κάποιες απόπειρες αξιολόγησης αρχίζουν να εμφανίζονται από το 1950 και μετά, με σοβαρότερες όμως προσπάθειες να υλοποιούνται μετά το 1970, οπότε και εμφανίζεται επίσημα η Πρόληψη ως διεπιστημονική επιστήμη, η οποία βασίζεται στη βασική και εφαρμοσμένη έρευνα πολλών επιστημονικών κλάδων όπως της ψυχολογίας, της δημόσιας υγείας, της εκπαίδευσης, της ψυχιατρικής, της κοινωνικής εργασίας, της ιατρικής, της νοσηλευτικής, της κοινωνιολογίας, της ποινικής δικαιοσύνης, της πολιτικής επιστήμης, της νομικής, καθώς και των οικονομικών και επικοινωνιακών επιστημών (Weissberg R., Kumpfer K., Seligman M., 2003).

Η ύπαρξη αξιολόγησης προσδίδει επιστημονικό κύρος στις προληπτικές παρεμβάσεις και επιτρέπει την ασφαλή εκτίμηση για την αποτελεσματικότητά τους. Οι παρεμβάσεις πρόληψης, σύμφωνα με τα σημερινά κριτήρια διαχωρισμού και ανάλογα με την ήδη διαγνωσμένη ή μη ύπαρξη προβλημάτων στην ομάδα στόχο διακρίνονται σε (Durlak J., & Wells A., 1997):

- Παρεμβάσεις **πρωτογενούς πρόληψης**: Παρεμβάσεις σε υγιείς, φυσιολογικούς πληθυσμούς, με στόχο τη μείωση της εμφάνισης προβλημάτων (π.χ. παρεμβάσεις πρόληψης συγκρούσεων και επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων).
- Παρεμβάσεις **δευτερογενούς πρόληψης**: Παρεμβάσεις σε πληθυσμούς κατά την αρχική ανάπτυξη των προβλημάτων, πριν αυτά εξελιχθούν σε πλήρως αναπτυγμένες διαταραχές (π.χ. παρεμβάσεις σε παιδιά με αντικειμενική δυσκολία στον έλεγχο της συμπεριφοράς τους).
- Παρεμβάσεις **τρίτογενούς πρόληψης**: Παρεμβάσεις-δράσεις για μείωση του επιπολασμού/prevalence των εγκαθιδρυμένων διαταραχών (π.χ. παρεμβάσεις σε παιδιά με διαταραχές διαγωγής).

Επίσης, ανάλογα με το μέγεθος και τη σύνθεση της ομάδας-στόχου τους διακρίνονται σε (Durlak J., & Wells A., 1997):

- **Καθολικές (universal)** προληπτικές παρεμβάσεις: Παρεμβάσεις οι οποίες απευθύνονται σε όλη την ομάδα-στόχο (π.χ. παρεμβάσεις στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης).
- **Στοχευμένες (targeted)**: Παρεμβάσεις σε άτομα ή υποομάδες που επηρεάζονται από παράγοντες κινδύνου (π.χ. παρεμβάσεις σε μαθητές των οποίων οι γονείς βρίσκονται σε διαδικασία διαζυγίου).

Επιπλέον, ανάλογα με την ομάδα στην οποία παρεμβαίνουν και όχι μόνο ανάλογα με εκείνη στην οποία απευθύνονται, διακρίνονται σε (Durlak J., & Wells A., 1997):

- **Ατομικές** που απευθύνονται απευθείας στον πληθυσμό-στόχο χωρίς να επιχειρούν αλλαγές στο περιβάλλον (π.χ. παρεμβάσεις που επιδιώκουν αλλαγές στις στάσεις των μαθητών μέσω δράσεων μόνο στους ίδιους).
- **Συστημικές** που επιδιώκουν να επιφέρουν αλλαγές στον πληθυσμό-στόχο δρώντας και έμμεσα, τροποποιώντας δηλαδή και το περιβάλλον (π.χ. παρεμβάσεις που επιδιώκουν αλλαγές στις στάσεις των μαθητών μέσω δράσεων και επιμορφώσεων στους ίδιους, στους γονείς τους και στους εκπαιδευτικούς τους).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (SKILLS)

Με την έναρξη της δεκαετίας του '80, εμφανίζονται τα πρώτα Προγράμματα Δεξιοτήτων και η εστίαση μετατοπίζεται από την παροχή γνώσεων στους μαθητές στην προσπάθεια ανάπτυξης των ατομικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Το 1979, δημοσιεύεται από τον Dr. Gilbert Botvin ένα πολύ αποτελεσματικό πρόγραμμα Εκπαίδευσης Δεξιοτήτων Ζωής (Life Skills) για μαθητές γυμνασίου, το οποίο χρησιμοποιεί την ενεργητική διδασκαλία αντί για την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική προσέγγιση (Botvin G., 1979). Πρόκειται για μια απλή στρατηγική πρόληψης, που έχει στόχο την καταπολέμηση των πολλαπλών τύπων εξαρτήσεων από διάφορες ουσίες, όπως από τον καπνό. Τα αποτελέσματα του προγράμματος αυτού - το οποίο ο Botvin ονομάζει Πρόγραμμα Δεξιοτήτων Ζωής - είναι ιδιαίτερα θεαματικά. Σαν αποτέλεσμα, ο Π.Ο.Υ. αναγνωρίζει τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Δεξιοτήτων και τονίζει ότι: *«Η Εκπαίδευση Δεξιοτήτων Ζωής (Life Skills Education) επικεντρώνεται στην ανάπτυξη «δυνατοτήτων και καθιστά τα άτομα ικανά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής»* (WHO, 1993).

Όπως και τα άλλα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης, τα προγράμματα Δεξιοτήτων, βασίζονται στη θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, της μάθησης δηλαδή μέσω των εμπειριών, της δράσης και της μίμησης του προτύπου (Bandura, 1977). Οι βασικές Δεξιότητες Ζωής που καλλιεργούνται στα προγράμματα αυτά είναι οι εξής (WHO 1993):

- ικανότητα λήψης αποφάσεων
- ικανότητα επίλυσης προβλημάτων
- ικανότητα δημιουργικής σκέψης

- ικανότητα κριτικής σκέψης
- ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία
- ικανότητα ανάπτυξης αλλά και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων
- γνώση του εαυτού
- ικανότητα για ενσυναίσθηση
- ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων
- ικανότητα διαχείρισης stress

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (SEL/SOCIAL EMOTIONAL LEARNING)

Από το 1990 και μετά και περίπου την ίδια περίοδο που ο Daniel Goleman δημοσιεύει το βιβλίο του «Συναισθηματική Νοημοσύνη», αρχίζει να αναπτύσσεται και ένα ακόμη είδος προληπτικών παρεμβάσεων το οποίο στοχεύει στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών. Τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης τα οποία λαμβάνουν την ονομασία τους από το γεγονός ότι βασίζονται σε θεωρίες και μοντέλα σχετικά με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και τη μάθηση. Δεν υπάρχει «επίσημος» ορισμός της Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης. Έχουν όμως προταθεί αρκετοί, με κάποιες διαφορές ανάμεσά τους. Ένας από τους πλέον αντιπροσωπευτικούς προέρχεται από την ομάδα των Zins J., Bloodworth M., Weissberg R. & Wallberg H. (στο Zins J. et al., 2004, σελ. 6):

«Ορίζουμε την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, ως τη διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά ενισχύουν την ικανότητά τους να ενσωματώνουν τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά για να επιτυγχάνουν σημαντικές υποχρεώσεις τους στη ζωή. Τα παιδιά με επαρκείς γνώσεις Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης, είναι ικανά να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να δημιουργούν υγιείς σχέσεις, να θέτουν θετικούς στόχους, να ικανοποιούν τις προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες τους και να λαμβάνουν υπεύθυνες και ηθικές αποφάσεις». Σύμφωνα με τους Greenberg et al. (2003), «μέσα από την αναπτυξιακά και πολιτιστικά κατάλληλη διδασκαλία και εφαρμογή της κατακτημένης γνώσης στην τάξη, σε καθημερινές καταστάσεις, η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση δομεί στα παιδιά δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, αντίληψης της οπτικής των άλλων, θέσπισης θετικών στόχων, λήψης υπεύθυνων αποφάσεων και αντιμετώπισης διαπροσωπικών προβλημάτων» (Greenberg M. et al., 2003). Η ίδια επιστημονική ομάδα αναφέρει ότι ο όρος Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση επινοήθηκε από μια ομάδα ερευνητών πρόληψης, εκπαιδευτικών και παιδαγωγών, σε μια συνάντηση που οργάνωσε το Fetzer Institute το 1994, με θέμα την προώθηση της πρόληψης και των προσπαθειών για ψυχική υγεία. Αργότερα, αρκετά από τα μέλη του «Fetzer Group» έγιναν άνθρωποι κλειδιά στην ίδρυση της Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, Συνεργατική Ένωση για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση), η οποία μέχρι σήμερα αποτελεί την οργάνωση με τη μεγαλύτερη επιρροή για την προώθηση των σκοπών της Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης (Merrell K., Gueldner B., 2010).

Η CASEL προσδιορίζει πέντε ομάδες αλληλένδετων βασικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, των οποίων την ανάπτυξη θα πρέπει να επιδιώκουν τα προγράμματα Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης (Devaney E., O'Brien M., Keister H., Resnik S., & Weissberg R., 2006):

- *Αυτογνωσία/Αυτεπίγνωση (self-awareness):* Περιλαμβάνει τις ικανότητες αναγνώρισης συναισθημάτων, σχηματισμού ακριβούς αυτοαντίληψης, αλλά και αναγνώρισης αναγκών, δυνάμεων και αξιών του εαυτού. Επίσης, περιλαμβάνει τη διατήρηση μιας καλά θεμελιωμένης αίσθησης εμπιστοσύνης στον εαυτό.
- *Αυτοδιαχείριση (self-management):* Χαρακτηρίζεται από εσωτερικές δεξιότητες αυτορρύθμισης και από την ικανότητα μετάφρασής τους σε δράσεις. Περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, τη διαχείριση του στρες, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την αυτό-κινητοποίηση (self-motivation) την επιμονή για την

αντιμετώπιση των προκλήσεων, αλλά και την ικανότητα θέσπισης κατάλληλων στόχων, σχεδιασμού δράσεων για την επίτευξή τους και παρακολούθηση της σχετικής προόδου.

- *Κοινωνική επίγνωση (social awareness)*: Πρόκειται για την ικανότητα δημιουργίας επιτυχών σχέσεων με τους άλλους και εμπεριέχει την αντίληψη και την αποδοχή της οπτικής, της ομοιότητας και της διαφορετικότητας των άλλων, την ενσυναίσθηση, αλλά και το σεβασμό στα άλλα άτομα. Επίσης, συμπεριλαμβάνει την αναγνώριση της αξίας, αλλά και τη βέλτιστη αξιοποίηση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας.
- *Δεξιότητες Σχέσεων (relationship skills)*: Αφορά στις ικανότητες δημιουργίας επιτυχών και εποικοδομητικών σχέσεων με βάση τη συνεργασία, αντίστασης στην ακατάλληλη κοινωνική πίεση, πρόληψης, διαχείρισης και επίλυσης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, καθώς και παροχής και ζήτησης βοήθειας.
- *Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (responsible decision making)*: Είναι η ικανότητα λήψης αποφάσεων η οποία στηρίζεται στα ηθικά πρότυπα, στο ενδιαφέρον για την ασφάλεια, στις αρμόζουσες κοινωνικές νόρμες, στο σεβασμό των άλλων και στη σωστή εκτίμηση των καταστάσεων και των ενδεχόμενων επιπτώσεων των διαφόρων ενεργειών. Είναι επίσης η ικανότητα εφαρμογής της δεξιότητας λήψης απόφασης σε ακαδημαϊκά (σχολικά) και κοινωνικά πλαίσια, καθώς και η συνεισφορά στην ευημερία του σχολείου και της κοινότητας με υπεύθυνο τρόπο. Συμπεριλαμβάνει την δυνατότητα αναγνώρισης προβλημάτων, εκτίμησης καταστάσεων, χρήσης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων αλλά και αξιολόγησης διαφόρων εναλλακτικών λύσεων.

Τα προγράμματα Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης διαφέρουν από τα προγράμματα Δεξιοτήτων στο εξής βασικό σημείο: Καθώς εμφανίζονται σε εποχή που δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συμβολή των νευροεπιστημών στη μάθηση και στην ανάπτυξη, εξετάζουν και το βιολογικό υπόβαθρο της εκμάθησης των δεξιοτήτων. Δίνουν μάλιστα ιδιαίτερη προσοχή στα μοντέλα ανάπτυξης της οργάνωσης του εγκεφάλου, ενσωματώνοντας στη θεωρία τους δύο σημαντικές λειτουργίες: τον «κάθετο» έλεγχο ('vertical' control) και την «οριζόντια» επικοινωνία ('horizontal' communication) (Riggs N., Greenberg M., Kusche C., et al., 2006).

Ο «κάθετος» έλεγχος αναφέρεται στην ανώτερη επεξεργασία και ρύθμιση των συναισθημάτων και των δράσεων όχι μόνο από το μεταχιμιακό σύστημα και τα αισθητικά-κινητικά (sensory-motor) πεδία, αλλά και από τους μετωπιαίους λοβούς.

Η «οριζόντια» επικοινωνία αναφέρεται σε ένα φαινόμενο που προκύπτει από την ασυμμετρία της πληροφορίας όπως την επεξεργάζονται τα δύο ημίσεια του νεοφλοιού.

Η ενθάρρυνση των παιδιών να μιλούν για τις συναισθηματικές τους εμπειρίες και η εξάσκηση συνειδητών στρατηγικών για αυτοέλεγχο (όπως για παράδειγμα ομιλία και καθοδήγηση στον εαυτό με βήματα) ενδυναμώνουν και τη νευρωνική υποδομή των διαδικασιών αυτών (Riggs N., Greenberg M., Kusche C., et al., 2006). Επιπλέον, λειτουργούν προστατευτικά για τον παιδικό εγκέφαλο, επουλώνοντας ή διορθώνοντας πιθανές βλάβες που προκλήθηκαν από στρεσογόνους παράγοντες κατά την βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία, αλλά και κατά κάποιον τρόπο «θωρακίζοντάς» τον ώστε να αντιμετωπίζονται καλύτερα πιθανές μελλοντικές απειλές, όπως δημοσιεύτηκε στο περιοδικό SCIENCE από τον Jack P. Shonkoff (2011).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Δεξιοτήτων και η επίδραση των προγραμμάτων Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης εντάσσονται στις ίδιες έρευνες και μεταναλυτικές μελέτες από τους σύγχρονους ερευνητές, καθώς θεωρείται ότι και τα δύο είδη προληπτικής παρέμβασης ανήκουν σε μια ευρύτερη κατηγορία.

Ειδικότερα, τα προγράμματα αυτά έχει βρεθεί ότι επιτυγχάνουν:

- **Ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων** (Payton, J., Weissberg, P., Durlak J., et al., 2008).
- **Βελτίωση της αυτοεκτίμησης** και των σχετιζόμενων με την υγεία συμπεριφορών (Haney P.& Durlak J., 1998, Elias MJ, Gara MA, Schuyler TF, Branden-Muller LR and Sayette MA, 1991).
- **Αποφυγή ψυχικών διαταραχών** (Greenberg M. & Damitrovich C., 2002).
- **Πρόληψη της κατάθλιψης** (Merry S., McDowell H. Hetrick S., Bir J., Muller N., 2004).
- **Προαγωγή θετικής κοινωνικής προσαρμογής και κοινωνικής επάρκειας** (Beelman A.& Losel F., 2006, Englander-Golden P.et al., 1989).
- **Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοελέγχου**, αναγνώρισης και κατανόησης συναισθημάτων (Kusché & Greenberg, 1994).
- **Βελτίωση ελέγχου του θυμού** (Gansle A., 2005, Deffenbacher, Oetting, Huff, Cornell, & Dallager, 1996).
- **Ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής επίλυσης συγκρούσεων** (Kusché & Greenberg, 1994).
- **Επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων** (Shure & Spivack, 1982).
- **Βελτίωση των σχολικών επιδόσεων** (Hawkins D., Smith B, Catalano R., 2004, Zins J., Weissberg R., Wang M. & Wallberg H., 2004, Diekstra R., 2008, Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K., Pachan, M., 2008).

Ωστόσο, δεν είναι αξιοσημείωτη μόνο η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αυτών, αλλά και η διατηρησιμότητα των επιρροών τους. Η έρευνα Chicago Longitudinal Study (2007, Reynolds, Temple, Suh-Ruu Ou, Robertson, Mersky, Topitzes και Niles), διερεύνησε τη διατήρηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης CPC (Child-Parent Center), που έγινε σε δείγμα 1539 παιδιών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (3-5 ετών). Οι ερευνητές αναζήτησαν τα άτομα αυτά στην ηλικία των 24 ετών, 19 ολόκληρα χρόνια μετά την παρέμβαση, και διαπίστωσαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις της πειραματικής ομάδας σε:

- μορφωτικό επίπεδο
- οικονομική κατάσταση
- ύπαρξη ή μη παραβατικότητας και εγκληματικότητας
- κατάσταση της υγείας και της συμπεριφοράς και
- ψυχική υγεία.

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill και Abbott το 2008, σε δείγμα 600 νέων, για τη διάρκεια των αποτελεσμάτων ανάλογου προγράμματος παρέμβασης: Δεκαπέντε χρόνια μετά την διεξαγωγή προγράμματος για την ενδυνάμωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων κατά τα χρόνια της δημοτικής εκπαίδευσης, οι νέοι της πειραματικής ομάδας εμφάνιζαν όχι μόνο καλύτερη ψυχική και σεξουαλική υγεία, αλλά και πιο υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο σε σχέση με τους νέους που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

Προς το τέλος της δεύτερης χιλιετίας, δίνεται έμφαση σε ένα ακόμη -αμφιλεγόμενο όμως- είδος «τέτοιων προγραμμάτων» το οποίο δημιουργεί πολλούς φίλους, αλλά και εξίσου πολλούς εχθρούς: Τα Προγράμματα 'Αγωγής για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα' (Character Education). Ο Συνεταιρισμός

Αγωγής για τη Διαμόρφωση Χαρακτήρα (Character Education Partnership) των Η.Π.Α., στην ιστοσελίδα του www.character.org, αναφέρει τις 11 προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα ποιοτικό πρόγραμμα Αγωγής για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα, ανάμεσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: επιστημονικά δεδομένα ως γνώμονας, περιεκτική περιγραφή της έννοιας του χαρακτήρα, θεματολόγιο με σαφείς αξίες, καλλιέργεια εσωτερικής κινητοποίησης (ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων), δυνατότητα υλοποίησης του προγράμματος σε επίπεδο σχολικής μονάδας, προαγωγή θετικών σχέσεων και συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα.

Η Αγωγή για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα μπορεί να εστιάζει σε ειδικά θέματα και τομείς εκπαίδευσης όπως η Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση, η Αγωγή Υγείας, η Περιβαλλοντική Αγωγή, η Διαπολιτισμική Αγωγή, η Αγωγή για τη Διαχείριση των Συγκρούσεων με Συνομηλίκους, η Αγωγή για την Πρόληψη και η Αγωγή Θρησκευτικών Θεμάτων.

Ο όρος Αγωγή για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα, σύμφωνα με τον A. Kohn (1997) μπορεί να έχει δύο έννοιες: *«Η ευρύτερη αναφέρεται σχεδόν σε οτιδήποτε αποπειράται να διδάξουν τα σχολεία πέρα από τα γνωστικά αντικείμενα και κυρίως σε ό,τι σχετίζεται με το να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν «καλοί άνθρωποι». Η στενή έννοια, υποδηλώνει ένα συγκεκριμένο είδος ηθικής εκπαίδευσης το οποίο αντικατοπτρίζει όχι μόνο συγκεκριμένες αξίες, αλλά και συγκεκριμένες παραδοχές σχετικά με τη φύση των παιδιών και τον τρόπο που επιτυγχάνεται η μάθηση».*

Αυτού του είδους η εκπαίδευση, όχι όμως σε δομημένη μορφή, πάντα υπήρχε -φανερά ή όχι- σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Ο σχετικός προβληματισμός είναι κάθε άλλο παρά νέος: Κάθε γονέας, παιδαγωγός, αλλά και γενικότερα κάθε κοινωνία, έχει συμφέρον να προωθήσει την καλλιέργεια του χαρακτήρα των παιδιών. Στο πέρασμα των χρόνων, οι παιδαγωγοί έχουν δώσει στην αναζήτηση αυτή διάφορα ονόματα, όπως «Ηθική Διαπαιδαγώγηση», «Εκπαίδευση σε Αξίες», κ.ά. Προσεγγίσεις διαμόρφωσης ηθικής βρίσκονται ακόμη και στην αρχαιοελληνική φιλοσοφία και ξεκινούν κυρίως με τη στροφή των Σοφιστών και του Σωκράτη από τους κοσμολογικούς προβληματισμούς στους προβληματισμούς για τον άνθρωπο.

Ανάμεσα στις πολλές και ουσιαστικές διαφορές των σύγχρονων προγραμμάτων Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και των προγραμμάτων Αγωγής για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα η ουσιαστικότερη φαίνεται να είναι ότι τα δεύτερα επιδιώκουν όχι τόσο την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές, αλλά μάλλον την εκμάθηση «αποδεκτών» συμπεριφορών. Το γεγονός αυτό, έχει εγείρει πολλά ερωτήματα και διαφωνίες σχετικά με θέματα που υποστηρίζονται από τα προγράμματα Αγωγής για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα, όπως την επιβολή στολής στο σχολείο, τον ορισμό κάθε διαφορετικής ημέρας ή εβδομάδας ως μέρα διδασκαλίας και υποστήριξης συγκεκριμένης αξίας, καθώς και την ουσιαστική αποτελεσματικότητα της χρήσης υλικών ανταμοιβών (αστεράκια, καρδούλες, βραβεία, κ. ά.) στις περιπτώσεις που οι μαθητές εκδηλώνουν «αρμόζουσες» και «σωστές» συμπεριφορές.

Ίσως όμως περισσότερο σοβαρά να είναι άλλα ζητήματα όπως:

1. Σε ποιο επίπεδο εντοπίζεται το πρόβλημα της «ανάρμοστης» συμπεριφοράς, και συνεπώς σε ποιο επίπεδο πρέπει να λυθεί; Η κάθε παραβατική συμπεριφορά προκύπτει μόνο και μόνο επειδή το άτομο που την εκδηλώνει δεν έχει «αξίες»; Το περιβάλλον και οι συνθήκες δεν παίζουν κανένα ρόλο; Αν έτσι είναι, τότε πώς εξηγούνται τα ευρήματα ερευνών που δείχνουν ότι δεν είναι λίγες οι φορές που οι καταστάσεις οδηγούν άτομα «καλής ανατροφής» σε ακραίες συμπεριφορές; Και τελικά, *«πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε σχολεία που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών μας;»* (Eric Schaps).
2. Τι άποψη έχουμε για την ανθρώπινη φύση; Αν ξεκινάμε την εκπαίδευση των παιδιών με στόχο να τα «επισκευάσουμε» (fix the kids) τότε αυτό σημαίνει ότι από τη φύση τους είναι «χαλασμένα»; Οι έρευνες όμως, δείχνουν ότι από πολύ νωρίς τα μικρά παιδιά εκδηλώνουν ενσυναίσθηση και προκοινωνικές συμπεριφορές (prosocial behaviours). *«Πώς μπορούμε λοιπόν να καταφέρουμε να εμπνεύσουμε τις καρδιές αντί για το νου των μαθητών μας;»* (Eric Schaps).

3. Τι επιδιώκουμε να επιτύχουμε με την υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα; Βοηθά τα ίδια τα παιδιά η άκριτη υιοθέτηση των αποδεκτών συμπεριφορών ή ακόμη και των κανόνων, ή περισσότερο εξασφαλίζει τη διατήρηση μιας κατάστασης –ακόμη και πολιτικής- που είναι προς όφελος λίγων μόνο; «*Πώς μπορούμε να ‘πλάσουμε’ δυνατά και ανεξάρτητα άτομα με κριτική σκέψη, εάν τους απαγορεύουμε τη συμμετοχή σε λήψη αποφάσεων που τα αφορούν;*» (Joan Goodman).
4. Ποιες είναι οι αξίες που θα πρέπει να διδάσκονται σε ένα πρόγραμμα Διαμόρφωσης Χαρακτήρα; Ποιος τις επιλέγει και ποιον στόχο υπηρετούν; Γιατί θεωρούμε ότι η κάθε τοπική κοινωνία ή και η κάθε οικογένεια θα τις ασπάζεται οπωσδήποτε; «*Πόση ηθική εξουσία έχουν δικαίωμα να ασκούν οι εκπαιδευτικοί πάνω στους μαθητές τους;*» (Joan Goodman).
5. Με ποιο τρόπο είναι καλό να υποστηρίξουμε και να επιδιώκουμε την επίτευξη της μάθησης; Τι μορφή πρέπει να έχουν η διδασκαλία στην τάξη και ο διάλογος στο Κρυφό Πρόγραμμα; «*Με τι μπορούμε να αντικαταστήσουμε τον έπαινο και την ανταμοιβή που μετατρέπουν τις ουσιαστικές προσεγγίσεις σε συνήθειες;*» (Eric Schaps).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ: ΣΥΜΜΟΡΦΩΣΗ Η ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ;

Το σίγουρο είναι ότι κάθε είδους εκπαιδευτικό σύστημα, ανέκαθεν -συνειδητά ή όχι- δίδασκε υπακοή σε κανόνες και έστω τις βασικές παραδοσιακές για την κοινωνία του αξίες. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι σημερινοί μαθητές θα πρέπει να μάθουν να υπακούν σε παράλογους κανόνες ή να σέβονται την κάθε αρχή όταν μάλιστα οι εκπρόσωποί της δεν έχουν κερδίσει αυτό το σεβασμό. Πριν λοιπόν να αποφασίσουμε να υποστηρίξουμε ή όχι την υιοθέτηση πρακτικών όπως τα Προγράμματα Αγωγής για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα, ίσως είναι καλό να αναρωτηθούμε ως άνθρωποι και ως εκπαιδευτικοί:

Θέλουμε υπάκουα ή σκεπτόμενα παιδιά; Προτιμούμε να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές μας να υπακούν απλά σε εντολές ή να τους διδάξουμε τον τρόπο να σκέφτονται και να δρουν ώστε να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν στη ζωή τους; Στόχος μας είναι να διευκολύνουμε την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών ή να εξασφαλίσουμε αποδεκτές συμπεριφορές; Εν ολίγοις, τι θεωρούμε σημαντικότερο, τη συμμόρφωσή τους σε κανόνες που τους υποδεικνύουμε, ή την εσωτερική τους κινητοποίηση ώστε –παραφράζοντας τον ορισμό του Π.Ο.Υ. για την ψυχική υγεία- να μπορούν να «συνειδητοποιούν τις δυνατότητες τους, να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις συνήθεις στρεσογόνες καταστάσεις της ζωής τους και να είναι ικανά να εργάζονται παραγωγικά και αποδοτικά ώστε να συνεισφέρουν σε μια κοινωνία που θα υπηρετεί τις δικές τους ανάγκες;»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. NJ, Prentice Hall.
- Beelman A. & Losel F. (2006). “Child Social Skills Training in Developmental Crime Prevention: Effects on Antisocial Behavior and Social Competence”. In R. Diekstra (Ed), *Review of Meta-analytic Reviews: Effectiveness of School-Based Social and Emotional Education Programmes Worldwide, 2008*.
- Botvin, G., Eng A. & Williams L. (1980). Preventing the onset of cigarette smoking through Life Skills Training. *Preventive Medicine*, 11:199-211.
- Deffenbacher, Oetting, Huff, Cornell, & Dallager (1996). Evaluation of two cognitive-behavioral approaches to general anger reduction. *Cognitive Therapy and Research*, 20: 551-573.
- Devaney E., O’ Brien M., Resnik H., Keister S., Weissberg R. (2006). *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL)*. Chicago IL, CASEL.

- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255-312). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botin.
- Durlak J., and Wells A. (1997). Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 25, No. 2.
- Elias, MJ, Gara, MA, Schuyler, TF, Branden-Muller, LR and Sayette, MA (1991). The Promotion of social Competence: Longitudinal Study of a Preventive School-Based Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61: 409–417.
- Englander-Golden, P., Jackson J., Crane K., Schwarzkopf A. et al. (1989). Skills and self-esteem in prevention of destructive behaviors. *Adolescence*, 24:481-502.
- Gansle A. (2005). “The Effectiveness of School-Based Anger Interventions and Programs: a Meta-Analysis”. In R. Diekstra (Ed), *Review of Meta-analytic Reviews: Effectiveness of School-Based Social and Emotional Education Programmes Worldwide*, 2008.
- Goodman J., (2001). Moral Education in Early Childhood: The Limits of Constructivism. *Early Education and Development*. Vol. 11, No 1.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, Article 1. Διαθέσιμο στο <http://journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040001a.html>
- Greenberg, M. T, Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58: 466–474.
- Haney P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27: 423–433.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood fifteen years later. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162: 1133-1141.
- Hawkins D., Smith B, Catalano R., (2004). Social Development and Social and Emotional Learning. In Zins, J.E. et al (Ed) *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?*. N.Y., Teacher's College Press.
- Kohn A., (1997). *How not to teach values: A critical look at character education*. PHI DELTA KAPPAN.
- Κουρμούση Ν. (2013). *Προγράμματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Είναι πράγματι αποτελεσματικά; Ποια είναι κατάλληλα για το Ελληνικό Σχολείο;* Αθήνα, Εκδόσεις Σοκόλη-Κουλεδάκη.
- Kusche, C., Greenberg, M. (1994). *PATHS: Promoting Alternative Thinking Strategies*. South Deerfield, MA, Channing Bete Company Inc.
- Levin K.A., Torsheim T., Vollebergh W., Richter M., Davies C., Schnohr C. et al. (2010). National Income and Income Inequality, Family Affluence and Life Satisfaction Among 13 year Old Boys and Girls: A Multilevel Study in 35 Countries. *Soc. Indic. Res.*, 104: 179–194.
- Merrell, K., Gueldner, B., (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom*. London, The Guilford Press.

Merry S., McDowell H. Hetrick S., Bir J., Muller N. (2004). Psychological and/or educational interventions for the prevention of depression in children and adolescents. *Cochrane Library*. DOI: 10.1002/14651858.CD003380.pub2.

Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Reynolds A., Temple J., Suh-Ruu Ou, Robertson D., Mersky J., Topitzes J. & Niles M. (2007). Effects of a School-Based, Early Childhood Intervention on Adult Health and Well-being: A 19-Year Follow-up of Low-Income Families. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 161:730-739.

Riggs R., Greenberg M., Kusche C., et al. 2006. The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS Curriculum. *Prev. Sci.*, 7: 91–102.

Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (1997). School as a caring community: A key to character education. In A. Molnar (Ed.), *Ninety-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 127–139). Chicago: University of Chicago Press.

Shonkoff J., (2011). Protecting Brains, Not Simply Stimulating Minds. *SCIENCE*, Vol. 333.

Weissberg R., Kumpfer K., Seligman M. (2003). Prevention That Works for Children and Youth. *American Psychologist*, 58: 425–432.

World Health Organization (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. MNH/PSF/93.7 A Rev.2

World Health Organization Atlas (2005). *Child and adolescent mental health resources: global concerns, implications for the future*. Available at: http://www.who.int/mental_health/resources/Child_ado_atlas.pdf

World Health Organization (2005): *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: report of the World Health Organization*. Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?*. N.Y., Teacher's College Press.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Νάντια Κουρμούση, nkourmousi@yahoo.com

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ: ΦΟΡΕΑΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ;

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πρόληψη ψυχοκοινωνικής υγείας αναφέρεται στο σύνολο των μέτρων που λαμβάνονται πριν την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς και αφορά την αντιμετώπιση των παραγόντων που κάνουν το άτομο ευάλωτο (παράγοντες κινδύνου) και την ενίσχυση των παραγόντων που το ενδυναμώνουν και το προστατεύουν (προστατευτικοί παράγοντες). Η πρόληψη δεν εξαντλείται στην παροχή πληροφοριών και αξιοποιεί εκπαιδευτικές διαδικασίες ενεργού μάθησης με στόχο την ενδυνάμωση την υποστήριξη και την εκπαίδευση των ατόμων, ώστε να υιοθετήσουν θετικές στάσεις ζωής και να αναπτύξουν δεξιότητες (ατομικές και κοινωνικές) που θα λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες. Εκτός δράσεων που στοχεύουν στην εκπαίδευση των ατόμων, η πρόληψη περιλαμβάνει στρατηγικές που στοχεύουν στην τροποποίηση του άμεσα σχετιζόμενου οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού, φυσικού, πολιτικού και οικονομικού πλαισίου, συνυπολογίζοντας ένα σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων. Η επιλογή ποιές κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες, στάσεις και αξίες θα διδαχθούν τα άτομα και ποιές παρεμβάσεις θα εφαρμοστούν στο ευρύτερο περιβάλλον, καθορίζει αν τα προγράμματα πρόληψης ψυχοκοινωνικής υγείας αποτελούν φορείς αλλαγής και για τα άτομα και για τις κοινωνίες ή απλά εκπαιδεύουν τα άτομα να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:

Προγράμματα πρόληψης ψυχοκοινωνικής υγείας, Περιβαλλοντικές στρατηγικές πρόληψης, Δεξιότητες Ζωής, Σχολικά Προγράμματα

PSYCHOSOCIAL HEALTH PREVENTION PROGRAMS: MEANS TO CHANGE FOR INDIVIDUALS AND FOR SOCIETIES?

ABSTRACT

The psychosocial health prevention refers to the total of measures taken before the onset of a conduct and refers to the weaken of the factors that make a person vulnerable (risk factors) and the reinforcement of the factors that strengthen and protect people (protective factors). Prevention is not limited to providing information and valorizes educational active learning processes in developing skills (personal and social) that are going to serve as protective factors. Unlike activities aimed at educating individuals, prevention includes strategies aimed which modify the family, social, cultural, physical, political and economic context, taking into account a number of factors that influence the individuals behavior. Choosing what social-emotional skills, attitudes and values of individuals and what interventions will be taught and applied to the broader environment, determines whether the psychosocial health prevention programs are agents of change for individuals and for societies or simply educate people to adapt to existing social norms.

KEYWORDS:

Psychological health prevention programs, Environmental prevention strategies, Life Skills, School Programs

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Η πρόληψη ψυχοκοινωνικής υγείας αναφέρεται στο σύνολο των μέτρων που λαμβάνονται πριν την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς και αφορά την αντιμετώπιση των παραγόντων που κάνουν το άτομο ευάλωτο (παράγοντες κινδύνου) και την ενίσχυση των παραγόντων που το ενδυναμώνουν και το προστατεύουν (προστατευτικοί παράγοντες) (Botvin & Griffin, 2007).

Η πρόληψη δεν εξαντλείται στην παροχή πληροφοριών. Η αυξημένη γνώση είναι συχνά ανεπιτυχής στο να επιφέρει αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά, παράλληλα η πληροφόρηση μπορεί να διεγείρει την περιέργεια και να οδηγήσει σε μεγαλύτερους πειραματισμούς (Kinder, 1980, Mendes et.al., 1999, Roe & Becker, 2005). Η εστίαση στους κινδύνους είναι επίσης ανεπιτυχής (Roe & Becker, 2005), διότι

συχνά τα παιδιά έλκονται από συμπεριφορές που ενέχουν κινδύνους. Οι μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες αντισταθμίζονται από τις βραχυπρόθεσμες θετικές συνέπειες, όπως της ψευδαίσθησης της ωρίμανσης, της βελτίωσης της αυτοεκτίμησης και της αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων και η ριψοκίνδυνη συμπεριφορά αποτελεί σημάδι ενηλικίωσης, ανεξαρτητοποίησης, ανδρισμού ή χειραφέτησης. Παράλληλα η συνεχής μετάδοση εκφοβιστικών μηνυμάτων οδηγεί στην απάθεια, την εξοικείωση, την άμβλυνση της ευαισθησίας των θεατών και την αποδοχή του φαινομένου σαν μια φυσιολογική εκδήλωση της σύγχρονης ζωής (Comstock, 1983).

Η πρόληψη ψυχοκοινωνικής υγείας αξιοποιεί εκπαιδευτικές διαδικασίες με μεθόδους αλληλεπίδρασης και ενεργού μάθησης με στόχο όχι μόνο την αύξηση των γνώσεων, αλλά κυρίως χρησιμοποιεί πολυσύνθετες στρατηγικές παρέμβασης με στόχο την ενδυνάμωση την υποστήριξη και την εκπαίδευση των ατόμων, ώστε να υιοθετήσουν θετικές στάσεις ζωής και να αναπτύξουν δεξιότητες (ατομικές και κοινωνικές) που θα λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες (Botvin & Botvin, 1992, Hawkins et al., 1992, Mendes et al., 1999).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας αναγνώρισε τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και τα ονόμασε Προγράμματα Δεξιοτήτων Ζωής. Σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ. η Εκπαίδευση Δεξιοτήτων Ζωής πρέπει να αποτελεί τη βάση για την εκπαίδευση των παιδιών, γιατί επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που καθιστούν τα άτομα ικανά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής (WHO, 1993). Παράλληλα όρισε ως πιο βασικές τις παρακάτω δεξιότητες: την ικανότητα δημιουργικής σκέψης, την ικανότητα κριτικής σκέψης, την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, την ικανότητα δημιουργίας αλλά και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων, την αυτοεκτίμηση σε συνδυασμό με γνώση του εαυτού, την ικανότητα για ενσυναίσθηση, την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων, την ικανότητα διαχείρισης της έντασης και του stress, την ικανότητα λήψης αποφάσεων και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (WHO, 1993).

Η πρόληψη ψυχοκοινωνικής υγείας προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου στη διαδικασία υιοθέτησης ή αλλαγής των στάσεων και συμπεριφορών.

Τα προγράμματα πρόληψης σε σχέση με την ομάδα στόχου διακρίνονται σε Καθολικά Προγράμματα: τα οποία είναι σχεδιασμένα να απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό. Επικεντρωμένα Προγράμματα : τα οποία είναι σχεδιασμένα να απευθύνονται σε ομάδες υψηλού κινδύνου, όπως τα παιδιά των χρηστών ναρκωτικών ή σε μαθητές με σχολική αποτυχία. Ενδεδειγμένα Προγράμματα: τα οποία είναι σχεδιασμένα να απευθύνονται σε άτομα που ήδη έχουν αρχίσει να εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά, με στόχο την έγκαιρη διάγνωση και την παρέμβαση σε ατομικό επίπεδο. Τόσο τα καθολικά όσο και τα επικεντρωμένα και τα ενδεδειγμένα προγράμματα πρόληψης, μπορούν να μειώσουν σημαντικά το ποσοστό των προβληματικών συμπεριφορών και συμπτωμάτων και να δημιουργήσουν προστατευτικούς μηχανισμούς για τη μείωση των παραγόντων κινδύνου στα παιδιά και στους εφήβους (Diekstra, 2008, Durlak et al., 2011).

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Εκτός των δομημένων δράσεων που στοχεύουν στην υποστήριξη και την εκπαίδευση των ατόμων, η πρόληψη περιλαμβάνει επίσης τα μέτρα και τις στρατηγικές που στοχεύουν στην τροποποίηση του άμεσα σχετιζόμενου οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού, φυσικού, πολιτικού και οικονομικού πλαισίου, (περιβαλλοντικές στρατηγικές πρόληψης), συνυπολογίζοντας ένα σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων (EMCCDA, 2010). Είναι σημαντικό η πρόληψη να μην απευθύνεται αποκλειστικά και να μην περιορίζεται στα άτομα προκειμένου να αλλάξουν την ατομική τους στάση και συμπεριφορά, αλλά να επιδιώκει και την αλλαγή του περιβάλλοντος που ζουν (WHO, 1998). Συχνότεροι στόχοι τέτοιου είδους παρεμβάσεων, είναι οι συνομήλικοι, οι γονείς, μέλη του σχολικού περιβάλλοντος, τα media και οι κοινωνικές νόρμες και επιλέχθηκαν ως στόχοι, επειδή σε αυτούς αρκετές φορές έχουν εντοπιστεί παράγοντες κινδύνου αλλά και προστατευτικοί παράγοντες.

Οι παρεμβάσεις πρόληψης είναι απαραίτητο να προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως η ηλικία, η κουλτούρα, οι πολιτισμικές συνήθειες και άλλα ψυχοκοινωνικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά τους, ενώ παράλληλα να ανταποκρίνονται και στις ανάγκες τους (NIDA, 2003). Οι πολιτισμικοί παράγοντες μπορούν να αποτελούν παράγοντες κινδύνου, για παράδειγμα σε πολλές περιπτώσεις τα έθιμα και οι παραδόσεις είναι ιδιαίτερα σκληρά για τα κορίτσια.

Το θέμα της εθνικής ή πολιτιστικής ή και θρησκευτικής διαφορετικότητας, πρέπει να απασχολήσει σοβαρά όσους επιλέξουν να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα πρόληψης το οποίο έχει δημιουργηθεί, υλοποιηθεί και αξιολογηθεί σε μια άλλη κοινωνία. *«Κάθε κοινότητα ή χώρα, πριν την υιοθέτηση ενός προγράμματος θα πρέπει να το αξιολογεί αυστηρά και να εξετάζει την αποτελεσματικότητά του στο νέο περιβάλλον ή στο νέο πολιτισμό»* (Flay, 2009).

Σημαντικό θέμα είναι και η συσχέτιση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων με την εθνικότητα και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των μελών της. Ο παράγοντας που επηρεάζει περισσότερο τους ανθρώπους δεν είναι η απόλυτη έλλειψη αλλά οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα αύξησε τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και επιδείνωσε αρκετούς δείκτες ψυχικής υγείας. Για παράδειγμα η κατάθλιψη στον ενήλικο πληθυσμό της χώρας μας αυξήθηκε από 3.3% το 2008 σε 12.3% το 2013. Η κατάθλιψη σχετίζεται με την εργασιακή κατάσταση των ατόμων (τα ποσοστά κατάθλιψης το 2013 στους άνεργους είναι 19.8%, στους υποαπασχολούμενους 16.9%, ενώ στους εργαζόμενους 7.2%) αλλά και την οικονομική κατάσταση των οικογενειών μιας και η κατάθλιψη το 2013 στα ενήλικα μέλη οικογενειών με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 0 – 400 ευρώ φθάνει το 50%. (Economidou et al., 2014).

Παράλληλα η οικονομική κρίση μείωσε και τις παροχές περίθαλψης και φροντίδας σε μεγάλα τμήματα του Ελληνικού πληθυσμού. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας τονίζει η έλλειψη φροντίδας για την υγεία, συνιστά παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανεξάρτητα αν πρόκειται για ενήλικες ή παιδιά. Τονίζει μάλιστα, πως οι συνέπειες είναι ιδιαίτερα καταστροφικές στα παιδιά, καθώς οι ικανότητες των ενηλίκων διαμορφώνονται στα πρώιμα χρόνια και κρίνει ως απαράδεκτη την παραμέληση των αναγκών των παιδιών και των εφήβων για ψυχική υγεία, (WHO, 2005).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Τα σχολεία αποτελούν το φυσικό περιβάλλον για τη διενέργεια προγραμμάτων πρόληψης γιατί συγκεντρώνει την συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών, μιας και τα περισσότερα παιδιά στον κόσμο παρακολουθούν κάποιο σχολικό πρόγραμμα. Το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει την πλέον κατάλληλη υποδομή επιτρέποντας την ταυτόχρονη προσέγγιση μεγάλου αριθμού παιδιών, σε ηλικίες μάλιστα όπου εγκαθιδρύονται οι συμπεριφορές τους και διαμορφώνεται ο χαρακτήρας τους.

Αλλωστε ο Νόμος 1566 του 1985 αναφέρει: *«Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».*

Ειδικότερα σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1985 η εκπαίδευση στοχεύει να βοηθάει τους μαθητές: *«Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες... να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση... να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου... να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό».*

Στην πράξη τα παιδιά στα Ελληνικά σχολεία δεν συναντούν προγράμματα πρόληψης ψυχοκοινωνικής υγείας ή εκτίθενται σε παρεμβάσεις με αμφίβολη αποτελεσματικότητα, ενώ σπάνια τα προγράμματα παρεμβαίνουν ολιστικά στη σχολική κοινότητα (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς). Παρόλο που οι μαθητές βιώνουν στην σχολική τους ζωή κυρίως δυσάρεστα συναισθήματα. Για παράδειγμα σε έρευνα σε μαθητές Β' και Γ' Λυκείου σε σχέση με τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο οι απαντήσεις ήταν: Κούραση 68%, Πίεση 58%, Πλήξη 53%, Άγχος 52%, Απογοήτευση 32%, Απαισιοδοξία 27%, Οργή 23%, Χαρά 22%, Αισιοδοξία 22%, Δημιουργικότητα 18%, Ασφάλεια 17%, Συλλογικότητα 16%, Ηρεμία 15%, Μοναξιά 15% (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Αν και μια αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον θα είχε θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου, ενώ μια αλλαγή στις στάσεις των γονέων, θα αποτελούσε συνεχή πηγή ενίσχυσης και υποστήριξης για τις νέες συμπεριφορές των παιδιών τους (Durlac, 1995). Ενώ ότι θα μάθαιναν τα παιδιά στην τάξη θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στη ζωή τους έξω από αυτή (Payton et al., 2000).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Γενικότερα τα διάφορα προγράμματα πρόληψης ψυχοκοινωνικής υγείας δεν παρεμβαίνουν στο ευρύ φάσμα των παραγόντων που προαναφέρονται. Συνήθως προτείνονται καθολικές παρεμβάσεις πρόληψης (απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό) και όχι επικεντρωμένες ή ενδεδειγμένες (απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες στις οποίες υπάρχουν παράγοντες κινδύνου). Τα προβλήματα δεν είναι σκόπιμο πάντα να εξατομικεύονται μερικά από αυτά μπορούν να αντιμετωπισθούν μόνο μέσα από συλλογικές δράσεις, παρεμβαίνοντας στους ευρύτερους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Για να το πετύχουμε είναι απαραίτητο να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά στις δεξιότητες της κοινωνικής αλληλεγγύης, της συλλογικής δράσης και της αποδοχής της διαφορετικότητας με ισοτιμία.

Τα ευρήματα των ερευνών αποτελεσματικότητας φανερώνουν ότι αποτελεσματικά προγράμματα είναι εκείνα τα οποία είναι μεν ατομικά, αλλά επεκτείνονται και στο περιβάλλον στοχεύοντας σε αλλαγές και σε συνομηλίκους, Μ.Μ.Ε., οικογένειες, εκπαιδευτικούς αλλά και ευρύτερους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Παράλληλα τα παιδιά και οι έφηβοι που υπολείπονται σε δεξιότητες και έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη, είναι εκείνοι που επωφελούνται περισσότερο, δηλαδή η πρόληψη μειώνει τις υπάρχουσες ανισότητες. Η ανυπαρξία προγραμμάτων πρόληψης ψυχοκοινωνικής υγείας στην εκπαίδευση ισοδυναμεί με στέρηση επιστημονικά τεκμηριωμένων ευκαιριών στα παιδιά για προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή επιτυχία (Diekstra R., 2008).

Η πρόληψη οφείλει να προετοιμάσει τα παιδιά, για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που θα συναντήσουν στο σήμερα αλλά και στο μέλλον, αλλά και να προβλέψει το είδος των δυσκολιών. Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχοκοινωνική υγεία την σημερινή εποχή μπορεί αν μη είναι το ίδιο σημαντικοί στο μέλλον, ενώ μπορεί να εμφανιστούν νέοι. Η καλύτερη στρατηγική είναι να διδάξουμε στα παιδιά ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και να επενδύσουμε στην άτυπη εκπαίδευση, δηλαδή στη μάθηση μέσω εμπειριών, υιοθέτησης προτύπων και παρατήρησης.

Η επιλογή ποιές κοινωνικές- συναισθηματικές δεξιότητες, στάσεις και αξίες θα διδαχθούν τα άτομα και ποιές παρεμβάσεις θα εφαρμοστούν στο ευρύτερο περιβάλλον, καθορίζει αν τα προγράμματα πρόληψης ψυχοκοινωνικής υγείας αποτελούν φορείς αλλαγής και για τα άτομα και για τις κοινωνίες ή απλά εκπαιδεύουν τα άτομα να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες (κανονιστική εκπαίδευση). Από την πρώτη στιγμή της γέννησής η εκπαίδευσή μας είναι κανονιστική. Μας μαθαίνουμε να συμφωνούμε με τους ανθρώπους γύρω μας και να επιβραβευόμαστε (θετική ενίσχυση) όταν συμφωνούμε με τις προσδοκίες τους και να αποφεύγουμε την κοινωνική επίκριση (αρνητική ενίσχυση).

Η κανονιστική εκπαίδευση δεν ευνοεί τις αλλαγές στα άτομα και στις κοινωνίες. Για να αντιρροπήσουμε τη κανονιστική εκπαίδευση είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες άρνησης (δικαίωμά μου είναι να λέω ναι αλλά και όχι υποστηρίζοντας σταθερά την προσωπική μου θέση, αναλαμβάνοντας παράλληλα την ευθύνη των επιλογών μου). Δεν είναι τυχαίο ότι από τις

προτεινόμενες Δεξιότητες Ζωής του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας λείπουν οι δεξιότητες: άρνησης, κοινωνικής αλληλεγγύης, συλλογικής δράσης. αποδοχή της διαφορετικότητας με ισοτιμία.

Τέλος, η πρόληψη δεν στοχεύει να μάθει τα άτομα το «τι θα σκέφτονται» αλλά το «πώς να σκέφτονται». Η πρόληψη δεν είναι κατευθυντική και στοχεύει στην προαγωγή της ικανότητας των ατόμων να παίρνουν ελεύθερες αποφάσεις σε ό,τι αφορά την προσωπική τους ευημερία, αλλά και την ευημερία της οικογένειάς τους και της κοινωνίας που ανήκουν και να βασίζονται σε κοινά αποδεκτούς στόχους και αξίες. Και φυσικά δεν μπορούν τα παιδιά να υιοθετήσουν πρότυπα και αξίες όταν αυτά απουσιάζουν από τη καθημερινότητα των ενηλίκων που τα περιβάλλουν. Αξίες και ιδανικά εγγράφονται στον ψυχισμό μας ως βιωματική γνώση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Botvin, G.J. & Griffin, K.W. (2007). School-based programmes to prevent alcohol, tobacco and other drug use. *Int. Rev. Psychiatry*, 19(6), 607-615.

Botvin, G.J & Botvin , E.M. (1992). School-based and community-based prevention approaches. In J. Lowinson, P. Ruiz, & R. Millman (Ed.) *Comprehensive Textbook of Substance Abuse*. Baltimore: Williams & Wilkins.

Comstock, G., (1983), Media Influence to Agression, on Goldestein,A. (Ed), Prevention and Social Agression, New York: Pregamon Press.

Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In Social and emotional education: An international analysis (pp. 255-312). Santender, Spain: Fundación Marcelino Botin.

Durlac, J. (1995). *School-Based Prevention Programs for Children and Adolescents*. California., Sage Publications.

Durlak J., Weissberg R., Dymnicki A., Taylor R. & Schellinger K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. 82: 405–432).

Economou M, Madianos M, Peppou E, Souliotis K, Patelakis A, Stefanis C, (2014). Cognitive social capital and mental illness during economic crisis: A nationwide population-based study in Greece. *Social Science & Medicine*, 100: 141-147.

European Monitoring Centre For Drugs and Drug Addiction (EMCDDA), (2010). *Prevention and Evaluation Resources Kit*. EMCDDA Manuals No 4, Luxembourg: Publications Office of the EU.

Flay B. (2009). The promise of long-term effectiveness of school-based smoking prevention programs: a critical review of reviews. *Tobacco Induced Diseases* 5:7 doi:10.1186/1617-9625-5-7.

Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychol. Bull.*, 112(1), 64-105.

Mendes, F., Relvas, A.P., Lourenco, M., Reccio, J.L., Pietralunga, S., Broyer, G., Bussav,M.H., Calafat, A., Stocco, P., (1999). *Family relationships and primary prevention of drug use in early adolescence*. IREFREA, European Commission, Portugal, 1999.

National Institute on Drug Abuse (NIDA), (2003). Preventing Drug Use among Children and Adolescents: A Research – Based Guide FOR Parents, Educators, and Community Leaders (Second Edition), Bethesda, MD: National Institute on Health.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Κοινωνική αποδοχή. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/166-180.pdf>

Payton J., Wardlaw D., Graczyk P., Bloodworth M., Tompsett C., Weissberg R. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth. *Journal of School Health*. 70: 179-185.

Roe, E. & Becker, J. (2005). Drug prevention with vulnerable young people a review. *Drug – Educ. Prev. Polic.*, 12(2), 85-99.

World Health Organization (1993). Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. MNH/PSF/93.7 A Rev.2

World Health Organization, (WHO), (1998). *The Health Promotion Glossary*. Switzerland, WHO.

World Health Organization (2005): Atlas: Child and adolescent mental health resources: global concerns, implications for the future. διαθέσιμο στο: http://www.who.int/mental_health/resources/Child_ado_atlas.pdf

Στοιχεία Επικοινωνίας

Βασίλειος Κούτρας, vkoutras@cc.uoi.gr

Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Νάστου Λαμπρινή, Νηπιαγωγός, Υποψ. Διδάκτωρ

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρείται ως ισχυρή μεταβλητή για την προώθηση της κοινωνικο-συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης του παιδιού. Οι ικανότητες και στάσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα αυτό, αποτελούν βασικό παράγοντα για την προώθησή της. Κάποια βασικά στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ώστε να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι η αναγκαιότητα για αναζήτηση πληροφοριών, αναφορικά με τα talέντα και τις δυνάμεις των οικογενειών, η κατανόηση των ειδικών καταστάσεων των οικογενειών, η γνώση πάνω στην ποικιλία των λεωφόρων συμμετοχής που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, η ανάγκη οικοδόμησης εμπιστοσύνης, η γλωσσική και πολιτιστική εκτίμηση, αναγνώριση και ανταπόκριση, η εισαγωγή των γονέων στη διαμόρφωση των προγραμμάτων συμμετοχής καθώς και η συνεχής αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών με στόχο τη διατήρηση και τη βελτίωσή τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Συμμετοχή γονέων, εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

POLICIES AND PRACTICES FOR SUCCESSFUL PARENTAL INVOLVEMENT IN THE EDUCATION OF THE CHILD

ABSTRACT

Parental involvement in the educational process is considered as a powerful variable, for the promotion of socio-emotional and academic children's development. Teacher's attitudes and abilities, on this issue, are key factors in promoting parental involvement in education. Some basics that teachers need to know, in order to enhance the participation of parents are, the necessity for finding information, regarding families' talents and potential, understanding the specific situations of the families, knowledge on the variety of avenues that can be used, the need of building confidence, linguistic and cultural appreciation, recognition and response, the introduction of parents in program planning and constant assessment of these programs, in order to maintain and improve them.

KEY WORDS

Parent involvement, teacher education.

Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η πλειοψηφία των ερευνών σε διεθνές επίπεδο, έδειξε τις θετικές και με διάρκεια επιδράσεις, της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, πάνω στη γνωστική, γλωσσική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στη γενικότερη απόδοση των σχολείων (Benson et al., 2003; Davern, 2004). Η συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές πρακτικές των παιδιών τους, θεωρήθηκε ως η πιο ισχυρή δύναμη, από κάθε άλλη μεταβλητή υπόβαθρου της οικογένειας, όπως την κοινωνικο-οικονομική τάξη, το μέγεθος της οικογένειας και το επίπεδο μόρφωσης του παιδιού (Flouri et al., 2004). Μια τέτοια συμμετοχή είναι μια συνεχής, περιεκτική, σκόπιμη και άκαμπτη διαδικασία, σχεδιασμένη να εξασφαλίσει τη σύνδεση των γονέων με την κουλτούρα του σχολείου, το σκοπό και την οργάνωση, με στόχο την καθιέρωση σημαντικών ρόλων συνεργασίας για τους συνεργάτες (Goodwin et al., 2002).

Βασικός παράγοντας για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση, είναι το πώς οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται την καθιέρωση των συνεργασιών, έτσι ώστε να γίνονται θετικά αντιληπτές από τους γονείς και να οδηγούν σε αύξηση της συμμετοχής τους (Knopf et al., 2007). Παρά το γεγονός,

ότι η εκπαιδευτική φιλολογία υποστηρίζει την άποψη, ότι η συμμετοχή των γονέων είναι απαραίτητη και όχι απλώς επιθυμητή, για την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών, φαίνεται ότι στα σχολεία δεν υπάρχουν πολιτικές συμμετοχής της οικογένειας και τα όποια προγράμματα υπάρχουν, συχνά θεωρούνται ως προσάρτημα μάλλον, παρά ένα εσωτερικό μέρος των πρακτικών του σχολείου (Christenson et al., 2001).

Φαίνεται ότι ακόμη κι αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, ότι οι σχέσεις με τις οικογένειες είναι σημαντικές και οδηγούν σε θετικές εκβάσεις του παιδιού, πολλοί εκπαιδευτικοί το βρίσκουν εξαιρετικά δύσκολο να διευθύνουν τη συμμετοχή των γονέων στο επίπεδο που θα έχει ως αποτέλεσμα μια σημαντική αλλαγή (Knopf et al., 2007). Ο μεγαλύτερος όγκος ερευνών, πάνω στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έδειξε αλληλεπιδράσεις που συνεχίζουν μια άνιση σχέση (Epstein, 2001) και αυτό εν μέρει οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι, να καταλάβουν και να διευθύνουν αποτελεσματικά προγράμματα για τη συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση (Epstein, 2003). Αν και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ευνοϊκές στάσεις προς τη συνεργασία και συμφωνούν πάνω στα οφέλη αυτής της συνεργασίας, φαίνεται να είναι ανενημέρωτοι για πολλές από τις πρακτικές που ωθούν αυτή τη συνεργασία (Bojwone, 2009).

Οι παραπάνω εκτιμήσεις επικυρώθηκαν, στην έρευνα που διεξήγαμε σε νηπιαγωγούς στη χώρα μας. Η έρευνα έδειξε ότι, αν και οι νηπιαγωγοί, αντιλαμβάνονται ότι η συμμετοχή των γονέων οδηγεί σε θετικές εκβάσεις του παιδιού, εκτιμούν θετικά τις δυνάμεις της οικογένειας και έχουν θετική στάση απέναντι στη συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού, δεν προβαίνουν σε πρακτικές που οδηγούν στην ανάπτυξη συνεργατικών δομών, όπως τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου ή την ενεργή συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες στην αίθουσα, αγνοώντας έτσι τις φωνές των γονέων και κρατώντας τους γονείς στο ρόλο των επισκεπτών στο σχολείο. Ενδεικτικά, παρουσιάζουμε τις τοποθετήσεις των νηπιαγωγών πάνω στις παρακάτω δηλώσεις:

Δήλωση 1: Η συμμετοχή των γονέων είναι υποβοηθητική για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου.

Πίνακας 1. Συνοπτικός Πίνακας Αποτελεσμάτων Δήλωσης 1

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ		
ΓΝΩΜΕΣ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	1,0
ΔΙΑΦΩΝΩ	15	5,0
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	54	18,0
ΣΥΜΦΩΝΩ	177	59,0
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	51	17,0
ΣΥΝΟΛΟ	300	100

Δήλωση 2: Είναι πιο αποδοτικό για γονείς και νηπιαγωγούς, να δουλέψουν χωριστά πάνω στη μάθηση του παιδιού.

Πίνακας 2. Συνοπτικός Πίνακας Αποτελεσμάτων Δήλωσης 2

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ		
ΓΝΩΜΕΣ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	51	17,0
ΔΙΑΦΩΝΩ	176	58,7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	43	14,3

ΣΥΜΦΩΝΩ	24	8,0
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	6	2,0
ΣΥΝΟΛΟ	300	100

Δήλωση 3: Στο νηπιαγωγείο που εργάζεσαι οι νηπιαγωγοί σε σχέση με τους γονείς, έχουν τον κυρίαρχο ρόλο στις περισσότερες αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του νηπιαγωγείου.

Πίνακας 3. Συνοπτικός Πίνακας Αποτελεσμάτων Δήλωσης 3

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ		
ΓΝΩΜΕΣ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΠΟΤΕ	2	0,7
ΣΠΑΝΙΑ	7	2,3
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	22	7,3
ΣΥΧΝΑ	113	37,7
ΠΑΝΤΟΤΕ	156	52,0
ΣΥΝΟΛΟ	300	100

Παρά τη θετική στάση των νηπιαγωγών προς τη συμμετοχή, που απεικονίζεται στους παραπάνω πίνακες, ο βαθμός εκπαιδευτικής κατάρτισης των νηπιαγωγών, πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι εξαιρετικά χαμηλός, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους στις παρακάτω ερωτήσεις.

Ερώτηση 1: Κατά τη διάρκεια της βασικής σας εκπαίδευσης αλλά και της υπηρεσίας σας ως νηπιαγωγός, έχετε παρακολουθήσει μαθήματα/σεμινάρια, πάνω στη συμμετοχή των γονέων στο νηπιαγωγείο;

Πίνακας 4. Συνοπτικός Πίνακας Αποτελεσμάτων Ερώτησης 1

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ		
ΓΝΩΜΕΣ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΠΟΤΕ	86	28,7
ΣΠΑΝΙΑ (1-2)	120	40,0
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (3-5)	65	21,7
ΣΥΧΝΑ (6-9)	20	6,7
ΠΑΝΤΟΤΕ (πάνω από 10)	9	3,0
ΣΥΝΟΛΟ	300	100

Ερώτηση 2: Οι νηπιαγωγοί χρειάζονται επιπλέον ειδική εκπαίδευση για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων;

Πίνακας 5. Συνοπτικός Πίνακας Αποτελεσμάτων Ερώτησης 2

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ		
ΓΝΩΜΕΣ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	5	1,7
ΔΙΑΦΩΝΩ	39	13,0
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	57	19,0
ΣΥΜΦΩΝΩ	162	54,0
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	37	12,3
ΣΥΝΟΛΟ	300	100

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Για να καταλάβουμε πως οι οικογένειες και τα σχολεία αλληλεπιδρούν, ώστε να επηρεάσουν θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία και κατά συνέπεια την ανάπτυξη του παιδιού, η εννοιολογική τοποθέτηση της οικογένειας σχολείου συνεργασίας, περιλαμβάνει τους όρους των στάσεων προς αυτή, τα οφέλη που προσδοκάται να πάρουν από αυτή και ποιες χαρακτηριστικές πρακτικές χρειάζεται να εξεταστούν. Τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, πρέπει να έχουν πορείες μαθημάτων, που να περιλαμβάνουν για τους εκπαιδευτικούς ειδικές γνώσεις, στάσεις, ικανότητες και στρατηγικές, που θα τους βοηθήσουν να δουλέψουν αποτελεσματικά με τις οικογένειες (Williams, 1992).

Βασικά στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν, ώστε να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή των γονέων είναι τα ακόλουθα:

A) Να είναι ανοιχτοί στο να μάθουν για τα ταλέντα και τις δυνάμεις των γονέων και των οικογενειών (Lawrence – Lightfoot, 2003: Souto – Manning & Swick, 2006).

Η ανάγκη να καταλάβουμε τη μοναδικότητα των κοινωνικών ομάδων είναι σημαντική για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, που σχετίζεται με τις ζωές των μαθητών και των οικογενειών (Ortiz & Ortonez-Jasis, 2005). Μέσω του διαλόγου και την υποστήριξη της κοινής μάθησης, μπορούμε να μάθουμε πολλά σχετικά με το πώς οι γονείς μπορούν να δεσμευτούν στη μάθηση των παιδιών τους. Τα ενδιαφέροντα που οι γονείς έχουν και θέλουν να μοιραστούν με τα παιδιά τους, μπορεί να παρέχουν στα παιδιά μια άλλη μορφή καθοδήγησης και βοήθειας από τους ενηλίκους και επιπλέον ενισχύουν το περιβάλλον μάθησης, αυξάνοντας τη διαφορετικότητα των ιδεών και προσφέροντας στα παιδιά μια πηγή που αλλιώς δεν θα τη συνειδητοποιούσαν ποτέ (Knopf & Swick, 2008). Επιπρόσθετα οι πληροφορίες που οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συγκεντρώσουν, σχετικά με καταστάσεις, προσδοκίες και αντιλήψεις των γονέων, μπορεί να τους βοηθήσουν στη δημιουργία νέων μοντέλων διδασκαλίας, που χρησιμοποιούν τη γνώση που τα παιδιά αμέσως αναγνωρίζουν ως σημαντική στη ζωή τους (Ortiz & Ortonez-Jasis, 2005).

B) Κατανόηση των ειδικών καταστάσεων που οι γονείς και οι οικογένειες βιώνουν (Dunst, 2002).

Πολλοί γονείς, ενώ θέλουν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, λόγω διαφόρων καταστάσεων όπως οικονομικό άγχος, συνθήκες δουλειάς κλπ, χρειάζονται διευκολύνσεις που θα τους επιτρέψουν να το κάνουν. Η κατανόηση των διαφορετικών αναγκών και ενδιαφερόντων, καθώς και των διαφορετικών προοπτικών και υπόβαθρων, παρέχει σημαντικό φως, στη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων, που προάγουν και διατηρούν τη συμμετοχή των γονέων (De Gaetano, 2007: Nieto, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των γονέων και της οικογένειας και κάνοντας τις κατάλληλες προσαρμογές στα προγράμματα, έτσι ώστε να συναντήσουν τις ανάγκες των οικογενειών από διαφορετικά υπόβαθρα, είναι πιο πιθανό να κινητοποιήσουμε τη συμμετοχή (Darch et al., 2004).

Γ) Η αναγνώριση και εκτίμηση των ποικίλων λεωφόρων και σχηματισμών για συμμετοχή (Comer, 2000: Souto-Manning & Swick, 2006).

Για την αναγνώριση και εκτίμηση των ποικίλων λεωφόρων και σχηματισμών συμμετοχής, είναι επιτακτικό να γνωρίζουμε πρώτα απ' όλα ότι δεν υπάρχει κανένα μοντέλο, λεωφόρος ή σχηματισμός για κάθε εκπαιδευτικό ή οικογένεια. Ο στόχος στο σχεδιασμό προγραμμάτων συμμετοχής, είναι να επιτύχουν ένα ταίριασμα μεταξύ του τι οι γονείς θέλουν και του τι οι γονείς αντιλαμβάνονται ως εφικτό, για την υποστήριξη της απόδοσης του μαθητή. Οι γονείς είναι αισιόδοξοι ως προς τη συμμετοχή, όταν μπορούν να ταιριάζουν τις επιλογές συμμετοχής του σχολείου με την κατάσταση της οικογένειας και της δουλειάς τους. Επίσης είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να προσφέρουν κατάλληλη υποστήριξη σε αυτούς τους γονείς που δεν συνειδητοποιούν τη σημασία του ρόλου τους

στην εκπαίδευση των παιδιών τους ή δεν έχουν τους πόρους και τις ικανότητες να το κάνουν (Clark, 2007).

Δ) Οικοδόμηση εμπιστοσύνης μέσω συνεργατικών σχημάτων και μέσω της αναγνώρισης των ποικίλων προσδιορισμών και παραδειγμάτων συμμετοχής (Souto-Manning & Swick, 2006) – εισαγωγή της οικογένειας στη διαμόρφωση των προγραμμάτων συμμετοχής και δραστηριοτήτων (Patrikakou et al., 2005).

Καθώς οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί είναι διαφορετικοί, δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο για την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας. Υπάρχει ωστόσο ανάγκη, για σεβασμό και εκτίμηση της πολυπλοκότητας των προοπτικών. Μια περισσότερο περιεκτική κατανόηση και εκτίμηση των ιδεών των άλλων, των συνεισφορών και των αντιλήψεων, αναπτύσσεται όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί φτάνουν σε ένα σημείο αμοιβαίας κατανόησης (Allen et al., 2002). Οι Knopf & Swick, (2007) πρότειναν τις ακόλουθες στρατηγικές για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης:

- Αποφάσισε ότι ενεργά θα προωθήσεις σημαντικές σχέσεις με ΟΛΕΣ τις οικογένειες της τάξης σου.
- Βεβαιώσου ότι η αρχική επαφή με τους γονείς είναι θετική και γίνεται έγκαιρα.
- Επικοινωνήσε με τους γονείς με συνέπεια, μέσω μιας ποικιλίας μέσων.
- Μοιράσου τις μικρές ολοκληρώσεις και σημαντικές αλληλεπιδράσεις που τα παιδιά έχουν, ενώ είναι στη φροντίδα σου.
- Μάθε τις ατομικές ανάγκες των γονέων και επικοινωνήσε μαζί τους, για το πώς οι ανάγκες αυτές μπορούν να συναντηθούν.
- Άκουσε τις ανησυχίες των γονέων και ανταποκρίσου σε αυτές.
- Ζήτη βοήθεια όταν πραγματικά τη χρειάζεσαι.
- Με σαφήνεια μεταφέρουμε το μήνυμα ότι εκτιμούμε τους γονείς ως τους πρώτους και με μεγαλύτερη επιρροή δασκάλους.

Ε) Μια σε διάρκεια ζωής προσέγγιση της μάθησης, στην οποία ο δάσκαλος μαθαίνει μαζί με τα παιδιά και τις οικογένειες (Souto-Manning & Swick, 2006).

Οραματιζόμαστε το ρόλο μας, ως συμβιωτική διδασκαλία και μάθηση δίπλα στους μαθητές και τις οικογένειες. Βασίζουμε τη διδασκαλία μας πάνω στις παρατηρήσεις μας αναφορικά με τα ενδιαφέροντά τους και ενσωματώνουμε μια στάση που επιτρέπει βαθιά αξία και σεβασμό στις γνώσεις και προσφορές των γονέων. Επίσης αφήνουμε τους γονείς και τα παιδιά να μας δουν σε ρόλους μάθησης, όχι μόνο συμμετέχοντας σε κοινοτικές εκδηλώσεις και κάνοντας επαγγελματικές συσκέψεις, αλλά μαθαίνοντας από αυτούς και εκτιμώντας το υπόβαθρό τους, την ιστορία τους και τα ενδιαφέροντά τους.

ΣΤ) Γλωσσική και πολιτιστική εκτίμηση, αναγνώριση και ανταπόκριση (Souto-Manning & Swick, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να υποτιμούν το ενδιαφέρον των οικονομικά, γλωσσικά και κοινωνικά μειονεκτικής θέσης γονέων, πάνω στην εκπαίδευση των παιδιών τους και την προθυμία τους να διευκολύνουν και να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους. Στην πρακτική μας ως εκπαιδευτικοί, επιδιώκουμε να εκτιμούμε το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών και των οικογενειών, ως πηγές στην αίθουσα, ως ποικίλες δυνατότητες για μάθηση και όχι ως πρόβλημα στη μαθησιακή διαδικασία. Χρησιμοποιούμε πηγές στην αίθουσα που εκτιμούν τη διαφορετικότητα και που μπορούν να ενθαρρύνουν τις οικογένειες να εμπλακούν. Πολλά από τα προβλήματα στα σχολεία οφείλονται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι γνώριμοι με την κουλτούρα εθνικά και γλωσσικά μειονεκτικής θέσης οικογενειών, που συνεπάγεται την ανάγκη για επιπρόσθετη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε αυτού του τύπου οικογένειες.

Βασικές υποθέσεις για μια πολιτιστικά ανταποκρινόμενη συμμετοχή γονέων είναι οι ακόλουθες (Goodwin & King, 2002):

- Απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν τυχόν προκατειλημμένες αντιλήψεις, σχετικά με τις εμπειρίες των οικογενειών και του παιδιού, καθώς και πάνω στη δομή της οικογένειας.
- Τα διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα των οικογενειών, απαιτούν νέες στρατηγικές, ώστε να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων.
- Μια σημαντική συμμετοχή γονέα μπορεί να ενισχύσει την επιτυχία του μαθητή. Οι γονείς γνωρίζουν τα παιδιά και μπορούν καλύτερα να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τις ανάγκες και ικανότητες των παιδιών τους.
- Οι γονείς θέλουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση. Το σχολείο είναι υπεύθυνο να σχεδιάσει τον τρόπο με τον οποίο θα καλοδεχτεί τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα υποστηρίξει τη συμμετοχή τους.
- Οι γονείς που συμμετέχουν δεν αντιπροσωπεύουν τις απόψεις και τις ανάγκες όλων των γονέων. Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να είναι περιεκτική μόνο αν οι γονείς αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό του σχολείου, από την άποψη της φυλής, της τάξης, του γένους, της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης, της δομής της οικογένειας, το θρησκευτικό υπόβαθρο, την πολιτιστική κληρονομιά και άλλα χαρακτηριστικά.
- Οι γονείς χρειάζεται να ενημερώνονται σχετικά με το τι συμβαίνει στο σχολείο, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν.
- Η συνεργασία είναι βασική για μια επιτυχή μεταρρύθμιση.
- Οι γονείς και τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές, ώστε να δουλέψουν μαζί. Μια αμοιβαία σεβαστή, παραγωγική και διαλογική σχέση δεν συμβαίνει έτσι απλά. Χωρίς σύμφωνες δομές, που προσδιορίζουν δραστηριότητες, αποστολή, διαθεσιμότητα, υπευθυνότητα και αξιολόγηση, οι προσπάθειες να οικοδομηθεί ισχυρή, σύμφωνη και περιεκτική συμμετοχή γονέων θα είναι ανώφελες.

Ζ) Οι συνεχείς αξιολογήσεις των δικών μας προσπαθειών για τα προγράμματα συμμετοχής, είναι απαραίτητες για την υγεία των συνεργασιών μας με τους γονείς και τις οικογένειες (Kessler-Sklar & Baker, 2000: Swick, 2004b).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται ατομικά και συλλογικά να αξιολογήσουν τις στάσεις, υποθέσεις και πρακτικές που έχουν ως προς τη συμμετοχή γονέων. Επίσης τα σχολεία πρέπει να σκιαγραφούν την εστίασή τους, τους στόχους, τον προσανατολισμό και το περιεχόμενό τους, ανάλογα με την εκπαιδευτική ατζέντα της οικογένειας και αντικειμενικά να αξιολογούν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους. Αυτές οι προσπάθειες αξιολόγησης θα πρέπει να περιλαμβάνουν γονείς και εκπαιδευτικούς, ώστε να υπάρχει μια περιεκτική άποψη της εκάστοτε δουλειάς, προσφέροντας την ευκαιρία για αναθεώρηση και βελτίωση του προγράμματος.

Ο ρόλος των γονέων ως υποστηρικτές, βοηθοί και χορηγοί δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί πλέον και πρέπει να αντικατασταθεί από ένα ρόλο στον οποίο οι γονείς θα λαμβάνουν αποφάσεις, θα είναι σύμμαχοι και συνεργάτες (Smrekar & Cohen-Vogel, 2001). Η κατάλληλη κατάρτιση του εκπαιδευτικού, οι ικανότητες και η θετική του στάση πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής γονέων, είναι οι πιο ισχυροί παράγοντες για την αύξηση της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και στο σπίτι, με όλα τα οφέλη που αυτό συνεπάγεται για την κοινωνικο-συναισθηματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού.

Μια αφρικάνικη παροιμία που λέει *«χρειάζεται ένα ολόκληρο χωριό ώστε να μεγαλώσει ένα παιδί»* μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να μορφώσουν τα παιδιά μόνοι τους (Goodwin & King, 2002).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allen, J., Fabregas, V., Hankins, K. H., Hull, G., Labbo, L., Lawson, H. S., ET AL., (2002). PhoLKS lore: Learning from photographs, families and children. *Language Arts*, 79, 312-322.
- Benson, F., & Martin, S. (2003). Organizing successful parent involvement in urban schools. *Child Study Journal*, 33(3), 187-193.
- Bojuwove, O., (2009). Home-school Partnership – A study of Opinions of Selected Parents and Teachers in Kwazulu Natal Province, South Africa. *Research Papers in Education*, 24(4), 461-475.
- Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Clark, C. (2007). Why it is important to involve parents in their children's literacy development. *National Literacy Trust*, 1-3.
- Comer, J.P. (2000). Schools that develop children. *The American Prospect*, 12(7), 3-12.
- Darch, C., Miao, Y. & Shippen, P., (2004). A model for involving parents of children with learning and behavioral problems in the schools. *Preventing School Failure*, 48(3), 24-34.
- Davern, (2004). School-to-home notebooks: what parents have to say? *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 22.
- De Gaetano, Y.(2007). The role of culture in engaging Latino parent's involvement in school. *Urban Education*, 42(2), 145-162.
- Dunst, C.L. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141-149.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnership: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Wertview Press.
- Epstein, J.L. (2003). No contest: why preservice and in-service education are needed for effective program of school, family and community partnerships. In. Casteli. M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, family and community partnership in a world of difference and changes* (pp.190-208). Poland: University of Gdansk.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-153.
- Goodwin, A.L.,& King, S.H. (2002). *Culturally Responsive Parental Involvement: concrete Understanding and Basic Strategies*. (ED 472940). American Association of Colleges for Teacher Education, Washington DC.
- Kessler0Sklar, S.L. & Baker, A.L. (2000). School district parent involvement policies and programs. *The Elementary School Journal*, 101(1), 100-118.
- Knopf, H.T. & Swick, K.J. (2007). How parents feel about Their Child's Teacher/School: Implications for early Childhood Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296.

Knopf, H.T. & Swick, K.J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Educ.*, 35, 419-427.

Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation: what parents and teachers can learn from each others?* New York: Random House.

Nieto, S. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th Ed.) Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Ortiz, R.W., & Ortonez-Jasis, R. (2005). Leyendo juntos creating together: New directions for Latino parent's early literacy involvement. *International Reading Association*, 59(2), 110-121.

Patrikakou, E.N, Weissberg, R.P., Redding, S. & Walberg, H.J. (2005). Conclusion-school-family partnerships: Dimensions and recommendations. In E.N. Patrikakou, R.P Weissberg, S. Redding & H.J Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 189-194). Teachers College Press: New York.

Smrekar, C., Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents: Rethinking the intersection of family and school. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 75-100.

Souto-Manning, M. & Swick, J.K. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193.

Swick, K.J. (2004). *Empowering parents, families, schools and communities during the early childhood years*. Champaign, IL: STIPES.

Williams, D. (1992). *Parental involvement teacher education: challenges to teacher education*. In Kaplan, L. (Ed.), *Education and the family* (pp.243-254). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Βασίλειος Κούτρας, vkoutras@cc.uoi.gr.

Λαμπρινή Νάστου, nastou6@gmail.com.

Κρικλάνη Μαρία, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας για την εκπαίδευση»

Τζοβάρα Ναταλία, Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας για την εκπαίδευση»

Τσαπάρα Μαρία, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας για την εκπαίδευση»

Μειμάρης Μιχάλης, Καθηγητής, Διευθυντής εργαστηρίου Νέων Τεχνολογιών στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα ΜΜΕ, Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης ΕΚΠΑ

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης ΕΚΠΑ

«E-MOTIONS» ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα συναισθήματα στο νηπιαγωγείο αποτελούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ένας από τους βασικότερους στόχους είναι η αναγνώριση και η διαχείριση των συναισθημάτων από τα παιδιά του νηπιαγωγείου, καθώς επίσης και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε τάξη ολοήμερου νηπιαγωγείου με σκοπό την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η κεντρική ιδέα του διδακτικού σεναρίου είναι η ενασχόληση των παιδιών με ψηφιακά παιχνίδια που εμπεριέχουν δραστηριότητες αναγνώρισης και επιλογής συναισθημάτων, την ταύτιση εικόνων με ίδιες εκφράσεις προσώπων και καταστάσεις προβληματισμού, που ωθούν το παιδί να ευαισθητοποιηθεί και να εξωτερικεύσει τις σκέψεις του. Αρχικά έγινε χρήση αναλογικού υλικού για παιχνίδια και εργασίες με την ομάδα της τάξης και έπειτα ακολούθησε παιχνίδι με τρία online ψηφιακά παιχνίδια. Τέλος, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση τόσο της εμπειρίας των παιδιών όσο και του παιδαγωγικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε. Μια βασική παράμετρος που θα είχε ενδιαφέρον να συζητηθεί περισσότερο όσον αφορά την χρήση ψηφιακών παιχνιδιών και αυτενέργεια, είναι το γεγονός ότι στην συγκεκριμένη παρέμβαση τα παιδιά έπαιζαν ψηφιακά και εκφράστηκαν με ποικίλους τρόπους, ενώ οι οδηγίες και η προσφώνηση ήταν στην αγγλική γλώσσα και δεν υπήρξε σχεδόν καμία βοήθεια.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Νηπιαγωγείο, συναισθήματα, ψηφιακά παιχνίδια

«E-MOTIONS» INTERVENTION USING DIGITAL GAMES FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT IN KINDERGARTEN

ABSTRACT

Emotions in kindergarten play a very important role in the teaching process. One of the basic goals is the recognition and the management of emotions from kindergarten students, as well as the cultivation of empathy. The current essay presents a complete teaching intervention that took place in a full day kindergarten class, the goal of which was the emotional development of the children that were involved. The central idea of the teaching scenario is to enable the children to engage themselves in digital games that include activities of recognition and choice of feelings, the identification of pictures with the same facial expressions and generally activities that lead to reflection in order to help the child show emotion and express themselves. In the beginning, there was use of analog material for games and essays involving the class team, followed by engagement in three online digital games. In the end there was evaluation of the children's performance and of the teaching material. One basic parameter which is worth further discussion as far as the use of digital material and the independence of children is concerned, is the fact that in this particular intervention children were engaged in digital games and expressed themselves in various ways while the instructions were given in the English language with very little guidance.

KEY WORDS

Kindergarten, emotions, digital games

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική παρέμβαση «e-motions», σχεδιάστηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μαθήματος «Μάθηση & Ψυχαγωγία σε Ψηφιακό Περιβάλλον», του Διαπανεπιστημιακού Διατηρηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση» (<http://www.ict.eecd.uoa.gr>). Πρωταρχικός στόχος ήταν η εμπλοκή των παιδιών με παιχνίδια στον υπολογιστή σχετικά με ήρωες που βιώνουν διάφορα συναισθήματα αλλά και απλές καταστάσεις αναγνώρισης συναισθημάτων. Βάση ενός pretest που έγινε αρχικά στα παιδιά, επιδιώκεται να αναδειχτεί η συμβολή της συγκεκριμένης ενασχόλησης με τα ψηφιακά παιχνίδια, στο αν και πόσο επηρέασε την μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών. Οι παράμετροι που προσμετρήθηκαν είναι η λεκτική αναγνώριση του συναισθήματος (θυμός, λύπη κ.ά.) από τα παιδιά και η ικανότητα να επινοούν και να εκφράζουν κατάλληλους τρόπους διαχείρισης των δικών τους συναισθημάτων και των άλλων.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε 8 διδακτικές ώρες τον Δεκέμβριο και Ιανουάριο 2012 σε τμήμα ολοήμερου νηπιαγωγείου. Εντάσσεται στο γνωστικό αντικείμενο «Παιδί και περιβάλλον-Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση» του αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ 2002). Στην παρέμβαση συμμετείχαν δεκατρία νήπια.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η συναισθηματική ανάπτυξη αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ 2002) και στόχο έχει την καλλιέργεια δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης του ανθρώπου, της ικανότητας δηλαδή να αναγνωρίζει, να ελέγχει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Η συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης και έκφρασης από μικρή ηλικία, συμβάλλει στην υγιή συναισθηματική τους ανάπτυξη, στην ψυχική τους ανθεκτικότητα και στην πρόληψη πιθανών μελλοντικών δυσκολιών ή προβλημάτων σε επίπεδο συμπεριφοράς ή/και ψυχικής υγείας. Ειδικότερα, τα παιδιά παροτρύνονται να διαπραγματεύονται τυχόν συγκρούσεις ή εντάσεις που προκύπτουν στη συνεργασία, να αξιολογούν τη συμπεριφορά τους, να αντιλαμβάνονται τα όριά τους και να οδηγούνται σε κοινά αποδεκτούς κανόνες που είναι αναγκαίοι για την ομαλή συμβίωση (Οδηγός Νηπιαγωγού 2006).

Ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχθηκαν τα ψηφιακά παιχνίδια καθώς κατά τον Prensky (2009) η μάθηση με ψηφιακά παιχνίδια είναι αποτελεσματική για τρεις λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι η μάθηση γίνεται πιο ελκυστική όταν παίρνει τη μορφή παιχνιδιού. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι υπάρχει μια διαδραστική διαδικασία, όπου ο παίκτης εμπλέκεται δυναμικά και ο τρίτος λόγος είναι ο συνδυασμός των δύο παραπάνω. Επίσης, κατά τον Lanier, μουσικό και σχεδιαστή περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας (στον Prensky 2009), τα μικρά παιδιά με τα παιχνίδια έχουν την δυνατότητα να εκφράσουν την ανάγκη για αλληλεπίδραση με φανταστικούς κόσμους, να γίνουν παντοδύναμοι δημιουργοί με διάφορους τρόπους, αλλά παράλληλα να μοιράζονται τα δημιουργήματα της φαντασίας τους με άλλους. Αυτός είναι ένας σημαντικός λόγος που τα παιδιά γοητεύονται τόσο από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και εξοικειώνονται τόσο γρήγορα με τις λειτουργίες του υπολογιστή ενώ παράλληλα καταφέρνουν να μαθαίνουν αποτελεσματικά.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Κύριοι στόχοι είναι τα παιδιά:

- Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός).
- Να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.
- Να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων.
- Να συνδέσουν το συναίσθημα με την πηγή που το προκαλεί.
- Να τοποθετούν το ποντίκι σε συγκεκριμένη θέση στην οθόνη και να επιλέγουν με αυτό (ΤΠΕ).
- Να εξασκηθούν στο να κινούν το ποντίκι παρατηρώντας την ταυτόχρονη κίνηση του δείκτη στην οθόνη (ΤΠΕ).

- Να εξοικειωθούν με τα ψηφιακά παιχνίδια “Ticca Billa Emotion Theatre” , “The feelings game-Learning about faces” και “memory συναισθημάτων” (ΤΠΕ).
- Να συνεργαστούν και να δουλέψουν σε επίπεδο ομάδας (Vygotsky- κοινωνικός εποικοδομητισμός).

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση βασίστηκε στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Γι’ αυτό το λόγο έγινε χωρισμός των παιδιών σε ομάδες. Όσον αφορά τα ψηφιακά παιχνίδια, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο ατόμων με τυχαία επιλογή. Στις υπόλοιπες δραστηριότητες, δόθηκε η δυνατότητα να δουλέψουν τα παιδιά σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο μικρής ομάδας αλλά και στην ολομέλεια.

ΕΠΙΛΟΓΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΙΤΛΩΝ

- www.bbc.co.uk/cbeebies/tikkabilla/games/tikkabilla-emotiontheatre/
“Tikkabilla Emotion Theatre”
- matchthememory.com/memoryemotions
“memory συναισθημάτων”
- [http://do2learn.com/games/feelings game](http://do2learn.com/games/feelings_game)
“The feelings game-Learning about faces”

ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

- Παραμύθι «η παλέτα των συναισθημάτων»
- Παιχνίδι «Συναιστροβίλος» (διαθέσιμο από το Συμβουλευτικό Κέντρο Ομηλίκων)
- Παιχνίδι με κάρτες «Ταξίδι στον κόσμο των συναισθημάτων» (διαθέσιμο από το Συμβουλευτικό Κέντρο Ομηλίκων)
- Λογισμικό στο Power Point με εκφράσεις προσώπων
- Η/Υ και Internet

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ:

Προπαρασκευαστικό στάδιο

Οι τρεις πρώτες παρεμβάσεις αποτέλεσαν το προπαρασκευαστικό στάδιο και αφορούν δραστηριότητες οι οποίες είχαν ως στόχο να εισάγουν τα παιδιά στο κόσμο των συναισθημάτων. Παραμύθι “ Η παλέτα των συναισθημάτων”, συζήτηση, παντομίμα, ζωγραφική σε ομάδες και ατομικά, ψυχοκινητικό παιχνίδι “Συναιστροβίλος”, παιχνίδι με κάρτες «ταξίδι στον κόσμο των συναισθημάτων» για αναπαράσταση και κατανόηση των τεσσάρων βασικών συναισθημάτων.

Παίξιμο ψηφιακού παιχνιδιού

Σε τρεις διδακτικές παρεμβάσεις τα παιδιά έπαιξαν σε ομάδες των δύο ατόμων τα παρακάτω παιχνίδια: “The feelings game-Learning about faces”, “TikkaBilla Emotion Theatre” και “memory συναισθημάτων”.

Στο παιχνίδι “The feelings game-Learning about faces” τα παιδιά έπρεπε να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που έγραφε η λέξη αλλά επειδή δεν μπορούν να διαβάσουν και δεν δινόταν καμία διευκρίνιση, αφέθηκαν ελεύθερα με αποτέλεσμα να πειραματιστούν και να εκφραστούν με πολλούς τρόπους. Αφού ανακάλυπταν το σωστό μετά από δοκιμές, κατανοούσαν την φιλοσοφία του παιχνιδιού και προχωρούσαν στο επόμενο επίπεδο.

Στο «memory συναισθημάτων» έπρεπε να βρουν τις κάρτες με τις ίδιες φατσούλες (χαρούμενη, λυπημένη, θυμωμένη κ.ά.). Αυτό το παιχνίδι ήταν αρκετά διασκεδαστικό και οι δυάδες είχαν μεγάλη συνεργασία μεταξύ τους (εικόνα 1).

Στο τρίτο παιχνίδι “TikkaBilla Emotion Theatre” η εξοικείωση των παιδιών με τον Η/Υ ήταν εμφανής. Οι οδηγίες του παιχνιδιού δεν ακολουθήθηκαν εφόσον και εδώ ήταν όλα στα αγγλικά, όμως υπήρξε έντονος ενθουσιασμός με τον ήρωα που εμφανιζόταν εδώ (ένα δεινοσαυράκι) και οι εκφράσεις που έπαιρνε σχολιάζονταν ανάμεσα στις ομάδες. Η δοκιμή πατώντας τα σχετικά κουμπιά οδηγούσε στο να υποθέτουν τα παιδιά την ερώτηση και να προχωράνε παρακάτω (εικόνα 2).

Κατά την διάρκεια των ψηφιακών παιχνιδιών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνειδητά περιορίστηκε στο να συντονίζει τις ομάδες (σειρά που θα έπαιζαν, παρουσίαση του παιχνιδιού στην αρχή) και να καταγράφει σχόλια, αντιδράσεις των παιδιών και την μεταξύ τους επικοινωνία. Ενώ τα παιχνίδια ήταν στην αγγλική γλώσσα, επιλέχτηκε να μην δοθεί βοήθεια ή διευκρινήσεις στις ομάδες όταν προέκυπταν απορίες και ερωτήσεις, για να υπάρξουν τα περιθώρια για αυτενέργεια, δοκιμή, πρωτοβουλία και μεταξύ τους επικοινωνία για αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων. Η πλειονότητα των ομάδων και στα τρία παιχνίδια αυτενέργησε σε μεγάλο βαθμό, απορροφήθηκε από τα παιχνίδια και πολύ λίγες φορές ζητήθηκε βοήθεια από τον εκπαιδευτικό αν και προέκυψαν σημεία στα οποία δεν ήξεραν την απάντηση ή το επόμενο βήμα. Σε αυτές τις φάσεις παρατηρήθηκε μεγάλη συνεργασία και αλληλοβοήθεια των ομάδων. Μεταξύ τους υπήρχε κλίμα ενθάρρυνσης και επιβράβευσης και επιπλέον δημιουργήθηκαν σχόλια ως προς τις εκφράσεις προσώπων- συναισθημάτων που συναντούσαν (π.χ. είναι λυπημένο γιατί έχασε το αρκουδάκι του, θυμώνει γιατί κάνει έτσι τα χείλη, εγώ χαίρομαι όταν μου φέρνει ο μπαμπάς δώρα κ.ά.).

Εικόνα 1. Ενασχόληση των παιδιών με το παιχνίδι «memory συναισθημάτων»



Εικόνα 2. Ενασχόληση των παιδιών με το παιχνίδι «Tikkabilla Emotion Theatre»



Εμπέδωση διαδικασίας

Στο τέλος πραγματοποιήθηκαν δύο παρεμβάσεις, που αφορούν την εμπέδωση της μαθησιακής διαδικασίας και την αξιολόγηση. Μέσω λογισμικού που δημιουργήθηκε στο Power Point τα παιδιά ατομικά άκουγαν την προσφώνηση που περιέγραφε μια κατάσταση και επέλεγαν την σωστή έκφραση, χαρά, λύπη, έκπληξη, θυμός κ.τ.λ. Ακολούθησε κατασκευή μάσκας με το συναισθήμα που ήθελε ο καθένας και έπαιζαν θέατρο.

Η δραστηριότητα της τελευταίας μέρας περιλάμβανε αξιολόγηση των ψηφιακών παιχνιδιών από τα παιδιά. Αρχικά, έγινε συζήτηση για το ποιο παιχνίδι τους εντυπωσίασε περισσότερο και γιατί. Έπειτα, σε έναν πίνακα διπλής εισόδου τα παιδιά κρατώντας έξι αυτοκόλλητα ψήφιζαν με την σειρά τα παιχνίδια τοποθετώντας τρία αυτοκόλλητα στο πρώτο που τους άρεσε περισσότερο, δύο στο δεύτερο και ένα στο τρίτο παιχνίδι.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η αξιολόγηση έγινε με καταγραφή των όσων παρατηρήθηκαν, καταγραφή των λεκτικών αντιδράσεων των παιδιών και με την βοήθεια εποπτικών μέσων. Για καλύτερη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε επιπλέον ένα pretest-posttest όπου δινόταν οχτώ ίδιες εικόνες στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης και συγκρινόταν οι αρχικές με τις τελικές απαντήσεις των παιδιών. Τα νήπια καλούνταν μέσα από τις εικόνες να αναφέρουν τι είναι τα συναισθήματα, να τα αναγνωρίσουν, να εξηγήσουν πώς νιώθει ένα παιδί που το κοροϊδεύει άλλος και τι θα έκαναν οι ίδιοι σε αυτήν την περίπτωση. Κατά τη διεξαγωγή του pretest παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών δεν μπορούσε να ορίσει τι είναι συναισθήματα, ούτε να αναγνωρίσει ορισμένα από αυτά. Στο posttest παρατηρήθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά μπορούσαν να ορίσουν και να ονοματίσουν τα βασικά, αλλά και άλλα συναισθήματα (π.χ. έκπληξη, πόνος κ.ά.). Αξίζει να αναφερθεί ότι τα συναισθήματα της χαράς και του θυμού αναγνωρίστηκαν από όλα τα παιδιά (posttest). Η πλειοψηφία των παιδιών αναγνώρισε τη λύπη και το θυμό ενώ στο pretest μόνο τρία παιδιά το είχαν αναγνωρίσει. Τα συναισθήματα της βαρεμάρας και της έκπληξης, ενώ αρχικά δεν αναγνωρίστηκαν από κανέναν, μετά το τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης ένα ικανοποιητικό ποσοστό της ομάδας ήταν σε θέση να τα αναγνωρίσει.

Όσον αφορά τη διαχείριση συναισθημάτων και καταστάσεων, αλλά και την ενσυναίσθηση, παρατηρήθηκε ότι οι απαντήσεις των παιδιών ήταν πλουσιότερες μετά το τέλος της παρέμβασης. Με μεγαλύτερη ευκολία συνέδεαν το συναισθήμα με την κατάσταση που το προκαλεί, ενώ ταυτόχρονα ήταν σε θέση να εκφράσουν πώς ακριβώς θα αισθάνονταν αν βρισκόταν στη θέση του άλλου. Μπορούσαν να προσδιορίσουν τον ορισμό των συναισθημάτων και βλέποντας ξανά τις εικόνες παρομοίαζαν το συναισθήμα με παραδείγματα από την προσωπική τους ζωή (όταν ένιωσαν και οι ίδιοι έτσι) και με παραδείγματα από τα παιχνίδια. Η αναφορά σε στοιχεία των παιχνιδιών αποδεικνύει ότι μέσα από αυτά δόθηκε η δυνατότητα να εκφραστούν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Πέρα από τις δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων επιπλέον κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δράσης ήταν:

- Η εμπλοκή των παιδιών
- Ο βαθμός στον οποίο το καθένα εκφράστηκε
- Η μεταξύ τους συνεργασία
- Το ενδιαφέρον τους

Κρίνεται πως ως προς τα παραπάνω οι στόχοι επιτεύχθηκαν γιατί όλα τα νήπια συμμετείχαν ενεργά. Ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι κατά την διάρκεια των ψηφιακών παιχνιδιών οι ομάδες αντάλλασαν μεταξύ τους πληροφορίες, αλληλοβοηθήθηκαν και συνεργάστηκαν πολύ παραπάνω από ότι στις άλλες δραστηριότητες. Επίσης, ήταν αξιοσημείωτη η αυτενέργεια που έδειξαν στην πορεία των παιχνιδιών, ο πειραματισμός και η διάθεση για ανακάλυψη αυτών των ψηφιακών κόσμων. Πολλές φορές εξέφρασαν

ενθουσιασμό για το παιχνίδι στον Η/Υ. Οι παρατηρήσεις των παραπάνω συνάδουν με την άποψη ότι τα ψηφιακά παιχνίδια εμπεριέχουν όλα εκείνα τα εποικοδομητικά στοιχεία που καθιστούν την μάθηση πλουσιότερη, ουσιαστικότερη και περισσότερο ευχάριστη (Lainema & Saarinen, 2010).

Η παραπάνω πρόταση για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών του νηπιαγωγείου είναι ένας τρόπος προσέγγισης ανάμεσα σε πολλούς άλλους που πιθανότατα υπάρχουν. Ωστόσο, κρίνεται πως είχε θετικά αποτελέσματα και ταυτόχρονα κέρδισε το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή της τάξης σε ένα μεγάλο βαθμό. Θα είχε ενδιαφέρον να γινόταν σε βάθος χρόνου, για παράδειγμα στην αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι το τέλος της και να παρατηρούνταν τότε οι ουσιαστικές αλλαγές στο παιδί. Επειδή η συναισθηματική ανάπτυξη δεν πραγματοποιείται από την μια στιγμή στην άλλη, ούτε και τα αποτελέσματα φαίνονται κατευθείαν, είναι σημαντικό να δίνεται χρόνος και να προσεγγίζεται κάθε φορά διαφορετικός στόχος και μέσω διαφορετικών εκπαιδευτικών εργαλείων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*, Αθήνα: Π.Ι.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002). *Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, ΥΠΕΠΘ.

Κακαβούλης, Κ., Α., (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*, Αθήνα: Κακαβούλης.

Πλωμαρίτου, Β. (2004). *Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Χατζηχρήστου, Γ., Χ., (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης, Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*, (τ.1-7), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Χρυσάφιδης, Κ., (2000). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Lainema, T., & Saarinen, E., (2010). *Explaining the Educational Power of Games*. In: Zemliansky P. & Wilcox D., ed. *Design and Implementation of Educational Games. Theoretical and Practical Perspectives*, United States of America: IGI Global.

Lazzaro, N., (2004). *Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story*. XEODesign's.

Prensky, M., (2009). *Μάθηση βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι, Αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαιδευτική και την κατάρτιση*. Επιστημονικός υπεύθυνος: Μ. Μειμάρης, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Vygotsky, L., (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.), Αθήνα: Gutenberg.

Weare, K., & Gray, G., (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Παγκόσμια οργάνωση υγείας Γραφείο Ευρώπης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Μαρία Κρικλάνη, mariakrik@sch.gr

Μαρία Τσαπάρα, m.tsapara@hotmail.com

«ΒΛΕΠΟΝΤΑΣ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ» ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΟΙΚΙΑΚΟ ΚΑΙ ΕΞΩ-ΟΙΚΙΑΚΟ ΧΩΡΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα μέλη κάθε οικογένειας, ανεξαρτήτως ηλικίας, καταναλώνουν τηλεοπτικά προγράμματα καθόλη τη διάρκεια της ημέρας σε διαφορετικά χωροχρονικά περιβάλλοντα. Η κατανάλωση των προϊόντων αυτών αποτελεί καθημερινή οικιακή πρακτική που, όχι μόνο «δεν μπορεί να διαφοροποιηθεί από οτιδήποτε άλλο βρίσκεται γύρω από αυτήν» (Ang 1996: 68), αλλά «σχετίζεται με τα συμφραζόμενα του σπιτιού, της γειτονιάς και του έθνους» (Gauntlett και Hill 1999: 10). Σε αυτό το «κοινωνικό γεγονός» της κατανάλωσης (Radway 1984) εμπλέκονται όλα τα μέλη της οικογένειας μέσα από μια ιδιαίτερα περίπλοκη σχέση. Στην περιπλοκότητα αυτή συντελούν τόσο η διαφορετική σύσταση και δομή της οικογένειας, όσο και τα σύνθετα χωροχρονικά πλαίσια στα οποία επιτελείται η κατανάλωση των προϊόντων επικοινωνίας. Έχοντας ως βάση τις θεωρίες των σπουδών επικοινωνίας, αλλά και προσεγγίσεις της ανθρωπολογίας των μέσων, η παρούσα ανακοίνωση βασίζεται σε μια εθνογραφία κοινού για την παιδική ηλικία και τη χρήση των μέσων επικοινωνίας και εστιάζει τόσο στις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται στον οικιακό χώρο, όσο και στις κοινωνικές και φιλικές επαφές των αλβανών μαθητών και μαθητριών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με τους συμμαθητές τους, έλληνες και αλβανούς⁴.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κατανάλωση, οικιακή τελετουργία, ανθρωπολογία των μέσων, επιτόπια έρευνα, σχέσεις εξουσίας, εγγύτητα, αποφυγή.

WATCHING TELEVISION WITHIN THE FAMILY POWER RELATIONS IN DOMESTIC AND PUBLIC SPACE

ABSTRACT

The present paper examines the consumption of local, national and global media context by Albanian students. These students of preschool and first school age constitute the majority of foreign students in the agricultural and urban places in the region of Argolida. The everyday media consumption and the interplay of these students with their parents in the domestic and with their schoolmates in the public are implicated in the process of ethnic identity construction.

KEY WORDS

Consumption, rituals media ethnography, migration, identity, power relations

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΠΡΟΣΤΑ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ

Η κατανάλωση προϊόντων επικοινωνίας αποτελεί για τα μέλη των οικογενειών γνώμονα του ημερήσιου προγράμματός τους, μια «τελετουργία της καθημερινής ζωής» (Lull 1980, Livingstone και Bovill 1999). Ξεχωριστή θέση σε αυτή την καθημερινότητα κατέχει η τηλεόραση, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη δόμηση του ημερήσιου προγράμματός τους, την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων τους και τη διαμόρφωση των καθημερινών τους συνηθειών. Επίσης, όπως έχει υποστηρίξει ο Lull (1988), το παιχνίδι των παιδιών και το διάβασμα των μαθημάτων τους μπροστά στην τηλεόραση, η συγκέντρωση της οικογένειας κατά τη διάρκεια του βραδινού φαγητού και οι συζητήσεις με φίλους και συγγενείς, ενώ παρακολουθούν τηλεοπτικές σειρές και ταινίες, αποτελούν «προεκτάσεις» της κοινωνικής τους

⁴ Η ανακοίνωση αυτή βασίζεται στη συμμετοχική παρατήρηση αλβανικών οικογενειών σε αγροτικές και αστικές περιοχές του νομού Αργολίδας από το 2006 έως το 2009. Κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας, συνάντησα πενήντα (50) αλβανούς μαθητές και μαθήτριες, όχι μόνο στο σχολείο τους, αλλά και στον οικιακό τους χώρο και τη γειτονιά τους, πραγματοποίησα συνεντεύξεις σε βάθος με προκαθορισμένα λίγο πολύ θέματα και με τη δυνατότητα αλλαγής της σειράς των ερωτήσεων, τροποποίησης του περιεχομένου τους και προσθαφαίρεσης θεμάτων για συζήτηση, συμμετείχα στα παιχνίδια τους, κατέγραψα τις καταναλωτικές τους προτιμήσεις και μελέτησα τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γονείς τους, τους συγγενείς, τους συμμαθητές και τους ντόπιους. Με άλλα λόγια, επέλεξα τη συμμετοχική παρατήρηση που επιτρέπει τη συστηματική έρευνα των κοινωνικών διεργασιών μέσω της συνεχούς αλληλόδρασης του ερευνητή με τα υπό μελέτη δρώοντα υποκείμενα, και την ερμηνεία της ανθρώπινης πολυμορφίας και διαφοράς. Η ανακοίνωση αποτελεί μέρος του υπό έκδοση βιβλίου «Έχουμε τρεις τηλεοράσεις, DVD και Video». Μέσα επικοινωνίας και διαμόρφωση της ταυτότητας Αλβανών μαθητών. Μια εθνογραφική μελέτη (2015) Εκδόσεις Ηρόδοτος.

ζωής, όπου αποτυπώνονται προσωπικές απόψεις, κοινωνικές θέσεις και συμπεριφορές των έμφυλων και ηλικιακών ρόλων των μελών της οικογένειας.

Επομένως, η χρήση της τηλεόρασης συχνά καθορίζεται από αρκετά σύνθετους, συνήθως σιωπηλούς κανόνες και συμφωνίες, που διαφέρουν ανάμεσα στα μέλη του οικιακού κοινού, καθώς τα τελευταία συμμετέχουν με διαφορετικό βαθμό προσήλωσης και διαφορετικές προδιαθέσεις, έχοντας διαφορετικές προσωπικές εμπειρίες και βιώματα του κοινωνικού και πολιτισμικού τους κόσμου (βλ. και Lull 1980, Morley 1992, Moores 1993). Με άλλα λόγια, η σπουδαιότητα των πρακτικών που αναπτύσσουν τα μέλη του κοινού μπροστά στην τηλεοπτική συσκευή έγκειται στην ίδια την πράξη παρακολούθησης και στις επιλογές προγραμμάτων, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση των «σχέσεων εξουσίας» στο πλαίσιο της οικιακής ζωής (Lull 1990). Ενώ, δηλαδή, η καθημερινή παρακολούθηση τηλεοπτικών προϊόντων μπορεί να αποτελέσει μια 'συλλογική' οικογενειακή εμπειρία, άλλες φορές μπορεί να διαφοροποιήσει τις οικογενειακές σχέσεις, να μετατρέψει τις ισορροπίες και να οδηγήσει στην εκδήλωση διαφωνιών αναφορικά με το πρόγραμμα που επιλέγεται και το χρόνο παρακολούθησης.

Πιο συγκεκριμένα, οι εθνογραφίες κοινού που διερεύνησαν την «κοινωνική δυναμική» των σχέσεων που αναπτύσσουν τα μέλη της οικογένειας μπροστά στην τηλεόραση, έθεσαν το θέμα των «σχέσεων εξουσίας» ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, τους άντρες και τις γυναίκες, αλλά και ανάμεσα στα παιδιά και τους φίλους τους. Για παράδειγμα, ο David Morley, στο έργο του *Family Television* (1986), διαπίστωσε ότι η παρακολούθηση της τηλεόρασης μπορεί να αποτελέσει αιτία παραγωγικών συζητήσεων ή/και διαμάχης ανάμεσα στα μέλη οικογενειών του δυτικού Λονδίνου. Συχνά οι γονείς φαίνεται να συνομιλούν με τα παιδιά τους για τις τηλεοπτικές αφηγήσεις, να ασκούν κριτική στις απεικονίσεις συγκεκριμένων προγραμμάτων και να θέτουν περιορισμούς στη χρήση των μέσων. Από την άλλη πλευρά, διαπίστωσε ότι συχνά τα παιδιά μιλούν με τους φίλους και τους συμμαθητές τους για τα τηλεοπτικά προϊόντα, διαφωνούν με τις επιλογές των γονιών τους και αντιδρούν στους περιορισμούς. Ομοίως, ο κοινωνιολόγος James Lull, στην έρευνά του *The social uses of television* (1980), αλλά και στο μεταγενέστερο έργο του *Inside family viewing* (1990), παρατήρησε τη χρήση της μικρής οθόνης στο πλαίσιο της οικογένειας και περιέγραψε τις σχέσεις «εγγύτητας» (affiliation) και «αποφυγής» (avoidance), δηλαδή, τις περιπτώσεις όπου τα άτομα επιθυμούν να είναι κοινωνικά κοντά ή μακριά από άλλους με τους οποίους μοιράζονται τον ίδιο χώρο. Η «εγγύτητα» εκφράζεται με τη συμμετοχή των μελών στην παρακολούθηση του ίδιου θεάματος. Έτσι, για παράδειγμα, η μετάδοση ποδοσφαιρικών αγώνων, αθλητικών γεγονότων, μουσικών εκδηλώσεων και κινηματογραφικών ταινιών ενώνει με ένα τελετουργικό τρόπο τα μέλη της οικογένειας μπροστά στην τηλεόραση και προσφέρει την ευκαιρία για 'επαφή' και ανταλλαγή απόψεων. Αντίθετα, η «αποφυγή» πραγματοποιείται στην επιλογή διαφορετικών μέσων, ώστε τα μέλη της οικογένειας να παραμείνουν μόνα τους και να αποφύγουν τις εντάσεις και τις διαμάχες μεταξύ τους.

Στην εθνογραφική μελέτη στις αλβανικές οικογένειες επιβεβαιώνεται η άποψη ότι η τηλεόραση, περισσότερο από τα υπόλοιπα μαζικά μέσα επικοινωνίας, συντελεί στη συνένωση της οικογένειας γύρω από αυτή, στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλόδραση των μελών της στον οικιακό χώρο. Τα μέλη των αλβανικών οικογενειών συγκεντρώνονται μπροστά στην τηλεόραση για να παρακολουθήσουν «τελετουργικά» τα τηλεοπτικά προϊόντα και συνομιλούν για αυτά, πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά από την προβολή τους, αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό τη μεταξύ τους αλληλόδραση, την αποφυγή της σιωπής και σε πολλές περιπτώσεις τη μείωση συγκρούσεων ανάμεσά τους. Κατά τη συμμετοχική παρατήρηση διαπίστωσα ότι η χρήση του βίντεο ή του DVD και η προβολή αγαπημένων ταινιών συμβάλλουν εξίσου στη συγκέντρωση της οικογένειας και στην επικοινωνία των μελών, καθώς η υπόθεση και η πλοκή του τηλεοπτικού προϊόντος γίνονται αντικείμενο συζήτησης μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, τα μέλη των οικογενειών καταναλώνουν τα προϊόντα επικοινωνίας στον οικιακό χώρο και «διαπραγματεύονται» τόσο τις αναγνώσεις των κειμένων των μέσων, όσο και τις μεταξύ τους κοινωνικές σχέσεις.

«Τα Σάββατα που δεν έχουμε σχολείο καθόμαστε όλοι μαζί και βλέπουμε ταινίες στο DVD. Εγώ προτιμώ τις αστυνομικές, αλλά η αδερφή μου θέλει κωμωδίες. Τις περισσότερες φορές βλέπουμε ταινίες που

νοικιάζει ο μπαμπάς, ξένες με ελληνικά γράμματα [υπότιτλους]. Η μαμά δεν προλαβαίνει να διαβάξει και ρωτάει εμένα και τον μπαμπά», (Αντριάνο, μαθητής τετάρτης τάξης).

Η Αγκλίντα, ο Ρενάλντο, ο Μάριο και ο Αντόνιο τόνισαν ότι στις καθημερινές τους συνήθειες συμμετέχουν, λιγότερο ή περισσότερο, και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, όπως ο πατέρας και η μητέρα, τα αδέρφια, ο θείος, τα ξαδέρφια αλλά και η γιαγιά τους από την Αλβανία, που μιλάει ελάχιστα ως καθόλου ελληνικά. «Συνήθως η γιαγιά κάθεται μαζί μας και χαζεύουμε στην τηλεόραση, μας κάνει παρέα, γιατί η μαμά και ο μπαμπάς δουλεύουν ως αργά», αναφέρει η Έντζι, μαθήτρια της τρίτης τάξης. Ομοίως, η Σταυρούλα, μαθήτρια της τετάρτης τάξης στο δημοτικό σχολείο της Νέας Επιδαύρου, αναφέρεται στη βραδινή συνήθεια της οικογένειας να τρώνε όλοι μαζί «μπροστά στην τηλεόραση».

Κάθε βράδυ τρώμε όλοι μαζί μπροστά στην τηλεόραση [...]. Βλέπουμε ό,τι έχει εκείνη την ώρα, συνήθως κάποια ελληνική σειρά ή τις ειδήσεις. Εμένα μου αρέσουν και οι εκπομπές με τη μαγειρική, αλλά αυτές τις βλέπω μόνη μου, δεν αρέσουν σε κανένα.

Στην ξένη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά στις διαφορετικές επιλογές προγραμμάτων ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά (Moore 2000, Livingstone και Bovill 2001). Στις αλβανικές οικογένειες της έρευνας, τα παιδιά επιλέγουν τη χρήση της δεύτερης συσκευής τηλεόρασης για να απομονώνονται και να παρακολουθούν προγράμματα διαφορετικά από αυτά που έχουν επιλέξει οι γονείς τους, ώστε να αποφεύγονται οι εκρήξεις και οι τσακωμοί μεταξύ τους. «Στη μεγάλη [τηλεόραση] ο μπαμπάς βλέπει συνέχεια ειδήσεις, εγώ με την αδερφή μου πάμε στη μικρή, στο δωμάτιό μας, να δούμε άλλα. Καμιά φορά μαλώνουμε λίγο, αλλά τα βρίσκουμε αμέσως», αναφέρει η Πετρούλα, μαθήτρια της δευτέρας τάξης, περιγράφοντας τις διαφορετικές επιλογές που έχει με τον πατέρα της, τις διαφωνίες με την αδερφή της μπροστά στην τηλεόραση και την προσπάθεια συμβιβασμού.

Αξιίζει να σημειωθεί ότι οι κωμικές τηλεοπτικές αφηγήσεις αποτελούν τις κύριες επιλογές των μαθητών και μαθητριών. Για παράδειγμα, η Κατερίνα, μαθήτρια της τρίτης τάξης που περνάει τα απογεύματα στο σπίτι με τη γιαγιά της και τον τρίχρονο αδερφό της, περιγράφει τις επιλογές της από τον αλβανικό σταθμό και τονίζει την προτίμησή της στις κωμικές σειρές. «Συνά βλέπω μαζί με τη γιαγιά μου μια κωμωδία στο αλβανικό κανάλι που λέγεται Όλγα και έχει πολύ πλάκα. Είναι μια γριά και θέλει να παντρέψει την κόρη της και πάνε διάφοροι να τη γνωρίσουν και να γίνουν γαμπροί», αναφέρει χαρακτηριστικά. Επίσης, ο Λεόν, μαθητής της τετάρτης τάξης, αναφέρει ότι παρακολουθούν μαζί με την αδερφή του κυρίως τις κωμικές ταινίες από τους αλβανικούς σταθμούς Top Channel και Plus 5. Από την άλλη πλευρά, το κλάμα και η συγκίνηση που χαρακτηρίζει τα προγράμματα που επιλέγουν κυρίως οι μητέρες, ωθεί τους μαθητές να κάνουν χρήση της δεύτερης τηλεόρασης και να παρακολουθήσουν κάποια άλλη σειρά ή ταινία. Χαρακτηριστικά, ο Αντρέας, μαθητής της πρώτης τάξης, και ο αδερφός του Ματέο, νήπιο, ενώ γενικά παρακολουθούν τα προγράμματα στην τηλεόραση με τη συντροφιά της μητέρας του, 'αποφεύγουν' να βλέπουν τις εκπομπές που προκαλούν συγκίνηση και ανατρέχουν σε άλλες επιλογές «στην άλλη τηλεόραση».

«Όταν η μαμά βλέπει το Πάμε Πακέτο, εγώ παίζω με τον αδερφό μου ή διαβάζω για την επόμενη μέρα. Δε μου αρέσει, γιατί όλο κλαίνει και φωνάζουν, όλο προβλήματα έχουν».

Στην περίπτωση αυτή, τα αδέρφια συνηθίζουν να παρακολουθούν μαζί τα τηλεοπτικά προγράμματα από την 'άλλη', τη 'μικρή' συσκευή, παρά τις διαμάχες και τις αντιδράσεις εξαιτίας των διαφορετικών τους επιλογών. Η Έντζι, μαθήτρια της τετάρτης τάξης, δηλώνει ότι παρά τις διαφορετικές προτιμήσεις που συχνά έχει με τις αδερφές της, καταφέρνουν και παρακολουθούν κάποιες σειρές μαζί. «Μπορεί να μαλώνουμε καμιά φορά με τις αδερφές μου, αλλά στο τέλος τα καταφέρνουμε και βλέπουμε κάτι μαζί χωρίς να επέμβουν οι γονείς μας», αναφέρει χαρακτηριστικά. Από την άλλη πλευρά, η Αγκλίντα, μαθήτρια της πέμπτης τάξης, δηλώνει ότι εμμένει στις επιλογές της και αρκετά συχνά τσακώνεται με τον αδερφό της για τα τηλεοπτικά προγράμματα.

Η αφήγηση των αγαπημένων σειρών, οι περιπέτειες και οι ατάκες των πρωταγωνιστών αποτελούν καθημερινό θέμα συζήτησης, τόσο ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, όσο και ανάμεσα στους συμμαθητές στο σχολείο. «*Με τους φίλους μου γελάμε με τις σειρές και 'κάνουμε' τα αστεία από τα επεισόδια την επόμενη μέρα στο σχολείο*», τονίζουν οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες. Έτσι, μέσα από τις επαναλαμβανόμενες συζητήσεις που επιτελούνται στο σχολείο ανάμεσα στους συμμαθητές και μέσα από τις καθημερινές αναφορές στις περιπέτειες των ηρώων, οι μαθητές αρκετές φορές μοιράζουν 'ρόλους' μεταξύ τους και, αφηγούμενοι τις αγαπημένες στιγμές του επεισοδίου που πέρασε, ξαναπαίζουν «διακειμενικά» τις αγαπημένες σκηνές και γελάνε με τα αστεία των πρωταγωνιστών. Ταυτόχρονα και τα αλβανικά προγράμματα γίνονται αντικείμενο συζήτησης στο σπίτι, ανάμεσα στους μαθητές, τους γονείς και συγγενείς τους, αλλά και στο σχολείο με τους έλληνες συμμαθητές τους. «*Καμιά φορά βλέπω μια εκπομπή με καράτε και επειδή αυτό αρέσει πολύ στους φίλους μου, τους λέω τι γίνεται και τους δείχνω τα κόλπα*», αναφέρει ο Λεντί, μαθητής της τρίτης τάξης, περιγράφοντας τις συζητήσεις που κάνει με τους συμμαθητές του για το αγαπημένο του πρόγραμμα από τον αλβανικό σταθμό *Top Channel*.

ΠΡΟΤΡΟΠΕΣ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΣ

Κυρίαρχα πρόσωπα στην επικοινωνία των μελών της οικογένειας μεταξύ τους αναδεικνύονται οι γονείς, που με τη στάση τους καθορίζουν εν μέρει τη συμπεριφορά και τις επιλογές των παιδιών τους μπροστά στην τηλεοπτική συσκευή. Στις εθνογραφίες κοινού των τελευταίων χρόνων έχει διαπιστωθεί ότι οι περιορισμοί που τίθενται από την πλευρά των γονιών προς τα παιδιά τους αφορούν κυρίως στη χρήση της τηλεόρασης στο σπίτι, στις ώρες παρακολούθησης και στο περιεχόμενο των προγραμμάτων (Livingstone και Bovill 1999). Σήμερα, όπως ακριβώς συνέβαινε και τη δεκαετία του 1950, οι γονείς εγκρίνουν ή απαγορεύουν την παρακολούθηση κάποιων προγραμμάτων για να επιβραβεύσουν ή να τιμωρήσουν τα παιδιά για τις πράξεις τους, αλλά και για να τα προστατεύσουν από τηλεοπτικά προγράμματα που προβάλλουν τον τρόμο, τη βία και την επιθετικότητα (Pasquier 2001). Αρκετές φορές, επίσης, έχει αναφερθεί ότι ορισμένοι γονείς, κάθε φορά που απουσιάζουν, παίρνουν μαζί τους το τηλεχειριστήριο, κλειδώνουν την τηλεόραση ή κρύβουν τα DVD, για να αναγκάσουν τα παιδιά τους να διαβάσουν και να κάνουν τις σχολικές τους εργασίες (όπ.π: 172). Από την άλλη πλευρά, έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά συχνά αντιδρούν στους περιορισμούς των γονιών τους και καταφεύγουν σε κάθε μέσο για να παρακολουθήσουν τα αγαπημένα τους τηλεοπτικά προγράμματα.

Από την ανασκόπηση των εθνογραφικών μελετών που αφορούν την καθημερινή κατανάλωση προϊόντων επικοινωνίας από τις διασπορικές κοινότητες στις χώρες της Δύσης, διαπιστώθηκε ότι αρκετοί γονείς «*εμμένουν να ζουν νοερά στη χώρα που άφησαν πίσω τους*» (Gillespie 1995: 80). Κατά συνέπεια, ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να παρακολουθούν τηλεοπτικές σειρές, ταινίες και ειδήσεις από τη χώρα καταγωγής, ώστε να βρίσκονται σε επαφή με τη μητρική τους γλώσσα, καθώς αυτή αποτελεί ισχυρό σύμβολο της συλλογικής τους ταυτότητας (Gillespie 1995, Sreberny 2000, Georgiou 2001, Tsagarousianou 2004, Karim 2003).

Μέσα από τις συνομιλίες μου με τους αλβανούς γονείς, αρκετές φορές διαπίστωσα ότι οι περισσότεροι προτρέπουν τα παιδιά τους να παρακολουθούν αλβανικά προγράμματα και ταινίες, να ακούν αλβανικά τραγούδια και να χρησιμοποιούν την αλβανική γλώσσα στο σπίτι, όταν συνομιλούν μαζί τους ή με τα αδέρφια τους. Χαρακτηριστικά, ο Μπουγιάρ, πατέρας δύο παιδιών στην πρώτη και τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου στη Νέα Επίδαυρο, που ζει στην Ελλάδα από δεκαπέντε ετών και τώρα πια αναλαμβάνει δικές του δουλειές ως χτίστης, υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν τη χώρα καταγωγής τους. Μέσα από την κατανάλωση αλβανικών ταινιών και προγραμμάτων της αλβανικής τηλεόρασης, όπως ο ίδιος αναφέρει, «*τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα [αλβανική], μαθαίνουν πώς είναι τα πράγματα εκεί, τι γίνεται στην Αλβανία. Έτσι δε θα δυσκολευτούν αν επιστρέψουμε εκεί*». Ανάλογες ανησυχίες εκφράζει ο Αγκίμ, πατέρας ενός μαθητή στην έκτη και μιας μαθήτριας στην πέμπτη τάξη, τονίζοντας ότι προτρέπει τα παιδιά του να παρακολουθούν τις ειδήσεις από τον αλβανικό κρατικό

σταθμό TVSH, για να «ακούν την αλβανική γλώσσα και να μαθαίνουν τα νέα από την Αλβανία», αφού υπάρχει η πιθανότητα επιστροφής στη χώρα καταγωγής τους.

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι γονείς φάνηκαν να προτιμούν τα παιδιά τους, από τη στιγμή που ζουν στην Ελλάδα, να καταναλώνουν κυρίως προϊόντα από τα ελληνικά μέσα επικοινωνίας. Η Εντέλα, μητέρα δύο μαθητών στην πρώτη και τετάρτη τάξη, που ζει στην Ελλάδα περίπου δέκα χρόνια και εργάζεται καθημερινά σε ταβέρνα της Αρχαίας Επιδαύρου, αν και επιθυμεί τα παιδιά της να μάθουν αλβανικά και να γνωρίσουν τη χώρα καταγωγής τους, αναφέρει ότι δεν την ενοχλεί που παρακολουθούν ελληνικές σειρές και ταινίες, «αφού εδώ [στην Ελλάδα] πηγαίνουν σχολείο και μπορεί να μείνουν εδώ για πάντα».

Σε αυτή την έρευνα διαπίστωσα ότι ο πατέρας είναι αυτός που 'πρωταγωνιστεί' στις επιλογές της χρήσης των αλβανικών προϊόντων επικοινωνίας στο σπίτι, αφού ο ίδιος ταξιδεύει στην Αλβανία και φέρνει πίσω DVD με αλβανικές ταινίες, αλλά και CD με τις πρόσφατες αλβανικές επιτυχίες. Η Σάρα, μαθήτρια της τετάρτης τάξης, περιγράφει την προτροπή του πατέρα της να παρακολουθούν αυτή και ο εννιάχρονος αδερφός της αλβανικά τηλεοπτικά προγράμματα και ταινίες, ώστε μέσα από τις αναπαραστάσεις τους να γνωρίσουν καλύτερα τις πόλεις, το φυσικό περιβάλλον, τις συνήθειες των ανθρώπων και τη σύγχρονη πραγματικότητα στη χώρα καταγωγής τους. «Όταν βλέπουμε αλβανικές σειρές, ο μπαμπάς μας λέει 'ελάτε να δείτε', 'να μάθετε πώς είναι η χώρα σας, τι γίνεται εκεί'. Καμιά φορά μας λέει να πάμε με το ζόρι γιατί πρέπει να δούμε κάτι», αναφέρει χαρακτηριστικά, διαχωρίζοντας τη στάση της μητέρας τους, η οποία χωρίς πίεση αφήνει τα παιδιά να κάνουν τις επιλογές τους. Επίσης, η Πετρούλα, μαθήτρια της δευτέρας τάξης στο δημοτικό σχολείο του Ναυπλίου, που γεννήθηκε και βαφτίστηκε στην Ελλάδα, αναφέρει ότι ο πατέρας της, κάθε φορά που επισκέπτονται οικογενειακά την Αλβανία την περίοδο των διακοπών, εμμένει στη χρήση των αλβανικών μέσων επικοινωνίας.

«Στις διακοπές των Χριστουγέννων και καμιά φορά το καλοκαίρι πηγαίνουμε στο χωριό του μπαμπά, στο Μπεράτι, να δούμε τη γιαγιά, τον παππού, τους συγγενείς μας και το σπίτι που χτίζουμε εκεί. Ο μπαμπάς κάθε μέρα μας λέει να βλέπουμε τις ειδήσεις στα αλβανικά μαζί του και να μαθαίνουμε τα πάντα για την Αλβανία».

Στην έρευνα αυτή, δεν είναι λίγες οι φορές που η παρουσία του πατέρα στο σπίτι επηρεάζει τις οικογενειακές πρακτικές μπροστά στην τηλεόραση και τις επιλογές των παιδιών σχετικά με τα τηλεοπτικά προγράμματα, κυρίως όταν το περιεχόμενό τους αντιβαίνει στις αντιλήψεις της οικογένειας περί ηθικής. Έτσι, κάποια από τα παιδιά αναφέρουν ότι αναγκάζονται να «κλείσουν την τηλεόραση» ή να «αλλάξουν κανάλι», επειδή αισθάνονται αμηχανία να παρακολουθήσουν προγράμματα με ρομαντικές και αισθησιακές σκηνές μαζί του. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τα γυναικεία πρόσωπα στο σπίτι, αφού η μητέρα και η γιαγιά, όταν βρίσκονται στο σπίτι, προτιμούν να παρακολουθούν αυτά ακριβώς τα προγράμματα μαζί με τα παιδιά, ακόμα και όταν το περιεχόμενό τους είναι «απαγορευτικό». Για παράδειγμα, η Εργιόνα, μαθήτρια της τρίτης τάξης, που μένει με τους γονείς της, τη μεγαλύτερη αδερφή της και τη γιαγιά από την Αλβανία σε μικρό διαμέρισμα της πόλης του Ναυπλίου, περιγράφει τους περιορισμούς που επιβάλλει ο πατέρας της αναφορικά με τα τηλεοπτικά προγράμματα και τις σειρές, αλλά και την αμηχανία που η ίδια αισθάνεται όταν παρακολουθεί μαζί του κάποιο πρόγραμμα.

«Ο μπαμπάς καμιά φορά φωνάζει να μη βλέπω διάφορα έργα και όταν έρχεται εγώ το κλείνω. Όταν δείχνει καμία σκηνή που δεν κάνει, το αλλάζω αμέσως και βλέπω κάτι άλλο. Μπορεί να μην πει τίποτα εκείνη την ώρα, αλλά ξέρω ότι μετά θα μου πει. Η μαμά δε λέει κάτι για αυτά που δείχνει».

Επίσης, ο Αγκρόν, πατέρας ενός αγοριού στην πρώτη και ενός κοριτσιού στην τετάρτη τάξη, που κατοικεί στην Επίδαυρο με την οικογένειά του και τη μητέρα του, τονίζει την αντίθεσή του με όσα δείχνει η τηλεόραση, λέγοντας ότι δεν επιτρέπει στα παιδιά του να παρακολουθούν όλες αυτές τις σειρές ως αργά το βράδυ. «Είναι πράγματα στην τηλεόραση που δεν πρέπει να βλέπουν τα παιδιά, δεν πρέπει να μένουν μέχρι αργά, δουλειά τους είναι το σχολείο και τα μαθήματά τους», υποστηρίζει και

ισχυρίζεται ότι πρέπει να υπάρχουν κανόνες αναφορικά με τα προγράμματα και τις ώρες που μπορούν τα παιδιά να βρίσκονται μπροστά στην τηλεόραση. Από την άλλη πλευρά, το ενδιαφέρον των μητέρων για τη χρήση της τηλεόρασης περιορίζεται κυρίως στις ώρες παρακολούθησης, αφού «*το βράδυ, γύρω στις δέκα και μισή το αργότερο η τηλεόραση πρέπει να κλείνει*». Επιπλέον, η πρόοδος των παιδιών στο σχολείο και η υγεία τους είναι αυτά που πραγματικά απασχολεί τις μητέρες της έρευνας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι «*δεν πειράζει αν έχουν την τηλεόραση ή το ραδιόφωνο ανοιχτά, όταν διαβάζουν, μόνο να κάνουν τις ασκήσεις τους*» και «*να μην πηγαίνουν κοντά στην τηλεόραση, γιατί θα χαλάσουν τα μάτια τους*».

Στο εθνογραφικό παράδειγμα που αφορά στην καθημερινή κατανάλωση τηλεοπτικών προϊόντων από τους αλβανούς μαθητές και μαθήτριες επιβεβαιώνεται η κυριαρχία του μέσου. Οι μαθητές αλβανικής καταγωγής προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, στον οικιακό τους χώρο παρακολουθούν αλβανικές κωμικές ταινίες, ενημερώνονται για την προσωπική ζωή των συγγενών τους στην Αλβανία μέσα από μαγνητοσκοπημένα 'βίντεο-γράμματα' και διασκεδάζουν με τα βίντεο αλβανικών τραγουδιών. Συγχρόνως, όμως, τα παιδιά αυτά, όπως ακριβώς και οι έλληνες συμμαθητές τους, παρακολουθούν τις παγκόσμιες κινηματογραφικές παραγωγές, τις ελληνικές και ξένες τηλεοπτικές σειρές. Μέσα από αυτή τη σύνθετη καθημερινή οικιακή τελετουργία, οι αλβανοί μαθητές και μαθήτριες προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας αναπτύσσουν και διαπραγματεύονται σχέσεις εξουσίας με τους γονείς τους, κυρίως τον πατέρα τους, αλλά και με τους συμμαθητές τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ang, Ien 1996. *Living Room Wars: Rethinking Media Audiences for a Post-modern World*. London: Routledge.

Buckingham, David 1996. *Moving Images: Understanding Children's Emotional responses to Television*. Manchester: Manchester University Press.

Gauntlett, David και Hill, Annette (1999). *TV Living: Television, Culture and Everyday Life*. London: Routledge.

Georgiou, Myria (2001). Crossing the Boundaries of the Ethnic Home: Media Consumption and Ethnic Identity Construction in the Public Space. The Case of the Cypriot Community Centre in North London. *International Communication Gazette*, 63 (4) 311-329. London: Sage.

Gillespie, Marie (1995). *Television, Ethnicity and Cultural Change*. London: Routledge

Karim, H. Karim (επιμ.) 2003. *The Media of Diaspora*. London: Routledge.

Livingstone, Sonia και Moira Bovill 1999. *Young People, New Media*. London: LSE Report.

Livingstone, Sonia και Moira Bovill 2001. *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Lull, James 1980. The Social Uses of Television. *Human Communication Research* 6(3): 197-209.

Lull, James (1988) (eds). *World Families Watch Television*. London: Sage.

Lull, James (1990). *Inside Family Viewing: Ethnographic Research on Television's Audiences*. London: Routledge.

Moores, Shaun 1993. *Interpreting Audience: the Ethnography of Media Consumption*. London: Sage.

Moores, Shaun 2000. *Media and Everyday Life in Modern Society*. Edinburgh University Press.

Morley, David (1986). *Family Television: Cultural Power and Domestic Television*. London: Comedia.

Morley, David (1992). *Television, Audiences and Cultural Studies*. London: Routledge.

Pasquier, Dominique 2001. Media at Home: Domestic Interactions and Regulation. Στο Sonia Livingstone και Moira Bovill (επιμ.). *Children and Their Changing Media Environment, A European Comparative Study*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Sreberny, Annabelle 2000. Media and Diasporic Consciousness: An Exploration among Iranians in London. Στο Simon Cottle (επιμ.). *Ethnic Minorities and the Media: Changing Cultural Boundaries*. Open University Press.

Tsagarousianou, Rosa 2004. Rethinking the Concept of Diaspora: Mobility, Connectivity and Communication in a Globalised World. *Westminster Papers in Communication and Culture* 1(1): 52-65.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Ιωσήφ Κωνσταντίνου, iossifk@gmail.com

Μάγος Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Τριανταφυλλίδη Ελένη, Νηπιαγωγός

Ο ΑΓΓΕΛΟΣ ΚΑΙ Ο «ΑΛΛΟΣ»: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ανάμεσα στις βασικές κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτει το άτομο είναι η διαπολιτισμική ικανότητα. Η ικανότητα αυτή εστιάζει στην αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας με σκοπό την αρμονική συνύπαρξη των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι απαραίτητο να ξεκινά από την προσχολική ηλικία και ο ρόλος τόσο του νηπιαγωγείου όσο και της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη διαδικασία αυτή. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια μελέτη περίπτωσης με σκοπό να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας νηπιαγωγείου – οικογένειας στην ανάπτυξη στοιχείων διαπολιτισμικής ικανότητας. Η έρευνα εστιάζει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης απέναντι στον εθνοπολιτισμικά «άλλο» με καταγωγή από την Αφρική. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η συνεργασία του νηπιαγωγείου με την οικογένεια έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα και στο πεδίο της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Διαπολιτισμική ικανότητα, νηπιαγωγείο, μελέτη περίπτωσης, persona doll, μέθοδος project

ANGELOS AND THE “OTHER”: THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH THE COOPERATION BETWEEN KINDERGARTEN AND FAMILY

ABSTRACT

The intercultural competence is one of the main social competences which every person should have. This competence focuses in the effective handling of otherness aiming to the harmonic co-existence among the members of a multicultural society. The development of intercultural competence should start from the early childhood and the role both of the kindergarten and the family is very important in this process. The article presents a case study in order to research the effectiveness of the kindergarten-family cooperation in the development of intercultural competence. The research focuses on the development of intercultural sensitization concerning the ethnic and cultural “other” coming from Africa. According to the research findings the kindergarten-family cooperation has very positive effects in the field of intercultural sensitization.

KEY-WORDS

Intercultural competence, kindergarten, case study, persona doll, project approach

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Με δεδομένη την, εδώ και δεκαετίες πλέον, πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας, καθώς και την αντίστοιχη εικόνα των σχολικών τάξεων όλων των βαθμίδων, είναι προφανές ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί απαραίτητη κοινωνική δεξιότητα κάθε ατόμου, είτε παιδιού είτε ενηλίκου. Η ανάγκη αυτή επιβεβαιώνεται από την ευρεία εξάπλωση φαινομένων διακρίσεων και ρατσισμού τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Τέτοια φαινόμενα εκδηλώνονται πλέον καθημερινά σε όλους τους χώρους κοινωνικής συνύπαρξης, συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών τάξεων, και οι πρωταγωνιστές είναι τόσο ενήλικοι όσο και ανήλικοι. Αν και έχει περάσει αρκετός καιρός από τότε που η διαπολιτισμική ανταλλαγή έχει αποτελέσει παγκοσμίως έναν από τους πρωταρχικούς εκπαιδευτικούς στόχους, φαίνεται να υπάρχει ακόμη αρκετός δρόμος ακόμη, προκειμένου η διαπολιτισμική ικανότητα να αποτελεί μια βασική κοινωνική δεξιότητα στο σύνολο των μαθητών.

Σύμφωνα με έναν ευρύτερο ορισμό ως διαπολιτισμική προσδιορίζεται η ικανότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται με ευελιξία τις διαφορές που προκύπτουν από την καθημερινή μεταβολή, δηλαδή, εντέλει ως ικανότητα διαχείρισης των καινούριων καταστάσεων που καλείται να αντιμετωπίσει (Byram, Nichols & Stevens, 2001). Από ένα πλήθος ορισμών που έχουν δοθεί για την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, ξεχωρίζει εκείνος του Byram (1997), ο οποίος περιγράφει αναλυτικά τις επιμέρους διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας, αναφερόμενος, κυρίως, σε ενήλικα άτομα. Οι διαστάσεις αυτές περιλαμβάνουν όχι μόνο δεξιότητες, αλλά συγχρόνως γνώσεις και στάσεις. Οι γνώσεις αφορούν τόσο στον πολιτισμό στον οποίο ανήκει κάποιος όσο και στους «άλλους» πολιτισμούς. Τέτοιες γνώσεις βοηθούν το άτομο να κατανοήσει και να αξιοποιήσει ορθά τους διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες, ώστε να επιτύχει μια αποτελεσματική επικοινωνία στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Η δεξιότητα κατανόησης και ερμηνείας των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών και συσχέτισης με εκείνων του οικείου πολιτισμού αποτελεί κυρίαρχη διάσταση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Οι παραπάνω γνώσεις και δεξιότητες επιτρέπουν στο άτομο να είναι ανοικτό στη διαφορετικότητα, να αμφισβητεί στερεότυπα και προκαταλήψεις και σταδιακά να αναπτύσσει σεβασμό και ενσυναίσθηση απέναντι σε κάθε τύπου ετερότητα.

Όπως και οι υπόλοιπες κοινωνικές δεξιότητες, αντίστοιχα και η διαπολιτισμική ικανότητα είναι απαραίτητο να αρχίσει να καλλιεργείται από τα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου. Η προσχολική ηλικία είναι η καταλληλότερη στιγμή προκειμένου να ξεκινήσει η ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών σε ζητήματα αποτελεσματικής διαχείρισης της ετερότητας. Όπως επισημαίνει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών (Vanderbroek, 2004; Derman-Sparks, 1989), διαφόρων τύπων στερεότυπα αρχίζουν να εγκαθίστανται στα παιδιά ήδη από την ηλικία των τριών ετών. Αντίστοιχη, επομένως, πρέπει να είναι και η ηλικία κατά την οποία χρειάζεται να ξεκινήσει η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών.

Είναι προφανές ότι για την ηλικία αυτή η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αναφέρεται στο σύνολο των διαστάσεων, όπως αυτές προτείνονται από τον Byram (1997) και αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά κυρίως εστιάζει στην ανάπτυξη μιας διάθεσης ανοίγματος του παιδιού προς τον πολιτισμικά «άλλο», γνωριμίας και αλληλεπίδρασης μαζί του και, εν συνεχεία, στη διαμόρφωση μιας πρώτης διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης που αφορά ως επί το πλείστον στην ανάπτυξη μιας ενσυναισθηματικής κατανόησης

Με τα δεδομένα αυτά είναι προφανής ο σημαντικός ρόλος του νηπιαγωγείου, και της/του νηπιαγωγού αντίστοιχα, στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των νηπίων. Το νηπιαγωγείο αποτελεί πρωταρχικό χώρο κοινωνικής ζωής για το μικρό παιδί, ενώ ο/η νηπιαγωγός είναι ο ισχυρός άλλος/η που με τις απόψεις και τις στάσεις της/του, δεν επηρεάζει απλώς, αλλά συχνά διαμορφώνει την εξέλιξη της προσωπικότητας του νηπίου. Επομένως, όσο περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένος/η και ικανός/η είναι ο/η νηπιαγωγός τόσο αποτελεσματικότερα θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των νηπίων (Μάγος, 2013).

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Αν το νηπιαγωγείο αποτελεί τον ένα σημαντικό πόλο στην γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του νηπίου, ο δεύτερος πόλος είναι η οικογένεια. Σε πολλές περιπτώσεις το νήπιο όταν έρχεται στο νηπιαγωγείο έχει ήδη ενστερνισθεί τις γονεϊκές απόψεις για την ετερότητα και ανάλογα με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές που αυτές προωθούν, είναι λιγότερο ή περισσότερο ανοικτό απέναντί της. Οι κυρίαρχες στερεοτυπικές απόψεις για τον εθνοπολιτισμικό «άλλο» έχουν συχνά ήδη περάσει στα μικρά παιδιά μέσα από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και, με τη σειρά τους, επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά των παιδιών όταν αυτά ξεκινούν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο.

Οι Lejeune και Blanc (1998, στο Vanderbroek, 2004: 148) περιγράφουν με μαθηματικούς όρους τη συνάντηση των εκπαιδευτικών πρακτικών της οικογένειας με εκείνες του νηπιαγωγείου. Η ίδια

μαθηματική ορολογία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του παιδιού ως συνάρτηση του βαθμού συνεργασίας νηπιαγωγείου – οικογένειας στην προώθηση κοινών διαπολιτισμικών αντιλήψεων και στάσεων. Έτσι, αν οι αντιλήψεις που μεταφέρονται από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον σε σχέση με την προσέγγιση της ετερότητας δεν έχουν κοινά σημεία, μπορεί να οδηγήσουν το νήπιο σε αμφιθυμία, αδυναμία κατανόησης και επιλογής σχετικών στάσεων και θα εμποδίσουν την έναρξη κάθε λειτουργίας που αφορά στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας. Η κατάσταση αυτή με μαθηματικούς όρους θα μπορούσε μεταφορικά να απεικονισθεί από την εξίσωση: $1+1=0$.

Εναλλακτικά, η συνάντηση οικογενειακής και σχολικής κουλτούρας σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας, μπορεί να οδηγήσει στην επικράτηση μιας από τις δύο, ανάλογα με τη δύναμη επιρροής της κάθε μιας. Συνήθως εκείνη που επικρατεί είναι η οικογενειακή κουλτούρα, όμως θα μπορούσε να συμβεί και το αντίθετο, δηλαδή οι απόψεις που μεταφέρει ο/η νηπιαγωγός να επηρεάσουν περισσότερο το νήπιο από όσο το επηρεάζουν οι οικογενειακές απόψεις. Η κατάσταση αυτή θα μπορούσε να συμβολισθεί από την εξίσωση $1+1=1$. Αντίστοιχα, η εξίσωση $1+1=2$ συμβολίζει την ανάπτυξη διαλόγου ανάμεσα στην οικογενειακή και σχολική κουλτούρα. Εφόσον οι κουλτούρες αυτές δεν είναι αντίθετες, μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, διατηρώντας η κάθε πλευρά τις απόψεις της, ενώ το νήπιο λειτουργεί θετικά τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό σύστημα.

Τέλος, η επιθυμητή συμβολική εξίσωση της σχέσης νηπιαγωγείου – οικογένειας όσον αφορά στην προώθηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης θα μπορούσε να απεικονισθεί στην εξίσωση $1+1=3$. Στην περίπτωση αυτή η συνεργασία των δύο φορέων είναι ιδιαίτερα δημιουργική έτσι ώστε η οικογενειακή κουλτούρα να εμπλουτίζεται από εκείνη της/του νηπιαγωγού και του νηπιαγωγείου και το αντίστροφο. Στην περίπτωση αυτής της δημιουργικής διασταύρωσης νηπιαγωγείου-οικογένειας σε ζητήματα αποδοχής του διαφορετικού είναι αναμενόμενο ότι η ανάπτυξη των επιμέρους διαστάσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας θα συμβεί όχι μόνο με ταχύτερους ρυθμούς, αλλά κυρίως με σταθερότητα και διάρκεια, έτσι ώστε να μην ανατραπεί στο μέλλον από αρνητικές επιρροές που το παιδί μπορεί να δεχθεί από το ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Ο ΑΓΓΕΛΟΣ ΚΑΙ Ο «ΑΛΛΟΣ»: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Με σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας νηπιαγωγείου – οικογένειας στην ανάπτυξη στοιχείων διαπολιτισμικής ικανότητας αποφασίσαμε να εστιάσουμε στην περίπτωση ενός νηπίου ως μελέτης περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης αν και δεν οδηγεί σε «στατιστική γενίκευση», συνδέεται με την «αναλυτική γενίκευση» που μπορεί να δώσει πληροφορίες για την ανανέωση εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών, καθώς και την εξέταση, επεξήγηση και πρόληψη φαινομένων Yin (2003:10). Εξάλλου, όπως επιβεβαιώνουν οι Cohen and Manion (1997: 153) η μελέτη περίπτωσης αν και ασχολείται με την έρευνα μιας συγκεκριμένης μονάδας, επιτρέπει στον ερευνητή «να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα».

Στη μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζεται εδώ υποκείμενο της έρευνας ήταν ο Άγγελος, ένας πεντάχρονος μαθητής νηπιαγωγείου, ενώ την ιδιότητα του ερευνητή είχαν ο πατέρας του, που είναι και ο ίδιος εκπαιδευτικός, και η νηπιαγωγός του. Ως ερευνητικές τεχνικές, οι οποίες συναποφασίστηκαν από τους δυο ερευνητές, χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση, από τον πατέρα στο σπίτι και από τη νηπιαγωγό στο νηπιαγωγείο αντίστοιχα, τα ερευνητικά ημερολόγια γονιού και νηπιαγωγού, καθώς και η ανάλυση περιεχομένου αφηγήσεων και εικόνων του ίδιου του νηπίου. Η διάρκεια της έρευνας ήταν δύο μήνες (Μάιος και Ιούνιος 2013). Για τη συγκεκριμένη περίπτωση, και με δεδομένο τον ευρύ ορισμό της διαπολιτισμικής ικανότητας, οι ερευνητές επέλεξαν να ασχοληθούν με μια συγκεκριμένη διάσταση. Η διάσταση αυτή αφορούσε στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης απέναντι στον εθνοπολιτισμικά «άλλο» με καταγωγή από την Αφρική. Όπως υπογραμμίζει η Nieto (2004) το στοιχείο του διαφορετικού χρώματος στο δέρμα, σε συνδυασμό με τις

προκαταλήψεις που συνοδεύουν τη διαφορά αυτή, αποτελεί στοιχείο ετερότητας το οποίο δύσκολα μπορούν να διαχειριστούν από μόνοι τους με ένα θετικό τρόπο ιδιαίτερα τα παιδιά μικρότερης ηλικίας.

Ο Αφρικανός ως ένας εθνοπολιτισμικός «άλλος», λόγω του διαφορετικού χρώματος, αλλά και της όχι συχνής επαφής μαζί του, ήταν περισσότερο ανοίκειος στο υποκείμενο της έρευνας σε σχέση με μέλη άλλων μειονοτικών πληθυσμιακών ομάδων. Στις λίγες ευκαιρίες διασταύρωσης του ερευνούμενου υποκειμένου με Αφρικανούς -οι τελευταίοι με την ιδιότητα του πλανόδιου πωλητή CDs στην πόλη όπου ζει το υποκείμενο της έρευνας- η συμπεριφορά του παιδιού χαρακτηριζόταν από το στοιχείο της «πολιτισμικής τυφλότητας» (Siraj-Blatchford, 1995), η οποία θα μπορούσε να συνοψισθεί στην αντίληψη «δεν βλέπω κανέναν διαφορετικό γύρω μου». Η στάση αυτή αναδεικνύει την αμηχανία του παιδιού στη διαχείριση μιας εμφανούς ετερότητας και στην πολύ πιθανή εμφάνιση ενός πρωτόγονου και ενστικτώδους συναισθήματος ξενοφοβίας σε συνδυασμό με τις όποιες προκαταλήψεις, παρά τη μικρή του ηλικία, έχει ήδη δεχθεί από το κοινωνικό του περιβάλλον.

Το γεγονός ότι οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν αντίστοιχα ο πατέρας και η νηπιαγωγός του παιδιού θα μπορούσε να αποτελεί έναν από τους περιορισμούς της έρευνας, μια και αυξάνει την πιθανότητα της μη αντικειμενικής ερευνητικής ματιάς. Εξάλλου, το ζήτημα της προκατάληψης του παρατηρητή αποτελεί ένα γενικότερο περιοριστικό παράγοντα στην εθνογραφικού τύπου παρατήρηση και στον οποίο έχουν διεξοδικά αναφερθεί πολλοί ερευνητές (Bird et al, 1999, Altrichter et al., 2001). Οι ερευνητές της συγκεκριμένης έρευνας είχαν υπόψη τους τον παραπάνω παράγοντα και κατέβαλλαν κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να μην επηρεάσει τις ερευνητικές τους καταγραφές.

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η πρόταση του πατέρα προς τη νηπιαγωγό για την πραγματοποίηση ενός σχεδίου εργασίας στο νηπιαγωγείο με σκοπό την εξοικείωση των νηπίων, συμπεριλαμβανομένου και του υποκειμένου της έρευνας, με τον συγκεκριμένο εθνοπολιτισμικά «άλλο», βρήκε ιδιαίτερα θετική ανταπόκριση. Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας ή μέθοδος project, όπως υποστηρίζει ο Μάγος (2013) εκθέτοντας μια σειρά από τεκμήρια, αποτελεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδο για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην καθημερινή σχολική πράξη.

Ήδη στο νηπιαγωγείο όπου φοιτούσε το υποκείμενο της έρευνας από την αρχή της σχολικής χρονιάς εξελισσόταν ένα project με θέμα «Γνωρίζω τον εαυτό μου, το φίλο μου, τη γειτονιά μου, την πόλη μου» που είχε σκοπό τόσο την αλληλογνωριμία των μικρών μαθητών όσο και τη γνωριμία με το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούσαν. Το project γνωριμίας με τους ανθρώπους και τους πολιτισμούς της Αφρικής αναπτύχθηκε ως ένα σύνολο δραστηριοτήτων ή επιμέρους project μέσα στο αρχικό project. Εξάλλου, παρά τη μικρή παρουσία τους, ένας αριθμός Αφρικανών μεταναστών συνέβαλε στο πολιτισμικό μωσαϊκό της πόλης όπου ζούσαν τα παιδιά.

Μέσα από τη συνεργασία γονιού και νηπιαγωγού συναποφασίστηκαν μια σειρά από αλληλοσυμπληρούμενες δράσεις οι οποίες θα εξελίσσονταν παράλληλα στο οικογενειακό και στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και ο τρόπος προσέγγισης και αξιοποίησης των ερευνητικών τεχνικών προκειμένου να μην υπάρχουν διαφορές στην εφαρμογή της ερευνητικής μεθοδολογίας.

Οι δράσεις που σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου είχαν τόσο ως αφετηρία όσο και ως επίκεντρο την εκπαιδευτική βαλίτσα με τον τίτλο «Μια Γη». Η εκπαιδευτική αυτή βαλίτσα είναι δημιούργημα μιας ομάδας εκπαιδευτικών της τοπικής κοινωνίας και έχει σκοπό τη γνωριμία των μαθητών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου με την καθημερινή ζωή και τον πολιτισμό των λαών της Αφρικής. Αποτελείται από μια ποικιλία εκπαιδευτικών υλικών, όπως βιβλία και χάρτες για την Αφρική, καθημερινά αντικείμενα, μουσικά όργανα, φωτογραφίες και παραμύθια από την Αφρική. Όλο το παραπάνω υλικό αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο των δράσεων του project που πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο.

Με αφορμή το υλικό αυτό οι μικροί μαθητές ανακάλυψαν την μαύρη ήπειρο, γνώρισαν την καθημερινότητα των κατοίκων της και ιδιαίτερα των παιδιών, εντόπισαν ομοιότητες και διαφορές, συζήτησαν, ζωγράρισαν, έφτιαξαν αφρικανικές μάσκες και μουσικά όργανα, έπαιξαν παιχνίδια των παιδιών της Αφρικής και αντίστοιχα της Ελλάδας. Κομβικό σημείο των δράσεων του project που εξελισσόταν στο νηπιαγωγείο ήταν η συνάντηση και η συνέντευξη με έναν αφρικανό μετανάστη που ζει στην πόλη τους. Οι μαθητές του νηπιαγωγείου αποκτώντας ρόλο ερευνητή, σκέφτηκαν τις ερωτήσεις της συνέντευξης, την πραγματοποίησαν και στη συνέχεια σχολίασαν και συζήτησαν πάνω στις απαντήσεις του αφρικανού μετανάστη.

Αντίστοιχα, οι δράσεις που σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν στο σπίτι είχαν ως αφετηρία και ως επίκεντρο μια persona doll, έναν κούκλο σχετικά μεγάλου μεγέθους που παρίστανε ένα μαύρο αγόρι. Σύμφωνα με τους (Jesuvadian and Wright, 2009) η χρήση της persona doll είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των μικρών παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα.

Το υποκείμενο της έρευνας έδωσε στον κούκλο το όνομα Μάνι, από τον μαύρο ήρωα ενός παιδικού βιβλίου, ενώ από τη μελέτη του χάρτη της Αφρικής, αποφάσισε ότι ο Μάνι κατάγεται από το Μάλι και μετανάστευσε στην Ελλάδα μαζί με την οικογένειά του. Η αφήγηση του ταξιδιού του Μάνι από το Μάλι στην Ελλάδα έδωσε αφορμή για να προσεγγισθούν μια σειρά θέματα σχετικά με τους λόγους μετανάστευσης, τους κινδύνους του ταξιδιού και τις δυσκολίες της καθημερινής ζωής των μεταναστών. Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας η παρουσία του κούκλου Μάνι αποτελούσε αφετηρία για μια σειρά συζητήσεων με το υποκείμενο της έρευνας, ξεκινώντας από ερωτήματα του τύπου: «Τι νομίζεις ότι σκέφτεται/λέει/ νιώθει τώρα ο Μάνι;» (π.χ. όταν το υποκείμενο της έρευνας σπαταλούσε νερό, απαιτούσε περιττά παιχνίδια κ.λπ). Παράλληλα, για την επίλυση διαφόρων επιμέρους και εξειδικευμένων αποριών του παιδιού σχετικά με την Αφρική (π.χ. «πώς είναι τα νηπιαγωγεία στην Αφρική;» ή «πώς είναι τα κρεβάτια στην Αφρική») αναζητήθηκαν πληροφορίες στο διαδίκτυο, στην εγκυκλοπαίδεια και σε φωτογραφικά λευκώματα, ενώ διαβάστηκαν επιλεγμένα παραμύθια που αναφέρονται στην καθημερινή ζωή σε διάφορες αφρικανικές χώρες.

ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την παρατήρηση των στάσεων του υποκειμένου της έρευνας, αλλά και την ανάλυση των απόψεων, των αφηγήσεων και των ζωγραφιών που δημιούργησε κατά τη διάρκεια της έρευνας διαπιστώθηκαν μετασχηματισμοί στον τρόπο προσέγγισης και αλληλεπίδρασης με τη συγκεκριμένη persona doll και κατ' επέκταση με τον αφρικανό ως εθνοπολιτισμικά «άλλο». Οι μετασχηματισμοί αυτοί μπορούν να διακριθούν σε μια σειρά φάσεων ή σταδίων. Το πρώτο στάδιο, το στάδιο αρχικής επαφής με την persona doll ήταν στάδιο ενθουσιασμού. Αντιγράφουμε από το ημερολόγιο του παρατηρητή-γονιού για τις πρώτες ώρες συνάντησης του υποκειμένου της έρευνας με την persona doll:

«Η πρώτη αντίδραση ήταν ενθουσιώδης. Όμως, μάλλον, ο Άγγελος δεν στάθηκε στα χαρακτηριστικά της μαύρης κούκλας, αλλά στο γεγονός ότι απέκτησε ένα καινούριο παιχνίδι, ένα ακόμη λούτρινο 'ζωάκι. Με μεγάλο ενθουσιασμό φώναζε: ' σήμερα το βράδυ θα κοιμηθώ μαζί το υ και αύριο θα το πάρω στο σχολείο'. Καθώς οι ώρες περνούσαν και αφού η κούκλα απέκτησε όνομα και τόπο καταγωγής άρχισε να συνειδητοποιεί ότι δεν μπορεί να το αντιμετωπίζει σαν λούτρινο 'ζωάκι'. Το βράδυ το έβαλε να ξαπλώσει δίπλα του, όμως σε αντίθεση με τα λούτρινια ζωάκια, δημιούργησε ένα ξεχωριστό κρεβάτι για τον Μάνι».

Την ίδια μέρα –πρώτη μέρα γνωριμίας με την persona doll-, στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού παρουσίασης της κούκλας, το υποκείμενο της έρευνας περιγράφει τον Μάνι με τα παρακάτω λόγια:

«Ο Μάνι έρχεται από την Αφρική και είναι ένα τέλειο παιδί. Φοράει πράσινα και άσπρα κι έχει μαύρα και απαλά μαλλάκια. Θέλει να τρώει συνέχεια άσπρα μπισκοτάκια που έχουν μέσα φράουλα, βανίλια, σοκολάτα. Του αρέσει να τρώει παγωτό, μηλόπιτες, γλειφιτζούρια και σοκολάτες. Προσπαθώ να του μάθω

ελληνικά και μέχρι τώρα έχει μάθει τις λέξεις: κόκορας, γαλοπούλα, κότα, κοτοπουλάκι, χήνα και γιγαντιαίο καλαμάρι. Και ξέρει και το όνομά του και τα ονόματα μας».

Η αφήγηση αυτή, εκ μέρους του υποκειμένου της έρευνας επιβεβαιώνει τον αρχικό ενθουσιασμό λόγω της νέας γνωριμίας και αναδεικνύει μια προσπάθεια εξοικείωσης μαζί του. Η επανειλημμένη χρήση του επιθέτου «άσπρος» στην παραπάνω σύντομη αφήγηση του υποκειμένου της έρευνας ίσως αποτελεί μια έμμεση έκφραση της άποψης «ο Μάνι είναι μεν μαύρος, αλλά του αρέσουν τα άσπρα πράγματα, άρα δεν είναι πολύ διαφορετικός από μένα».

Το στάδιο του ενθουσιασμού ακολούθησε ένα στάδιο αμηχανίας. Ο Άγγελος φαίνεται να δυσκολεύεται να εντάξει τον Μάνι στα παιχνίδια του και η αμηχανία μάλλον τον αναγκάζει να αποστασιοποιηθεί από αυτόν. Σταδιακά παίζει όλο και λιγότερο μαζί του, ενώ δείχνει μάλλον αδιάφορος στις οικογενειακές προτροπές για τη συμμετοχή του Μάνι στις διάφορες δραστηριότητες. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από το ημερολόγιο του πατέρα-ερευνητή.

«Εδώ και τρεις μέρες ο Μάνι είναι στον πάτο του καλαθιού με τα λούτρινα. Ο Άγγελος φαίνεται να τον αγνοεί. Όταν τον ρωτάω 'Που είναι ο Μάνι,' απαντάει με ένα 'εκεί' και δείχνει απλώς το καλάθι με τα λούτρινα».

Τα στάδια της αδιαφορίας δεν διαρκεί πολύ. Μια από τις επόμενες μέρες ο Μάνι ξαναπαίρνει τιμητική θέση ανάμεσα στα παιχνίδια του. Από τις αφηγήσεις του υποκειμένου της έρευνας γίνεται φανερό ότι το ίδιο πρωί στο νηπιαγωγείο ξεκίνησαν να βλέπουν εικόνες και να συζητάνε για την Αφρική, κατάσταση που αναθέρμανε τη σχέση του Άγγελου με τον Μάνι. Η συζήτηση που έγινε στο σχολείο δημιούργησε διάφορα ερωτήματα και στοχασμούς στον Άγγελο για τον συγκεκριμένο εθνοπολιτισμικό «άλλο» που διατύπωσε στο πλαίσιο της οικογενειακής συζήτησης

«Αν έμενε στην Αφρική μπορεί να πέθαινε από την πείνα; Πεθαίνουν παιδιά από πείνα;», «Οι γονείς στην Αφρική δουλεύουν; Γιατί δεν αγοράζουν φαγητό;»

Το στάδιο του στοχασμού είχε τη μεγαλύτερη διάρκεια από όλα τα υπόλοιπα στάδια, αφού πυροδοτούνταν διαρκώς από τα συμπληρωματικά ερεθίσματα που έπαιρνε το υποκείμενο της έρευνας τόσο από το σπίτι όσο και από το νηπιαγωγείο. Το στάδιο αυτό είχε τη μορφή ενός ανοικτού διαλόγου ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το σπίτι γύρω από θέμα της καθημερινής ζωής στην Αφρική. Ο Άγγελος συχνά στο σπίτι μετέφερε απόψεις και ερωτήματα που συζητήσαν για αυτό το θέμα στο σχολείο και αντίστοιχα μετέφερε στο σχολείο πληροφορίες που είχε μάθει στο πλαίσιο των οικογενειακών δράσεων. Στο στάδιο του στοχασμού εμφανίζονται αφενός στοιχεία που αναδεικνύουν προσπάθεια κατανόησης της καθημερινής ζωής του συγκεκριμένου εθνοπολιτισμικού «άλλου», αφετέρου φυλετικά στερεότυπα που ήδη έχουν αποδεχθεί τα παιδιά. Γράφει η νηπιαγωγός στο ερευνητικό ημερολόγιο:

«Τα παιδιά ενθουσιάζονται με τα μουσικά όργανα τα πολύχρωμα ρούχα και τις μάσκες της Αφρικής. Όμως, μέχρις εκεί. Στην ερώτηση αν θα ήθελαν να είχαν γεννηθεί εκεί τα περισσότερα απαντούν αρνητικά. Ένα μελαχρινό κορίτσι επιμένει ότι θα προτιμούσε να έχει ανοικτά χρώματα γιατί έτσι θα ήταν πιο όμορφη και αγαπητή».

Αντίστοιχα στο σπίτι ο Άγγελος εμφανίζει στοιχεία αμφιθυμίας στην αποδοχή του μαύρου κούκλου ως φίλου. Κάποιες μέρες «τον έχει φίλο», κάποιες άλλες «δεν τον έχει φίλο». Σε μια από τις μέρες της δεύτερης περίπτωσης ο Άγγελος αφηγείται:

«Ο Μάνι γύρισε πίσω στην Αφρική. Δεν πέρασε πολύ καλά εδώ. Δεν έκανε πολλούς φίλους εδώ, αν και εγώ προσπάθησα να του γνωρίσω κάποια παιδάκια. Μπορεί να φταίει ότι ήταν και λίγο μαύρος και δεν ήταν συνηθισμένα τα άλλα παιδάκια. Είχε μάθει λίγα ελληνικά, αλλά τώρα μπορεί να τα ξεχάσει. Θα γυρίσει πίσω στις 23 ή 24 Αυγούστου για το σχολείο. Έκανε και μερικές αταξίες ...». Από το παραπάνω απόσπασμα γίνεται φανερό αφενός η δυσκολία διαχείρισης της συγκεκριμένης ετερότητας εκ μέρους

του υποκειμένου της έρευνας και η προσπάθεια να απαλαγεί από το βάρος της δυσκολίας αυτής και αφετέρου η κατανόηση των δυσκολιών και εμποδίων που αντιμετωπίζει ένα παιδί οικογένειας μεταναστών στη χώρα υποδοχής.

Σταδιακά, μέσα από τη συνέχιση των δράσεων τόσο στην οικογένεια όσο και στο νηπιαγωγείο, η αμφιθυμία δίνει στη θέση της στην αποδοχή και στην ανάπτυξη στοιχείων ενσυναίσθησης. Ο Άγγελος αποφασίζει ότι τελικά «έχει φίλο» το Μάνι. Γράφει ο γονιός-ερευνητής στο ημερολόγιο του.

«Την τελευταία βδομάδα ο Άγγελος παίζει σταθερά με τον Μάνι, ενώ κάποιες από τις φανταστικές ιστορίες όπου και οι δύο πρωταγωνιστούν εξελίσσονται στην Αφρική. Συγχρόνως, ο Μάνι εμφανίζεται για πρώτη φορά σε κάποιες ζωγραφιές του. Ως στοιχείο επιβεβαίωσης της φιλικής του σχέσης με τον Μάνι, ο Άγγελος προσπαθεί να του βάλει το ίδιο παιδικό τατουάζ που έχει και αυτός στο χέρι του. Επειδή όμως αποτυγχάνει, αποφασίζει να βάλει τόσο στο δικό του καρπό όσο και σε εκείνο του Μάνι μια ασπροκκόκινη κλωστή. Μου δείχνει τις κλωστές λέγοντας: «Έχουμε ίδιο πράγμα, είμαστε φίλοι».

Παράλληλα με τις δράσεις στο νηπιαγωγείο και στο σπίτι, εξελίσσεται και ο στοχασμός του υποκειμένου της έρευνας σχετικά με την καθημερινή ζωή των παιδιών από την Αφρική που ζουν στην Ελλάδα. Η συνάντηση και η συνέντευξη με τον αφρικανό μετανάστη που έγινε στο πλαίσιο του project του νηπιαγωγείου λειτούργησε καταλυτικά. Γράφει ο γονιός ερευνητής:

«Η γνωριμία με τον Αφρικανό μετανάστη δημιούργησε καινούριους προβληματισμούς στον Άγγελο. Το ίδιο μεσημέρι ζήτησε να βρούμε μια μαύρη κοίτλα για να έχει μια φίλη ο Μάνι 'να μιλάνε την ίδια γλώσσα, να λένε για την Αφρική και τέτοια'».

Προφανώς, και ίσως με αφορμή τη συζήτηση με το μετανάστη ο Άγγελος (ενσυν)αισθάνθηκε τις δυσκολίες κοινωνικής ένταξης των παιδιών μεταναστών στη χώρα υποδοχής και προσπάθησε να προτείνει μια λύση που πιστεύει ότι είναι η συνάντηση με τον πολιτισμικά όμοιο. Πιθανόν, προβάλλοντας τον εαυτό του στο πρόσωπο του Μάνι, ο Άγγελος εκφράζει αυτό που ο ίδιος θα επιθυμούσε να έχει, αν βρισκόταν στη θέση του.

Την ίδια περίοδο το υποκείμενο της έρευνας άρχισε να κάνει κάποιες γενικεύσεις και να κατανοεί ότι ο Μάνι, και στο πρόσωπο του τα παιδιά των μεταναστών από την Αφρική, δεν είναι τα μόνα που αντιμετωπίζουν πρόβλημα. Έχοντας παρατηρήσει ένα παιδί από την Κίνα να περνά πολλές ώρες παίζοντας μόνο του μέσα στο εμπορικό κατάστημα των γονιών του που βρίσκεται πολύ κοντά στον τόπο κατοικίας του, ο Άγγελος σχολιάζει: «Κι αυτό το παιδάκι είναι σαν τον Μάνι» και στη συνέχεια εκφράζει μια σειρά από ερωτήματα, όπως «Πάει στο σχολείο; Ξέρει ελληνικά; Οι γονείς του είναι φτωχοί; Πόσο μακριά είναι η Κίνα; Πώς ήρθαν στην Ελλάδα;», ερωτήματα που σηματοδοτούν ανάπτυξη ενσυναίσθηματικού στοχασμού συμβατού με το πλαίσιο της νοητικής και συναισθηματικής ηλικίας ενός πεντάχρονου παιδιού.

Αντίστοιχα, με το γονιό-ερευνητή και η ερευνήτρια-νηπιαγωγός επισημαίνει τον καθοριστικό ρόλο της συνάντησης με τον αφρικανό μετανάστη στην εξέλιξη των παιδικών στοχασμών και ιδιαίτερα στην αμφισβήτηση στερεοτυπικών απόψεων για τον συγκεκριμένο εθνοπολιτισμικό «άλλο». Σημειώνει η νηπιαγωγός στο ερευνητικό της ημερολόγιο:

«Στη συζήτηση που κάναμε στο νηπιαγωγείο μετά τη συνέντευξη με τον μετανάστη από τη Νιγηρία τα παιδιά με ρωτάνε αν είναι αλήθεια αυτά που τους είπε: ότι το σπίτι του στην Αφρική είναι σαν τα δικά τους σπίτια, τα ρούχα του σαν τα δικά τους ρούχα. Οι στερεοτυπικές εικόνες που έχουν τα παιδιά στο μυαλό τους για την Αφρική και τους κατοίκους της είναι πιο ισχυρές από τα όσα τους διηγήθηκε ο ίδιος ο μετανάστης».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας αφορούσε στη διερεύνησης της συνεργασίας νηπιαγωγείου και οικογένειας ως προς τη συμβολή της στην ανάπτυξη στοιχείων διαπολιτισμικής ικανότητας στα μικρά παιδιά. Η διαπολιτισμική ικανότητα στη συγκεκριμένη έρευνα εστίασε στη γνωριμία, αλληλεπίδραση και αποδοχή με τον εθνοπολιτισμικά «άλλο» όπως αυτός παρουσιάζεται στο πρόσωπο των ανθρώπων με καταγωγή από την Αφρική. Από τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύεται ότι η παράλληλη κινητοποίηση του υποκείμενου της έρευνας τόσο από το σπίτι όσο και από το νηπιαγωγείο και η παροχή διπλών ερεθισμάτων, λειτουργεί πολλαπλασιαστικά για το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό του νηπίου. Από την παρουσίαση των σταδίων ανάπτυξης στοιχείων ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικού προβληματισμού, όπως αυτή αναπτύχθηκε παραπάνω, φαίνεται ότι τα ερεθίσματα και οι δράσεις που εξελίσσονταν παράλληλα στους χώρους του σπιτιού και του σχολείου λειτούργησαν συμπληρωματικά και πέτυχαν να κινητοποιήσουν σταθερά και με αυξανόμενο ρυθμό το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό του νηπίου. Κάτω από το πρίσμα αυτό η συνάντηση της οικογενειακής και της σχολικής κουλτούρας, τουλάχιστον όσον αφορά στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, φαίνεται να ανταποκρίθηκε στην εξίσωση $1+1=3$, από το σύνολο των αντίστοιχων μαθηματικών εξισώσεων, που περιγράφηκαν στο θεωρητικό μέρος του παρόντος άρθρου, και αποδίδουν μεταφορικά το αποτέλεσμα της συνεργατικής σχέσης νηπιαγωγείου-οικογένειας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται, επίσης, η δύναμη των στερεοτυπικών εικόνων και απόψεων που ήδη μεταφέρουν από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Οι στερεοτυπικές αυτές κατασκευές φαίνεται να αποτελούν τελικά και το μεγαλύτερο εμπόδιο στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών, δημιουργώντας αμφισβήτηση και αμφιθυμία στην προσπάθεια κατάκτησης των νέων διαπολιτισμικών προσεγγίσεων. Μια δυνατότητα ανατροπής των στερεοτυπικών εικόνων που ήδη μεταφέρουν τα παιδιά, όπως αναδεικνύεται μέσα από την έρευνα αφορά στη ζωντανή συνάντηση με το διαφορετικό άλλο. Όπως φαίνεται από το ερευνητικό ημερολόγιο και των δύο ερευνητών (γονιού και νηπιαγωγού) η συνάντηση τόσο του υποκειμένου της έρευνας όσο και των άλλων νηπίων με τον Αφρικανό μετανάστη και η συζήτηση που είχαν μαζί του δημιούργησε ισχυρούς κραδασμούς στις προκαταλήψεις τους, κινητοποιώντας νέα ερωτήματα και προβληματισμούς. Η καθημερινή σχέση με το διαφορετικό «άλλο» και η ουσιαστική γνωριμία και αλληλεπίδραση μαζί του αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την καλλιέργεια αμοιβαίας αποδοχής και σεβασμού, χαρακτηριστικών που εμπεριέχονται στον πυρήνα των στοιχείων της διαπολιτισμικής ικανότητας. Είναι φανερό ότι η ανάπτυξη προσωπικής σχέσης μέσω της καθημερινής επαφής, η σταδιακή μετατροπή του «ανοίκειου» σε «οικείο» και του «ξένου» σε πρόσωπο φιλικό απαιτεί μακροχρόνια και συστηματική προσπάθεια εκ μέρους τόσο του νηπιαγωγείου όσο και της οικογένειας. Η μελέτη περίπτωσης της παρούσας έρευνας ανέδειξε ότι ο συντονισμός των προσπαθειών αυτών μέσα από τη συνεργασία νηπιαγωγείου και οικογένειας δημιουργεί αποτελεσματικότερες δυναμικές για την ανάπτυξη στοιχείων διαπολιτισμικής ικανότητας στα μικρά παιδιά.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Την περίοδο που γράφονται αυτές οι γραμμές, ο Άγγελος, το υποκείμενο της έρευνας, ετοιμάζεται να πάει στην Α΄ Δημοτικού, ενώ έχουν περάσει σχεδόν τρεις μήνες από την περίοδο των συντονισμένων δράσεων διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στο σχολείο και στο σπίτι. Ο Μάνι, η persona doll που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των διαπολιτισμικών δράσεων στο σπίτι συνεχίζει να αποτελεί σημείο αναφοράς στα παιχνίδια του. Ενδεικτικό είναι ότι ο Άγγελος στις καλοκαιρινές του διακοπές ανάμεσα στα λίγα αγαπημένα του αντικείμενα που μπορούσε να πάρει μαζί του, πήρε και τον Μάνι.

Λίγες μέρες πριν την έναρξη του σχολικού έτους ο γονιός αφηγείται στον Άγγελο το εξής φανταστικό σενάριο: «Στην τάξη σου θα έρθει ένα καινούριο παιδί από την Αφρική που δεν ξέρει κανέναν στο σχολείο και η δασκάλα ρωτάει ποιο παιδί θα ήθελε να κάτσει στο θρανίο μαζί του». Η αυθόρμητη απάντηση του Άγγελου είναι: «Εγώ θα κάτσω με τη Δέσποινα» (συμμαθήτριά του από το Νηπιαγωγείο). Ο γονιός ζητάει από τον Άγγελο να το σκεφτεί και να του απαντήσει αργότερα. Λίγο

αργότερα ο Άγγελος, αφού θέσει ένα αριθμό ερωτημάτων σχετικά με το φανταστικό μαθητή (Πού μένει; Ξέρει ελληνικά κλπ) αποφασίζει: «εντάξει, στην αρχή θα καθίσω μαζί του, όμως μόλις κάνει κι άλλο φίλο, θα καθίσω με τη Δέσποινα». Η απόφαση του εξάχρονου, πλέον, Άγγελου να ανατρέψει την αρχική του επιθυμία και να μοιραστεί το θρανίο του με τον άγνωστο «διαφορετικό» συμμαθητή, αναδεικνύουν πιθανόν την εμφάνιση κάποιων πρώτων χαρακτηριστικών διαπολιτισμικής ικανότητας στην προσωπικότητα του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. and Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Byram, M., Nichols, A. and Stevens, D.(2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M.(1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cohen, L & Manion, L.(1994). *Research Methods in Education*. New York: Routledge. Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-Bias Curriculum. Tools for empowering young children*. Washington, D.C. National Association for the Education of Young Children.

Jesuvadian M. & Wright, S.(2009). Doll tales: foregrounding children's voices in research, *Early Child Development and Care*, iFirst Article, 1–9.

Μάγος, Κ.(2013). «Στον ωκεανό χωρίς σωσίβιο...»: Διερεύνηση απόψεων Νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στα *Πρακτικά του 16^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τα Ελληνικά ως ξένη Γλώσσα»*, (σ. 102-110). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Μάγος, Κ.(2013). «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο* (σ.199-222). Αθήνα: Gutenberg.

Nieto, S.(2004). *Affirming diversity*. New York: Pearson.

Siraj-Blatchford, I.(1995). *The Early Years*. London: Trentham Books.

Vanderbroek, M.(2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.

Yin, R.(2003). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publications.

Στοιχεία συγγραφέων:

Κώστας Μάγος, magos@uth.gr

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική συμβουλευτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το ρόλο της στη διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας. Γίνεται αναφορά στη διαπολιτισμική συμβουλευτική η οποία απευθύνεται σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και συμβάλλει στην αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων. Η γενική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήχθη σε περιφέρεια της Ανατολικής Αττικής, σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι υπέρ της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής ως προοπτική της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Διαπολιτισμική συμβουλευτική, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πολυπολιτισμικό σχολείο

THE ROLE OF INTERCULTURAL COUNSELING IN PRIMARY EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF MULTICULTURALISM OF GREEK SCHOOL

ABSTRACT

The aim of the present study is the exploration of both the educators' views regarding intercultural counseling in primary education and its role in the multicultural school reality. There will be reference to intercultural counseling, which is addressed to people from diverse cultural background and contributes to the interaction of different cultural and social groups. The general assessment of the survey's results, which conducted on educators in Primary Education in Attica, is in agreement with intercultural counseling, as a perspective of intercultural dimension in education.

KEY WORDS

Intercultural counseling, primary education, multicultural school

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου συνίστανται κυρίως στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων, δημιουργώντας προϋποθέσεις αποδοχής και προάγοντας την αμοιβαία κατανόηση και ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των ομάδων. Η παιδαγωγική πράξη, ως γνωστό, περιλαμβάνει τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη συμβουλευτική. Καμία από τις έννοιες αυτές δεν μπορεί να περατώσει από μόνη της τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς είναι έννοιες αλληλένδετες και η καθεμιά συμπληρώνει και προωθεί την άλλη (Fend, 1989: 55). Η συμβουλευτική, στο πλαίσιο του κοινωνικού έργου του εκπαιδευτικού, αποτελεί βασική παράμετρο των παιδαγωγικών του υποχρεώσεων. Η διαφοροποίηση στην αποτελεσματική παροχή συμβουλευτικής, σήμερα, έγκειται στην αξιοποίηση των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών, από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από πολυπολιτισμικές κατευθύνσεις, για την οποία εκτός από προσωπική βούληση και προσπάθεια, απαιτείται ειδική γνώση και κατάρτιση.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Η διαπολιτισμική συμβουλευτική αναφέρεται στη συμβουλευτική διαδικασία που απευθύνεται σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και συμβάλλει στην αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων. Βασίζεται στην ενσυναίσθηση, το

σεβασμό και την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας (Ivey & Ivey & Simek-Morgan, 1997· Sue & Sue, 1990). Στοχεύει στη δημιουργία ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στην ομαλή ενσωμάτωση του «άλλου» στο νέο περιβάλλον, στην αξιοποίηση του πολιτισμικού του πλούτου (D'Andrea & Daniels, 2001).

Τα ερευνητικά δεδομένα των Ivey & Ivey & Simek-Morgan (1997), Sue & Sue (1990), και Lago & Thompson (2002), ενισχύουν την αντίληψη ότι οι ανάγκες για συμβουλευτική υποστήριξη ατόμων με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή είναι εμφανείς εφόσον οι διαφορετικές πολιτισμικές επιρροές επιδρούν στους μετανάστες σε βιολογικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς και στην οικονομική-επαγγελματική και πολιτική τους ταυτότητα.

Η διαπολιτισμική συμβουλευτική είναι πολύπλοκη διαδικασία με εξελικτική πορεία. Δυσκολίες που προκύπτουν κατά την άσκηση της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής αφορούν κυρίως στην επικοινωνία και την κατανόηση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον καθώς μιλούν διαφορετική γλώσσα κι έχουν διαφορετικές αξίες. Επιπλέον, είθισται τα άτομα που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες, να έχουν ένα ιστορικό περιθωριοποίησης το οποίο θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να λαμβάνεται υπόψη στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας (Constantine, Hage, Kindaichi, & Bryant, 2007). Ο σύμβουλος, και κατά συνέπεια και ο εκπαιδευτικός που ασκεί συμβουλευτική, οφείλει να διαχειρίζεται προς όφελος του συμβουλευόμενου τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη διαφορετική γλώσσα, τη διαφορετική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000: 84-107), τη διαφορετική αντίληψη της πραγματικότητας (Tucker & Herman, 2007).

Αξιοποιώντας το θεωρητικό του υπόβαθρο και την εμπειρία που διαθέτει, ο εκπαιδευτικός, στο πολυπολιτισμικό σχολείο, με τη συμβουλευτική του ιδιότητα, οφείλει να σέβεται την πολιτισμική ποικιλία, τις πολιτισμικές διαφορές και τη μοναδικότητα των αξιών του κάθε μαθητή. Οι επαγγελματίες στο χώρο της ψυχικής υγείας, οι ψυχολόγοι αλλά και οι εκπαιδευτικοί στη συμβουλευτική διάσταση του έργου τους, όταν εμπλέκονται σε οποιαδήποτε μορφή πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής, θα πρέπει πάντα να είναι ευαίσθητοι στις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους ίδιους και τους συμβουλευόμενους (Κλεφτάρας, 2009: 81).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Πληθυσμός αναφοράς

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία των πρώην 2^{ου} και 3^{ου} Γραφείου Α΄ Ανατολικής Αττικής, αποτέλεσαν τον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας. Στο πληθυσμιακό πεδίο συμπεριλαμβάνονται οι διευθυντές των σχολείων καθώς και όλες οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν. Στη συγκεκριμένη περιφέρεια, κατά τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (Ιανουάριος-Ιούνιος 2010), λειτουργούσαν 83 δημοτικά σχολεία στα οποία υπηρετούσαν 1229 μόνιμοι και 129 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Τα υποκείμενα επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία.

Μεθοδολογικά εργαλεία

Το εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων το οποίο χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε είκοσι οκτώ ερωτήσεις, οι οποίες αναλύονται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από λήμματα δημογραφικού χαρακτήρα και το δεύτερο μέρος αποτελείται από λήμματα που αφορούν στο κυρίως θέμα της έρευνας. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με βάση το θεωρητικό μέρος της μελέτης αλλά και ύστερα από ανταλλαγή απόψεων με εκπαιδευτικούς και διευθυντές πολυπολιτισμικών σχολείων (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005: 63). Συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις διαφορετικού τύπου: κλειστές, ανοιχτές, μεικτές και ερωτήσεις με διαβαθμισμένες σε κλίμακα απαντήσεις. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική ανάλυση περιεχομένου (Παρασκευόπουλος, 1993β: 125) στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, προκειμένου να μετασχηματιστούν ποιοτικά

δεδομένα σε ποσοτικά. Σε αρκετές από τις κλειστές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα μέτρησης του Likert (Κυριαζή, 2000). Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είχε ως εξής: α) Συμφωνώ απόλυτα: 1, β) Μάλλον συμφωνώ: 2, γ) Δεν ξέρω: 3, δ) Μάλλον διαφωνώ: 4, ε) Διαφωνώ εντελώς: 5.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους ερωτώμενους χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας. Διανεμήθηκαν 400 ερωτηματολόγια και απαντήθηκαν 313, (78,25 %). Ο δείκτης αξιοπιστίας του οργάνου μέτρησης εξετάζεται με τον συντελεστή Alpha του Cronbach, ο οποίος κυμάνθηκε από 0,64 έως και 0,77.

Χαρακτηριστικά του δείγματος

Ως προς το φύλο, έχουμε 63,6% γυναίκες και 36,4% άνδρες. Ως προς τις σπουδές, το μεγαλύτερο ποσοστό (46,3%) είναι πτυχιούχοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει Εξομοίωση πτυχίου (20,5%) και τρίτη σε πλήθος κατηγορία οι πτυχιούχοι του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (17,6%). Το 90,7% του δείγματος είναι διορισμένοι και το 75,3% έχει οργανική θέση στα σχολεία στα οποία υπηρετεί. Ως προς την ειδικότητα δεν έχουμε σημαντικές διαφοροποιήσεις αφού σε 301 περιπτώσεις (96,2%) έχουμε δάσκαλος /α. Οι κυρίαρχες ηλικιακές ομάδες είναι η ομάδα 41-45 ετών με 29,2% και η ομάδα 36-40 ετών με 21,5%. Τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση αποτελούν μια συνεχή μεταβλητή με τα εξής χαρακτηριστικά: ο μέσος όρος είναι στα 15 χρόνια (14,92%) με μέγιστο χρόνο υπηρεσίας τα 34 έτη, ελάχιστο το 1 έτος και τυπική απόκλιση περίπου στο 8. Έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς διδάσκουν σε τάξεις όπου το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ανέρχεται σε 31-40%. Ένα δεύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών (25%), ακολουθεί με 41-50% αλλοδαπούς μαθητές ανά τάξη. Ως προς το βαθμό εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμβουλευτικής, τόσο σε επίπεδο βασικής εκπαίδευσης, όσο και σε επίπεδο επιμόρφωσης, η πλειοψηφία του δείγματος, (37,4%), δεν έχει καμία εξειδίκευση. Το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό αφορά τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί μόνο σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (25,6%). Το τρίτο ποσοστό, (14,4%), έχει διδαχθεί μόνο σε επίπεδο βασικής εκπαίδευσης κάποιο μάθημα σχετικό με την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στατιστική επεξεργασία

Η στατιστική ανάλυση έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 15.0 για τις Κοινωνικές Επιστήμες και περιλαμβάνει: α) κατανομές συχνοτήτων, β) μέτρα θέσης και διασποράς, γ) ελέγχους ύπαρξης συσχετίσεων, δ) μη παραμετρικούς ελέγχους σύγκρισης μέσων όρων, ε) παραγοντική ανάλυση. Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικών ελέγχων, ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας λήφθηκε το $p=0,05$. Το περιθώριο σφάλματος που πήραμε είναι $d=3,98\%$.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σε απόλυτη αντιστοιχία με τα διερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα που προέκυψαν:

1^ο Ερώτημα: Ποια είναι η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την συμβουλευτική στην εκπαιδευτική διαδικασία; Χρειάζεται ειδικός σύμβουλος παιδαγωγός; Κατά πόσο συμβάλλει η συμβουλευτική σε επιμέρους θέματα της παιδαγωγικής διαδικασίας;

Στα πλαίσια της διερεύνησης αυτών των ερωτημάτων διενεργήθηκε παραγοντική ανάλυση πάνω σε έξι μεταβλητές, οι οποίες προέκυψαν από ισάριθμα λήμματα του οργάνου μέτρησης που σχετίζονται με τα θέματα του πρώτου αυτού ερωτήματος. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε -μετά από ελέγχους καταλληλότητας- είναι η Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (Principal Components Analysis PCA) με ορθογώνια περιστροφή (Varimax with Kaiser normalization). Στόχος είναι να πάρουμε ένα μικρότερο αριθμό παραγόντων που ομαδοποιούν τις έξι μεταβλητές, παρουσιάζουν ομοιογενή αποτελέσματα και μπορούν να ερμηνευθούν συνολικά. Προέκυψαν δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αντιπροσωπεύει την «αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» και συνοψίζει 5 από τις 6 μεταβλητές των σχετικών λημμάτων. Ο παράγοντας αυτός παρουσίασε πολύ

υψηλά αθροιστικά ποσοστά (άνω του 90%) στους δύο βαθμούς συμφωνίας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτού του παράγοντα οδηγούν στην εκτίμηση πως η συμβουλευτική είναι απαραίτητη δράση της παιδαγωγικής διαδικασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο δεύτερος παράγοντας ισοδυναμεί με μία μεταβλητή που ορίζεται ως «αναγκαιότητα ειδικού συμβούλου παιδαγωγού για την άσκηση της συμβουλευτικής», όπου αλλάζει συγκριτικά με τον άλλον παράγοντα η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών με το ποσοστό συνολικής συμφωνίας να πέφτει κάτω από το 90%. Αξίζει να σημειωθεί πως, όπου συνδυάζονται οι έννοιες της συμβουλευτικής με αυτή του ειδικού συμβούλου-παιδαγωγού, εμφανίζεται το μεγαλύτερο συγκριτικά ποσοστό συνολικής διαφωνίας. Η υποομάδα του δείγματος που παρουσιάζει τη μικρότερη συμφωνία κατά μέσο όρο με την εν λόγω θέση είναι η περίπτωση των εκπαιδευτικών με «Προπτυχιακή & Επιμόρφωση Συμβουλευτικής & Διαπολιτισμικής» στην κατηγοριοποίηση του Δείκτη Εξειδίκευσης που περιγράφεται στη συνέχεια.

2^ο Ερώτημα: Κατά πόσο και με ποιο τρόπο επηρεάζουν οι σπουδές και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών το βαθμό συμφωνίας τους με την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής σε διαπολιτισμικά θέματα;

Από το όργανο μέτρησης προκύπτει το μέγεθος του Δείκτη Εξειδίκευσης με δύο εκδοχές μεταβλητών. Η πρώτη μεταβλητή είναι κατηγορική (ποιοτική) με τους δυνατούς συνδυασμούς επιμόρφωσης που έχει λάβει ο κάθε εκπαιδευτικός και η δεύτερη είναι ποσοτική και μετράει το βαθμό εξειδίκευσης βάσει του πλήθους των επιμορφώσεων (καμία, μία, περισσότερες από μία). Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη θέση πως «η συμβουλευτική σε προγράμματα επιμόρφωσης-κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα συμβάλλει στην ετοιμότητά τους, ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα θέματα που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη» και το δείκτη εξειδίκευσης. Συγκεκριμένα, στους εκπαιδευτικούς που έχουν έστω και μια μικρή εμπειρία επιμόρφωσης σε εξειδικευμένα θέματα διαπολιτισμικής συμβουλευτικής μειώνεται το ποσοστό συνολικής διαφωνίας (κάτω του 30%) με τη συμβολή της στην αποτελεσματικότερη διαχείριση θεμάτων μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Επίσης, υπάρχει σημαντική συσχέτιση της θέσης αυτής και με τις κατηγορίες σπουδών. Όταν φεύγουμε από το βαθμό συμφωνίας, παρατηρείται διαφοροποίηση στις κατηγορίες σπουδών που εξηγούν τη σημαντική σχέση. Η διαφωνία παρατηρείται σημαντικά περισσότερο στα επίπεδα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή του Παιδαγωγικού. Συνεπώς, οι σπουδές και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα ποσοστά του βαθμού συμφωνίας με την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής σε διαπολιτισμικά θέματα. Όταν υφίσταται μεγαλύτερη εξειδίκευση ή ανώτερο επίπεδο σπουδών έχουμε θετικότερη αξιολόγηση της συμβουλευτικής.

3^ο Ερώτημα: Ποιο από τα στοιχεία που προσφέρει η διαπολιτισμική συμβουλευτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατά τους εκπαιδευτικούς, εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα;

Τα στοιχεία καταγράφηκαν από το όργανο μέτρησης μέσω ερώτησης ανοικτού τύπου. Η ερώτηση δεν απαντήθηκε από όλα τα άτομα του δείγματος. Απάντησαν 163 στους 313 (52,1% του δείγματος), εκ των οποίων οι 86 έδωσαν πολλαπλές απαντήσεις. Με εφαρμογή ειδικών συναρτήσεων ανάλυσης κειμένου πήραμε μια νέα μεταβλητή 294 διακριτών απαντήσεων. Στην νέα αυτή μεταβλητή χρησιμοποιήθηκαν επιλεγμένες λέξεις κλειδιά και με τη χρήση φίλτρων, οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν σε δώδεκα κατηγορίες σε αντιστοιχία 1-1 με τις λέξεις κλειδιά. Η πρώτη σε συχνότητα απάντηση με ποσοστό 12,6% επί των απαντήσεων αφορά στο στοιχείο της επικοινωνίας - σχέσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι ιδιαίτερες απαντήσεις της κατηγορίας «επικοινωνίας - σχέσεις» δίνονται ως εξής: βελτίωση επικοινωνίας (29,7%), καλύτερη επικοινωνία (29,7%), ανοιχτή επικοινωνία (5,4%). Ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά της τάξεως του 2,9%: βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων, βελτίωση επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, βελτίωση σχέσεων και επικοινωνίας, βελτίωση σχέσεων παιδιών και δασκάλων, εμβάθυνση στις διαπροσωπικές σχέσεις, καλύτερες σχέσεις, καλύτερη επικοινωνία εκπαιδευτικών, καλύτερη επικοινωνία των μαθητών, ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ουσιαστική επικοινωνία, προαγωγή συνεργασίας και αλληλοβοήθειας.

4^ο Ερώτημα: Ποιος ο βαθμός συμφωνίας με την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του δείγματος που επηρεάζουν το βαθμό συμφωνίας;

Τα συνολικά αποτελέσματα είναι συντριπτικά υπέρ της αναγκαιότητας με γενικό ποσοστό 97,1% συμφωνίας, το οποίο συνεχίζει να ισχύει και σε όλους τους δυνατούς διαχωρισμούς του δείγματος σε επιμέρους χαρακτηριστικά. Θεωρώντας ότι οι δύο απαντήσεις (ΝΑΙ, ΟΧΙ) ως προς την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής διαχωρίζουν το δείγμα μας σε δύο υποομάδες, μπορούμε να εντοπίσουμε κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που λαμβάνουν χώρα όταν κινούμαστε στα ούτως ή άλλως μικρά ποσοστά του ΟΧΙ. Σαφώς η άρνηση έχει διαφορετική ηλικιακή σύνθεση από την κατάφαση και εμφανίζεται σε μικρότερες κυρίως ηλικίες, ενώ τα μεγάλα ηλικιακά γκρουπ έχουν σχεδόν μηδενικά ποσοστά άρνησης. Ανάλογα αποτελέσματα για το βαθμό συμφωνίας με την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής έχουμε και με το χαρακτηριστικό των σπουδών. Παρατηρήθηκε, με χρήση ισχυρών (μη παραμετρικών) ελέγχων ύπαρξης συσχέτισης και σημαντικής στατιστικά διαφοροποίησης των δύο βαθμών, ότι η αρνητική απάντηση εντοπίζεται στα επίπεδα σπουδών «Παιδαγωγική Ακαδημία» ή «Παιδαγωγικό-Εξομοίωση» με μεγαλύτερη ένταση (συντελεστής συσχέτισης Somers' $d = 0,316$) και ότι οι δύο απαντήσεις διαφέρουν σημαντικά (Έλεγχος Mann-Whitney με $\alpha=0,05$) ως προς τα επίπεδα σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Σε αντιστοιχία με τα ερωτήματα που διερευνήθηκαν, δίνονται οι ακόλουθες απαντήσεις:

1) Παρατηρείται πολύ μεγάλος βαθμός συμφωνίας συνολικά (απόλυτης και μερικής) των εκπαιδευτικών με όλες τις θέσεις που διερευνούν την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρ' όλα τα μεγάλα ποσοστά συμφωνίας, υπάρχει μια συγκριτική διαφοροποίηση με μεγαλύτερη διαφωνία ως προς την αναγκαιότητα του ειδικού συμβούλου παιδαγωγού για την άσκηση της συμβουλευτικής στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμβουλευτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαραίτητη δράση της παιδαγωγικής διαδικασίας η οποία παρέχει νέες δυνατότητες αγωγής και εκπαίδευσης των μαθητών. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες για τη συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο των Τσαπρούνη, (2002: 62-64) και Αγγελόπουλου, Πολυδώρου & Πολυδώρου, (2006: 89-90), με τη διαφορά ότι η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διαπολιτισμική συμβουλευτική στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η συμβουλευτική διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της κοινωνίας της πολυπολιτισμικότητας, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, συμβάλλει στη σωστή διαχείριση των προβλημάτων που εμφανίζονται στο πολυπολιτισμικό σχολείο και στην εκπλήρωση του γενικότερου στόχου της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη καλλιέργεια και ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Κατά τον Μπρούζο (2009: 81), η συμβουλευτική αποτελεί βασική παιδαγωγική διάσταση με κύριους στόχους την ενεργητική κοινωνική ένταξη και δράση των μαθητών, τη χειραφέτηση και την αυτοπραγμάτωσή τους.

2) Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό συμφωνίας με την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής και του επιπέδου εξειδίκευσης και εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που έχουν έστω και μια μικρή εμπειρία επιμόρφωσης σε εξειδικευμένα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή συμβουλευτικής, διαπιστώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμβολή της στην αποτελεσματικότερη διαχείριση θεμάτων μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Επίσης, οι επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακές / άλλες σπουδές) αυξάνουν το βαθμό συμφωνίας.

Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου με τη διαφοροποίηση που έχει δημιουργήσει στις μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών, καθιστά αναγκαία την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμβουλευτικής, καθώς, όπως είναι κοινά παραδεκτό, μέσα από τον εκπαιδευτικό, τον κύριο φορέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, περνάει η αλλαγή της κουλτούρας της σχολικής ζωής. Το καθημερινό έργο του εκπαιδευτικού, σήμερα, από τη μια δυσχεραίνεται από περιπτώσεις μαθητών που αδυνατούν να ακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης, λόγω του διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου που φέρουν, και από την άλλη υπονομεύεται από τη διαπολιτισμική ανετοιμότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η συμβουλευτική,

επομένως, ως θεσμός και λειτουργία, αποτελεί αναγκαιότητα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας, προς την κατεύθυνση προβλημάτων συμπεριφοράς, προσαρμογής, επίλυσης διαφορών, σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η συμβουλευτική, όμως, που αγνοεί την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας αδυνατεί να συμπεριλάβει στη θεωρία, στις υποθέσεις και στις μεθόδους, το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων και να συμβάλει στην ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών που αυτοί εκπροσωπούν (Παπαχρήστος & Πανταζοπούλου, 2001).

3) Η πρώτη σε συχνότητα απάντηση για τα στοιχεία που εισάγει η διαπολιτισμική συμβουλευτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με το δείγμα, είναι η *βελτίωση της επικοινωνίας / σχέσεων* μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών.

Κατά τον Χρυσάφιδη (1998), στη νεότερη διδασκαλία, ο δάσκαλος συνεργάζεται και αλληλεπιδρά με το μαθητή, αναπτύσσει διαύλους επικοινωνίας και φτάνει μαζί του στη νέα γνώση, που είναι αποτέλεσμα συνεργασίας, ισότητας και αλληλοσεβασμού. Η επιτυχής επικοινωνία προϋποθέτει τη διάθεση για διάλογο και συνεννόηση παρά τις διαφορετικές απόψεις που μπορεί να υπάρχουν εξαιτίας των διαφορετικών πολιτισμικών αξιακών κωδικών (Σακελλαρίδης, 2010: 17). Ο Νικολάου (2000: 288-289) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει κυρίως την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, καθώς και την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα σε ένα πλαίσιο ανεκτικότητας, αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας και διάθεσης για διάλογο και συνεργασία. Η ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, κατά τη διδακτική διαδικασία, είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων που θέτει το σχολείο (Σταμάτης, 2009: 155-158) και μπορεί να αποτελέσει πηγή διαπολιτισμικής γνώσης και αμοιβαίου εμπλουτισμού μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Σύμφωνα με τους Balter & Tamis-Lemonda (2006), όπως αναφέρει ο Σταμάτης (2011: 12), «η αποτελεσματική επικοινωνία συμβάλλει πάντοτε θετικά τόσο στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών όσο και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας [...], στοιχεία απαραίτητα στην αντιμετώπιση κρίσεων, συγκρούσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς [...]».

4) Αναφορικά με την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής διαπιστώνεται πολύ υψηλός θετικός βαθμός αντιμετώπισης του θέματος από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η ηλικία και οι κατηγορίες σπουδών είναι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό συμφωνίας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν περισσότερα εφόδια σε επίπεδο σπουδών και μεγαλύτερη ηλικία, άρα και εμπειρία, εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν διδάσκοντας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, κρίνοντας αναγκαία τη διαπολιτισμική συμβουλευτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, από ευρήματα ερευνών των Govaris, Athanasiadis, Xanthakou & Kaila, (2005), και Govaris, Kodakos & Andreadakis, (2005), (Γκόβαρης, 2006: 639-640), που αφορούν στην πολυπολιτισμικότητα του σχολείου, προκύπτει πως οι Έλληνες μαθητές στην πλειοψηφία τους αντιμετωπίζουν με προκαταλήψεις τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, μην επιθυμώντας πολιτισμικές επαφές μεταξύ τους και πως οι αλλοδαποί μαθητές δεν αισθάνονται αποδεκτοί από τους ντόπιους συμμαθητές τους, παρά τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι ίδιοι για ένταξη. Με τη διαπολιτισμική συμβουλευτική ως εργαλείο που προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στην άμβλυνση των προκαταλήψεων, στο σεβασμό των διαφορών και στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών. Η διαπολιτισμική συμβουλευτική είτε ως μάθημα βασικής εκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας μας, είτε με τη μορφή επιμόρφωσης - μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην καλλιέργεια βασικών γνώσεων και ικανοτήτων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως είναι η ευαισθητοποίηση γύρω από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, η αποδοχή του «διαφορετικού», η ανάπτυξη ενσυναίσθητης κατανόησης, η διαχείριση αναγκών των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε πως η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί τις πολιτισμικές εμπειρίες όλων των μαθητών, συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους, της αμοιβαίας κατανόησης και της συνεργασίας. Η διαπολιτισμική συμβουλευτική, ως διάσταση της διαπολιτισμικής αγωγής στην εκπαίδευση, αν ενταχθεί οργανωμένα στα εκπαιδευτικά προγράμματα, μπορεί να αποτελέσει ισχυρό επαγγελματικό εφόδιο στα χέρια των εκπαιδευτικών και να συμβάλλει στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας, λειτουργώντας ως γέφυρα για δημιουργική συνύπαρξη μεταξύ ημεδαπών - αλλοδαπών μαθητών και εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α. & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η Συμβουλευτική στο Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο Ρόλος του Δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας, σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός, σ. 63.

Γκόβαρης, Χρ. (2006). Αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα – Αποδυνάμωση εθνοτικών στερεοτύπων μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στο Δ. Χατζηδήμου και Χ. Βιτσιλάκη, *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, σσ. 639-645, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ρόδος, 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Constantine, M. G., Hage, S. M., Kindaichi, M. M. & Bryant, R. M. (2007). Social justice and multicultural issues: Implications for the practice and training of counselors and counseling psychologists. *Journal of Counseling & Development*, 85, 24-29.

D'Andrea, M., & Daniels, J. (2001). Expanding our thinking about white racism. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling*, 289-310. Thousand Oaks: Sage.

Fend, H. (1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στην έρευνα της κοινωνικής ένταξης*. (μτφρ. Γ.Σ. Κακαλέτρης). Αθήνα: Καστανιώτη (αρχική έκδοση: 1969).

Ivey, A.E., Ivey M.B. & Simek-Morgan, L. (1997). *Counselling and Psychotherapy. A multicultural Perspective*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Κλεφτάρας, Γ. (2009). *Πολιτισμική και πολυπολιτισμική συμβουλευτική: άτομα με ειδικές ανάγκες-μειονότητες-μαθητές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο* (Β΄ έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζή, Ν. (2000). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Lago, C. & Thompson, J. (2002). Counseling and Race. In S. Palmer, (Ed.), *Multicultural Counseling*, 1-3. A reader: Sage.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης* (Γ΄ έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαχρήστος, Κ. & Πανταζοπούλου, Μ. (2001). Εκπαίδευση των μειονοτήτων, το πρόβλημα της Σχολικής Αποτυχίας και προτάσεις αντιμετώπισης στα πλαίσια της Συμβουλευτικής. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Η ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. (τ. 3). *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου. Πάτρα, 6-9 Ιουλίου 2000*, 287-313. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ΚΕ.Δ.ΕΚ – Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993β). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).

Σακελλαρίδης, Γ. (2010). *Οδηγός διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης. Συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Σταμάτης, Π. Ι. (2011). Εισαγωγή: έννοια και μορφές της επικοινωνίας. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, 17-18. Αθήνα: Διάδραση.

Σταμάτης, Π. Ι. (2009). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Sue, D.W. & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different. Theory and practice* (2nd ed.). USA: John Wiley & Sonw, Inc.

Τσαπρούνης, Α. (2002). *Η Συμβουλευτική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Tucker, C. M., & Herman, K. C. (2007). Resolving the paradoxes of and barriers to patient-centered culturally sensitive health care: Lessons from the history of counseling and community psychology. *Counseling Psychologist*, 35, 735-743.

Χρυσαφίδης, Κ. (1998). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο* (πρώτη ανατύπωση). Αθήνα: Gutenberg.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Αγγελική Μάνου, angmanou@gmail.com

Μάντζιου, Στρατούλα, Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας, Εργαστήριο Έρευνας και Εφαρμογής Βρεφικής Αφής, ΤΕΙ Ηπείρου
Αχνούλα, Γεωργία, Εξωτερική Συνεργάτιδα, Εργαστήριο Έρευνας και Εφαρμογής Βρεφικής Αφής, ΤΕΙ Ηπείρου
Καραβίδα, Βασιλική, Καθηγήτρια Εφαρμογών Αγωγής και Φροντίδας Βρεφών και Νηπίων ΤΕΙ Ηπείρου

Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΒΡΕΦΩΝ ΚΑΙ ΝΗΠΙΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερευνά την ουσιώδη και κριτική σημασία της υγιούς, τροφοδοτικής/τονωτικής ανθρώπινης αφής, στην οργανική, συναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά και ανάπτυξη βρεφών και νηπίων (Underdown, 2009). Μέσω του δέρματος και της ανθρώπινης αφής, ως διαμεσολαβητικό μέσο μεταξύ του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου, εστιάζουμε στις ποικίλες αναπτυξιακές περιοχές του παιδιού, υπό το πρίσμα της αφής (Fogel-Schneider & Patterson, 2010). Πραγματοποιούμε ανασκόπηση πρόσφατων δεδομένων ψυχολογικών και ιατρικών ερευνών και εστιάζουμε στη βρεφική χειροπρακτική, η οποία φαίνεται να είναι μία από τις πλέον εύκολα εφαρμόσιμες πρακτικές, με εξαιρετικά χαμηλό κόστος, που εμπλουτίζει τα βασικά σημεία στη δημιουργία ασφαλών τύπων προσκόλλησης, όπως βλεμματική επαφή, σωματική εγγύτητα, κράτημα και χαλαρωτική επικοινωνιακή μουσικότητα μεταξύ μητέρας και βρέφους (Beebe, 1982 Μαντζιου et al., 2012).

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Θετική αφή, βρεφική χειροπρακτική, ανάπτυξη παιδιών.

THE IMPORTANCE ROLE OF POSITIVE TOUCH IN THE DEVELOPMENT OF INFANTS AND TODDLERS

ABSTRACT

This study examines the fundamental and critical importance of healthy, nurturing human touch to the physical, mental/emotional, social/behavioral development and well-being in infants and children (Underdown, 2009). Using the skin and human touch as the bridge between the child's inner and outer worlds, we emphasize at the various aspects of children's development through the prism of touch (Fogel-Schneider & Patterson, 2010). We refer to medical research data and current findings on the psycho-physiological aspects of touch and emphasize in infant's massage which seems to be one of the easiest, cost effective early intervention that enhances all the critical elements of secure types of attachment, as eye-to-eye and skin-to-skin contact, cuddling and soothing communicative musicality between mother-infant (Beebe, 1982 Μαντζιου et al., 2012).

KEY WORDS

Positive touch, infant massage, children's development.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σιωπηλή, αλλά ισχυρή γλώσσα των συναισθημάτων, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των σχέσεων καθώς αποτελεί περίπου το 90% της συνολικής επικοινωνίας, έναντι του 10% της λεκτικής (Παπαδάκη- Μιχαλίδη, 1998). Στις πηγές μετάδοσης των συναισθημάτων, εκτός του λόγου, συμπεριλαμβάνεται και η αφή, η οποία αποτελεί σημαντικό κανάλι μη λεκτικής επικοινωνίας (Field, 2001a· McClure, 2000· Montagu, 1971). Έκφραση της αφής, αποτελεί η εφαρμογή «δέρμα προς το δέρμα» (skin to skin), γνωστή ως «φροντίδα καγκουρά», η οποία περιλαμβάνει την άμεση επαφή του σώματος της μητέρας με το βρέφος (Ferber et al., 2008). Η παρούσα εργασία εστιάζει στη θεραπευτική αφή, η οποία εκφράζεται μέσω του προγράμματος της χειροπρακτικής, όπως αυτό αποτυπώνεται από τη Διεθνή Ένωση Βρεφικού Μασάζ (International Association of Infant Massage – IAIM -) και περιλαμβάνει την εκπαίδευση των γονέων στην εφαρμογή της βρεφικής χειροπρακτικής η οποία ολοκληρώνεται σε πέντε κύκλους μαθημάτων. Η επιστημονικά αυτή τεκμηριωμένη πρακτική συμβάλει σημαντικά όχι μόνο στην οργανική αλλά και στην προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής

ανάπτυξης των βρεφών και νηπίων. Η σημασία της αφής συνάδει με τη Θεωρία της Προσκόλλησης του Bowlby, σύμφωνα με την οποία, εάν το βρέφος δεν βιώνει ένα ασφαλές, διαθέσιμο, δοτικό περιβάλλον και δεν βιώνει διαστάσεις φυσικής εγγύτητας με το πρόσωπο που το φροντίζει, είναι πιθανόν να οδηγηθεί σε συναισθηματικές διαταραχές, άγχους απόρριψης, ματαίωσης. Μέσω της αφής η μητέρα εκδηλώνει και μεταφέρει τα συναισθήματά της και δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για το παιδί της, ενεργοποιώντας πληθώρα ουσιαστικών συμπεριφοριστικών διαστάσεων όπως τη βλεμματική επαφή, τις πρωτοσυνομιλίες (Beebe, 1982), καθώς και την επικοινωνιακή μουσικότητα (Mantziou et al., 2012), ουσιαστικά στη δημιουργία ασφαλών τύπων βρεφικής προσκόλλησης και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΦΗΣ

Η ουσιαστική σημασία της αφής αποδείχθηκε στις κλασσικές έρευνες του Harlow και των συνεργατών του, όταν διαπιστώθηκε ότι νεογέννητα πιθηκάκια δεν κατόρθωναν να επιβιώσουν σε συνθήκες απόλυτης απομόνωσης, δηλαδή χωρίς να έρχονται σε επαφή με άλλα μέλη του είδους τους ή με ανθρώπους, παρότι δε στερούνταν τροφής. Αντίθετα, νεογέννητα κατάφεραν να επιβιώσουν, όταν, στις ίδιες συνθήκες απομόνωσης, τοποθετήθηκαν στα κλουβιά τους μαλακά μαξιλάρια, τα οποία ικανοποιούσαν τις βασικές απτικές ανάγκες των μικρών. Διαπιστώθηκε επιπλέον ότι τα μικρά που μεγάλωσαν σε απομόνωση ανέπτυξαν ισχυρή συναισθηματική προσκόλληση στα μαλακά μαξιλαράκια και σε προσπάθειες των ερευνητών να τα βγάλουν απ' το κλουβί τους, τα μικρά εκδήλωναν έντονα και ανεξέλεγκτα ξεσπάσματα βίας (Harlow, 1959). Ο Harlow και οι συνεργάτες του σε μεταγενέστερες μελέτες μεγάλωσαν πιθηκάκια σε απομόνωση, ενώ στα κλουβιά τους τοποθέτησαν συρμάτινα και πάνινα μαλακά ομοιώματα μητέρας. Η τροφοδοσία τους γινόταν μόνο από το συρμάτινο ομοίωμα μητέρας, ενώ δαπανούσαν σχεδόν όλο τους το χρόνο στην πάνινη μητέρα. Σε περίπτωση κινδύνου τα πιθηκάκια αγνοούσαν παντελώς τις συρμάτινες μητέρες αναζητώντας καταφύγιο στις πάνινες. Ο πλέον ουσιαστικός λόγος στη δημιουργία δεσμού δεν ήταν η ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών όσο η απτική επαφή, το αίσθημα ασφάλειας και στοργής που αντλούσαν από το πάνινο παρά από το συρμάτινο ομοίωμα μητέρας (Harlow & Harlow, 1962).

Επίσης η σημασία της αίσθησης της αφής έχει καταγραφεί και κατά το τέλος του δέκατου ένατου αιώνα και αργότερα, μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, τα ποσοστά θανάτων ορφανών βρεφών στα ιδρύματα ήταν αδικαιολόγητα ψηλά, παρότι οι συνθήκες διατροφής και διαβίωσης στα ιδρύματα συχνά ήταν καλύτερες από αυτές που είχαν στις οικογένειές τους. Χρόνια αργότερα πια η ιατρική κοινότητα κατάλαβε ότι τα βρέφη πέθαιναν από έλλειψη σωματικής επαφής και ότι η θεραπεία θα ήταν ένα άγγιγμα (χάδι, αγκαλιά), που δεν ήταν διαθέσιμο σ' αυτά τα ιδρύματα.

ΣΩΜΑΤΙΚΑ ΟΦΕΛΗ

Πληθώρα ερευνητικών δεδομένων καταγράφουν τα οφέλη της αφής. Από την έβδομη εβδομάδα της σύλληψης του ανθρώπινου εμβρύου λειτουργεί η αίσθηση της αφής του (McClure, 2000) και δέχεται το χάδι και τις πρώτες μαλάξεις, πριν ακόμα γεννηθεί, όσο βρίσκεται μέσα στη μήτρα, με την ενεργοποίηση του κοιλιακού χώρου της μητέρας μέσω της αφής και του αγγιγμάτός της (Lagercrantz & Changeux, 2009).

Η στατιστικά σημαντική επίδραση της βρεφικής χειροπρακτικής έχει αποδειχθεί, σε τελειόμηνα και μη βρέφη, στη βελτίωση του κυκλοφορικού, αναπνευστικού και ανοσοποιητικού συστήματος (Field, et al., 1998· Moyer-Mileur, 2013) καθώς και στην ενδυνάμωση της γαστρεντερικής λειτουργίας (Yilmaz & Conk, 2009).

Η εφαρμογή λοιπόν της βρεφικής χειροπρακτικής έχει ως αποτέλεσμα την ελάττωση των επιπέδων στρες και των αντίστοιχων ορμονών, κορτιζόλης και νορεπινεφρίνης και αύξηση των επιπέδων χαλάρωσης και αντι-στρες ορμονών, της οξυτοκίνης και σεροτονίνης. Η ρύθμιση λοιπόν των ορμονών του βρέφους και του νηπίου συμβάλλει στην αυτορρύθμιση και σε βελτιωμένους μηχανισμούς αντιμετώπισης του περιβάλλοντος και κατ' επέκταση στη διαδικασία της μάθησης (Diego et al., 2009). Τα βελτιωμένα μοντέλα ύπνου είναι άλλη μια παράμετρος που σχετίζεται με την αυτορρύθμιση του παιδιού, αλλά και με τη χαλάρωση που προσφέρει η θετική αφή μέσω των μαλάξεων (Field, 2001b).

Η αύξηση του σωματικού βάρους σε νεογνά που γεννήθηκαν πρόωρα επετεύχθη, όταν σε μονάδα με πρόωρα έπειτα από εφαρμογή θεραπείας μαλάξεων πέντε ημερών καταγράφηκε αύξηση της ινσουλίνης και του αυξητικού παράγοντα (IGF -1) σε πρόωρα νεογνά που δέχτηκαν τη θεραπεία, έναντι εκείνων που δέχτηκαν την αγωγή ινσουλίνης χωρίς τις μαλάξεις και είχαν μικρότερη αύξηση σωματικού βάρους (Field et al., 2008· Diego et al., 2008).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΟΦΕΛΗ

Οι μαλάξεις μέσω της βρεφικής χειροπρακτικής, στη διάρκεια των πρώτων χρόνων αποτελεί οδό επικοινωνίας με ιδιαίτερη ψυχολογική αξία, διότι έτσι το βρέφος λαμβάνει μηνύματα προστασίας και ασφάλειας (Gurol & Polat, 2012· Παπαδάκη - Μιχαλίδη, 1998). Συναισθήματα όπως η στοργή και η ασφάλεια που μεταβιβάζονται από τους ενήλικες στα παιδιά, μέσω της χειροπρακτικής, είναι στοιχεία ζωτικής σημασίας, με βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας (Underdown, 2009).

Η μελέτη της Μαράτου και των συνεργατών της (Μαράτου κ.συν., 1981), κατέγραψε μικρά ποσοστά αφής του προσωπικού στο ίδρυμα «Μητέρα», γεγονός το οποίο επηρέασε τη νοητική και την κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, παρότι το συγκεκριμένο ίδρυμα είναι από τα πλέον σύγχρονα και καλά στελεχωμένα ιδρύματα. Βρέφη και νήπια που δέχονται ελάχιστα ποσοστά αφής χαρακτηρίζονται με νευρο-αναπτυξιακές δυσλειτουργίες (Chugani et al., 2001). Οι καταθλιπτικές μητέρες τείνουν να μην αγγίζουν τα παιδιά τους, ως αποτέλεσμα αυτά να μην επιδεικνύουν αποτελεσματικές αυτορρυθμιστικές τεχνικές, εν τούτοις καταγράφονται οφέλη στη μητέρα, ως προς την επάρκειά της και την αντιμετώπιση της επιλόχειας κατάθλιψης της (Field et al., 1996). Επίσης η έκθεση των πατέρων στη βρεφική χειροπρακτική συμβάλλει στην ελάττωση στρεσογόνων συναισθημάτων τους ως προς την επάρκειά τους, της απομόνωσής τους, της προσωπικής τους υγείας, της κατάθλιψης και της συζυγικής υποστήριξης (Cheng et al., 2011).

Σημαντική είναι η επίδραση της αφής στην επικοινωνία μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας, στη διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού (Twardosz et al., 1987), στη ρύθμιση της συμπεριφοράς και στον έλεγχο των αντικειμένων σε προσχολικούς χώρους (Crapps & Witkowski, 1989).

Πριν την ηλικία των 12, τα παιδιά είναι περισσότερο απτικά- κιναισθητικά, αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιούν το συναίσθημα πιο πολύ απ' ό,τι την όραση ή την ακοή για πληροφόρηση από τον κόσμο. Ως εκ τούτου ένα ζεστό άγγιγμα μπορεί συχνά να προκαλέσει την έκφραση ενός συναισθήματος ή σκέψεων περισσότερο από ό,τι η λεκτική επικοινωνία. Για παιδιά, όταν ο έπαινος συνοδεύεται από άγγιγμα, αυτό εισπράττεται κατά 85% τη φορά, ενώ ο έπαινος που γίνεται μόνο με λόγια πιστεύεται ή απορροφάται από κείνα μόνο κατά 50% τη φορά (McClure, 2000).

ΔΟΞΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΤΑΜΠΟΥ

Κάθε γονέας επιθυμεί να θεμελιώνει θερμή και ασφαλή σχέση με το παιδί του. Ορισμένες φορές ωστόσο αυτό είναι ανέφικτο και εξαιτίας των συνθηκών φτώχειας και εξαθλίωσης, χρήσης ναρκωτικών ή άλλων ουσιών, ασθένειας που βιώνουν οι γονείς και τα παιδιά μέσα στις οικογένειές τους. Όποια κι αν είναι η αιτιολογία για τη δυσλειτουργία αυτής της σχέσης, η θετική αφή αποτελεί ένα χρήσιμο, ασφαλές και οικονομικό εργαλείο για μια πρώιμη παρέμβαση και σταδιακή αποκατάσταση του δεσμού αυτού, μέσω της παροχής ασφάλειας στο ίδιο το παιδί είτε από το γονέα είτε από τον παιδαγωγό του σε χώρους προσχολικής αγωγής.

Παρ όλη τη σημαντικότητα της αφής στα μικρά παιδιά, παρατηρείται ένας προβληματισμός ως προς τη διαρκή ελάττωση της εφαρμογής της θετικής αφής στα μικρά παιδιά (Cowen et al., 1983), ιδιαίτερα σε προσχολικούς χώρους εξαιτίας πιθανής κακοποίησής τους (Mazur & Pector, 1985· Field, 1999). Σε πολλές κοινωνίες, π.χ. στην αμερικανική κοινωνία, τείνουν να αγγίζουν λιγότερο τα παιδιά τους σε σχέση με άλλες, εξαιτίας διαστρεβλωμένης αξιολόγησης της χειροπρακτικής στα παιδιά, που πιθανώς να προέρχεται από θέσφατα θρησκευτικών αντιδράσεων και κοινωνικών ταμπού-δοξασιών. Οι παιδαγωγοί αναφέρουν συχνά ότι οι γονείς είναι καχύποπτοι ως προς την έκφραση στοργής μέσω της αφής και υπάρχει απαγορευτική πολιτική της έκφρασης επαφής μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών σε αρκετούς προσχολικούς χώρους. Η Field και οι συνεργάτες της (Field et al., 1994· 1999), καταγράφουν μικρά ποσοστά αφής μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών και προτείνουν περαιτέρω διερεύνηση

στο περιεχόμενο των παρεμβατικών προγραμμάτων επίδειξης της κατάλληλης αφής για τους παιδαγωγούς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αφή αποτελεί ένα ιδιαίτερο μέσον αφενός σύνδεσης με τον εξωτερικό κόσμο, αφετέρου μέσον έκφρασης συναισθημάτων σ' ένα άλλο πρόσωπο (Hertenstein et al., 2009· Montagu, 1971· Field, 2001a). Για το βρέφος και το νήπιο η αφή είναι ζωτικής σημασίας για τη σωματική υγεία, κοινωνικο-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη (Field et al., 2001a· Fogel-Schneider & Patterson, 2010· Field et al., 2011).

Η υγιής αφή, η σωματική εγγύτητα, το κράτημα, η αγκαλιά, η εφαρμογή μαλάξεων αποδεικνύεται τροφοδοτική/τονωτική για την εν γένει ανάπτυξη βρεφών και νηπίων. Το δέρμα, που αποτελεί το δέκτη της αφής και διαμεσολαβητικό μέσο εσωτερικού κι εξωτερικού κόσμου, καταγράφει θετικά αυτή τη μορφή της αφής. Η συμβολή της δεν περιορίζεται μόνο στην επιβίωση του βρέφους, αλλά και στην ανάπτυξή του, στην τόνωση και βελτίωση λειτουργίας κυρίαρχων συστημάτων και οργάνων του, αλλά και στη χαλάρωση και αυτορρύθμισή του. Η σχέση με τη μητέρα, τον πατέρα ή το φροντιστή προάγεται καθώς η θετική αφή καταγράφεται στο βρέφος ως στοιχείο ασφάλειας και προστασίας, θεμελιώνοντας έτσι για κείνο μια σχέση εμπιστοσύνης κι ασφάλειας με το φροντιστή και άρα έναν ασφαλή τύπο δεσμού, που αποτελεί και το θεμέλιο λίθο για υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις στη μετέπειτα ζωή του (Garofallou, 2013). Αντίθετα, η έλλειψη αφής μπορεί να επιφέρει δυσλειτουργίες τόσο νευρο-αναπτυξιακές όσο και σε επίπεδο ικανότητας αυτορρύθμισης του παιδιού, με επιπτώσεις και στη μετέπειτα ζωή του. Τα διαρκώς αυξανόμενα ερευνητικά δεδομένα της θετικής αφής, μέσω της χειροπρακτικής στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, τονίζουν την ανάγκη περαιτέρω έρευνας στη χώρα μας ως προς τις επιπτώσεις της πρακτικής της θετικής αφής στην προαγωγή της οργανικής και ψυχικής υγείας σε συναφείς χώρους φροντίδας, περίθαλψης και ανάπτυξης βρεφών και νηπίων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Beebe, B. (1982). Micro-timing in mother-infant communication. In M. Key (Ed.), *Nonverbal communication today: Current research* (pp. 169-195). New York: Mouton.

Cheng,C.D.,Volk, A.A. & Marini, Z. (2011). Supporting Fathering through Infant Massage. *The Journal of Perinatal Education*, 20(4), 200-209.

Chugani, H.T., Behen,M.E., Muzik, O., Juhasz, C., Nagy, F. & Chugani, D.C. (2001). Local brain functional activity following early deprivation : A study of pros institutionalized Romanian orphans. *Neuroimage*, 14, 1290-1301.

Cowen, E.L., Weisberg, R.P. & Lotyczewski, B.S. (1983). Physical contacts in interaction between clinicians and young children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 132-138.

Crapps,J. & Witkowski,M. (1989). The role of touch during free-play of handicapped and non-handicapped children *Journal of Classroom Interaction*, 24,1-6.

Diego, M., Field, T., Hernaandez-Reif, M. (2009). Procedural pain heart rate response in massaged preterm infants.*Infant Behavior and Development*, 32, 226-229.

Diego, M., Field, T., Hernaandez-Reif, M., Deeds,O., Ascenio,A. & Begert, G. (2008). Preterm infant massage elicits consistent increases in vagal activity and gastgric motility that are associated with greater weight gain. *Acta Pediatrica*, 96, 1588-1591.

- Ferber, S.G., Feldman, R. & Makhoul, I. (2008). The development of maternal touch across the first year of life. *Early Human Development*, 84, 363-370.
- Field, T., Diego, M., & Hernandez-Reif, M. (2011). Potential underlying mechanisms for greater weight gain in massaged preterm infants. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 383-389.
- Field, T., Diego, M., Hernandez-Reif, M., Dieter, J.N.I., Kumar, A. M., Schanberg, S., Kuhn, C. (2008). Insulin and Insulin-Like Growth Factor-1 Increased in Preterm Neonates Following Massage Therapy. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 29, 463-466.
- Field, T. (2001a). *Touch*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Field, T. (2001b). Sleep problems in infants decrease following massage therapy. *Early Child Development and Care*, 168(1), 95-104.
- Field, T. (1999). Preschoolers in America are touched less and are more aggressive than preschoolers in France. *Early Child Development and Care*, 151, 11-17.
- Field, T., Henteleff, T., Hernandez-Reif, M., Martinez, E., Mavunda, K., Kuhn, C. & Schanberg, S. (1998). Children with asthma have improved pulmonary functions after massage therapy. *Journal of Pediatrics*, 132, 854-858.
- Field, T., Grizzle, N., Scafidi, F., Abrams, S., Richardson, S., Kuhn, C., Schanberg, S. (1996). Massage Therapy for Infants of Depressed Mothers. *Infant Behavior and Development*, 19, 107-112.
- Field, T., Harding, J., Soliday, B., Lasko, D., Gonzales, N. & Valdeon, C. (1994). Touching in Infant, Toddler, and Preschool Nurseries. *Early Child Development and Care*, 98, 113-120.
- Fogel-Schneider & Patterson. (2010). You've Got That Magic Touch: Integrating the Sense of Touch into Early Childhood Services. *Young. Exceptional Children*, 9, 483-489.
- Garofallou, L. (2013). Connections made through loving touch. The science of connection and disconnection. *The Montclair Times Community*. Section B, September 5.
- Gurol, A., & Polat, S. (2012). Sleep Effects of Baby Massage on Attachment between Mother and their Infants. *Asian Nursing Research*, ANR20, 1-7.
- Harlow, H. (1959). Love in infant monkeys. *Scientific American*, 200, 68-74.
- Harlow, H. & Harlow, M. (1962). Social deprivation in monkeys. *Scientific American*, 207, 136-144.
- Hertenstein, M.J., Holmes, R., McGullough, M. & Keltner, D. (2009). The communication of emotion via touch. *American Psychological Association*, 9(4), 566-573.
- Lagercrantz, H. & Changeux, J.P. (2009). The emergence of human consciousness: From fetal to neonatal life. *Pediatric Research*, 65, 255-260.
- Mantziou, S., Papanicolaou, E., Korlin, D. (2012). Communicative Musicality in a Parallel Way of the Interaction Between Mother- Infant and Guide Traveler. *10th European Guided Imagery Music – GIM - Conference 19-23 of September*, Sweden.

Μαράτου, Ο., Σόλμαν, Μ., Τσίτσικα, Ε., Ζαχάρωφ, Ε., Μητσοτάκη, Π. & Καραγγέλη, Α.(1981). Πρώιμη ψυχοκινητική εξέλιξη σε ειδικές κοινωνικές συνθήκες. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογίας. Αθήνα.

Mazur,K., & Pekor,C.(1985). Can teacher touch children any more: Physical contact and its value in child's development. *Young Children*, 40,10-12.

McClure, V.(2000). *Infant Massage: A Handbook for Loving Parents*. New York: Bantam Books.

Montagu, A.(1971). *Touching : The human significance of the skin*. New York: Columbia University Press.

Moyer-Mileur, L., Haley, S., Slater, H., Beachy, J. & Smith, S.(2013). Massage improves growth quality by decreasing body fat deposition in male preterm infant, *The Journal of Pediatrics*, 162(3), 490-495.

Onozawa, K., Glover, V. Adams, D., Modi, N.,& Kumar, D. (2001). Infant massage improves mother-infant interaction for mothers with postnatal depression. *Journal of Affective Disorders*, 63, 201- 207.

Παπαδάκη- Μιχαηλίδη, Ε.(1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Twardosz, S., Botkin, D., Cunningham, J.L., Weddle, K., Sollie, D., & Shreve, C.(1987). Expression of affection in day care. *Child Study Journal*, 17, 133-151.

Underdown, A. (2009). The power of touch – exploring infant massage. In J.Barlow & P.O. Svanberg (Eds), *Keeping the Baby in Mind – Infant Mental Health in Practice*, pp:17-28. Routledge.

Yilmaz, H.,B. & Conk, Z. (2009). The effect of massage by mothers on growth in healthy full term infants. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 969-977.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Στρατούλα Μάντζιου, tmanz@ioa.teiep.gr

Γεωργία Αχνούλα, giaca@gmail.gr

Καραβίδα, Βασιλική, vkara@ioa.teiep.gr .

Μαραβέλη Αλεξάνδρα, Πτυχιούχος του προγράμματος «Σπουδές στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» του Μητροπολιτικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης

Σβίρου Ευαγγελία, Νηπιαγωγός, Μ.Α., Διδάσκουσα στο πρόγραμμα «Σπουδές στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» του Μητροπολιτικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης

Πιλόγκου Βασιλική, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής ΑΠΘ, Ακαδημαϊκή Υπεύθυνη τομέα Παιδαγωγικών, Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης στο Μητροπολιτικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης

ΑΠΟΨΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αναζήτηση των απόψεων νηπιαγωγών για τη συμβολή των εικαστικών τεχνών στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Διερευνάται, δηλαδή, κατά πόσο η συμμετοχή του νηπίου σε δημιουργικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλει στην ανάπτυξή του σε όλους τους τομείς, όπως ο ψυχοκινητικός, ο νοητικός, ο γλωσσικός, ο αισθητικός κ.ά. Η επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διεξήχθη μέσω του προγράμματος SPSS (Superior Performance Software System 19), με εργαλείο συλλογής δεδομένων ερωτηματολόγια με ερωτήσεις τύπου κλίμακας Likert, σε δείγμα 80 νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων της Θεσσαλονίκης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Φεβρουάριο - Μάρτιο του 2013, ενώ οι συμμετέχοντες/ουσες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την ερευνητική υπόθεση που υποστήριζε ότι οι εικαστικές τέχνες επιδρούν θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, σύμφωνα με τις προσωπικές απόψεις – ιδέες, εκτιμήσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας, συμβολή εικαστικών τεχνών

EARLY CHILDHOOD EDUCATORS' VIEWS ON THE CONTRIBUTION OF PLASTIC ARTS TO PRESCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the kindergarten teachers' beliefs regarding the contribution of plastic arts to development in a preschool aged child. It was investigated whether the participation of an infant in creative and artistic activities plays a determinant role to his/her development in all sectors, such as the psychokinetic, the linguistic, the mental, the aesthetic etc. The questionnaire that was used for the data collection consisted of questions and the sample were eighty kindergarten teachers of the city of Thessaloniki. The research took place from February to March 2013. It is worth referring that according to the results obtained from the analysis of the questionnaires, the hypothesis that plastic arts contribute positively to the holistic preschool age children's development was confirmed.

KEY WORDS

Development in a preschool aged child, contribution of plastic arts

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εικαστικές τέχνες είναι μέρος της ζωής μας αλλά και το υπολίτισμό μας. Είναι το μέσο που εκφράζει τις εμπειρίες, τις ιδέες, τα συναισθήματα των ανθρώπων και θέτει σε λειτουργία τις αισθήσεις, τη μνήμη και την αντίληψη (ΥΠΕΠΘ - ΠΙ, 2010). Για τους λόγους αυτούς κρίνεται απαραίτητη η εικαστική εκπαίδευση ξεκινώντας από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι και το τέλος της σχολικής ζωής.

Η διδασκαλία του μαθήματος των εικαστικών τεχνών στο σχολείο δεν έχει μόνο ως στόχο τη δημιουργία ποικίλων αντικειμένων, αλλά επιδιώκει την επαφή των παιδιών με τη δημιουργική

έκφραση (Daucher και Seits, 2003). Η μάθηση των εικαστικών τεχνών έχει ως βάση την αξιοποίηση των ικανοτήτων, των εμπειριών και των ενδιαφερόντων των παιδιών, αφού στοχεύει και στη διαμόρφωση των αισθητικών και πολιτιστικών αξιών αναγκαίων για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους (ΥΠΕΠΘ - ΠΙ, 1998).

Οι εικαστικές τέχνες διακρίνονται σε δύο τομείς, τις δραστηριότητες δημιουργίας και τις δραστηριότητες παρατήρησης. Μέσα από τη δημιουργία επιτυγχάνεται η εικαστική έκφραση του νηπίου, η επαφή του με το περιβάλλον και την τέχνη, καθώς και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (ΥΠΕΠΘ - ΠΙ, 2010). Η εικαστική αγωγή στοχεύει να φέρει το παιδί σε επαφή με την καλλιτεχνική δημιουργία, να αναπτύξει την οπτική αντίληψη, τη φαντασία, τη δημιουργικότητά του αλλά και να οξύνει την παρατηρητικότητά του και να καλλιεργήσει την αισθητική του κριτική (Πιλιόγκου, 2010).

Οι δραστηριότητες εικαστικής αγωγής δε θα πρέπει να κατευθύνουν το παιδί να εκφράζεται μόνο καλλιτεχνικά, αλλά και να το βοηθούν να αξιολογεί τα έργα τέχνης (Κακανά & Σιμούλη, 2008). Μέσω των εικαστικών τεχνών τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καλούνται να αποκτήσουν ικανότητες, ιδέες και εμπειρίες μέσα από την παρατήρηση και τη δημιουργία. Καλούνται όμως και να εμπιστευτούν, να εκτιμήσουν τις ιδέες των άλλων, κυρίως όμως να αποδεχτούν και να σεβαστούν το οτιδήποτε διαφορετικό (ΥΠΕΠΘ - ΠΙ, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολύ σημαντική είναι και η εξοικείωσή τους με τα διάφορα υλικά, η επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων μέσων και υλικών, ώστε να δύνανται να αποδώσουν αυτό που επιθυμούν σε κάθε περίπτωση (Παπαδοπούλου, 2004).

Για να επιτευχθούν όλα αυτά στο σχολικό πλαίσιο ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην εικαστική αγωγή του παιδιού είναι πολύ σημαντικός, συνάμα όμως και περίπλοκος (Ρόμπινσον, 1999). Εκπαιδευτικοί της αισθητικής αγωγής ήταν και εξακολουθούν να είναι οι νηπιαγωγοί της τάξης. Μη ειδικοί στην πλειοψηφία τους προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες πάνω στο συγκριμένο θέμα καταφεύγοντας σε πηγές οι οποίες προτείνουν τυποποιημένες λύσεις (Παπαδοπούλου, 2004). Ο/Η εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναπτύξει μια λεπτή ισορροπία μεταξύ ελευθερίας και αυθεντίας, αλλά παράλληλα να φροντίσει να μη συμβαίνει οτιδήποτε στο όνομα της προσωπικής έκφρασης ή της δημιουργικότητας. Από την άλλη δεν πρέπει να επιβάλει στα παιδιά άκαμπτες δομές ιδεών και μεθόδων (Ρόμπινσον, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γενικά δύο τομείς ευθύνης στις τέχνες. Ο πρώτος είναι να συμπεριλαμβάνουν τις τέχνες στην καθημερινότητα των παιδιών, καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκφράζουν τη χαρά τους μέσα από την κίνηση, το ρυθμό, τα σχήματα και τα χρώματα, την παραγωγή ήχων. Συγχρόνως όμως να τα ενθαρρύνουν να θεωρήσουν τα ενδιαφέροντα αυτά ως σημαντικό μέρος της σχολικής ημέρας. Ο δεύτερος τομέας είναι ότι ο/η νηπιαγωγός θα πρέπει να αναπτύσσει την πίστη και τις ικανότητες στις δραστηριότητες αυτές (Ρόμπινσον, 1999).

Οι μορφές αισθητικής αγωγής που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον είναι το ιχνογράφημα, η πηλοπλαστική, οι χειροτεχνικές εργασίες κ.ά. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμπεριλαμβάνονται σε κάθε πρόγραμμα προσχολικής αγωγής όπου, μέσα από την τέχνη, βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν την καλλιτεχνική τους έκφραση καθώς και τη δημιουργικότητά τους (Σίλλερ & Ροσσάνο, 1993). Επίσης, μέσα από τις δραστηριότητες, τα παιδιά αποκτούν γνώσεις που τα βοηθούν να δημιουργήσουν καθώς και να γίνουν παρατηρητές ξένων δημιουργημάτων (Ντολιοπούλου, 2002).

Σημαντικοί εισηγητές των θεωριών για την αξία των εικαστικών τεχνών στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών είναι οι Luquet, Friedrich Froebel και Maria Montessori. Αυτοί οι εισηγητές ασχολήθηκαν με την ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου μέσα από τις εικαστικές τέχνες και εφάρμοσαν μεθόδους που βοηθούν το παιδί να αναπτύξει διάφορες δεξιότητες και την ικανότητα να σκέφτεται, να φαντάζεται και να δημιουργεί ελεύθερα κάθε έμπνευσή του (Κόφφας, 1993; Βάος, 2000).

Η σημερινή πραγματικότητα, η εκπαιδευτική και πολιτιστική πολιτική περιλαμβάνει την αισθητική αγωγή στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Μέσα από ένα πλήθος δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται μέσα και έξω από το σχολείο, προσπαθεί να τονίσει τη σημασία και τη σπουδαιότητά της (Παπαδοπούλου, 2004).

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της συμβολής των εικαστικών τεχνών στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας, μέσα από τις απόψεις νηπιαγωγών. Δηλαδή με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό, η συμμετοχή του νηπίου σε δημιουργικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες το βοηθάει να αναπτυχθεί σε όλους τους τομείς. Στη συγκεκριμένη έρευνα η υπόθεση που μπορεί να διατυπωθεί είναι αν οι εικαστικές τέχνες επιδρούν θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, οι οποίες πηγάζουν από τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα πιστεύω τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Δείγμα συμμετεχόντων

Οι συμμετέχουσες της έρευνας ήταν 80 νηπιαγωγοί που εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της πόλης της Θεσσαλονίκης. Ήταν όλες απόφοιτοι ελληνικών πανεπιστημίων ως προς το βασικό τίτλο σπουδών τους, ενώ από αυτές, μεταπτυχιακό τίτλο είχαν οι έξι, δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου είχαν οι τέσσερις, ενώ παράλληλα, η συντριπτική πλειοψηφία είχε πτυχία ξένων γλωσσών και πληροφορικής. Οι κάτοχοι πτυχίου ωδείου ήταν τέσσερις, ενώ τέσσερις ήταν και οι απόφοιτοι καλλιτεχνικού εργαστηρίου. Οι ηλικίες κυμαίνονταν από 25 ετών έως και 60 ετών.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε από την ερευνητική ομάδα, η οποία δημιούργησε τη βάση δεδομένων στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες, SPSS 19.

Οι συμμετέχουσες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Οι δειγματοληπτικές έρευνες έχουν γρήγορο ρυθμό, χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση και είναι μια αποτελεσματική μέθοδος συλλογής στοιχείων για τη μορφωτική, κοινωνική κατάσταση των ανθρώπων, καθώς και για τις απόψεις τους και τη συμπεριφορά τους (Λαμπίρη, Δημάκη & Παπαχρίστου, 1995).

Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Πρώτο βήμα για το σχεδιασμό της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτέλεσε η επιλογή του θέματος, που αφορούσε στην αναζήτηση της συμβολής των εικαστικών τεχνών στην προσχολική αγωγή.

Επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ποσοτική μεθοδολογία για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερωτημάτων, με εργαλείο συλλογής δεδομένων ερωτηματολόγια με ερωτήσεις τύπου κλίμακας Likert που δόθηκαν σε νηπιαγωγούς ιδιωτικών και δημόσιων νηπιαγωγείων της Θεσσαλονίκης. Το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/ρια να προσεγγίσει ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού και αυτός ήταν ο λόγος που επιλέχθηκε σαν εργαλείο και στην παρούσα έρευνα. Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως για την περιγραφή και εξερεύνηση του πληθυσμού που ερευνάται, έχοντας τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της, αναδεικνύοντας την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους (Robson, 2007).

Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις τύπου κλίμακας Likert. Τα ερωτηματολόγια είναι ευκολότερα στην ανάλυση των δεδομένων τους, απαιτούν λιγότερο χρόνο κατά τη συμπλήρωσή τους και είναι ευκολότερο να διασφαλιστεί πλήρως η ανωνυμία των συμμετεχόντων (Σαχίνη - Καρδάση, 2007). Οι κλίμακες ιεράρχησης ή κλίμακες Likert είναι

σημαντικοί μηχανισμοί για τον/την ερευνητή/ρια διότι συλλέγονται ποσοτικά δεδομένα και διάφορες απαντήσεις σε μια ερώτηση ή δήλωση (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Για να εξασφαλιστούν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα που έχουν σχέση με το θέμα που μελετάται σχεδιάστηκε το κατάλληλο ερωτηματολόγιο με τις απαραίτητες ερωτήσεις, όπου οι συγκεκριμένες έχουν σχέση με τις υποθέσεις της έρευνας, καθώς επίσης και τα δημογραφικά ερωτήματα του δείγματος. Ακόμα, οι ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν έχουν σχέση με ειδικούς ορισμούς και λεξιλόγιο που αφορούν τις εικαστικές τέχνες έτσι ώστε, να υπάρχουν αρκετές ερωτήσεις σχετικές με το θέμα που ερευνάται, ώστε στη συνέχεια να επεξεργαστούν και να αναλυθούν οι απόψεις του δείγματος.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, έπειτα από την ανασκόπηση συναφών βιβλιογραφικών πηγών δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που χωρίζεται σε τρία μέρη. Το Α' Μέρος, περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, το χρόνο προϋπηρεσίας, το χώρο εργασίας (δημόσιο ή ιδιωτικό νηπιαγωγείο) και το ατομικό μορφωτικό επίπεδο. Το Β' Μέρος αποτελείται από 30 ερωτήσεις σχετικές με το θέμα που ερευνάται. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στο κατά πόσο οι δημιουργικές – καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη συνολική ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Συγκεκριμένα πόσο αναπτύσσονται οι τομείς της κοινωνικοσυναισθηματικής, νοητικής, γνωστικής, γλωσσικής, σωματικής ανάπτυξης (λεπτή κινητικότητα) και στην ελεύθερη προσωπική έκφραση του παιδιού προσχολικής ηλικίας ως δημιουργού. Τέλος το Γ' Μέρος, το οποίο αποτελείται από 8 ερωτήσεις, που αφορούν τα υλικά και τα είδη τέχνης.

Στην παρούσα μελέτη η δειγματοληψία έγινε τυχαία, αφού η τεχνική αυτή είναι αρκετά συνηθισμένη και αποτελεσματική για τη συλλογή πληροφοριών, καθώς το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο.

Στην έρευνα αυτή έχουν ληφθεί υπόψη όλα τα θετικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου κατά τη διαδικασία της δημιουργίας του, τα οποία οδήγησαν στην αποφυγή της όποιας μεροληψίας (Javeau, 2000).

Διαδικασία

Η προστασία και εμπιστευτικότητα των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων έρευνας απασχόλησε τις ερευνήτριες, ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν υπάρχει κίνδυνος παρουσίας των προσωπικών τους στοιχείων.

Ειδικότερα, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε σε νηπιαγωγούς όπου απάντησαν ανώνυμα, επιδεικνύοντας πλήρη σεβασμό στους κανόνες ηθικής δεοντολογίας έρευνας. Τα μόνα προσωπικά στοιχεία που δόθηκαν ήταν το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, ο φορέας εργασίας π.χ. ιδιωτικό ή δημόσιο νηπιαγωγείο και το ατομικό μορφωτικό επίπεδο.

Αρχικά ζητήθηκε από το/τη διευθυντή/ρια του νηπιαγωγείου να δώσει και γραπτώς τη συγκατάθεσή του, δηλαδή το γράμμα συνεργασίας για τη διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης επιβεβαιώθηκε ο/η υπεύθυνος/η ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς σκοπούς και ότι τα δεδομένα θα φυλαχθούν σε ένα ασφαλές μέρος όπου θα έχουν πρόσβαση μόνο οι ερευνήτριες. Επισημάνθηκε ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και ότι τα αποτελέσματα δε θα χρησιμοποιηθούν ή δε θα δοθούν πουθενά, αλλά μόνο για την παρούσα εργασία (Ασπράκη, 2004).

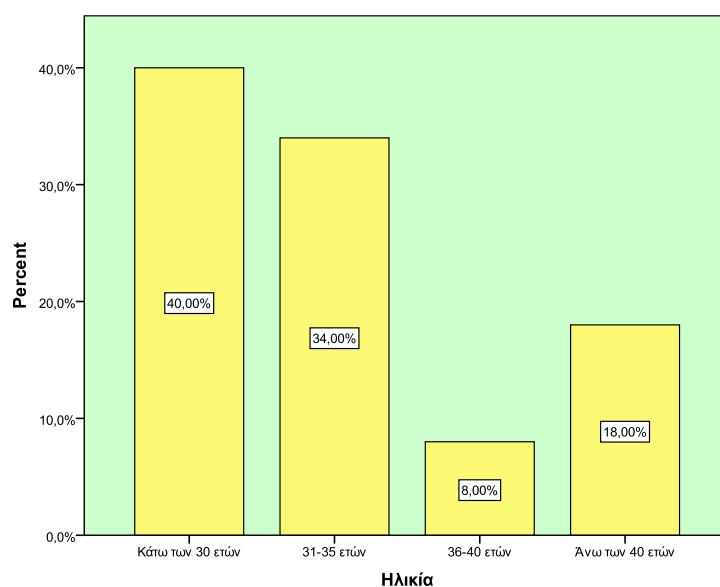
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Φεβρουάριο - Μάρτιο του 2013. Μετά το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας δόθηκαν ευχαριστίες στις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, με σκοπό τη μελέτη της συμβολής των εικαστικών τεχνών στην προσχολική ηλικία μέσα από τις προσωπικές τους απόψεις και ιδέες.

ΑΝΑΛΥΣΗ

Με την ολοκλήρωση της συλλογής ερευνητικών δεδομένων, δημιουργήθηκε η βάση δεδομένων στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες, SPSS 19. Αριθμήθηκαν τα ερωτηματολόγια και οι μεταβλητές για να οργανωθούν τα δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο είχε τις εξής τρεις κατηγορίες: δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, αν εργάζεται σε δημόσιο ή ιδιωτικό νηπιαγωγείο και ατομικό μορφωτικό επίπεδο), βαθμός συμφωνίας με τις προτάσεις που αφορούν τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Β' Μέρος) και βαθμός συμφωνίας με τις προτάσεις που αφορούν τα υλικά και τα είδη τέχνης (Γ' Μέρος). Οι αναλύσεις που έγιναν ήταν αναλύσεις συχνοτήτων για να βρεθούν οι επικρατέστερες τιμές των βαθμών συμφωνίας με τις προτάσεις του Β' και Γ' Μέρους. Αντίστοιχες ήταν και οι αναλύσεις των δημογραφικών στοιχείων, ωστόσο όμως, επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν με τη μορφή ραβδόγραμμάτων για την καλύτερη αναπαράστασή τους.

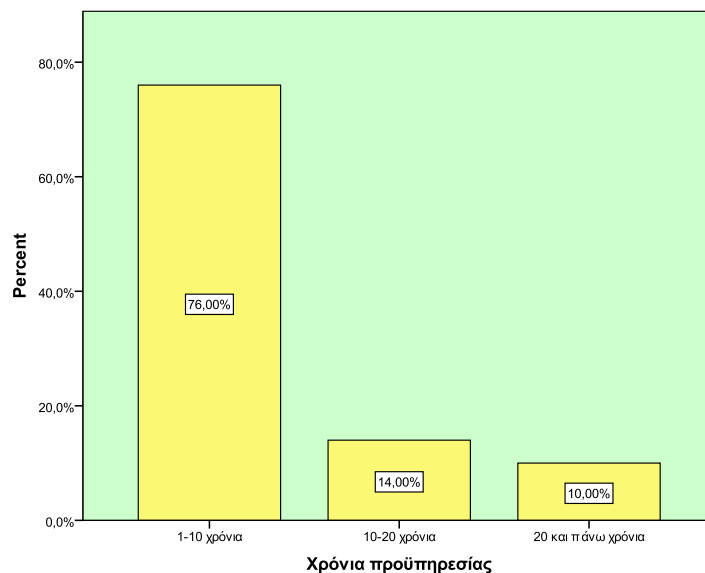
Η πρώτη ερώτηση των ερωτηματολογίων στα δημογραφικά στοιχεία αφορούσε το φύλο (άνδρας – γυναίκα) των υποκειμένων. Παρατηρήθηκε πως το σύνολο του δείγματος της έρευνας (100%, N=80) είναι γυναίκες νηπιαγωγοί. Αυτό έχει να κάνει με τον επαγγελματικό διαχωρισμό, την τάση των ανδρών και των γυναικών να συγκεντρώνονται σε επαγγέλματα σε ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό που τους αναλογεί με βάση τη συμμετοχή τους στη συνολική απασχόληση (Blackburn R., Jarman J., 1997).

Το πρώτο ραβδόγραμμα αφορά την ηλικία των υποκειμένων έρευνας. Οι ηλικιακές ομάδες είναι τέσσερις (κάτω των 30 ετών, 31 – 35 ετών, 36 – 40 ετών και άνω των 40 ετών). Όπως παρατηρείται, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι κάτω των 30 ετών, με ποσοστό 40%. Το 34% των ερωτηθεισών είναι μεταξύ 31 και 35 ετών, ενώ διαφαίνεται κατακόρυφη πτώση στις ηλικίες άνω των 40 ετών (18%). Μόνο τέσσερα άτομα, δηλαδή το 8% του δείγματος αποτελούν οι ηλικίες 36 – 40 ετών. Συνεπώς, εφόσον παρατηρείται ότι το 74% του δείγματος είναι κάτω των 35 ετών, άρα οι απόψεις και οι προτάσεις που θα προκύψουν από τα μέρη Β' και Γ' θα μπορούσε να αναφερθεί ότι εκφράζουν την άποψη της νέας γενιάς των νηπιαγωγών για τη συμβολή των εικαστικών τεχνών στην προσχολική αγωγή.



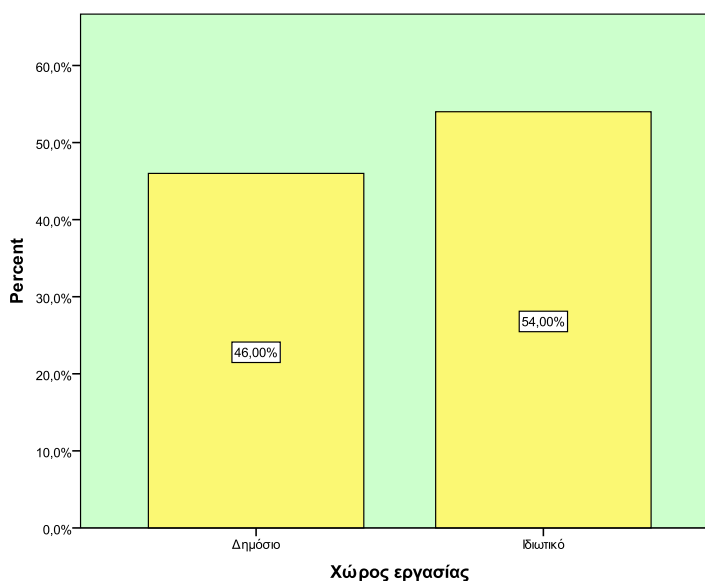
Ραβδόγραμμα 1.

Το δεύτερο ραβδόγραμμα αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών (1 – 10 χρόνια, 10 – 20 χρόνια και 20 και πάνω). Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η κατηγορία «1 – 10 χρόνια» με 76% ποσοστό, γεγονός που δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί έχουν σχετικά μικρή προϋπηρεσία. Οι πιο χαμηλές τιμές παρατηρούνται στα «20 χρόνια και πάνω» (10%), ενώ με μικρότερη διαφορά ακολουθεί η κατηγορία «μεταξύ 10 και 20», που συγκεντρώνει ποσοστό (14%).



Ραβδόγραμμα 2.

Τέλος το τρίτο ραβδόγραμμα παρουσιάζει το χώρο εργασίας, αν εργάζονται σε ιδιωτικό ή δημόσιο νηπιαγωγείο. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος εργάζεται σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία (54%), ενώ το 46% εργάζεται σε δημόσια νηπιαγωγεία. Κάτι που ίσως σχετίζεται και με την οικονομική κρίση και τη δυσκολία εύρεσης εργασίας στο δημόσιο τομέα περισσότερο σε σχέση με τον ιδιωτικό.



Ραβδόγραμμα 3.

Ως προς την ερώτηση που αφορά το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθεισών παρατηρείται ότι το σύνολο του δείγματος (N=80) έχει βασικό πτυχίο πανεπιστημίου. Από αυτούς, μεταπτυχιακό τίτλο έχουν οι 6, με ποσοστό 12% του συνόλου των περιπτώσεων, δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου έχουν οι 4 (8% του συνόλου), ενώ παράλληλα, η συντριπτική πλειοψηφία έχει πτυχία ξένων γλωσσών και πληροφορικής (88% και 70% του συνόλου αντίστοιχα). Οι κάτοχοι πτυχίου ωδείου είναι σε ποσοστό 8% του συνόλου (N=4), ενώ το ίδιο ποσοστό εμφανίζουν και οι απόφοιτοι καλλιτεχνικού εργαστηρίου.

Οι αναλύσεις συχνοτήτων για το Β' Μέρος του ερωτηματολογίου, που αφορά τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί απάντησαν θετικά (πολύ (4) και πάρα πολύ (5) στο ότι η συμμετοχή των παιδιών σε δημιουργικές – καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλει στη συνολική

ανάπτυξη και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τον Οδηγό Νηπιαγωγού που αναφέρει ότι καθώς τα νήπια έρχονται σε επαφή με τις εικαστικές δραστηριότητες, μπορούν άμεσα να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν εικαστικά, συμβάλλοντας έτσι, θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Με τη βοήθεια της αισθητικής αγωγής καλλιεργούνται οι δημιουργικές δυνατότητες του παιδιού, όπως σωματικές, νοητικές, ηθικοκοινωνικές κ.ά. Ακόμα, η αισθητική ανάπτυξη βοηθά στην καλλιέργεια του νοητικού, γλωσσικού και συναισθηματικού του κόσμου (Κόφφας, 1993). Στο σημείο αυτό η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθεισών υποστηρίζει ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες βοηθούν στην ανάπτυξη νοητικών, μυϊκών, αισθητηριακών λειτουργιών των παιδιών, διευρύνουν τις δυνατότητες επικοινωνίας μεταξύ τους, προωθούν τη δημιουργικότητα και αναπτύσσουν την εκφραστική κίνηση.

Οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό [πολύ (4) και πάρα πολύ (5)] ότι οι εικαστικές τέχνες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της αναπαραστατικής σκέψης των παιδιών. Επιπλέον, μεγάλα ήταν τα ποσοστά που έδειξαν ότι οι εικαστικές τέχνες βοηθούν τα νήπια να εκφράσουν με διαφορετικούς τρόπους αυτά που βιώνουν, σκέφτονται και αισθάνονται, αφού αυτές είναι το μέσο που εκφράζουν τις εμπειρίες, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους (ΥΠΕΠΘ - ΠΙ, 2010). Στον ίδιο βαθμό υποστηρίζουν πως αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων στην τάξη, καλλιεργούν τη φαντασία και τη συνεργασία μεταξύ των νηπίων και τέλος, διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο αυξάνοντας την ευφυΐα των νηπίων.

Στις προτάσεις που αφορούν στην επαφή των παιδιών με έργα τέχνης, οι ερωτηθείσες απάντησαν θετικά, υποστηρίζοντας ότι η επαφή των παιδιών με εικαστικά έργα προσφέρει πλούσια ερεθίσματα για την καλλιέργεια της αισθητικής τους (54%, N=27), δίνοντας την ευκαιρία να αναπτύξουν μία προσωπική σχέση με τον πολιτισμό τους (56%, N=28) αλλά και να γνωρίσουν και να σέβονται πολιτισμούς και κουλτούρες άλλων χωρών (44%, N=22), καλλιεργώντας έτσι την αισθητική κριτική τους (ΥΠΕΠΘ - ΠΙ, 1998).

Προκύπτει επίσης από την παρούσα έρευνα ότι οι νηπιαγωγοί πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό (46%, N=23) ότι διερευνώντας τα υλικά, τα νήπια έχουν την ευκαιρία να κάνουν διαπιστώσεις για τις ιδιότητές τους, που συνδέονται με τις φυσικές επιστήμες. Αν τα υλικά μπορούν για παράδειγμα να αναμειχθούν ή όχι, αν διαλύονται, αν είναι μαλακά ή σκληρά κτλ.

Μέτρια στάση (30%, N=35) έδειξαν οι νηπιαγωγοί στην πρόταση που αναφέρει ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τις εικαστικές τέχνες να εκτιμούν την καλλιτεχνική κληρονομιά. Ανάλογη ήταν η στάση τους (36%, N=38) και στην πρόταση που αφορά τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά συνειδητοποιούν τον κοινωνικό ρόλο της σε μέτριο βαθμό. Παρόλο που κάτι τέτοιο, όπως τονίζουν οι Δαφέρμου, Κουλούρη και Μπασαγιάννη (2006), μπορεί να επιτευχθεί με τη συμβολή της νηπιαγωγού, οργανώνοντας και πραγματοποιώντας επισκέψεις σε εκθέσεις, μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία λαϊκής τέχνης, πινακοθήκες και καλλιτεχνικά εργαστήρια. Με τον τρόπο αυτό τα νήπια θα έχουν την ευκαιρία να δουν και να σχολιάσουν έργα επώνυμων και λαϊκών καλλιτεχνών, επιδιώκοντας με κάθε επίσκεψη να έχουν αποκομίσει όσες περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες είναι δυνατόν. Επίσης, η Ντολιοπούλου (2002), υποστηρίζει πως μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, τα παιδιά αποκτούν γνώσεις που τα βοηθούν να δημιουργήσουν καθώς και να γίνονται παρατηρητές ξένων δημιουργημάτων.

Το Γ' Μέρος σχετίζεται με τα υλικά και τα είδη τέχνης. Η πλειοψηφία των ερωτηθεισών ισχυρίζεται ότι μέσα από την ενασχόληση των παιδιών με καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορούν να γνωρίσουν διάφορα υλικά (78%, N=39), να εξοικειωθούν με τη χρήση τους (70%, N=35) και να διερευνήσουν τις δυνατότητες τους (54%, N=27). Το εύρημα αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί παρατηρείται η συμφωνία των νηπιαγωγών με τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος, αποδεικνύοντας ότι οι νηπιαγωγοί ακολουθούν τις οδηγίες και τις προτάσεις του.

Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την πρόταση ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα χρώματα (76%, N=36), καθώς επίσης και ότι έρχονται σε επαφή με άγνωστες τεχνικές και πρωτότυπα υλικά (62%, N=31). Θεωρητικά αυτό συνδέεται με το ότι τα παιδιά έχουν συχνές ευκαιρίες να πειραματίζονται με μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, νερομπογιές, δαχτυλομπογιές, πλαστελίνη, πηλό κτλ., αλλά και να κάνουν δοκιμές και πειραματισμούς με χρώματα και σχήματα. Τα σχέδια των παιδιών εξελίσσονται, καθώς ζωγραφίζουν και σχεδιάζουν συχνά αλλά και καθώς μαθαίνουν τεχνικές, εξερευνώντας εργαλεία και υλικά (Δαφέρμου κ.ά., 2006).

Στη συνέχεια, επιβεβαιώνονται αυτά που αναφέρει ο Κόφφας (1993) αφού, παρατηρήθηκε θετική απόκριση και στις προτάσεις που σχετίζονται με τα είδη τέχνης όπως, να ξεχωρίζουν τα είδη υλικών συγκεκριμένων τεχνών (π.χ. της πλαστικής, πλαστελίνη, πηλός, γύψος) (64%, N=32). Οι χειροτεχνικές εργασίες έχουν άμεση σχέση με τις αισθήσεις της όρασης και της αφής αφού θέτουν σε λειτουργία και σε συνεργασία το μάτι με το χέρι. Με άλλα λόγια, μπορεί να ειπωθεί ότι, μέσω των αισθητήριων ασκήσεων, οι δραστηριότητες έχουν άμεση σχέση με τις πλαστικές και χειροτεχνικές εργασίες καθώς, επίσης, αναπτύσσουν και τη δημιουργική σκέψη του νηπίου (Κόφφας, 1993).

Στις προτάσεις που αναφέρουν πώς τα παιδιά μαθαίνουν την “ιστορία” διαφόρων υλικών και πώς εξελίχθηκαν στο χρόνο μέσα από την επαφή με τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αλλά και πώς οι εικαστικές – καλλιτεχνικές δραστηριότητες εξοικειώνουν τα παιδιά με είδη παραδοσιακής – σύγχρονης τέχνης (π.χ. κεραμικά, ξυλόγλυπτα, πίνακες ζωγραφικής κτλ.), τότε εμφανίζεται ένα εύρος απαντήσεων όπου επικρατέστερη είναι η θετική στάση (πολύ – πάρα πολύ) με ποσοστά 64% για την πρώτη πρόταση και 88% για τη δεύτερη. Αξίζει να σημειωθεί ότι, σε αυτές τις δύο προτάσεις ορισμένες ερωτηθείσες αποκρίθηκαν με αρνητική στάση (καθόλου – λίγο) με ποσοστά 8% και 12% για τις δύο προτάσεις αντίστοιχα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των εικαστικών τεχνών στην αναπτυξιακή πορεία και εξέλιξη του νηπίου, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών. Με την ολοκλήρωση της μελέτης επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση που υποστήριζε ότι οι εικαστικές τέχνες επιδρούν θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών οι οποίες πηγάζουν από τις προσωπικές τους εμπειρίες, τα πιστεύω τους και την καθημερινή τους επαφή με τα παιδιά στο χώρο του νηπιαγωγείου. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία στη συγκεκριμένη θεματική περιοχή που μελετήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφώνησαν με την άποψη ότι, η ενασχόληση των παιδιών με καλλιτεχνικές δραστηριότητες το βοηθούν να αναπτυχθεί σε όλους τους τομείς, όπως στον ψυχοκινητικό, στο νοητικό – γλωσσικό, στον αισθητικό (Κόφφας, 1993).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας, ορισμένες προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν προς τους/τις νηπιαγωγούς είναι ότι εκτός από την ατομική εικαστική εργασία που λαμβάνει χώρα στην τάξη, να προωθείται η δημιουργική απασχόληση των παιδιών σε ομάδες καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, ώστε τα παιδιά να διευρύνουν τις δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, να ανταλλάσσουν απόψεις, να παρουσιάζουν και να ασκούν κριτική στα έργα τους, καθώς και στα έργα των άλλων, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και του προφορικού λόγου. Επίσης, προτείνεται να εμπλέκουν οι νηπιαγωγοί στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες των νηπίων διάφορα υλικά και χρώματα από διάφορα είδη παραδοσιακής και σύγχρονης τέχνης.

Η έρευνα υλοποιήθηκε στο βαθμό που είχε αρχικά σχεδιαστεί, ενώ τα στάδιά της (σχεδιασμός, μεθοδολογία, ανάλυση δεδομένων) πληρούσαν τα κριτήρια της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, δεδομένου ότι, το εργαλείο σχεδιάστηκε σωστά και τα ευρήματα που προέκυψαν από αυτό, αναλύθηκαν με τον τρόπο που ορίζει η Στατιστική Ανάλυση για τις ερωτήσεις τύπου Likert.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση που υποστήριζε ότι οι εικαστικές τέχνες, η αισθητική αγωγή στο χώρο του νηπιαγωγείου επιδρούν θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, σύμφωνα με τις προσωπικές απόψεις – ιδέες, εκτιμήσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ασπράκη, Γ.Ε.(2004). Επαγγελματική ηθική και δεοντολογία στην κοινωνική ανθρωπολογία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 115, 157-180.
- Βάος, Α. (2000). *Εικαστική Αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Blackburn R. M., Browne J., Brooks B. & Jarman J.(2002). Explaining gender segregation. *British Journal of Sociology*, 53 (4).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrisson, K.(2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Daucher, H. & Seitz, R.(2003). *Διδακτική των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε.(2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΟΕΔΒ).
- Κακανά, Δ. & Σιμούλη Γ. (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21 αιώνα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κόφφας, Α. (1993). *Δραστηριότητες αισθητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Β΄ Έκδοση.
- Λαμπίρη, Ι., Δημάκη, Θ. & Παπαχρίστου Κ.(1995). *Κοινωνικές έρευνες με στατιστικές μεθόδους*. Αθήνα – Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σακκουλά.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο - Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδοπούλου, Μ.(2004). *Το πρόγραμμα της Έλλης Τρίμη για παιδιά Προσχολικής και Σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πλιόγκου, Β.(2010). Από το μηχανισμό των Αντικυθέρων...στο Μιρό και το έργο του: εκπαιδευτικά προγράμματα Τελλόγλειου Ιδρύματος Τεχνών Α.Π.Θ. *Εικαστική Παιδεία: Περιοδική Έκδοση της Ένωσης Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων Μέσης Εκπαίδευσης*, Νο 26, σ. 184-189.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρόμπινσον, Κ.(1999). *Οι τέχνες στα σχολεία*. Αθήνα: Καστανιώτης-Αισθητική Αγωγή.
- Σαχίνη - Καρδάση, Α.(2007). *Μεθοδολογία έρευνας, εφαρμογές στο χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Βήτα.
- Σίλλερ, Π. & Ροσσάνο Τ.(1993). *Δημιουργική απασχόληση στο Νηπιαγωγείο και στον Παιδικό Σταθμό* (μτφρ. Δέσποινα Πρίνια). Αθήνα: Πατάκη.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2010). *Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών Τεχνών Κύπρος*: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- ΥΠΕΠΘ - ΠΙ, (1998). *Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών αισθητικής αγωγής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Αλεξάνδρα Μαραβέλη, alexandramaraveli@gmail.com

Ευαγγελία Σβίρου, euaggelias@windowslive.com

Βασιλική Πλιόγκου, pliogoun@eled.auth.gr

ΤΟ ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ : ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΛΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιάσουμε ορισμένα ερευνητικά δεδομένα, που αναφέρονται στο ιδεολογικό περιεχόμενο των αξιών, των στάσεων, των αντιλήψεων και προτύπων, που προτείνονται να πλασιώνουν ή και να αντανakλώνται στους στόχους των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ενδιαφέρει να συνδέσουμε το περιεχόμενο συγκεκριμένων κυρίαρχων αξιών και στάσεων, που αποτυπώνονται στο Α.Π. με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων. Βασική ερευνητική υπόθεση είναι ότι οι στόχοι των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προτείνονται στο Α.Π. για το νηπιαγωγείο, προωθούν και προβάλλουν συγκεκριμένες κυρίαρχες στάσεις, αξίες και πρότυπα πολίτη, που ευνοούν την πειθαρχία, την «τάξη» και τη συμμόρφωση και συμβάλλουν στη διευρυμένη αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων. Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης θα μας απασχολήσει η προβολή της «ορθότητας» και του «σωστού» η οποία αποτελεί βασική συνιστώσα του σχολικού συστήματος αξιών, στάσεων και προτύπων και αφορά στο σύνολο σχεδόν των δεξιοτήτων και στάσεων, που καλούνται τα νήπια να διαμορφώσουν. Υλικό ανάλυσης αποτέλεσαν τα ισχύοντα κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (2004-2006) αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο, τα καθοδηγητικά κείμενα (Βιβλίο της νηπιαγωγού) και το σύνολο των νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων, που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Η τεχνική που ακολουθήσαμε είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Ο καταληκτικός ισχυρισμός που διατυπώνουμε με βάση τις σχετικές αναλύσεις που γίνονται στο χώρο νευροεπιστημών είναι ότι η προβολή της «ορθότητας» και του «σωστού», στο βαθμό που προσδιορίζει ασφυκτικά την οργάνωση των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, παρεμποδίζει, αναστέλλει ή δεν ευνοεί την ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων του εγκεφάλου και κατ' επέκταση την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των νηπίων.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Κανονιστικό πλαίσιο, ορθότητα, πειθαρχία, υπακοή, ανάπτυξη εγκεφάλου, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη

THE REGULATORY FRAMEWORK FOR ORGANIZING THE EDUCATIONAL ACTIVITIES IN KINDERGARTEN: OBSTACLES AND SUSPENSION IN PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

ABSTRACT

In this article we present some research data referring to the ideological content of values, attitudes, perceptions and norms, proposed to be framed and reflected in the goals of the educational activities. It is interesting to connect specific values and attitudes, which are reflected in kindergartens' official curriculum to personal and social development of preschoolers. Basic research hypothesis is that the goals of the educational activities proposed in kindergartens' official curriculum, promote certain prevailing attitudes, values, behavioral and social standards so as to reinforce discipline, "order" and conformity, and contribute to the reproduction of existing social relations. According to our research data correctness and right is an essential component of the education system of values, attitudes and standards relating to almost all the skills and attitudes that are required from preschoolers to develop. The material for analysis consists of the kindergarten curricula in use, during the survey period (2004-2006), guidance documents and all laws, presidential decrees, ministerial decisions and circulars relating to the organization and operation of the kindergarten in Greece. The technique followed is the qualitative content analysis. The main conclusion made, in connection to some interesting findings in the field of neuroscience, is that promoting correctness and the right, as the prevailing principle in organizing activities in kindergarten, obstruct, suspend or do not contribute to all-round development capabilities of the brain and therefore the social and personal development of preschoolers.

KEY WORDS

Official curriculum, correctness, discipline, obedience, brain development, social and personal

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Το συνέδριο αυτό γίνεται σε μια δύσκολη χρονική συγκυρία. Έχει την αίσθηση κανείς ότι βρισκόμαστε σε μια «ζώνη θυέλλης», με έντονες κοινωνικές κινητοποιήσεις για την προάσπιση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της παιδείας. Η κυβερνητική εξουσία με τις πολιτικές επιτήρησης των μνημονίων

και τις «υποσχέσεις» φόβου και αβεβαιότητας επιβάλλει τη διάλυση των εργασιακών σχέσεων, την εντατικοποίηση των πειθαρχικών ελέγχων, περικοπές μισθών, την περιστολή των δημοκρατικών δικαιωμάτων και, εν γένει, τον ενταφιασμό του κράτους πρόνοιας. Υποθέτουμε πως ένα συνέδριο που έχει ως θέμα του την «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων» δεν είναι δυνατόν να παραβλέψει τις αναστολές και τα μεγάλα εμπόδια που βάζει σε αυτό, αντικειμενικά, η συγκεκριμένη κρίση και η αντίστοιχη πολιτική, που σχεδιάζεται και ασκείται για την αντιμετώπισή της.

Οι εξελίξεις αυτές φέρουν, με ιδιαίτερη οξύτητα, στο προσκήνιο πολλά ζητήματα, που έχουν να κάνουν με τις κοινωνικές λειτουργίες όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, σήμερα, σε συνθήκες φτώχειας, ανεργίας και κοινωνικής εξαθλίωσης. Το νηπιαγωγείο δεν εξαιρείται μέσα σε μια τέτοια κρίση. Αποτελεί την πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα, που παρεμβάλλεται στη μετάβαση των νηπίων από το πεδίο των στενών οικογενειακών σχέσεων στο πεδίο των ευρύτερων και σύνθετων κοινωνικών σχέσεων.

Στην όλη συζήτηση για το ρόλο της προσχολικής αγωγής, το νηπιαγωγείο έχει προβληθεί ευρύτατα ως θεσμός, που προσφέρεται και στοχεύει στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των νηπίων. Συνήθως, τα ζητήματα που τίθενται εστιάζονται αποκλειστικά σε παιδαγωγικές στρατηγικές και διδακτικές πρακτικές για την αποτελεσματικότερη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών, στάσεων και προτύπων. Σήμερα αναγνωρίζεται καθολικά η σημασία του. Διαθέτει ευρύτερα περιθώρια σχετικής αυτονομίας, σε σύγκριση με το δημοτικό και το Γυμνάσιο/Λύκειο. Αυτό προσφέρεται, ιδιαιτέρως, για την άσκηση «τοπικών» εκπαιδευτικών πολιτικών προσαρμοσμένων στα ιδιαίτερα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του. Σε έκθεση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006) τονίζεται ότι η προσχολική εκπαίδευση προσφέρεται για υψηλά ποσοστά απόδοσης σε όλη τη διά βίου μαθησιακή πορεία και ότι έλλειψη επενδύσεων σε μικρή ηλικία έχει ως συνέπεια να χρειάζονται πολύ υψηλότερες διορθωτικές δαπάνες σε μεταγενέστερες φάσεις της ζωής, όπως π.χ. για τις πολιτικές καταπολέμησης της εγκληματικότητας, πολιτικές υγείας, ανεργίας, πρόνοιας, κ.ά. Στην έκθεση ρητά τονίζεται ότι η επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση έχει παρουσιάζει υψηλότερες επιδόσεις και καλούνται τα κράτη-μέλη να επενδύσουν περισσότερους πόρους στην προσχολική εκπαίδευση για τη διαμόρφωση της βάσης για διαβίου μάθηση, την καταπολέμηση φαινομένων σχολικής διαρροής και την επιδίωξη της ισότητας ως προς τα αποτελέσματα. Αν και είναι φανερό ότι η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως επένδυση, αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές σημαίνουν ότι το νηπιαγωγείο προσφέρεται για συγκροτημένες πολιτικές έγκαιρης προληπτικής και αντισταθμιστικής παρέμβασης, για την άμβλυνση φαινομένων σχολικής αποτυχίας, υποεπίδοσης, διαρροής και εγκατάλειψης. Οι πολιτικές προληπτικής παιδαγωγικής παρέμβασης προσφέρονται, κατά προτεραιότητα, για παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, καθώς είναι πιο ευάλωτα στη σχολική αποτυχία. Οι δειλές και καθυστερημένες απόπειρες για καθιέρωση υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο και για καθιέρωση του ολοήμερου νηπιαγωγείου, ενδεχομένως, υποδηλώνουν την αναγνώριση της σημασίας που έχει η προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης.

Αυτά τα ζητήματα είναι, οπωσδήποτε, σημαντικά. Απουσιάζουν, ωστόσο, από τη σχετική συζήτηση θέματα, που συνδέονται με το ιδεολογικό περιεχόμενο και την «πρακτική ιδεολογία» που αντανakλώνται στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και που ασκούν σημαντικές επιδράσεις στη διαδικασία προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων. Πολύ περισσότερο, απουσιάζουν αναλύσεις, που εντοπίζουν εμπόδια και αναστολές στη φυσιολογική προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Σε προηγούμενη ανακοίνωσή μας είχαμε παρουσιάσει τα αποτελέσματα σχετικής έρευνάς μας που είχε ως υπόθεση ότι *οι μορφές οργάνωσης των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο υποδηλώνουν και εγγράφουν ένα σύνολο κανόνων, όρων, περιορισμών και πρακτικών που συνδέονται με την άσκηση ελέγχου, την ιεραρχική επιτήρηση, τη διασφάλιση της «τάξης» και την πειθαρχία*. Η ανάλυση περιεχομένου του σχετικού υλικού που κάναμε επιβεβαίωσε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί και ως πλαίσιο

άσκησης των νηπίων στην πειθαρχία κι αυτό έχει να κάνει με την πολιτική λειτουργία του νηπιαγωγείου (Μαυρογιώργου, 2006).

Η πειθαρχία, ωστόσο, των νηπίων δεν είναι μόνο υπόθεση πολιτικής λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Εμπεριέχει και την πειθάρχηση των συναισθημάτων τους, της σκέψης τους, της δράσης τους, των επιθυμιών και των αναγκών των νηπίων. Αν δεχτούμε τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών ανάπτυξης του εγκεφάλου, το ανθρώπινο μυαλό δε λειτουργεί έτσι κι αλλιώς από μόνο του και όπως πρέπει με την αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων που διαθέτει γενετικά. Λειτουργεί με όποιον τρόπο λειτουργεί και αναπτύσσεται ανάλογα με το πώς και για το ποιους σκοπούς έχει χρησιμοποιηθεί. Όπως υποστηρίζει ο πολύ γνωστός νευροβιολόγος Huther (2007α:11-12), «δεδομένου ότι η ένταξη του ανθρώπου σε ένα όλο και πιο πολύπλοκο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων συντελείται κατά κανόνα ήδη κατά την πρώιμη παιδική ανάπτυξη και ολοκληρώνεται ενεργά στη μετέπειτα ζωή, οι σημαντικότερες εμπειρίες που μπορεί να αποκτήσει ένας άνθρωπος στην πορεία της ζωής του είναι ψυχοκοινωνικής φύσεως». Από αυτή την άποψη παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξετάσουμε τα εμπόδια και τις αναστολές, που δημιουργούνται στα νήπια, όταν καλούνται να συμμετάσχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τις επίσημες προδιαγραφές.

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιάσουμε ορισμένα ερευνητικά δεδομένα, που αναφέρονται στο ιδεολογικό περιεχόμενο των αξιών, των στάσεων, των αντιλήψεων και των προτύπων, που προτείνονται να παισιώνουν ή και να αντανakλώνται στους στόχους των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Όπως είναι φανερό, πρόκειται για μια συμπληρωματική διερεύνηση, που έρχεται να καλύψει μια άλλη σημαντική κοινωνική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού, συγκεκριμένα, τη διαδικασία εγχάραξης προτύπων, αντιλήψεων, αξιών και στάσεων, που ευνοούν την αναπαραγωγή και τη νομιμοποίηση της κρατούσας κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Πρόκειται για την πολιτική λειτουργία του σχολείου, που ενισχύεται από την ιδεολογική λειτουργία, που συντελείται με όρους κυριαρχίας και υποταγής στη σφαίρα της συνείδησης. Από αυτή την άποψη μας ενδιαφέρει να συνδέσουμε το περιεχόμενο των κυρίαρχων αξιών και στάσεων, που αποτυπώνονται στο Α.Π. του νηπιαγωγείου με τη συμβολή τους στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων. Μήπως το νηπιαγωγείο, πέρα από την αναπαραγωγική του λειτουργία, ορθώνει εμπόδια και προκαλεί αναστολές στη διαδικασία της, έτσι κι αλλιώς, φυσιολογικής προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων;

Βασική ερευνητική υπόθεση είναι ότι οι στόχοι των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προτείνονται στο Α.Π. για το νηπιαγωγείο, προωθούν και προβάλλουν συγκεκριμένες κυρίαρχες στάσεις, αξίες και πρότυπα πολίτη, που ευνοούν την πειθαρχία, την «τάξη» και τη συμμόρφωση και συμβάλλουν στη διευρυμένη αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων. Αυτή η υπόθεση έχει σαφώς κοινωνιολογική αναφορά. Σε συνδυασμό με αυτή, με βάση τα νεότερα δεδομένα των νευροεπιστημών για την ανάπτυξη των νηπίων, θα τεκμηριώσουμε τον ισχυρισμό ότι οι ίδιες αυτές κυρίαρχες αξίες και πρότυπα λειτουργούν στην πράξη ως εμπόδια στη φυσιολογική προσωπική και κοινωνική εξέλιξη των νηπίων.

Όπως υποστηρίζεται, το ανθρώπινο μυαλό είναι το πιο περίπλοκο όργανο που διαθέτουμε γι αυτό είναι και ιδιαίτερα ευάλωτο. «...Πολύ πιθανότερο είναι το μυαλό του ανθρώπου να εμποδιστεί να αναπτύξει όλες τις δυνατότητες του εξαιτίας δυσμενών συνθηκών ανάπτυξης και χρήσης». Αναφέρονται, μάλιστα, σοβαρά λάθη, που συνήθως διαπράττονται πολύ ενωρίς, στην παιδική ηλικία, «την περίοδο κατά την οποία εκείνοι που καθορίζουν το πώς και γιατί χρησιμοποιείται το μυαλό είναι κατά κύριο λόγο οι γονείς και άλλα πρόσωπα αναφοράς της πρώιμης παιδικής ηλικίας» (Huther, 2007α:26-27).

Υλικό ανάλυσης της έρευνάς μας αποτέλεσαν τα ισχύοντα κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (2004-2006) αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο, τα καθοδηγητικά κείμενα (Βιβλίο της νηπιαγωγού) και το σύνολο των νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων, που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου.

Η τεχνική που ακολουθήσαμε είναι η ανάλυση περιεχομένου (Berelson,1971) και συγκεκριμένα η ποιοτική ανάλυση, με βάση ένα σύστημα κατηγοριών ανάλυσης του υλικού. Οι κατηγορίες που διαμορφώσαμε ήταν οι ακόλουθες:

- Προδιαγραφές «ορθότητας»,
- Το θρησκευτικό και εθνικό φρόνημα,
- Η επιδίωξη της νίκης και η αποδοχής της ήττας,
- Η εργασιακή ηθική των νηπίων.

Στην παρούσα εισήγηση θα μας απασχολήσει μόνο η προβολή των κυρίαρχων εκδοχών περί «ορθότητας», έτσι, όπως αυτές προδιαγράφονται στα επίσημα κείμενα και προτείνονται για την οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η προβολή της ορθότητας από μόνη της παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς αποτελεί βασική συνιστώσα του σχολικού συστήματος αξιών, αρχών και κανόνων. Ιδιαίτερο, ωστόσο, ενδιαφέρον αποκτάει και το συγκεκριμένο περιεχόμενο, που αποδίδεται στην «ορθότητα». Ενδιαφέρει, δηλαδή, να εξετάσουμε τους ορισμούς ορθότητας, που κάθε φορά δίνονται και αποτυπώνονται στα επίσημα κείμενα.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Η ορθότητα ως η «κλίνη του Προκρούστη»

Υιοθετούμε την παραδοχή ότι η απόδοση της «ορθότητας» συνιστά αξιολογική διαδικασία και ως τέτοια εμπεριέχει κανονιστικές και συμμορφωτικές διαστάσεις, που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την ενεργοποίηση ρητών ή άρρητων πειθαρχικών (επιβράβευση ή τιμωρία) διαδικασιών.

Οι σχετικές προδιαγραφές της «ορθότητας» και του «σωστού» αφορούν στο σύνολο σχεδόν των δεξιοτήτων και των στάσεων, που καλούνται τα νήπια να διαμορφώσουν:

- τις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις των νηπίων (π.χ.«Να δημιουργήσουν *σωστές* προσωπικές σχέσεις, μέσα σε ένα κλίμα συναισθηματικής αποδοχής, ασφάλειας και αυτοεπιβεβαίωσης», Π.Δ. 486/1989:7),
- το σώμα των νηπίων (π.χ.«Να γνωρίζουν τη *σωστή* θέση τους σώματός τους μπροστά στον υπολογιστή», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002: 36),
- το λόγο και την ομιλία των νηπίων (π.χ.«Να εισαγάγουν βαθμιαία τα νήπια στη *σωστή* δόμηση του προφορικού λόγου», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1990: 280),
- τη χρήση του υλικού (π.χ.«Να γνωρίζουν τη *σωστή* χρήση του υπολογιστή για τη δική τους ασφάλεια και προφύλαξη αλλά και για την προστασία της συσκευής», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002:36),
- την προετοιμασία των εορτών (π.χ.«Κάθε είδος γιορτής μπορεί να οργανωθεί από ένα ή περισσότερα τμήματα νηπίων. Στη δεύτερη περίπτωση όμως απαιτείται στενή συνεργασία από τις νηπιαγωγούς και τα νήπια, ώστε να υπάρχει *σωστός* προγραμματισμός, καταμερισμός εργασίας και συντονισμός ενεργειών», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1990:104),
- το κουκλοθέατρο (π.χ.«Τα νήπια προσπαθούν να κινήσουν *σωστά* την κούκλα και να αλλάξουν φωνές», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1990: 151),
- τη χρονική αναπαράσταση γεγονότων (π.χ.«Τα παιδιά ασκούνται στο να αναπαριστούν γεγονότα με *σωστή* χρονική σειρά και με πολλούς τρόπους», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002:21),
- τις διαδικασίες / δραστηριότητες ανάγνωσης (π.χ.«Το νηπιαγωγείο μπορεί και οφείλει να βάλει τα θεμέλια της *σωστής* ανάγνωσης με την καλλιέργεια της σχετικής δεξιοτήτας των παιδιών», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1990:280),
- τις διαδικασίες / δραστηριότητες παρατήρησης και διερεύνησης (π.χ.«Τα νήπια οφείλουν να συνηθίσουν να παρατηρούν *σωστά* και να διερευνούν μεθοδικά την πραγματικότητα», ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1990:246) κ.ά.

Η συστηματική προβολή και επιδίωξη της ορθότητας υπακούει σε συγκεκριμένους κάθε φορά κανόνες και όρους. Αυτοί οι κανόνες και οι όροι, που συγκροτούν και ορίζουν την ορθότητα στις σχέσεις των νηπίων, στη συμπεριφορά, στο σώμα, στο λόγο κ.ά., υποβάλλουν τα νήπια σε ένα σύνολο πρακτικών δραστηριοτήτων, που ευνοούν την πειθαρχία, την «τάξη» και τη συμμόρφωση. Κάθε φορά που προτείνεται ένα πλαίσιο ορθότητας στην οργάνωση και υλοποίηση των δραστηριοτήτων (π.χ. σωστός τρόπος ομιλίας, σωστή θέση του σώματος, σωστές σχέσεις κτλ.) αναπτύσσεται ταυτόχρονα και ένα σύνολο κανόνων και όρων, που συγκροτούν και ορίζουν για κάθε συγκεκριμένη περίπτωση το νόημα της ορθότητας. Η διηνεκής, μόνιμη και σταθερή απειλή της αξιολόγησης του «ορθού» ελέγχει ακατάπαυστα, συγκρίνει, διαφορίζει, ιεραρχεί, εξομοιώνει, τυποποιεί και αποκλείει. Με άλλα λόγια *κανονικοποιεί*. Η δύναμη της κανονικοποίησης εξαναγκάζει στην *ομοιογένεια*, αλλά ταυτόχρονα *εξατομικεύει* και έτσι επιτρέπει τον εντοπισμό των εκτροπών και των αποκλίσεων. Επομένως, η προβολή της ορθότητας, ως αξία, στάση και πρότυπο παράλληλα με την πολιτική λειτουργία στην προώθηση και επιβολή της πειθαρχίας, της «τάξης» και της συμμόρφωσης, συμβάλλει στην ιδεολογική εγχάραξη του προτύπου του «σωστού» / «κανονικού» νηπίου.

Αυτή η συστηματική προβολή της ορθότητας, ευνοεί την αφομοίωση και την εγχάραξη εκ μέρους των νηπίων συγκεκριμένων κριτηρίων και προτύπων ορθότητας, τα οποία λειτουργούν, σε τελευταία ανάλυση, και ως κριτήρια και πρότυπα «κανονικότητας». Τα νήπια καλούνται να υποτάσσονται στην «ορθότητα» και την «κανονικότητα», να τη μαθαίνουν, να την εγγράφουν στη συνείδησή τους, έτσι ώστε να την αναπαράγουν τόσο στο χώρο και τη ζωή του νηπιαγωγείου, όσο κυρίως και έξω από αυτό.

Με αυτές τις προϋποθέσεις δημιουργούνται εμπόδια και αναστολές στην εκδίπλωση του δυναμικού που έχουν τα νήπια. Όλα αυτά, σε συνδυασμό, προγραμματίζουν τα μικρά παιδιά στο φόβο, την υπακοή, την προσαρμογή, την άρνηση του εαυτού τους και τη συναισθηματική πενία. Με τις προδιαγραφές «ορθότητας» τα μικρά παιδιά, καθώς ενηλικιώνονται, βαθμιαία χάνουν το δημιουργικό δυναμικό τους, καθώς φοβούνται να αναλάβουν το ρίσκο του ενδεχόμενου λάθους. Τα μικρά παιδιά, εάν δε γνωρίζουν κάτι που τους ενδιαφέρει, θα κάνουν το παν για να το μάθουν. Δε φοβούνται να κάνουν λάθη. Ρισκάρουν. Δεν είναι ότι τα λάθη είναι πάντα δημιουργικά. Ωστόσο, εάν δε ρισκάρεις δε μπορείς να δοκιμάσεις πρωτότυπες και νέες ιδέες. Το νηπιαγωγείο/σχολείο δεν αναγνωρίζει τις εκδοχές του ρίσκου και του λάθους. Συστηματικά πριμοδοτεί και ανταμείβει την αναζήτηση της «ορθής», της «κατάλληλης» και «σωστής» απάντησης. Η αυθεντία του δασκάλου-αξιολογητή επικυρώνεται, σε κάθε εκπαιδευτική περίπτωση, από τη μοναδική και «ορθή» απάντηση του μοναδικού κρατικού σχολικού εγχειριδίου. Η κυριαρχία της «ορθότητας» στις σχέσεις συνεπικουρείται και συμπληρώνεται δραστικά από τις κυρίαρχες εκδοχές, που συνοδεύουν τα τεστ ορθού/λάθους.

Στο σύνολό τους, αυτές οι προδιαγραφές ορίζουν το περιεχόμενο αυτού που συνήθως αναφέρουμε ως *ανατροφή ή «καλοί τρόποι»*. Κι εδώ η Miller (2007:9) είναι σαφής. Αυτό το είδος ανατροφής το θεωρεί «μαύρη παιδαγωγική» κι εννοεί «το είδος ανατροφής που στοχεύει να κάμψει τη θέληση του παιδιού και, με τη βοήθεια άσκησης φανεράς ή κρυφής εξουσίας, χειρισμού ή εκβιασμού, να το καταστήσει πειθήνιο όργανο». Είναι η υποκριτική νοοτροπία της «μαύρης παιδαγωγικής» αυτή που αφήνει τα ίχνη στις σχέσεις μας ως ενήλικες. Για τη Miller (ο.π.:14) «δεν έχει γίνει επαρκώς κατανοητό ότι αυτό που ονομάζουμε απλά ανατροφή και θεωρούμε σωστό και πρέπει συνοδεύεται από ταπεινώσεις που έχουν σοβαρές συνέπειες-όσο κι αν οι ταπεινώσεις αυτές δεν έχουν εγγραφεί στη συνείδησή μας», γιατί ένα μικρό παιδί που αναζητάει αναγνώριση και αποδοχή προσπαθεί να βρίσκει αγάπη και καλοσύνη στους περιορισμούς και στα εμπόδια που του βάζουμε. «Είναι για το καλό του»! Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η υπακοή ταυτίζεται με την αρετή και η περιέργεια αποκτάει χαρακτηριστικά προβλήματος.

Με προδιαγραφές «ορθότητας», δεν εξασφαλίζεται ευνοϊκό πλαίσιο για εμπειρίες αγάπης, αδελφοσύνης, συνεργασίας, σεβασμού, αυτονομίας και ισχυρών κοινωνικών δεσμών και θετικών σχέσεων. Κι έτσι, συρρικνώνεται ο χώρος για δημιουργικότητα, περιέργεια, έμπνευση, χαρά, ενθουσιασμό και απόλαυση. Όλα αυτά, σε συνδυασμό, είναι ο προάγγελος της «σχολικής ανορεξίας», των νοητικών φραγμών και της συναισθηματικής πενίας.

Η Κορντιέ (1994:23-24) μιλάει χαρακτηριστικά για «εμποδισμένη επιθυμία» και υποστηρίζει ότι «το παιδί, από την πρώτη μέρα της ζωής του... έχει μέσα του την επιθυμία να μάθει και την ανάγκη να καταλάβει... Η περιέργεια, η χαρά της ανακάλυψης, η απόκτηση γνώσεων, αποτελούν αυτή καθαυτή τη δυναμική της ζωής». Στη φάση της μετάβασης στο σχολείο «...συμβαίνει πολύ συχνά να σκαλώσει ο μηχανισμός, υπάρχει στάση, ασυνείδητη άρνηση μάθησης και εισόδου σε ένα καινούργιο σύστημα απόκτησης γνώσεων». Το νηπιαγωγείο/σχολείο είναι οργανωμένο με τρόπο, ώστε να επιβάλλει στα παιδιά την επιθυμία να μαθαίνουν ή να δημιουργούν δεσμούς και σχέσεις, τη στιγμή που τα παιδιά, ήδη από την περίοδο της εμβρυακής τους φάσης, είναι γενετικά προγραμματισμένα για μάθηση και ανάπτυξη μέσα από τις κοινωνικές τους σχέσεις. Η προσταγή, ώστε να κυριευτεί το παιδί από την επιθυμία για μάθηση και για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, αποκτάει τα χαρακτηριστικά μιας παραδοξολογίας που το μικρό παιδί καλείται να αντιμετωπίσει. Οι δύο εκκλήσεις, «φάε, καλό μου» και το «μάθε, παιδί μου», είναι προσταγές, που παραβιάζουν «ανοιχτές πόρτες» για να γίνουν εμπόδια στη φυσιολογική ανάπτυξή τους. Οι νευροβιολόγοι (Huther, 2007α) μας διαβεβαιώνουν ότι, εάν το ερώτημα είναι «Πότε ο εγκέφαλός μας λειτουργεί στα καλύτερά του, σε κατάσταση ψυχικής ισορροπίας, με μικρή απόσταση από το νόημα της ζωής, και με απλό παιγνιώδη τρόπο...», για τους περισσότερους ανθρώπους, αυτή η συνθήκη της πιο εκρηκτικής δημιουργικότητας εντοπίζεται στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Οπότε το ερώτημα που τίθεται είναι : Γιατί συμβαίνει κάτι τέτοιο και πως συμβαίνει, ώστε τόσοι άνθρωποι να χάνουν τη δημιουργικότητά τους; Μήπως τελικά το νηπιαγωγείο δε χρειάζεται να επινοεί προδιαγραφές και αρχές οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους για να παρακινεί την περιέργεια των νηπίων και να υποβοηθεί την ανάπτυξή τους; Η Κορντιέ (1994:22) είναι κατηγορηματική σε αυτό: Δε χρειάζεται οι γονείς και οι νηπιαγωγοί να κάνουν κάτι ούτε να επιβάλλουν οτιδήποτε στο παιδί. Δε χρειάζεται «προσταγή για να κυριευθεί το παιδί από την επιθυμία» για σχέσεις, μάθηση και ανάπτυξη, «αν η γνώση έχει γι αυτούς την αίγλη του αντικειμένου της επιθυμίας». Θα συμπληρώναμε ότι δε χρειάζεται ούτε το νηπιαγωγείο να κάνει κάτι για να προκαλέσει το ενδιαφέρον του μικρού παιδιού για την ανάπτυξη του. Η ανάπτυξή του είναι προγραμματισμένη γενετικά. Το ζήτημα για το νηπιαγωγείο είναι πώς δε θα την περιορίζει, δε θα τη χαλινάγωγει, δε θα τη συρρικνώνει, δεν θα την εμποδίζει και δεν θα την αναστέλλει.

Η παρέμβαση της νηπιαγωγού κρίνεται καταλυτική. Είναι εκείνη που καλείται να προσκαλέσει τα νήπια σε θετική και ουσιαστική συναισθηματική σχέση, όχι ως αντικείμενα αλλά ως ενεργά και δημιουργικά υποκείμενα, ώστε να εκδιπλώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό το δυναμικό τους. Είναι εκείνη που καλείται να τα εμπιστευτεί και να ενθαρρύνει. Είναι εκείνη που καλείται, εμπνευσμένη η ίδια, να τα εμπνέει (Huther, 2007). Τα νήπια, ήδη, από την περίοδο της ενδομήτριας ζωής τους, έχουν μάθει να είναι σε σχέση και ότι μπορούν να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται. Τα παιδιά των τριών ετών μαθαίνουν πολύ γρήγορα ό,τι τους ενδιαφέρει, έχουν ανάγκη και τους είναι σημαντικό γιατί ο εγκέφαλός τους βρίσκεται σε εγρήγορση περιέργειας, ενθουσιασμού και πάθους. Τα νήπια ξέρουν ότι δεν μπορούν να μάθουν χωρίς θετική συναισθηματική κινητοποίηση και υποστήριξη. Ούτε μια κίνηση δεν κάνουν χωρίς συναίσθημα. Για να δημιουργηθούν εμπόδια και αναστολές στην ανάπτυξη των νηπίων, χρειάζεται κάποιος που να αποθαρρύνει τα νήπια, να τα διορθώνει συνεχώς με κριτήρια «ορθότητας», να τα απειλεί, να τα εκβιάζει, να τα καταπιέζει «για το καλό τους». Η ανάλυση που κάναμε, ίσως, έδωσε ορισμένες ενδείξεις αναφορικά με την αρνητική συμβολή των αρχών οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ: ΤΑ «ΑΝΟΙΧΤΑ ΜΥΑΛΑ» ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΙ Η «ΟΡΘΟΤΗΤΑ»

Η μέχρι τώρα ανάλυση ήταν, κατά βάση, κοινωνιολογική και εν μέρει ψυχαναλυτική προσέγγιση στην υπόθεση των αξιών και των προτύπων «ορθότητας» που αντανakλώνται και προβάλλονται στις δραστηριότητες και στους στόχους του Α.Π. του νηπιαγωγείου. Κλείνοντας τη σχετική εισήγηση θα προσπαθήσουμε να διευρύνουμε και να εμπλουτίσουμε τους σχετικούς μας προβληματισμούς με τις

ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και αποκαλυπτικές διερευνήσεις από το χώρο των νευροεπιστημών αναφορικά με την ανάπτυξη του ανθρώπινου εγκεφάλου.

Οι νευροβιολόγοι (Huther, 2005, 2007, 2007α, 2008) υποστηρίζουν ότι ήταν λάθος που στο παρελθόν πιστεύαμε ότι το ανθρώπινο μυαλό είναι μια απλή μηχανή ή ότι το μυαλό είναι υπόθεση άσκησης, λες και είναι μυς, που χρειάζεται γυμναστική. Το μυαλό αναπτύσσεται με τις κοινωνικές σχέσεις. Το μυαλό, δηλαδή, είναι «κοινωνικό όργανο» και δημιουργημα. Το παιδί, όταν γεννηθεί, έχει μάθει ήδη πάρα πολλά, κατά τη διάρκεια της κύησης μέσα στην «πρώτη κατοικία»-τη μητέρα. Οι κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας ασκούν αποφασιστική επιρροή στην ανάπτυξη του ανθρώπινου εγκεφάλου. Όταν γεννιέται, έχει ένα ξεχωριστό και ιδιαίτερο μυαλό, αλλά, πάντως, το γενετικό δυναμικό του καλύπτει στον ύψιστο βαθμό την προοπτική της μελλοντικής του εξέλιξης. Το πώς αυτό θα εξελιχθεί στη διάρκεια της ζωής του εξαρτάται από το είδος χρήσης και τους σκοπούς χρήσης αυτού του μυαλού. Δεν υπάρχουν, δηλαδή, γονίδια σχολικής ανορεξίας, δυσκολίας, τεμπελιάς και αδιαφορίας. Αυτό σημαίνει ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος και οι τρόποι χρήσης του διαφοροποιούνται ανάλογα με τις υλικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Για να μπορέσει ο ανθρώπινος εγκέφαλος να αξιοποιήσει στο έπακρο τις γενετικά δεδομένες δυνατότητες που έχει, χρειάζεται να συντρέξουν προϋποθέσεις που δεν αναστέλλουν και δεν εμποδίζουν την ανάπτυξη. Και αυτό αφορμά στο σύνολο της ζωής του νηπίου μετά την έναρξη της εγκυμοσύνης σε μια διαβίωση προοπτική «πλαστικότητας» και ανάπτυξης. Πάντως, το νεογέννητο έχει την εμπειρία της ενδομήτριας ανάπτυξιακής του διαδικασίας, την εμπειρία του «δεσμού» και της «σύνδεσης» με τη μητέρα και την ενδομήτρια εμπειρία της όποιας θαλπωρής και ασφάλειας είχε. Αυτά είναι αποτυπωμένα στον εγκέφαλο.

Με τη γέννησή του, το νεογέννητο βιώνει το πρώτο συγκλονιστικό αίσθημα φόβου, στρες και ανασφάλειας, μετά την ενδομήτρια θαλπωρή. Είναι το δεύτερο σημαντικό γεγονός της ζωής. Αυτός ο φόβος του αποχωρισμού αποτυπώνεται με τη μορφή αισθήματος στον εγκέφαλο, όπως και το αίσθημα μιας απεγνωσμένης προσπάθειας για ανάκτηση της χαμένης ασφάλειας, του δεσμού και της θαλπωρής. Είναι η εμπειρία και το αίσθημα ότι με τη φροντίδα, την αγάπη, την έγνοια και την αποδοχή μπορεί να ξεπεράσει το φόβο, την ανασφάλεια και να κατακτήσει τη συναισθηματική του ισορροπία. Από το φόβο οδηγείται στην ανάγκη για έγνοια, φροντίδα και αγάπη. Κι αυτή η εμπειρία εμπεδώνεται μέσα από τα αλληπάλληλα επεισόδια ανάλογων αρνητικών ή θετικών εμπειριών. Αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξη των νηπίων είναι υπόθεση σχέσεων και δεσμών και των αντίστοιχων βιωμένων εμπειριών.

Μια σημαντική στιγμή της ζωής των νηπίων είναι και η μετάβαση από το σπίτι στο νηπιαγωγείο. Ένα τρίτο σημαντικό γεγονός ζωής που συνδέεται με νέες απειλές, φόβους και νέα απόπειρα για υπέρβασή τους. Πρόκειται για μια μετάβαση από τον κλειστό κόσμο του σπιτιού στη δημόσια σφαίρα των κοινωνικών σχέσεων. Έχοντας, πλέον, αναπτύξει τις συνάψεις και τις συνδέσεις των νευρώνων του εγκεφάλου εκτατικά, μέχρι τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους, έχουν να αντιμετωπίσουν νέες συνθήκες και νέες προκλήσεις. Περιέργεια, αναζήτηση, ανάπτυξη, εξέλιξη, φόβος, ανασφάλεια, αγάπη, φροντίδα, σχέσεις, σε νέες συνθήκες και ανάγκη για νέα τροχιά ψυχικής ισορροπίας, είναι πάλι στο προσκήνιο.

Αν θέλαμε συνοπτικά να αποδώσουμε τα όσα γνωρίζουμε σήμερα, για την ανάπτυξη του παιδιού, θα υποστηρίζαμε ότι :

- Τα νήπια διαθέτουν πολύ περισσότερες ικανότητες από ό,τι νομίζαμε μέχρι σήμερα. Τα νεογέννητα έρχονται στη ζωή με μια πολύ σημαντική εμπειρία από την ενδομήτρια ζωή τους: έχουν βιώσει τη σχέση και το δεσμό (με τη μητέρα), μπορούν να αναπτύσσονται και να μαθαίνουν διαρκώς κάτι νέο και είναι σε θέση να ξεπερνούν τον εαυτό τους. Με τη γέννησή τους περιμένουν να βρεθούν σε ένα κόσμο, που θα τους εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε να ξεδιπλώνουν και να αναπτύσσουν στο έπακρο το δυναμικό τους και να πορεύονται μέσα από δεσμούς και σχέσεις το δρόμο της αυτονομίας και της ελευθερίας. Αυτό που χρειάζονται δεν είναι εμπόδια. Προσβλέπουν σε ένα κόσμο, που ούτε τα

χρησιμοποιεί, ούτε τα κακομεταχειρίζεται, αλλά τα σέβεται και τα υποστηρίζει.

- Ακόμα και σήμερα οι περισσότεροι άνθρωποι δεν έχουν την ευκαιρία να εξαντλήσουν το δυναμικό, που κατά βάση έχουν για την ανάπτυξη ενός πολύπλοκου και διαβίου εκπαιδευσιμίου μυαλού. Για να έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν παραπέρα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και για να ξεδιπλώσουν δημιουργικά το δυναμικό τους χρειάζονται αποδοχή, φροντίδα, αγάπη, σεβασμό, ενθάρρυνση, υποστήριξη, πρόσκληση, έμπνευση και σεβασμό, στους ασφαλείς κοινωνικούς δεσμούς και στις κοινωνικές τους σχέσεις, που συνάπτουν με τους γονείς, τις νηπιαγωγούς και τα άλλα πρόσωπα-αρωγούς. Τα νήπια βρίσκονται στην πιο δημιουργική φάση της ζωής τους και δε χρειάζονται δεσμά, περιορισμούς και εμπόδια που τα αναχαιτίζουν.

- Ο εγκέφαλος του ανθρώπου δεν είναι, όπως πιστεύαμε παλιά, μια μηχανή που λειτουργεί από μόνη της. Ούτε είναι απλώς ένα εύπλαστο όργανο που προσαρμόζεται στις περιβαλλοντικές συνθήκες και που μπορούμε να το εκγυμνάσουμε εντατικά, λες και είναι μυς. Για να δημιουργήσει νέες συνδέσεις και συνάψεις χρειάζεται κάτι που να τον ενεργοποιεί συναισθηματικά, ως γονιμοποιός παράγων. Ρυθμιστικά σε αυτή την περίπτωση λειτουργούν παράγοντες όπως, η πρόκληση, ο ενθουσιασμός, η περιέργεια, η χαρά, η ικανοποίηση, το πάθος. Όταν αυτά εκλείπουν, ιδίως στη φάση της εκρηκτικής εξέλιξης των νηπίων, ο εγκέφαλος δεν προ καλείται και η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη εμποδίζεται από του να είναι ολοκληρωτική.

- Τα νήπια αναζητούν νέους δρόμους και ανακαλύπτουν τον κόσμο, που τους περιβάλλει με δικά τους κίνητρα, ανάγκες και ενδιαφέροντα. Ο δρόμος από την εξάρτηση στην αυτονομία και στην αυτάρκεια είναι συναρπαστικός, αρκεί να βρίσκουν ενθάρρυνση, υποστήριξη και σεβασμό.

- «Τα παιδιά μας έρχονται στον κόσμο και φέρνουν μαζί τους, ξανά κάθε φορά, εκείνο που εμείς οι μεγάλοι χρειαζόμαστε πιο επιτακτικά από οτιδήποτε άλλο, για να αποτολμήσουμε κι εμείς ένα νέο ξεκίνημα: την ικανότητα να αφήνονται με παρηρησία σε κάτι καινούργιο, να μαθαίνουν από τα λάθη τους, την εμπειρία ότι μπορούν να μεγαλώνουν ξεπερνώντας τον εαυτό τους και το αίσθημα ότι έχουν και εξακολουθούν να έχουν ψυχικό δεσμό» (Huther, 2005:146).

Γι αυτό, όσο γεννιούνται παιδιά, γεννιούνται μητέρες, πατεράδες και νηπιαγωγοί. Αυτό σημαίνει πως έχουμε μπροστά μας μια πολύ ενδιαφέρουσα πρόκληση: να καλέσουμε τα «ανοιχτά μυαλά» των νηπίων να μας φωτίσουν στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής για την προσχολική εκπαίδευση. Σε μια τέτοια περίπτωση, είμαστε βέβαιοι ότι θα έδιναν προτεραιότητα όχι σε νουθεσίες προς τα νήπια, αλλά στις σχέσεις που αναπτύσσουν γονείς και νηπιαγωγοί με τα νήπια. Εκεί διακυβεύονται τα σοβαρά ζητήματα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων. Εκεί ορθώνονται τα μεγάλα εμπόδια και οι αναστολές. Δεν είναι τα νήπια απροσάρμοστα, δύστροπα και ανάγωγα. Οι σχέσεις των νηπίων με τους γονείς και τις νηπιαγωγούς είναι που χρειάζονται δραστικό επαναπροσδιορισμό. Ο νευροβιολόγος Huther (2007α:124) προτείνει αφοπλιστικά σε όλους μας : «όποιος, λοιπόν, θέλει να χρησιμοποιεί το μυαλό του τόσο πλατιά πρέπει να μάθει ν' αγαπά». Σε αυτό κανένα αναλυτικό πρόγραμμα δε μπορεί να βοηθήσει.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. New York, Hafner Publishing Co.

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006). *Αποδοτικότητα και Ισότητα στο Πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Βρυξέλλες {SEC(2006) 1096}.

Huther, G., Wesser, I. (2005). *Το μυστικό των εννέα πρώτων μηνών*. Αθήνα Πολύτροπον.

Huther, G.(2007). *Η βιολογία του φόβου*. Αθήνα, Πολύτροπον.

Huther, G.(2007α). *Οδηγίες χρήσης ενός ανθρώπινου μυαλού*. Αθήνα, Πολύτροπον.

Huther, G.(2008). *Η εξέλιξη της αγάπης*. Αθήνα, Πολύτροπον.

Κορντιέ, Α.(1994). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν*. Αθήνα, Ολκός.

Μαυρογιώργου, Α.-Κ.(2006). *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, Αδημοσίευτη ερευνητική διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία*.

Miller, A.(2007). *Το ξύπνημα της Εύας*. Αθήνα, Ροές.

Π.Δ. 486/1989 *Αναλυτικό και ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου*, ΦΕΚ 208/1989, τ. Α΄.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(1990). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο Νηπιαγωγού*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Άννα – Καλλιόπη Μαυρογιώργου, amavrog@cc.uoi.gr

Μεσσάρης Διονύσιος, Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου

Παραμυθιώτου Μαρκέλλα, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου

Θάνου Αγγελική, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής

Σακελλαρίου Μίλτος, Υπεύθυνος Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κυκλάδων και Συντονιστής στο Νότιο Αιγαίο αναφορικά με το Παρατηρητήριο για την πρόληψη της σχολικής βίας και τον εκφοβισμό του Υπουργείου Παιδείας

Φοράδη Ευγενία, Προϊσταμένη του 2/θ Νηπιαγωγείου Ποσειδωνίας

Φρέρη Ρόζα, Νηπιαγωγός

Παπατσιμπα Βασιλική, Νηπιαγωγός

Πάντζιου Νατάσσα, Νηπιαγωγός

ΤΑ ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΟΥΡΑΝΙΟΥ ΤΟΞΟΥ: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΘΟΛΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΣΕ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός ανάμεσα στους μαθητές κυρίως των ηλικιών 8-15 έχουν κάνει αισθητή την παρουσία τους και στην Ελλάδα, μιας και οι συνθήκες ζωής (κοινωνικές-οικονομικές), όπως σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες, έχουν αλλάξει τις παραδοσιακές αξίες και τους θεσμούς. Ο εκφοβισμός αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο που αφορά ολόκληρη την ομάδα στην οποία εκδηλώνεται και έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στην σχολική επίδοση, όσο και στην ψυχική υγεία όσων εμπλέκονται. Ο ρόλος του Σχολείου είναι καθοριστικός και κύριο μέλημά του, εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, είναι η ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και αποτελεί ένα σημαντικό φυσικό περιβάλλον για τα παιδιά, δημιουργώντας το πλαίσιο πρόληψης κι αντιμετώπισης τέτοιου είδους προβλημάτων έγκαιρα και αποτελεσματικά (Τσιάντης, Ι. 2010). Στη σχολική χρονιά που πέρασε βρεθήκαμε αντιμέτωποι με το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού σε Νηπιαγωγείο της Σύρου, γεγονός που αποδεικνύει ότι το φαινόμενο αυτό αφορά τελικά, όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό και με δεδομένο ότι δεν υπήρχε κάτι ανάλογο στη βιβλιογραφία, γεννήθηκε η ανάγκη να σχεδιαστεί εξ ολοκλήρου ένα παρεμβατικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες της προσχολικής ηλικίας και στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης, να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί τόσο κατά τη διάρκεια υλοποίησής του, όσο και ως προς τα αποτελέσματά του.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ενδοσχολική Βία, παρεμβατικό πρόγραμμα, διαχείριση συναισθημάτων, διαμόρφωση ομάδων, συνεργασία.

THE SECRETS OF RAINBOW: A UNIVERSAL PROGRAM FOR THE MANAGEMENT OF BULLYING IN PRESCHOOL ENVIRONMENTS

ABSTRACT

School violence and bullying among students mostly from 8 to 15 years old has made its presence felt in Greece as well, since living conditions both social and economic, like in all modern societies have altered traditional values and institutions. Bullying is a social phenomenon that concerns the entire team in which it appears and affects seriously the school progress as well as the mental health of those involved. The role of school is determining, since its primary aim, apart from knowledge transmission, is to reassure that children have a normal psychological and social development, as it consists an important natural environment for children by creating the frame for the prevention and the confrontation of this kind of problems both on time and effectively (Tsiantis, I., 2010) In the past school year we confronted the phenomenon of school violence and bullying in our nursery school a fact that proves that this phenomenon concerns eventually all educational levels. In this frame, an imperative need has arisen to plan a complete programme adapted to the needs of preschool age and to the needs of our class since there wasn't anything similar in the bibliography, to implement it and assess its application as well as its results (when completed).

KEY-WORDS

Bullying, interventional program, management of emotions, groups configuration, cooperation

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.

Σκοπός αυτού του προγράμματος ήταν η κατανόηση, η ευαισθητοποίηση και η αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο μας. Εξίσου σημαντικός σκοπός υπήρξε η ανοσοποίηση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας ενάντια στις συναισθηματικές δυσκολίες που το φαινόμενο αυτό προκαλεί, όπως επίσης και η ενδυνάμωσή τους, ώστε να διαχειρίζονται εποικοδομητικά τις καθημερινές μικρές ανατροπές ή ματαιώσεις μέσα από την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και του θετικού κλίματος. Τέλος, σημαντικός σκοπός υπήρξε η θετική αξιοποίηση των ηγετικών προφίλ των παιδιών, που αναδύθηκαν.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο όρος «εκφοβισμός και βία στο σχολείο» (school bullying), όπως και ο όρος «θυματοποίηση» (victimization) χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν μια κατάσταση κατά την οποία ασκείται εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε μαθητές από τους συμμαθητές εντός και εκτός σχολείου. Ο εκφοβισμός και η βία ανάμεσα στους συμμαθητές μπορεί να πάρουν σωματική, ψυχολογική και κοινωνική μορφή (Τσιάντης, 2010).

Ειδικότερα τα φαινόμενα αυτά μπορεί να εκδηλωθούν με: χειρονομίες, σπρωξιές, ξυλοδαρμούς, αλλά και φραστικές επιθέσεις, βρισιές, προσβολές, απειλές και εκβιασμούς. Επίσης, μπορεί να εκδηλωθούν με την καταστροφή ή την κλοπή προσωπικών αντικειμένων, αλλά και τον αποκλεισμό και την απομόνωση από παρέες, ομαδικά παιχνίδια και κοινωνικές δραστηριότητες. Επιπλέον, μπορούν να πάρουν μορφή σεξουαλικής παρενόχλησης και κακοποίησης. Τα μικρότερα παιδιά εκφράζουν τη βία τους περισσότερο με το σώμα τους, σταδιακά κι όσο μεγαλώνουν εκδηλώνονται με πιο συγκαλυμμένες μορφές βίας όπως είναι η απομόνωση και η υπονόμηση. Η σχέση εκφοβισμού στηρίζεται στην ανισότητα δύναμης θύτη και θύματος, όπου ο μιν πρώτος κάνει κατάχρηση της δύναμής του, το δε θύμα δεν χρησιμοποιεί καθόλου τη δική του. Σημαντικό ρόλο στην επιβολή βίας και τη διαιώνισή της παίζουν και οι παρατηρητές με τη στάση τους (Τσιάντης, 2010).

Οι σύγχρονες αντιλήψεις στους παιδαγωγικούς και ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς κύκλους σε παγκόσμιο επίπεδο εστιάζουν στην συστηματική προσέγγιση σε θέματα συγκρούσεων όπως: επιθετικότητα, φιλονικία, εκφοβισμό, ένταση, καθώς αποδεικνύεται ότι οι συνέπειές τους είναι πολύ πιο σοβαρές από ότι στην αρχή είχε θεωρηθεί και δεν αφορούν μόνο τους εμπλεκόμενους μαθητές και τις οικογένειές τους αλλά και όλη τη σχολική κοινότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Πρωτοποριακό έργο στον τομέα αυτό θεωρείται το ερευνητικό έργο του Dan Olweus (1996), που πραγματοποίησε στις Σκανδιναβικές χώρες τη δεκαετία του '70. Η έρευνα αυτή που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία, επιβεβαίωσε την ύπαρξη του προβλήματος, εξέτασε τη συχνότητα εμφάνισής του, τις συνέπειές του στους εμπλεκόμενους και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι με κατάλληλα σχεδιασμένες παρεμβάσεις μπορεί να μειωθεί ως και 50%.

Ακολούθως πραγματοποιήθηκαν έρευνες σε πολλές χώρες όπως η Μ. Βρετανία, οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Αυστραλία και η Ισπανία. Στην Ελλάδα οι έρευνες διεξήχθησαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αλλά και άλλους φορείς όπως η Ε.Ψ.Υ.Π.Ε η οποία και δημιούργησε το πρόγραμμά της «STOP! στην ενδοσχολική βία». Από τις παραπάνω έρευνες ροέκυψαν γνώσεις και εμπειρία τόσο για τις αιτίες και τις συνέπειες της επιθετικότητας, όσο και για τους τρόπους παρέμβασης για την αντιμετώπισή της από το κοινωνικό περιβάλλον αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Στα προγράμματα παρέμβασης εφαρμόζεται η Κοινωνική – Οικολογική προσέγγιση, μια ολιστική προσέγγιση που έχει στόχο την αλλαγή κλίματος του σχολείου, ώστε να πάψει να αναπαράγει βία. Οι παρεμβάσεις αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους δηλ. το σχολείο, την τάξη, τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τους γονείς και ολόκληρη την τοπική κοινωνία. Ο ρόλος του αποτελεσματικού σχολείου ως

γνωστόν είναι να «αφουγκράζεται» τις ανάγκες των παιδιών και να τα στηρίζει δημιουργώντας ένα πλαίσιο επικοινωνίας, κατανόησης και φροντίδας, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά και στο συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και στα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα (Τσιάντης, 2012).

Το σχολείο αποτελεί το πιο φυσικό περιβάλλον, όπου μπορούν να εφαρμοστούν προληπτικά παρεμβατικά προγράμματα, αφού συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό παιδιών τα οποία βρίσκονται σε ευαίσθητες περιόδους της διαμόρφωσης και της ανάπτυξής τους (Θάνου, 2009). Έχει αποδειχθεί δε ότι: ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων που έχουν στόχο την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών αποτελούν τα περισσότερο επιτυχημένα μοντέλα πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης.

Το πρόγραμμα στηρίχθηκε στα ερευνητικά ευρήματα που σχετίζονται με παρεμβατικά προγράμματα σε σχολικά περιβάλλοντα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό, (Τσιάντης, 2010). Επίσης αξιοποίησε τα βιβλιογραφικά δεδομένα που προκύπτουν από παρεμβατικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής σε σχολικά περιβάλλοντα (Barrett, P. Webser – Lowry, H. & Turner, C. 2000, Barrett, P.M. & Ollendick, T.H. 2004, Barrett, P.M., Lock, S., & Farrell, L. 2005, Kendall, P. C. 1992, Kendall, P.C. (2000), Seligman, M. 1990 & 1995, Stallard, P. 2002a, Zafiropoulou M. & Thanou A. 2007. Θάνου Α. 2009, Χαμόγελο του Παιδιού, 2013, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθετικότητα στο Σχολείο, 2000).

Τέλος έλαβε υπόψη τις αναπτυξιακές δυνατότητες της προσχολικής ηλικίας (Cole, M. & Cole, S.R., 2002), τις ανάγκες της πειραματικής ομάδας, αλλά και τα Προγράμματα Σπουδών του Ελληνικού Νηπιαγωγείου (Ν.Π.Σ., 2011) .

ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ – ΑΥΤΟΑΝΑΦΟΡΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

Με βάση το γνωστικό μοντέλο (cognitive model) σύμφωνα με το οποίο τα σενάρια θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να ανιχνεύσουν τα γνωστικά σχήματα (cognitive shemata) των παιδιών, εκμαιεύοντας στοιχεία σχετικά με το τι σκέφτονται (thoughts), πως νοιώθουν (feelings) και τι σκοπεύουν να κάνουν (behavior) σχετικά με το σενάριο (important event) και λαμβάνοντας υπόψη τις οδηγίες και τις διαπιστώσεις των Aldridge & Wood (1998) οι οποίοι έχουν ασχοληθεί επισταμένως με τις συνεντεύξεις των παιδιών, κατασκευάστηκαν από την ερευνητική ομάδα και δόθηκαν στα παιδιά δυο μη εικονογραφημένες ημιτελείς ιστορίες προς ολοκλήρωση.

Οι δυο ιστορίες είχαν τη μορφή ημι – δομημένης συνέντευξης ως μετα-αφηγηματική διαδικασία, οι οποίες αποτέλεσαν τα ψυχομετρικά εργαλεία του ερευνητικού παρεμβατικού μας προγράμματος. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις εξής ιστορίες:

α) Ημιτελής ιστορία με άλλους πρωταγωνιστές

Σήμερα το πρωί καθώς ερχόμουν εδω στο νηπιαγωγείο σας, συνάντησα στο δρόμο τις γάτες της γειτονιάς μου, τη Μιαουρίτα, τον Κεμάλ και την Τιτίκα.

Η Μιαουρίτα με τον Κεμάλ έπαιζαν κυνηγώντας γύρω γύρω τις ουρές τους. Η Τιτίκα πλησίασε κι αυτή για να παίξει μαζί τους. Τότε η Μιαουρίτα της λέει:

- Εσύ δεν παίζεις μαζί μας φύγε....

- Τι νομίζεις ότι σκέφτηκε η Τιτίκα η γατούλα μόλις το άκουσε αυτό; (αντίληψη – γνώση)
- Πως νομίζεις ότι ένοιωσε η Τιτίκα η γατούλα όταν το άκουσε αυτό; (συναίσθημα)
- Τι νομίζεις ότι θα κάνει η Τιτίκα; (στάση-συμπεριφορά)

β) Ημιτελής ιστορία με πρωταγωνιστή το ίδιο το παιδί

Καθώς φτιάχνεις ένα παζλ με πολλά κομμάτια και σου μένει λίγο ακόμα για να το τελειώσεις έρχονται δυο παιδιά το χαλάνε, γκρεμίζουν τα κομμάτια κάτω και γελούν μαζί σου.

- Τι σκέφτεσαι μόλις συμβαίνει αυτό; (αντίληψη)
- Πως νοιώθεις; (συναίσθημα)
- Τι θα κάνεις; (στάση - συμπεριφορά)

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρώτο δεκαήμερο του Φεβρουαρίου 2013 πραγματοποιήθηκε η αρχική αξιολόγηση του δείγματος συνολικά **(TIME I)**. Στη συνέχεια, οι πειραματικές ομάδες στόχος παρακολούθησαν το παρεμβατικό πρόγραμμα «Τα μυστικά του ουράνιου τόξου», το οποίο διήρκεσε από 12 Φεβρουαρίου μέχρι τις 30 Μαΐου 2013 **(TIME II)**. Τέλος μετά την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος, επαναλήφθηκαν οι αρχικές αξιολογήσεις (post - test) οι οποίες ολοκληρώθηκαν μέσα στο πρώτο δεκαήμερο του Ιουνίου 2013 **(TIME III)**. Επιδίωξη και στόχος του ερευνητικού προγράμματος είναι οι ίδιες αξιολογήσεις να επαναληφθούν κατά το πρώτο δεκαήμερο του Οκτωβρίου 2013 στο πλαίσιο του εξάμηνου επανελέγχου (six months follow up) επί του συνολικού δείγματος **(TIME IV)**. Επιπλέον, μετά το πέρας του προγράμματος δόθηκε από τις νηπιαγωγούς ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό την αξιολόγησή του από τα παιδιά.

Οι απαραίτητες δράσεις που έλαβαν χώρα στη σχολική μας μονάδα προκειμένου να υλοποιηθεί το πρόγραμμα, ήταν η ανακατανομή των τμημάτων καθώς και η έναρξη της λειτουργίας της Σχολής Γονέων σε εβδομαδιαία βάση στο χώρο του Νηπιαγωγείου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Για την υλοποίηση των προαναφερόμενων στόχων του προγράμματος, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 16 παρεμβάσεις υπό τη μορφή εργαστηρίων για μαθητές προσχολικής ηλικίας διάρκειας 45' σε προκαθορισμένες και σταθερές ημέρες της εβδομάδας (Τρίτη και Πέμπτη). Κάθε παρέμβαση σχεδιάστηκε με σαφή στοχοθεσία, μεθοδολογία και υλικά.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Οι τεχνικές - μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν στην υλοποίηση του προγράμματος ήταν η διαμόρφωση ομάδας, η παρουσίαση, η εμπνέωση, η εικαστική έκφραση, ο διάλογος, το ζωντάνεμα της κούκλας, η αφήγηση (ψηφιακή – συμβατική), τα παιχνίδια ρόλων, η μίμηση προτύπου, η αξιοποίηση των ΤΠΕ και οι ασκήσεις ενσυναίσθησης και φαντασίας.

Το δείγμα μας αποτελούνταν από την πειραματική ομάδα που εφάρμοσε το πρόγραμμα (Νηπιαγωγείο με δυναμικό 50 παιδιά αρχικά και 47 τελικά) και την ομάδα ελέγχου που έλαβε χώρα στο ερευνητικό πρόγραμμα (2 Νηπιαγωγεία με 45 παιδιά).

ΤΙΤΛΟΙ - ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ:

1^η Παρέμβαση: Συνεπιβάτες στη χώρα του ουράνιου τόξου

Στόχοι: 1) Να κατανοήσουν τα νήπια την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος. 2) Να ενισχυθεί το κλίμα εμπιστοσύνης. 3) Να οικοδομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα.

2^η Παρέμβαση: Το ταξίδι μας συνεχίζεται

Στόχοι: 1) Να ενισχυθεί το κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των μελών της ομάδας. 2) Να διατυπωθούν οι βασικοί κανόνες για την λειτουργία της ομάδας να εξασφαλιστεί η συναίνεση των παιδιών και να υπογραφεί το συμβόλαιο.

3^η Παρέμβαση: Η Μόνα σε καινούργιο σχολείο

Στόχοι: 1) Να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο μέσα από μια μικρή ιστορία. 2) Να εκφραστούν σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας μέσα από δημιουργίες.

4^η Παρέμβαση: Τα μπαλόνια της φιλίας

Στόχοι: 1) Να κατανοήσουν δυο αντιφατικές έννοιες: την διχόνοια και τη συνεργασία μέσα από το σενάριο μιας μικρής ιστορίας. 2) Να εκφραστούν μέσα από το παιχνίδι και τα εικαστικά.

5^η Παρέμβαση: Δεν πειράζει να είσαι διαφορετικός

Στόχοι: 1) Να αποκτήσουν την δεξιότητα να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ τους. 2) Να ενθαρρυνθεί η αποδοχή της διαφορετικότητας των ατόμων.

6^η Παρέμβαση: Είσαι διαφορετικός, είμαι διαφορετικός, είμαστε μοναδικοί.

Στόχοι: 1) Να ενισχυθεί η δυνατότητα των παιδιών να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές στην ομάδα. 2) Να καλλιεργηθεί η δυνατότητα να χρησιμοποιούν αλληλοσυμπληρωματικά και δημιουργικά τη διαφορετικότητα.

7^η Παρέμβαση: Ας μιλήσουμε για συναισθήματα!

Στόχος: Αναγνώριση, έκφραση, εντοπισμός βασικών – πρωτογενών συναισθημάτων.

8^η Παρέμβαση: Φύγε... Φόβε... Φύγε!!

Στόχος: Αναγνώριση, έκφραση, εντοπισμός των φοβικών συναισθημάτων.

9^η Παρέμβαση: Που βρίσκεται ο δικός σου φόβος; Φοβούλης- Φόβος- Φοβάρας

Στόχος: Να εμβολιαστούν τα νήπια με την ιδέα ότι ο φόβος μπορεί να αξιολογηθεί από τα ίδια.

10^η Παρέμβαση: Μιλώ για συναισθήματα!!

Στόχος: Να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα δευτερογενή συναισθήματα.

11^η Παρέμβαση:

Στόχος: Να ενδυναμωθεί η ομάδα μας, να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση.

12^η Παρέμβαση: Εγώ για σένα εσύ για μένα!

Στόχος: Να ενδυναμωθεί η ομάδα μας, να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση.

13^η Παρέμβαση: Έμφυλη ετερότητα

Στόχοι: Να συζητηθούν τα έμφυλα στερεότυπα που αναδύθηκαν και να ενισχυθούν οι έμφυλες σχέσεις.

14^η Παρέμβαση : Το δικό μας πανό

Στόχοι: Να αξιοποιηθούν οι γνώσεις των νηπίων για τον εκφοβισμό και τη βία στο σχολείο σε εικαστικές ή άλλες δημιουργικές δραστηριότητες.

15^η Παρέμβαση: Το τραγούδι μας

Στόχος: Να εκφραστούν τα νήπια μέσα από το τραγούδι.

16^η Παρέμβαση: Η ιστοριογραμμή των παρεμβάσεων – οι αποσκευές μας

Στόχος: Να γίνουν συνδέσεις με τη συνολική εμπειρία του προγράμματος μέσα από την συμβολική αναπαράσταση κάθε παρέμβασης.

Κλείσιμο: Εργαστήριο αφήγησης και θεατρικής τέχνης

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η αξιολόγηση είναι κάτι παραπάνω από αναγκαίο και αναπόσπαστο κομμάτι ενός τέτοιου πιλοτικού προγράμματος αντιμετώπισης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού και έχει ως σκοπό τη βελτίωσή του και κατά συνέπεια την αναδιαμόρφωσή του. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση στα εξής επίπεδα.

Σε πρώτη φάση έγινε η αρχική αξιολόγηση και ακολούθησε διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Η διαμορφωτική αξιολόγηση έγινε σε κάθε παρέμβαση με περιγραφικό τρόπο σε δυο επίπεδα (της επίτευξης στόχων και του ρόλου των νηπιαγωγών) από την επιστημονική ομάδα, καθώς υπήρξε συστηματική καταγραφή κάθε παρέμβασης με κάμερες web.

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την τελική αξιολόγηση (συνέντευξη από τα παιδιά). Επίσης, δόθηκε ερωτηματολόγιο από τις Νηπιαγωγούς στο πλαίσιο ανίχνευσης των γνώσεων – δεξιοτήτων, αλλά και των συναισθημάτων - εντυπώσεων των παιδιών σε σχέση με το πρόγραμμα στο τέλος του σχολικού έτους και περίπου ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με σκοπό να απευθυνθεί μόνο στα νήπια, όμως δόθηκε και σε δύο προνήπια αρχικά. Ο τρόπος που έδιναν τις απαντήσεις και η ευκολία κατάκτησης – απόδοσης εννοιών – συναισθημάτων, ώθησε τις νηπιαγωγούς να το χρησιμοποιήσουν σε όλη την ομάδα. Ακόμη, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της σχολής γονέων με ερωτηματολόγιο. Θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα η επιτακτική ανάγκη τακτικών συναντήσεων ανατροφοδότησης της επιστημονικής ομάδας που αναδύθηκε κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρόγραμμα στόχευε στην αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος αλλά και στην ολοκλήρωσή του μπορούμε να εκτιμήσουμε ευκολότερα την πρόοδο, την ποιότητα και την αποδοτικότητα, ενώ η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας απαιτεί μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, έχουμε σημαντικότερες ενδείξεις που αποδεικνύουν την επιτυχία του συγκεκριμένου προγράμματος.

Συγκεκριμένα διαπιστώσαμε ότι τα φαινόμενα του εκφοβισμού περιορίστηκαν σημαντικά. Οι μαθητές μας βελτιώθηκαν τόσο στην αναγνώριση των συναισθημάτων τους, όσο και στην έκφραση του λόγου τους χρησιμοποιώντας πλούσιο λεξιλόγιο και τεκμηριώνοντας τις απόψεις τους. Σε περιπτώσεις εμφάνισης εντάσεων - συγκρούσεων μέσα στο σχολείο, τα ίδια τα παιδιά συνέδεαν πολύ εύκολα τη συμπεριφορά τους με τις παρεμβάσεις, πράγμα που βοηθούσε στην άμεση επίλυσή τους. Θα θέλαμε επίσης να τονίσουμε ότι έγινε εφικτή σε σημαντικό βαθμό η ανάδειξη των θετικών στοιχείων των ηγετικών προφίλ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Οι συνεντεύξεις των παιδιών είναι υπό επεξεργασία, ωστόσο υπήρξαν κάποιες γενικές πληροφορίες και ενδείξεις που θεωρούνται αξιοσημείωτες. Σε γενικές γραμμές γίνεται εμφανές ότι σε μεγάλο ποσοστό των παιδιών (νηπίων) τόσο κατά την πρώτη φάση, όσο και κατά τη δεύτερη των συνεντεύξεων (αρχή και τέλος προγράμματος) υπήρξε σύγχυση ανάμεσα σε αντίληψη-γνώση, με τη στάση που θα τηρούσαν στο περιστατικό που γινόταν αναφορά. Επίσης υπήρχε σύγχυση, αλλά σε μικρότερο ποσοστό, ως προς την αντίληψη – γνώση σε σχέση με το συναίσθημα που ένιωθαν. Θα πρέπει ακόμη να σημειώσουμε ότι το συναίσθημα που κυριάρχησε στις απαντήσεις τους ήταν αυτό της λύπης, ενώ μικρό ποσοστό κατέλαβε και το συναίσθημα του θυμού.

Αξίζει επιπλέον να σημειωθεί ότι η στάση των παιδιών στην πρώτη φάση (αρχή) ήταν ηττοπαθής ή στην καλύτερη περίπτωση απαιτούσε τη διαμεσολάβηση ενήλικα, ενώ στη δεύτερη φάση ήταν ελαφρώς διαφοροποιημένη μιας και το θύμα διευθετούσε το πρόβλημα μόνο του ή στην έσχατη περίπτωση προσέφευγε στη βοήθεια του ενηλίκου.

Τα προνήπια τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη φάση απαντούσαν σχεδόν όλα μόνο στο συναίσθημα που όπως και στα νήπια κατά κυρίαρχο λόγο ήταν η λύπη και σε μικρότερο ποσοστό ο θυμός.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο κατέδειξε χρήσιμα συμπεράσματα τόσο για την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος, όσο και για τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών ως προς αυτό. Φάνηκε λοιπόν ότι το ταξίδι με την Ίριδα ήταν ευχάριστο για όλα τα παιδιά (νήπια-προνήπια), μόνον ένα πολύ μικρό ποσοστό ανέφερε ότι βαριόταν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, ενώ ελάχιστα παιδιά ανέφεραν ότι ντρεπόντουσαν να κάνουν ανακοινώσεις.

Ενθαρρυντικό θεωρούμε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών θυμόταν τόσο τους σταθμούς, όσο και τα μηνύματα που επεξεργαστήκαμε σε κάθε σταθμό.

Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι το ταξίδι ταυτίστηκε με ευχάριστα συναισθήματα, όμορφες λέξεις και έντονα χρώματα, διαπιστώθηκε δε ότι αναπτύχθηκε συναισθηματικό δέσιμο με την Ίριδα (το ψαράκι μαςκότ) και της ζήτησαν να επισκεφθεί πάλι το σχολείο μας.

Το ταξίδι-παρέμβαση που είχε την μεγαλύτερη απήχηση στα παιδιά και συγκέντρωσε τις περισσότερες προτιμήσεις ήταν «Η Μόνα η Χελώνα», ένα παραμύθι της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε), σε ηλεκτρονική μορφή.

Οι φράσεις και οι λέξεις που κατακτήθηκαν από τα παιδιά ήταν:

- *τα χέρια και τα πόδια είναι για καλό σκοπό*
- *οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουν*
- *συνεργασία.*

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σήμερα παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ποιότητα των προγραμμάτων για παιδιά και συνοδεύεται από ποικίλους προβληματισμούς. Οι προβληματισμοί αυτοί κατά το πλείστον έχουν να κάνουν με τη θεωρητική υποδομή και τις φιλοσοφικές αρχές, τις οποίες τα προγράμματα αυτά υιοθετούν (Παραμυθιώτου, 2011). Ωστόσο, προγράμματα για τη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας σε προσχολικά περιβάλλοντα δεν φαίνεται να έχουν πραγματοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό ούτε να υπάρχει αντίστοιχη βιβλιογραφία.

Για να επιτευχθούν στο μέγιστο βαθμό οι στόχοι ενός τέτοιου προγράμματος, πρέπει αυτό να λάβει ολιστικό χαρακτήρα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του έκβαση είναι επίσης να υπάρχει καθολική βούληση από τους εκπαιδευτικούς και κοινή αντίληψη για το τι είναι εκφοβισμός.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Νορβηγού καθηγητή Dan Olweus (1996) στα αποτελεσματικά προγράμματα πρέπει:

- τα σχολεία να είναι μέρος του κοινωνικού συστήματος
- να υπάρχει ολιστική προσέγγιση σε επίπεδο σχολείου
- στις δράσεις σε επίπεδο παρέμβασης να εμπλέκονται το σχολείο, οι τάξεις, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, η κοινότητα.

Συνεπώς, σε ένα σχολείο ανοικτό και συνδεδεμένο με την τοπική κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να υλοποιήσουν ένα αποτελεσματικό παρεμβατικό πρόγραμμα για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, επιμορφώνονται, καταγράφουν, συναποφασίζουν, δεσμεύονται, ετοιμάζουν σχέδιο δράσης και αξιολογούν τα αποτελέσματα.

Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκτιμούμε ότι, για να υπάρξει καλύτερη αποτελεσματικότητα του προγράμματος και παγίωση θετικών συμπεριφορών μέσα από την εμπέδωση γνώσεων και στάσεων που κατέκτησαν τα παιδιά κατά τη διάρκειά του, θα πρέπει

- Να υπάρξει συνέχιση του προγράμματος με ανάλογες δραστηριότητες στα παιδιά του Νηπιαγωγείου που παρέμειναν (νήπια φετινής χρονιάς).
- Να υπάρξει συνέχιση του προγράμματος με ανάλογα προσαρμοσμένες δραστηριότητες και στα παιδιά που έφυγαν και πήγαν στην πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου.
- Να υπάρξει μόνιμη συνεργασία μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού για την επέκταση του προγράμματος σε τάξεις του Δημοτικού.

Γενικότερα:

Το υλικό που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος μπορεί να αποτελέσει μέρος ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού «πακέτου» για την προσχολική αγωγή σε θέματα συναισθηματικής ανάπτυξης για την πρόληψη, αλλά και την διαχείριση συγκρούσεων και φαινομένων της σχολικής βίας.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aldridge M. & Wood J. (1998). *Interviewing Children: A Guide for Child Care and Forensic Practitioners*, N.Y: Wiley.

Barrett, P. Webser-Lowry, H. & Turner, C. (2000). *Friends for children workbook*. Australian Academic Press.

Barrett, P.M. & Ollendick, T.H. (2004). *Handbook of Interventions that Work With Children and Adolescents: From Prevention to Treatment*. London: Vivian Ward Psychology Publishing.

Barrett, P.M., Lock, S., & Farrell, L. (2005). Developmental differences in universal preventive intervention for child anxiety. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10(4), 539-555.

Cole, M. & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. (Ζ. Μπαμλέκου, Επιμ., Μ. Σόλμαν, Μετ.). Β' Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

Θάνου, Α. (2009). Το ψάρι που προσπαθεί: ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής αγωγής. Αθήνα: Πατάκης.

ΥΠΕΠΘ (2000). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθετικότητα στο Σχολείο.

Kendall, P. C. (1992). *The Coping Cat workbook*. Ardmore, PA: Workbook Publishing.

Kendall, P. C. (2000). *Cognitive-behavioral therapy for anxious children therapist manual*, 2nd edition. Ardmore, PA: Workbook Publishing.

Olweus, D. (1996). Bully/ Victim Problems in School. *Prospects*.

Παραμυθιώτου, Μ. (2011). Διοίκηση- ηγεσία στο Νηπιαγωγείο. Η συμβολή της Προϊσταμένης στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, Σύρος: Today/ media group.

Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011).

Seligman, M. (1990). *Learned Helplessness*. New York: Pocket Books.

Seligman, M. (1995). *The Optimistic Child*. Harper Perennial: New York.

Stallard, P. (2002). *Think Good-Feel Good*. Chichester UK: John Wiley.

Τσιάντης, Ι. (επιμ.) (2010) *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Zafiropoulou, M. & Thanou, A. (2007). Laying the foundations of well being: A creative psycho-educational program for young children. *Psychological Reports*, 100, 136-146.

Χαμόγελο του Παιδιού (2013). Διαδραστικό εργαλείο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Αθήνα.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Διονύσιος Μεσάρης, dmessaris5@gmail.com

Μαρκέλλα Παραμυθιώτου, paramithiotou@gmail.com

Μισιρλή Αναστασία, Νηπιαγωγός, Υπ. Διδάκτωρ Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν/μίου Πατρών
Κοκκόση Αγγελική, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν/μίου Πατρών
Κόμης Βασίλης, Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν/μίου Πατρών

ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΖΟΜΕΝΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στις συνεργατικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την επίλυση προβλημάτων μέσα από τη χρήση προγραμματιζόμενων παιχνιδιών τύπου Logo (σε συμβατική και ψηφιακή μορφή). Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης (case study), ποιοτική έρευνα κατά την υλοποίηση της οποίας επιδιώκεται αρχικά ο προσδιορισμός των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων που προκύπτουν και ύστερα η κατηγοριοποίησή τους. Στο πλαίσιο αυτής της κατηγοριοποίησης αναλύθηκαν οι συμπεριφορές των παιδιών, όπως αυτές αναπτύχθηκαν μέσα από την υλοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού σεναρίου. Επιχειρείται ακόμη, μια αντιστοίχιση μεταξύ των κατηγοριών που προέκυψαν και των ειδών ομιλίας του Mercer. Τέλος, αποφαίνονται συμπεράσματα για την καταλυτική συνεισφορά της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην ανάπτυξη κοινωνικών συνεργατικών αλληλεπιδράσεων και στη γενικότερη συνεισφορά των νέων τεχνολογιών τόσο στην κοινωνική όσο και ατομική ανάπτυξη των παιδιών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Συνεργατικές αλληλεπιδράσεις, είδη ομιλίας, εκπαιδευτική ρομποτική, προγραμματισμός

A STUDY OF PRESCHOOL CHILDREN'S COLLABORATIVE INTERACTIONS THROUGH THE USE OF PROGRAMMABLE TOYS

ABSTRACT

The present study presents the collaborative interactions developed among the pre-schoolers in a teaching intervention where a programmable toy (concrete & digital) was used in problem-solving situations. A case study (qualitative research) was conducted to determine initially the collaborative interactions and then a correspondence to additional categories were produced. Those interactions were established within the context of an educational scenario. A further analysis was formed between the categories of the qualitative data and the Mercer's model concerning different types of discourse, as those produced on collaborative learning situations. The results give sound evidences about the development of qualitative collaborative interactions, as those extended to children's social development and self-esteem, when educational robotics is integrated in the learning process.

KEY WORDS

Collaborative interactions, types of discourse, educational robotics, programming

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο προγραμματισμός θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική ικανότητα και παιδαγωγικά ωφέλιμη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς συμβάλει καταλυτικά στην καλλιέργεια ανώτερων μορφών σκέψης και στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων (Stoeckelmayr, Tesar & Hofmann, 2011, σελ. 185-192). Πιο αναλυτικά, οι παιδαγωγοί θεωρούν τον προγραμματισμό σαν μια δραστηριότητα με μεγάλο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον καθώς αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο καλλιέργειας και ανάπτυξης γνωστικών ικανοτήτων/γνωστικών δομών στους μαθητές. Μέσω της γλώσσα προγραμματισμού Logo διευκολύνεται η συνεργατική συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας ενώ παράλληλα βελτιώνονται οι κοινωνικές και γλωσσικές τους δεξιότητες (Strand, 1986; Fessakis, Gouli & Mavroudi, 2012:88-89).

Επιπλέον, αποτελεί τη βάση της ανάπτυξης ενός δομημένου τρόπου σκέψης και αντιμετώπισης προβλημάτων σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα (Ελευθεριώτη, Καρατράντου & Παναγιωτακόπουλος, 2010:137-139; Κόμης, 2005:212). Ειδικότερα, μέσα από τον προγραμματισμό και

την ενασχόληση με τις ρομποτικές εφαρμογές τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, δημιουργικότητας και ταυτόχρονα βελτιώνουν την οπτική τους μνήμη. Γίνονται πιο αυτόνομα στη λήψη αποφάσεων ενώ παράλληλα βασίζονται περισσότερο στους συνομηλίκους τους παρά στους καθηγητές τους (Clements, Nastasi, & Swaminathan, 1993; Fessakis et al., 2012). Ακόμα, τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν καλύτερα την αντίληψη του χρόνου, της κίνησης καθώς και μαθηματικές έννοιες, όπως ο προσανατολισμός και γενικά η αντίληψη του χώρου (Φεσάκης, Γουλή & Μαυρουδή, 2010; Fessakis et al., 2012). Οι Δημητρίου και Χατζικρανιώτης (2003:146-157) τόνισαν το συνεργατικό χαρακτήρα που προκύπτει από την ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες για την εισαγωγή της έννοιας του προγραμματισμού που βασίζονται σε ρομποτικές κατασκευές.

Πιο αναλυτικά, πρόκειται για μια ενεργή διαδικασία μάθησης κατά την οποία οι μαθητές μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον εξελίσσουν τα νοητικά τους μοντέλα. Επιπλέον, εμπλέκονται σε ομαδοσυνεργατικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τις οποίες καλούνται να προγραμματίσουν είτε άμεσα τις απτές ρομποτικές κατασκευές είτε έμμεσα μέσω του υπολογιστή και οι οποίες ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Fessakis et al., 2012). Τέλος, η οπτικοποιημένη αναπαράσταση των ενεργειών των παιδιών (στην οθόνη του υπολογιστή και στο δάπεδο μέσα από τη σύνθεση του προγράμματος με τις κάρτες των εντολών) κατά τη διάρκεια επίλυσης ενός προβλήματος αφενός παρέχει σε όλους τη δυνατότητα να παρακολουθούν όλη τη πορεία της διαδικασίας και αφετέρου με άμεσο τρόπο να αποκτούν κοινά σημεία αναφοράς, πράγμα που διευκολύνει τη λεκτική τους επικοινωνία και την έκφραση ιδεών σε σχέση με το υπό διερεύνηση πρόβλημα (Μπερερής & Τρούκη, 2009:145).

Παρενθετικά αναφέρεται ότι η πρακτική αυτή ανήκει στη θεωρία μάθησης του κοινωνικού εποικοδομισμού. Η οποία πρεσβεύει τη δομειά σε ο μύδες, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν γνώση με την οποία πιθανόν δεν θα έρχονταν σε επαφή σε συμβατικές συνθήκες μάθησης.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων για την επίλυση προβλημάτων, όπως αυτές αναδύονται μέσα από τη χρήση προγραμματιζόμενων παιχνιδιών τύπου Logo. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι : 1) Να προσδιοριστούν οι συνεργατικές αλληλεπιδράσεις και να ενταχθούν σε αντίστοιχες κατηγορίες. 2) Να αποδοθούν χαρακτηριστικά στο λεκτικό περιεχόμενο των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων. Βάσει των στόχων αυτών προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες κατηγορίες αλληλεπιδράσεων προκύπτουν;
- Σε ποια είδη ομιλίας του Mercer αντιστοιχούν ή εντάσσονται οι κατηγορίες;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα είναι μια ποιοτική έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης (case study), στην οποία εξετάζονται τα αποτελέσματα του σχεδιασμού και της εφαρμογής δραστηριοτήτων ενός εκπαιδευτικού σεναρίου. Το εκπαιδευτικό σενάριο οργανώθηκε και σχεδιάστηκε σύμφωνα με τον οδηγό σχεδίασης εκπαιδευτικού σεναρίου και περιλαμβάνει τις εξής φάσεις: α) προσδιορισμός διδακτικού αντικειμένου, β) ανίχνευση πρότερων γνώσεων και αναπαραστάσεων, γ) καθορισμός στόχων του σεναρίου, δ) δημιουργία διδακτικού υλικού-δημιουργία δραστηριοτήτων σεναρίου, ε) αξιολόγηση μαθητή και στ) οδηγίες-παρατηρήσεις (Κόμης, 2010). Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι δομημένες ατομικές συνεντεύξεις για τις δραστηριότητες της ανίχνευσης και της αξιολόγησης και η παρατήρηση της ομάδας για το σύνολο των υπόλοιπων δραστηριοτήτων. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων αφενός για τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο λογισμικό Focus-ES του προγραμματιζόμενου παιχνιδιού Bee-Bot είναι το λογισμικό Camtasia αφετέρου για τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο δάπεδο με το προγραμματιζόμενο παιχνίδι Bee-Bot η βιντεοσκόπηση και η

καταγραφή των ενεργειών των παιδιών. Τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν δύο νήπια και δύο προνήπια.

Τα παιδιά οργανώθηκαν σε δύο ομάδες, οι οποίες αποτελούνταν από ένα νήπιο και ένα προνήπιο διαφορετικού φύλου. Στο συγκεκριμένο τμήμα νηπιαγωγείου τα παιδιά είχαν πρότερη εξοικείωση με το προγραμματιζόμενο παιχνίδι από αντίστοιχη υλοποίηση εκπαιδευτικού σεναρίου. Έτσι από την πρώτη τους προσπάθεια χρησιμοποίησαν το πλήκτρο της εντολής «GO», το οποίο χρησιμοποιήθηκε με την ιδιότητα της διακοπής ενός προγράμματος, προκειμένου να ακινητοποιήσουν το προγραμματιζόμενο παιχνίδι στα σημεία που απαιτούνταν, χωρίς προηγουμένως να πειραματιστούν με κάποιο άλλο πλήκτρο. Αντίστοιχα ακολούθησε εξοικείωση των παιδιών με το περιβάλλον του λογισμικού κατά την οποία ανακάλυψαν πώς με τη χρήση του συγκεκριμένου πλήκτρου το Bee-Bot ακινητοποιείται. Αξιοσημείωτη είναι η δράση των παιδιών, τα οποία προτού ανακαλύψουν τη λειτουργία του σήματος με την ένδειξη «STOP» κατέφυγαν στη χρήση της εντολής του «GO», όπως ακριβώς συνήθιζαν με το συμβατικό παιχνίδι (στο δάπεδο), μεταφέροντας αυτούσια τη γνώση που είχαν οικοδομήσει.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ⁵

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ

Όλο το πλήθος των δεδομένων (βίντεο, καταγραφές) οργανώθηκε σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τη δραστηριότητα στην οποία εντάσσονται. Πιο συγκεκριμένα η 1^η ομάδα αφορά στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών, η 2^η ομάδα αφορά στη λεκτική αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους και η 3^η ομάδα αφορά στην αλληλεπίδραση των παιδιών με το εκπαιδευτικό υλικό (αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τις κάρτες εντολών). Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο ποιοτικών δεδομένων NVivo 8. Συγκεκριμένα:

Δραστηριότητες Διδασκαλίας

Πίνακας 1. Αλληλεπιδράσεις ομάδων δραστηριότητες διδασκαλίας

ΟΜΑΔΕΣ	Κατηγορίες Αλληλεπιδράσεων		
	Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών	Λεκτική αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους	Αλληλεπίδραση των παιδιών με το εκπαιδευτικό υλικό
Ομάδα 1	23	8	0
Ομάδα 2	19	9	0

Στις δραστηριότητες διδασκαλίας αρχικά διαπιστώνουμε μια συχνή αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών αλλά κυρίως μια έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων παρεμβαίνουν αποτελεσματικά μέσω βοηθητικών ερωτήσεων. Τέλος, δεν διαπιστώνεται αλληλεπίδραση των παιδιών με το εκπαιδευτικό υλικό.

Απόσπασμα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών

Το νήπιο μετράει στη διεπιφάνεια χρήσης του λογισμικού πόσα βήματα θα χρειαστεί να εισάγει στο λογισμικό με σκοπό να εκτελεσθεί με επιτυχία η διαδρομή. Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με υποστηρικτικές ερωτήσεις ώστε να οδηγηθεί το υποκείμενο στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

⁵ Στα αποσπάσματα όπου συναντάται η ένδειξη Ε αντιστοιχεί σε Εκπαιδευτικό, η ένδειξη Ν αντιστοιχεί σε Νήπιο και η ένδειξη Π αντιστοιχεί σε Προνήπιο.

N: «1,2,3,4,5,6» (Μετράει το εύρος από τα κουτάκια ώστε να εισάγει τις αντίστοιχες εντολές στο λογισμικό).

E: «Ωραία 6 βήματα. Που θα πάει; Δηλαδή προς τα που;»

N: «Προς τα μπροστά».

E: «Ωραία! Και μετά;»

N: «Θα πατήσω το άδειασε».

E: «Πώς θα προχωρήσει; Πώς θα ξεκινήσει;»

N: «Α ναι» (εισάγει την εντολή του GO).

Απόσπασμα από τη λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών

Το προνήπιο ξεκινά να μετρά τα κουτάκια στο δάπεδο με σκοπό να εισάγει τον κατάλληλο αριθμό εντολών στο προγραμματιζόμενο παιχνίδι Bee-Bot. Όμως αρχίζει τη διαδικασία της μέτρησης από το κουτάκι στο οποίο ήδη βρίσκεται το Bee-Bot με αποτέλεσμα την άμεση επέμβαση του νηπίου, το οποίο του υποδεικνύει το σωστό σημείο εκκίνησης της μέτρησης.

Π: «Ένα, δύο, τρία, τέσσερα».

N: «Σταμάτα. Όχι εδώ» (εννοεί να μην μετρήσει το κουτί που είναι ήδη το Bee-Bot). «Από εδώ» (και δείχνει με το χέρι του το δεύτερο κουτί από όπου θα πρέπει να ξεκινήσει η διαδικασία της μέτρησης).

Δραστηριότητες Εμπέδωσης

Πίνακας 2. Αλληλεπιδράσεις ομάδων δραστηριότητες εμπέδωσης

ΟΜΑΔΕΣ	Κατηγορίες Αλληλεπιδράσεων		
	Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών	Λεκτική αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους	Αλληλεπίδραση των παιδιών με το εκπαιδευτικό υλικό
Ομάδα 1	24	18	14
Ομάδα 2	20	8	11

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στις αλληλεπιδράσεις που ανέπτυξαν τα παιδιά στις δραστηριότητες εμπέδωσης παρατηρούμε αρχικά μεγαλύτερη συχνότητα αλληλεπιδράσεων μεταξύ των υποκειμένων της ομάδας 1 συγκριτικά με αυτών της ομάδας 2. Επιπλέον, τα υποκείμενα και των δύο ομάδων ανέπτυξαν αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι και σε αυτού του τύπου τις δραστηριότητες επεμβαίνουν μέσω βοηθητικών ερωτήσεων για να διευκολύνουν τα παιδιά στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Τέλος, εντοπίζεται έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού υλικού (κάρτες εντολών, διεπιφάνεια χρήσης του λογισμικού, προγραμματιζόμενο παιχνίδι Bee-Bot) γεγονός που δεν παρατηρήθηκε στις δραστηριότητες διδασκαλίας. Πιο αναλυτικά,

Απόσπασμα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών

Το προνήπιο εισάγει την εντολή του «GO» με σκοπό να ξεκινήσει το προγραμματιζόμενο παιχνίδι να εκτελεί το πρόγραμμα. Διαπιστώνει ωστόσο ότι το Bee-Bot εκτέλεσε μεγαλύτερο πλήθος εντολών από αυτές που αρχικά είχε εισάγει. Στο σημείο αυτό επεμβαίνει με βοηθητική ερώτηση η εκπαιδευτικός με στόχο να αποσαφηνιστούν στο παιδί τα ακριβή αίτια του λάθους του.

E: «Μήπως ξέχασες να εισάγεις κάποια εντολή; Γιατί φεύγει εκτός δαπέδου;»

Π: «Ξέχασα να πατήσω αυτό» (δείχνει το πλήκτρο με την εντολή του «CLEAR» η οποία είναι η εντολή για το άδειασμα της μνήμης). Στη συνέχεια την επιλέγει, ώστε να ξεκινήσει εκ νέου τη διαδικασία προγραμματισμού.

Απόσπασμα από τη λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών

Στο δεύτερο τμήμα της δραστηριότητας εμπέδωσης το προνήπιο ζητάει τη βοήθεια του νηπίου για την επιλογή του πλήκτρου που θα πρέπει να εισάγει έτσι ώστε το προγραμματιζόμενο παιχνίδι να πραγματοποιήσει τη στροφή.

Π: Έχει αμφιβολίες για το ποιο πλήκτρο να εισάγει.

N: «Αυτό» (δείχνει το πλήκτρο με το δεξιά βελάκι).

Π: «Αυτό;» (δείχνει το πλήκτρο με το δεξιά βελάκι)

N: «Ναι αυτό. Και μετά το ευθεία».

Π: «Εντάξει» (εισάγει τις εντολές που του υπέδειξε το νήπιο).

Απόσπασμα από την αλληλεπίδραση των παιδιών με το εκπαιδευτικό υλικό

Στη δραστηριότητα εμπέδωσης το προνήπιο προτού εισάγει το πρόγραμμα στο προγραμματιζόμενο παιχνίδι συνθέτει το πρόγραμμα με τις κάρτες των εντολών. Ωστόσο, σε ένα σημείο όπου απαιτείται το προγραμματιζόμενο παιχνίδι να πραγματοποιήσει παύση το προνήπιο δεν τοποθετεί την κάρτα με την παύση παρά μόνο την κάρτα με το μπροστά βελάκι, με αποτέλεσμα την άμεση αντίδραση του νηπίου το οποίο τοποθετεί την κάρτα με την παύση αριστερά από τη κάρτα με το βελάκι του μπροστά χωρίς να αναφέρει κάτι λεκτικά στο προνήπιο, το οποίο συνεχίζει την τοποθέτηση καρτών, έτσι ώστε να ολοκληρώσει τη σύνθεση του προγράμματος. Επιπλέον, εντοπίστηκαν συμπεριφορές όπου τα παιδιά αντί να απαντήσουν λεκτικά στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν την κάρτα με την εντολή που θέλουν να εισάγουν. Τέλος, παρατηρείται τα νήπια να βοηθούν τα προνήπια χωρίς τα δεύτερα να τους το έχουν ζητήσει είτε εισάγοντας τα ίδια κάποια εντολή στο προγραμματιζόμενο παιχνίδι που θεωρούν σωστή είτε τοποθετώντας κάποια από τις κάρτες των εντολών, την οποία δεν έχει τοποθετήσει το προνήπιο κατά τη διαδικασία σχεδιασμού του προγράμματος με τις κάρτες.

Δραστηριότητες Αξιολόγησης

Πίνακας 3. Αλληλεπιδράσεις ομάδων δραστηριότητες αξιολόγησης

ΟΜΑΔΕΣ	Κατηγορίες Αλληλεπιδράσεων		
	Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών	Λεκτική αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους	Αλληλεπίδραση των παιδιών με το εκπαιδευτικό υλικό
Ομάδα 1	14	18	0
Ομάδα 2	15	5	1

Στις δραστηριότητες αξιολόγησης παρατηρούμε μια μείωση στον αριθμό των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών συγκριτικά με τις προηγούμενες δραστηριότητες. Ο αριθμός των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των υποκειμένων κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα με τις δραστηριότητες εμπέδωσης σε αντίθεση με το πλήθος των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά με το εκπαιδευτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, μόνο η ομάδα 2 αναπτύσσει μια μόνο αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια σχεδιασμού του προγράμματος με τις κάρτες των εντολών. Αναλυτικά παραθέτονται τα παρακάτω αποσπάσματα για την κάθε κατηγορία αλληλεπιδράσεων.

Αποσπάσματα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών

A. Το προνήπιο δεν επιχειρεί να εισάγει την εντολή «GO» για να ακινητοποιήσει το Bee-Bot στο κόκκινο φανάρι έτσι όπως έχει συμφωνηθεί από το διδακτικό συμβόλαιο με αποτέλεσμα την παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού μέσω βοηθητικών ερωτήσεων.

E: «Ωχ, θα το περάσει το κόκκινο φανάρι. Τι θα κάνουμε τώρα; Ποια εντολή θα χρησιμοποιήσουμε;»

Π: «Θα πατήσω το GO για να σταματήσει τελείως» Επιλέγει την εντολή «GO» για να ακινητοποιήσει το Bee-Bot.

B. Το νήπιο παρουσιάζει μια σύγχυση επιλογών κατά την διαδικασία προγραμματισμού του Bee-Bot με αποτέλεσμα την άμεση επέμβαση του/της εκπαιδευτικού, η οποία προτείνει στο παιδί να συνθέσει πρώτα το πρόγραμμα με τις κάρτες των εντολών και στη συνέχεια να προχωρήσει στην εισαγωγή τους στο προγραμματιζόμενο παιχνίδι. Ε: «Αν θέλεις χρησιμοποίησε τις κάρτες για να σε βοηθήσουν». Ν: «Ααα...ναι, ναι». Επιλέγει τις κάρτες που θα χρησιμοποιήσει και προγραμματίζει το Bee-Bot με τις αντίστοιχες εντολές.

Απόσπασμα από τη λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών

Το νήπιο εισάγει τις εντολές στο προγραμματιζόμενο παιχνίδι με σκοπό να εκτελέσει το πρόγραμμα και να ολοκληρώσει τη διαδρομή. Ωστόσο, λόγω παράλειψης της εισαγωγής της εντολής του clear το προγραμματιζόμενο παιχνίδι δεν εκτελεί το νέο πρόγραμμα που του έχει εισάγει το παιδί αλλά το προηγούμενο.

Ν: «Ααα γιατί δεν κάνει παύση;», «Δεν καταλαβαίνω γιατί», «Α περίμενε θα αλλάξω τη σειρά» (αλλάζει την σειρά δυο καρτών ενώ ταυτόχρονα τις εισάγει στο προγραμματιζόμενο παιχνίδι). Π: «Το άδειασε».

Ν: «Εεε γιατί δεν κάνει παύση; Γιατί;» (το Bee-Bot πάλι δεν έκανε παύση με αποτέλεσμα να το ακινητοποιήσει επιλέγοντας την εντολή του «GO» και να ξεκινήσει εκ νέου τη διαδικασία προγραμματισμού).

Ε: «Άκουσε προσεκτικά τί σου λέει η Α.....».

Π: «Το άδειασε».

Ν: «Α..τώρα κατάλαβα..περίμενε».

Ε: «Έλα πάμε πάλι από την αρχή».

Ν: Εισάγει στο προγραμματιζόμενο παιχνίδι τις εντολές παύση, μπροστά, παύση, μπροστά, μπροστά, μπροστά και Go.

Π: «Πρέπει να βάλεις το "άδειασε" πρώτα», «Ε... μου σπάει τα νεύρα» (το Bee-Bot δεν έκανε πάλι παύση με αποτέλεσμα το νήπιο να το ακινητοποιεί με τη βοήθεια της εντολής του «GO»).

Ν: «Ξανά, γιατί μου σπάει τα νεύρα. Θα προσπαθήσω πάλι».

Ε: «Δες τις κάρτες πώς τις έχεις βάλει, έλα πάμε».

Π: «Το άδειασε σου λέω, τι δεν καταλαβαίνεις».

Ν: «Θα το δοκιμάσω» (έχει αλλάξει την σειρά των καρτών και προγραμματίζει το Bee-Bot με τις κατάλληλες εντολές)

Ν-Π: «Ναι έκανε παύση».

Ε: «Μπράβο παιδιά».

Απόσπασμα από την αλληλεπίδραση των παιδιών με το εκπαιδευτικό υλικό

Στη δραστηριότητα αξιολόγησης το προνήπιο έχει συνθέσει με τη βοήθεια των καρτών το πρόγραμμα, ώστε στη συνέχεια να το εισάγει στο προγραμματιζόμενο παιχνίδι. Ωστόσο, έχει εισάγει μόνο την κάρτα με την παύση δίπλα από το σήμα του stop, όπου και απαιτείται το Bee-Bot να πραγματοποιήσει παύση, χωρίς την ταυτόχρονη τοποθέτηση της κάρτας με το μπροστά βελάκι. Η πράξη αυτή γίνεται αντιληπτή από το νήπιο το οποίο σπεύδει να τοποθετήσει την κάρτα με το μπροστά βελάκι δίπλα από την κάρτα με την παύση ενώ παράλληλα το προνήπιο ξεκίνησε την εισαγωγή των εντολών στη προγραμματιζόμενη κατασκευή. Τέλος, το προνήπιο κατά την εισαγωγή των εντολών εισάγει σωστά το πρόγραμμα ακολουθώντας πιστά τις κάρτες των εντολών.

Ν: «Ζευγαράκι με την παύση» (εννοεί ότι η κάρτα με την εντολή του μπροστά πάει μαζί με την κάρτα της παύσης).

Π: Εισάγει την εντολή του «CLEAR».

Ν: «Πρέπει να πας πρώτα μπροστά»

Ν: Τοποθετεί την κάρτα με την εντολή του μπροστά δίπλα από την κάρτα με την παύση χωρίς να αναφέρει κάτι λεκτικά στο προνήπιο, το οποίο συνεχίζει τη σύνθεση του προγράμματος με τις κάρτες των εντολών.

Π: «Ά ναι μωρέ το είχα ξεχάσει, πρώτα μπροστά και μετά παύση» (εισάγει και τις υπόλοιπες εντολές στο προγραμματιζόμενο παιχνίδι, το οποίο ολοκληρώνει με επιτυχία τη διαδρομή).

ΚΑΤΗΓΟΡΟΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΕΙΔΗ ΟΜΙΛΙΑΣ ΤΟΥ MERCER

Επιχειρήθηκε η ανάλυση των συμπεριφορών των παιδιών σύμφωνα με το μοντέλο ομιλίας και σκέψης των νηπίων του Mercer, ο οποίος υποστηρίζει ότι κατά τις δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης είναι δυνατόν να εμφανιστούν τέσσερις τρόποι ομιλίας. Πιο συγκεκριμένα, α) **η ομιλία της αμφισβήτησης** στην κατηγορία αυτή τα άτομα ενδέχεται να αναπτύξουν διαφωνίες και αμφισβητήσεις μεταξύ τους, οι οποίες οδηγούν είτε σε εξατομικευμένες λήψεις αποφάσεων είτε σε εκφράσεις απόψεων που αντιτίθενται σε αυτά που ισχυρίστηκε το άλλο άτομο. β) **Η σωρευτική ομιλία**, στην κατηγορία αυτή τα άτομα δεν ασκούν κριτική στα λεγόμενα του συνομιλητή τους και προσπαθούν να καταλήξουν σε μια κοινή γνώμη μέσω της συσσώρευσης. Στον εν λόγω τρόπο ομιλία είναι δυνατόν να συναντήσουμε τεχνικές όπως οι επαναλήψεις, επιβεβαιώσεις και επεξεργασμένες αναδιατυπώσεις. γ) **Η διερευνητική ομιλία**, σύμφωνα με αυτό τον τρόπο σκέψης οι συνομιλητές μέσω εποικοδομητικών συζητήσεων επιδιώκουν να οδηγηθούν σε μια από κοινού απόφαση. Είναι δυνατόν να ασκήσουν κριτική στα λεγόμενα των συνομιλητών τους αιτιολογώντας τα λεγόμενα τους και παρουσιάζοντας εναλλακτικές προτάσεις (Mercer, 2000, σελ. 134-139). Εκτός από τις τρεις κατηγορίες που προτείνονται από το Mercer το σύνολο των διαλόγων των παιδιών εντάχθηκε σε μια ακόμη κατηγορία: δ) **Ο ατομικός τρόπος σκέψης**, στην κατηγορία αυτή παρατηρούνται συμπεριφορές, όπως η εξωτερίκευση της σκέψης, η άρνηση συμμετοχής στη συζήτηση και η έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των μελών (Τσεκούρα, 2006). Παραθέτουμε στη συνέχεια πίνακες στους οποίους κατηγοριοποιούνται οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών σύμφωνα με παραπάνω τρόπους ομιλίας. Η οργάνωση της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε κατά ενότητες δραστηριοτήτων. Από τη διαδικασία της ανάλυσης προέκυψαν τα εξής στοιχεία:

Δραστηριότητες Διδασκαλίας

Πίνακας 4. Αντιστοίχιση αλληλεπιδράσεων με τα είδη ομιλίας δραστηριότητες διδασκαλίας

Ομάδα 1-2	Είδη Ομιλίας (Mercer)			
	Ομιλία αμφισβήτησης	Σωρευτική ομιλία	Διερευνητική ομιλία	Ατομικός τρόπος σκέψης
Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών	0	3	0	0
	0	4	0	0
Λεκτική αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους	1	3	0	0
	0	5	1	0
Αλληλεπίδραση των παιδιών με το εκπαιδευτικό υλικό	0	0	0	0
	0	0	0	0

Οι επάνω γραμμή στον πίνακα αναφέρεται στις αλληλεπιδράσεις που ανέπτυξαν τα παιδιά της ομάδας 1 και η κάτω στα παιδιά της ομάδας 2.

Απο το σύνολο των αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών στις δραστηριότητες διδασκαλίας διαπιστώνουμε χαρακτηριστικά από τη σωρευτική ομιλία του Mercer στις

τρεις από την ομάδα 1 και τέσσερις από την ομάδα 2. Το προγραμματιζόμενο παιχνίδι λόγω λάθους κατά την εισαγωγή των εντολών οδηγείται εκτός δαπέδου, ενέργεια που επιτρέπει στον/ην εκπαιδευτικό να διατυπώσει ερώτηση στα παιδιά με στόχο την αποσαφήνιση των σημείων που το Bee-Bot υποχρεούται να πραγματοποιήσει παύση με βάση το διδακτικό συμβόλαιο.

Ε: «Πού έπρεπε να κάνει την παύση;».

N-Π: «Πάει έφυγε... (δηλαδή το Bee-Bot βγήκε εκτός δαπέδου).

Ε: «Έφυγε αλλά που χρειαζόταν να κάνει παύση;»

N: «Εδώ»(δείχνει το σημείο όπου υπάρχει το σήμα του STOP).

Ε: «Και σε ποιο άλλο σημείο;».

N-Π: «Εδώ» (πριν από τη διάβαση πεζών)

Οι υπόλοιπες αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν σχετίζονται με βοηθητικές ερωτήσεις από τη μεριά του/της νηπιαγωγού και την άμεση απάντηση των παιδιών. Οι ερωτήσεις αυτές είχαν σαν στόχο την προσφορά διευκρινήσεων στα παιδιά για τη σωστή διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων.

Όσο αναφορά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών διαπιστώνουμε ορισμένες περιπτώσεις όπου εντοπίζονται χαρακτηριστικά από τη σωρευτική ομιλία.

Π: (Έχει εισάγει τις εντολές κατεύθυνσης αλλά όχι την εντολή του «GO», ώστε να ξεκινήσει το Bee-Bot να εκτελεί το πρόγραμμα). N: «Ε,ε το ξεκίνα ξέχασες». Π: «Ναι, ναι το «GO».

Επιπλέον, στην ομάδα 1 διαπιστώνεται μια περίπτωση που υπάγεται στο τύπο της ομιλίας αμφισβήτησης.

Π: (Επιχειρεί να εισάγει την εντολή του GO χωρίς να έχει εισάγει οποιαδήποτε άλλη εντολή). N: «Ε,ε τι πατάς, δεν είναι αυτό το σωστό πλήκτρο».

Τέλος, σε μια από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών της ομάδας 2 εντοπίζονται χαρακτηριστικά από το τύπο της διερευνητικής ομιλίας.

Π: (Εισάγει πέντε εντολές προσανατολισμού στο προγραμματιζόμενο παιχνίδι). N: «Όχι, όχι πέντε έξι να βάλεις». Π: «Α ναι έξι γιατί έξι είναι τα κουτάκια».

Το πλήθος των υπόλοιπων αλληλεπιδράσεων τόσο μεταξύ των ίδιων των υποκειμένων όσο και μεταξύ αυτών και του/της εκπαιδευτικού δεν παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με κανέναν από τους τρόπους ομιλίας του Mercer.

Δραστηριότητες Εμπέδωσης

Πίνακας 5. Αντιστοίχιση αλληλεπιδράσεων με τα είδη ομιλίας δραστηριότητες εμπέδωσης

Ομάδα 1-2	Είδη Ομιλίας(Mercer)			
	Ομιλία αμφισβήτησης	Σωρευτική ομιλία	Διερευνητική ομιλία	Ατομικός τρόπος σκέψης
Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών	0	4	0	0
	0	3	0	0
Λεκτική αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους	0	11	0	0
	0	5	1	0
Αλληλεπίδραση των παιδιών με το εκπαιδευτικό υλικό	0	0	0	0
	0	0	0	0

Για τις δραστηριότητες εμπέδωσης αν θελήσουμε να εξετάσουμε τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν σύμφωνα με τα είδη ομιλίας του Mercer διαπιστώνουμε ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ

εκπαιδευτικών και παιδιών και στις δύο ομάδες εμφανίζουν χαρακτηριστικά από τη σωρευτική ομιλία. Τα παιδιά μαζί με τους εκπαιδευτικούς δομούσαν θετικά το λόγο τους και κατάφεραν να καταλήγουν σε κοινές αποφάσεις. Το προνήπιο προγραμματίζει το Bee-Bot με νέα ακολουθία εντολών χωρίς όμως να εισάγει την εντολή του clear, με τη βοήθεια της οποίας αδειάζει η μνήμη του προγραμματιζόμενου παιχνιδιού. Με αποτέλεσμα το προγραμματιζόμενο παιχνίδι να οδηγείται εκτός δαπέδου. Η εκπαιδευτικός αντιδρώντας άμεσα θέτει στα παιδιά βοηθητικές ερωτήσεις αναζητώντας το λόγο που το προγραμματιζόμενο παιχνίδι εκτέλεσε μεγαλύτερο πλήθος εντολών απ' αυτές που του είχε εισάγει το προνήπιο. Το νήπιο αρχικά και το προνήπιο στη συνέχεια αντιλήφθηκαν το λάθος και το γνωστοποίησαν στον εκπαιδευτικό.

Π: Εισάγει 3 φορές την εντολή του μπροστά και στο τέλος το πλήκτρο του GO(δεν έχει πραγματοποιηθεί εισαγωγή της εντολής του clear).

Ε: «Γιατί ξέφυγε εκτός δαπέδου; Τί ξέχασες να κάνεις;»

Ν: «Ξέχασε να βάλει το...το...άδειασε».

Π: «Ναι το άδειασε».

Ε: «Το άδειασε. Μπράβο παιδιά. Προσπαθήστε πάλι».

Όσο αναφορά, τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών διαπιστώνουμε ότι και στις δύο ομάδες εντοπίζονται χαρακτηριστικά από τη σωρευτική ομιλία.

Ν: «Κάτι ξέχασες».

Π: Αφαιρεί την δεύτερη κάρτα με το μπροστά βελάκι και τοποθετεί στη θέση της την κάρτα με την εντολή της παύσης. Επιχειρεί να εισάγει την εντολή της παύσης στο προγραμματιζόμενο παιχνίδι.

Ν: «Όχι, όχι πρώτα το μπροστά και μετά παύση».

Π: «Ααα πρώτα το μπροστά και μετά παύση» ενώ παράλληλα τα εισάγει.

Επιπλέον, τα παιδιά της ομάδας 2 αναπτύσσουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους οι οποίες έχουν χαρακτηριστικά από τη διερευνητική ομιλία. Το προνήπιο κατά τη διαδικασία σχεδιασμού του προγράμματος με τις κάρτες των εντολών τοποθετεί τη κάρτα με την εντολή του «GO» στη μέση του προγράμματος αντί στο τέλος, ενέργεια η οποία γίνεται άμεσα αντιληπτή από την εκπαιδευτικό και το νήπιο, με αποτέλεσμα την άμεση αντίδραση τους.

Ε: «Εδώ θα το πατήσεις το ξεκίνα;»

Π: «Ναι».

Ε: «Και πως θα οδηγηθεί μέχρι τέλους η μελισσούλα;»

Ν: «Το ξεκίνα πάει τελευταίο».

Π: «Όχι».

Ν: Τοποθετεί την κάρτα με το μπροστά βελάκι και αφαιρεί την κάρτα με την εντολή του GO.

Π: «Να το βάλεις εκεί». Εννοεί στη θέση που βρισκόταν πριν τη μετακίνηση από το νήπιο.

Ν: «Τελευταίο πηγαίνει».

Ε: «Για να φτάσει μέχρι το σχολείο (το τέλος) πόσες φορές θα πατήσουμε το κουμπί με το μπροστά βελάκι;»

Π: «Ααα ναι μωρέ». Αφαιρεί την κάρτα με την εντολή του GO και συνεχίζει τη διαδικασία με την τοποθέτηση καρτών με το μπροστά βελάκι.

Δραστηριότητες Αξιολόγησης

Πίνακας 6. Αντιστοίχιση αλληλεπιδράσεων με τα είδη ομιλίας δραστηριότητες αξιολόγησης

Ομάδα 1-2	Είδη Ομιλίας(Mercer)			
Κατηγορία Αλληλεπίδρασης	Ομιλία αμφισβήτησης	Σωρευτική ομιλία	Διερευνητική ομιλία	Ατομικός τρόπος σκέυης
Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και παιδιών	0	4	0	0
	0	2	0	0
Λεκτική αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους	3	7	2	0
	1	3	2	0
Αλληλεπίδραση των παιδιών με το εκπαιδευτικό υλικό	0	0	0	0
	0	0	0	0

Σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών συναντάμε και πάλι χαρακτηριστικά από το είδος της σωρευτικής ομιλίας, με αποσπάσματα παρόμοια με αυτά που δόθηκαν τόσο στις δραστηριότητες της διδασκαλίας όσο και σε αυτές της εμπέδωσης.

Από το πλήθος των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους διαπιστώνουμε χαρακτηριστικά από το είδος της ομιλίας αμφισβήτησης, της διερευνητικής ομιλίας και της σωρευτικής ομιλίας.

Ομιλία αμφισβήτησης: Π: Κατά τη διαδικασία προγραμματισμού εισάγει την εντολή με το μπροστά βελάκι αντί αυτού της παύσης. Ν: «Όχι, όχι κάνεις λάθος, έλα να σε βοηθήσω η παύση πηγαίνει».

Π: «Όχι, όχι δεν θέλω βοήθεια μπορώ μόνος μου».

Π: Εισάγει την εντολή του clear και ξεκινάει πάλι από την αρχή τη διαδικασία προγραμματισμού χωρίς να λάβει υπόψη του τα λεγόμενα του νηπίου.

Διερευνητική ομιλία: Το προνήπιο συνθέτει το πρόγραμμα με τις κάρτες των εντολών.

Π: Τοποθετεί την κάρτα με το μπροστά βελάκι.

Ν: «Το άδειασε πηγαίνει πρώτο»(εννοεί την κάρτα με την εντολή του clear).

Π: «Όχι» (τοποθετεί την δεύτερη κάρτα με το μπροστά βελάκι και την κάρτα με την εντολή του pause).

Ν: «Αυτό δεν είναι το άδειασε, το άδειασε πηγαίνει πρώτο».

Π: «Ναι, έχεις δίκιο πρέπει πρώτα να πατήσω το άδειασε» (τοποθετεί την κάρτα με την εντολή του clear πρώτη).

Σωρευτική ομιλία:

Π: Κατά τη διαδικασία προγραμματισμού του Bee-Bot εισάγει την εντολή του clear και στην συνέχεια είναι έτοιμο να επιλέξει το πλήκτρο του «GO».

Ν: «Μη...όχι το «GO»

Π: «Ναι, ναι περίμενε» (δεν εισάγει το πλήκτρο του «GO» καταλαβαίνει ότι είναι λάθος και επιλέγει πρώτα την εντολή του μπροστά και στη συνέχεια την εντολή του «GO»).

Ν: «Έτσι μπράβο».

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης παρέχουν στοιχεία για το πλήθος των αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν τόσο μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των ίδιων των παιδιών κατά τη διαδικασία προγραμματισμού προγραμματιζόμενων παιχνιδιών τύπου Logo. Επιπλέον, εξάγονται

συμπεράσματα για τις αλληλεπιδράσεις που ανέπτυξαν τα παιδιά με το εκπαιδευτικό υλικό, οι οποίες μας βοήθησαν να αποκρυπτογραφήσουμε τις σκέψεις των υποκειμένων σε περιπτώσεις που δεν διατύπωναν λεκτικά τις ιδέες τους. Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα ανέπτυξαν αλληλεπιδράσεις με το εκπαιδευτικό υλικό μόνο στις δραστηριότητες της εμπέδωσης με μοναδική εξαίρεση την ομάδα 2 που ανέπτυξε ανάλογη ενέργεια στη δραστηριότητα αξιολόγησης.

Αναφορικά με τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος αυτών σχετίζεται με βοηθητικές ερωτήσεις, οι οποίες είχαν σαν κύριο στόχο την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων. Σε ένα μικρό ποσοστό αυτών εντοπίζονται χαρακτηριστικά από τον τύπο της σωρευτικής ομιλίας του Mercer, όπου οι ομιλητές δομούν θετικά το λόγο τους χωρίς ωστόσο να ασκούν κριτική στα λεγόμενα των υπολοίπων. Συνεπώς, κατά την διδακτική παρέμβαση με τη χρήση ρομποτικών εργαλείων και δη προγραμματιζόμενων παιχνιδιών ο/η εκπαιδευτικός προτείνεται: α) να έχει προετοιμάσει κατάλληλες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που να προάγουν το είδος της διερευνητικής ομιλίας. β) να θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωση της διαδικασίας προγραμματισμού τη λεκτικοποίηση του εκάστοτε προγράμματος, χρησιμοποιώντας την τεχνική «σκέφτομαι δυνατά» ('thinking aloud'). Πιο αναλυτικά, μέσω αυτής της τεχνικής τα υποκείμενα υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ώστε να λεκτικοποιούν και να δημοσιοποιούν τη σκέψη τους κατά τη διαδικασία σχεδιασμού ενός αλγόριθμου για την επίλυση του αντίστοιχου προβλήματος. Επιπρόσθετα να αναφερθεί ότι σύμφωνα με το Mercer ο εκπαιδευτικός είναι ο «οδηγός» (guide) της μικρής κοινότητας που καλείται «τάξη» και που συνιστά ένα μικρό χωριό με τους δικούς του τρόπους επικοινωνίας (discourse village) (Μπερερής κ.α., 2009:195). Επιπλέον, όταν τα παιδιά μαθαίνουν για πρώτη φορά μια νέα δεξιότητα η παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης και ενθάρρυνσης για τις προσπάθειές τους από τον εκπαιδευτικό επηρεάζει καταλυτικά το αν τα παιδιά θα συνεχίσουν ή θα εγκαταλείψουν τη προσπάθεια για την απόκτηση της εκάστοτε δεξιότητας. Είναι η λεγόμενη 'ανατροφοδότηση' (feedback) που δέχονται τα παιδιά από τον εκπαιδευτικό (Fox & Lentini, 2006). Τα δύο τελευταία παραδείγματα αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Απο το σύνολο των αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ των παιδιών σε ένα μεγάλο μέρος αυτών διαπιστώνουμε χαρακτηριστικά από τρεις τύπους ομιλίας του Mercer. Συγκεκριμένα εντοπίζουμε το είδος της ομιλίας αμφισβήτησης, της σωρευτικής ομιλίας και της διερευνητικής ομιλίας του Mercer. Πιο αναλυτικά, τα υποκείμενα της κάθε ομάδας σε αρκετές περιπτώσεις ανέπτυξαν εποικοδομητικούς διαλόγους μέσω των οποίων οδηγήθηκαν σε αλλαγή των αρχικών λανθασμένων ιδεών τους και στην πρόσκτηση νέας γνώσης. Επιπλέον, ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη για τις ιδέες που τους παρουσίαζε ο συνομιλητής τους και χρησιμοποιούσαν εμπειριστωμένη επιχειρηματολογία προκειμένου να αντικρούσουν τα λεγόμενα του σε περιπτώσεις που διαφωνούσαν μαζί του. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ανέπτυξαν μεγαλύτερο βαθμό αλληλεπιδράσεων σε καταστάσεις, όπου ένα από τα δύο μέλη της ομάδας αδυνατούσε να διεκπεραιώσει τις δραστηριότητες και το άλλο μέλος επέμβαινε βοηθητικά. Κάτι που αποδεικνύεται και από τη διαφοροποίηση που εντοπίζεται στον αριθμό των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δύο ομάδων. Το προνήπιο της ομάδας 1 αντιμετώπιζε μεγάλη δυσκολία κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων με αποτέλεσμα τη συνεχή επέμβαση του νηπιού.

Συμπερασματικά, ο απτικός προγραμματισμός (tangible programming) σε συνδυασμό με την ελκυστικότητα του εργαλείου, λόγω ποικίλων χαρακτηριστικών (χρώμα, πλήκτρα, κίνηση) συμβάλει αποτελεσματικά τόσο στη γνωστική και εξελικτική ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας όσο και στην ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προωθούνται με αυτό τον τρόπο συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης που λειτουργούν καταλυτικά στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συνεπώς οι διαφορετικοί τύποι των λεκτικών αλληλεπιδράσεων και τα συμπεράσματα που προέκυψαν σχετίζονται τόσο με την κοινωνική όσο και με την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων οδηγεί και στη συναισθηματική ανάπτυξη, όπως αυτοσεβασμός, ετεροσεβασμός, αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση κ.α. στο πλαίσιο ενός κατάλληλου σχεδιασμού εκπαιδευτικών σεναρίων, ώστε να

προάγεται η διερευνητική ομιλία που οδηγεί κατ' επέκταση και στην ανάπτυξη των κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Clements, D., Nastasi, B. & Swaminathan, S.(1993). Young Children and Computers: Crossroads and Directions From Research. Young Children, 48 (2), 56-64. ISSN 0044-0728, *National Association for the Education of Young Children*, Washington DC, USA.

Dimitriou, A. & Xatzikraniotis, E. (2003). Educational robotics as a tool for skills development. In *Proceedings of the 2nd national teachers' conference on "ICT in Education"*, (pp. 146-157). Syros. May.

Ελευθεριώτη, Ε., Καρατράντου, Α. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2010). Χρησιμοποιώντας τα Lego Mindstorms NXT για την διδασκαλία του Προγραμματισμού σε ένα διαθεματικό πλαίσιο: μία πιλοτική μελέτη. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (τόμος II, σελ. 137-144). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Fessakis, G., Gouli, E. & Mavroudi, E. (2012). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, 63, 87-97.

Fox, L. & Lentini, R.H. (2006). "You got it!" Teaching social and emotional skills. *National Association for the Education of Young Children (naeyc)*, 61(6), 36-42. Από: <http://journal.naeyc.org/btj/200611>

Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη διδακτική της πληροφορικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Κόμης, Β. (2010). *Οδηγίες σχεδίασης και εφαρμογής εκπαιδευτικού σεναρίου*. Ένατη ανανεωμένη Έκδοση. Πάτρα: Πανεπιστημιακές Παραδόσεις.

Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπερελής, Π., & Τρούκη, Ε.(2009). *Λόγος και επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Τσεκούρα, Ο. (2006). *Συνεργατικές Δραστηριότητες με εκπαιδευτικό λογισμικό στο νηπιαγωγείο: Μια μελέτη περίπτωσης* (Διπλωματική Εργασία ΜΠΣ Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών).

Stoeckelmayr, K., Tesar, M. & Hofmann, A. (2011). *Kindergarten Children Programming Robots: A First Attempt*. Ανακτήθηκε 8 Μαΐου 2012:

http://www.innoc.at/fileadmin/user_upload/_temp_/RiE/Proceedings/51.pdf

Strand, E. (1986). A Descriptive Study Comparing Preschool and Kindergarten LOGO Interaction. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (70th, San Francisco, CA, April 16-20, 1986), Texas, USA, ED270213, ERIC – Education Resources Information Center, Computer Sciences Corporation, Lanham, MD, USA.

Φεσάκης, Γ., Γουλή, Ε., & Μαυρουδή, Ε.(2010). Επίλυση Προβλήματος σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον από Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. *5ο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Αναστασία Μισιρλή, amisirli@upatras.gr

Αγγελική Κοκκόση, aggelikokkosi@windowslive.com

Βασίλης Κόμης, komis@upatras.gr

Μπακλέ Ηλιάνα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Ματσούκα Ουρανία, Επίκουρος καθηγήτρια
Γραμματικόπουλος Βασίλης, Λέκτορας,
Κώστας Γιώργος, Καθηγητής

ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΕΣ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΣΤΑΘΜΩΝ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τις αρχικές ψυχομετρικές ιδιότητες ενός εργαλείου αξιολόγησης εξωτερικών χώρων νηπιαγωγείων και παιδικών σταθμών. Η Κλίμακα Αξιολόγησης Εξωτερικών Χώρων (ΚΑΕΧ) αναπτύχθηκε για να αξιολογήσει την ασφάλεια των εξωτερικών χώρων καθώς και τις παροχές για τη φυσική δραστηριότητα που δίνουν στα παιδιά. Η κατασκευή της ΚΑΕΧ βασίστηκε: (α) σε διεθνείς προδιαγραφές κατασκευής και λειτουργίας εξωτερικών χώρων Παιδικών Σταθμών και Νηπιαγωγείων (ΗΠΑ), (β) στην Ευρωπαϊκή και Ελληνική νομοθεσία και (γ) σε διεθνή βιβλιογραφία. Το δείγμα της έρευνας αποτελέσαν οι εξωτερικοί χώροι 160 παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων της Βορείου Ελλάδας. Η ΚΑΕΧ στην τελική της μορφή συμπεριελάμβανε 32 θέματα που συγκροτούν δύο παράγοντες (ασφάλεια & παροχές). Οι βασικές ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας ήταν ικανοποιητικές και ανέδειξαν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων και παιδικών σταθμών, όμως για εξαγωγή πιο αξιόπιστων και έγκυρων αποτελεσμάτων χρειάζεται περαιτέρω έλεγχος της εγκυρότητας της κλίμακας σε συνδυασμό με αναβαθμισμένες στατιστικές αναλύσεις.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αξιολόγηση εξωτερικών χώρων, εξωτερικός χώρος, προσχολική ηλικία

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE OUTDOOR SPACE EVALUATION SCALE (OSES) FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION UVITS

ABSTRACT

The aim of the current study is to examine the psychometric properties of the Outdoor Space Evaluation Scale (OSES). OSES is a tool for evaluating the outdoor space of early childhood education units and developed to comprise two factors, security and provision for physical activities. It was developed based on: (a) international specifications for construction and operation (USA), (b) European and Greek specifications, and (c) on international research evidence. The sample of the current study was 160 early childhood outdoor spaces/yards in North Greece. 32 items comprises two factors named security and provision. The scale revealed acceptable psychometric properties and thus it can be used for the evaluation of the outdoor space of early childhood units. Even if the results were encouraging further efforts are needed with advanced statistical methods to ensure the validity of the OSES.

KEY WORDS

Outdoor space evaluation, outdoor space, early childhood education

ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΣΤΑΘΜΩΝ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ

Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων και των παιδικών σταθμών μπορεί να περιέχουν οποιονδήποτε συνδυασμό των χαρακτηριστικών των διαφόρων τύπων παιδικών χαρών. Οι παιδικές χαρές χωρίζονται σε παραδοσιακές, σύγχρονες και δημιουργικές, σε κάθε μία από τις οποίες παρατηρούνται και καλλιεργούνται διαφορετικές συμπεριφορές παιχνιδιού (Jansson, 2010). Συγκεκριμένα οι παραδοσιακές παιδικές χαρές είναι εξωτερικοί χώροι παιχνιδιού οι οποίοι αναπτύσσουν την αδρή κινητικότητα και την έντονη φυσική άσκηση, χωρίς ταυτόχρονη καλλιέργεια της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού. Το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ότι περιλαμβάνουν όργανα παιδικής αναψυχής και άσκησης, δηλαδή μεταλλικά όργανα μεμονωμένου/εξειδικευμένου παιχνιδιού όπως κούνιες, τραμπάλες, τσουλήθρες, επιφάνειες αναρρίχησης κτλ. (Holmes & Procaccino, 2007). Οι σύγχρονες παιδικές χαρές μπορούν να θεωρηθούν ως εξέλιξη των παραδοσιακών. Βασικά τους γνωρίσματα είναι ο καλύτερος σχεδιασμός του περιβάλλοντος χώρου, η χρήση διαφορετικών -πιο εξελιγμένων και ασφαλέστερων- υλικών κατασκευής καθώς και η παροχή ευκαιριών κοινωνικοποίησης στα παιδιά (Botsoglou et al, 2010). Τέλος, στις δημιουργικές παιδικές χαρές, το φυσικό περιβάλλον συνιστά τον κύριο και μοναδικό

εξοπλισμό τους. Εκεί τα παιδιά καλλιεργούν την κινητική τους ανάπτυξη, έρχονται σε επαφή με τη φύση, δημιουργούν και «καταστρέφουν» το χώρο παιχνιδιού τους, χρησιμοποιώντας υλικά της φύσης, με συνέπεια την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους (Fjørtoft, 2004).

ΠΑΡΟΧΕΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Το παιχνίδι, είναι ένα αναπόσπαστο στοιχείο της σωματικής και διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Με τον τρόπο αυτό οι παιδικές χαρές, καθώς και οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων και των παιδικών σταθμών αποτελούν το ουσιαστικότερο «πεδίο δράσης» των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα ύπαρξης και τη σημασία των σχολικών αυλών στην πολυεπίπεδη ανάπτυξη των παιδιών, το ΥΠΕΣΔΔΑ εφαρμόζει το πρόγραμμα «διαμόρφωση σχολικών αυλών» με στόχο την κατασκευή στις αυλές των σχολείων, χώρων άθλησης και ψυχαγωγίας, με γηπεδάκια, παιδικές χαρές, παρτέρια, παγκάκια, βρυσούλες, πέργολες κ.α. με σχεδιασμό ανάλογο με τη βαθμίδα εκπαίδευσης του κάθε σχολείου. Η κατασκευή στο σύνολό της στόχο έχει τη δημιουργία ενός πάρκου με οργανωμένη φύτευση, πρότυπη αθλητική εγκατάσταση, χρήση φυσικών υλικών δαπεδόστρωσης και επενδύσεων (χώμα-πέτρα), ξύλινα στοιχεία (πέργκολες, καθιστικά, παιχνίδια κ.λ.π.), ανοικτά θεατράκια κ.λ.π. Επίσης, όπου είναι εφικτό δημιουργούνται μικροί βοτανικοί κήποι, που βοηθούν ιδιαίτερα στην ουσιαστική γνωριμία των παιδιών με τον κόσμο των δέντρων, των θάμνων, των λουλουδιών (Καραγιάννη & Καρυώτη, 2003). Έτσι, οι οργανωμένοι εξωτερικοί προαύλιοι χώροι προάγουν τόσο την άθληση και το παιχνίδι όσο και την κοινωνικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε συνάρτηση με το φυσικό περιβάλλον.

Για τους παραπάνω λόγους θεωρείται ότι οι παροχές των εξωτερικών χώρων σε ποικιλία δραστηριοτήτων (ύπαρξη πολλών οργάνων) και επάρκεια χώρου (μεγάλη αυλή), είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη του παιδιού.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΚΑΘΙΣΤΟΥΝ ΕΝΑΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΧΩΡΟ ΙΔΑΝΙΚΟ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΗ

Για την ασφάλεια των παιδικών χαρών στην Ελλάδα, από το 1998 υπάρχουν πρότυπα που όμως δεν τηρούνται από την συντριπτική πλειοψηφία των φορέων υλοποίησης (Δήμους) καθώς δεν έχουν ισχύ νόμου. Ως φορέας πιστοποίησης των απαιτήσεων ασφάλειας των παιδικών χαρών σήμερα αναφέρεται ο Ελληνικός Οργανισμός Τυποποίησης (ΕΛΟΤ).

Στα πρότυπα EN 1176.01 έως 07 προσδιορίζονται οι απαιτήσεις ασφαλείας που πρέπει να πληρούν τα στοιχεία εξοπλισμού και προδιαγράφεται η σωστή πρακτική εγκατάστασης, συντήρησης και λειτουργίας τους. Επομένως, για κάθε στοιχείο εξοπλισμού σε μία παιδική χαρά θα πρέπει να ζητείται από τον προμηθευτή – κατασκευαστή –πριν την ανάθεση του έργου – η προσκόμιση των πιστοποιητικών τους σύμφωνα με τα πρότυπα του ΕΛΟΤ. Αντίστοιχα και δημοτικές επιχειρήσεις που κατασκευάζουν οι ίδιες στοιχεία εξοπλισμού θα πρέπει να χρησιμοποιούν ως οδηγό τα πρότυπα και να πιστοποιούν τα αντικείμενα αυτά (Καραγιάννη & Καρυώτη, 2003)

Στο πρότυπο EN 1177–«Δάπεδα των χώρων αναψυχής των παιδιών με απορροφητικότητα κρούσεων-απαιτήσεις ασφάλειας και μέθοδοι δοκιμής», δίνονται οι προδιαγραφές δαπέδων που εφαρμόζονται σε παιδικές χαρές και ειδικές προδιαγραφές για περιοχές που η ανάσχεση κρούσης είναι απαραίτητη. Εκεί ο μελετητής μπορεί να ανατρέξει ώστε να επιλέξει τις ιδιότητες που πρέπει να έχει το δάπεδο της παιδικής χαράς και ιδιαίτερα το δάπεδο στον χώρο πρόσκρουσης γύρω και κάτω από τα όργανα. Ανάλογα με το ύψος πτώσης που προδιαγράφεται για κάθε όργανο, θα πρέπει να υπάρχει και το κατάλληλο υλικό δαπέδου στο κατάλληλο πάχος (Καραγιάννη & Καρυώτη, 2003).

Σε πολλές άλλες χώρες, η ασφάλεια των παιδικών χαρών είναι ένα πολύ καλά αναγνωρισμένο ζήτημα και έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ώστε να μειωθεί ο αριθμός και το μέγεθος των ατυχημάτων από αυτές. Σύγχρονες στατιστικές μελέτες έδειξαν ότι το 50% των τραυματισμών στις παιδικές χαρές

σχετίζεται με τα όργανα αυτών. Έτσι, ο συνολικός έλεγχος θα πρέπει να αφορά την τοποθεσία, τη χωροθέτηση, τα όργανα, τις επιφάνειες, την εγκατάσταση, τη λειτουργία και τη συντήρηση. Τα παραπάνω αποτελούν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την ασφάλεια μιας παιδικής χαράς που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση τόσο για τη νομοθεσία όσο και για την τυποποίησή της (Weperen & Rogmans, 1991).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με κανονισμούς περί ασφάλειας και υγείας σε χώρους αναψυχής και συγκεκριμένα σε προαύλιους εξωτερικούς χώρους, θα πρέπει να διασφαλίζεται ώστε ο υπαίθριος αυτός χώρος να λειτουργεί με κατάλληλη περιφράξη για να επιτυγχάνεται η ασφαλής παραμονή των παιδιών. Επίσης, να διαθέτει πόσιμο νερό, υγειονομικές διευκολύνσεις καθαρισμού, τουαλέτες, έδαφος εγκατάστασης εξοπλισμού αναψυχής με κατάλληλο σύστημα απορροής των υδάτων και σημεία σκίασης προστατευμένα από τον ήλιο και τη βροχή. Καλό θα είναι ακόμη, να μη γειτνιάζει με χώρους φόρτωσης, εκφόρτωσης και εναπόθεσης επικίνδυνων υλικών καθώς και χώρους επικίνδυνων δραστηριοτήτων ώστε να μην τίθεται σε κίνδυνο η ασφάλεια των παιδιών. Επιπρόσθετα να μην γειτνιάζει με οδούς ταχείας ή αυξημένης κυκλοφορίας και σε κάθε περίπτωση να λαμβάνονται τα αναγκαία προστατευτικά μέτρα, καθώς και να μη βρίσκεται δίπλα σε περιοχές που εγκυμονούν κινδύνους από κατολισθήσεις, κατακρημνίσεις, καταρρεύσεις, εστίες μολύνσεων κ.λπ. Τέλος, να μην έχει οπική επαφή με εγκαταστάσεις που μπορούν να βλάψουν την ψυχική υγεία των παιδιών (όπως νεκροταφεία, φυλακές κ.λπ.) (Διαβούλευση, Κανονισμοί 201X, Περί Ασφάλειας και Υγείας σε Χώρους Αναψυχής - Παιχνιδοτόποι)

Στην Αμερική έχει εκδοθεί ένα Εγχειρίδιο για την Ασφάλεια των Δημόσιων Παιδικών Χαρών (1997) και είναι ευρέως αποδεκτές οι οδηγίες αυτές. Αυτή η κατευθυντήρια γραμμή ασφάλειας παιδικών χαρών καθώς και το Διεθνές Πρόγραμμα Ασφάλειας Παιδικών Χαρών συνιστούν προδιαγραφές ασφαλείας όσον αφορά τις προστατευτικές επιφάνειες, τις ζώνες πτώσης, την απόσταση στις κούνιες, τους κινδύνους πιθανής παγίδευσης με το κεφάλι, τα σημεία που πιθανόν κάποιος θα μπορούσε να τσιμπηθεί ή να χτυπήσει, τους πιθανούς κινδύνους εμπλοκής και τη συντήρηση της παιδικής χαράς. Τέλος, τραυματισμοί σε παιδική χαρά μπορούν να επέλθουν και από ανεπαρκή εποπτεία από τους ενήλικες (Açık, 2007)

Ο σχεδιασμός και η κλίμακα των οργάνων σε μια παιδική χαρά θα πρέπει να είναι ευδιάκριτος για την ηλικιακή ομάδα που προορίζεται. Για τα μικρότερα παιδιά, το εγχειρίδιο παιδικών χαρών που έχει εκδοθεί στην Αμερική, συνιστά ξεχωριστές περιοχές παιχνιδιού που επιτρέπουν την προσεκτική τους επίβλεψη από ενήλικες και διαθέτει κατάλληλο εξοπλισμό για το αναπτυξιακό επίπεδο αυτής της ηλικίας. Παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν μειωμένο συντονισμό ισορροπίας και είναι πιο επιρρεπή σε τραυματισμούς από ότι είναι τα μεγαλύτερα παιδιά. Έτσι, για τα παιδιά αυτά προστατευτικά εμπόδια σε ορισμένα όργανα είναι απαραίτητα (Swartz, 1992).

ΚΙΝΔΥΝΟΙ ΚΑΙ ΑΤΥΧΗΜΑΤΑ ΣΕ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΣΤΑΘΜΩΝ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ

Οι παιδικές χαρές αποτελούν γενικά έναν ασφαλή τόπο παιχνιδιού εκτός σπιτιού, προσφέροντας στα παιδιά πολλά οφέλη. Παρόλα αυτά, η καταγραφή τραυματισμών στους χώρους αυτούς δεν είναι σπάνιο φαινόμενο. Στις Η.Π.Α ετησίως περισσότερα από 200.000 παιδιά έως 15 ετών επισκέπτονται τα εξωτερικά ιατρεία των νοσοκομείων λόγω τραυματισμού που έλαβε χώρα σε παιδική χαρά, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία καταγράφονται κάθε έξι μήνες 24.000 τραυματισμοί αυτού του είδους. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με στοιχεία του Κέντρου Έρευνας και Πρόληψης Ατυχημάτων (Κ.Ε.Π.Α) η ετήσια επίπτωση των τραυματισμών των παιδιών σε παιδικές χαρές υπολογίστηκε σε 7 ανά 1.000 αγόρια και 4 ανά 1.000 κορίτσια. Τα παιδιά ηλικίας 5-9 ετών υφίστανται το μεγαλύτερο ποσοστό ατυχημάτων, ενώ ο συχνότερος μηχανισμός κάκωσης είναι η πτώση. Σημαντικό ρόλο στην πρόκληση των ατυχημάτων αυτών διαδραματίζουν η ποιότητα του εδάφους (τα ευένδοτα υλικά, όπως το καουτσούκ και το αμμοχάλικο μειώνουν τον κίνδυνο σοβαρού τραυματισμού), η ελλιπής συντήρηση του εξοπλισμού και

το υ εδάφο υ, ό πως και η κακή επιτήρηση των παιδιών από ειδικευμένο προσωπικό (Πετρίδου & Τερζίδης, 2002).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει συστηματική καταγραφή των ατυχημάτων που συμβαίνουν σε παιδιά. Την ίδια στιγμή, εργασία του Κέντρου Έρευνας και Πρόληψης Παιδικού Ατυχήματος αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια ενός μόνο έτους, 777 παιδιά, ηλικίας έως 14 ετών, έφτασαν στα εξωτερικά ιατρεία του Νοσοκομείου Παιδών "Αγλαΐα Κυριακού" όλα τραυματισμένα σε παιδικές χαρές που βρίσκονται στη Αττική. Συγκεκριμένα στα 19.214 ατυχήματα που καταγράφηκαν το 1996 σε 4 νοσοκομεία της Αττικής τα 1109 (5.8%) σημειώθηκαν σε παιδικές χαρές.

Ελληνικά δεδομένα δείχνουν ότι «η πηγή του κακού» δεν είναι μόνο η ελλιπής συντήρηση αλλά και οι βανδαλισμοί που δέχονται οι χώροι αυτοί. Μάλιστα το ποσοστό των βανδαλισμών είναι υψηλό, το οποίο ιδιαίτερα τους καλοκαιρινούς μήνες φτάνει το 4% ημερησίως (ΕΘΝΟΣ, 17/9/2003). Έτσι προκύπτει και η ανάγκη για ένα πρόγραμμα φύλαξης των χώρων αυτών. Πιο συγκεκριμένα και σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης, η τήρηση αρχείου ατυχημάτων για κάθε παιδική χαρά θα βοηθούσε στην κατανόηση των προβλημάτων και στη βελτίωση του επιπέδου ασφάλειας (Καραγιάννη & Καρυώτη, 2003).

Πρόσφατα στοιχεία από την Επιτροπή Ασφάλειας Καταναλωτικών Προϊόντων των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (CPSC), αναφέρουν ότι, το 2001, οι πλέον συχνοί τραυματισμοί σχετίζονται με πτώσεις σε επιφάνειες παιδικής χαράς. Αυτοί οι τραυματισμοί τείνουν επίσης να είναι ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα, με περίπου τα τρία τέταρτα της πτώσης να είναι τραύματα στο κεφάλι, με αποτέλεσμα το θάνατο. Άλλες μορφές κινδύνου περιλαμβάνουν χτύπημα με κούνιες και άλλο κινούμενο εξοπλισμό, συγκρούσεις με σταθερό εξοπλισμό και η επαφή με προεξοχές, αιχμηρές άκρες, θερμές επιφάνειες και διάφορα συντρίμια (CPSC, 2007). Θανατηφόροι τραυματισμοί που καταγράφηκαν στην CPSC, περιλαμβάνουν εκτός από πτώσεις, εμπλοκή των ειδών ένδυσης στον εξοπλισμό, όπως τσουλήθρες, παγίδευση του κεφαλιού σε ανοίγματα, πτώσεις από αναποδογυρισμένο εξοπλισμό και κούνιες σε κίνηση (Swartz, 1992).

Με αφορμή λοιπόν όλων των παραπάνω καθώς και της έλλειψης ενός προγράμματος αξιολόγησης των εξωτερικών χώρων παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων, επιχειρήθηκε η κατασκευή ενός τέτοιου οργάνου που βασίζεται: (α) σε διεθνείς προδιαγραφές κατασκευής και λειτουργίας εξωτερικών χώρων Παιδικών Σταθμών και Νηπιαγωγείων (National Program for Playground Safety, America's Playgrounds Safety Report Card, 2006. Public Playground Safety Handbook, Playground Information to Use with the Environment Rating Scales, 2008), (β) στην Ευρωπαϊκή (EN 1176) και Ελληνική (28492/2009-ΦΕΚ Β' 931) νομοθεσία και (γ) σε διεθνή βιβλιογραφία (Botsoglou, Hrisikou & Kakana, 2010. Gülbayrak & Turaci, 2004).

Ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο αξιολόγησης των εξωτερικών χώρων των εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων Προσχολικής Αγωγής πιστεύεται ότι θα βοηθήσει την προσπάθεια βελτίωσης κατασκευής και οργάνωσής τους. Ο σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας ήταν η κατασκευή μίας κλίμακας αξιολόγησης της ποιότητας των εξωτερικών χώρων των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων καθώς και η παρουσίαση των αρχικών ψυχομετρικών ιδιοτήτων του εργαλείου αυτού.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Στην έρευνα αξιολογήθηκαν 160 Ιδρύματα Προσχολικής Αγωγής κατά τους 2 πρώτους μήνες του καλοκαιριού του έτους 2013. Από αυτά τα 130 ήταν Νηπιαγωγεία και τα 30 Παιδικοί Σταθμοί. Η αξιολόγηση έγινε σε εκπαιδευτικά ιδρύματα των νομών Θεσσαλονίκης και Πιερίας. Πιο συγκεκριμένα, 80 νηπιαγωγεία (25 από Ανατολικούς και 55 από Δυτικούς Δήμους) αξιολογήθηκαν από το Νομό Θεσσαλονίκης και 23 Παιδικοί Σταθμοί (9 από Ανατολικούς και 14 από Δυτικούς δήμους). Επίσης, 50

νηπιαγωγεία (20 από την Κατερίνη και 30 από τα γύρω χωριά) και 7 Παιδικοί Σταθμοί από το νομό Πιερίας. Την έρευνα διεξήγαγε με επιτόπια καταγραφή, παρατήρηση και συμπλήρωση της λίστας η ερευνήτρια κατά τις πρωινές ώρες.

Όργανα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μία λίστα ελέγχου που ονομάστηκε Κλίμακα Αξιολόγησης Εξωτερικών Χώρων (KAEX), η οποία κατασκευάστηκε βασιζόμενη: (α) σε προδιαγραφές κατασκευής και λειτουργίας εξωτερικών χώρων Παιδικών Σταθμών και Νηπιαγωγείων που ισχύουν στις ΗΠΑ (National Program for Playground Safety, America's Playgrounds Safety Report Card, 2006. Public Playground Safety Handbook, Playground Information to Use with the Environment Rating Scales, 2008 και ECERS-R), (β) σε ευρωπαϊκές και ελληνικές προδιαγραφές όπως ορίζονται από νομοθεσίες (EN 1176 & 28492/2009-ΦΕΚ Β' 931 αντίστοιχα) καθώς και (γ) σε διεθνή βιβλιογραφία (Botsoglou, Hrisikou, & Kakana, 2010).

Η λίστα ελέγχου που χρησιμοποιήθηκε τελικά είχε 32 θέματα που αφορούν την ασφάλεια των εξωτερικών χώρων, τις παροχές και τα ερεθίσματα που δίνουν στο παιδί για μάθηση και για τη φυσική δραστηριότητα (π.χ. τον αριθμό και την ποικιλία των οργάνων, ηλικιακά κατάλληλα όργανα, δυνατότητα ανάπτυξης πολλαπλών δεξιοτήτων κ.α.). Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου («ΝΑΙ και ΟΧΙ»), ενώ υπήρξαν στο τέλος της λίστας αυτής περιθώρια παρατηρήσεων και δυνατότητα πρόσθεσης καινοτόμων ιδεών, ανάλογη των μοντέλων που εξετάστηκαν.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η λίστα ελέγχου, για την επίβλεψη, το σχεδιασμό, την ασφάλεια και τα όργανα που περιλαμβάνει ένας εξωτερικός χώρος Παιδικών Σταθμών και Νηπιαγωγείων αστικών και ημιαστικών περιοχών, συμπληρώθηκε από την ίδια την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια επιτόπιας έρευνας. Η έρευνα αυτή υλοποιήθηκε στους εξωτερικούς χώρους Δημοτικών Παιδικών Σταθμών και Νηπιαγωγείων κατά τις πρωινές ώρες των πρώτων καλοκαιρινών μηνών Ιούνιο και Ιούλιο του 2013.

Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε έλεγχος λογικής εγκυρότητας και εγκυρότητας του περιεχομένου, καθώς και έλεγχος εσωτερικής συνοχής με βάση το alpha του Cronbach.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Λογική εγκυρότητα & Εγκυρότητα περιεχομένου

Η λογική εγκυρότητα και εγκυρότητα περιεχομένου εξετάστηκε από ένα πάνελ πέντε καθηγητών με εκπαιδευτική και ερευνητική εμπειρία στο χώρο αξιολόγησης της προσχολικής εκπαίδευσης και εξωτερικών χώρων εκπαιδευτικών μονάδων. Αυτή είναι μία συνήθης διαδικασία στη διαδικασία κατασκευής οργάνων (Grammatikopoulos, Papacharisis, Koustelios, Tsigilis & Theodorakis, 2004). Σε αυτούς δόθηκαν οι παράγοντες που σχημάτιζαν τη λίστα αξιολόγησης που απαρτίζονταν αρχικά από 56 «θέματα – ερωτήσεις» και τους ζητήθηκε να τοποθετήσουν κάθε ένα θέμα στον παράγοντα που πίστευαν ότι ανήκε. Έπειτα από αυτή τη διαδικασία αφαιρέθηκαν οι 19 ερωτήσεις που κατά τη γνώμη τους δεν αντιστοιχούσαν σε κανένα από τους δύο παράγοντες που θα αξιολογούνταν, την ασφάλεια και τις παροχές για φυσική δραστηριότητα κι έτσι οι 37 ερωτήσεις που απέμειναν ελέγχθηκαν περαιτέρω για την εγκυρότητα του περιεχομένου τους.

Από το πάνελ ζητήθηκε επίσης να εξεταστούν κατά πόσο τα θέματα που δημιουργήθηκαν αρχικά για την KAEX «βγάζουν» νόημα. Μετρούν δηλαδή αυτό που ισχυρίζεται ότι μετρά η κλίμακα, την ασφάλεια και τις παροχές των εξωτερικών χώρων των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων (λογική

εγκυρότητα). Μέσα από αυτή τη διαδικασία άλλες πέντε (5) ερωτήσεις αποκλείστηκαν από περαιτέρω χρήση καθώς υπήρξε συμφωνία ότι τα συγκεκριμένα θέματα δεν θεωρήθηκαν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση εξωτερικών χώρων παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων.

Η διαδικασία ελέγχου λογικής εγκυρότητας και εγκυρότητας περιεχομένου κατέλειξε σε 32 θέματα που αποτέλεσαν την τελική μορφή της ΚΑΕΧ και χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία για την αξιολόγηση του εξωτερικού χώρου παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων.

Έλεγχος εσωτερικής συνοχής

Ο έλεγχος εσωτερικής συνοχής αποτελεί μία συνήθη διαδικασία ελέγχου της αξιοπιστίας των μετρήσεων (Mertens, 2010). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης alpha του Cronbach για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής της ΚΑΕΧ. Οι τιμές των δύο παραγόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Εσωτερική συνοχή των παραγόντων της ΚΑΕΧ.

<i>Παράγοντες ΚΑΕΧ</i>	<i>Δείκτης α του Cronbach</i>
Παροχές	.74
Ασφάλεια	.78

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ύπαρξη διαδικασιών αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι αναγκαία (Δημητρόπουλος, 1999β. Nevo, 2001. Pronus, 1971). Όργανα αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι χρήσιμα εργαλεία στη συνολική αποτίμηση της αξίας όχι μόνο μιας διαδικασίας αλλά και των δομών. Η ανάπτυξη λοιπόν οργάνων αξιολόγησης εκπαιδευτικών δομών θα μπορούσε να δώσει ώθηση στη σωστότερη αξιολόγηση των επιτευγμάτων μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πέρα από αυτό θα μπορούσε να αναπτυχθεί μία ενιαία βάση για την αποτίμηση των προσφερόμενων δομών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα.

Προς το σκοπό αυτό, η παρούσα εργασία ανέπτυξε και εφάρμοσε ένα όργανο αξιολόγησης εκπαιδευτικών δομών. Το βάρος της αξιολόγησης πέφτει συνήθως στην αξιολόγηση των διαδικασιών καθώς η επικρατούσα άποψη είναι ότι συμβάλλει περισσότερο στην ανάπτυξη της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης. Όμως έρευνες έχουν ήδη αναδείξει τη σημαντική συμβολή και των δομών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Burchinal et al., 2002. Phillipsen et al., 1997). Η αποδοχή από την ερευνητική κοινότητα της συμβολής των δομών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανέδειξε και την ανάγκη αξιολόγησης των δομών αυτών για την καλύτερη αποτύπωση της παρεχόμενης ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση. Πιστεύεται λοιπόν ότι η ανάπτυξη και χρήση εργαλείων αξιολόγησης εκπαιδευτικών δομών θα δώσει μία νέα διάσταση στην οπτική της αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία.

Η ΚΑΕΧ ως εργαλείο αξιολόγησης των εξωτερικών χώρων των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων βασίζεται σε διεθνείς και εθνικές προδιαγραφές καθώς και σε ερευνητικά δεδομένα, θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλλει με τη χρήση της στον εντοπισμό αναγκών και προβλημάτων στην προσχολική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα από την ανάπτυξη και χρήση της για πρώτη φορά με την αξιολόγηση εξωτερικών χώρων νηπιαγωγείων και παιδικών σταθμών της βόρειας Ελλάδας ήταν ενθαρρυντικά. Θεωρείται ότι μπορεί να αναδείξει προβλήματα που σχετίζονται με την ασφαλή λειτουργία σχολικών μονάδων, καθώς και με την παροχή ερεθισμάτων που συνεπικουρούν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρούσα εργασία ήταν μία αρχική προσπάθεια ανάπτυξης ενός οργάνου μέτρησης και αξιολόγησης εξωτερικών χώρων Νηπιαγωγείων και Παιδικών Σταθμών. Τα αποτελέσματα της στατιστικής

ανάλυσης επιβεβαιώνουν αρχικά τη δομή της κλίμακας αξιολόγησης και ήταν ενθαρρυντικά προς τον σκοπό αυτό. Οι όχι και τόσο υψηλοί δείκτες εσωτερικής συνοχής που παρουσιάστηκαν πιθανώς να οφείλονται στο μικρό αριθμό του δείγματος. Περαιτέρω έρευνες σε ευρύτερο δείγμα και με αναβαθμισμένες στατιστικές αναλύσεις κρίνονται απαραίτητες για την επιβεβαίωση της δομής της Κλίμακας Αξιολόγησης Εξωτερικών Χώρων .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Açık, Y., Gülbayrak, C., Turaci, G. & Celik (2007). Investigation of the level of safety and appropriateness of playgrounds in Elazig city in Turkey, *International Journal of Environmental Health Research*, 14:1, 75-82.

An Essential Guide to BS EN 1176 and BS EN 1177, Rob Davies Peter Heseltine. (2005). Children's Playground Equipment and Surfacing. *Wicksteed Leisure Ltd*.

Botsoglou, K., Hrysikou, S. & Kakana, M.D.(2011). Measuring safety levels in playgrounds using environment assessment scales: the issue of playgrounds safety in Greece. *Early Child Development and Care* 181 (6), 749-760.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40 (5), 415-436.

EN 1176 Playground Equipment Standard, Information Sheet Number 10, (2004), *The Royal Society for the Prevention of Accidents* Play Safety Information Sheet.

Fjortoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The effects of natural environments on childrens' play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14 (2), 21-44.

Grammatikopoulos, V., Papacharisis, V., Koustelios, A., Tsigilis, N. & Theodorakis, Y.(2004). Evaluation of the training program for Greek Olympic education. *The International Journal of Educational Management*, 18 (1), 66-73.

Holmes, R. M. & Procaccino, J. K. (2007). Preschool children's outdoor play area preferences. *Early Child Development and Care* 179 (8), 1103-1112.

Jansson, M.(2010). Attractive Playgrounds: Some Factors Affecting User Interest and Visiting Patterns, *Landscape Research*, Vol. 35, No. 1, 63–81.

Mertens, D. M.(2010). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.

Phillipsen, C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.

Provus, M.M. (1971). Discrepancy Evaluation. Berkeley: McCutchan.

Specifiers Guide to EN 1176 Parts 1 to 7, Part 10 and Part 11 (1998). SMP Playground Equipment and Surfacing. www.smp.co.uk

Swartz, M.K. (1992). Playground safety. *Journal of pediatric Health Care*, 6, 161 – 162

Weperen, W. & Rogmans, W. H. J.(1991). An overall approach to the safety of playgrounds. *Safety Science*, 14, 103-108.

Δημητρόπουλος, Ε.(1999β). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗ: Οι περί Ασφάλειας και Υγείας σε Χώρους Αναψυχής (Παιχνιδότοποι). Κανονισμοί του 201Χ. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 11.

Καραγιάννη, Ο. & Καρυώτη, Ε.(2003). *Χώροι Παιχνιδιού στη πόλη (ΠΑΙΔΙΚΕΣ ΧΑΡΕΣ), Ασφάλεια και Παιδαγωγική Ποιότητα, Προδιαγραφές, Σχεδιασμός, Διαχείριση*. Εργασία ΤΕΕ ΤΜΗΜΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, ΜΟΝΙΜΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ & ΝΕΩΤΕΡΟΥ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.

Πετρίδου ,Ε. & Τερζίδης, Γ. (2002). *Γιατί είναι σημαντικό το παιχνίδι εκτός σπιτιού και ειδικότερα στις παιδικές χαρές*; CEREPRI.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Προσχολικής Εκπαίδευσης.
www.moec.gov.cn/proscholiki_ekpaidefsi.pdf

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Ηλιάννα Μπακλέ, ilianabakle@yahoo.com

Ουρανία Ματσούκα, oumatsou@phyed.duth.gr

Βασίλης Γραμματικόπουλος, gramvas@edc.uoc.gr

Γώργος Κώστα, gkosta@phyed.duth.gr

Μπάμπας Γιώργος, Επίκουρος καθηγητής ειδικής εκπαίδευσης ΑΠΘ
Ελένη Γκιργκινούδη, Ειδική παιδαγωγός

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ: ΕΝΑ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επιδίωξη της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια αναδεικνύει ως κρίσιμο ζήτημα τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Τα παιδιά αυτά, από την προσχολική ήδη ηλικία, βρίσκονται έξω από τα παιχνίδια των συνομηλίκων, δεν αλληλεπιδρούν μαζί τους και υπολείπονται στις δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται με τους γνωστικούς περιορισμούς της ανεπάρκειας και με την ποιότητα της παιδαγωγικής τους υποστήριξης. Η παρούσα εργασία αποτελεί έρευνα δράσης –μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού με νοητική ανεπάρκεια στο νηπιαγωγείο- για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ένταξή του στις σχέσεις των συνομηλίκων. Όπως προέκυψε, το παιδί ανέπτυξε δεξιότητες στο συλλογικό παιχνίδι και στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σημασία της αποτελεσματικής παιδαγωγικής τους υποστήριξης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Νοητική ανεπάρκεια, κοινωνικές σχέσεις, παιχνίδι, αυτοπροσδιορισμός, κουλτούρα συνομηλίκων

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS TO CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION THROUGH GAMES WITH THEIR PEERS: A PILOT PROGRAMME OF INTERVENTION

ABSTRACT

The pursuit of the social integration of children with mental retardation shows forth, as a crucial matter, their relationship with their peers. These children, even from pre-school age, are exempted from the games of their peers, they do not interact with them and they fall short of the skills which are related with the self determination ability. These characteristics are related with the cognitive limitations of their retardation and with the quality of their. The present work underlies an action research-study of case of a child with mental retardation in kindergarten- to develop the social skills needed for his integration in the relationships of his peers. It was resulted that the child developed skills in team games and in his communication with his peers, a fact which proves the importance of an effective pedagogical support.

KEY WORDS

Mental retardation, social relationship, game, self determination, peer culture

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνική ικανότητα προσδιορίζει την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται, αφενός μεν στις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου και αφετέρου στον αυτοπροσδιορισμό και την προσωπική του ανάπτυξη⁶. Η κοινωνική ικανότητα περιλαμβάνει τη χρήση συγκεκριμένων δεξιοτήτων σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο, αποτυπώνοντας την κοινωνική αντίληψη και γνώση του ατόμου για το πώς λειτουργούμε σε συγκεκριμένες καταστάσεις αλλά και τη δυνατότητά του να τροποποιεί τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις καταστάσεις. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνονται οι διαπροσωπικές

⁶ Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών & Κοινωνικών Δεξιοτήτων για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, 2002

σχέσεις και αλληλεπιδράσεις και εξασφαλίζεται ένας βαθμός ανεξαρτησίας στις καθημερινές λειτουργίες του ατόμου⁷.

Σε όλες τις σύγχρονες προσεγγίσεις της νοητικής ανεπάρκειας, σημαντικό ρόλο ενέχει η προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου, όπως αυτή εκδηλώνεται και μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες⁸. Τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια, ακόμη και ήπιας μορφής, εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα στην ικανότητα ανάπτυξης φιλικών και κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, αλλά και στις συλλογικές δραστηριότητες αυτής της ηλικίας. Τα προβλήματα είναι ιδιαιτέρως εμφανή όταν τα παιδιά με ήπια νοητική ανεπάρκεια συμμετέχουν σε μη-δομημένες δραστηριότητες, όπως οι ομάδες οργανωμένου παιχνιδιού ή το ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι⁹. Σε πολλές περιπτώσεις το παιχνίδι τους είναι ατομικό, ακόμα κι όταν παίζουν πλάι στα άλλα παιδιά (παράλληλο παιχνίδι) και εκδηλώνουν δυσκολίες στην κατανόηση των κανόνων του παιχνιδιού και στις απαιτούμενες δεξιότητες. Επίσης εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα στον τομέα της αμοιβαιότητας, της πρωτοβουλίας και στη διαχείριση των συγκρούσεων¹⁰.

Η συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι των συνομηλίκων θεωρείται βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία. Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο δεν αποτελεί μόνο τρόπο έκφρασης και αλληλεπίδρασης του παιδιού, αλλά και καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του, της ένταξής του στην κουλτούρα των συνομηλίκων¹¹ και της διαμόρφωσης της κοινωνικής του ικανότητας. Οι δεξιότητες του παιχνιδιού ανοίγουν το πρώτο και το πιο σημαντικό παράθυρο μέσα από το οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τον εξωτερικό κόσμο¹². Συγκεκριμένες μελέτες δείχνουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες και οι δεξιότητες παιχνιδιού είναι άρρηκτα συνδεδεμένες¹³.

Σύμφωνα με τον Mead ο «εαυτός» δεν υπάρχει εν τη γενέση του ατόμου, αλλά αναπτύσσεται μέσω της επαφής του με τους άλλους¹⁴. Ήταν από τους πρώτους που υπογράμμισε τη σημασία του κοινωνικού παιχνιδιού ως ενός κρίσιμου πλαισίου για την αυτο-ανάπτυξη των παιδιών. Ο Mead υποστηρίζει πως μέσω των παιχνιδιών, είναι δυνατό να γίνει μια πιο σύνθετη και πολύπλευρη κατανόηση του εαυτού. Το παιχνίδι απαιτεί να κάνει κανείς υποθέσεις (ή αλλαγές) σχετικά με το ρόλο του, και ταυτόχρονα γνωστικές επεξεργασίες για τους ρόλους που εκτελούνται από τους άλλους¹⁵. Με άλλα λόγια, το παιδί πρέπει να προβλέψει τι θα κάνουν οι άλλοι, για να προσδιορίσει τι θα κάνει και το ίδιο. Για το λόγο αυτό οι ρόλοι θα πρέπει να βρίσκονται σε εναρμόνιση με το αναπτυξιακό και κατά συνέπεια το γνωστικό επίπεδο του παιδιού ώστε να μπορεί αυτό να συμμετέχει με αποτελεσματικό τρόπο. Η ανάπτυξη του εαυτού μέσα από το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί για τη ζωή του στην κοινωνία, στην οποία χρειάζεται να κατανοεί τους ρόλους και τις προσδοκίες των άλλων, γεγονός που επηρεάζει τις δικές του δραστηριότητες με τρόπο ώστε να είναι «οργανικό» μέλος της κοινωνίας. Ο Mead είδε αυτές τις δραστηριότητες ως ένα πολύ σημαντικό πλαίσιο μέσω του οποίου αντιλαμβανόμαστε ότι «η ανάπτυξη του εαυτού είναι κοινωνική υπόθεση». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «δεν μπορούμε να είμαστε ο εαυτός μας αν δεν είμαστε μέλη μιας κοινότητας που καθορίζει τις συμπεριφορές όλων μας. Ο εαυτός μας δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο σε σχέση με άλλους εαυτούς»¹⁶.

Η επίγνωση των ρόλων που καλείται να παίξει το παιδί, των ρόλων που αναμένει να παίξουν οι άλλοι, καθώς και οι επιλογές που καλείται να κάνει για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις των ρόλων, δηλαδή

⁷ Amna, 2010

⁸ Heber, 1961, Τζουριάδου, 2008

⁹ Guralnick, 1999

¹⁰ Lunsky 2006

¹¹ Corsaro, W., 1988, Barbas, G., et al., 2006

¹² Κοτρώνη, 2008

¹³ Κοτρώνη, 2008

¹⁴ Mead, 1934

¹⁵ Rubin 2007, Mead, 1934: 151

¹⁶ Ratcliff 2003, Mead, 1934: 159

για την ανταπόκριση στις κοινωνικές απαιτήσεις που προβάλλει η ομάδα των συνομηλίκων, αποτελούν πρώτα βασικά συστατικά της ικανότητας αυτοπροσδιορισμού, την οποία ο άνθρωπος αναπτύσσει μέσα στην μακρά περίοδο της ανάπτυξής του. Σύμφωνα με τον Wehmeyer, ο αυτοπροσδιορισμός προσεγγίζεται ως «ένας συνδυασμός από δεξιότητες, γνώσεις και πεποιθήσεις που καθιστούν ένα άτομο ικανό να εμπλέκεται σε στοχοκατευθυνόμενη, αυτορρυθμιζόμενη και αυτόνομη συμπεριφορά. Το να συνειδητοποιεί το άτομο τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την πεποίθηση για τον εαυτό του ότι είναι ικανός και αποτελεσματικός είναι θεμελιώδες για τον αυτοπροσδιορισμό. Όταν τα άτομα δρουν με βάση αυτές τις δεξιότητες και τις στάσεις, έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να πάρουν τον έλεγχο της ζωής τους και να αναλάβουν το ρόλο των επιτυχημένων ενηλίκων»¹⁷. Τα ερευνητικά δεδομένα από τον διεθνή και ελληνικό χώρο υποδεικνύουν ότι οι άνθρωποι με νοητική ανεπάρκεια δεν είναι κατά κανόνα αυτοπροσδιοριζόμενοι. Τα περισσότερα άτομα με νοητική ανεπάρκεια έχουν περιορισμένο έλεγχο της ζωής τους, πολύ σπάνια συμμετέχουν στις αποφάσεις που έχουν αντίκτυπο στη ζωή τους, έχουν περιορισμένες ευκαιρίες να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους και να κάνουν τις επιλογές τους, και δεν εμπλέκονται σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων που τους αφορούν¹⁸. Από την άποψη αυτή η συμμετοχή των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια προσχολικής ηλικίας στην ομάδα των συνομηλίκων μέσα από το συλλογικό τους παιχνίδι φαίνεται ότι αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την πορεία ανάπτυξης της ικανότητας του αυτοπροσδιορισμού.

Η εκπαίδευση των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια δεν φαίνεται να αναγνωρίζει τη σημασία του συλλογικού παιχνιδιού και τη σχέση του με τον αυτοπροσδιορισμό. Η πολιτική της ένταξης που κυριαρχεί διεθνώς και στην Ελλάδα, εστιάζει στην ένταξη στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή στον μαθησιακό τομέα. Η συστηματική και οργανωμένη υποστήριξη των παιδιών αυτών για να αποκτήσουν δεξιότητες συμμετοχής στο συλλογικό παιχνίδι των συνομηλίκων και μέσω αυτού να αναπτύξουν σχέσεις μαζί τους, δεν αποτελεί συστατικό της εκπαίδευσής τους. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία αλλά και τη δυνατότητα μιας τέτοιας εκπαίδευσης, εντάσσοντάς την στο ευρύτερο πλαίσιο της ανάπτυξης της ικανότητας αυτόνομης και ανεξάρτητης διαβίωσης μέσα σε κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα εργασία αποτελεί έρευνα δράσης με περιεχόμενο τη μελέτη περίπτωσης παιδιού με σύνδρομο Down που φοιτά σε τμήμα ένταξης νηπιαγωγείου επαρχιακής πόλης και στην πορεία του προγράμματος θα αναφέρεται ως Κωνσταντής. Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκεσε από τον Δεκέμβριο του 2010 έως τον Μάιο του 2011. Σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση το παιδί αυτό θα μπορούσε να επωφεληθεί από ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης που θα είχε ως στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και ως αποτέλεσμα να βελτιώσει την επικοινωνία του με τους συνομηλίκους του, να ενταχθεί στις παρέες τους και να εξελίξει τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού του.

Αρχική αξιολόγηση του παιδιού πριν την παρέμβαση

Ο Κωνσταντής είναι 5 ετών με σύνδρομο Down, είναι ελκυστικός και οι συνομήλικοί του τον χαρακτηρίζουν «καλό παιδί και συμπαθητικό». Έχει προσεγμένη εξωτερική εμφάνιση και φροντίζει ο ίδιος την προσωπική του καθαριότητα στις ρουτίνες αυτοεξυπηρέτησης του σχολείου.

Το αναπτυξιακό επίπεδο του Κωνσταντή βρίσκεται ενάμισι με δύο περίπου χρόνια πίσω από την χρονολογική του ηλικία. Αναγνωρίζει το όνομά του, κάνει ενσφηνώματα, παζλ με τρία-τέσσερα κομμάτια, γνωρίζει τα φρούτα, τα ζώα και τα φαγητά, γνωρίζει βασικές χωροχρονικές έννοιες,

¹⁷ Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer 1998:2

¹⁸ Angrosino, 1998, Βουτσά, 2012, Γκαγκαλνά, 2013, Εφραιμίδης, 2013, Lunskey, 2006, Μπάρμπας, 2008, Wehmeyer, 2006,

ξεχωρίζει από τα χρώματα το μπλε και το κόκκινο και από τα σχήματα τον κύκλο, ενώ δεν ξέρει τα γράμματα και τους αριθμούς.

Όταν του απευθύνουν το λόγο, ο Κωνσταντής συνηθίζει να κλείνει τα μάτια του και να κατεβάζει το κεφάλι του. Όταν απαντά, μιλά πολύ σιγά έως ψιθυριστά. Το παιχνίδι του είναι συνήθως απομονωμένο ή παράλληλο με αυτό των συνομηλίκων του, τις περισσότερες φορές είναι θεατής στο παιχνίδι των άλλων παιδιών και πολύ σπάνια προσεγγίζει κάποια από αυτά για να παίξει. Συνήθως προτιμά να παίζει με τις νηπιαγωγούς. Όταν προσπαθεί να συμμετέχει στο ελεύθερο παιχνίδι των συνομηλίκων του, ο τρόπος προσέγγισης του είναι η αφή. Αγγίζει τα μαλλιά των παιδιών ή απευθύνεται σε αυτά χαμογελώντας. Τα παιδιά αντιδρούν θετικά στην προσέγγιση του Κωνσταντή κι έτσι έχουμε επιτυχή έναρξη στο παιχνίδι. Σχετικά όμως με τη διατήρηση του παιχνιδιού έχουμε μικρή διάρκεια καθώς είτε ο Κωνσταντής είτε τα άλλα παιδιά χάνουν το ενδιαφέρον και αλλάζουν δραστηριότητα. Κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στο ομαδικό παιχνίδι κατανοεί απλούς κανόνες αλλά δυσκολεύεται στις πολλαπλές ενέργειες που διαμορφώνονται στη διάρκεια του παιχνιδιού. Αντιλαμβάνεται την έννοια της ιδιοκτησίας, μοιράζεται, περιμένει τη σειρά του. Αποφεύγει τους καβγάδες και απομακρύνεται όταν δημιουργούνται συγκρούσεις ανάμεσα στους συνομηλίκους του.

Ο Κωνσταντής τις περισσότερες φορές αρνείται να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, κυρίως όταν αυτά του φαίνονται δύσκολα ή έχουν σύνθετες οδηγίες, εκφράζοντας μη ρεαλιστικούς φόβους ώστε να δικαιολογήσει την άρνηση συμμετοχής του. Χρειάζεται τη διαρκή παρότρυνση και καθοδήγηση της νηπιαγωγού. Ελάχιστες φορές εκφράζει επιθυμίες και προτιμήσεις σε πρόσωπα και παιχνίδια, ενώ κάποιες φορές τον επιλέγουν συγκεκριμένοι συνομηλικοί του για παιχνίδι. Σπάνια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, έχει την τάση να απομονώνεται και να μένει παρατηρητής των γεγονότων, ενώ είναι επίμονος και υπομονετικός μόνο όταν κάνει κάτι που τον ενδιαφέρει, όπως π.χ. στην ανάγνωση παραμυθιών. Δεν έχει αναπτύξει στρατηγικές επίτευξης στόχων και επίλυσης προβλημάτων. Είναι χαρούμενος και ήρεμος, δεν θυμώνει εύκολα, δεν νευριάζει και δείχνει να έχει θετική εικόνα για τον εαυτό του. Αντιλαμβάνεται και εκφράζει τα βασικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του φόβου και του θυμού, ενώ παράλληλα δείχνει ενδιαφέρον για τα συναισθήματα και τα προβλήματα των άλλων.

Σχεδιασμός προγράμματος

Στόχοι

- Η ικανότητα ανταπόκρισης του παιδιού σε οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια
- Η συμμετοχή του στο ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι
- Η διαχείριση καταστάσεων σύγκρουσης (εμπλοκή και επίλυση)
- Η έκφραση συγκεκριμένων επιθυμιών και αναγκών σχετικά με το παιχνίδι

Περιεχόμενο

- Ομαδικά παιχνίδια προκαθορισμένων κανόνων (οι φωλιές και τα πουλάκια, μουσικές καρέκλες, αλογάκια και αμαξάδες, μπασκέτες και μπάλες, οι λαγοί στο δάσος, μουσικές αγκαλιές)
- Ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι (οικογενειακοί ρόλοι, αγορά, ιατρείο, κ.α.)

Συλλογή δεδομένων

- Η αρχική αξιολόγηση του παιδιού
- Η καταγραφή και διατήρηση καθημερινού ημερολογίου παρατήρησης
- Η τελική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου ως κριτήριο επανελέγχου της πιστοποίησης των συμπερασμάτων

Βήματα για την επίτευξη των στόχων

- η εξατομικευμένη εξάσκηση του παιδιού σε κανόνες οργανωμένων και ελεύθερων παιχνιδιών
- η πραγματοποίηση των συγκεκριμένων παιχνιδιών με την ερευνήτρια την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων
- η αυθόρμητη προσέγγιση συνομηλίκων για συμμετοχή στο παιχνίδι
- η οργάνωση του παιχνιδιού σε μικρή, αριθμητικά, ομάδα παιδιών
- η σταδιακή αποχώρηση της ερευνήτριας ως ενεργητικό μέλος του παιχνιδιού
- η διεύρυνση του παιχνιδιού στο σύνολο της ομάδας

Επεξεργασία δεδομένων

Για την επεξεργασία των δεδομένων, ορίσαμε μια σειρά συγκεκριμένων δεικτών αξιολόγησης που αποτελούν προϋποθέσεις επίτευξης των στόχων μας. Πρόκειται για συγκεκριμένες ελέγξιμες συμπεριφορές ώστε να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε την υλοποίηση ή μη των παραπάνω στόχων.

Δείκτες αξιολόγησης

1. Η καταστολή μη ρεαλιστικών φόβων στη συμμετοχή στα ομαδικά παιχνίδια
2. Να μην κρύβει το πρόσωπο του ή να κλείνει τα μάτια του
3. Να λέει το όνομά του και να μη μιλά ψιθυριστά
4. Η κατανόηση και υλοποίηση κανόνων και οδηγιών στα οργανωμένα παιχνίδια
5. Η προσέγγιση και επιλογή συγκεκριμένων συνομηλίκων για παιχνίδι
6. Να επιλέγεται από συγκεκριμένους συνομηλίκους του για παιχνίδι
7. Η έκφραση επιθυμίας για συμμετοχή σε συγκεκριμένα παιχνίδια με και χωρίς προκαθορισμένους κανόνες
8. Η συμμετοχή στο ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι
9. Η αύξηση της διάρκειας συμμετοχής στο ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι
10. Η εμπλοκή στην επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων

Από την ανάλυση των δεικτών αξιολόγησης, προέκυψαν συγκεκριμένα κοινά στοιχεία-θέματα, με αποτέλεσμα να προβούμε στην ομαδοποίησή και αναγωγή τους σε τέσσερις θεματικές ενότητες, οι οποίες αποτελούν προϋποθέσεις, διαδικασίες, αλλά και αλληλοσυμπληρούμενα στάδια για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων παιδιών με νοητική ανεπάρκεια με τους συνομηλίκους τους.

Θεματικές ενότητες

- Η ρύθμιση των μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών
Η επεξεργασία της θεματικής ενότητας βασίστηκε στα δεδομένα του 1^{ου}, 2^{ου} και 3^{ου} δείκτη.
- Η συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια με προκαθορισμένους κανόνες
Η επεξεργασία της θεματικής ενότητας βασίστηκε στα δεδομένα του 4^{ου}, 7^{ου} και 9^{ου} δείκτη.
- Η συμμετοχή στο ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι χωρίς προκαθορισμένους κανόνες
Η επεξεργασία της θεματικής ενότητας βασίστηκε στα δεδομένα του 5^{ου}, 6^{ου}, 7^{ου} και 8^{ου} δείκτη.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης σχέσεων
Η επεξεργασία της θεματικής ενότητας βασίστηκε στα δεδομένα του 9^{ου} και 10^{ου} δείκτη.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Τα ευρήματα των θεματικών ενοτήτων σκιαγραφούν την πορεία από την ατομικότητα προς τη συλλογικότητα, καθώς και τις προϋποθέσεις εκείνες που «η κουλτούρα των συνομηλίκων» στο νηπιαγωγείο θεωρεί απαραίτητες για την ένταξη και αποδοχή ενός παιδιού ως μέλους μιας ομάδας και τη διαμόρφωση συγκεκριμένων διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά. Μέσα από την πορεία των παρεμβάσεων παρατηρούμε τα βήματα που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων παιδιών με και χωρίς νοητική ανεπάρκεια, πώς δηλαδή σταδιακά αποχωρίζονται συνήθειες και συμπεριφορές που δεν είναι αποδεκτές και εμποδίζουν τη συμμετοχή τους στην ομάδα των συνομηλίκων τους, πώς αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους στη λειτουργία της ομάδας, πώς τα κοινά ενδιαφέροντα και επιθυμίες διαμορφώνουν τις παρέες και τα παιχνίδια, πώς μέσα από τα παιχνίδια οικοδομούνται σχέσεις και φιλίες αλλά και πώς αυτές οι φιλίες εδραιώνονται μέσα από διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων στη διάρκεια των παιχνιδιών.

Η ρύθμιση των μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών

Ο Κωνσταντής παρουσιάζεται στο σύνολο της ομάδας των συνομηλίκων του, ως ένα ντροπαλό και συνεσταλμένο παιδί με φοβίες που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (διστάζει να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, κλείνει τα μάτια του όταν του απευθύνουν το λόγο και όταν απαντά μιλά ψιθυριστά). Οι συγκεκριμένες συμπεριφορές υποθέσαμε πως αποτελούν τρόπο έκφρασης συναισθημάτων και αντιμετώπισης καταστάσεων σε ένα περιβάλλον που το παιδί δεν έχει ενταχτεί, με κίνδυνο τον στιγματισμό του ως «μη κοινωνικού» από τους συνομηλίκους του.

Οι μέθοδοι που ακολουθήσαμε ήταν η συναισθηματική υποστήριξη του παιδιού, η εξατομικευμένη εξάσκηση σε ομαδικά παιχνίδια, ώστε να του είναι γνώριμα και να μην αισθάνεται τον φόβο του καινούριου, καθώς και τα παιχνίδια γνωριμίας που στοχεύουν στην σωματική επαφή και στοχευμένη επικοινωνία του Κωνσταντή με τους συνομηλίκους του. Η υπόθεση μας ήταν πως οι συμπεριφορές που καταγράφονται θα μειωθούν όταν το παιδί αισθανθεί οικειότητα και ασφάλεια με το περιβάλλον του. Στην πορεία του προγράμματος καταγράφεται η συστηματική μείωση έως και εξάλειψη των παραπάνω συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα:

- Σχετικά με τους φόβους του παρατηρούμε τη σταδιακή μείωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς καθώς το παιδί αρχίζει να συμμετέχει σε συγκεκριμένα παιχνίδια και να εκδηλώνει σιγουριά για τον εαυτό του.
- Η πορεία του δείκτη που αφορούσε στο να μην κλείνει τα μάτια ή να μην κατεβάζει το κεφάλι, όταν του απευθύνουν το λόγο είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς καταγράφεται η επιθυμία συμμετοχής του Κωνσταντή σε ομαδικά παιχνίδια που του προκαλούν το ενδιαφέρον και τον αναγκάζουν να ρυθμίσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά
- Σχετικά με τον δείκτη να μην μιλά πολύ σιγά και να λέει το όνομά του, η αξιολόγηση ως προς το πρώτο σκέλος ήταν θετική καθώς είχαμε σταδιακή αύξηση του τόνου της φωνής του κυρίως σε διατομικό επίπεδο, ωστόσο ο Κωνσταντής μέχρι και το τέλος του προγράμματος εξακολουθούσε να μιλά πολύ σιγά. Σχετικά με το δεύτερο σκέλος, η πορεία του ήταν θετική, καθώς παρατηρήσαμε το παιδί να επιλέγει σταδιακά να πει το όνομά του πρώτα σε διατομικό επίπεδο με την ερευνήτρια, στην πορεία σε παιδί που είχε καλύτερη αλληλεπίδραση, μετά σε μια μικρή ομάδα παιδιών που συνήθιζε να παίζει και τέλος η συμπεριφορά να διευρύνεται στο σύνολο των παιδιών.

Η ρύθμιση των παραπάνω συμπεριφορών μπορεί να συνδέεται με το ισχυρό κίνητρο του παιδιού για συμμετοχή στο παιχνίδι των συνομηλίκων του, το οποίο οδήγησε στην αντιμετώπιση του φόβου της αποτυχίας και της απόρριψης. Σε αυτό φαίνεται να συνέβαλαν:

- η εξοικείωση με τα παιδιά
- το αίσθημα ασφάλειας από την παρουσία της ερευνήτριας
- η απόκτηση ικανοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των παιχνιδιών

- η υιοθέτηση κοινών κανόνων για όλη την ομάδα με αποτέλεσμα τον σεβασμό και την αποδοχή του παιδιού

Η συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια με προκαθορισμένους κανόνες

Οι αδυναμίες του Κωνσταντή για τη συμμετοχή του σ' αυτά τα παιχνίδια φαίνεται ότι συνδέονταν αφενός με τους φόβους του και αφετέρου με δυσκολίες στην κατανόηση και υλοποίηση σύνθετων κανόνων και οδηγιών εξαιτίας της ανεπάρκειας. Το παιδί υποστηρίχτηκε σε εξατομικευμένο επίπεδο με στόχο την εξάσκησή του στους κανόνες συγκεκριμένων παιχνιδιών. Αφού ο Κωνσταντής κατάφερε να ανταποκριθεί στις οδηγίες, στη συνέχεια τα παιχνίδια διευρυνθήκαν σε μια μικρή, αριθμητικά, ομάδα παιδιών.

Η πορεία της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας είχε μια πολύ ενδιαφέρουσα εξέλιξη καθώς ο Κωνσταντής πολύ εύκολα και σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα κατανόησε και υλοποίησε τους κανόνες των ομαδικών παιχνιδιών που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη του στόχου. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται ότι ήταν απόρροια πολλών αλληλοεπιδρώμενων τεχνικών και ποιοτικών παραγόντων όπως:

- Η εξατομικευμένη εκμάθηση των κανόνων ενός παιχνιδιού σε συνδυασμό με την δυνατότητα εκμάθησης κανόνων από την πλευρά του Κωνσταντή.
- Η αυθόρμητη προσέγγιση των συνομηλίκων του για συμμετοχή στο παιχνίδι που ο ίδιος συμμετείχε, χωρίς την παρότρυνση των ενηλίκων. Η αυθόρμητη προσέγγιση των συνομηλίκων δημιουργεί συναισθήματα αποδοχής του παιδιού καθώς αποτελεί ελεύθερη έκφραση και βούληση και όχι εκτέλεση εντολών που ορίζει το ενήλικο περιβάλλον.
- Η συνειδητοποίηση πως οι κανόνες ενός παιχνιδιού δεν αποτελούν απλά μηχανιστικές κινήσεις ή πράξεις αλλά οδηγούν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα.
- Η διαμόρφωση σχέσεων με τους συνομηλίκους του, μέσω των οργανωμένων παιχνιδιών. Στην πορεία του προγράμματος ο Κωνσταντής αντιλαμβανόταν πως ακολουθώντας τους κανόνες ενός παιχνιδιού μπορούσε να συμμετέχει σε αυτά ισότιμα με τους συνομηλίκους του. Παρατηρήσαμε τη σταδιακή δημιουργία μιας σταθερής παρέας που επέλεγε να συμμετέχει στα ομαδικά παιχνίδια που συμμετείχε ο Κωνσταντής. Η ανάγκη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους του λειτούργησε θετικά ως προς την ανάπτυξη κινήτρων για συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια και κατά συνέπεια στην ακολουθία των κανόνων που τα διέπουν. Αυτό είχε και ως αποτέλεσμα ο Κωνσταντής να επιλέγει τα ομαδικά παιχνίδια στα οποία επιθυμούσε να συμμετέχει. Ο συγκεκριμένος παράγοντας περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, την ικανότητα ανταπόκρισης του παιδιού στα συγκεκριμένα παιχνίδια και τη συμμετοχή συγκεκριμένων συνομηλίκων του σε αυτά.
- Σε ό,τι αφορά τη διάρκεια της συμμετοχής του στα ομαδικά παιχνίδια παρατηρήσαμε πως από τη στιγμή που ο Κωνσταντής κατανοούσε και υλοποιούσε τους κανόνες ενός παιχνιδιού, όχι μιμητικά ή μηχανιστικά αλλά έχοντας ουσιαστική συμμετοχή και αλληλεπίδραση, αυτόματα αυξανόταν και ο χρόνος συμμετοχής του σε αυτά. Στο τέλος του προγράμματος συμμετείχε τόσο χρόνο όσο διαρκούσε και το παιχνίδι.

Η συμμετοχή στο ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι χωρίς προκαθορισμένους κανόνες

Αρχικά το ελεύθερο παιχνίδι του Κωνσταντή ήταν μοναχικό ή παράλληλο με αυτό των συνομηλίκων του και πολύ σπάνια συμμετείχε στο παιχνίδι των συνομηλίκων του. Σχετικά με τη διάρκεια του παιχνιδιού είχαμε μικρή αλληλεπίδραση, ενώ το ενδιαφέρον του αφορούσε κυρίως σε παιχνίδια ρόλων και συμβολικά παιχνίδια.

Ο Κωνσταντής υποστηρίχτηκε εξατομικευμένα σε παιχνίδια ρόλων (π.χ. γιατρός, αγορά, οικογενειακές καταστάσεις), με σκοπό την εξάσκησή του στην πλοκή και την εξέλιξη του σεναρίου, ώστε να μπορεί

να ανταποκριθεί σε ανάλογα παιχνίδια που οργάνωναν οι συνομηλικοί του. Επίσης οργανώσαμε παιχνίδια, που πραγματοποιούνταν με την ερευνήτρια στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, προσδοκώντας την ελεύθερη προσέγγιση κάποιων συνομηλίκων, την αλληλεπίδραση του παιδιού μαζί τους και την διεύρυνση της αλληλεπίδρασης την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας.

Σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού στο ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι παρατηρήσαμε τη σταδιακή αύξηση της συχνότητας με την οποία το παιδί παρευρισκόταν σε αυτό. Παρατηρήσαμε επίσης πως ο Κωνσταντής άρχισε να επιλέγει και να επιλέγεται από συγκεκριμένους συνομηλίκους του. Τέλος παρατηρήσαμε την ξεκάθαρη επιλογή του για συγκεκριμένα παιχνίδια στα οποία επιθυμούσε να συμμετέχει.

Οι παράγοντες που φαίνεται να συνέβαλαν στην θετική πορεία των παραπάνω δεικτών ήταν:

- Το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Ο Κωνσταντής γνώριζε βασικές χωροχρονικές έννοιες, τα ζώα, τα φρούτα και τα φαγητά. Ανταποκρινόταν σε μεγάλο βαθμό σε υποθετικές καταστάσεις πχ. γιατί το μωρό κλαίει, έχει πυρετό, δεν έχουμε να μαγειρέψουμε, τι πρέπει να ψωνίσουμε κ.ά. Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα να έχει κατακτήσει βασικές προϋποθέσεις συμμετοχής στο ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι.
- Η επιδίωξη της ελεύθερης προσέγγισης των συνομηλίκων στο παιχνίδι που έπαιζε ο Κωνσταντής με την ερευνήτρια του προγράμματος. Αυτού του είδους η προσέγγιση δημιουργούσε στο παιδί αισθήματα αποδοχής, ενώ για τα υπόλοιπα παιδιά αποτελούσε προσωπική τους επιλογή με ελεύθερη βούληση. Αντίθετα η προσέγγιση μετά από την υπόδειξη κάποιου ενήλικα μπορεί να στιγματίζει το παιδί με νοητική ανεπάρκεια ως αυτόν που οι άλλοι δεν τον παίζουν και χρειάζεται την παρέμβαση του ενήλικα, ενώ και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δημιουργούνται συναισθήματα λύπης και εξαναγκασμού.
- Η συστηματική προσέγγιση του Κωνσταντή για παιχνίδι με συγκεκριμένους συνομηλίκους του και αντίστροφα αποτελεί το τελευταίο στάδιο μετά από την επιτυχή έναρξη του συνεργατικού παιχνιδιού. Σταδιακά καταγράφεται η δημιουργία μιας μικρής ομάδας παιδιών που συνήθιζαν να συμμετέχουν στα παιχνίδια που έπαιζε η ερευνήτρια με τον Κωνσταντή και τα οποία οργάνωνονταν την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Η αλληλεπίδραση των παιδιών αυτών μέσω των οργανωμένων παιχνιδιών, είχε ως αποτέλεσμα το παιχνίδι να διευρυνθεί και στις γωνίες ελεύθερων δραστηριοτήτων ή την ώρα του διαλείμματος.

Πρέπει ωστόσο να τονίσουμε πως αυτή η κατάσταση δεν είχε εδραιωθεί στο τέλος του προγράμματος και χρειαζόταν περαιτέρω παρέμβαση και υποστήριξη, ώστε το παιδί να ενισχύεται διαρκώς ως προς τη συμμετοχή του στο ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι των συνομηλίκων του.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης σχέσεων

Σχετικά τη διάρκεια του παιχνιδιού αρχικά ο Κωνσταντής είχε μικρή αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του, καθώς είτε ο ίδιος είτε τα άλλα παιδιά έχαναν το ενδιαφέρον και άλλαζαν δραστηριότητα. Απέφευγε τους καβγάδες και απομακρυνόταν όταν δημιουργούνταν συγκρούσεις ανάμεσα στους συνομηλίκους του. Ο ίδιος δεν προκαλούσε συγκρουσιακές καταστάσεις και δεν έμπαινε σε διαδικασία διαχείρισης τους.

Το παιδί υποστηρίχτηκε συναισθηματικά, ενώ ταυτόχρονα κάναμε την υπόθεση πως η ενεργητική συμμετοχή στο ελεύθερο παιχνίδι, σε παιχνίδια κανόνων και ανταγωνιστικού τύπου παιχνίδια θα του έδιναν την ευκαιρία να εμπλακεί σε συγκρουσιακές καταστάσεις τις οποίες θα αναγκαζόταν να διαχειριστεί.

- Σχετικά με τη διάρκεια του παιχνιδιού, καταγράφηκε η σταδιακή και συστηματική αύξηση του χρόνου συμμετοχής του Κωνσταντή στο δομημένο και ελεύθερο παιχνίδι. Από ένα σημείο και μετά παρατηρήσαμε την ενίσχυση του ενδιαφέροντος για συμμετοχή στο ελεύθερο παιχνίδι καθώς και την ανάπτυξη κινήτρων που απορρέουν από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του

και τα συναισθήματα αποδοχής. Η αλληλεπίδραση αφορούσε συγκεκριμένα παιδιά, τα οποία ο Κωνσταντής επέλεγε και ταυτόχρονα επιλεγόταν.

- Σχετικά με την αποχώρηση του από το παιχνίδι μόλις δημιουργούταν κάποιο πρόβλημα, καταγράφηκε σημαντική βελτίωση, χωρίς ωστόσο να εδραιώνεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά. Διαπιστώσαμε κυρίως μια αλλαγή ως προς το είδος, την ένταση και την ποιότητα του προβλήματος, το οποίο τον οδηγούσε στην αποχώρησή του από το παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στην αρχή του προγράμματος παρατηρήσαμε πως αποχωρούσε ακόμη και με μια απλή διαφωνία που προέκυπτε ανάμεσα στους συνομηλίκους του, στο τέλος τα προβλήματα που αποτελούσαν αιτία αποχώρησης ήταν πιο σύνθετα αλλά και πιο απαιτητικά όπως η διαχείριση υποθετικών καταστάσεων και η ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Τέλος, η υπόθεση μας, πως η συμμετοχή του παιδιού σε παιχνίδια ανταγωνιστικού τύπου, όπως οι «μουσικές καρέκλες», θα προσέφεραν ευκαιρίες συμμετοχής και διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων, δεν επαληθεύτηκε, καθώς παρατηρήσαμε πως ο Κωνσταντής απέφευγε να συμμετέχει αλλά ακόμα κι όταν βρισκόταν σε μια τέτοια κατάσταση δυσκολευόταν να τη διαχειριστεί χωρίς την συναισθηματική υποστήριξη του ενήλικα. Μεμονωμένες περιπτώσεις εμπλοκής σε συγκρουσιακή κατάσταση που καταγράφηκαν μπορούν να χαρακτηριστούν ως μια θετική αρχή μιας διαδικασίας που απαιτεί χρόνο και συστηματική παρέμβαση προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Ολοκληρώνοντας μπορούμε να πούμε πως ο Κωνσταντής στο τέλος του προγράμματος βρισκόταν σε ένα αρχικό στάδιο δεξιοτήτων ανάπτυξης σχέσεων. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους που διαμορφώθηκαν προέκυψαν μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης που εφαρμόστηκε και χαρακτηρίζονταν ως θετικές και ταυτόχρονα ασταθείς. Χρειάζονταν επιπλέον ενίσχυση ώστε να εδραιωθούν, αλλά και σταθερό προσανατολισμό του γενικού προγράμματος του νηπιαγωγείου προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Οι λόγοι της σχετικής επίτευξης του συγκεκριμένου στόχου ενισχύονται από τις έρευνες περί αυτοπροσδιορισμού του Wehmeyer, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια δεν εστιάζεται στη ανάδειξη προσώπων που λειτουργούν ως αιτιακοί παράγοντες στις ζωές τους (casual agency) ¹⁹. Σύμφωνα επίσης με την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων του Guralnick²⁰ η διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων είναι το τελευταίο επίπεδο ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων και κατά συνέπεια απαιτείται εδραίωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους, αλλά και αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες από την πλευρά του Κωνσταντή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα που αναλύθηκαν ενισχύουν την ερευνητική υπόθεση της εργασίας, δηλαδή φαίνεται ότι ο Κωνσταντής μπόρεσε να επωφεληθεί από ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης που είχε ως στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων, οι οποίες συνδέονταν με τη συμμετοχή στο συλλογικό παιχνίδι των συνομηλίκων, την επικοινωνία μαζί τους και την ένταξη στις παρέες τους. Από την πορεία του προγράμματος, τα στοιχεία που αναδείχθηκαν στους επιμέρους δείκτες και θεματικές ενότητες, καθώς και την τελική κατάληξη της προσπάθειας, θα ήταν σημαντικό να επισημανθούν τα παρακάτω τρία ζητήματα:

Βασικό χαρακτηριστικό του προγράμματος αναδείχτηκε το ισχυρό κίνητρο του παιδιού να επικοινωνήσει, να παίξει και να συμμετάσχει στην ομάδα των συνομηλίκων του. Η επιθυμία για συμμετοχή στη συλλογική δράση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος. Το κίνητρο αυτό φαίνεται ότι είχε επικαλυφτεί κάτω από σωρεία εμπειριών απόρριψης με

¹⁹ Wehmeyer, M. & Mithaug, D. 2006

²⁰ Guralnick, 2003

αποτέλεσμα την απόσυρση και απομόνωση του παιδιού της έρευνάς μας. Στο βαθμό που το παιδί βίωσε θετικές εμπειρίες, ο φόβος της αποτυχίας και της απόρριψης υποχώρησε και μπόρεσε να εκδηλωθεί η επιθυμία για συλλογική δράση και λειτουργία.

Το παιδί με νοητική ανεπάρκεια φαίνεται ότι έχει την ικανότητα να μάθει να παίζει, να τηρεί κανόνες και τελικά να αποκτήσει δεξιότητες επικοινωνίας και σχέσεων με τους συνομηλίκους του. Οι γνωστικοί περιορισμοί που προκύπτουν από την ανεπάρκεια διαπιστώθηκε ότι απαιτούν υποστήριξη του παιδιού σε δύο επίπεδα: στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμμετοχής στα συλλογικά παιχνίδια και στον σχεδιασμό του κατάλληλου βηματισμού για ασφαλή έκθεση του παιδιού στο σύνολο της ομάδας.

Η επιτυχία στην υλοποίηση ενός προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων επηρεάζεται από το πώς βλέπει ο εκπαιδευτικός το παιδί και τι στόχους βάζει. Αν δούμε το παιδί με νοητική ανεπάρκεια ως κάποιον που δεν μπορεί να μάθει αυτά που οι συνομηλικοί του είναι σε θέση να κάνουν, τότε μοιραία και τα αποτελέσματα της όποιας παρέμβασης δεν θα είναι, μάλλον, τα επιθυμητά. Αν αντίθετα αντιλαμβανόμαστε το παιδί αυτό ως πρόσωπο το οποίο διαμορφώνει νοήματα για τον εαυτό του και για τους άλλους, δημιουργεί κίνητρα για συλλογική και κοινωνική δράση, τότε μπορεί, μέσω της κατάλληλης υποστήριξης, να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων του, στα όρια πάντοτε των περιορισμών που θέτει η νοητική ανεπάρκεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών & Κοινωνικών Δεξιοτήτων για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, (2002). επιμ. Λαμπροπούλου Β., ΠΡΑΞΗ ΕΠΕΑΕΚ:1.1.4.α.

Amna, A. (2010). Role of Social Skills Training in Improving Social Competence in Individuals with Mental Retardation, Munich, GRIN Publishing GmbH.

Angrosino, M. V.(1998).Questions of Competence: Culture, Classification and Intellectual Disability. *Cambridge University Press. Ch. 2, pp 25-53.*

Βουτσά, Ε. (2012). Ο αυτοκαθορισμός στα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική ανεπάρκεια: οι απόψεις των γονιών και των παιδιών, διπλωματική ΜΠΣ, *Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους*, ΑΠΘ.

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 Vol. 21, No. 2, pp. 217–226.*

Γκαγκαλνά, Α. (2013). Ποιότητα ζωής ατόμων με νοητική ανεπάρκεια, διπλωματική ΜΠΣ, *Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους*, ΑΠΘ.

Corsaro, W., (1988). Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children, *Sociology of Education*, vol. 61, p.p. 1-14.

Εφραιμίδης, Γ.(2013). Αυτοπροσδιορισμός ατόμων με νοητική καθυστέρηση, διπλωματική εργασία ΜΠΣ, *Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους*, ΑΠΘ.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Guralnick, M. (1999). The Nature and the meaning of Social integration for young children with developmental delays in Inclusive settings, *Journal of Early Intervention, Vol. 22, pp 70-86.*

Guralnick, M. J.(2003). Assessment of peer relations, Child Development and Mental Retardation Center, *University of Washington, Seattle, WA 98195.*

Heber, R.(1961). Definition of mental retardation. In J. H. Rothstein (Ed), *Mental retardation reading and resources* (pp 9-12). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Κοτρώνη, Χ.(2008). ΕΠΙΝΟΗΣΗ: Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Lunsky, Y. (2006). Individual Differences in Interpersonal Relationships for Person with Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, pp 117-161.

Μπάρμπας, Γ.(2008). ΕΠΙΝΟΗΣΗ: Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Mead, H. G.(1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Ratcliff, D.(2003). *George Herbert Mead, Play, and Recess*.

Rubin, K. (2007). The Peer relationships and friendships of socially withdrawn children. In Rubin, K. (Eds) *Social withdrawal in childhood*. Milan: Unicopli.

Τζουριάδου, Μ.(2008). ΕΠΙΝΟΗΣΗ: Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Wehmeyer, M. & Mithaug, D. (2006). Self-Determination, Casual Agency and Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, pp 31-67.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Γεώργιος Μπάρμπας, gbarbas@nured.auth.gr

Μπεαζίδου Ελευθερία, Υπ. Διδασκ. Π.Θ.
Μπότσογλου Καφένια, Αν. Καθηγήτρια ΠΤΕΑ, Π.Θ.
Ανδρέου Ελένη, Αν. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Π.Θ.

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΦΙΛΙΑΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχουν ταυτιστεί με την κοινωνική ικανότητα και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δείκτες αυτής της ικανότητας είναι ατομικά χαρακτηριστικά που εκδηλώνουν τα παιδιά στο σχολείο όπως: η κοινωνική συμπεριφορά, η συμμετοχή σε κοινωνικό παιχνίδι και οι κοινωνικές δεξιότητες, προσανατολισμένες στις δεξιότητες φιλίας. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την προβλεπτική αξία των δεικτών της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συμμετοχής στο παιχνίδι με τους συμμαθητές και των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας στη φιλία. Το προτεινόμενο μοντέλο εξετάστηκε σε δείγμα 147 αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 5,5 ετών. Εφαρμόστηκαν πολλαπλές αναλύσεις παλινδρόμησης για να δείξουν τα αποτελέσματα ότι η φιλία προβλέπεται καλύτερα από τις δεξιότητες για τη διατήρηση της φιλίας ($F_{1,145}=35.07, p<.001$) και από το κοινωνικό παιχνίδι /συνεργασίας ($F_{1,144}=21.46, p<.001$). Επιπλέον, αναδείχθηκαν διαφορετικά μοντέλα τη φιλία στα αγόρια και στα κορίτσια. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, στις παρεμβάσεις και στην εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κοινωνική ικανότητα, ενίσχυση φιλίας, προσχολική ηλικία

FRIENDSHIP SKILLS ENHANCEMENT IN KINDERGARTEN CHILDREN

ABSTRACT

Positive peer relationships at an early age have been increasingly linked to social competence. Based on a careful review of the literature, we have identified that indicative aspects of social competence in kindergarten are factors related to children's individual characteristics such as: children's social behavior, social play with peers and social skills especially friendship skills. The purpose of the current study was to examine the influences of children's social behavior, social play with peers and friendship skills to participation in friendship. We evaluated our proposed model with a sample of 147 kindergarten boys and girls, 5,5 years old. Multilevel Regression Analysis was applied and the results suggested that friendship was predicted from sustaining friendship skills ($F_{1,145}=35.07, p<.001$) and social cooperative play ($F_{1,144}=21.46, p<.001$). Additionally, different models were emerged for boys and girls. It was hoped that a better understanding of these influences could be of use in selecting more effective interventions, in kindergarten curriculum and individualized teaching for helping at-risk children in kindergarten.

KEY WORDS

Social competence, friendship enhancement, kindergarten age

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σχολικές τάξεις αποτελούνται από πρόσωπα τα οποία είναι ενσωματωμένα μέσα σε ένα δίκτυο κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών αναφέρεται στο να μοράζονται από κοινού πολλαπλές απόψεις, εμπειρίες, γνώσεις, αντιλήψεις και καθορίζεται με βάση νόρμες της τάξης.

Είναι γεγονός, ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με την ομάδα των συνομηλίκων του αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης. Μέσα από την αλληλεπίδραση έχει την ευκαιρία το παιδί να χτίσει τις κοινωνικές του σχέσεις και να αναπτύξει πολλές δεξιότητες σημαντικές για τη ζωή του. Γι' αυτό έχει διατυπωθεί και η άποψη ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων δεν είναι μια προετοιμασία για τη ζωή αλλά η ίδια η ζωή (Lamb & Sutton-Smith, 1982). Η βιβλιογραφία έχει επισημάνει πως οι σχέσεις με τους συνομηλίκους επιδρούν στην υγιή κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Howes, 2000) και ειδικά η θέσπιση φιλικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία είναι ένας πολύ σημαντικός στόχος για την ανάπτυξη του παιδιού (Buysse, Goldman & Skinner, 2002).

Τα μικρά παιδιά διαλέγουν συγκεκριμένους συνομήλικους με στόχο τους τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις ενώ, οι συναναστροφές στις οποίες εμπλέκονται με τους φίλους τους διαφέρουν ποιοτικά και ποσοτικά από αυτές με τους άλλους ομήλικους (Ross & Lollis, 1989). Η φιλία διαφέρει από τις κοινωνικές σχέσεις γιατί προϋποθέτει την παρουσία ενός αμοιβαίου συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα σε ένα παιδί και ένα συνομήλικό του. Ερευνητικά η παρουσία αυτού του δεσμού πιστοποιείται όταν δύο παιδιά: 1) αναφέρουν ο ένας τον άλλο ως «φίλο τους», 2) αλληλεπιδρούν συχνά και αναζητούν ο ένας την παρέα του άλλου και 3) προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις ανάγκες του συντρόφου τους (Ladd & Kochenderfer, 1996). Με άλλα λόγια, δύο παιδιά θεωρούνται φίλοι αν αρέσει και εκτιμά ο ένας τον άλλο και η σχέση τους είναι στενή και διαρκής. Τα δομικά στοιχεία αυτής της σχέσης είναι η εγγύτητα και η διάρκεια (Bukowski & Hoza, 1989). Από την ηλικία των πέντε, τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τις ποιοτικές διαφορές στις φιλικές τους σχέσεις και να αναφερθούν στη διαφορά ικανοποίησης που παίρνουν από τις διαφορετικές φιλικές σχέσεις που έχουν δημιουργήσει (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996).

Οι επιστήμονες, θεωρούν τη φιλία ως το κεντρικό σημείο στη ζωή του παιδιού επειδή η φιλία σαν διαπροσωπική σχέση επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά διαπραγματεύονται την κοινωνική τους συμμετοχή, την επίλυση των συγκρούσεων, αγωνίζονται για να επιτύχουν την ισότητα και την αρμονία και βασικά για να δομήσουν την κοινωνική τους ταυτότητα (Corsaro & Miller, 1992). Ο Hartup (1996) υποστηρίζει πως οι στενές σχέσεις με άλλα παιδιά μπορεί να συνεισφέρουν θετικά και στην γνωστική τους ανάπτυξη εξαιτίας της συναισθηματικής ποιότητας αυτών των σχέσεων αλλά και εξαιτίας του συνδυασμού αυτού και της συνεισφοράς γνώσεων από τον φίλο στο φίλο. Ο Ladd (1990) επικεντρώθηκε στο ρόλο που παίζει η αποδοχή των παιδιών από την ομάδα και η ύπαρξη φίλων στη μετάβαση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Η έρευνα που πραγματοποίησε έδειξε ότι ο αριθμός των φίλων που είχε το παιδί κατά την είσοδό του στο νηπιαγωγείο, αλλά και ο μεγαλύτερος αριθμός των καινούργιων φίλων σχετίζεται με την καλή προσαρμογή στο νέο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η άποψη ενισχύεται από άλλους ερευνητές που θεωρούν την ύπαρξη φίλων ως άμεσο πλεονέκτημα και προστασία ενάντια στις δυσκολίες σε αυτή τη φάση της ζωής του παιδιού (Dunn, 2004).

Η προσπάθεια του παιδιού να κάνει ποιοτικές και σταθερές φιλίες εξαρτάται από ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, βιολογικούς και άλλους παράγοντες που αφορούν το ίδιο το παιδί ή το πλαίσιο που πραγματώνονται οι κοινωνικές σχέσεις. Ενώ, αρχικά οι μελετητές συνέδεσαν την οικογένειά, το περιβάλλον του σχολείου και τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών με την ύπαρξη φιλικών σχέσεων σταδιακά, άρχισαν να ασχολούνται με την προέλευση των ικανοτήτων που διακρίνει ένα παιδί να έχει φίλους, όπως π.χ τις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες. Τα άμεσα αλλά και τα έμμεσα επακόλουθα στην ανάπτυξη των παιδιών από τα προβλήματα στις σχέσεις τους ακόμη και από τη νηπιακή ηλικία, οδήγησαν τους επιστήμονες να εστιάσουν στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Bierman, 2004). Το παιδί που είναι κοινωνικά έτοιμο μπορεί να κάνει φίλους και να έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του (Huffman, Mehlinger & Kerivan, 2000). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας αυτή η ικανότητα περιλαμβάνει ανεπτυγμένες δεξιότητες για να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να επιδεικνύουν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και δεξιότητες (Walter & LaFreniere, 2000) αλλά και να συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι (Gazelle & Ladd, 2003).

Η σημαντικότητα της ύπαρξης φιλικών σχέσεων στην ανάπτυξη των παιδιών αλλά και τα αποτελέσματα ερευνών που δείχνουν ότι ένα ποσοστό 5-15% των παιδιών δεν έχει την ικανότητα να δημιουργήσει κοινωνικές σχέσεις (Hartup, 1992) ήταν η αφορμή για να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα. Παρότι, πολλές έρευνες έχουν συνδέσει την ύπαρξη φιλικής σχέσης με την κοινωνική ικανότητα όπως αναφέραμε, δεν έχει μελετηθεί ποια πτυχή της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι πιο σημαντικός παράγοντας στην ενίσχυση των φιλικών σχέσεων. Αυτό το ερώτημα αποτέλεσε το σκοπό της παρούσης έρευνας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΔΕΙΓΜΑ

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν επτά εκπαιδευτικοί και 147 μαθητές που φοιτούσαν σε κοινές συστεγαζόμενες δομές προσχολικής αγωγής από τις αστικές περιοχές της Λάρισας. Πιο συγκεκριμένα, πήραν μέρος στην έρευνα 80 αγόρια και 67 κορίτσια που φοιτούσαν σε επτά διαφορετικά τμήματα κλασσικών και ολοήμερων προγραμμάτων.

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα για την συλλογή των δεδομένων είναι:

- 1. Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο (ΚΚΣΣ)** (Magotsiou, Goudas & Hasandra, 2006). Το συγκεκριμένο εργαλείο συλλέγει δεδομένα για την θετική κοινωνική και αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο σύμφωνα με την άποψη του δασκάλου.
- 2. Αξιολόγηση της Κοινωνικής Συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι** στην αυλή του Σχολείου. Το συγκεκριμένο εργαλείο συλλέγει δεδομένα μέσα από την παρατήρηση σε πραγματικό χώρο και χρόνο και δείχνει την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι σε διάφορες χρονικές στιγμές. Το εργαλείο βασίζεται στη συμμετοχή των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου με τους συμμαθητές τους (peer play) από το Social Play Record (White, 2006).
- 3. Εργαλείο αξιολόγησης των Δεξιοτήτων Φιλίας** (Friendship skills από το Social Play Record, (White, 2006) στην διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή του Σχολείου.
- 4. Βαθμολογία κλίμακας κοινωνιομετρικής μέτρησης (Best-Friend nominations)** ονοματοδοσίας από τους συμμαθητές (Parker & Asher, 1993). Στην παρούσα έρευνα το συγκεκριμένο εργαλείο συλλέγει δεδομένα μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις των παιδιών για να μετρήσουμε την ύπαρξη αμοιβαίων καλύτερων φίλων, ονοματίζοντας τα παιδιά τους φίλους αρχίζοντας από τον καλύτερο στον επόμενο καλό φίλο και ούτω καθεξής. Για να είναι οι φιλίες αμοιβαίες θα πρέπει να συμφωνούν και τα δύο παιδιά-φίλοι. Έτσι, η φιλία στην παρούσα έρευνα ορίζεται με βάση την εγγύτητα και την αμοιβαιότητα.

Μετά τον καθορισμό των εργαλείων συγκεκριμενοποιήθηκαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας που είναι οι δείκτες:

1. συμπεριφορά συνεργασίας,
2. ενσυναίσθηση,
3. οξύθυμία,
4. πρόκληση αναστάτωσης,
5. κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι,
6. κοινωνικό/ συμμετοχής παιχνίδι,
7. μη κοινωνικό/παρατήρησης παιχνίδι,
8. μη κοινωνικό/ παράλληλο παιχνίδι,
9. οι δεξιότητες για τη δημιουργία φιλίας
10. οι δεξιότητες για τη διατήρηση φιλίας.

Οι Εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας είναι: η φιλία όπως ορίστηκε από τον αριθμό των στενών και αμοιβαίων φίλων που έχει το κάθε παιδί.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη δομημένη παρατήρηση, τις συνεντεύξεις των παιδιών σύμφωνα με κοινωνιομετρική μέθοδο και τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από το δάσκαλο της τάξης. Αρχικά, δώσαμε το ερωτηματολόγιο για τη «συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο» να το συμπληρώσει η εκπαιδευτικός της κάθε τάξης. Ενώ, παράλληλα εφαρμόστηκε δομημένη παρατήρηση στην αυλή του σχολείου. Οι παρατηρήσεις αναφέρονται:

α) Στο είδος του παιχνιδιού που συμμετέχουν τα παιδιά δηλαδή κοινωνικό ή αντικοινωνικό παιχνίδι και συνολικά, συμπληρώθηκαν 15 λεπτά παρατήρησης και καταγράφηκαν 90 συμμετοχές στο παιχνίδι για το κάθε παιδί.

β) Στις κοινωνικές δεξιότητες φιλίας οι οποίες ολοκληρώνονταν μετά από τρεις κύκλους δεκάλεπτων παρατηρήσεων για το κάθε παιδί. Τσεκάρουμε στο τέλος του κάθε δεκαλέπτου πόσο συχνά παρατηρήθηκαν οι δεξιότητες των παιδιών να δημιουργούν και να διατηρούν φιλίες.

Η κοινωνιομετρική μέθοδος εφαρμόστηκε παίρνοντας προσωπική συνέντευξη από το κάθε παιδί το οποίο θα έπρεπε να κατανομάσει τους καλύτερους φίλους του για τη συλλογή των δεδομένων που θα αξιολογούσαν τη φιλία, όπως ορίζεται με βάση την εγγύτητα και την αμοιβαιότητα.

Η μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων ήταν η ανάλυση παλινδρόμησης με σκοπό την κατασκευή ενός απλού μοντέλου που να προβλέπει όσο το δυνατό καλύτερα τη φιλία των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην ανάλυση παλινδρόμησης εισήχθησαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές που συσχετίστηκαν σημαντικά με την εξαρτημένη μεταβλητή: φιλία. Στη βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση, πρώτα προσθέσαμε τις κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση της φιλίας που είναι υπεύθυνες για το 19% της διακύμανσης στην φιλία ($F_{1,145}=35.07$, $p<.001$). Το κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι προστέθηκε μετά και είναι υπεύθυνο για το άλλο 5 % ($F_{1,144}=21.46$, $p<.001$). Έτσι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η φιλία στο σχολείο προβλέπεται από τις κοινωνικές δεξιότητες για διατήρηση της φιλίας και τη συμμετοχή του παιδιού σε κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι. Δηλαδή, τα παιδιά που δείχνουν τις δεξιότητες για να διατηρήσουν τις φιλίες τους και συμμετέχουν σε κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι έχουν περισσότερους καλύτερους αμοιβαίους φίλους.

Πίνακας 1. Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την φιλία (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβολές πρόβλεψης).

• Μεταβλητή	Συντελεστής	B	Τυπικό	Beta	t	p	
συσχέτισης	R		σφάλμα	b			
Δεξιότητες Φιλίας(διατήρηση	.44	.35	.09		.335**	3.9	.000
Κοινωνικό /Συνεργασίας	.48	.20	.08		.215*	2.5	.0

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε σε δείγμα που αποτελούσαν μόνο τα αγόρια. Στην ανάλυση παλινδρόμησης τα αποτελέσματα έδειξαν μοντέλο πρόβλεψης ($\beta=.393$, $p=.000$) της φιλίας με την μεταβλητή δεξιότητες για διατήρηση φιλίας που είναι υπεύθυνες για το 27 % της διακύμανσης της φιλίας των αγορών ($F_{1,146}=7.270$, $p=.000 <.001$) αφού, το μέγεθος της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής που ερμηνεύει το μοντέλο παλινδρόμησης (R^2) είναι ίσο με .268.

Για να διαπιστωθεί αν η φιλία των κοριτσιών προβλέπεται από τους προβλεπτικούς παράγοντες για τη φιλία εφαρμόσαμε την ίδια μέθοδο ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήμα. Οι αναλύσεις παλινδρόμησης δεν αποκάλυψαν στατιστικά σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης για τη φιλία των κοριτσιών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ανάδειξαν σημαντικούς δύο παράγοντες από όσους εξετάστηκαν στο μοντέλο πρόβλεψης της φιλίας των παιδιών:

α) το κοινωνικό παιχνίδι που επισημαίνεται η σημαντικότητα των κανόνων.

Το πόσο σημαντικοί είναι οι κανόνες στο παιχνίδι έχουν τονίσει οι Μπότσογλου και Κακανά (2012) σύμφωνα με τις οποίες, οι κανόνες μπορεί να θεωρηθεί πως αποτελούν την προσπάθεια των παιδιών για να αποτελέσουν μέρος μιας ομάδας. Οι Perry, Hogan και Marlin (2000) τονίζουν πόσο σημαντικό είναι το κοινωνικό παιχνίδι με κανόνες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και οι Howes και Matheson (1992) στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών.

β) οι κοινωνικές δεξιότητες για τη διατήρηση της φιλίας. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε συμφωνία με τον Gottman (1983) που υποστηρίζει πως οι διαπροσωπικές δεξιότητες όπως, επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων κ.α προβλέπουν τη φιλία. Επίσης, επιβεβαιώνουν και τους Black και Logan (1995) που υποστηρίζουν πως η ικανότητα να διατηρείς μια κατάλληλη αλληλεπίδραση και μετά από την αρχική επαφή είναι σημαντική για τις φιλικές σχέσεις.

Έχει διαπιστωθεί, ότι τα αγόρια και τα κορίτσια στην προσχολική ηλικία, συνήθως δεν κάνουν παρέα ούτε έχουν φίλους αντίθετου φύλου γι' αυτό και περιμέναμε ότι οι υπό εξέταση δείκτες θα πρόβλεπαν διαφορετικά τη φιλία στα αγόρια και στα κορίτσια. Οι διαφορές που εντοπίσαμε επιβεβαιώνουν τους Barton και Cohen (2004) που υποστηρίζουν τις διαφορές στη φιλία των αγοριών και κοριτσιών, κυρίως στον τρόπο που δημιουργείται, κάτι που προγενέστερα οι Hartup και Stevens (1997) υποστήριξαν δείχνοντας, ότι τα δύο φύλα διαφέρουν στην πορεία προς τη φιλία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

- Η φιλία των παιδιών του δείγματος προβλέπεται καλύτερα από τις κοινωνικές δεξιότητες για τη διατήρηση της φιλίας και από τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι όταν συνεξετάζονται όλοι οι υπό εξέταση δείκτες

- Η φιλία στα κορίτσια μπορεί να προβλέπεται από άλλους παράγοντες πιο σημαντικούς και οι οποίοι δεν έχουν σχέση με τους παράγοντες που δείχνουν την κοινωνική ικανότητα όπως εξετάζονται στη παρούσα έρευνα.

- Η φιλία για τα αγόρια προβλέπεται από τις δεξιότητες για τη διατήρηση της φιλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Barton, B. K. & Cohen, R. (2004). Classroom gender composition and children's peer relations. *Child Study Journal*, 34, 29-45.

Bierman, K. L.(2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention*. New York: Guilford Press.

Black, B. & Logan, A. (1995). Links between the communication patterns in motherchild, father-child and child-peer Interactions and childrens' social status. *Child Development*, 66, 55-71.

Buyse, V., Goldman, B. D. & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.

Corsaro, W. A. & Miller, P. J.(1992). *New directions for child development: Interpretive approaches to children's socialization*, (Issue 58). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*, UK:Blakwell.

Gazelle, H. & Ladd, G. W.(2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257-278.

Gottman, J. M. (1983). How children become friends. Monographs of the Society for Research in Child Development, 48, 1-85.

- Hartup, W. W.(1992). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 103-196) (4th Ed.). New York: John Wiley. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W. W. & Stevens, N.(1997). Friendship and adaptation in the life course. *Psychological Review*, 121, 355–370.
- Howes, C. (2000). Relationships: Child and teacher. *Early Developments*, 4(1), 12-13.
- Howes, C. & Matheson, C.C.(1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961-974.
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L. & Kerivan, A. S.(2000). Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In *Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center.
- Ladd, G. W.(1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181–1197
- Lamb, M. E., & Sutton-Smith, B.(Eds) (1982). *Sibling relationships: Their nature and significance across the lifespan*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.
- Magotsiou, E., Goudas, M. & Hasandra, M. (2006). Validity and reliability of the Greek version of the Multisource Assessment of Social Competence Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 667-675.
- Μπότσογλου, Κ. & Κακανά, Δ. Μ.(2012). Η λειτουργία και το περιεχόμενο των κανόνων κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11, 22-30.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611–621.
- Perry, B. D., Hogan, L. & Marlin, S. J. (2000). Curiosity, Pleasure, and Play: A Neurodevelopmental Perspective. *Child Trauma Academy*. Retrived: www.childtrauma.org/ctamaterials/Curiosity.asp.
- Ross, H. S. & Lollis, S. P.(1989). A social analysis of toddler peer relationships. *Child Development*, 60, 1082–1091.
- Walter, J. L. & LaFreniere, P. J.(2000). A naturalistic study of affective expression, social competence and sociometric status in preschoolers. *Early Education and Development*, 11 (1), 109-122.
- White, C.(2006). *The Social Play Record: A Toolkit for Assessing and Developing Social Play from Infancy to Adolescence*. Jessica Kingsley Publishers.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Καρένια Μπότσογλου, kmpotso@sed.uth.gr

Μπελέτη Ζησούλα, Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής
Πολλάτου Ελιζάνα, Επίκουρος καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α.Π.Θ.
Ζήση Βασιλική, Επίκουρος καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α.Π.Θ.
Αγδινιώτης Ηλίας, Καθηγητής Φυσικής Αγωγής M.Sc

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΥΘΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΝΟΣ ΤΥΠΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 5-9 ΕΤΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της επίδρασης της μουσικής και του ρυθμού, στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία προγραμμάτων κυκλοφοριακής αγωγής σε παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στη μελέτη συμμετείχαν 100 παιδιά ηλικίας 5 - 9 ετών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Βόλου. Τα 50 παιδιά (25 αγόρια και 25 κορίτσια) παρακολούθησαν ένα παρεμβατικό μουσικοκινητικό πρόγραμμα 6 εβδομάδων, με δυο 45 λεπτά μαθήματα ανά εβδομάδα, και αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα. Τα υπόλοιπα 50 ακολούθησαν το τυπικό πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής χωρίς τη συνοδεία μουσικοκινητικής αγωγής για το ίδιο χρονικό διάστημα. Για την αξιολόγηση των μαθητών πάνω στις γνώσεις που έλαβαν από τα μαθήματα κυκλοφοριακής αγωγής χρησιμοποιήθηκαν τρία έντυπα με ασκήσεις βασισμένα στον οδηγό - πλαίσιο από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το Υπουργείο Μεταφορών και Συγκοινωνιών. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής και ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ενώ το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0,5$. Στην ηλικιακή κατηγορία 5 - 6 ετών η πειραματική ομάδα είχε μεγαλύτερη βελτίωση ($f_{1,24}=311.29$, $p<.001$, $\eta^2=9.28$) ενώ τα παιδιά ηλικίας 7 - 9 ετών δε διέφεραν μεταξύ τους κατά την αρχική μέτρηση ($f_{1,46}=0.03$, $p>.05$, $\eta^2=0.01$), αλλά στην τελική μέτρηση η πειραματική ομάδα είχε στατιστικά σημαντικά καλύτερα σκορ από την ομάδα έλεγχου. Συμπερασματικά η συνοδεία μουσικής μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη διδασκαλία προγραμμάτων κυκλοφοριακής αγωγής με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνεται καταλλήλότερο και αποτελεσματικότερο ως προς το περιεχόμενο και την απόδοση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ρυθμός, μουσική παρέμβαση, ρυθμικές κινητικές δραστηριότητες, κυκλοφοριακή αγωγή, προσχολική - πρώτη σχολική ηλικία

THE EFFECT OF MUSIC AND RHYTHM ON TEACHING A TYPICAL PROGRAM OF TRAFFIC EDUCATION FOR STUDENTS AGED 5-9 YEARS OLD

ABSTRACT

The purpose of this research was to study the effect of music and rhythm at more effective teaching of traffic education programs, to pre-school and early school age children. At this study participated 100 children at the age of 5-9 years old from primary education schools of Volos. 50 children (25 boys and 25 girls) who attended a 6 weeks music-kinetic intervention program, including two 45 minute courses per week, composed the experimental group. The other 50 children attended a typical traffic education program, without the accompaniment of music-kinetic lessons for the same period of time. Three forms with exercises based on the guide – manual of Aristotle University of Thessalonica in corporation with the Ministry of Transportation were used for the evaluation of knowledge gained by traffic education lessons. Moreover, statistic analysis was based on methods of descriptive statistics and analysis of variance with repeated measures, while significance level was defined $p<0,5$. Regarding children aged 5-6 years old, the experimental group had greater improvement ($f_{1,24}=311.29$, $p<001$, $n^2=9.28$) while at the group of children aged 7-9 years old there was no difference during the prime measurement ($f_{1,46}=0.03$, $p>.05$, $\eta^2=0.01$), but at the final measurement the experimental group had statistically higher scores than the control group. Conclusively the accompaniment of music can have a significant contribute at teaching traffic education programs, making lesson better and more effective regarding content and performance.

KEY WORDS

Rhythm, music intervention, rhythm kinetic activities, traffic education, pre-school – early-school age

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με το Υπουργείο Εθν. Παιδείας και Θρησκευμάτων η κυκλοφοριακή αγωγή έχει ως βασικό σκοπό την πρόσληψη από το μαθητή ολιστικών ζωντανών εικόνων της κυκλοφοριακής πραγματικότητας, απαιτεί κυρίως βιωματική και επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης που

υλοποιείται στον κατάλληλο χώρο, αναβαθμίζει την ποιότητα της προσφερόμενης μάθησης στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης και συνδέει το σχολείο με την κοινωνική πραγματικότητα (Υπουργείο Εθν. Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΦΕΚ 23/3030, 2005). Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η μουσική στην προσχολική και στην πρώιμη σχολική ηλικία βοηθά όχι μόνο στην καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης του παιδιού αλλά και στην ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη του (Tsapakidou, Zachoroulou & Zografou, 2001). Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια αξιολόγησης της επίδρασης, της μουσικής και του ρυθμού, στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία προγραμμάτων κυκλοφοριακής αγωγής σε παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες:

Στην έρευνα συμμετείχαν 100 παιδιά ηλικίας 5 - 9 ετών του νομού Μαγνησίας. Από αυτά, τα 50 παιδιά παρακολούθησαν ένα μουσικοκινητικό παρεμβατικό πρόγραμμα αναφορικά με την κυκλοφοριακή αγωγή και αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα. Τα υπόλοιπα 50 παιδιά ακολούθησαν ένα τυπικό πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής χωρίς τη συνοδεία μουσικής (ομάδα ελέγχου).

Μέσα συλλογής των δεδομένων - Διαδικασία συλλογής των δεδομένων:

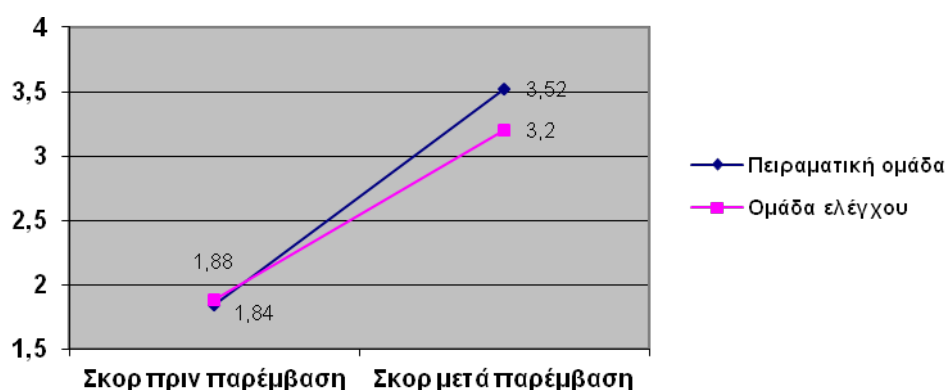
Για την αξιολόγηση των μαθητών πάνω στις γνώσεις που έλαβαν βιώνοντας τα μαθήματα κυκλοφοριακής αγωγής χρησιμοποιήθηκαν τρία έντυπα με ασκήσεις βασισμένα στον οδηγό πλαίσιο του Υπουργείου Μεταφορών και Συγκοινωνιών σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

1. Έντυπο με θέμα «Σήμανση», όπου το παιδί καλείται να ερμηνεύσει με σωστό τρόπο τα κυκλοφοριακά σήματα, που έχει γνωρίσει στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής.
2. Έντυπο με θέμα: «Γενικές ερωτήσεις», όπου το παιδί καλείται να επιλέξει τη σωστή απάντηση (ή σωστές απαντήσεις) ανάμεσα σε μία σειρά ερωτήσεων.
3. Έντυπο με θέμα: «Κυκλοφορία στην πόλη», όπου το παιδί καλείται να σημειώσει επάνω σε εικόνες, που του δίδονται, το σωστό ή το λάθος.

Τα μαθήματα που πραγματοποιούνται στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής χωρίζονται ανάλογα με την ηλικία σε τρεις κατηγορίες: προσχολικής ηλικίας (5 έως 6 ετών), α, β, γ δημοτικού (7 έως 9 ετών), δ, ε, στ δημοτικού (10 έως 12 ετών). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι δυο πρώτες ηλικιακές κατηγορίες. Το μουσικοκινητικό παρεμβατικό πρόγραμμα περιελάμβανε ασκήσεις και παιχνίδια ρυθμού, αποτύπωση των σημάτων του ΚΟΚ με το σώμα τους, εφαρμογή κανόνων κυκλοφορίας με τη συνοδεία μουσικής ενώ στο τυπικό πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής ο ερευνητής εκπαιδευτής ανέλυε στα παιδιά τους κανόνες κυκλοφορίας των πεζών και παρουσίαζε με ζωντανά παραδείγματα τη σωστή οδική συμπεριφορά. Η αξιολόγηση για την επίδραση της μουσικής και του ρυθμού πραγματοποιήθηκε πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση, και για τις δύο ομάδες στην ηλικιακή κατηγορία 5 - 6 ετών. Ωστόσο η Πειραματική Ομάδα είχε μεγαλύτερη βελτίωση ($F_{1,24}=311.29$, $p<.001$, $\eta^2=9.28$) από την Ομάδα Ελέγχου ($F_{1,24}=192.18$, $p<.001$, $\eta^2=8.89$).



Σχήμα 1. Σημαντική αλληλεπίδραση Ομάδα X Μέτρηση στο τεστ κατανόησης κυκλοφοριακής αγωγής για την ηλικιακή κατηγορία 5-6 ετών.

Στον Πίνακα 1 φαίνονται οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο σκορ του ερωτηματολογίου κανόνων Κυκλοφοριακής Αγωγής, των παιδιών ηλικίας 7-9 ετών ανάλογα με το φύλο και την ομάδα παρέμβασης, κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Οι δύο ομάδες δεν διέφεραν μεταξύ τους κατά την αρχική μέτρηση ($F_{1,46}=0.03$, $p>.05$, $\eta^2=0.01$), αλλά στην τελική μέτρηση η Πειραματική Ομάδα είχε στατιστικά σημαντικά καλύτερα σκορ από την Ομάδα Ελέγχου ($F_{1,46}=63.30$, $p<.001$, $\eta^2=5.69$).

Πίνακας 1. Σκορ στο ερωτηματολόγιο κανόνων κυκλοφοριακής αγωγής, παιδιών 7-9 ετών κατά την αρχική και τελική μέτρηση, ανάλογα με το φύλο και την ομάδα παρέμβασης.

		Αρχική μέτρηση			Τελική μέτρηση		
		N	MO	TA	N	MO	TA
Πειραματική	Αγόρια	13	19,61	3,04	13	24,46	1,19
	Κορίτσια	12	20,66	2,05	12	24,50	1,08
	Σύνολο	25	20,12	2,61	25	24,48	1,12
Ελέγχου	Αγόρια	13	19,30	2,95	13	19,30	2,95
	Κορίτσια	12	20,75	1,95	12	20,75	1,95
	Σύνολο	25	20,00	2,58	25	20,00	2,58

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης της μουσικής στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία προγραμμάτων κυκλοφοριακής αγωγής σε παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Επιπλέον έρχεται να προσθέσει υποστήριξη στην ανάγκη καλλιέργειας και εξάσκησης της μουσικής αγωγής και του ρυθμού κατά την εκτέλεση οποιασδήποτε κίνησης και να υπερασπίσει τη χρήση της μουσικής και του ρυθμού στη μάθηση κινητικών δεξιοτήτων. Από την επεξεργασία αποτελεσμάτων φάνηκε ότι στην ηλικία των 5-6 ετών και οι δύο ομάδες βελτιώθηκαν σημαντικά μεταξύ των δύο μετρήσεων ωστόσο η πειραματική ομάδα όμως είχε μεγαλύτερη βελτίωση. Στην ηλικιακή κατηγορία των 7-9 ετών οι δύο ομάδες δε διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους αλλά στην τελική μέτρηση η πειραματική ομάδα υπερείχε σημαντικά από την ομάδα ελέγχου.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία που αναφέρει ότι η μουσική στην προσχολική και στην πρώιμη σχολική ηλικία βοηθά στην καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης του παιδιού, στην ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξή του (Tsapakidou, Zachopoulou & Zografou, 2001), συμβάλλει στην βελτίωση της ρυθμικής ικανότητας (Zachopoulou, Derri, Chatzopoulos & Ellinoudis, 2003), στην πληρέστερη, ευκολότερη κατανόηση αλλά και απόδοση των κινήσεων

(Gallahue, 1996; Πολλάτου, Λιάπα, Διγγελίδης & Ζαχοπούλου, 2005) ενώ δημιουργεί και ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης (Karageorgis & Terry, 1997). Η εφαρμογή μουσικοκινητικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα εναλλακτικό μέσο διδασκαλίας, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας ελκυστικότερης διαδικασίας μάθησης. Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν έρευνες στον ελληνικό χώρο που να εξετάζουν την επίδραση της μουσικοκινητικής αγωγής ως ένα εναλλακτικό μέσο διδασκαλίας, καθιστά αναγκαία την πραγματοποίηση περαιτέρω ερευνών ώστε να ισχυροποιηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Butterfield, S. & Loovis, M. (1994). Influence of age, sex, balance, and sport participation on development of kicking by children in grades K-8. *Perceptual and Motor Skills*, 79.

Gallahue, D. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children*. 3rd edition. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

Karageorgis, C. & Terry, P. (1997). The psychophysical effects of music in sport and exercise: A review. *Journal of Sport Behavior*, 20, 54-68.

Πολλάτου Ε., Λιάπα Ε., Διγγελίδης Ν. & Ζαχοπούλου Ε. (2005). Μέτρηση της ρυθμικής ικανότητας σε μαθητές γυμνασίου που ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες συνοδευόμενες ή όχι από μουσική. *Αναζητήσεις στην Φυσική Αγωγή*, ηλεκτρονικό περιοδικό της Ε.Α.Φ.Α., 3ος τόμος, τεύχος 1, σελ.22-28.

Tsapakidou, A., Zachopoulou, E. & Zografou, M. (2001). Early young children's behavior during music and movement program. *Journal of Human Movement Studies*, 41, 333-345.

Υπουργείο Εθν. Παιδείας Θρησκ/των Ενιαίος Διοικητικός Τομέας σπουδών επιμόρφωσης και καινοτομιών (ΦΕΚ 23/3030, 2005).

Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulos, D. & Ellinoudis, T. (2003). Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children: Do they affect the level of rhythmic ability? *The Physical Educator*, 60(2), 50-56.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Ζησούλα Μπελέτη, zisbel@yahoo.gr

Νικολούδη Τριανταφυλλιά, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής, Συγγραφέας, Δασκάλα Δράματος στην Εκπαίδευση.

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ, ΑΛΛΑ ΙΣΟΤΙΜΟΙ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ, ΠΟΥ ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΕΙ ΤΑ ΘΕΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ, ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας, ήταν η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με την ένταξη στοιχείων της κουλτούρας τους στο σχολικό πρόγραμμα. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε ήταν μία σειρά παρεμβάσεων, που υλοποιήθηκαν μόνο στην ομάδα έρευνας, ο προγραμματισμός των οποίων στηρίχθηκε στην παρατήρηση των παιδιών, στο κοινωνιομετρικό τεστ, στη συνέντευξη των νηπιαγωγών που έγιναν πριν από αυτές και στην επανάληψη αυτών, που έγινε με την ολοκλήρωσή τους. Με την ανάλυση των δεδομένων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι στην ομάδα έρευνας, δημιουργήθηκε ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής, παρατηρήθηκε βελτίωση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, βελτίωση της αυτό-εικόνας, καθώς και ενίσχυση της αυτο-εκτίμησης των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αναγνώριση, Πολιτισμικό Κεφάλαιο, Αποδοχή, Σεβασμός, αυτοεκτίμηση

DIFFERENT, BUT EQUAL: A CASE STUDY WHICH HIGHLIGHTS THE POSITIVE EFFECTS OF INCLUSION CULTURES OF MINORITY GROUPS IN THE DAILY PROGRAM OF THE KINDERGARTEN, IN RELATION TO THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN.

ABSTRACT

The main aim of our research, was to enhance the self-esteem of students from different cultural environments, by integrating elements of their culture in the school curriculum. The methodological tools, which we used was a number of interventions, implemented only in group research, whose the planning was based on the observation of children, the sociometric test, the interview of kindergarten teachers, which we did before the interventions and we repeated, when we completed them. By analyzing the data, we conclude that the research team, created an "air" of safety and of acceptance in the classroom. There was an improvement of pupils' interactions and an improvement of students' from different cultural backgrounds, self-image and self-esteem.

KEY WORDS

Recognition, Cultural Wealth, Acceptance, Respect, Self-Esteem

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημερινή κοινωνία, παρουσιάζεται περισσότερο πολυπολιτισμική από ποτέ. Πολλοί άνθρωποι, για διαφορετικές αιτίες (οικονομικές, θρησκευτικές, κοινωνικές, πολιτικές, περιβαλλοντικές), αναγκάζονται να μεταναστεύσουν. Εγκαταλείπουν τη χώρα καταγωγής τους (προέλευσης) και εγκαθίστανται σε μία καινούρια χώρα, στη χώρα υποδοχής. Οι μετακινούμενοι πληθυσμοί, όπου και αν βρεθούν, «κουβαλούν» πάντα μαζί τους το δικό τους «πολιτισμικό κεφάλαιο», με ότι συμπεριλαμβάνεται σε αυτό, όπως η γλώσσα, η κουλτούρα, τα έθιμα, οι συνήθειες, ο γενικότερος τρόπος ζωής, κ.ά. (Bourdieu, 1993). Η ετερότητα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, κάνει εμφανή την παρουσία της. Η δεδομένη κατάσταση τροποποιείται, διότι πλέον, εκτός του πολιτισμικού κεφαλαίου της κυρίαρχης ομάδας, έχουμε και την παρουσία πολλών διαφορετικών «άλλων» πολιτισμικών κεφαλαίων.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η νέα υπάρχουσα κατάσταση, με την εμφανέστερη παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων ανάμεσα στα μέλη της κοινωνίας, δημιουργεί ένα προβληματισμό, για τον τρόπο με τον οποίον θα μπορέσουν τα διάφορα «πολιτισμικά κεφάλαια» να συνυπάρξουν, να συνεργαστούν και να αντιμετωπιστούν ως ισότιμα. Μελετώντας, τη συνύπαρξη ποικίλων πολιτισμικών ταυτοτήτων (Dragonas et al., 1996) και τη διαδικασία προσαρμογής που επιλέγουν οι μετανάστες, για να επιβιώσουν μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία και μεταφέροντας τον προβληματισμό αυτό σε σχολικό πλαίσιο, θα πρέπει να εξετάσουμε το ρόλο που μπορεί να παίξει το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε αυτή η προσαρμογή να διεξαχθεί ομαλά για να μην οδηγηθούμε στο διαχωρισμό ή στην περιθωριοποίηση. Θα πρέπει να αναζητήσουμε τις κατάλληλες παιδαγωγικές εφαρμογές, ώστε λαμβάνοντας υπόψη τα «πολιτισμικά κεφάλαια» όλων των μαθητών και αντιμετωπίζοντας τα ως ισότιμα, να τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες, για να αποφύγουμε την καλλιέργεια της άποψης περί ανώτερων και κατώτερων πολιτισμών, αυτό που ο Cummins (1999), αναφέρει ως «**πολιτισμική μυωπία**».

Αυτός ο προβληματισμός, μας οδήγησε στην υλοποίηση της παρούσης έρευνας, η οποία αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης έρευνας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η θεωρία τη «**αναγνώρισης**», που ανέπτυξε ο Taylor (1997), ήταν ανάμεσα στις θεωρίες στις οποίες στηριχθήκαμε για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας. Σύμφωνα με αυτή, η αναγνώριση αποτελεί βασική ανάγκη του ανθρώπου και η απουσία της ή η εσφαλμένη αναγνώριση προς ορισμένες ομάδες ανθρώπων, έχει ως συνέπειες όχι μόνο την έλλειψη σεβασμού προς αυτές τις ομάδες, αλλά και την πρόκληση πολλών αρνητικών συμπεριφορών και συναισθημάτων στα μέλη τους. Η αναγνώριση παίζει σημαντικό ρόλο, γι αυτό παρατηρούμε και άσκηση πολιτικής που αποβλέπει στην ίση αναγνώριση, κάτι που τονίζει ο Ταίηλορ, λέγοντας ότι δεν υπάρχουν πολίτες δεύτερης κατηγορίας. Τη θεωρία της αναγνώρισης συμπληρώνει η θεωρία της «**διαφοράς**», η οποία αντικαθιστά τη θεωρία του ελλείμματος. Σύμφωνα με τη θεωρία της διαφοράς, δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί, αλλά ισότιμοι. Δε θα πρέπει ορισμένα πολιτισμικά κεφάλαια να αντιμετωπίζονται ως ελλειμματικά σε σχέση με κάποια άλλα, αλλά διαφορετικά. Θα πρέπει να δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες στους αλλοδαπούς μαθητές και να αξιοποιηθεί το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, ώστε η θεωρία του «ελλείμματος», να μετατραπεί σε θεωρία της «**διαφοράς και του πολιτισμικού εμπλουτισμού**» (Bredkamp & Copple, 1997. Δαμανάκης, 1998. Γκόβαρης, 2001). Είναι αναγκαίο να προβούμε στη διαπίστωση των κοινών στοιχείων και των διαφορών των ποικίλων πολιτισμών και να επιχειρήσουμε την ερμηνεία των διαφορών, να τονίσουμε τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ανθρώπου, τα οποία ξεπερνούν τα όρια των εθνών και των εθνικών μορφωμάτων και να αναγνωρίσουμε ότι οι προκαταλήψεις, αποτελούν ανθρώπινο δημιούργημα, παραχθέν από αυτούς που θεωρούν την πολιτιστική ποικιλία ως κίνδυνο για τον δικό τους πολιτισμό (ΥΠΕΠΘ, 1999). Για να μπορέσει κάτι τέτοιο να γίνει εφικτό, θα πρέπει να δημιουργηθούν συνθήκες συνεργασίας. Για να είναι σε θέση τα άτομα μιας ομάδας να «αναγνωρίσουν» τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, θα πρέπει να έρθουν πιο κοντά, να δημιουργήσουν σχέσεις, να αλληλεπιδράσουν, να γνωριστούν, να ανταλλάξουν κοινές εμπειρίες, να αποδεχτούν τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητά τους. Είναι η θεωρία της «**Υπόθεσης Επαφής**», η οποία συντελείται κάτω από ορισμένες συνθήκες επικοινωνίας, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ουσιαστικής γνωριμίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας στο Pettigrew (1998). Αυτή την άποψη ανέλυσε αρχικά ο Allport στο Coelho (2007), λέγοντας, ότι όταν τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα εμπλακούν σε μικτές συνεργατικές ομάδες με κοινούς στόχους και επιδιώξεις, τότε θα έχουμε θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους και μείωση των προκαταλήψεων. Μία άλλη θεωρία στην οποία στηριχθήκαμε, ήταν αυτή που υποστηρίζει ο Bullivant (1981), ότι τα παιδιά που ανήκουν σε εθνοπολιτισμικές μειονότητες, αποκτούν θετική αυτοεικόνα και υψηλή αυτοεκτίμηση όταν διδάσκονται στο σχολείο και τα οικεία τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά κι ότι η θετική αυτοεικόνα των εθνοπολιτισμικών διαφορετικών μαθητών, συντελεί στη βελτίωση της σχολικής τους

επίδοσης. Στις προαναφερόμενες θεωρίες, θα προσθέσουμε και τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2001), στις οποίες στηριχθήκαμε για να υλοποιήσουμε την έρευνα. Αυτές είναι: Α) Η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, καθώς και η ισονομία, σύμφωνα με τις οποίες θα πρέπει όχι μόνο να γίνεται αποδεκτή η κάθε μορφή διαφορετικότητας στο σχολείο, αλλά και να είναι σεβαστή. Κάτι που πρέπει να ισχύει και από πλευράς πολιτείας, η οποία οφείλει να αντιμετωπίζει ισόνομα όλους τους πολίτες. Β) Η παροχή ίσων ευκαιριών, σύμφωνα με την οποία πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές, να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους και την προσωπικότητά τους, με βάση τις δικές τους κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και Γ) Η αλληλοαποδοχή, αλληλοκατανόηση και αλληλεγγύη, σύμφωνα με τις οποίες στο πλαίσιο της ομαλής λειτουργίας της σχολικής τάξης, θα πρέπει να καλλιεργηθούν τέτοιοι δεσμοί, καθώς και να ενισχύονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ομάδας.

Επιπλέον στηριχθήκαμε και σε ευρήματα σχετικών ερευνών, τα οποία κατέληγαν στο συμπέρασμα, ότι η εμπλοκή των γονέων έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στη σχολική επίδοση των παιδιών τους, όσο και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, καθώς και στη βελτίωση της αυτο-εικόνας τους. (Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου & Κοντάκος, 2007).

ΣΤΟΧΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Το πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο υλοποιήσαμε είχε ως στόχους:

- Τη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος, το οποίο παρέχει ασφάλεια και ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές.
- Το σεβασμό της πολιτισμικής ποικιλίας, η οποία θα γίνει αφορμή για συνεργασία.
- Τη συνύπαρξη και τη συνεργασία μεταξύ «διαφορετικών» μαθητών.
- Την ανάδειξη, την ενίσχυση και την αλληλοαποδοχή των πολλαπλών στοιχείων της ταυτότητας του καθένα.
- Τη δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας.

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ

Οι επιμέρους επιδιώξεις ήταν:

- Η **επαφή** και η **ανάπτυξη των αλληλεπιδράσεων** μεταξύ των παιδιών (κυρίως μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών), άρα η δημιουργία **σχέσεων αναγνώρισης**.
- Η **ενεργητική συμμετοχή** και των **γονέων** σε ορισμένες από τις παρεμβάσεις-εργαστήρια.
- Η **ένταξη πολιτισμικών στοιχείων** των παιδιών από διαφορετικές χώρες καταγωγής.
- Η **ενίσχυση της αυτό-εικόνας** αυτών των παιδιών.
- Η **μείωση περιπτώσεων αποκλεισμού**.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από τις παρεμβάσεις, ήταν: **-Παρατήρηση** των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερων δραστηριοτήτων και του διαλείμματος, για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών (πριν και μετά τις παρεμβάσεις) **-Κοινωνιομετρικό τεστ** στους γηγενείς μαθητές, με τη δημιουργία κοινωνιοσκάλας για τις τρεις προτιμήσεις για τον καλύτερο φίλο και τις τρεις απορρίψεις για φίλο (πριν και μετά τις παρεμβάσεις) **-Συνεντεύξεις των νηπιαγωγών** για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών (πριν και μετά τις παρεμβάσεις) **-Παρεμβάσεις (15)**, που υλοποιήθηκαν μόνο στην ομάδα έρευνας, μέρος των οποίων θα παρουσιάσουμε στην παρούσα εργασία **-Ομαδικό παιχνίδι αξιολόγησης** (μετά τη λήξη των παρεμβάσεων).

ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Τα νηπιαγωγεία, στα οποία έγινε η έρευνα, βρίσκονται σε περιοχή του κέντρου της Αθήνας. Ο αριθμός των αλλοδαπών στα σχολικά συγκροτήματα στα οποία ανήκουν τα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία, κυμαίνεται στο 70%. Και τα δύο τμήματα είναι κλασικά (λειτουργούν από 8.00 π.μ. έως τις 12.30 μ.μ.). Σε αυτά φοιτούν:

Στην πειραματική ομάδα: Είναι εγγεγραμμένα 25 παιδιά, αλλά φοιτούν 18 παιδιά. Από αυτά, τα 11 είναι έλληνες και τα 7 αλλοδαποί. Οι χώρες καταγωγής τους είναι, η Αλβανία (5 παιδιά) και η Αίγυπτος (2 παιδιά). Από τα 18 παιδιά, τα 8 είναι κορίτσια (3 αλλοδαπά και 5 από την Ελλάδα) και τα υπόλοιπα 10, αγόρια (4 αλλοδαπά και 6 από την Ελλάδα).

Στην ομάδα ελέγχου: Είναι εγγεγραμμένα 25 παιδιά, αλλά φοιτούν 19. Από αυτά, τα 12 είναι έλληνες και τα 7 αλλοδαποί. Οι χώρες καταγωγής τους είναι, η Αλβανία (4 παιδιά), η Αίγυπτος (1 παιδί), οι Φιλιππίνες (1 παιδί) και η Συρία (1 παιδί). Από τα 19 παιδιά, τα 12 είναι κορίτσια (5 αλλοδαπά και 7 από την Ελλάδα) και τα υπόλοιπα 7, αγόρια (3 αλλοδαπά και 4 από την Ελλάδα).

Οι νηπιαγωγοί στα τμήματα των οποίων διεξάγεται η έρευνα, έχουν μόνιμη θέση στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία. Η νηπιαγωγός της πειραματικής ομάδας έρευνας, έχει αποφοιτήσει από διετή σχολή νηπιαγωγών, έχει επιμορφωθεί στη μέθοδο Montessori στην Ιταλία και υπηρετεί 10 χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση. Η νηπιαγωγός της ομάδας ελέγχου, έχει αποφοιτήσει επίσης, από διετή σχολή νηπιαγωγών, έχει κάνει μετεκπαίδευση και διαθέτει δεύτερο πτυχίο Ανώτατης Σχολής, υπηρετώντας στη δημόσια εκπαίδευση 12 χρόνια.

Οι γονείς των παιδιών, όπως προκύπτει από τα μαθητολόγια, είναι μεσαίας κοινωνικής τάξης. Στην πλειοψηφία τους, οι έλληνες γονείς - κυρίως οι άνδρες - δηλώνουν ιδιωτικοί υπάλληλοι, ενώ οι μητέρες δηλώνουν οικιακά. Ελάχιστοι από αυτούς είναι δημόσιοι υπάλληλοι και ελάχιστες μητέρες εργάζονται. Οι αλλοδαποί γονείς, δηλώνουν οικοδόμοι οι άντρες και οικιακοί βοηθοί, όσες από τις γυναίκες δηλώνουν ότι εργάζονται.

Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο, πάντα με βάση αυτά τα οποία δήλωσαν στις νηπιαγωγούς, μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι η πλειοψηφία των γονέων, τόσο των ελλήνων, όσο και των αλλοδαπών και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) έχει ολοκληρώσει τη Μέση Εκπαίδευση. Ακολουθούν οι γονείς οι οποίοι έχουν δεχτεί Ανωτέρα Εκπαίδευση και εν συνεχεία, οι γονείς που έχουν τη Βασική Εκπαίδευση.

ΤΙΤΛΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

Οι παρεμβάσεις - εργαστήρια στις οποίες αναφερόμαστε, εστιάζονται στη συνεργασία- εμπλοκή των γονέων. Υλοποιήθηκαν ανάμεσα σε άλλες παρεμβάσεις- εργαστήρια διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Οι τίτλοι των συγκεκριμένων παρεμβάσεων-εργαστηρίων είναι: «Μαθαίνουμε για την Αίγυπτο, τη χώρα συμμαθητών μας», «Μαθαίνουμε για την Αμερική, τη χώρα συμμαθητή μας», «Μαθαίνουμε για την Αλβανία, τη χώρα συμμαθητών μας» «Μαθαίνουμε για την Ελλάδα, τη χώρα πολλών συμμαθητών μας», «Παίζουμε μαζί με τους γονείς μας». Κάθε μία από αυτές τις παρεμβάσεις είχε χρονική διάρκεια περίπου μιάμιση ώρα. Θα παρουσιάσουμε αναλυτικά την πρώτη και την τελευταία παρέμβαση- εργαστήριο με τους γονείς. Οι ενδιάμεσα σε αυτές παρεμβάσεις- εργαστήρια είχαν την ίδια δομή με την πρώτη και περιεχόμενο ανάλογο με τη χώρα καταγωγής των παιδιών της τάξης.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΩΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ: «ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΙΓΥΠΤΟ, ΤΗ ΧΩΡΑ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΜΑΣ»

Σε αυτό το εργαστήριο, ξεκίνησε η συνεργασία με τους γονείς και η παρουσίαση στοιχείων από τη χώρα τους. Οι γονείς είχαν προγραμματίσει, οι ίδιοι τι θα δείξουν και τι θα πουν στα παιδιά. Κατόπιν

συνεννόησης με τον ενήλικα- εμψυχωτή, ήξεραν ό π θα πρέπει να μιλήσω για τη χώρα τους, να δείξουν τα σημαντικότερα πράγματα γι αυτήν. Αν ήθελαν μπορούσαν να πουν ένα τραγούδι της χώρας τους ή να παίξουν ένα παιχνίδι. Ο ενήλικας- εμψυχωτής, τους είχε ζητήσει επίσης, να γράψουν την αλφαβήτα στη γραφή τους.

Υλικά: Φωτογραφίες, εικόνες, ρούχα, αντικείμενα, παγκόσμιος χάρτης, βιβλία, cds.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

1^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Τα παιδιά κάθονται στο έδαφος, σε σχήμα κύκλου. Η μητέρα από την Αίγυπτο, τους λέει πώς λένε την καλημέρα στη γλώσσα της και το επαναλαμβάνουν όλα μαζί. Στη συνέχεια το κάθε παιδί λέει το όνομά του στα Ελληνικά και η μητέρα το λέει στα Αραβικά. Το παιδί το επαναλαμβάνει.

Αξιολόγηση της 1^{ης} Δραστηριότητας: Τα παιδιά παραξενεύονται, από τη διαφορετική προφορά και το σχολιάζουν. Πολλά από αυτά, όταν επαναλαμβάνουν κάτι απευθύνονται στο Σ.(του οποίου η μητέρα έχει έρθει στο σχολείο), για να τους επιβεβαιώσει, ότι το λένε σωστά.

2^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Η μητέρα από την Αίγυπτο, περιγράφει τον τόπο της. Μιλάει για τις συνήθειες, την καθημερινότητα, τον καιρό εκεί. Κατόπιν συνεννόησής της με τον ενήλικα – εμψυχωτή, εστιάζεται σε αυτά που είναι ίδια ή περίπου ίδια στην Ελλάδα και στην Αίγυπτο. Αναφέρει, ότι στο Κάιρο υπάρχουν στάδια ,όπως και στην Αθήνα, κήπος με δέντρα, όπως ο Εθνικός κήπος, πλατείες, όπως η πλατεία Συντάγματος, μνημεία κ.ά. Αναφέρεται και σε ένα έθιμο θρησκευτικού περιεχομένου, το οποίο είναι κοινό στις δύο χώρες. Στη διάρκεια του Ραμαζανιού των μουσουλμάνων, έχουν κάτι φανάρια που πάνε το φως από το τζαμί στο σπίτι, όπως κάνουμε κι εμείς στην Ελλάδα το Μεγάλο Σάββατο. Δείχνει τη χώρα της στον παγκόσμιο χάρτη.

Αξιολόγηση της 2^{ης} Δραστηριότητας: Η παρουσίαση κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και καταλήγει σε συζήτηση . Τα παιδιά ρωτάνε ότι θέλουν να διευκρινίσουν, όπως για την ενδυμασία στην Αίγυπτο και τις κελεμπίες. Αναγνωρίζουν τα κοινά και τα διαφορετικά στοιχεία. Η αναφορά στο χάρτη, τους προκαλεί ενδιαφέρον και ρωτάνε λεπτομέρειες για την απόσταση μεταξύ των δύο χωρών, τη χρονική διάρκεια του ταξιδιού και τους τρόπους μετακίνησης.

3^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Η μητέρα δείχνει στα παιδιά την αραβική αλφάβητο και παιδικά αραβικά βιβλία.

Αξιολόγηση της 3^{ης} Δραστηριότητας: Τα παιδιά εντυπωσιάζονται με τα διαφορετικά σύμβολα που έχουν στην αραβική αλφάβητο και την «παράξενη» προφορά τους, όπως αναφέρουν. Πρώτη φορά βλέπουν βιβλία γραμμένα με αραβική γραφή και προσπαθούν να τα διαβάσουν, παρατηρώντας τις εικόνες. Απευθύνονται στο Σέιφ και του ζητάνε τη βοήθειά του.

4^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Η μητέρα βάζει στο κασετόφωνο ένα αιγυπτιακό παιδικό τραγούδι, το οποίο το έχει γραμμένο και σε ένα μεγάλο χαρτί, μαζί με δύο χαρακτηριστικές ζωγραφιές. Εξηγεί στα παιδιά τι λέει το τραγούδι και αρχίζουν όλοι να τραγουδάνε το ρεφρέν. Ο ρυθμός ενθουσιάζει τα παιδιά και αρχίζουν αυθόρμητα να χορεύουν. Πολλά κάνουν σε παντομίμα ότι θυμόντουσαν από το τραγούδι. Αυτό αποφασίζουμε να το κάνει όλη η ομάδα. Η μητέρα από την Αίγυπτο λέει αργά-αργά η, τα λόγια του τραγουδιού μεταφρασμένα. Στο τέλος χορεύουν τα παιδιά και οι ενήλικες χτυπούν παλαμάκια.

Αξιολόγηση της 4^{ης} Δραστηριότητας: Τα παιδιά στο άκουσμα του τραγουδιού αντιδρούν αυθόρμητα, δείχνοντας πως το διασκεδάζουν. Αντιλαμβάνονται ότι παιδικά τραγούδια, ακούνε και σε άλλες χώρες, άσχετα από τη γλώσσα που μιλάνε.

5^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Η μητέρα εξηγεί τους κανόνες ενός ομαδικού παιχνιδιού, το «Κόλο Μπάμια», όπως λέει. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται αμέσως, ότι παίζεται με τον ίδιο τρόπο, που παίζουμε στην Ελλάδα τα «Μήλα». Το παίζουν.

Αξιολόγηση της 5^{ης} Δραστηριότητας: Είναι αξιοσημείωτο το πώς αντιδρούν τα παιδιά όταν σταδιακά αντιλαμβάνονται, ότι αυτό το παιχνίδι το παίζουμε κι «εδώ» κι ότι μπορεί να είναι το ίδιο, αλλά στην Αίγυπτο έχει άλλη ονομασία.

6^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Τα παιδιά διαπιστώνουν, ότι άκουσαν από τη μητέρα από την Αίγυπτο, κάποιες λέξεις, τις οποίες τις λέμε και στην Ελλάδα. Η μητέρα μας λέει κάποιες από τις λέξεις που είναι κοινές και στις δύο γλώσσες, όπως τομάτα, φασόλια, λεμόνι, λάντζα, κ.ά.

Αξιολόγηση της 6^{ης} Δραστηριότητας: Τα παιδιά επαναλαμβάνουν με ενθουσιασμό τις λέξεις, έχοντας μία έκφραση έκπληξης, για το πώς γίνεται και είναι ίδιες.

7^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Ο ενήλικας-εμπνευστής καλεί τα παιδιά να κάτσουν στο έδαφος, σχηματίζοντας έναν κύκλο. Συζητάνε τις εντυπώσεις τους από την παρέμβαση.

Αξιολόγηση της 7^{ης} Δραστηριότητας: Τα παιδιά δείχνουν ενθουσιασμένα και λένε τις εντυπώσεις τους.

8^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Μόλις ολοκληρώνεται η συνεργασία με τους γονείς, ο ενήλικας-εμπνευστής, ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν κάτι που τους έκανε εντύπωση από την παρέμβαση.

Αξιολόγηση της 8^{ης} Δραστηριότητας: Τα παιδιά ανταποκρίνονται. Μερικά από αυτά προσπαθούν να γράψουν και στην αραβική γραφή.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Με την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης παρέμβασης, παρατηρήσαμε, ότι:

- Συμμετείχαν δύο μητέρες: Η μία κυρία, ήταν από την Αίγυπτο και είχε την ευθύνη της παρουσίας, η άλλη κυρία ήταν Ελληνίδα που είχε παντρευτεί Αιγύπτιο και ήταν ως μεταφράστρια.
- Απ' ό,τι είπαν και οι δύο μητέρες, δεν περίμεναν, ότι τα παιδιά θα ενθουσιάζονταν τόσο πολύ, ότι θα ανταποκρινόντουσαν και ότι θα καταλάβαιναν αυτά, που είχαν να τους πουν. Δήλωσαν, ότι τους άρεσε ως εμπειρία.
- Τα παιδιά παραξευεύτηκαν στην αρχή, όταν είδαν πως δύο μητέρες θα έκαναν «μάθημα», αλλά σιγά – σιγά το συνήθισαν και ανταποκρίθηκαν.
- Στις δραστηριότητες που έγιναν συμμετείχαν όλα αυθόρμητα, πλην μερικών περιπτώσεων.
- Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, τα παιδιά, όταν αντιλαμβάνονταν, τα κοινά στοιχεία ενθουσιάζονταν. Εξέφραζαν απορίες, για το πώς έγινε αυτό, ζητούσαν λεπτομέρειες για στοιχεία του άλλου πολιτισμού. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η Μ. και ο Θ., των οποίων οι γονείς είναι γεννημένοι στην Αίγυπτο με ελληνική υπηκοότητα, μπορεί να γνώριζαν λίγα πράγματα για τη χώρα αυτή, συχνά όμως έλεγαν στην ομάδα, ότι και οι γονείς τους μιλάνε έτσι, ότι και στο σπίτι τους ακούνε τέτοια τραγούδια.
- Στην τελευταία δραστηριότητα, μερικά από τα παιδιά προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν την αραβική γραφή. Η Θ. ζωγράφισε παιδιά με κελεμπίες ενώ ρωτούσε τη Γ., αν τα έκανε σωστά. Το ίδιο τη ρωτούσε και αν έγραφε κάτι σωστά. Δυο-τρία παιδιά ζητούσαν τη γνώμη του Σ.
- Η αυτό-εικόνα των παιδιών από την Αίγυπτο ενισχύθηκε κατά πολύ. Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, ο Σ., ήταν πιο χαμογελαστός. Ήταν από τις ελάχιστες φορές που τα παιδιά του απηύθυναν το λόγο και που του ζήτησαν τη γνώμη του. Απ' ότι παρατήρησε και η νηπιαγωγός, από

εκείνη την ημέρα, αλλά και από όλες τις παρεμβάσεις - εργαστήρια και μετά, ο Σ., απέκτησε άλλον αέρα μέσα στην ομάδα. Η Γ., έδειχνε ότι απέκτησε ένα λόγο ύπαρξης μέσα στην ομάδα.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ: «ΠΑΙΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΑΣ»

Στη συγκεκριμένη παρέμβαση-εργαστήριο, η οποία είναι και η τελευταία, είχαν κληθεί να συμμετέχουν όσοι γονείς το επιθυμούν. Δε θα παρουσιάζονταν στοιχεία από κάποια χώρα, αλλά θα υλοποιούνταν θεατρικές δραστηριότητες σε ζευγάρια, σε μικρότερες ομάδες και στην ολομέλεια, στα οποία θα συμμετείχαν ισότιμα ενήλικες και παιδιά.

Υλικά: Πανιά, κορδέλες, καπέλο, cds με διάφορα μουσικά κομμάτια.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

1^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Καλούνται όλοι οι ενήλικες και τα παιδιά να καθίσουν στο έδαφος, σχηματίζοντας έναν κύκλο. Ο ενήλικας-εμπνευστής, ζητά από τον καθένα με τη σειρά, να φορέσει ένα καπέλο. Όποιος φορά το καπέλο, λέει δυνατά το όνομά του στην ομάδα. Ως όρος τίθεται, ότι θα πρέπει όλοι να βάλουν το καπέλο και να πουν το όνομά τους, για να ολοκληρωθεί το παιχνίδι.

Αξιολόγηση της 1^{ης} Δραστηριότητας: Τα μέλη λειτουργούν ως ομάδα και δέχονται τους όρους που έχουν τεθεί.

2^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Ο ενήλικας-εμπνευστής, ζητά από τα μέλη της ομάδας να σηκωθούν και να κινηθούν ελεύθερα, ο καθένας μόνος του στο χώρο, ακολουθώντας το ρυθμό της μουσικής που παίζει. Όποιον συναντήσουν, τον χαιρετούν. Ως όρος τίθεται να χαιρετήσουν όλο και περισσότερα άτομα.

Αξιολόγηση της 2^{ης} Δραστηριότητας: Τόσο οι ενήλικες, όσο και τα παιδιά, ανταποκρίνονται με ευχαρίστηση. Ακολουθούν τους όρους του παιχνιδιού, χρησιμοποιώντας «καλημέρες» και από τις άλλες γλώσσες.

3^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Ο ενήλικας-εμπνευστής, καλεί τα μέλη της ομάδας να κινηθούν ελεύθερα, το καθένα μόνο του, με τη συνοδεία μουσικής. Κάθε φορά που η μουσική σταματά, θα πρέπει να δείχνουν με τη στάση του σώματός τους και τις εκφράσεις του προσώπου τους, τις διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις που τους αναγγέλλει ο ενήλικας (χαρά, λύπη, θυμός, κ.ά.). Μόλις η μουσική αρχίζει και πάλι, ο καθένας συνεχίζει να κινείται ελεύθερα.

Αξιολόγηση της 3^{ης} Δραστηριότητας: Οι ενήλικες, με περισσότερη ευκολία, απ' ότι στην προηγούμενη δραστηριότητα, ακολουθούν τη μουσική με την κίνηση του σώματός τους. Εκφράζουν συναισθηματικές καταστάσεις, προσπαθώντας πραγματικά να τις αποδώσουν, κυρίως με την έκφραση του προσώπου τους.

4^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Τα μέλη της ομάδας καλούνται να καθίσουν στο έδαφος, σχηματίζοντας έναν κύκλο. Ο ενήλικας-εμπνευστής, περνά και δίνει στον καθένα και από μια χρωματιστή κορδέλα. Όσοι έχουν το ίδιο χρώμα κορδέλας, ανήκουν στην ίδια ομάδα. Με αυτό τον τρόπο, χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες (κίτρινη, κόκκινη, μπλε, πράσινη). Η κάθε ομάδα έχει και το αντίστοιχο πανί.

Αξιολόγηση της 4^{ης} Δραστηριότητας: Όλοι δέχονται χωρίς την παραμικρή ένδειξη δυσανασχέτησης, τα μέλη με τα οποία ανήκουν στην ίδια ομάδα.

5^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Ο ενήλικας-εμπνηχωτής, ζητά από κάθε ομάδα, αφού προηγουμένως συζητήσουν τα μέλη μεταξύ τους και ακουστούν όλες οι προτάσεις και ιδέες, να επιλέξουν να μας δείξουν με το σώμα τους, συνδυάζοντας ήχο και κίνηση, μια μηχανή. Στη συνέχεια, ζητά από κάθε ομάδα να το δείξει στις υπόλοιπες, οι οποίες, όταν δεν πρωταγωνιστούν, θα έχουν το ρόλο του θεατή.

Αξιολόγηση της 5^{ης} Δραστηριότητας: Οι ενήλικες συνεργάστηκαν με τα παιδιά, έχοντας αυτοί τον καθοδηγητικό ρόλο, για να δείξουν αυτό που τους ζητήθηκε. Η κάθε ομάδα σεβάστηκε τη δουλειά των υπολοίπων.

6^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Ο ενήλικας-εμπνηχωτής, ζητά από κάθε ομάδα, να διαλέξει μια μικρή ιστορία από την καθημερινότητα και να την παίζει σε παντομίμα στις υπόλοιπες, οι οποίες θα πρέπει να μαντέψουν τι τους έδειξαν.

Αξιολόγηση της 6^{ης} Δραστηριότητας: Οι ομάδες λειτούργησαν πολύ καλά και υπήρχε καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας, απ' ό,τι στην προηγούμενη δραστηριότητα.

7^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Ο ενήλικας-εμπνηχωτής, ζητά από τα μέλη κάθε ομάδας, να κρυφτούν πίσω από το πανί τους. Στη συνέχεια, τους καλεί να χαιρετήσουν τις υπόλοιπες ομάδες με την έκφραση του προσώπου τους, τα πόδια τους και τα χέρια τους. Το κάνουν στην αρχή ξεχωριστά η κάθε ομάδα και στη συνέχεια, όλες οι ομάδες ταυτόχρονα.

Αξιολόγηση της 7^{ης} Δραστηριότητας: Επικρατεί μια πολύ ευχάριστη ατμόσφαιρα. Εφευρίσκουν και άλλους τρόπους χαιρετισμού και επικοινωνίας.

8^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Ο ενήλικας-εμπνηχωτής, ζητά από τα μέλη της ομάδας να καθίσουν στο έδαφος, σχηματίζοντας ένα κύκλο. Πρώτα αυτός αγγίζει την πλάτη του διπλανού του, μεταφέροντάς του με αυτό τον τρόπο, ένα μήνυμα, το οποίο κι' αυτός με τη σειρά του, θα το μεταδώσει στο διπλανό του, αγγίζοντας την πλάτη του ώσπου να φτάσει το μήνυμα πάλι στην πλάτη του ενήλικα-εμπνηχωτή. Το παιχνίδι παίζεται όπως το χαλασμένο τηλέφωνο. Ως όρος τίθεται, ότι όλοι επικοινωνούν χωρίς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως δίαυλο επικοινωνίας.

Αξιολόγηση της 8^{ης} Δραστηριότητας: Επικρατεί μια ηρεμία και η δραστηριότητα εξελίσσεται με μη λεκτικό τρόπο, μόνο μέσω της αφής και της οπτικής επικοινωνίας.

9^η Δραστηριότητα

Διαδικασία: Ο ενήλικας-εμπνηχωτής, ζητά από όποιο μέλος της ομάδας, θέλει να πει ή να δείξει στους υπόλοιπους τι του άρεσε και τι όχι από τη συγκεκριμένη παρέμβαση-εργαστήριο.

Αξιολόγηση της 9^{ης} Δραστηριότητας: Όλοι οι γονείς παίρνουν το λόγο και σχεδόν τα περισσότερα παιδιά.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Με την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης παρέμβασης- εργαστηρίου επισημαίνουμε ότι:

- Συμμετείχαν 8 μητέρες.
- Αρχικά, υπήρξε αμηχανία και από τις δύο πλευρές. Στη συνέχεια, όταν «έσπασε ο πάγος», το ευχαριστήθηκαν όλοι. Η αρχική αμηχανία, ήταν αναμενόμενη. Τόσο, γιατί οι γονείς δεν είχαν ξανασυμμετάσχει ως ισότιμα μέλη της ομάδας, όσο και γιατί τα παιδιά δεν είχαν δει τους ενήλικες άλλη φορά να παίζουν μαζί τους στην τάξη με «κίσους» όρους.
- Τα παιδιά ήταν συνεργάσιμα και ανταποκρίνονταν με ευχαρίστηση.

- Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά άρχισαν να χαιρετούν αυθόρμητα, λέγοντας την καλημέρα στα αλβανικά, στα αγγλικά, στα αιγυπτιακά και στα ελληνικά. Αυτό δηλώνει, ότι θυμόντουσαν πρώτα απ' όλα τις λέξεις, που είχαμε αναφερθεί στις προηγούμενες παρεμβάσεις, αλλά και ότι τις χρησιμοποίησαν στην κατάλληλη στιγμή.
- Στην πέμπτη δραστηριότητα, υπήρχε συνεργασία όχι μόνο μεταξύ των παιδιών, αλλά και μεταξύ των μητέρων. Η φαντασία των παιδιών σε αυτή τη δραστηριότητα, ήταν σε πολύ υψηλά επίπεδα. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε, τα μέλη της μπλε ομάδας, που έδειξαν με τα σώματά τους, το αυτοκίνητο με το τιμόνι και τα υπόλοιπα εξαρτήματα και τα μέλη της κόκκινης ομάδας, που έδειξαν ένα πλυντήριο ρούχων.
- Κατά τη διάρκεια της έκτης δραστηριότητας, τα παιδιά, έβαλαν και το προσωπικό τους στοιχείο, καταθέτοντας τις εμπειρίες τους. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι, όταν η κίτρινη ομάδα, που έπαιξε το σχολείο, έκανε πως βγήκε διάλειμμα, τα παιδιά μπήκαν από μόνα τους στη σειρά και έκαναν ένα τρενάκι. Αυτό σχολιάστηκε θετικά, από τη μητέρα που έκανε τη δασκάλα, η οποία δήλωσε ότι δε γνώριζε πως υπάρχει αυτή η διαδικασία, όταν είναι να βγουν για διάλειμμα.
- Τη δραστηριότητα της αξιολόγησης, όπως δήλωσαν οι μητέρες, την χάρηκαν πάρα πολύ, προτείνοντας να επαναληφθεί. Αυτό το επανέλαβαν και άλλες φορές στη νηπιαγωγό του τμήματος.

Καθ' όλη τη διάρκεια της συγκεκριμένης παρέμβασης-εργαστηρίου αναπτύχθηκαν σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ ενηλίκων και παιδιών και υπήρξε αλληλοσεβασμός, τόσο στις μικρότερες, όσο και στην ευρύτερη ομάδα. Τα παιδιά έχουν πλέον αποδεχτεί το διαφορετικό και σέβονται οτιδήποτε σχετίζεται με αυτό.

ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Μετά την ολοκλήρωση όλων των παρεμβάσεων-εργαστηρίων, επαναλάβαμε ορισμένα από τα μεθοδολογικά εργαλεία. Τα στοιχεία που πήραμε από αυτά ήταν: **Παρατήρηση:** Διαπιστώσαμε, ότι στην πειραματική ομάδα, σε σχέση με την αρχική παρατήρηση, συμμετείχαν πλέον στις ομάδες όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτου χώρας καταγωγής. Αυτό δε συνέβη και στην ομάδα ελέγχου. **Κοινωνιομετρικό Τεστ:** Στην πειραματική ομάδα, επέλεξαν στις προτιμήσεις για φίλους και τα αλλοδαπά παιδιά, ενώ στο αρχικό τεστ, οι αλλοδαποί συμμαθητές τους ήταν στα παιδιά που απέρριπταν για φίλους. Αυτό δεν ισχύει και για την ομάδα ελέγχου. **Συνέντευξη νηπιαγωγών:** Η νηπιαγωγός της ομάδας έρευνας παρατήρησε αλλαγή στη συμπεριφορά και στις αλληλεπιδράσεις των ελλήνων προς τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, καθώς και στο ρόλο των δεύτερων μέσα στην ομάδα. Η νηπιαγωγός της ομάδας ελέγχου, όπως δήλωσε δε διαπίστωσε καμία αλλαγή.

Επιπλέον παίξαμε και με τις δύο ομάδες ένα **ομαδικό παιχνίδι** αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους κανόνες του παιχνιδιού, τα παιδιά έπρεπε να καλέσουν όποιο παιδί ήθελαν να κάτσει στην άδεια θέση που δημιουργούνταν δίπλα τους, κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού. Στην ομάδα έρευνας, καλούσαν αυθόρμητα όποιο παιδί δεν είχε παίξει, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους αν ήταν έλληνας ή αλλοδαπός. Στην ομάδα ελέγχου καλούσαν τα παιδιά που είχαν δηλώσει εξ' αρχής ότι ήταν φίλοι τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων-εργαστηρίων, σε σχέση με τους στόχους που είχαμε αρχικά θέσει, διαπιστώσαμε ότι στην ομάδα έρευνας, είχε δημιουργηθεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα κι ένα ωραίο κλίμα. Καλλιεργήθηκε η «αποδοχή» ανάμεσα σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως καταγωγής τους. Παρατηρήθηκε αλλαγή στις αλληλεπιδράσεις τους. Οι έλληνες μαθητές απευθύνονταν πλέον και στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, δίνοντας τους όχι μόνο λόγο, αλλά και ρόλο στα παιχνίδια τους. Οι αλλοδαποί μαθητές, έπαιρναν συχνά τον πρωταγωνιστικό ρόλο, ενώ οι έλληνες συμμαθητές τους είχαν το δεύτερο ρόλο, κάτι που πριν τις παρεμβάσεις δεν ίσχυε. Η εμπλοκή των γονέων συντέλεσε στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ όλων των παιδιών. Τα αλλοδαπά παιδιά, απέκτησαν περισσότερη αυτοεκτίμηση και ενισχύθηκε η άποψη για την αυτό-εικόνα τους, μετά τη συνεργασία των γονέων τους με το σχολείο. Ένιωσαν ότι κάτι «δικό τους, κάτι που «κουβαλούσαν» από το σπίτι τους, κάτι που έχει να

κάνει με το δικό του πολιτισμικό κεφάλαιο, έγινε αποδεκτό από το σχολείο, το οποίο εκφράζει την κυρίαρχη κουλτούρα. Μέσα από τις δράσεις με τους γονείς, αναδείχθηκαν πολλά πολιτισμικά στοιχεία των τόπων καταγωγής τους. Εντοπίστηκαν τα μεταξύ τους κοινά στοιχεία, τα οποία έγιναν αφετηρία συνεργασίας. Ορισμένα από αυτά εντάχθηκαν στην εκπαιδευτική πράξη. Η ενεργητική συμμετοχή των γονέων, είχε θετικό αποτέλεσμα και στη σχέση τους με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Η όλη διαδικασία ένταξης και αξιοποίησης των διαφορετικών και κοινών στοιχείων των χωρών καταγωγής των παιδιών, έγινε μέσα σε ένα κλίμα σεβασμού του «άλλου» και πραγματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αυτές οι συνθήκες οδήγησαν σε θετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε όλα τα παιδιά και στη δημιουργία σχέσεων αναγνώρισης.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με την παρούσα έρευνα επιδιώξαμε τη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος στην τάξη, το οποίο θα ήταν αποτέλεσμα της καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που θα οδηγούσαν στο σεβασμό και στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, που υπάρχει. Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων θα ήταν η αφετηρία, όχι μόνο για την αποδοχή της συνύπαρξης, αλλά και για τη συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών. Μέσα από την εφαρμογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων, είχαμε ως επιδίωξη την ανάπτυξη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και γενικότερα μεταξύ όλων των μαθητών, οι οποίες θα είχαν ως φυσική εξέλιξη, τη δημιουργία σχέσεων αναγνώρισης. Σε αυτό θα συνέβαλε και η ένταξη πολιτισμικών στοιχείων από τις χώρες καταγωγής όλων των μαθητών, καθώς και η ενεργητική συμμετοχή των γονέων αυτών.

Οι συγκεκριμένες επιλογές που προαναφέρθηκαν, πέραν του θεωρητικού πλαισίου που αναφέρουμε αναλυτικά, έγιναν, διότι σύμφωνα με τους Bernstein, Bourdieu και Passeron, (στο Aluffi- Pentini, 2009), στη σχολική αποτυχία οφείλεται και η άνιση κατανομή ευκαιριών γνωστικής και συναισθηματικής αναγνώρισης των πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών. Έρευνες που έχουν γίνει (Ανδρεαδάκης, Καϊλα, και συν., 1998), ανάμεσα στις αιτίες της σχολικής αποτυχίας αναφέρουν και τη μη παροχή ίσων ευκαιριών στο σχολείο. Σε αυτές τις ευκαιρίες για σχολική επιτυχία, συμπεριλαμβάνεται σύμφωνα με τον Μπουρντιέ (1993) η πολιτισμική κληρονομιά, το πολιτισμικό κεφάλαιο, που «κουβαλάει» ο κάθε μαθητής. Όταν το πολιτισμικό κεφάλαιο που έχει επενδυθεί από την οικογένεια, δεν γίνεται αποδεκτό από το σχολείο, τότε αρχίζει και διαμορφώνεται ένας από τους λόγους που οδηγούν στη σχολική αποτυχία.

Στα όσα προαναφέραμε για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, προσθέτουμε τα ευρήματα ερευνών (Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου & Κοντάκος, 2007), που υποστηρίζουν, ότι η εμπλοκή των γονέων έχει θετικά αποτελέσματα στη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Λάβαμε σοβαρά υπόψη μας, και τις απόψεις που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τη θετική συμβολή της ενεργού συμμετοχής των γονέων των αλλοδαπών μαθητών στις δραστηριότητες και γενικότερα τη συμβολή της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Γκόβαρης, 2002), ως προς την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των αλλοδαπών μαθητών. Αποδεχόμενοι όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις που προαναφέραμε, οδηγηθήκαμε στην υλοποίηση των παρεμβάσεων, των οποίων τα συμπεράσματα παρουσιάσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Αντιλαμβανόμαστε ότι με την υλοποίηση αυτών των παρεμβάσεων και μόνο, δε σημαίνει, ότι επιλύθηκε το θέμα της δια- πολυ-πολιτισμικής συνύπαρξης, με όσα στοιχεία τη χαρακτηρίζουν. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις χρειάζονται συνέχεια, τόσο και από τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο επιδρά περισσότερο στα παιδιά, απ' ό,τι το σχολικό περιβάλλον. Δεν προβάλλεται ως θέση, ότι δεν πρέπει να υλοποιούνται τέτοιες παρεμβάσεις. Αντιθέτως. Θα πρέπει όμως να υπάρχει σωστός σχεδιασμός, ξεκάθαροι στόχοι, συνέχεια και συνέπεια. Η συνέχεια υλοποίησης τέτοιου τύπου παρεμβάσεων από τις επόμενες βαθμίδες και τα αποτελέσματα αυτών, αποτελεί πρόταση και πιθανόν να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης μιας επόμενης έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρεαδάκης, Ν., Καΐλα, Μ. (Επιμ), Ξανθάκου, Γ., Ταμπαρλή-Κιτσαρά, Α., Φιλίππου, Γ., Χρίστου, Κ. (1995). *Η Σχολική Αποτυχία. Από την «Οικογένεια του Σχολείου, στο «Σχολείο» της Οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bourdieu, P. & Passeron, J.(1993). *Οι κληρονόμοι*. Παναγιωτόπουλος, Ν. (μτφρ). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου- Καρδαμίτσα.

Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997).*Καινοτομίες στην Προσχολική Εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές από προσχολικά προγράμματα*. Ντολιοπούλου, Ε. (επιμ.), Μαρκάκη, Ε. (μτφρ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bullivant, B. (1981). *The Pluralist Drama in Education*. Sydney: Allen and Unwin.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2002, Μάρτιος- Απρίλιος). Συνεργασία μεταξύ Παιδαγωγών και Αλλοδαπών γονιών στο περιβάλλον του Πολυπολιτισμικού Νηπιαγωγείου. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, 18-23.

Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α. (2007). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Coello, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (επιστ.επιμ.). Μητακίδου, Σ. (εισ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

Cohen, D., Stern,V. & Balaban, N. (1995). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Σκούρτου, Ε. (εισ.). Αργύρη, Σ. (μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Dragonas, T., Fragoudaki, A. & Inglessi, C. (1996). *Beyond one's own backyard: Intercultural teacher's education*. Αθήνα: Νήσος.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Pettigrew, N. (2001). *Αλλαγή στερεοτύπου- Η υπόθεση επαφής*. Ανακτήθηκε 26 Νοεμβρίου 2007, από <http://www.socialpsychology.wordpress.com>

Ταίηλορ, Τ. (1997). *Πολυπολιτισμικότητα (δ'έκδοσις)*. Guttman, A. (εισ.-επιμ.). Παιονίδης, Φ. (μτφρ). Παπαγεωργίου, Κ. (πρόλογος). Αθήνα: Πόλις.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ίνστιτούτο. (1999). *Φιλοξενία: Συνεργαζόμενα σχολεία κατά του ρατσισμού και υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ίνστιτούτο.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Τριανταφυλλιά Νικολούδη, filniko@yahoo.gr

Παπαδημητρίου Άρτεμις, Δρ. Σχολική Σύμβουλος 11^{ης} Περιφέρειας Π.Α.
Κωτσιοπούλου Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής
Μούσιου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής
Πλιάκα Γεωργία, Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής

ΜΕ ΤΟ ΜΙ ΚΑΙ ΜΕ ΕΝΑ ΡΟ ΣΥΝΑΝΤΑΩ ΤΟ ΜΙΡΟ. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί βασικό στόχο της προσχολικής αγωγής και προϋπόθεση για την ανταπόκριση του παιδιού στα διάφορα γνωστικά ερεθίσματα. Στο νέο Π.Σ. οι τέχνες θεωρούνται βασικά εργαλεία για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης και οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες αλλά και η αίσθηση της προσωπικής και πολιτιστικής ταυτότητας αναδύονται με φυσικό και αβίαστο τρόπο στο πλαίσιο της ενασχόλησης με τις τέχνες. Η παρούσα εργασία αφορά το σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση μιας διδακτικής πρότασης. Οι βασικοί στόχοι της πρότασης ήταν να εμφυσήσουμε στα παιδιά την αγάπη για τον πολιτισμό, να καλλιεργήσουμε το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας, να ενεργοποιήσουμε τις αισθήσεις τους, να τα εισάγουμε σε εικαστικές εμπειρίες και να αποκτήσουν κοινωνική συνείδηση μέσα από διάφορους τρόπους επικοινωνίας. Επιπλέον στόχοι της παρούσας διδακτικής πρότασης ήταν να αναπτυχθεί η συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους. Μεθοδολογικά ακολουθήθηκε η βιωματική θεωρία μάθησης. Το πρόγραμμα εκπονήθηκε από τα παιδιά του 13^{ου} ολοήμερου νηπιαγωγείου και του ολοήμερου νηπιαγωγείου Νίκαιας Λάρισας. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της διδακτικής πρακτικής ανέδειξαν την επίτευξη των διδακτικών στόχων που τέθηκαν και ταυτόχρονα την ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου ενδιαφέροντος από τα παιδιά, γεγονός που μπορούμε να αποδώσουμε στην ενεργητική εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης, στο συγκινησιακό κλίμα που δημιουργήθηκε, στις ευχάριστες και παιγνιώδεις δράσεις και γενικότερα στη διαμόρφωση ενός δυναμικού και ευχάριστου περιβάλλοντος με πλούτο ερεθισμάτων που τροφοδότησαν τη σκέψη, έδωσαν έμπνευση στα παιδιά και καλλιέργησαν την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, τέχνες, προσχολική ηλικία

WITH AN M AND AN R I MEET MIRO. PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN WITH THE USE OF ARTS

ABSTRACT

Personal and social development is a key objective of pre-school education and a prerequisite for the response of the child in various cognitive stimuli. In the new Curriculum, Arts are considered to be essential tools to promote personal and social development. In addition, communication and social skills as well as a sense of personal and cultural identity emerge in a natural and unforced manner in the engagement with Arts. This work pertains to the design, implementation and evaluation of a teaching proposal. The main aims of that proposal were to instill in children a love of culture, to foster team spirit, to activate their senses, to introduce them into artistic experiences and help them gain social consciousness through various ways of communications. An additional aim of this proposal was to develop cooperation between kindergarten teachers in order to improve their educational practices. Experiential learning theory was followed methodologically and interdisciplinary work plans were designed. The program was implemented by the children of the 13th full-day kindergarten of Larissa and the full-day kindergarten of Nikaia Larissa. The results of the evaluation of teaching practice confirmed the achievement of learning objectives set while a particular interest of the children emerged which can be attributed to their active involvement in the learning process, to the emotional climate created, to the pleasant and playful activities and to the dynamic and pleasant environment with rich stimuli that fueled the thought, gave inspiration to children and cultivated their personal and social development.

KEYWORDS

Personal and social development, arts , preschool age

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ένας πολύ σημαντικός τομέας, ο σημαντικότερος ίσως, της ανάπτυξης του παιδιού, είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (social competence) ως έννοια χρησιμοποιείται για να δείξει το επιθυμητά αναμενόμενο αποτέλεσμα της ανάπτυξης ενός παιδιού.

Δηλώνει την ικανότητα κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους, να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις με τους γύρω του, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει στο παιδί την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή της τάξης και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω του (Schaffer, 1996). Η κοινωνική μάθηση και η διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι δύο έννοιες αλληλένδετες και συμπληρωματικές (Cole & Cole, 2001). Συνεπώς η κοινωνική ανάπτυξη έχει δύο πλευρές. Η μια πλευρά είναι κοινωνικοποίηση των παιδιών, η διαδικασία κατά την οποία αποκτούν τα πρότυπα, τις αξίες και τη γνώση της κοινωνίας τους. Η άλλη πλευρά είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας, η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά καταλήγουν να αποκτήσουν τα δικά τους αποκλειστικά πρότυπα συναισθημάτων, σκέψης και συμπεριφοράς σε ένα ευρύ φάσμα συνθηκών (Cole & Cole, 2001).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι το κύριο χαρακτηριστικό που διακρίνει τα ανθρώπινα από τα άλλα όντα είναι η ικανότητά τους να ζουν σε ένα πολιτισμικά οργανωμένο περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον και σε διάφορα πλαίσια (σπίτι, σχολείο κλ.) συντελείτε η προσωπική, η κοινωνική ανάπτυξη και η εξέλιξη του παιδιού. Το περιβάλλον δε στο οποίο συντελείτε η εξέλιξη του παιδιού είναι ένα κοινωνικό περιβάλλον που κατοικείται και από άλλους, διαμεσολαβείται μέσω πολιτισμικών αντιλήψεων, αξιών και πρακτικών και διευρύνεται μέσω της μύησης των παιδιών στη χρήση των εργαλείων και αντικειμένων της κουλτούρας (Woodhead et al., 1999). Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο πεδίο κοινωνικών σχέσεων αποφασιστικής σημασίας για την κοινωνική μάθηση του παιδιού, ενώ το σχολείο από την πλευρά του προσφέρει ένα συμπληρωματικό και ενισχυτικό πεδίο αλληλεπιδράσεων (Κυρίδης, 1996). Στο σχολείο το παιδί γίνεται μέλος μιας ομάδας. Η ατομική βιογραφία και οι ιδιαιτερότητες του καθενός πλουτίζουν την καθημερινή ζωή, αλλά συγχρόνως δημιουργούν και δυσκολίες, αφού τα παιδιά αδυνατούν πολλές φορές να κατανοήσουν τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων (Σακελλαρίου, 2002). Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν σημείο αναφοράς για τη σχολική, προσωπική και επαγγελματική ζωή των ατόμων. Η απουσία ή η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση, τη σχολική αποτυχία και διαρροή με αποτέλεσμα προβλήματα στη ζωή του παιδιού (Asher, et al, 1992). Σύμφωνα με ευρήματα της νευροψυχολογίας, οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές δεξιότητες είναι βασικές για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της σκέψης και των δραστηριοτήτων μάθησης (Elias, et al. 1997). Στο Γενικό Μέρος των ισχυόντων ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (ΦΕΚ 303Β/13-3-2003) γίνεται σαφής η έμφαση στην αναγκαιότητα προαγωγής της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας του παιδιού, μέσα από μια ισόρροπη ανάπτυξη όλων των πτυχών της προσωπικότητάς του. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι «το σχολείο καλείται να συμβάλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή». Στη συνέχεια διασαφηνίζεται ότι, μεταξύ άλλων, θεωρείται αναγκαίο να προωθηθούν «η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητα του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια, μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις».

Η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί βασικό στόχο της προσχολικής αγωγής και προϋπόθεση για την ανταπόκριση του παιδιού στα διάφορα γνωστικά ερεθίσματα. Άλλωστε η σπουδαιότητα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης υπογραμμίζεται τόσο από το ΔΕΠΠΣ (2003), το οποίο αναφέρει ότι «σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά» και το οποίο τονίζει ως ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν, την αυτοεκτίμηση και τις δεξιότητες συνεργασίας, διαπραγμάτευσης και επίλυσης συγκρούσεων», όσο και από το Ν.Π.Σ. (2011) με τον ορισμό της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης ως αντικείμενο διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο.

Στο Ν.Π.Σ. τονίζεται επίσης η αξιοποίηση του πλούτου των τεχνών στην εκπαιδευτική πρακτική και οι τέχνες θεωρούνται βασικά εργαλεία για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Ν.Π.Σ. 2011, σελ. 67). Η σύμπραξη όλων των μαθησιακών περιοχών με τις τέχνες δημιουργεί ένα ενδιαφέρον πλαίσιο μάθησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς χτίζει γέφυρες επικοινωνίας της γνώσης με την αισθητική απόλαυση. Επιπλέον οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες αλλά και η αίσθηση της προσωπικής και πολιτιστικής ταυτότητας αναδύονται με φυσικό και αβίαστο τρόπο στο πλαίσιο της ενασχόλησης με τις τέχνες (Ν.Π.Σ. 2011, σελ.258).

Όλες οι μορφές τέχνης συνδέονται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη καθώς τα βιώματα, οι ιδέες και τα συναισθήματα αποτελούν βασικό στοιχείο για τη δημιουργία σε κάθε μορφή τέχνης. Η τέχνη από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα ανυψώνει τον Άνθρωπο, ο οποίος μέσα από αυτήν αναγεννάτε, εκφράζει συναισθήματα, ιδέες, αναδημιουργεί πολιτισμό, αγωνίζεται, εκφράζει κοινωνικά αιτήματα, οξύνει την επινοητικότητα και το πνεύμα του, τη σκέψη, τη μετασκέψη, καλλιεργεί φιλοσοφικές ιδέες για τα όλα τα θέματα, προβληματίζεται, αναπτύσσει αισθητική, αλτρουισμό. Οι μικροί μαθητές μέσω της διαθεματικής διδασκαλίας της τέχνης μπορούν να αναπτύξουν όχι μόνο την αισθητική και τα ταλέντα τους, αλλά κυρίως το πνεύμα και την προσωπικότητά τους (Chapman, 1993). Επομένως είναι απαραίτητο να προσφέρουμε τη δυνατότητα στα παιδιά να προσεγγίζουν τα αισθητικά αντικείμενα μέσα από τις τέχνες και την αισθητική παράλληλα και ισόρροπα με την εμπειρία της δημιουργίας έργων και αυτό θα οδηγήσει στο να αγαπήσω ο μαθητής τα έργα το ψ και να μην έχω ψ προκατάληψη απέναντι σε έργα πολύ διαφορετικά από τα δικά τους.

Η «διδασκαλία» των εικαστικών στο νηπιαγωγείο προάγει τον αυτοσεβασμό και την αυτοαξιολόγηση παράλληλα με το σεβασμό στο κοινωνικό σύνολο. Η εικαστική καλλιέργεια δεν προκύπτει από την απλή πρακτική εξάσκηση αλλά από τη συστηματική και συνειδητή εμπλοκή του παιδιού στην εικαστική διεργασία, ώστε «να συνειδητοποιήσει ότι οι εικαστικές μορφές που δημιουργεί το βοηθούν να προσδιορίσει τη στάση του απέναντι σε ένα βίωμα, μια σκέψη, ένα συναισθήμα, μια κατάσταση, και ταυτόχρονα του επιτρέπουν να τη μοιραστεί με τους άλλους» (Βάος, 2008:17-18). Για το παιδί, δημιουργία είναι ότι καταφέρνει για πρώτη φορά στηριζόμενο βέβαια στην προηγούμενη γνώση, στη δημιουργική περιέργεια, στην παρατήρηση και στη δημιουργική φαντασία (Μαγουλιώτης, 2003). Στοχεύοντας σε μια υγιή κοινωνία, «η εκπαίδευση στις εικαστικές τέχνες» όχι μόνο μπορεί να προσφέρει ουσιαστικά στη γνώση (Gallas, 2003), αλλά μπορεί να αποτελέσει ισχυρό μέσο για την ανάπτυξη δημιουργικών και ενεργών ατόμων (Danko-McGhee, 2000). Ατόμων που να μπορούν να χρησιμοποιούν την εικαστική γλώσσα, ατόμων με δεξιότητες αισθητικής κρίσης και σκέψης, με επινοητικότητα και ευαισθησία, ικανών να επικοινωνούν, να εκφράζονται δημιουργικά και να αντιμετωπίζουν προκλήσεις» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Η εικαστική παιδεία μπορεί να παράσχει ευκαιρίες ενίσχυσης της ικανότητας για μάθηση, πράξη, εμπειρία και επαναπροσδιορισμό αρχών και αξιών που χρειάζεται μια κοινωνία, ιδίως όπως η σημερινή, που είναι γεμάτη από αλλαγές, ανισότητες, διακρίσεις, εντάσεις και αβεβαιότητες (Πουρκός, 2009). Επιπλέον η εικαστική τέχνη μπορεί να συνεισφέρει στην ικανότητα για δημιουργική σκέψη και δράση, στην εκπαίδευση του συναισθήματος και της ευαισθησίας, στην ανάπτυξη της αντίληψης για τον κόσμο, στην διερεύνηση των αξιών και στην κατανόηση των πολιτισμικών αλλαγών και διαφορών (Robinson, 1999). Υπό το πρίσμα αυτό, δημιουργείται η αναγκαιότητα στη σχέση της τέχνης με την εκπαίδευση, υποδεικνύοντας ακριβώς και την αναγκαιότητα της εικαστικής αγωγής των παιδιών, ως γέφυρα της προσωπικής ευαισθησίας και έκφρασης, καλλιεργώντας τις αισθήσεις και τα συναισθήματα, δίνοντας στο παιδί αυτοπεποίθηση και κίνητρα για καλύτερη ζωή και μάθηση (Αγγελοπούλου, 2010).

Σύμφωνα με τις παραπάνω παραδοχές και με τις αρχές των νέων προγραμμάτων σπουδών (ΥΠΔΒΜΘ, 2011β) για μάθηση μέσα από δημιουργικούς και παιγνιώδεις τρόπους, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε ένα διδακτικό σενάριο με τίτλο «*Με το Μι και με ένα Ρο συναντάω το ΜΙΡΟ*». Η θεματική προσέγγιση ενσωματώνει στοιχεία από τις περισσότερες μαθησιακές περιοχές του Ν.Π.Σ (Γλώσσα, Τέχνες, Τ.Π.Ε.). Επιπλέον αξιοποιήθηκε η μεθοδολογική πρακτική της εναλλαγής κοινωνικών επιπέδων, από το άτομο στη δυάδα, στην τετράδα, η άλλη μικρή ομάδα και στην ολομέλεια.

Ο σκοπός της διδακτικής πρότασης ήταν η προσέγγιση μαθησιακών περιοχών του προγράμματος και ιδιαίτερα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης με την αξιοποίηση των τεχνών.

Επιμέρους στόχοι ήταν:

- να εμφυσήσουμε στα παιδιά την αγάπη για τον πολιτισμό
- να ενεργοποιήσουμε τις αισθήσεις τους
- να τα εισάγουμε σε εικαστικές εμπειρίες
- να ενδυναμώσουμε την αναπαραστατική τους σκέψης και την κριτικής τους ικανότητα.
- να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους μέσα από εμπειρίες, παιχνιδιά δραστηριότητες και εικαστική έκφραση.
- να αναπτύξουν δεξιότητες απαραίτητες για επίλυση προβλημάτων/συγκρούσεων μέσα από εικαστικές διαδραστικές δραστηριότητες.
- να συνειδητοποιούν τις διαφορές αλλά και ομοιότητες των ανθρώπων, καθώς και τις διαφορετικές απόψεις/κρίσεις που μπορεί να έχουν για το ίδιο θέμα.
- να εκτιμήσουν την αξία της ομαδικότητας και συμμετοχής τους σε εικαστικές δράσεις.
- να σέβονται τις δημιουργίες τους και αυτές των συμμαθητών/τριών τους ως μοναδικές και εξελίξιμες, και να αποδέχονται τις πολλαπλές ερμηνείες και νοήματα που χαρακτηρίζουν ένα έργο τέχνης.
- να αποκτήσουν κοινωνική συνείδηση μέσα από διάφορους τρόπους επικοινωνίας να αναπτυχθεί η συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους.

ΜΕΘΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στη διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται δόθηκε έμφαση όχι μόνο στη διαδικασία αλλά στις γνώσεις που παρήγαγαν οι διαδικασίες. Η επικοινωνία και η συνεργασία διατρέχουν όλο το πρόγραμμα σπουδών και βοηθούν στη διαδικασία της μάθησης αφού αυτή συντελείται με διαδραστικό και πολυαισθητηριακό τρόπο (ΔΕΠΠΣ, 2003). Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται στη διδακτική πρόταση είναι αυτή της θεματικής προσέγγισης, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο που ενσωματώνει έννοιες από τα περισσότερα γνωστικά πεδία του ΔΕΠΠΣ (Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, Γλώσσα, Τέχνες, Μαθηματικά, Τ.Π.Ε.). Όλες οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται είναι κυρίως συλλογικές, ευνοούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, ενθαρρύνουν την συμμετοχή, την πρωτοβουλία, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και τον διάλογο.

Είναι ευρέως παραδεκτό ότι η οικοδόμηση των γνώσεων λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα και οικοδομείται αφενός διαμέσου συζητήσεων ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες που εμπερικλείουν τη δημιουργία και κατανόηση της επικοινωνίας και αφετέρου την από κοινού υλοποίηση δραστηριοτήτων (Κόμης, 2004). Οι προτεινόμενες δραστηριότητες ακολουθούν την παιδαγωγική θεώρηση της οικοδόμησης της γνώσης και αποτελούν εξολοκλήρου μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα (Ράπτης και Ράπτη, 2002).

Οι δραστηριότητες έγιναν ομαδικές (2-3 έως 5 ατόμων) και όπου χρειαζόταν ατομικές. Η εργασία σε μικρές ομάδες, εξάλλου, εμπλέκει τα παιδιά σε συζητήσεις και αντιπαραθέσεις κατά τις οποίες παρέχονται επιπλέον πληροφορίες. Η έρευνα πάνω στις ενδοομαδικές σχέσεις και την συνεργατική διδασκαλία έχει δείξει ότι για την επίτευξη ενός έργου η συνεργασία των μελών αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα (Ματσαγγούρας, 2000), διαμορφώνει θετικότερο συναισθηματικό κλίμα και παίζει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Γεώργας, 1998). Επιπρόσθετα η συνεργασία στα πλαίσια της μικρής ομάδας αποκτά τέτοια δυναμική, που παρέχει στα μέλη τις δυνατότητες να ξεπεράσουν τα όρια των ατομικών τους ικανοτήτων και έτσι η μάθηση προκύπτει μέσα από διαδικασίες τις οποίες χαρακτηρίζουν η διαπραγμάτευση, η συλλογικότητα και η αμοιβαιότητα (Ματσαγγούρας,

2003:238-240). Ένα πλήθος δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκαν και σας παραθέτουμε ενδεικτικά τις παρακάτω.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Προετοιμασία δράσης. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προέκυψε από τη διαπίστωση των παιδιών ότι τα έργα του συγκεκριμένου ζωγράφου μοιάζουν με τις ζωγραφιές τους, καθώς έχουν αφηρημένα αλλόκοτα σχέδια με έντονα χρώματα και χοντρές γραμμές και κρύβουν μέσα τους μια έντονη παιδικότητα. Αρχικά ανιχνεύσαμε τις ιδέες τους και καταγράψαμε τις εναλλακτικές προτάσεις τους. Ξεκινήσαμε και ψάξαμε «να βρούμε» το ΜΙΡΟ με τη βοήθεια του διαδικτύου, βιβλίων και περιοδικών. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να δουν τα έργα του καλλιτέχνη με τη δική τους ματιά, να τα σχολιάσουν, να οικειοποιηθούν κάποια από τα σύμβολά του. Με τα αυθόρμητα και παιδικά σχόλιά τους κάποιες στιγμές μας προβληματίσαν και άλλες πάλι μας έκαναν να χαμογελάσουμε. Παραθέτουμε μερικά από τα σχόλια που καταγράψαμε κατά την αρχική διερεύνηση του θέματος «Κυρία τι παράξενο όνομα! Έχει το γράμμα της Μαριλένας! Από πού είναι ο Μιρό; Που μένει; Ζει ακόμα κυρία; Εγώ δεν καταλαβαίνω, πως τα σκέφτηκε όλα αυτά; Ωραία χρώματα! Τι περίεργα σχέδια! Μόνος του τα έκανε όλα; Θα τα κάνουμε και εμείς αυτά; Εμείς είμαστε μικρά παιδιά, δε μπορούμε να ζωγραφίσουμε έτσι! Εγώ μόνο τρακτέρ ξέρω να φτιάχνω! Εγώ ξέρω να φτιάχνω και σκυλάκια και σπίτια! Θα μας βοηθήσεις κυρία; Σιγά το δύσκολο! Θα βάλω πολλά χρώματα και θα κάνω ότι μ' αρέσει! Αυτά τα ανθρωπάκια γιατί είναι ανάποδα; Θα πέσουν... Πως τα κοιτούσε και τα έκανε; Εμείς θα καθίσουμε μαζί για να βλέπουμε! Κυρία θα τους πουλήσουμε τους πίνακες που θα φτιάξουμε; Εγώ λέω να τους βάλουμε σ' ένα μουσείο για να πηγαίνουν να τους βλέπουμε! Εμένα μ' αρέσει αυτός ο πίνακας που δείχνει το φεγγάρι. Μ' αρέσει η νύχτα! Κυρία το σκυλάκι θα γίνει αστροναύτης! Θ' ανέβω τη σκάλα και θα πάω και 'γω στο φεγγάρι! Το φεγγάρι κάνει σκι στη θάλασσα και ακούγονται μουσικές! Το παιδάκι κάνει ποδήλατο, και η μαμά του το βγάζει φωτογραφία! Μπα, παίζει μπάλα.

1^η Δραστηριότητα: Ο ταχυδρόμος

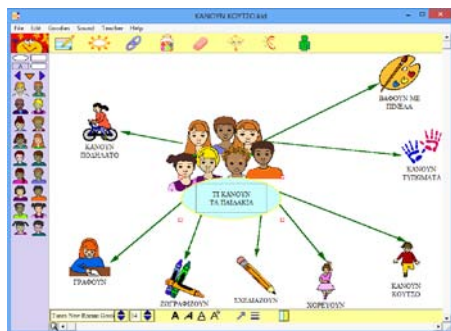
Στόχοι: Να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να αναγνωρίζουν ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων, να καλλιεργήσουν την φωνολογική επίγνωση, να αναζητούν πληροφορίες στο Η/Υ, να εντοπίζουν γράμματα στο πληκτρολόγιο, να κινούν το ποντίκι παρατηρώντας την ταυτόχρονη κίνηση του δείκτη στην οθόνη, να χρησιμοποιούν διαφορετικά υλικά και να εμπλουτίζουν τη φαντασία τους

Περιγραφή δραστηριότητας: Η νηπιαγωγός ζήτησε από πριν τη συνεργασία με τον ταχυδρόμο της περιοχής, ο οποίος δέχτηκε με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Ο ταχυδρόμος έφερε στην τάξη μας τέσσερις φακέλους που περιείχαν τα τέσσερα κεφαλαία γράμματα από τα οποία αποτελείται το όνομα του Καταλανού ζωγράφου ΜΙΡΟ. Για να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών θέσαμε ερωτήσεις για το τι περιέχει το περιεχόμενο του φακέλου. Τα παιδιά στη συνέχεια άνοιξαν τους φακέλους και ξεκίνησε η συζήτηση / προβληματισμός σχετικά με το τι μπορεί να σημαίνουν αυτά τα γράμματα. Πληκτρολόγησαν στον Η/Υ τα γράμματα και αναζήτησαν πληροφορίες. Με ιδιαίτερη χαρά ανακάλυψαν ότι ο ΜΙΡΟ είναι ζωγράφος και πολλά από τα έργα του που είδαν στο διαδίκτυο ήδη κοσμούν τους τοίχους της τάξης μας. Βρήκαν πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του ζωγράφου και διαπίστωσαν ότι ο ΜΙΡΟ ζωγραφίζει με έντονα χρώματα και χοντρές γραμμές και φόρμες. Καλέσαμε τα παιδιά να διαλέξουν από το κουτί με τις μπογιές τους μόνο τα χρώματα που παρατήρησαν στα έργα του ζωγράφου και να τα αποτυπώσουν με χοντρές γραμμές στα χαρτιά τους.

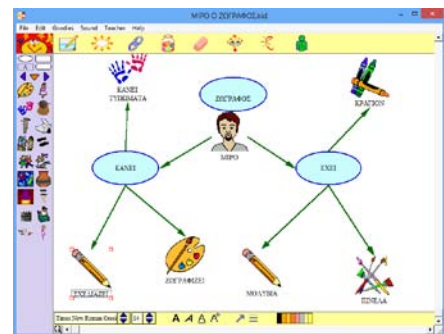
2^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά είναι μικροί ζωγράφοι

Στόχοι: να συνεργάζονται σε ομάδες για την παραγωγή κάποιου έργου και να σέβονται τις απόψεις και την εργασία των άλλων, να αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα, να επιλύουν συγκρούσεις και να ακολουθούν κανόνες.

Περιγραφή δραστηριότητας: Με βάση τα στοιχεία της 1^{ης} δραστηριότητας, σχεδιάστηκε σε συνεργασία με τα παιδιά η θεματική προσέγγιση, ενώ διαμορφώθηκε ο εννοιολογικός χάρτης του θέματος αρχικά σε απλή μορφή αραχνογράμματος σε χαρτόνι και μετά σε ψηφιακή μορφή στο λογισμικό πρόγραμμα Kidspiration. Πρώτα εξηγήθηκε στα παιδιά η λειτουργία της εννοιολογικής χαρτογράφησης και ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να εντάξουν τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς που θέτουν στο λογισμικό πρόγραμμα. Μετά κατασκευάσαμε τον εννοιολογικό χάρτη παρουσία των παιδιών και επεξεργαστήκαμε έννοιες όπως τι κάνει και τι μπορεί να έχει ένας ζωγράφος (Εικόνα 2). Στη συνέχεια παροτρύνουμε τα παιδιά με τη διαδικασία σύρε κι άσε να φτιάξουν έναν εννοιολογικό χάρτη με τι κάνουν τα ίδια τα παιδιά (Εικόνα 3). Φέραμε στην επιφάνεια εργασίας και τους δύο χάρτες και ζητήσαμε από τα παιδιά να κάνουν τις παρατηρήσεις τους. Τα παιδιά είπαν ότι είναι και τα ίδια μικροί ζωγράφοι, εφόσον κάνουν και έχουν ότι και ο ζωγράφος. Κατασκευάσαμε τις παλέτες του ζωγράφου, βάλαμε πάνω τα χρώματα και αποφασίσαμε να παίξουμε το παιχνίδι του φωτογράφου. Τα παιδιά εναλλάξ πήραν το ρόλο του φωτογράφου. Οι φωτογραφίες των παιδιών τοποθετήθηκαν στον χάρτη, τις εκτυπώσαμε και στολίσαμε τους τοίχους της τάξης μας (Εικόνα 3).



Εικόνα 2. Εννοιολογική χαρτογράφηση



Εικόνα 3. Οι μικροί ζωγράφοι

3^η Δραστηριότητα: Χορεύω ταγκό με παρτενέρ ένα γράμμα

Στόχοι: Να καλλιεργήσουν τη φωνολογική επίγνωση, να ομαδοποιούν, να συνεργάζονται, να προσεγγίζουν τις μουσικές παραδόσεις άλλων περιοχών.

Περιγραφή δραστηριότητας: Φωτοτυπήσαμε τα γράμματα που μας παρέδωσε ο ταχυδρόμος μέσα σε φακέλους, τα δώσαμε στα παιδιά και ζητήσαμε να διαλέξουν όποιο γράμμα τους αρέσει και να το ζωγραφίσουν με τα χρώματα που επιθυμούν. Διάλεξαν το γράμμα που τους άρεσε και το χρησιμοποίησαν για παρτενέρ (Εικόνα 4). Χόρεψαν μαζί του ταγκό και έγιναν οι καλύτεροι φίλοι. Μετά η νηπιαγωγός παρότρυνε τα παιδιά να ομαδοποιήσουν τα γράμματα ανά ομάδες (ομάδες του Μ του Ι του Ρ του Ο). Η ομάδα που δημιουργείται πρώτη κερδίζει ένα βραβείο. Μετά το παιχνίδι αλλάζει και τα παιδιά καλούνται όσο διαρκεί το αγαπημένο τους τραγούδι, κρατώντας πάντα το γράμμα στα χέρια το **α**, να βρουν φίλο **α** με άλλα γράμματα, να τα τοποθετήσουν στη σωστή θέση και να σχηματίσουν το όνομα του ζωγράφου. Με εύκολο και διασκεδαστικό τρόπο τα παιδιά έμαθαν να αναγνωρίζουν τέσσερα διαφορετικά γράμματα να τα τοποθετούν το ένα δίπλα στο άλλο σχηματίζοντας το όνομα του ζωγράφου.

4^η Δραστηριότητα: Θεατρικό παιχνίδι με τίτλο ΑΣΤΕΡΙΣΜΟΙ

Στόχοι: Να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να συνδυάζουν μουσικά ακούσματα με εξωμουσικά ερεθίσματα, να κατανοούν διαφορετικές οπτικές μέσα από διαφορετικούς ρόλους.

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά επέλεξαν ρόλους και ενθαρρύνθηκαν να αυτοσχεδιάσουν και να αναπαραστήσουν με την κίνηση τους το περιεχόμενο του πίνακα «οι Αστερισμοί του ΜΙΟ» και να του δώσουν ζωή. Η νηπιαγωγός διηγήθηκε στα παιδιά μια ιστορία σχετική με τον πίνακα και τα

προέτρεψε, ακούγοντας την κατάλληλη μουσική, να δραματοποιήσουν την ιστορία και να σχηματίσουν αστερισμούς ανά δύο, τρεις, τέσσερις και πέντε. Το παιχνίδι τελειώνει με τον σχηματισμό ενός αστερισμού με όλα τα παιδιά. Τα παιδιά έγιναν μια ομάδα και τέλος ζωγράφισαν τον δικό τους πίνακα (Εικόνα 6.)



Εικόνα 6. Οι Αστερισμοί του Μιρό από τα παιδιά

5^η Δραστηριότητα: Φτιάχνουμε PUZZLE

Στόχοι: Να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες

Περιγραφή δραστηριότητας: Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ανταλλάξαμε επισκέψεις με το συνεργαζόμενο νηπιαγωγείο. Πριν την επίσκεψη τα παιδιά πρότειναν να ετοιμάσουμε ένα δώρο για τους καινούργιους μας φίλους. Αποφάσισαν να τους χαρίσουμε ένα παιχνίδι για να μας θυμούνται. Τα παιδιά εργάστηκαν σε ομάδες και ζωγράφισαν πάνω σε λευκές έτοιμες κάρτες puzzle πίνακες του MIRO και «έγραψαν ευχές στους φίλους τους» (Εικόνα 7).



Εικόνα 7. Puzzle με πίνακες του MIRO

6^η Δραστηριότητα: Φτιάχνω ιστορίες

Στόχοι: Να συνδυάζουν εμπειρίες και βήματα με τις μορφές των εικαστικών και να συζητούν για αυτά, να εφαρμόζουν στρατηγικές οργάνωσης του λόγου τους πριν μιλήσουν, να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα νήπια χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες των δύο ατόμων συνεργάστηκαν και ζωγράφισαν έναν πίνακα που είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα ίδια. Κάθε ομάδα παρουσίασε στην ολομέλεια το έργο της και το σχόλιο ενός παιδιού μας έδωσε το έναυσμα να δημιουργήσουμε μια ιστορία. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των πέντε και αφού συζήτησαν μεταξύ τους παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης τις ιδέες τους. Οι ιδέες όλων καταγράφηκαν και δημιουργήθηκε η ιστορία με τίτλο:

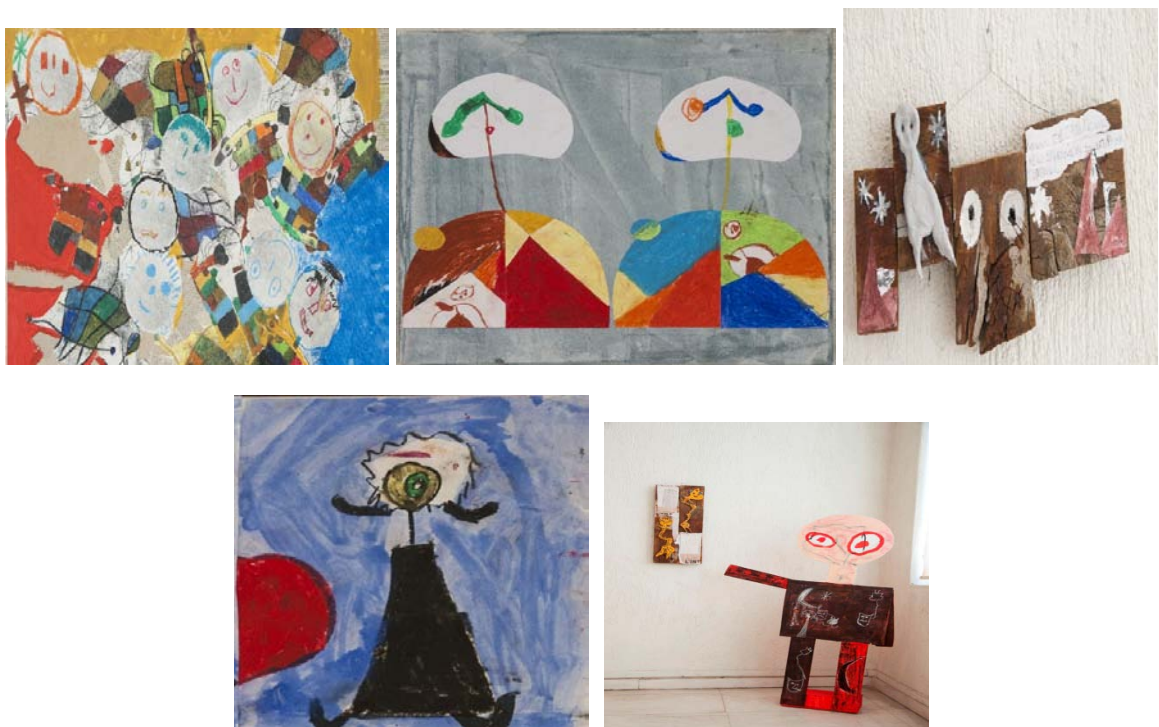
Ο γάτος με το ένα μάτι.

Μια φορά κι ένα καιρό ήταν ένας γάτος που είχε μόνο ένα μάτι ήταν δηλαδή κάπως σαν πρώτος ξάδερφος του Κύκλωπα και παντρεύτηκε μια μικρή γατούλα που είχε και αυτή ένα ματάκι και γέννησαν πολλά μικρά γατάκια ολόιδια με αυτούς. Κανένας δε τους έκανε παρέα γιατί ήταν διαφορετικοί. Μια μέρα της Άνοιξης πήγαν για πικνίκ στο πάρκο και συνάντησαν μια οικογένεια γάτων που κι αυτοί ήταν διαφορετικοί μιας και όλοι τους είχαν γεννηθεί με ένα πόδι λιγότερο. Κάποια στιγμή ένα πονηρό γατάκι με τρία πόδια ανέβηκε στο δέντρο και δυσκολευόταν να κατέβει. Η μαμά του η καημένη του είπε πως αδυνατεί να το βοηθήσει κι εκείνο έκλαιγε ώσπου μια στιγμή ο γάτος μπαμπάς με το ένα μάτι έδωσε μια το κατέβασε και το πήγε στη μαμά του. Και από τότε έγιναν φίλοι και οι δύο οικογένειες πήγαιναν μαζί στο πάρκο .

7^η δραστηριότητα: Δημιουργία έργων ζωγραφικής

Στόχοι: Να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν» (κοινωνική ταυτότητα) εκθέτοντας τα έργα τους δημόσια.

Το πλήθος δραστηριοτήτων που υλοποιήσαμε οδήγησε στη δημιουργία πολλών εικαστικών έργων. Έργων ζωγραφικής, κολλάζ με πληθώρα υλικών τρισδιάστατων κατασκευών με ξύλα με πηλό, πλαστελίνες χαρτιά και πολλά άλλα ανακυκλώσιμα υλικά που μαζεύτηκαν από τα παιδιά. Οι τάξεις των νηπιαγωγείων μετατράπηκαν σε εικαστικά εργαστήρια μέσα στα οποία τα παιδιά δούλευαν καθημερινά και παρήγαγαν πολύτιμα έργα. Πριν την παραγωγή του κάθε έργου τα παιδιά χωρίζονταν σε ομάδες αποφασίζοντας από μόνα τους με τι ακριβώς ήθελαν να ασχοληθούν Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικοί πίνακες ζωγραφικής καθώς και γλυπτά των παιδιών (Εικόνα 7).



Εικόνα 7. Έργα παιδιών

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Τα παιδιά συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό, τόσο κατά τον προγραμματισμό όσο και κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, διότι οι δραστηριότητες είχαν νόημα για τα ίδια, έγιναν με παιγνιώδη τρόπο και οι μέθοδοι διδασκαλίας αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη της έκφρασης και της αυτενέργειας.

Είναι γεγονός όταν προσφέρεται χρόνος για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με παιγνιώδη τρόπο, τα παιδιά μαθαίνουν αποτελεσματικά (Dodge & Colker, 1998).

Η οργάνωση της τάξης και της διδασκαλίας καθορίστηκε ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας που υλοποιούνταν κάθε φορά. Σταδιακά περάσαμε από την *εργασία με το σύνολο της τάξης, στην εργασία σε ομάδες των δύο, τριών ή πέντε ατόμων*, οι οποίες ήταν ανομοιογενείς ως προς το φύλο, την ηλικία και μεικτής ικανότητας. Τα παιδιά πολύ σύντομα έμαθαν να περιμένουν τη σειρά τους, να κάνουν ησυχία, βοηθούσαν το ένα το άλλο και έδειχναν υπευθυνότητα κάθε φορά που αναλάμβαναν κάποιες εργασίες. Έμαθαν να σέβονται τον συνομιλητή τους και ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας. Ερευνητικά στοιχεία αποδεικνύουν ότι μέσα από το πλαίσιο μικρών και ευέλικτων ομάδων, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν, να ανταλλάξουν, να διαπραγματευτούν ιδέες και να επιτύχουν κοινούς στόχους (Ράπτης & Ράπτη, 2004· Johnson & Johnson, 2003· Κοσσυβάκη, 2003). Επιπρόσθετα βελτιστοποιείται τόσο η μάθηση του καθενός, όσο και όλων των μελών της ομάδας και καλλιεργούνται οι προσωπικές και κοινωνικές τους δεξιότητες (Slavin, 1990). Ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα και μετά την παρουσίαση των έργων των παιδιών (περίπου 1 μήνα μετά) αποφασίσαμε να θυμηθούμε το ΜΙΡΟ. Η νηπιαγωγός «έγινε δημοσιογράφος» και πήρε συνέντευξη από τα παιδιά: Ήτανε όλοι πολύ ωραίοι!(Νίκος). Δεν ήταν και τόσο δύσκολο να κάνω και εγώ. (Ελλη). Βουτήξαμε και τα χέρια μας στη μπογιά και κάναμε σφραγίδες, όπως οι μεγάλοι ζωγράφοι! (Αλέξης). Ήταν ωραία στην έκθεση κι είχε πολύ κόσμο. Ήρθε και ο παππούς με τη γιαγιά μου (Χρήστος). Ωραία περάσαμε!! Στο σημείο αυτό διαπιστώνουμε ότι παρόλο που η εικαστική εργασία θεωρείται κατά βάση μοναχική και ατομική, μπορεί εύκολα να λάβει συλλογική-συνεργατική μορφή με αποτέλεσμα τα παιδιά να μαθαίνουν να συνυπάρχουν, να συνεργάζονται και τους προσφέρεται η χαρά του συλλογικού επιτεύγματος (Eisner, 2002· Τσαφταρίδης, 2011).

Γενικά, η δράση ξεπέρασε τις προσδοκίες μας. Τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμό, συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό, λειτούργησαν πολύ θετικά μέσα στην ομάδα και φυσικά ένοιωσαν ικανοποιημένα και περήφανα από το ομαδικό, τελικό αποτέλεσμα που ήταν και προϊόν προσωπικής τους δημιουργίας. Ένωσαν υπεύθυνα με την οργάνωση και πραγματοποίηση της τελικής έκθεσης, αυξήθηκε η αυτονομία τους, έγιναν ικανά να επιλύουν προβλήματα και να διαχειρίζονται νέες καταστάσεις. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία με τους άλλους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της εικαστικής δημιουργίας προάγει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Lowenfeld & Brittain, 1987). Οι συγγραφείς τόνισαν ότι όταν τα παιδιά είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους, τους δίνεται η δυνατότητα να ζήσουν συνεργατικά στην κοινωνία και όταν τα παιδιά δείχνουν και μιλούν για τα σχέδιά τους με τους φίλους και τους ενήλικες γύρω τους, χτίζονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους τους έχει μεγάλη επίδραση στη μάθηση και την ανάπτυξή τους (NCCA, 2009) αλλά και στην ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού τους (Cheung & Mok, 2013. Hui, He & Liu-Au, 2013). Επιπλέον η παιδική ζωγραφική είναι ένα πανίσχυρο μέσο διαπραγμάτευσης, αποτύπωσης και έκφρασης των συναισθημάτων, των ενδιαφερόντων, των σκέψεων, ένα παράθυρο στον εσωτερικό τους κόσμο (Striker, 2001. Anning & Ring, 2004). Με την αυθόρμητη ζωγραφική τους δραστηριότητα τα παιδιά μαθαίνουν πώς να συνυπάρχουν με τον «άλλο».

Όσον αφορά στην συνεργασία των δύο νηπιαγωγείων η ομάδα εργασίας μέσα από τις διαφωνίες, τις αντιθέσεις και τις εποικοδομητικές συγκρούσεις, τροφοδοτήθηκε με την απαραίτητη ενέργεια, με αποτέλεσμα να προβεί σε πιο δημιουργικές δράσεις. Αρχικά καθορίστηκαν οι κανόνες, οι ρόλοι και διαμορφώθηκε το εκπαιδευτικό συμβόλαιο, το οποία βασίστηκε στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στην ανοιχτή και τακτική επικοινωνία. Μοιραστήκαμε τις γνώσεις και τις εμπειρίες μας, ανταλλάξαμε απόψεις και με αφετηρία την αγάπη για τη δουλειά μας καταφέραμε να υλοποιήσουμε τους στόχους που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της δράσης μας. Η χρήση του δικτύου μας έδωσε τη δυνατότητα να υπερβούμε τους περιορισμούς του χρόνου, του χώρου και των πόρων και μας άνοιξε το δρόμο για περισσότερες συνεργατικές δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, η όλη δράση μας έφερε πιο κοντά και υπήρξε πηγή χαράς για όλους μας.

Είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο ότι η αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών και το θετικό σχολικό κλίμα δεν είναι επικερδή μόνο για τους ίδιους. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών (Cohen, 2006· Blum et al., 2002· Wang, et al., 1997· Mortimore et al., 1988· Brophy & Good, 1986), τονίζει την επίδραση του σχολικού κλίματος στις επιδόσεις των παιδιών, τη μάθηση, την ψυχική υγεία, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των ατόμων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τη σπουδαιότητα της συνεργασίας τονίζουν οι Coldron και Smith (1999) και επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να συνεργάζονται, να συζητούν και να αντιπαρατίθενται με τους συναδέλφους τους, έτσι ώστε να μπορούν να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η εφαρμογή της διδακτικής πρακτικής μάς αποκάλυψε πολλά στοιχεία σχετικά με τις δυνατότητες των παιδιών. Στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους, αλλά απαιτείται συστηματική, καθημερινή προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό και πολύ καλή οργάνωση. Ερευνητικά στοιχεία αποδεικνύουν ότι η πορεία της μαθησιακής διαδικασίας, όταν επιβλέπεται και υποστηρίζεται από τον διδάσκοντα, το ενδιαφέρον των παιδιών παραμένει αμείωτο προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους (Μουμουλίδου, 2006: 284).

Για τα παιδιά, ήταν μια θετική και εποικοδομητική εμπειρία, που επέφερε αξιόλογα αποτελέσματα. Ο Πουρκός, (2009) τονίζει ότι η εικαστική παιδεία μπορεί να παράσχει ευκαιρίες ενίσχυσης της ικανότητας για μάθηση, πράξη, εμπειρία και επαναπροσδιορισμό αρχών και αξιών που χρειάζεται μια κοινωνία. Οδηγήθηκαν στην ουσιαστική συνεργασία, βελτίωσαν τον τρόπο επίλυσης των μεταξύ τους συγκρούσεων και τα προβλήματα που ανέκυπταν προσπαθήσαμε να τα αξιοποιήσουμε ως μέσο ανάπτυξης των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Λανάρη, 2005). Μέσα από τη συνεργασία, τα παιδιά κατάφεραν να περιορίσουν τον εγωκεντρισμό τους, να εκφράζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να μπαίνουν στη θέση των άλλων, να κατανοούν καλύτερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Goleman, 1998· Kagan, 2005).

Οι μαθητές οδηγήθηκαν στο τελικό αποτέλεσμα μέσα από τη συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους και συγκρίνοντας τα δικά τους εικαστικά έργα με αυτά των άλλων συμμαθητών τους ή και με τα πρότυπα έργα τέχνης. Σχετικές μελέτες υποστηρίζουν ότι η ομαδική εργασία οδηγεί σε συχνότερη παραγωγή ιδεών και λύσεων απ' ό,τι η ατομική μάθηση, υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας, μεγαλύτερη εμπλοκή σε γνωστικές διεργασίες ανώτερου επιπέδου, καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις (Χαραλάμπους, 1996· Johnson & Johnson, 2003· Σιβροπούλου & Κυρίδης, 2007), στην καλλιέργεια κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων των μελών και αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα, οι ιδέες και οι απόψεις των παιδιών (Johnson, Johnson & Smith, 1991 όπ. αναφ. στο Manolas & Filho, 2011).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα αυτής της διδακτικής παρέμβασης είναι ενθαρρυντικά. Οι τέχνες παρέχουν πολλές μαθησιακές εμπειρίες για ολόπλευρη ανάπτυξη, ενθαρρύνουν τον πλουραλισμό, το σεβασμό στη διαφορετικότητα και τη θετική στάση απέναντι στο σχολικό περιβάλλον. Η εικαστική αγωγή επιτυγχάνει τη μύηση του νέου ανθρώπου στη δημιουργική διαδικασία μέσα από την πράξη. Η πράξη της δημιουργίας προσφέρει ένα νέο τρόπο όρασης. Κάθε παιδί που δημιουργεί αισθάνεται τον ενθουσιασμό της ελεύθερης έκφρασης. Κινητοποιεί τη γονιμοποίηση της φαντασίας, της γνώσης, του ψυχισμού και της δεξιότητας. Ταυτόχρονα, η διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο αναπτύσσει την κοινωνικότητα και ξεπερνά τον ατομικισμό, αφού αποκλείει το στοιχείο της απόρριψης και παροτρύνει την ενεργή συμμετοχή και συνεργασία. Επομένως, η τέχνη είναι τόπος ελευθερίας και έκφρασης όσο και τόπος συνάντησης με τους άλλους. Για όλα τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι η τέχνη πρέπει να λάβει τη σωστή της θέση στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Asher, S., Oden, S. & Gottman, J. (1992). Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία, στο *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*. (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Αγγελοπούλου, Β. (2010). *Καινοτόμες δράσεις μουσειακής και εικαστικής αγωγής στην προσχολική ηλικία. (Η λαϊκή μορφή τέχνης του Θεάτρου Σκιών πλαισιωμένη από σύγχρονες εικαστικές και μουσειακές πρακτικές)*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα.

Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα Διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.

Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). New York: Macmillan.

Blum, R.W., McNeely, C.A. & Rinehart, P.M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development.

Γεώργας, Δ. (1998). Η διαπολιτιστική προσέγγιση στη μελέτη της οικογένειας. *Οικογένεια - Ευρώπη-21ος Αιώνας: Όραμα και θεσμοί*. Αθήνα: Λιβάνη.

Chapman, L. H. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. (Μεταφ. Λαπούρτας Ανδρέας). Αθήνα: Νεφέλη.

Cheung, R. H. P. & Mok, M. M. C. (2013). A study of early childhood teachers' conceptions of creativity in Hong Kong. *Educational Psychology*, 33, 119–133.

Coldron, J. & Smith R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*. (31) 6, 711-726.

Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία*. (Μτφ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα: Τυποθήτω

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

Danko-McGhee, K. & Slutsky, R. (2003). Preparing early childhood teachers to use art in the classroom. *Art Education*, 56(4), 12–18.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven and London: Yale University Press.

ΔΕΠΠΣ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Υπουργική Απόφαση, Γ/2/21072, ΦΕΚ 304/13-3-2003

Elias, M., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αισθητικής Αγωγής (Εικαστική – Θεατρική Μουσική Αγωγή) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1998). Αθήνα C:\sigalas\ΕνιαίοΠλαίσιο Εικαστ.Αγωγής.

Faulkner, D. & Woodhead, M. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Gallas, K. (2003). *Imagination and literacy: A teacher's searching for the heart of learning*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (2003). Building acceptance of differences in the diverse classroom through cooperative learning. Στο Δ. Μέσσιου (Επιμ.), *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη* (σ. 15-35). Πρακτικά 1ου Συνεδρίου του Κυπριακού Συνδέσμου Συνεργατικής Μάθησης.
- Hui, A., He, M. & Liu-Au, E. (2013). Creativity and early talent development in the arts in young and schoolchildren. In A. G. Tan (Ed.), *Creativity, talent and excellence* (pp. 75–87). Singapore: Springer.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Kagan, S. (2005). With over 200 cooperative structures, where do I begin? Στο Δ. Μέσσιου (Επιμ.), *Συνεργατικά μοντέλα, τεχνικές συνεργατικής μάθησης και δημιουργική σκέψη* (σ. 13-45). Πρακτικά 2ου Συνεδρίου του Κυπριακού Συνδέσμου Συνεργατικής Μάθησης Λευκωσία, 5 Νοεμβρίου, 2005.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λανάρη, Κ., & Γερμανός, Δ. (2005, Μάιος). *Οργάνωση της συνεργατικής τάξης*. Εισήγηση σε πιλοτικό σεμινάριο επιμόρφωσης του ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Μαγουλιώτης, Α. (2003). *Εικαστικές δημιουργίες II. Μέσα από τη φαντασία: Ιδέες, σκέψεις, προτάσεις δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Manolas, E. & Filho, W. L. (2011). The use of cooperative learning in dispelling student misconceptions on climate change. *Journal of Baltic Sea Education*, 10 (3), 168-182.
- Μουμουλίδου Μ. (2006). *Η Παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Shepton Mallett: Open Books.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (Α. Παπασταύρου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουρκός, Μ. (2009). *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση. Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Ράπτης, Α., Ράπτη Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση (τόμος Α')*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας (τόμος Α')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σακελλαρίου Μ. (2002). Η κοινωνική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 27, 8-11.

Σιβροπούλου, Ε. & Κυρίδης, Α. (2007). *Η επίδραση της μαθησιακής ομάδας στην κατανόηση της δομής των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Εισήγηση σε Συνέδριο του ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ, Αλεξανδρούπολη.

Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία, αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*. (μετάφ. Α. Ζαφειρίου). Αθήνα: Καστανιώτη.

Schaffer, R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning Theory, Research and Practice*. (2nd ed.) Boston: Allyn & Bacon.

Τσαφταρίδης, Ν. (2011). Η Αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος. Αρχική Έκδοση Μάιος 2011*. (σ. 81-90). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/genikomeros/1.%20tomos%20a%20geniko.pdf> (19/2/2015).

Striker, S. (2001). *Young at art: Teaching toddlers self-expression, problem solving skills and an appreciation for art*. New York: Henry Holt.

Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. In M. C. Wang, G. D. Haertel & Walberg, H. J. (Eds.), *Children and youth*. (pp. 119-140). Newbury Park, CA: Sage.

Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.) (1999). *Κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης*. Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.

ΥΠΑΔΒΜΘ (2011β). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011, στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη»*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χαραλάμπους, Ν. (1996). *Η διαφορική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση*. Λευκωσία: Θέοπρες.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Άρτεμις Παπαδημητρίου, arpapadim@gmail.com

Δήμητρα Κωτσιοπούλου, d.kotsiopoulou@yahoo.gr

Γεωργία Μούσιου, gmousiou@gmail.com

Γεωργία Πλιάκα, g.pliaka@in.gr

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΔΥΣΑΡΕΣΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (ΦΟΒΟΣ, ΘΥΜΟΣ, ΛΥΠΗ) ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης μελέτης, η οποία αποτελεί έρευνα- δράσης, ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (Βήματα για τη Ζωή) στην ενίσχυση της ικανότητας ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) και της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών ενός τμήματος νηπιαγωγείου. Η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως μετά την εφαρμογή του προγράμματος υπήρξε σημαντική βελτίωση στα παιδιά του τμήματος παρέμβασης ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη), τόσο στους άλλους όσο και στον εαυτό τους και ως προς την επιλογή δημιουργικών στρατηγικών αντιμετώπισης συναισθηματικών προβλημάτων ως προς τον εαυτό τους. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης βελτίωσαν τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ρύθμιση συναισθημάτων, δυσάρεστα συναισθήματα, κοινωνική επάρκεια, κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση

IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF A SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING PROGRAM IN KINDERGARTEN IN RELATION TO THE REGULATION OF UNPLEASANT EMOTIONS (FEAR, ANGER, SADNESS) AND SOCIAL COMPETENCE

ABSTRACT

The main aim of the present study, which is an educational action research project, was the evaluation of the possible effect of a social-emotional learning program ("Steps for Life") on the enhancement of emotion regulation of negative emotions (fear, anger, sadness) and on social competence of a group of kindergarten pupils. Data analysis following the program implementation suggested that the children of the intervention group showed significant improvement in the recognition of unpleasant emotions (fear, anger, sadness), concerning others and themselves, as well as improvement in the choice of constructive coping skills, concerning themselves. Furthermore, the research results showed an improvement in social competence skills of the children in the intervention group after the program implementation.

KEY WORDS

Emotion regulation, unpleasant emotions, social competence, social-emotional learning

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ (EMOTION REGULATION)

Ένας γενικός ορισμός της συναισθηματικής ρύθμισης που έχει διατυπωθεί από τους Gross & Thompson (2007) αναφέρεται σε αυτή ως το σύνολο των δεξιοτήτων που αναπτύσσει το άτομο προκειμένου να ελέγχει και να κατευθύνει τη συναισθηματική του έκφραση σε έντονες συναισθηματικές καταστάσεις. Η Saarni (1999) διαπίστωσε πως η συναισθηματική ρύθμιση προκύπτει όταν τα παιδιά επεκτείνουν τις ικανότητές τους για να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν έντονα συναισθήματα. Όπως αναφέρουν οι Eisenberg et al., (1994) οι βασικές στρατηγικές διαχείρισης συναισθηματικών καταστάσεων (coping skills) αναπτύσσονται στην προσχολική ηλικία και χρησιμοποιούνται προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά από καταστάσεις που τους δημιουργούν έντονα συναισθήματα, χωρίς να χάνουν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους και της συμπεριφοράς τους. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων αποτελούν δείκτη της συναισθηματικής ρύθμισης παιδιών προσχολικής και μέσης παιδικής ηλικίας σύμφωνα με την Κλίμακα Αξιολόγησης από Εκπαιδευτικούς της Αντιμετώπισης Συναισθηματικών Καταστάσεων Παιδιών (Teacher's Children's Coping Scales with Emotional Situations) των Eisenberg et al. (1994). Οι στρατηγικές αυτές χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

1. **Στρατηγικές συναισθηματικής αποφόρτισης** (emotional venting): π.χ. κλαίει για να εκφράσει τα συναισθήματά του, λύνει τα προβλήματά του με επιθετικό τρόπο.
2. **Δημιουργικές στρατηγικές** (constructive strategies): π.χ. αναζητά συναισθηματική στήριξη για την επίλυση του προβλήματος. Η χρήση δημιουργικών στρατηγικών σχετίζεται θετικά με υψηλά ποσοστά συναισθηματικής ρύθμισης (Eisenberg & Fabes, 1992).
3. **Στρατηγικές αποφυγής** (avoidant strategies): π.χ. αρνείται το πρόβλημα, προσπαθεί να αποσπάσει την προσοχή του από το πρόβλημα.

Η συναισθηματική ρύθμιση έχει επίσης συνδεθεί με πολυάριθμες πλευρές της κοινωνικής επάρκειας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Eisenberg et al., 2002). Σύμφωνα με τους Eisenberg & Fabes (1992) η συναισθηματική ρύθμιση αποτελεί βασικό συστατικό της κοινωνικής επάρκειας, απαραίτητο για τη λειτουργική αλληλεπίδραση με τους άλλους στις καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από ένταση και άγχος.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ (SOCIAL COMPETENCE)

Ο όρος *κοινωνική επάρκεια* υποδηλώνει υψηλά επίπεδα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου (Thompson, 1991) και συνδέεται στενά με τη συναισθηματική επάρκεια. Η κοινωνική επάρκεια κατά την προσχολική ηλικία απαιτεί συναισθηματική ρύθμιση, κοινωνική γνώση και κατανόηση καθώς και συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες (Katz & McClellan, 1997). Ιδιαίτερα, η συναισθηματική ρύθμιση και η ικανότητα για αποτελεσματική χρήση συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων φιλίας αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους αλλά και με τους ενήλικες, οι οποίοι αποτελούν πρότυπα με τις λεκτικές τους αντιδράσεις και τις πράξεις τους για την υιοθέτηση κοινωνικών και συναισθηματικών στάσεων (Rudolph et al., 1995).

Γενικότερα, τα παιδιά που θεωρούνται κοινωνικά επαρκή είναι ιδιαίτερα αγαπητά από τους συνομηλίκους τους και πιο δημοφιλή, καθώς προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους έτσι που να συμπεριλαμβάνει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους (Rubin et al., 2006). Τα δημοφιλή παιδιά ρυθμίζουν ευκολότερα τα θετικά και τα δυσάρεστα συναισθήματα τους απέναντι στους συνομηλίκους τους και παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά ανάμιξης σε διενέξεις με αυτούς σε σχέση με τα λιγότερο δημοφιλή παιδιά (Fabes & Eisenberg, 1992) ενώ στις μακροπρόθεσμες συνέπειες της έλλειψης κοινωνικής επάρκειας περιλαμβάνονται διάφοροι τύποι ψυχοπαθολογίας (Parker & Asher, 1987). Επίσης, από άλλες ερευνητικά δεδομένα που αφορούν σε μαθητές νηπιαγωγείου προέκυψε πως παιδιά αυτής της ηλικίας που υστερούν σε δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας και είτε θυματοποιούνται από τους συνομηλίκους τους είτε είναι τα ίδια επιθετικά, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα στην προσαρμογή τους στο σχολείο και είναι πιο επιρρεπή αργότερα στην εγκληματικότητα και τα ναρκωτικά (Kochenderfer & Ladd, 1996).

ΔΥΣΑΡΕΣΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

Σε σχέση με την ταξινόμηση των συναισθημάτων, από έρευνες διαφάνηκε η παγκοσμιότητα τεσσάρων βασικών συναισθημάτων που αναγνωρίζονται από όλα τα άτομα και είναι ο φόβος, η λύπη, ο θυμός και η χαρά (Goleman, 1998). Στη συγκεκριμένη μελέτη γίνεται αναφορά στα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης και στο κατά πόσο επιτεύχθηκε η ρύθμισή τους μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στους μαθητές μιας τάξης νηπιαγωγείου. Η επιλογή των συγκεκριμένων συναισθημάτων έγινε με κριτήριο το γεγονός ότι η ρύθμιση αυτών των συναισθημάτων στην προσχολική ηλικία διαδραματίζει βασικό ρόλο στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Eisenberg et al., 1993).

Όπως επισημαίνουν οι Denham et al. (2003) η ανεπαρκής ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων είναι ένα σοβαρό πλήγμα για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς συνδέεται με την κοινωνική επάρκεια, τη δημοτικότητα ανάμεσα στους συνομηλίκους, την προσαρμοστικότητα, τη ντροπαλότητα, την εσωστρέφεια και τη συμπόνια. Συνδέεται επίσης αργότερα

με καταστάσεις όπως η σχολική αποτυχία, η χρήση ουσιών και η εγκληματικότητα (Tremblay et al., 1995). Επιπλέον, η αδυναμία ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε ιδιαίτερα δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις όπως είναι η κατάθλιψη και το άγχος (Zeman et al., 2002). Σε έρευνα που έγινε (Compas et al., 2001) σε παιδιά με προβλήματα κατάθλιψης, επιθετικότητας και άγχους προέκυψε πως δε χρησιμοποιούσαν δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης των συναισθηματικών καταστάσεων, οι οποίες σχετίζονται με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής ρύθμισης (Eisenberg & Fabes, 1992), όπως αντίστοιχα χρησιμοποιούσαν οι υγιείς συνομήλικοί τους.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση σχετίζεται με την ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να επιλύει προβλήματα με αποτελεσματικό τρόπο και να αναπτύσσει λειτουργικές σχέσεις με τους άλλους (Zins & Elias, 2007). Μέσα από την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες αναπτύσσουν τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την απόκτηση της κοινωνικής και συναισθηματικής τους επάρκειας. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία απόκτησης βασικών δεξιοτήτων αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, προσδιορισμού και επίτευξης θετικών στόχων, εκτίμησης των απόψεων των άλλων, δημιουργίας και διατήρησης θετικών σχέσεων, λήψης υπεύθυνων αποφάσεων και αποτελεσματικού χειρισμού διαπροσωπικών καταστάσεων (Elias et al., 1997).

Η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση σχετίζεται επίσης με την ακαδημαϊκή επίδοση, μιας και οι μαθητές που έχουν αυτοπεποίθηση γύρω από τις μαθησιακές τους ικανότητες επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή μπροστά σε δυσκολίες και προκλήσεις (Aronson, 2002). Έτσι, οι μαθητές που έχουν αυτοπειθαρχία θέτουν υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους, ελέγχουν το επίπεδο του στρες τους, μαθαίνουν καλύτερα και έχουν καλύτερες βαθμολογικές επιδόσεις (Duckworth & Seligman, 2005). Επομένως, η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση αντιπροσωπεύει ένα κομμάτι της εκπαίδευσης το οποίο συνδέει την ακαδημαϊκή γνώση με συγκεκριμένες δεξιότητες οι οποίες είναι σημαντικές για την επιτυχία στο σχολείο, στην οικογένεια, στην εργασία, στην κοινωνία και στη ζωή γενικότερα (Elias, 2003). Όπως επίσης προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, οι δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας είναι σημαντικοί δείκτες για την σχολική ετοιμότητα των παιδιών (Greenberg et al., 2003) και αποτελούν προστατευτικό παράγοντα ενάντια στην ανάπτυξη ψυχικών νόσων (Brotman et al., 2005).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ»

Το πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή» είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το ελληνικό Νηπιαγωγείο και βασίζεται στην πεποίθηση ότι το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, η επινοητικότητα και η κριτική σκέψη (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Το πρόγραμμα διαμορφώθηκε με βάση την ελληνική πραγματικότητα και το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Με αυτό το πρόγραμμα επιδιώκεται η απόκτηση από τα παιδιά όλων εκείνων των δεξιοτήτων που θα τα βοηθήσουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να έχουν ενσυναίσθηση, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και να λύνουν τα προβλήματά τους. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται πάνω στους άξονες της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, βάσει της οποίας τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες αναπτύσσουν εκείνες τις στάσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την κοινωνική και συναισθηματική τους επάρκεια. Μεταξύ των βασικών δεξιοτήτων του κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκούς ατόμου περιλαμβάνονται η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική ρύθμιση, η ενσυναίσθηση, η επίλυση προβλημάτων και η αποτελεσματική διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων (Elias et al., 1997).

Η σπουδαιότητα της καλλιέργειας αυτών των δεξιοτήτων υπογραμμίζεται από το ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), το οποίο ορίζει ως ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν την αυτοεκτίμηση και τις δεξιότητες συνεργασίας, διαπραγμάτευσης και επίλυσης συγκρούσεων (ΥΠ.Ε.Π.Θ./ΠΙ, 2002). Επιπλέον, στον *Οδηγό Νηπιαγωγού-Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί-Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης* τονίζεται η αξία και η σημασία της μάθησης μέσα από την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για την αποτελεσματικότητα και λειτουργικότητα των παιδιών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Δαφέρμου, Χ., & συν., 2005) όπως επίσης και στο *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου «Οριζόντια Πράξη»* (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., 2011) τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της συναισθηματικής ρύθμισης για την υγιή ψυχοκοινωνική λειτουργία του ατόμου και η αξία της απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών και τη διαμόρφωση ενός πολίτη που συμβάλλει θετικά στην κοινωνία.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ουσιαστικά βοηθά τα παιδιά στο να μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να μπορούν να σκέφτονται μόνα τους και να βρίσκουν πολλές λύσεις για τα προβλήματά τους (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Η αυτορρύθμιση του παιδιού, η ικανότητά του δηλαδή να χειριστεί τη συμπεριφορά του χωρίς την καθοδήγηση των άλλων, έτσι που να ανταποκρίνεται στους κανόνες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει, αποτελεί βασική ενότητα του παρεμβατικού αυτού προγράμματος. Σημαντική παράμετρος αυτής της δεξιότητας αποτελεί η αναστολή και η διαχείριση των ευχάριστων αλλά και των δυσάρεστων συναισθημάτων από τα παιδιά, η συναισθηματική δηλαδή ρύθμιση που βοηθάει το παιδί να ελέγξει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις έτσι ώστε να μπορεί να συμμετάσχει ικανοποιητικά στις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Eisenberg et al., 1993 Denham et al., 2003).

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από αναπτυξιακής άποψης, η προσχολική ηλικία αποτελεί ιδανική περίοδο για παρεμβάσεις που αποσκοπούν στο να ενισχύσουν την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών. Οι πρώτες φιλίες εδραιώνονται κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου και τα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζουν να εξερευνούν και να αντλούν ευχαρίστηση από τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους (Fabes et al., 2005). Συνεπώς, οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που είναι σχεδιασμένες για να προάγουν την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας προσφέρουν τη βάση για την ανάπτυξη και ενίσχυση υποστηρικτικών φιλικών σχέσεων καθώς και για την αποδοχή στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, συνθήκες που θα λειτουργήσουν βοηθητικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής και της κοινωνικής επάρκειας στη μέση παιδική ηλικία και στην εφηβεία (Bierman & Erath, 2005).

Καθίσταται επομένως σαφές πως η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι ένα κομβικό στάδιο στην ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Η αύξηση της συχνότητας και της πολυπλοκότητας των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους καθιστούν απαραίτητη την ικανότητα ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων, προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια αλλά και η σχολική ετοιμότητα και ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών στα αναπτυξιακά στάδια που θα ακολουθήσουν. Όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα οι κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκείς μαθητές εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, είναι αποτελεσματικότεροι στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, δημιουργούν και διατηρούν ευκολότερα φιλίες και εμφανίζουν σπανίως συμπτώματα κοινωνικής απομόνωσης (Elias et al., 1997). Συνεπώς, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να αξιολογήσει την επίδραση ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, του θυμού και της λύπης και στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών ενός τμήματος νηπιαγωγείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- Ε1.Υπάρχει διαφορά στον τρόπο που αναγνωρίζουν, διαχειρίζονται και ρυθμίζουν τα νήπια του τμήματος παρέμβασης τα δυσάρεστα συναισθήματά τους (φόβος, θυμός, λύπη) πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος;

- Ε2.Υπάρχει διαφορά στην αναγνώριση, διαχείριση και ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) των νηπίων του τμήματος παρέμβασης σε σύγκριση με τα νήπια του τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος;
- Ε3.Υπάρχει διαφορά στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας στα νήπια του τμήματος παρέμβασης σε σύγκριση με τα νήπια του τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος;
- Ε4.Υπάρχει διαφορά στην αναγνώριση, διαχείριση και ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) και στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας των νηπίων του τμήματος παρέμβασης σε σχέση με το φύλο τους;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο πληθυσμός της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούνταν από τους μαθητές των νηπιαγωγείων που υπάρχουν στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 17 μαθητές ενός ολόημερου τμήματος νηπιαγωγείου στους Αγίους Αναργύρους Αττικής, που ήταν το τμήμα παρέμβασης. Το τμήμα παρέμβασης ήταν το τμήμα στο οποίο εργαζόταν η ερευνήτρια ως νηπιαγωγός και συνεπώς υπήρχε άμεση πρόσβαση σε αυτό. Για την ενίσχυση της αντικειμενικότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε και τμήμα ελέγχου σε νηπιαγωγείο της ίδιας περιοχής, το οποίο επιλέχτηκε με κριτήριο το γεγονός ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών του τμήματος αυτού ήταν παρεμφερές με το αντίστοιχο του τμήματος παρέμβασης.

Στο τμήμα παρέμβασης φοιτούσαν 17 νήπια (N= 17), 9 αγόρια και 8 κορίτσια, από τα οποία τα 10 κατάγονταν από την Αλβανία και τα 7 από την Ελλάδα. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της πλειονηφίας των μαθητών ήταν χαμηλό (μόρφωση, επάγγελμα και εισόδημα). Το επίπεδο κατανόησης και ομιλίας της ελληνικής γλώσσας των αλλο δπών νηπίων ήταν καλό . Το τμήμα ελέγχου αποτελούνταν από 21 νήπια (N=21), 9 αγόρια και 12 κορίτσια, από τα οποία 2 είχαν καταγωγή από την Πολωνία, 1 από το Μαρόκο, 1 από τη Μολδαβία, 1 από την Αλβανία και 2 από τη Ρωσία, ενώ τα υπόλοιπα 14 κατάγονταν από την Ελλάδα. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών ήταν χαμηλό (μόρφωση, επάγγελμα και εισόδημα). Το επίπεδο κατανόησης και ομιλίας της ελληνικής γλώσσας των περισσότερων αλλοδαπών νηπίων ήταν καλό. Ο μέσος όρος ηλικίας των υποκειμένων της έρευνας ήταν 5,8 έτη.

Η συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στις ποιοτικές έρευνες καθώς σκοπός της δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό αλλά η βαθύτερη διερεύνηση ενός φαινομένου (Creswell, 2011). Η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η έρευνα-δράσης (Cohen et al., 2008· Creswell, 2011). Η έρευνα-δράσης δεν καταλήγει στη διατύπωση γενικευμένων νόμων και γι' αυτό δεν προϋποθέτει αντιπροσωπευτικό δείγμα, συνεπώς βασικό χαρακτηριστικό της είναι η ποιοτική ερευνητική της διάσταση. Με την έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός ερευνητής προσπαθεί να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική ή να βρει λύση σε κάποιο προβληματισμό του, δοκιμάζοντας κάτι διαφορετικό στην τάξη (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ημερολόγιο, η ημιδομημένη συνέντευξη και η παρατήρηση προκειμένου να επιτευχθεί η εγκυρότητα των δεδομένων με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης (Cohen et al., 2008).

ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας-δράσης που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

1. Τα παιδιά στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή», προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών όπως αυτές αξιολογήθηκαν στις αρχές της σχολικής χρονιάς, παρουσίασαν αξιοσημείωτη βελτίωση ως προς

την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους (φόβος, θυμός, λύπη) και συνεπώς ως προς τη ρύθμισή των συναισθημάτων αυτών, καθώς τα παιδιά που αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους εμφανίζουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής ρύθμισης (Izard et al., 2001). Τα περισσότερα παιδιά του τμήματος παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους τόσο στους άλλους όσο και στον εαυτό τους σε σχέση με πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Επιπλέον, όσον αφορά στη διαχείριση των συναισθηματικών καταστάσεων επέλεξαν περισσότερο δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης, γεγονός που κι αυτό σχετίζεται με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής ρύθμισης (Eisenberg & Fabes, 1992).

2. Τα παιδιά του τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο τμήμα παρέμβασης συνέχισαν να παρουσιάζουν δυσκολία στο να αναγνωρίζουν τα δυσάρεστα συναισθήματα στον εαυτό τους. Επιπρόσθετα, όσον αφορά στη διαχείριση των συναισθηματικών τους προβλημάτων επέλεξαν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής και συναισθηματικής αποφόρτισης, οπότε και η ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους κρίθηκε ανεπαρκής.
3. Ως προς τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας τα πιο συνεσταλμένα παιδιά του τμήματος παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος εμφάνισαν αξιοσημείωτη βελτίωση, καθώς έπαιζαν πλέον κυρίως σε ομάδες, έμπαιναν με ευκολία σε παρέες και δημιουργούσαν εύκολα νέες φιλίες. Αντιθέτως, αρκετά από τα συνεσταλμένα παιδιά του τμήματος ελέγχου συνέχισαν να επιλέγουν ατομικές δραστηριότητες και να κάθονται μόνα τους μακριά από άλλα παιδιά και δυσκολεύονταν να μπουν σε παρέες ή να δημιουργήσουν νέες φιλίες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα πορίσματα σχετικών ερευνών σύμφωνα με τα οποία η συναισθηματική ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη), η οποία προϋποθέτει την αναγνώριση και την αποτελεσματική διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων, σχετίζεται σημαντικά με την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και γενικότερα την κοινωνική λειτουργικότητά τους, μιας και το πώς μαθαίνουν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν σε αρνητικές καταστάσεις δεν σχετίζεται μόνο με το χειρισμό των δικών τους δυσάρεστων συναισθημάτων αλλά και με την αντίδρασή τους απέναντι στα δυσάρεστα συναισθήματα των άλλων, γεγονός που είναι σημαντικό για την ανάπτυξη και διατήρηση των κοινωνικών τους σχέσεων (Eisenberg & Fabes, 1992 Eisenberg et al., 1993 Eisenberg et al., 2000 Calkins et al., 1999).
4. Σε σχέση με το φύλο των παιδιών του τμήματος παρέμβασης, τα αγόρια εμφάνισαν αξιοσημείωτη βελτίωση ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβου, θυμού, λύπης) στον εαυτό τους και ως προς την επιλογή δημιουργικών στρατηγικών αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων αντί για στρατηγικές συναισθηματικής αποφόρτισης τις οποίες επέλεξαν πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Ως προς τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας, εκείνα τα αγόρια του τμήματος παρέμβασης που είχαν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις, μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρουσίασαν αξιοσημείωτη βελτίωση. Όσον αφορά στα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης, υπήρξε σχετική σταθερότητα ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) μετά την εφαρμογή του προγράμματος, με αξιοπρόσεκτη βελτίωση στην αναγνώριση του συναισθήματος της λύπης στον εαυτό τους. Ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων, υπήρξε σχετική σταθερότητα στα κορίτσια μετά την εφαρμογή του προγράμματος στην επιλογή δημιουργικών στρατηγικών και στρατηγικών αποφυγής σε σχέση με πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Ως προς τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας, εκείνα τα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης που είχαν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις πριν την εφαρμογή του προγράμματος, παρουσίασαν αξιοπρόσεκτη βελτίωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων, πριν την εφαρμογή του προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή» τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης και ιδιαίτερα τα αγόρια, είχαν δυσκολίες στην αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβο, λύπη, θυμό) κυρίως ως προς τον εαυτό τους. Το γεγονός αυτό υποστηρίζεται

και από ερευνητικά δεδομένα, τα οποία δείχνουν πως οι γονείς έχουν διαφορετικές προσδοκίες και αντιλήψεις για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους, με αποτέλεσμα οι διαφορές αυτές να επιδρούν και στις ευκαιρίες που προσφέρουν στις κόρες και στους γιους τους να εκφράσουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους (Cassano et al, 2007). Συνεπώς, σε σχέση με τα κορίτσια, τα αγόρια δεν ενθαρρύνονται να εκφράζουν λεκτικά τα δυσάρεστα συναισθήματά τους, ειδικά το φόβο και τη λύπη (Casey & Fuller, 1994), με αποτέλεσμα να έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες να τα αναγνωρίσουν στους άλλους και στον εαυτό τους.

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τα αγόρια παρουσίασαν σημαντική βελτίωση ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, λύπη, θυμός) τόσο ως προς τους άλλους, όσο και ως προς τον εαυτό τους. Όπως επισημαίνεται από ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που αντιλαμβάνονται τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων αξιολογούνται από τους δασκάλους τους ως κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκέστερα, είναι πιο αγαπητά από τους συμμαθητές τους και παρουσιάζουν πιο λειτουργικές κοινωνικές σχέσεις (Denham & Burton, 2003) όπως και πιο υψηλά επίπεδα κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς και συναισθηματικής ρύθμισης στην μέση παιδική ηλικία (Izard et al., 2001).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η βελτίωση ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) από τα αγόρια μετά την εφαρμογή του προγράμματος συνοδεύτηκε και από αξιοσημείωτη βελτίωση ως προς τις δεξιότητες αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων. Έτσι, ενώ πριν την εφαρμογή του προγράμματος τα αγόρια του τμήματος παρέμβασης επέλεξαν περισσότερο στρατηγικές συναισθηματικής αποφόρτισης, μετά την εφαρμογή του προγράμματος επέλεξαν περισσότερο δημιουργικές στρατηγικές. Όπως προκύπτει και από ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με την επιλογή των δεξιοτήτων αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων από κορίτσια και αγόρια προσχολικής ηλικίας, τα αγόρια που επέλεξαν δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης ήταν και κοινωνικά επαρκή (Eisenberg et al., 1994). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης, στην οποία η βελτίωση των αγοριών ως προς τις δεξιότητες αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων συνοδεύτηκε και από σημαντική βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Όσον αφορά στις διαφορές στο φύλο, στα κορίτσια, υπήρξε σχετική σταθερότητα σε σχέση με τις στρατηγικές αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων που χρησιμοποιούσαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή». Σε σχέση με τα αγόρια, τα κορίτσια επέλεξαν περισσότερο δημιουργικές στρατηγικές και στρατηγικές αποφυγής. Ερευνητικά δεδομένα συμφωνούν με αυτό το συμπέρασμα, καθώς δείχνουν πως γενικότερα ζητείται από τα κορίτσια να αναστείλουν το συναίσθημα του θυμού ενώ από τα αγόρια το συναίσθημα του φόβου ή της λύπης (Casey & Fuller, 1994). Για το λόγο αυτό, όπως επισημαίνει άλλη έρευνα, τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων με τις οποίες προσπαθούν να μετριάσουν την αντιπαράθεση και να διατηρήσουν ένα αρμονικό κλίμα (Miller et al., 1986). Όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες των κοριτσιών, μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρουσιάστηκε βελτίωση.

Από όλα τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα πως τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης ενδυναμώνοντας την αναγνώριση και τη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους (φόβος, θυμός, λύπη) ενδυνάμωσαν και τη συναισθηματική τους ρύθμιση ως προς τα δυσάρεστα αυτά συναισθήματα. Ως προς τις αλλαγές που παρουσίασαν τα αγόρια και τα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος, δεν μπορεί να αγνοηθεί ο παράγοντας της βιολογικής, συναισθηματικής και νοητικής ωρίμανσης που συντελέστηκε στα παιδιά του τμήματος αυτού στην πορεία του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο εξαρχής να χρησιμοποιηθεί τμήμα ελέγχου, ώστε να ελεγχθεί σε κάποιο βαθμό ο συγκεκριμένος παράγοντας. Τα ευρήματα από την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από το τμήμα ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο τμήμα παρέμβασης, έδειξαν πως σε σχέση με τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης, τα παιδιά του τμήματος ελέγχου συνέχιζαν να παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνώριση

των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβου, θυμού, λύπης) στον εαυτό τους, επέλεξαν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής και συναισθηματικής αποφόρτισης και παρουσίαζαν δυσκολίες στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας. Δεδομένου ότι το ηλικιακό και κοινωνικοοικονομικό προφίλ των παιδιών του τμήματος ελέγχου ήταν παρεμφερές με αυτό του τμήματος παρέμβασης, καθίσταται σαφές πως οι διαφορές που προκύπτουν ανάμεσα στα παιδιά των δύο τμημάτων σχετίζονται με την εφαρμογή του προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή» στα παιδιά του τμήματος παρέμβασης και λιγότερο με τη βιολογική ωρίμανση. Συνεπώς, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας αποδεικνύουν πως το πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή» προσφέρει ένα αξιόπιστο, εύχρηστο και χρήσιμο υλικό για την προαγωγή της ψυχικής υγείας, της συναισθηματικής ρύθμισης και της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών νηπιαγωγείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Έλλην.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού*, ΟΕΔΒ (Έκδοση Β').
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων Βήματα για τη Ζωή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νέο σχολείο-Νέο πρόγραμμα σπουδών, Οριζόντια πράξη, (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://primarymusic.primarymusic.gr/primarymusic/images/stories/Eggrafa/2011-09-27/odigos_gia_nipiagwgeio.pdf (τελευταία πρόσβαση 17/1/14).
- Aronson, J. (2002). *Improving academic achievement*. Academic Press.
- Bierman, K. L. & Erath, S. A. (2006). Promoting social competence in early childhood: Classroom curricula and social skills coaching programs. *Blackwell handbook of early childhood development*, 595-615.
- Brotman, L. M., Gouley, K. K., Chesir-Teran, D., Dennis, T., Klein, R. G. & Shrout, P. (2005). Prevention for preschoolers at high risk for conduct problems: Immediate outcomes on parenting practices and child social competence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(4), 724-734.
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C. & Smith, C. L.(1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social development*, 8(3), 310-334.
- Casey, R. J. & Fuller, L. L.(1994). Maternal regulation of children's emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18(1), 57-89.
- Cassano, M., Zeman, J. & Perry-Parrish, C.(2007). Influence of gender and parental socialization of children's sadness regulation. *Social Development*, 16, 210-231.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87.

- Denham, S. A., Blair, K., Schmidt, M. & DeMulder, E.(2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early?. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(1), 70-82.
- 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. & Burton, R.(2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Springer.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E.(2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of educational psychology*, 98(1), 198.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M.S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology*, 14, 119-150. Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R. & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child development*, 64(5), 1418-1438.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J. & Pinuelas, A. (1994). The Relations of Emotionality and Regulation to Children's Anger-related Reactions. *Child Development*, 65(1), 109-128.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 136-157.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. *Paths to successful development: Personality in the life course*, 46-70.
- Elias, M., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T. & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for education*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and Social-Emotional Learning*. Educational Practices Series.
- Fabes, R. A. & Eisenberg, N.(1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63(1), 116-128.
- Fabes, R. A., Gaertner, M. B. & Popp, T. K.(2005). *Getting along with others: social competence in early childhood*. In: McCartney, K. & Phillips, D.
- Goleman, D. (1998). IQ and technical skills are important, but emotional intelligence is the sine qua non of leadership. *Harvard business review*, 93, 102.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6/7), 466-474.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A.(2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation*, 3, 24.

- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E.(2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Katz, L. G. & McClellan, D. E.(1997). *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role. Volume 8 of the NAEYC Research into Practice Series*. NAEYC, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W.(1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child development*, 67(4), 1305-1317.
- Miller, P. M., Danaher, D. L. & Forbes, D.(1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, 22(4), 543.
- Parker, J. G. & Asher, S. R.(1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin*, 102(3), 357.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G.(2006). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*.
- Rudolph, K. D., Hammen, C. & Burge, D. (1995). Cognitive representations of self, family, and peers in school-age children: links with social competence and sociometric status. *Child Development*, 66(5), 1385-1402.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Publication.
- Thompson, R. A.(1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Thompson, R. A.(1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Tremblay, R. E., Boulerice, B., Arseneault, L. & Niscale, M. J.(1995). Does low self-control during childhood explain the association between delinquency and accidents in early adolescence? *Criminal Behaviour and Mental Health*, 5(4), 439-451.
- Zeman, J., Shipman, K. & Suveg, C.(2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 393-398.
- Zins, J. E. & Elias, M. J.(2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-2.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Ειρήνη Παπαδημητρίου, eirpapadim@gmail.com

Παπαδημητρίου Σταματία, Διδάκτορας στις Επιστήμες της Αγωγής, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ: Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ «ΠΡΟΤΥΠΟΥ»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κατανόηση του “προτύπου” του νηπίου είναι συνάρτηση και της συστηματικής διερεύνησης της ιστορίας του. Από μια τέτοια οπτική θα παρουσιάσω, με βάση το περιεχόμενο των εκθέσεων επιθεωρητών (Νομός Θεσπρωτίας, 1945-1982) τα δεδομένα για τα χαρακτηριστικά του “προτύπου” του νηπίου. Η ανακοίνωσή μου επιχειρεί ν’ απαντήσει στα επόμενα ερωτήματα: Το πρότυπο του νηπίου, την περίοδο 1945-1982, τροποποιήθηκε διαχρονικά; Τι είδους γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις οφείλουν από την άποψη του προτύπου να ενσωματώσουν τα νήπια μέσα από την καθημερινή πράξη του νηπιαγωγείου; Ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που σχετίζονται, που δρουν και μεταβάλλουν την θεωρούμενη πρότυπη συμπεριφορά για τα νήπια σε συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές; Υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στις παραλλαγές των μορφών κοινωνικοποίησης των νηπίων από την άποψη των προτύπων και σε φαινόμενα εκπαιδευτικά, κοινωνικά, πολιτικά κ.ά.; Με βάση τα ερωτήματα αυτά υπέβαλα το περιεχόμενο των εκθέσεων σε συστηματική διερεύνηση με την τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Στη συνέχεια επιχείρησα να ερμηνεύσω τα ευρήματα τα οποία προέκυψαν, συσχετίζοντάς τα με τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές, ιδεολογικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Προσχολική Εκπαίδευση, Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, Πρότυπο νηπίου, Επιθεωρητές

KINDERGARTEN CHILDREN: THE CONSTRUCTION OF THE “IDEAL MODEL”

ABSTRACT

The Kindergarten children’ “ideal model” conception is related to a systematic research of its history. Considering this, I am going to present the data concerning the characteristics of “ideal model”, based on the inspector’s reports’ content (Prefecture of Thesprotia, 1945-1982). My paper attempts to answer the following questions: Was the “ideal model” modified overtime, during the period of 1945-1982? What kind of knowledge, skills and attitudes should the children include throughout their daily practice at the kindergarten, in terms of the “ideal model”? What are the factors related, that influence and alter the perceived children’ standard behavior in specific historical moments? Is there any relation among the several variations of children’ socialization forms in terms of “ideal models” and educational, social, political events etc? Based on these questions, I have submitted the content of the reports to systematic examination using the technique of qualitative content analysis. Then, I have attempted to interpret the findings which have come up, by associating them with the respective educational, ideological, political and economic conditions.

KEYWORDS

Early Childhood Education, Individual and Social Development, Kindergarten children, Ideal model, Inspectors

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημερινή συζήτηση για τους παράγοντες, που προσδιορίζουν ή συμβάλλουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου, αποτυπώνεται τόσο στη στοχοθεσία και το περιεχόμενο του νέου αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο όσο και στη σύστοιχη βιβλιογραφία.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα, που εφαρμόζεται στα νηπιαγωγεία και ειδικότερα στο Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Μελέτης Περιβάλλοντος ανάμεσα στις βασικές ικανότητες των νηπίων, που επιδιώκεται να αναπτυχθούν στο νηπιαγωγείο, είναι “η ικανότητα συνεργασίας”, “η κατανόηση της αξίας της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης”, “η συνειδητοποίηση της μοναδικότητας [των παιδιών] και ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και των διαφορών με τους άλλους και ο σεβασμός αυτών” (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2002: 17-18). Επιπλέον, στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα (πιλοτική εφαρμογή 2011-13) ως βασικές ικανότητες του νηπίου ορίζονται: “Η επικοινωνία, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία, οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη” (Π. Σ. Ν. Μέρος 1ο, 2011: 9).

Είναι προφανές πως σε κάθε πρόταση ή μελέτη για την ανάπτυξη των νηπίων, εντοπίζονται και αντιλήψεις για το “πρότυπο” του νηπίου, που έλκουν την καταγωγή τους σε ευρύτερες αντιλήψεις για τον άνθρωπο και την κοινωνία.

Από μια τέτοια οπτική σημαντικές συμβολές για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας αποτελούν οι ιστορικές επισκοπήσεις των αντιλήψεων για την παιδική ηλικία όπως π.χ. Ντεμόζ (1977) και Αριές (1990) και τα συνέδρια, που πραγματοποιήθηκαν παλαιότερα με το θέμα αυτό (Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, 1986, Θεοδώρου & Κοντογιάννη (επιμ.), 1999).

Κάτω από το πρίσμα θεωρητικών (Apple, 1986. Bernstein, 1991. Mialaret & Isambert- Jamati, 1999) και εμπειρικών δεδομένων (Luc, 1997. Plaisance, 1986) της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης θα παρουσιάσω, με βάση το περιεχόμενο των εκθέσεων επιθεωρητών για τη λειτουργία των νηπιαγωγείων του Νομού Θεσπρωτίας από το 1945 έως το 1981, τα δεδομένα για τα χαρακτηριστικά του “προτύπου” του νηπίου, όπως αυτά καταγράφονται στις αξιολογικές προτάσεις των τότε επιθεωρητών για τα νήπια και οι οποίες αντανακλούν κυρίως σε θεσμικό επίπεδο γενικότερες αντιλήψεις για τα νήπια. “Πρότυπο” σημαίνει εδώ υπόδειγμα προς μίμηση.

Η ανακοίνωσή μου επιχειρεί ν’ απαντήσει στα επόμενα ερωτήματα: Σύμφωνα με τους επιθεωρητές, το πρότυπο του νηπίου την περίοδο 1945-1981 τροποποιήθηκε και σε ποιο βαθμό διαχρονικά; Τι είδους γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις όφειλαν από την άποψη του προτύπου να ενσωματώσουν τα νήπια μέσα από την καθημερινή πράξη του νηπιαγωγείου; Ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που σχετίζονται, που δρουν και μεταβάλλουν την θεωρούμενη πρότυπη συμπεριφορά για τα νήπια σ’ αυτές τις συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές; Μπορούν να επισημανθούν σχέσεις ανάμεσα στις παραλλαγές των μορφών κοινωνικοποίησης των νηπίων από την άποψη των προτύπων και σε σύστοιχα φαινόμενα εκπαιδευτικά, κοινωνικά, πολιτικά κ.ά.;

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, η οποία στηρίζεται στην αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή της γράφουσας (Παπαδημητρίου, 2006), αποτελεί όμως νέα εργασία, προέρχονται κατά κύριο λόγο από ένα “σώμα” εκθέσεων επιθεώρησης νηπιαγωγών - νηπιαγωγείων, οι οποίες εναπόκεινται στο Αρχείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας. Τα χρονικά όρια που καλύπτουν οι συγκεκριμένες εκθέσεις εκτείνονται από το 1945 ως το 1981. Πρόκειται για εκθέσεις επιθεώρησης διδακτικού προσωπικού (711 εκθέσεις νηπιαγωγών και 25 εκθέσεις νηπιοκόμων) και εκθέσεις σχολικών μονάδων (207 εκθέσεις νηπιαγωγείων και 38 εκθέσεις παιδικών σταθμών). Οι εκθέσεις αφορούν 182 νηπιαγωγούς και 10 νηπιοκόμους, 63 νηπιαγωγεία και 6 παιδικούς σταθμούς -νηπιοτροφεία.

Οι εκθέσεις επιθεώρησης αποτελούν, ως γνωστόν, τεκμήρια ιστορίας, που μας επιτρέπουν να ανασυγκροτήσουμε το σχολικό παρελθόν και να υποθέσουμε με περισσότερη ακρίβεια τι συνέβαινε στις αίθουσες των νηπιαγωγείων.

Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της εσωτερικής λειτουργίας του νηπιαγωγείου, ειδικότερα για την κατασκευή και προβολή του “προτύπου” του νηπίου, όπως αποτυπώνεται στις εκθέσεις επιθεώρησης, είναι γνωστή ως ποιοτική “ανάλυση περιεχομένου”. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε το θέμα, επειδή έκρινα πως είναι η πιο κατάλληλη για την κωδικοποίηση και κατανόηση κειμένων όπως οι εκθέσεις αξιολόγησης.

Στη συνέχεια επιχείρησα να ερμηνεύσω τα ευρήματα τα οποία προέκυψαν, συσχετίζοντάς τα με τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές, ιδεολογικές, πολιτικές και εν τέλει οικονομικές συνθήκες.

Στις εκθέσεις επιθεώρησης της περιόδου 1945-81 σκιαγραφείται από τους επιθεωρητές η κατάσταση των παιδιών στα νηπιαγωγεία της εποχής και προβάλλεται άμεσα ή έμμεσα μια πρότυπη εικόνα νηπίου, όπως την αντιλαμβάνονται και έμμεσα την αξιολογούν ως πρότυπο μίμησης για τα παιδιά αυτής της

ηλικίας. Έτσι, οι σχετικές καταγραφές των επιθεωρητών μπορούν να ταξινομηθούν στα επόμενα θέματα:

1. Τα χαρακτηριστικά της υγιεινής και της εμφάνισης των νηπίων
2. Τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά των νηπίων και
3. Γενικές κρίσεις για τη γενική επίδοση και τα αποτελέσματα της εργασίας των νηπίων.

Συνοπτικά τα ευρήματα της έρευνας συνθέτουν την επόμενη εικόνα.

1. Ως προς τη θεματική κατηγορία, η υγιεινή κατάσταση των νηπίων, τα οποία φοίτησαν την περίοδο 1945-49, συχνά περιγράφεται με μελανά χρώματα, όπως π.χ. στην έκθεση για το νηπ. Νέας Σελεύκειας (“Ευρέθησαν ωχρά, αδύνατα, καχεκτικά με καταφανή τα ίχνη της κακής διαίτης και της ελονοσίας”: 1947-48). Από το 1964 και ύστερα οι επιθεωρητές κρίνουν πως βελτιώνεται τόσο η υγεία όσο και η καθαριότητα των νηπίων. Ειδικότερα η εμφάνιση των νηπίων τη μεταπολεμική περίοδο αντικατοπτρίζει στις εκθέσεις τη δυσχερή οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους. Πρόκειται για θέμα που απασχολεί τους συντάκτες των εκθέσεων τη μεταπολεμική περίοδο, ιδιαίτερα όμως τα χρόνια της δικτατορίας (1968-70). Τη διετία αυτή οι επιθεωρητές εμμένουν στην ομοιόμορφη εξωτερική εμφάνιση των νηπίων (ομοιόμορφη ενδυμασία, κούρεμα μαλλιών). Π.χ για το Β΄ νηπ. Παραμυθιάς (1969-70) διαβάζουμε: “Εμφάνισης αρίστη (φέρουν άπαντα ομοιόμορφον καθαράν ποδιάν με τα αρχικά γράμματα του Νηπιαγωγείου των – Β.Ν.Π.)”.

2. Την περίοδο 1945-53 το ενδιαφέρον των επιθεωρητών επικεντρώνεται σε γνώσεις και δεξιότητες, που έχουν αποκτήσει τα νήπια κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο και οι οποίες αφορούν κυρίως τη γλωσσική τους εξέλιξη. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες, τις οποίες κατέχουν και χρησιμοποιούν τα νήπια κατά τη φοίτηση στα νηπιαγωγεία, καταγράφονται με μεγαλύτερη συχνότητα και με περισσότερες λεπτομέρειες στις εκθέσεις που συντάχθηκαν μετά τη δοκιμαστική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος το 1954 και την έκδοση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος το 1962. Παράλληλα το ενδιαφέρον των επιθεωρητών επεκτείνεται και αναδεικνύει άλλες γνώσεις των νηπίων, καθόσον εκτός από τη γλωσσική εξέλιξη των νηπίων καταγράφεται στις εκθέσεις η θρησκευτική και η μουσική τους καλλιέργεια, η αριθμητική εξέλιξη και η εξέλιξη της αισθητηριακής τους αντίληψης, όπως π.χ. στην έκθεση για το Νηπ. Πλαταριάς (“Συνδιαλέχθημεν και ημείς μετά των νηπίων, διαπιστώσαντες ότι ταύτα είναι γλωσσικώς καλλιεργημένα και νοητικώς προηγμένα. Ανεγνώριζον μνημονικώς διαφόρους λέξεις και έγγραφον και αριθμούσαν από 1-10. Κατείχον αρκετά παραμύθια, άσματα, προσευχές και ρυθμικά παίγνια. Ανεγνώριζον τα χρώματα και προσδιώριζον την έννοιαν της γεύσεως διαφόρων πραγμάτων”: 1964-65). Με τον τρόπο αυτό, ως το τέλος της δεκαετίας του ’60 καταγράφεται συστηματικά και ο βαθμός εφαρμογής του νέου προγράμματος από τις νηπιαγωγούς. Την περίοδο της μεταπολίτευσης το ενδιαφέρον των επιθεωρητών εστιάζεται σε γνώσεις και δεξιότητες (κυρίως γλωσσικές), που αποκτήθηκαν από τα νήπια τη συγκεκριμένη ημέρα της επιθεώρησης.

Οι στάσεις, τις οποίες υιοθέτησαν τα νήπια στο νηπιαγωγείο, όπως καταγράφονται στις εκθέσεις, βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των επιθεωρητών. Αυτή η θεματική προτεραιότητα, η οποία δίνεται σε όλη την περίοδο, φανερώνει πως η υιοθέτηση συγκεκριμένων στάσεων από τα νήπια στο νηπιαγωγείο θεωρείται πως έχει θεμελιώδη σημασία για τη μετέπειτα σχολική ζωή. Ιδιαίτερα η “συναισθηματικότητα”, η “συμμετοχή” και η “ελεύθερη έκφραση” των νηπίων, θεωρούνται καθοριστικής σημασίας στάσεις, που θα πρέπει να καλλιεργηθούν στο νηπιαγωγείο. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από την έκθεση για το νηπ. Γραικοχωρίου (“Φαίνεται ότι δεν έχουν εθισθή ελευθέρως να κινούνται αλλά γενικώς η απασχόλησις λαμβάνει χαρακτήρα μαθήματος [...] Η απασχόλησις με τα νήπια να λαμβάνη αφελή παιδικόν χαρακτήρα ώστε να μη δεσμεύωνται αι φυσικάί κινήσεις των παιδιών εις βλάβην της εξελίξεώς των. Ετονίσθη ότι δεν είναι μάθημα η απασχόλησις με τα νήπια – ώστε να φέρη κάπως τον τύπον της σοβαρωτέρας ασχολίας – αλλά χαρά – τρέξιμο – γέλιο – τραγούδι – απασχόλησις δηλ. μεταπίπτουσα κατά μικρά χρονικά διαστήματα από ενός ενδιαφέροντος εις έτερον, ίνα αποφεύγηται σωματική και πνευματική κόπωσις”: (1948-49). Επιπλέον, η “ζωντάνια” και η “ενεργητικότητα” των νηπίων, οι οποίες είναι άμεσα εξαρτώμενες από την κατάσταση της υγείας

τους, καταγράφονται συστηματικά ως το 1970. Το επόμενο διάστημα βασικά προβλήματα υγείας των νηπίων φαίνεται να έχουν επιλυθεί. Όσο προχωρούμε προς τα νεότερα χρόνια, καταγράφονται με μεγαλύτερη συχνότητα οι στάσεις των νηπίων συγκριτικά με παλαιότερες εποχές, στις οποίες το κέντρο βάρους της διδασκαλίας έπεφτε στις γνώσεις. Ιδιαίτερα την περίοδο της μεταπολίτευσης το αποκλειστικό σχεδόν ενδιαφέρον των επιθεωρητών εστιάζεται στις στάσεις, τις οποίες έχουν αποκτήσει τα νήπια. Οι επιθεωρητές δείχνουν ενδιαφέρον για την “ομαδικότητα” και τη “συνεργασία” των νηπίων καθώς και τις στάσεις, που αυτά έχουν υιοθετήσει κατά τη διεξαγωγή μιας συζήτησης. Αντίθετα με ό,τι συνέβαινε το προηγούμενο διάστημα, η “πειθαρχία” και η “τάξη” των νηπίων δεν απασχολούν τους συντάκτες των εκθέσεων την περίοδο της μεταπολίτευσης.

3. Από το 1945 ως το 1974 είναι έκδηλο το ενδιαφέρον των επιθεωρητών για τη γενική επίδοση και τα αποτελέσματα της εργασίας των νηπίων όσο και για τις διαδικασίες, οι οποίες συναρτώνται με τα αποτελέσματα αυτά. Από το 1976 και μετά το ενδιαφέρον τους εστιάζεται αποκλειστικά σχεδόν στα άμεσα αποτελέσματα, χωρίς να επιμένουν στην απόκτηση σταθερών συνηθειών. Η προσοχή των επιθεωρητών στρέφεται στην αφομοίωση και εμπέδωση της ύλης τη μέρα της επιθεώρησης και ταυτόχρονα στον εμπλουτισμό των εμπειριών και των βιωμάτων των νηπίων, όπως π.χ. στην έκθεση για το νηπ. Άνω Προδρομίου (“Τα νήπια εκφράσανε ελεύθερα τις υποκειμενικές τους εντυπώσεις και βιώματα [...] Τα νήπια πήραν αυθόρμητα μέρος στο μάθημα”: 1976-77).

Από τα ανωτέρω συνάγεται πως οι ιδιότητες οιοδήποτε συνθέτουν το “πρότυπο” του νηπίου παρουσιάζουν ομοιότητες και διαφοροποιήσεις κατά περιόδους. Έτσι, την περίοδο 1945-70 το νήπιο θα πρέπει: Να έχει καλή υγεία, να είναι καθαρό με “καλή” εμφάνιση (καλοντυμένο, με κομμένα μαλλιά). Να είναι ικανό να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο. Να έχει ζωντάνια και ενεργητικότητα και παράλληλα να είναι ήσυχο και πειθαρχικό. Να δείχνει προσοχή και ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες, να συμμετέχει και να εκφράζεται ελεύθερα. Ακόμη να είναι συναισθηματικά υγιές και να διατηρεί “καλή” σχέση με τη νηπιαγωγό.

Την περίοδο 1954-74 το νήπιο θα πρέπει με τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο να έχει αποκτήσει συγκεκριμένες γνώσεις (παραμύθια, ποιήματα, τραγούδια, προσευχές, αριθμητικές έννοιες, τα χρώματα και τις γεύσεις των πραγμάτων κλπ.) και δεξιότητες (ζωγραφική, χειροτεχνία, ρυθμικά παιχνίδια και κυρίως την κατανόηση και χρήση του προφορικού λόγου). Από το έτος 1954 ειδικότερα, τα νήπια θα πρέπει να είναι σε θέση να διαβάζουν και να γράφουν ορισμένα γράμματα της αλφαβήτου.

Την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974) η καθαριότητα, η ομοιόμορφη εμφάνιση και η απόκτηση “καλών συνηθειών ατομικής και κοινωνικής ζωής” θεωρούνται χαρακτηριστικές ιδιότητες των νηπίων.

Την περίοδο της μεταπολίτευσης το νήπιο με τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο οφείλει να αποκτά εμπειρίες και βιώματα, να αφομοιώνει και εμπεδώνει τις γνώσεις που του παρέχονται καθημερινά. Ακόμη, να εκφράζεται ελεύθερα και αυθόρμητα, να συμμετέχει με προθυμία στις δραστηριότητες, να δοκιμάζει θετικά συναισθήματα (χαρά, ενθουσιασμό, αγάπη κ.ά.) και να συνεργάζεται με την ομάδα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μια συγκριτική ανάγνωση των ανωτέρω δεδομένων δείχνει κατ’ αρχήν πως στην εξεταζόμενη περίοδο η “πραγματική” εικόνα των νηπίων μεταβάλλεται αισθητά. Από τα ρακένδυτα και ασθενικά νήπια του 1945 θα οδηγηθούμε μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις, στα καλοντυμένα και υγιή νήπια της δεκαετίας του ’80. Παρόμοια μεταβάλλονται αν και όχι με τον ίδιο ρυθμό και την ίδια ευκρίνεια, οι αντιλήψεις των επιθεωρητών για το πρότυπο του νηπίου. Στις εκθέσεις τους συνυπάρχουν και προβάλλονται τόσο οι λεγόμενες “παραδοσιακές εικόνες” – πρότυπα (πειθαρχία, ομοιομορφία, ευταξία κλπ.) όσο και οι λεγόμενες “νεωτερικές” εκδοχές του, που έλκουν την καταγωγή τους στις παιδαγωγικές αντιλήψεις του “σχολείου εργασίας” ή της “νέας αγωγής” (το παιδί κέντρο της δράσης στο νηπιαγωγείο).

Ο συγκριτικός έλεγχος των υποθέσεων, με βάση τα δεδομένα, μπορεί να μας οδηγήσει σε μια αποτύπωση ενός σχήματος ιστορικών συνεχειών – τομών στην εξέλιξη της κατασκευής του «προτύπου» του νηπίου αυτή την περίοδο. Μπορούμε έτσι να διακρίνουμε τέσσερις χρονικές τομές: Η πρώτη αρχίζει από το τέλος του Β΄ παγκοσμίου πολέμου και φτάνει έως τις αρχές της δεκαετίας του '60, η δεύτερη συμπεριλαμβάνει τη μεταρρύθμιση του 1964 και τελειώνει με την αρχή της στρατιωτικής δικτατορίας (1967/68), η τρίτη συμπίπτει με την αρχή αυτής της δικτατορίας έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976/77 και η τέταρτη καλύπτει τη μετέπειτα χρονική περίοδο έως την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή (1982).

Για να μπορέσουμε τώρα να ερμηνεύσουμε τα εν λόγω δεδομένα για τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις, τις οποίες όφειλαν τα νήπια να υιοθετήσουν αυτό το χρονικό διάστημα, πρέπει να τα εντάξουμε σε μια διπλή οπτική ή, μ' άλλα λόγια, σε δύο αλληλοκαλυπτόμενα ευρύτερα πλαίσια: Το επιμέρους, δηλ. την τοπική πραγματικότητα του νομού, από το γεωγραφικό ανάγλυφο έως τις γλωσσικές ιδιαιτερότητές του (σύμφωνα με την απογραφή του 1951, φοιτούν και ξενόφωνα νήπια στο Ν. Θεσπρωτίας) και το γενικό (από τις γενικότερες οικονομικές μεταβολές στο σύνολο της ελληνικής κοινωνίας έως τις ιδεολογικο-πολιτικές συγκρούσεις και τη θεσμική λειτουργία της προσχολικής εκπαίδευσης).

Η επιδίωξη της γλωσσικής “αφομοίωσης – ενσωμάτωσης” των ξενόφωνων νηπίων θα επιταθεί με τη λήξη του εμφυλίου πολέμου (1949) και την έναρξη της λεγόμενης μετεμφυλιακής περιόδου, η οποία λήγει μόλις μετά τη Μεταπολίτευση (1974). Αυτή η επίταση θα προσλάβει, μέσα σ' αυτές τις νέες συνθήκες, νέο ιδεολογικό περιεχόμενο και θα συνδεθεί κυρίως με την έννοια και την πρακτική της λεγόμενης “εθνικοφροσύνης”, δηλ. όλων εκείνων των αντιλήψεων για την εθνική ιστορία, το κράτος, το κοινωνικό παρόν και φυσικά το σχολείο, τις οποίες επέβαλαν οι νικητές του εμφυλίου πολέμου (Φραγκουδάκη, 1979). Το άρθρο 16 του Συντάγματος του 1952 όριζε συνακόλουθα πως “εις πάντα τα σχολεία μέσης και στοιχειώδους εκπαίδευσης η διδασκαλία αποσκοπεί την ηθικήν και πνευματικήν αγωγήν και την ανάπτυξιν της εθνικής συνειδήσεως των νέων επί τη βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού” (Δημαράς, 1986: 309-310).

Ήταν, λοιπόν, φανερό πως το περιεχόμενο της γλωσσικής αφομοίωσης των ξενόφωνων νηπίων δεν μπορούσε να παρεκκλίνει από αυτές τις συνταγματικές κατευθύνσεις. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο και το λίγο μεταγενέστερο “σχέδιο προγράμματος” για το Νηπιαγωγείο όριζε πως “ως προς τας προσευχάς δέον να καταβάλλεται ιδιαίτερα προσπάθεια” και ακόμα πως “ενδείκνυται όπως λαμβάνεται ιδιαίτερα πρόνοια δια την στοιχειώδη διδασκαλίαν εις τα ξενόφωνα νήπια της ελληνικής γλώσσης” (Χαρίτος, 1996:231, 234). Η Μοντεσσोरιανή θεωρητική βάση αυτού του σχεδίου δε φαινόταν, για τους συντάκτες του σχεδίου και κυρίως για το Υπουργείο Παιδείας, να αντιφάσκει με τις νέες συνταγματικές ρυθμίσεις για τους στόχους του σχολείου και τη γλωσσική διδασκαλία (Βλ. το άρθρο 107 του ίδιου Συντάγματος, για την έμμεση επίσημη καθιέρωση της καθαρεύουσας). Θα χρειαστεί να περάσει μια ολόκληρη οκταετία για να συσχετιστούν ρητά “αι λεκτικάί ασκήσεις εις τα νηπιαγωγεία τα οποία φοιτούν ξενόφωνοι μαθηταί” με τον ομόλογο στόχο της εξοικείωσης των μαθητών “προς την κοινήν ομιλουμένην” (σύμφωνα με το Α.Π. που ίσχυσε από το 1962 έως το τέλος της περιόδου, την οποία εξετάζουμε, βλ. Β.Δ. 494, 15 Ιουλίου 1962). Οι νέες ευρύτερες συνθήκες, στην αρχή της δεκαετίας του '60, είχαν αρχίσει μάλλον να περιθωριοποιούν τις γλωσσικές επιταγές του 1952. Είναι προφανές, από την ίδια οπτική, πως το “πρότυπο” του νηπίου διαγράφει υποχρεωτικά μια ομόλογη τροχιά. Από τα ρακένδυτα και καχεκτικά νήπια του τέλους του εμφυλίου πολέμου και συνακόλουθα από τις συχνές υποδείξεις για την εκμάθηση και τήρηση των απαραίτητων και βασικών κανόνων υγιεινής θα οδηγηθούμε σταδιακά στην προβολή του πειθαρχημένου νηπίου. Έτσι, σύμφωνα με το γνωστό Α.Ν. 129/1967 για την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, στο νηπιαγωγείο επιδιώκεται, ανάμεσα στ' άλλα, και η “απόκτησις καλών συνηθειών και ιδία καθαριότητος, τάξεως και υπακοής” (ΦΕΚ, 163/25-9-1967, τχ. Α', άρθρο 6).

Σ' αυτό το πρότυπο θα προστεθεί κατά τη διάρκεια της δικτατορίας και η απαίτηση τα νήπια να είναι ντυμένα ομοιόμορφα και με πολύ κοντά μαλλιά. Όπως τόνιζε τότε χαρακτηριστικά, σε εγκύκλιό του, το

υπουργείο Παιδείας: “Η ομοιόμορφος, σεμνή και ελληνοπρεπής εμφάνισης των μαθητών δέον να αποτελέσει σοβαρόν και επείγον μέλημα. Είναι απαράδεκτος η υπό των μαθητών διατήρησις πλουσίας και απεριποίητου κόμης” (Εγκύκλιος υπ. αρ. 18/27-4-1971 της Επιθεωρήσεως Δημοτικών σχολείων εκπαιδευτικής περιφέρειας Παραμυθιάς).

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν, όπως τονίσαμε πιο πάνω, ευδιάκριτες μεταβολές μέσα στο χρόνο. Έτσι η καλυτέρευση των υλικών όρων λειτουργίας του νηπιαγωγείου (διδασκτήρια, εξοπλισμός κτό), η καλυτέρευση της υγείας και της ένδυσης – υπόδησης των νηπίων, η τροποποίηση των δραστηριοτήτων των νηπιαγωγών και η αποτύπωση ενός πιο αυθόρμητου κλίματος σε πολλά νηπιαγωγεία του νομού από το τέλος της δεκαετίας του ’60, αν και δεν εγκαινιάζουν ριζικές τομές στην ως τότε λειτουργία των νηπιαγωγείων του, τείνουν, ωστόσο, να διαφοροποιηθούν από τα προηγούμενα χαρακτηριστικά.

Οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται πια περισσότερο συστηματικά και οργανωμένα στα νηπιαγωγεία – έχει ήδη τεθεί σε εφαρμογή το νέο Α.Π. του 1962 – και ειδικότερα αποτυπώνεται στις επιθεωρητικές εκθέσεις αύξηση του ενδιαφέροντος για δραστηριότητες, όπως το τραγούδι, η μελέτη του περιβάλλοντος, η ζωγραφική, η χειροτεχνία, η μουσική, το κουκλοθέατρο κτό. Μια νέα περίοδος στην άσκηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για τα νηπιαγωγεία. συνδέεται καταρχήν σε πολιτικό επίπεδο με το λεγόμενο “κεντρώο διάλειμμα” το 1964 (Σβορώνος, 1994: 148-150).

Αυτή η φανερή τάση των μεταβολών σ’ όλα τα επίπεδα λειτουργίας των νηπιαγωγείων θα ανακοπεί προσωρινά με την εγκαθίδρυση της στρατιωτικής δικτατορίας (1967). Το νέο πνεύμα συμφύρεται συχνά και αναγκαστικά με παραδοσιακές και αυταρχικές αντιλήψεις για το πρότυπο του νηπίου. Εμφανίζονται έτσι νέες αντιφάσεις και νέα αμαλγάματα στη συνολική λειτουργία των νηπιαγωγείων. Από το ένα μέρος όψεις του “σχολείου εργασίας” συναντώνται με τις προδιαγραφές για την “τάξη” στο νηπιαγωγείο (βλ. π.χ. την αντιφατική εγκύκλιο του υπ. Παιδείας, αρ. 56389/28-4-1972 για τη γενίκευση του κουκλοθέατρου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας) και από το άλλο οι φιλελεύθερες αστικές αντιλήψεις για το πνεύμα της αλληλεγγύης και της φιλίας, τις οποίες εξέφραζε ο προσκοπισμός χρωματίζονται έντονα με τις “ελληνοχριστιανικές αξίες” (βλ. την υπ. αρ. 66/13-10-1969 εγκύκλιο του επιθεωρητή Παραμυθιάς).

Είναι προφανές πως, στο πλαίσιο της δικτατορικής εξουσίας, η προσπάθεια αναβίωσης της λειτουργίας των κατηχητικών, οι επετειακές εκδηλώσεις του καθεστώτος (21-4-1967) και οι παραδοσιακοί εθνικοί εορτασμοί προσλαμβάνουν νέο ιδεολογικό περιεχόμενο (υπ’ αρ. 67/ 21-10-1969, 72/30-10-1969 και 17/18-4-1972 εγκυκλίου του Επιθεωρητή Παραμυθιάς).

Η λεγόμενη Μεταπολίτευση (1974), που τείνει να φέρει ένα νέο πνεύμα και στην προσχολική εκπαίδευση (Βασιλού – Παπαγεωργίου, 1996) – γεγονός που σε λίγο αποτυπώνεται και στις επιθεωρητικές εκθέσεις – σηματοδοτεί μια νέα φιλελεύθερη φάση για τη λειτουργία των νηπιαγωγείων και διαμορφώνει ομόλογα τις αντιλήψεις για την “πρότυπη” εικόνα του νηπίου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η δόμηση, του “προτύπου” του νηπίου ακολούθησε σε μεγάλο βαθμό το γενικό προσανατολισμό που επιβλήθηκε από την κρατική εκπαιδευτική πολιτική στην εκπαίδευση – άρα και στην προσχολική – και που, τελικά απηχούσε άμεσα ή έμμεσα και στο επίπεδο του σχολείου το συγκεκριμένο συσχετισμό των κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων στις διάφορες ιστορικές συγκυρίες της εξεταζόμενης περιόδου. Επρόκειτο για συσχετισμό που κατά διαστήματα ανάλογα με την ιστορική κίνηση οδηγούσε στην επιβολή συντηρητικών και αυταρχικών προτύπων συμπεριφοράς για τα νήπια (π.χ. 1952, 1967). Ο γενικότερος προσανατολισμός τέτοιων συμπεριφορών αποτυπώνεται εξάλλου και στη λογική των εντύπων επιθεώρησης και φυσικά στο περιεχόμενο των παρατηρήσεων – άρα στην εκπαιδευτική ιδεολογία – των ίδιων των επιθεωρητών.

Η αλλαγή αυτών των συσχετισμών και συχνά η κατεύθυνσή τους, σ' ό,τι αφορά την προσχολική εκπαίδευση, καθορίστηκαν τελικά από ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές, οι οποίες επέτρεψαν κατά κάποιο τρόπο τη δημιουργία παιδαγωγικών και διδακτικών αμαλαγμάτων στο χώρο του νηπιαγωγείου. Συχνά, λοιπόν, ανευρίσκονται και συνυπάρχουν τόσο παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές όσο και νεότερες εκδοχές για τη λειτουργία του νηπιαγωγείου, τη διδασκαλία και την αγωγή του νηπίου.

Μένει λοιπόν σήμερα, να διερευνηθεί πώς και από ποιους σκιαγραφείται το πρότυπο του νηπίου, πώς αποτυπώνεται στη στοχοθεσία και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο και εάν και σε ποιο βαθμό υλοποιούνται οι επιταγές του Α.Π. στις αίθουσες των νηπιαγωγείων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΠΗΓΕΣ

Πηγές

α. Εκθέσεις επιθεώρησης νηπιαγωγών – νηπιαγωγείων Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Παραμυθιάς Νομού Θεσπρωτίας (1945-1981).

β. Νόμοι/Εγκύκλιοι:

Α.Ν. 129, 19 Σεπτεμβρίου 1967, “Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων” (ΦΕΚ 163/25-9-67, τχ. Α’).

Β.Δ. 494, 15 Ιουλίου 1962, “Περί του αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους” (ΦΕΚ 124/9-8-62, τχ. Α’).

Διαταγή του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, υπ’ αρ. 139177/11-12-1954, “Περί καθορισμού ενασχολήσεων, παιδιών και ασκήσεων νηπίων εν τοις νηπιαγωγείοις”.

Εγκύκλιος της Επιθεωρήσεως Δημοτικής Εκπαιδεύσεως Παραμυθιάς υπ’ αριθ. 66, αρ. πρωτ. 3384/13-10-69, “Ενίσχυσις έργου Οδηγισμού- Προσκοπισμού”.

Εγκύκλιος της Επιθεωρήσεως Δημοτικής Εκπαιδεύσεως Παραμυθιάς υπ’ αριθ. 67, αρ. πρωτ. 3382/21-10-69, “Εορτασμός του θρυλικού ΟΧΙ”.

Εγκύκλιος της Επιθεωρήσεως Δημοτικής Εκπαιδεύσεως Παραμυθιάς υπ’ αριθ. 72, αρ. πρωτ. 3498/30-10-69, “Περί των Κατηχητικών Σχολείων”.

Εγκύκλιος της Επιθεωρήσεως Δημοτικής Εκπαιδεύσεως Παραμυθιάς, υπ. αρ. 18, αρ. πρωτ. 971/27-4-1971 “Παρέχονται οδηγία”.

Εγκύκλιος του ΥΠ.Ε.Π.Θ., υπ’ αριθ. 56389/28-4-1972, “Η σημασία του κουκλοθεάτρου”.

Εγκύκλιος του ΥΠ.Ε.Π.Θ., υπ’ αριθ. 351.7/Δ.1550/15-1-1982, “Περί αναστολής επιθεωρήσεως και αξιολογήσεως του διδακτικού προσωπικού”.

Βιβλιογραφία

Apple, M. W. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Αριές, Φ. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος.

Βασιλού–Παπαγεωργίου, Β. (1996). *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο ρόλος της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*. Αθήνα: Πατάκης.

- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Δημαράς, Α. (1986). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (τόμ. 2). Αθήνα: Ερμής.
- Θεοδώρου, Β. & Κοντογιάννη, Β. (1999). *Το παιδί στη νεοελληνική κοινωνία, 19^{ος} -20^{ος} αιώνας, αξίες, αναπαραστάσεις, αποτυπώσεις*. Αθήνα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής και Ε.Λ.Ι.Α.
- Luc, J. N. (1997). *L' Invention du jeune enfant. De la salle d'asile à l' école maternelle*. Paris: Belin.
- Mialaret, G. & Isambert-Jamati, V. (1999). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο G. Mialaret, *Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής* (σ. 66-67). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντεμόζ, Α. (1977). *Η ιστορία της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος.
- Παπαδημητρίου, Στ. (2006). *Εθνικός και κοινωνικός ρόλος του Νηπιαγωγείου (Η περίπτωση του Νομού Θεσσαλονίκης: 1949-1982)*. Ιωάννινα: Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Plaisance, E. (1986). *L' enfant, la maternelle, la société*. Paris: PUF.
- Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου (1986). *Η Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας* (α' και β' τόμος). Αθήνα: ΓΓΝΓ.
- ΠΣΝ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 1ο Μέρος. Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές προγράμματος σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Σβορώνος, Ν. Γ. (1994). *Επισκόπηση της ελληνικής ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Χαρίτος, Χ. Γ. (1996). *Το ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*. Αθήνα: Gutenberg.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Σταματία Παπαδημητρίου, stpadia@sch.gr

Παπανικολάου Αθανασία Τάνια, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδικής Αγωγής (MA SEN) Μητροπολιτικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης
Φλωρεντίν Νέλλη, Διδάσκουσα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής (MA SEN) Μητροπολιτικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης
Πιλόγκου Βασιλική, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής ΑΠΘ, Ακαδημαϊκή Υπεύθυνη Τομέα Παιδαγωγικών, Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης στο Μητροπολιτικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης, Πρόεδρος ΟΜΕΡ Θεσσαλονίκης

ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΑΠΟ ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αναζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοεκτίμηση και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και μαθητριών που έχουν διαγνωστεί με κάποια μαθησιακή δυσκολία από Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης. Επιπλέον, στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεών τους σχετικά με το ρόλο τους στη συμβουλευτική παρέμβαση. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, σε δείγμα ογδόντα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας, οι οποίοι έχουν διδάξει μαθητές/ριες με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες συνθέτουν μια αναπτυξιακή διαταραχή με σημαντική επιδημιολογία και οι πρώτες ενδείξεις είναι εμφανείς από την προσχολική ηλικία (Παντελιάδου, 2004). Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται πως έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό (Συγκολλίτου, Λουράκη, 2005), ενώ αρκετές μελέτες συνηγορούν στην άποψη ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους τους είναι προβληματικές (Watson & Gresham, 1998). Τέλος, η εισαγωγή της Σχολικής Ψυχολογίας στο ελληνικό σχολείο προωθεί τη συνεργασία των σχολικών ψυχολόγων με το διδακτικό προσωπικό συνδέοντάς το με εξωτερικές υπηρεσίες (Παρασκευόπουλος, 1992). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κινείται σε χαμηλά επίπεδα και οι κοινωνικές τους δεξιότητες παρουσιάζουν ελλείμματα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τη συμβολή της σχολικής ψυχολογίας στο σχολείο, καθώς και τη συμμετοχή των ιδίων στη συμβουλευτική παρέμβαση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αυτοεκτίμηση, κοινωνικοποίηση, συμβουλευτική ψυχολογία

STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES: PRIMARY AND SECONDARY EDUCATORS' PERCEPTIONS REGARDING THEIR SELF-ESTEEM, ACQUISITION OF SOCIAL SKILLS AND ROLE OF COUNSELING INTERVENTION

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the educators' beliefs regarding the self esteem and social skills of students who have been diagnosed with a learning disability. Moreover, the perceptions of educators about their role in counseling intervention were investigated. The questionnaire that was used for the data collection consisted of questions and the sample were eighty teachers of the Pella country, who have taught students with a learning disability. Concluding this summary, it is important to note that according to the results obtained from the analysis of the questionnaires, educators seem to believe that students with learning disabilities have low self-esteem and deficits in their social skills. Finally, the educators consider the presence of school psychologists at the Greek public schools as well as their own participation in the counseling intervention, necessary.

KEY WORDS

Self-esteem, social skills, counseling psychology

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μαθησιακές δυσκολίες

Ο πλέον αποδεκτός ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών (Μ.Δ.) (Σπανού & Τριπόδης, 2010) είναι αυτός του National Joint Committee on Learning Disabilities (1988), σύμφωνα με τον οποίο οι Μ.Δ. ορίζονται ως

μια ετερογενής ομάδα διαταραχών η οποία εμφανίζει σημαντική δυσκολία στην κατάκτηση και τη χρήση της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της σκέψης, αλλά και των μαθηματικών ικανοτήτων.

Αναφορικά με την επιδημιολογία των μαθησιακών δυσκολιών, το 2004 ο μισός πληθυσμός της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα (56,2 %) απαρτιζόταν από μαθητές/ριες με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2004). Ακόμη, ο αριθμός των μαθητών/ριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με διάγνωση για Μ.Δ. είναι εξαπλάσιος συγκριτικά με τους μαθητές/ριες με διάγνωση Μ.Δ. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009). Σύμφωνα με τους Shaywitz et al. (1990), τα ποσοστά των αγοριών με Μ.Δ. είναι αμυδρά υψηλότερα από αυτά των κοριτσιών. Ωστόσο, οι Fletcher et al. (2007) υποστηρίζουν πως τα αγόρια είναι πιο επιρρεπή στην εκδήλωση Μ.Δ., γεγονός που συνάδει και με την αναλογία στις σχετικές μελέτες, η οποία είναι σε 4 αγόρια προς 1 κορίτσι (Christodoulou et al, 2004).

Μαθησιακές δυσκολίες και αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζεται από την κρίση του ατόμου για την προσωπική του αξία και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαφορές που προκύπτουν από την αποτίμηση της αυτοεικόνας και του ιδεατού εαυτού. Η μειωμένη αυτοεικόνα έχει ως συνέπεια το άτομο να συναντά δυσκολίες στην προσπάθειά του να διαμορφώσει τον ιδανικό -κατά την πεποίθησή του- εαυτό και επομένως η αυτοεκτίμηση του να παραμένει σε χαμηλά επίπεδα (Μακρή- Μπότσαρη, 2001). Επιπρόσθετα, κατά το μοντέλο της κοινωνικής μάθησης που υποστήριξε ο Bandura (1986), προκύπτει μια σύγχρονη έννοια στην επιστήμη της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, η οποία συνδέεται με την αυτοεκτίμηση, αυτή της «αυτοαποτελεσματικότητας» (self-efficacy). Η έννοια αυτή επικεντρώνεται στην αξιολόγηση που κάνει το άτομο σχετικά με τις δεξιότητες του, ώστε να σχεδιάζει και να υλοποιεί ένα σχέδιο για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση διαδραματίζουν και τα κοινωνικά στερεότυπα της εκάστοτε χώρας. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, η κοινωνία δίνει πολύ μεγάλη βαρύτητα στη σχολική επίδοση, ωθώντας με τον τρόπο αυτό τους/τις μαθητές/ριες να αυτοπροσδιορίζονται κατά ένα μεγάλο ποσοστό με βάση τη σχολική τους επίδοση (Κατάκη, 1984). Τέλος, σε έρευνα της Leonard (1993), η οποία εκπονήθηκε σε ελληνικό πληθυσμό, έδειξε πως οι μαθητές που παρακολουθούσαν τα τμήματα ένταξης είχαν χαμηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση από ό,τι οι συνομήλικοί τους με τυπικές επιδόσεις.

Μαθησιακές δυσκολίες και κοινωνικές δεξιότητες

Οι Barton και North (2004) θεωρούν τις κοινωνικές δεξιότητες (Κ.Δ.) ως αποδεκτές συμπεριφορές στις οποίες έχει εκπαιδευτεί το άτομο και κρίνονται μεγάλης σημασίας από τους άλλους. Παρεμφερής είναι και ο πλέον σύγχρονος ορισμός των Agaliotis και Kalyva (2008), κατά τον οποίο οι Κ.Δ. αφορούν κάποια μεμονωμένη συμπεριφορά που εμφανίζει το άτομο σε ορισμένες περιστάσεις προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις του κοινωνικού περιγύρου του.

Όταν το παιδί γίνεται αποδεκτό από τους/τις συνομηλίκους του, καθώς και όταν διαθέτει υψηλή αυτοεκτίμηση (Buysse, et al., 2003), θεωρείται πως οι κοινωνικές του δεξιότητες έχουν εξελιχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό (Kinard, 1999). Βέβαια, παρεμφερείς ορισμοί έχουν δεχτεί κριτική, αφού δε λαμβάνουν υπόψη τα αίτια που οδηγούν στην απόρριψη (Buhmester, 1990).

Οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/ριών με Μ.Δ. έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλούς/ές μελετητές/τήτριες. Σχετικά με την αποδοχή από τους/τις συνομηλίκους, υποστηρίζεται ότι το 25-30% των μαθητών/ριών με Μ.Δ. δε γίνονται αποδεκτοί/ές από τους/τις συμμαθητές/ριες τους σε σχέση με το 8-16% που ισχύει για την απόρριψη του υπόλοιπου μαθητικού πληθυσμού (Kavale & Forness, 1996). Επιπλέον, μόνο το 6% των μαθητών/ριών που αντιμετωπίζουν Μ.Δ. απολαμβάνουν υψηλή δημοτικότητα στην τάξη σε σχέση με το 12-21% που ισχύει για τα υπόλοιπα παιδιά (Ochoa & Palmer, 1991). Τέλος, οι έφηβοι με Μ.Δ., εξαιτίας της δυσκολίας τους να κατανοήσουν πλήρως την κοινωνική συμπεριφορά των συνανθρώπων τους, θεωρούν φίλους συνομήλικα άτομα που τυχαίνει να γνωρίζουν (Silverman & Zigmond, 1983).

Συμβουλευτική και μαθησιακές δυσκολίες

Η εξέλιξη της Σχολικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα άργησε να λάβει χώρα εξαιτίας διάφορων παραγόντων, όπως οι εσφαλμένες πεποιθήσεις περί κοινωνικού στίγματος και η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών για τον «έλεγχο» του έργου τους από τρίτους (Theodore et al, 2002). Στην προώθηση της Σχολικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα συνέβαλαν παράγοντες εντελώς διαφορετικοί μεταξύ τους, όπως η ένταξη της χώρας στην Ε.Ε., η δυναμική είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας που επέφερε αλλαγές στην υποστηρικτική δομή της οικογένειας, αλλά και η εμφάνιση της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οπότε και απασχολήθηκε εξειδικευμένο προσωπικό (Theodore et al, 2002).

Από νομοθετικής άποψης, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στο δημόσιο ελληνικό σχολείο προτείνεται μέσα από δύο νομοθετικές ρυθμίσεις, τους νόμους 1566/85 και 2817/2000 (Dimakos, 2006; Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, 2006; Χατζηχρήστου, 2004). Κατά τον 1566/85 προσφέρθηκαν 50 οργανικές θέσεις σε ψυχολόγους στα Σ.Μ.Ε.Α., που όμως άφηναν και πάλι εκτός τους σχολικούς ψυχολόγους. Στο νόμο 2817/2000 κατοχυρώθηκαν 149 θέσεις ψυχολόγων στα Κ.Δ.Α.Υ., με αρμοδιότητες σε τομείς, όπως η ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση και η ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη, κυρίως των ατόμων με Ε.Ε.Α. (Hantzichristou, 2002; Χατζηχρήστου, 2004). Σταδιακά, το επάγγελμα του ψυχολόγου εδραιώνεται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς παρατηρείται μια τάση απορρόφησης των ψυχολόγων στην εκπαίδευση. Ωστόσο, μέχρι τώρα υπάρχει έλλειψη αυτών τόσο στο γενικό δημόσιο σχολείο όσο και στον τομέα της ειδικής αγωγής (Dimakos, 2006).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αρχικά, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοεκτίμηση των μαθητών/ριών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Όλα αυτά τα χρόνια, η επικρατούσα αντίληψη πρέσβευε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους/τις συμμαθητές/ριες τους που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα (Συγκολλίτου & Λουράκη, 2005) αλλά και να αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Prout & Prout, 1996).

Σύμφωνα με την τελευταία άποψη περί ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, καταγράφηκαν και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι περισσότερες μελέτες που αφορούν στο συγκεκριμένο ζήτημα συγκλίνουν στο ότι οι σχέσεις με τους/τις συνομηλίκους/ες επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το ίδιο το σχολείο αλλά και από τις ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση που προσφέρει ο/η εκπαιδευτικός (Shogren et al., 2007).

Ερευνήθηκαν ακόμη και οι αντιλήψεις των διδασκόντων/ουσών σχετικά με το ρόλο τους στη συμβουλευτική παρέμβαση σε μαθητές/ριες με μαθησιακές δυσκολίες. Η αναγκαιότητα της εισαγωγής της Σχολικής Ψυχολογίας στο ελληνικό σχολείο δίνει έμφαση στη δόμηση ενός υποστηρικτικού δικτύου στο σχολείο, όπου οι σχολικοί ψυχολόγοι θα συνεργάζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς (Παρασκευόπουλος, 1992).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελούνταν από τέσσερα μέρη (δημογραφικά στοιχεία, αυτοεκτίμηση, κοινωνικοποίηση και συμβουλευτική). Η ανάλυσή τους διεξήχθη μέσω του προγράμματος SPSS (Superior Performance Software System), ενώ η επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης ενδείκνυται για έρευνες που στοχεύουν στην εξέταση των απόψεων ενός πολυάριθμου δείγματος και μάλιστα σε περισσότερα από ένα ζητήματα (Αθανασίου, 2007). Το δείγμα, το οποίο αποτέλεσαν ογδόντα εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας που έχουν διδάξει μαθητές/ριες με διάγνωση από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ με κάποια μαθησιακή δυσκολία., επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας (Αθανασίου, 2007) και κλήθηκε να απαντήσει στις ίδιες ερωτήσεις κάτω από τις ίδιες συνθήκες βαθμολόγησης, ώστε να εξασφαλιστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ευρημάτων (Αλεξόπουλος, 1998).

Τέλος, η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη στο σχολικό χώρο, τηρουμένης της ανωνυμίας του δείγματος και σεβόμενων όλων των απόψεων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος, αφού ενημερώθηκαν επαρκώς για τους σκοπούς της εν λόγω μελέτης (Αθανασίου, 2007).

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της έρευνας ήταν να επιβεβαιώσει ή να καταρρίψει την άποψη που υποστηρίζει ότι οι μαθητές/ριες με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα αυτοεκτίμησης και κοινωνικοποίησης κατά την ένταξή τους στο γενικό σχολείο σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διερευνήθηκε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την υποστήριξη της συμβουλευτικής στο έργο τους και εάν επιθυμούν να συμμετέχουν στη θεραπευτική παρέμβαση που είθισται να σχεδιάζει ένας σχολικός ψυχολόγος.

Σχετικά με το ζήτημα της αυτοεκτίμησης, έχει βρεθεί μέσα από συναφείς μελέτες πως η πλειοψηφία των μαθητών/ριών με Μ.Δ. αξιολογούν τους εαυτούς τους με βάση συμμαθητές/ριες τους που δεν αντιμετωπίζουν Μ.Δ., γεγονός που επιδρά αρνητικά στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους (Παπάνης, 2011; Τσιπλητάρης, 2004). Επομένως, μέσα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων αναμενόταν να προκύψει πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές/ριες με ΜΔ δε νιώθουν σίγουροι/ες για τον εαυτό τους και πως αισθάνονται υποδεέστεροι/ες των συμμαθητών/ριών τους που δεν έχουν ΜΔ. Οι πληροφορίες που προέκυψαν από την έρευνα επιβεβαίωσαν την ερευνητική υπόθεση, επαληθεύοντας την επικρατούσα άποψη των εκπαιδευτικών περί μαθησιακών δυσκολιών και χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ενότητα που αφορά την αυτοεκτίμηση των μαθητών (1=Διαφων απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ και 5=συμφωνώ πολύ)

<i>Οι μαθητές της τάξης που έχουν διαγνωστεί με κάποια μαθησιακή δυσκολία:</i>	<i>Μέση τιμή (μ.τ.)</i>	<i>Τυπική απόκλιση (τ.α.)</i>
<i>Νιώθουν σίγουροι για τον εαυτό τους</i>	2,00	0,795
<i>Διστάζουν να μιλήσουν στην τάξη</i>	3,83	0,960
<i>Οι προσπάθειες τους στο σχολείο χαρακτηρίζονται ως επιτυχημένες</i>	2,28	1,021
<i>Απογοητεύονται στο σχολείο</i>	3,72	0,980
<i>Αλλάζουν εύκολα γνώμη</i>	3,52	0,871
<i>Είναι ετοιμόλογοι απέναντι στους δασκάλους και τους συμμαθητές τους</i>	2,60	0,988
<i>Μετανιώνουν για τις επιλογές τους στα πλαίσια των σχολικών τους δραστηριοτήτων</i>	3,37	0,972
<i>Δεν δέχονται εύκολα παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών</i>	3,37	0,946
<i>Σε γενικές γραμμές, τα καταφέρνουν στα μαθήματα χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια</i>	1,70	0,682
<i>Θεωρούν πως είναι κατώτεροι των συνομηλίκων τους ως προς τις συνολικές επιδόσεις τους στο σχολείο</i>	3,61	0,834

Αναφορικά με το θέμα της κοινωνικοποίησης των μαθητών/ριών με Μ.Δ., στη συναφή βιβλιογραφική ανασκόπηση, αφενός τονίζεται πως συχνά περιθωριοποιούνται εξαιτίας της απουσίας των πρακτικών της ενταξιακής εκπαίδευσης στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και αφετέρου ότι οι κοινωνικές δεξιότητές τους είναι μειωμένες σε σχέση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία (Μπαμπάλης, 2005). Επομένως, στην παρούσα έρευνα οι υποθέσεις συνοψίζονταν στο ότι σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, η αποδοχή των μαθητών/ριών με ΜΔ από τους/τις συνομηλίκους τους είναι περιορισμένη, καθώς και ότι οι φιλικές σχέσεις τους κρίνονται ασταθείς. Μέσα από την ανάλυση

των ερωτηματολογίων φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΜΔ είναι περιορισμένες, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ξεκάθαρη άποψη για το αν η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών παρουσιάζει δυσκολίες σε ζητήματα ενσυναίσθησης ή στην ικανότητα συζήτησης.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ενότητα που αφορά την κοινωνικοποίηση και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ και 5=συμφωνώ πολύ)

Οι μαθητές της τάξης που έχουν διαγνωστεί με κάποια μαθησιακή δυσκολία:	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
<i>Βοηθούν τους-τις συμμαθητές/τριες όταν το χρειάζονται</i>	3,38	0,878
<i>Δεν αισθάνονται άνετα μέσα στην ομάδα της τάξης</i>	3,60	1,038
<i>Κατανοούν τις ανάγκες και τα προβλήματα των συμμαθητών/τριών τους</i>	2,88	0,841
<i>Είναι δυνατόν να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη φοίτηση τους</i>	4,15	0,657
<i>Έχουν ικανότητες και δεξιότητες που προκαλούν το θαυμασμό των συμμαθητών/τριών τους.</i>	3,32	0,990
<i>Είναι ικανοί να ανοίγουν συζητήσεις με τους συμμαθητές/τριες</i>	2,90	1,238
<i>Κατά τη φοίτηση τους περιθωριοποιούνται εξαιτίας της μη σταδιακής και συστηματικής διαδικασίας ένταξής τους</i>	3,87	0,946
<i>Είναι περιζήτητοι στις ομαδικές δραστηριότητες από τους συμμαθητές/τριες τους</i>	2,47	0,728
<i>Είναι απομονωμένοι στο σχολικό περιβάλλον</i>	3,32	1,016
<i>Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα στις προσπάθειες για τη βελτίωση της μαθησιακής τους δυσκολίας</i>	2,17	0,938

Τέλος, δεδομένου ότι τα ποσοστά των μαθητών/ριών με Μ.Δ. ή/και προβληματική συμπεριφορά ολοένα και αυξάνονται (Gottman, 2000) αλλά και εξαιτίας της σημαντικής έλλειψης του ελληνικού δημόσιου σχολείου σε εξειδικευμένο προσωπικό για την αντιμετώπιση των εκάστοτε ακαδημαϊκών ή συμπεριφορικών προβλημάτων (Δημητροπούλου, Γιαβρίμης & Χατζηχρήστου, 2002), εκτιμήθηκε πως η έρευνα θα αναδείξει την ανάγκη των εκπαιδευτικών για συνεργασία με τους σχολικούς ψυχολόγους, καθώς και το ότι οι πρώτοι είναι θετικοί στο να συμμετέχουν στην παρέμβαση των μαθητών με ΜΔ. Πράγματι, τα αποτελέσματα αυτού του μέρους του ερωτηματολογίου ανέδειξαν την επιθυμία των εκπαιδευτικών για υποστήριξη του έργου τους από εξειδικευμένους επιστήμονες αλλά και την πρόθεσή τους να λάβουν ενεργό ρόλο στη συμβουλευτική παρέμβαση.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ενότητα που αφορά την συμβουλευτική παρέμβαση (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ και 5=συμφωνώ πολύ)

	<i>Μέση τιμή (μ.τ.)</i>	<i>Τυπική απόκλιση (τ.α.)</i>
<i>Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συμμετέχουν στη συμβουλευτική παρέμβαση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και να διαθέτουν ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες</i>	4,45	0,500
<i>Πιστεύω ότι έχω τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορώ να ανταποκριθώ στις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες</i>	2,36	0,957
<i>Η παρακολούθηση εξειδικευμένων σεμιναρίων συμβουλευτικής είναι απαραίτητη για τη συμμετοχή μου στη συμβουλευτική παρέμβαση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες</i>	4,33	0,635
<i>Στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών χρειάζεται να συμπεριλαμβάνονται και προγράμματα πρόληψης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες</i>	4,46	0,572

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ζήτημα της εισόδου της συμβουλευτικής στο δημόσιο σχολείο κρίθηκε μείζονος σημασίας στην παρούσα έρευνα, καθώς αποτελεί ένα καινούριο δεδομένο για τη σχολική πραγματικότητα αλλά και ένα ζήτημα το οποίο δεν έχει ερευνηθεί ούτε συζητηθεί αρκετά μέχρι σήμερα. Στις πιο πρόσφατες εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, όπως για παράδειγμα σε αυτή στις 10-11-2008, οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται να προσέλθουν για εξετάσεις επιλογής, ώστε να επιμορφωθούν σχετικά με το μάθημα της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας (Μακρή-Μπότσαρη, 2007). Συνεπώς, είναι εμφανές πως και η προκαθορισμένη από το αρμόδιο Υπουργείο πολιτική, αφενός μεν αναγνωρίζει την ανάγκη εισαγωγής της συμβουλευτικής στο σχολείο και αφετέρου προσδίδει πλέον έναν καινούριο ρόλο στον/στην εκπαιδευτικό αναγορεύοντας τον/την σε σύμβουλο.

Ωστόσο, παρά την ισχύουσα νομοθεσία, τη σημαντική πρόοδο σε βασικούς τομείς της Ειδικής Αγωγής και τη γενικότερη προσφορά παροχών στο εν λόγω κομμάτι της εκπαίδευσης, δεν μπόρεσε να καταστεί δυνατή και πάλι η ενσωμάτωση όλων των μαθητών/ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα δημόσια σχολεία της χώρας, η οποία όμως έχει κατοχυρωθεί στους νόμους 2817/2000 και 3699/2008. Επομένως, η πρόκληση πλέον έγκειται στην πλήρη εφαρμογή της έννοιας του «ενός σχολείου για όλους» χωρίς να υφίστανται οι διδασκόμενοι/ες τον παραγκωνισμό και την απόρριψη (Αλεβίζος, 2011).

Συνοψίζοντας, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να τονιστεί πως το βιο-ιατρικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο ερμηνευόταν για πολλές δεκαετίες η δυσλειτουργική στάση του ατόμου, κρίνεται πλέον σαν μια μονόπλευρη αντιμετώπιση (Wenar & Kerig, 2008). Ειδικότερα, το άτομο στιγματιζόταν μέσω της εκάστοτε διάγνωσης, η οποία σταδιακά τείνει να αντικατασταθεί από μοντέλα που εξετάζουν τη συμπεριφορά ως απόρροια όχι μόνο ενδογενών αλλά και εξωγενών παραγόντων (Wenar & Kerig, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι εξειδικευμένοι θεραπευτές, σύμφωνα με πρόσφατα συναφή δεδομένα, τονίζουν το μείζον νόημα των πολυσυστημικών παρεμβάσεων για τα παιδιά ή τους εφήβους που εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά (Kauffman, 2001). Άλλωστε, όταν στο πλαίσιο υποστήριξης του παιδιού, λαμβάνονται υπόψη -πέρα από το ίδιο- παράγοντες, όπως η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί, το περιβάλλον που δρα, τότε οι πιθανότητες της θετικής εξέλιξης του/της μαθητή/ριας αυξάνονται δραματικά. Επιπλέον, έχει προκύψει πως το σχολείο χρησιμοποιώντας

ολιστικού τύπου προσεγγίσεις (ψυχοπαιδαγωγικές λειτουργίες, παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και κοινωνικοποίησης κ.ά.), μπορεί να καταστεί σημαντικός αρωγός στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλεβίζος, Γ. (2011). *Εισαγωγή: Η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και το «Πρόγραμμα Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης για την Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»*, στο πλαίσιο της Πράξης «Πρόγραμμα Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ-Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, 5-8. Ανακτήθηκε από: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/specialedu_ps.pdf

Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: ΓΕΦΥΡΑ.

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη* (επιμ. Χ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημητροπούλου, Χ., Γιαβρίμης, Π. & Χατζηχρήστου, Χ. (2002). Παροχή σχολικών εκπαιδευτικών και γονέων. Συμπόσιο στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία – Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ, (10-11-2008). Επανακαθορισμός της ύλης μαθημάτων εξετάσεων επιλογής εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μετεκπαίδευση στα Διδασκαλεία της χώρας, Αρ. Πρωτ. 144697/Γ3.

Κατάκη, Χ. (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.

Μπίμπου-Νάκου, Ι. & Στογιαννίδου, Α. (2006). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Δαρδανός.

Νόμος 1566/1985-ΦΕΚ. 167-Α/ 30.9.1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2817/2000-ΦΕΚ. 78-Α/ 14.3.2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3699/2008-ΦΕΚ. 199-Α/2.10.2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες».

Παντελιάδου, Σ. (2004). *Η χαρτογράφηση του χώρου της ειδικής αγωγής*. [Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου] 25 Απριλίου 2004.

Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρης.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1992). «Η σχολική ψυχολογία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις και προοπτικές». *Ψυχολογία*, 1, 87-100.

Σπανού, Β. & Τριπόδης, Ν. (2010). *Οι μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: 2ο Π.Ε.Κ.

- Συγκολλίτου, Ε. & Λουράκη, Ε. (2005). «Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση». *Ψυχολογία*, 12 (2), 210- 231.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Αντιμετώπιση αργογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Wenar, C. & Kerig, P. K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Agaliotis, I. & Kavyla, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29 (1), 1-10.
- Anastasiou, D. & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities(dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32, 55-69.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Barton, B. & North, K. (2004). Social skills of children with neurofibromatosis type 1. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 46(8), 553–563.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61(4), 1101-1111.
- Buyse, V., Goldman, B. D. & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: What is the teacher's role?. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485–501.
- Christodoulou, C., DeLuca, J., Lange, G., Johnson, S. K., Korn, L., Gaudino, E., et al. (1998). The relationship between neuropsychological impairment and functional disability in patients with chronic fatigue syndrome. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 64, 431–434.
- Dimakos, C. I. (2006). The attitudes of Greek teachers and trainee teachers towards the development of school psychological and counseling services. *School Psychology International*, (27), 415-425.
- Fletcher, J., Lyon, G., Fuchs, L. & Barnes, M. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford.
- Hantzichristou, C. (2002). A conceptual framework of the evolution of School Psychology: Transnational considerations of common phases and future perspectives. *School Psychology International*, 23, 266-282.
- Kavale, K. A. & Forness, S.T. (1996). Social skills deficits and LD: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226–237.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Kinard, E. M. (1999.) Perceived social skills and social competence in maltreated children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69(4), 465-481.
- Leonardi, A. (1993). Comparability of self concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19, 357- 371.
- Ochoa, S.H. & Palmer, D.J. (1991). A sociometric analysis of between – group status variability of Hispanic learning disabled and nonhandicapped pupils in academic and play contexts. *Learning Disability Quarterly*, 14, 208 – 218.

Prout, H. T. & Prout, S. M. (1996). Global self- concept and its relationship to stressful life conditions. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*, 259- 286. N. York: J. Wiley & Sons.

Shaywitz, S., Shaywitz, B., Fletcher, J. & Escobar, M. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls: results of the Connecticut Longitudinal Study. *Journal of the American Medical Association*, 264, 998–1002.

Silverman, R. & Zigmond, N. (1983). Self-concept of learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 16(8), 478-482.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D. & Garner, N. (2007). Examining individual and ecological predictovs of self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*, 73(3), 488- 509.

Theodore, L., Bray, M., Kehle, T., & Dioguardi, R. (2002). School Psychology in Greece: A system of change. *School Psychology International*, 23, 148-153.

Watson, S. T., & Gresham, F. M. (1998). *Handbook of Child Behavior Therapy*. New York: Plenum Press.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Αθανασία Τάνια Παπανικολάου, Sunnytania1@hotmail.com

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής ηλικίας έχουν θεμελιώδη σημασία για την ομαλή προσαρμογή των μαθητών, τη μάθηση και την ευημερία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Το ερευνητικό ερώτημα που ανακύπτει είναι με ποιο τρόπο θα βελτιώσουμε την ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών. Παρά το πρόσφατο ενδιαφέρον στην καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές, ελάχιστες μελέτες αφορούν στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με της Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν στους μαθητές τους δεξιότητες όπως να αντιλαμβάνονται, κατανοούν, διαχειρίζονται συναισθήματα δικά τους και των άλλων. Αυτός όμως ο ισχυρισμός προϋποθέτει ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατακτήσει ήδη αυτές τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και επιπλέον αισθάνονται ικανοί να τις διδάξουν στους μαθητές τους. Βασισμένη στους παραπάνω ισχυρισμούς, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει το βαθμό στον οποίο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη, την ικανότητά τους να διδάξουν Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στους μαθητές τους και τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα επηρεάζουν τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Ενενήντα δύο εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας συμπλήρωσαν την Κλίμακα Αυτοαναφοράς για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, την Κλίμακα Ικανοτήτων Διδασκαλίας Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, την Κλίμακα Διδακτικής Αποτελεσματικότητας και την Κλίμακα Σχέσεων Μαθητών-Εκπαιδευτικού. Στη μελέτη βρέθηκε ότι η ευκολία των εκπαιδευτικών να διδάξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και η διδακτική τους αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης συνδέονται με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Η μελέτη υπογραμμίζει την σημασία διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, διδακτική αποτελεσματικότητα, σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, προσχολική ηλικία

PRESCHOOL TEACHERS' SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING AND STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP

ABSTRACT

The quality of the teacher-student relationships influences children's classroom adaptation, students' learning, prosocial behavior, and more recently teachers' well-being. Given the significance of teacher-student relationships, how to most effectively improve the quality and impact of teachers' daily interactions with students is a key focus of research. A plethora of studies demonstrate that students' behavioural problems are the strongest predictors of teacher-student relationships. Despite much research interest in students' SEL, very little research has been completed about teachers' SEL. Teachers can learn children to relieve stress, manage anger and deal with social interaction, and foster a sense of safety and well-being in children. This assumption however implies that teachers are already socially and emotionally skilled to perceive, use, understand and manage their own emotions and at the same time feel competent in teaching SEL to their students. Based on these assumptions, current study aimed to investigate whether and how teachers' perceptions of social-emotional learning, competence beliefs and teaching-efficacy, influence teacher-student interactions. Ninety-two preschool teachers completed the following instruments: a) Self-report Emotional Intelligence Scale (STRS), b) Beliefs in SEL Teacher Scale, c) Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) and d) Student-teacher relationships scale (STRS-SF). It was found that teachers' competence in teaching social and emotional skills to their students as well as teachers' efficacy in classroom management are associated to their relationships with students. The study underlines the importance of teachers' perceptions in the effective implementation of Social and Emotional Programmes.

KEYWORDS

Social and Emotional Learning, teaching efficacy, student-teacher relationships, preschool education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής ηλικίας έχουν θεμελιώδη σημασία για την ομαλή προσαρμογή των μαθητών (Silver et al, 2005), τη μάθηση (Hamre & Pianta, 2001), αλλά και την ευημερία των ίδιων των εκπαιδευτικών (Spilt et al, 2011). Κατά συνέπεια, το κύριο ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι με ποιό τρόπο θα βελτιώσουμε την ποιότητα των καθημερινών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών (Hamre et al, 2012). Πληθώρα ερευνών αποδεικνύει ότι ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας των σχέσεων αυτών αποτελούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Birch & Ladd, 1998; Buysse et al, 2008). Δεν υπάρχουν όμως μελέτες που να διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών επηρεάζονται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική και κοινωνική τους επάρκεια στις σχέσεις τους με τους μαθητές. Παρά το πρόσφατο ενδιαφέρον στην καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές, ελάχιστες μελέτες υπάρχουν που να αφορούν στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Spivak & Farran, 2012). Σύμφωνα με την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν στους μαθητές τους δεξιότητες όπως να αντιλαμβάνονται, κατανοούν, διαχειρίζονται συναισθήματα δικά τους και των άλλων. Αυτός όμως ο ισχυρισμός προϋποθέτει ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατακτήσει ήδη αυτές τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και επιπλέον αισθάνονται ικανοί να τις διδάξουν στους μαθητές τους. Κι ενώ είναι πλέον αποδεδειγμένος ο ρόλος των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών στα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους, δεν έχει επαρκώς μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Από την άλλη μεριά, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα σχετίζονται με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερες βαθμολογίες στη διδακτική τους αποτελεσματικότητα αναφέρουν πιο υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές τους (Mashburn et al, 2006), ενώ η διδακτική αποτελεσματικότητα περιορίζει τα επίπεδα συγκρούσεων με τους μαθητές (Hamre et al, 2008). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερες βαθμολογίες στη διδακτική τους αποτελεσματικότητα αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συγκρούσεων με τους μαθητές τους, δηλώνοντας ότι οι μαθητές συγκρούονται με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αποτελεσματικότητα (Spilt et al, 2012).

Σκοπός

Βασισμένη στους παραπάνω ισχυρισμούς, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει το βαθμό στον οποίο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη, για την ικανότητά τους να διδάξουν Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στους μαθητές τους και τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα επηρεάζουν τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: α) σε ποιό βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη, την επάρκεια να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές τους και τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους και β) με ποιό τρόπο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στους τρεις παραπάνω τομείς σχετίζονται μεταξύ τους. Υποθέτουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα και η αίσθηση της επάρκειας που νιώθουν ότι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα πιθανό να έχει άμεσες επιδράσεις στην διδακτική τους αποτελεσματικότητα και στην ποιότητα των σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικού.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Ενενήντα δύο εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας από τον νομό Αχαΐας συμπλήρωσαν εθελοντικά για τους 316 μαθητές τους τα παρακάτω εργαλεία:

Εργαλεία

1. Κλίμακα Αυτοαναφοράς για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Self-Rated Emotional Intelligence Scale, STRS) των Brackett et al, 2006. Περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στις κλίμακες: ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων, κατανόησης, αξιολόγησης και ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού.
2. Κλίμακα Αντιλήψεων Διδασκαλίας Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (Beliefs in SEL Teacher Scale), των Brackett et al (2012) που περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στον βαθμό ευκολίας και αφοσίωσης με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στους μαθητές τους.
3. Κλίμακα Διδακτικής Αποτελεσματικότητας (Teachers' Sense of Efficacy Scale, TSES), των Tschannen-Moran and Hoy (2001), η οποία περιλαμβάνει δύο επιμέρους κλίμακες μέτρησης της αποτελεσματικότητας για τη διαχείριση τάξης και για τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης.
4. Κλίμακα Σχέσεων Μαθητών-Εκπαιδευτικού (Student- Teacher Relationship Scale, STRS-SF), του Pianta, 2001, η οποία μετράει αντιλήψεις των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, αναφορικά με τις διαστάσεις «υποστήριξη» και «διαφωνία».

Αποτελέσματα

Σε όλες τις ερωτήσεις οι απαντήσεις κυμάνθηκαν σε 5βαθμη κλίμακα, με 1 την απόλυτη άρνηση και 5 την απόλυτη αποδοχή της πρότασης. Οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και οι δείκτες συνάφειας για όλες τις κλίμακες παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες συνάφειας των εργαλείων

	M	sd	Alpha
Συναισθηματική ικανότητα	3.57	0.51	0.83
Ευκολία διδασκαλίας δεξιοτήτων			0.80
Αφοσίωση για τη διδασκαλία δεξιοτήτων	3.96	0.66	0.84
Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση τάξης	4.30	0.83	
Αποτελεσματικότητα για τη συμμετοχή των μαθητών	3.93	0.54	0.85
Υποστήριξη	4.09	0.57	0.90
Διαφωνία	3.62	0.61	0.68
	0.86	0.51	0.92

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας της μελέτης μας ανέφεραν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ευκολίας και αφοσίωσης στη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές τους, διδακτικής αποτελεσματικότητας και υποστηρικτικών σχέσεων με τους μαθητές τους.

Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της μελέτης φανέρωσαν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη σχετίζεται σημαντικά με την ευκολία με την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές του. Κυρίως όμως βρέθηκε να σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους για την διδακτική τους αποτελεσματικότητα, τόσο στη διαχείριση της τάξης, όσο και στη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη δεν βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Η ευκολία με την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές τους σχετίζεται σημαντικά με τις αντιλήψεις τους για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα και με την υποστήριξη στις σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σχετίστηκε με τη διδακτική αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης. Τέλος, μικρή αλλά στατιστικά σημαντική βρέθηκε να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της τάξης, με τις αντιλήψεις τους για την υποστήριξη στους μαθητές τους.

Πίνακας 2: Συσχετίσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Συναισθηματικής τους Νοημοσύνη, την επάρκειά τους να διδάξουν Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στους μαθητές τους, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και τη σχέση τους με τους μαθητές.

	1	2	3	4	5	6
1. Συναισθηματική Νοημοσύνη						
2. Ευκολία διδασκαλίας δεξιοτήτων	0.67**					
3. Αφοσίωση για τη διδασκαλία δεξιοτήτων	0.08	0.12				
4. Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση τάξης	0.64**	0.63**	0.24*			
5. Αποτελεσματικότητα για τη συμμετοχή των μαθητών	0.70**	0.67**	0.18	0.70**		
6. Υποστήριξη	0.25	0.31**	0.11	0.27**	0.25	
7. Διαφωνία	-0.04	-0.06	-0.15	-0.14	-0.05	-0.29**

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στις μέρες μας η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση έχει επικεντρωθεί στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές και στην εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς. Θεωρούμε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων στους μαθητές όχι μόνο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα και τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Στη μελέτη αυτή βρέθηκε ότι η ευκολία των εκπαιδευτικών να διδάξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και η διδακτική τους αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης συνδέονται με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη συνδέεται με την ευκολία των εκπαιδευτικών να διδάξουν αυτές τις δεξιότητες, οι δύο αυτές κλίμακες με τη σειρά τους συσχετίζονται με τη διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και στη συμμετοχή των μαθητών, ενώ σε μικρότερο βαθμό συσχετίζονται με τις σχέσεις τους με τους μαθητές.

Η μελέτη αυτή διερεύνησε τις αντιλήψεις ενός μικρού αριθμού εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, ενώ επικεντρώθηκε αποκλειστικά σε απαντήσεις εκπαιδευτικών. Μελέτες που αφορούν μεγαλύτερο

αριθμό εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους είναι στα επόμενα σχέδιά μας.

Παρά τους περιορισμούς, η μελέτη αυτή είναι η πρώτη -στο βαθμό που γνωρίζουμε- που επιχειρεί να συσχετίσει την Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, την επάρκειά τους να καλλιεργήσουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών τους και τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα, με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Η μελέτη εμπλουτίζει προηγούμενες μελέτες που αποδεικνύουν συσχετίσεις ανάμεσα στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και σε συναισθηματικές δεξιότητες και δημογραφικά χαρακτηριστικά (Lo Casale-Crouch et al, 2007, Brown et al, 2010), υποστηρίζοντας ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες και η διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέονται με την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές, κυρίως τις υποστηρικτικές.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την εφαρμογή και ποιότητα των αντίστοιχων προγραμμάτων. Για το λόγο αυτό, εάν θέλουμε να επενδύσουμε στην ανάπτυξη των μαθητών μας, οφείλουμε να ξεκινήσουμε μελετώντας τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η μελέτη επίσης υπογραμμίζει την σημασία εκπαίδευσης και προετοιμασίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934-946.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30 (3), 219-236.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. & Salovey, P. (2012). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (4), 780-795.

Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D. & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102 (1), 153-167.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme J. V. & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367-391.

Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17 (1), 115-136.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. & Downer, J. T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and MyTeachingPartner professional development resources. *Early Education and Development*, 23, 809-832.

LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3-17.

Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24 (4), 367-380.

Pianta, R.C. (2001). *The Student-Teacher Relationship Scale (STRS)*. Lutz, F.L: Psychological Assessment Resources.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: contributions of child characteristics, family characteristics and the teacher-child relationships during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.

Spilt, J. L., Koomen, H. M.Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.

Spilt, J. L., Koomen, H. M.Y., Thijs, J. T & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment and Human Development*, 14 (3), 305-318.

Spivak, A. L. & Farran, D. C. (2012). First-grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Early Education and Development*, 23, 623-639.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Μαρία Πούλου, mpoulou@upatras.gr

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι βασικές κινητικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, διαμορφώνουν την κινητική βάση για συμμετοχή και επιτυχία σε κάθε είδος φυσική και αθλητική δραστηριότητα (Δέρρη, 2007; Gallahue, 2002). Η κατάκτηση τους ενθαρρύνει το άτομο να συμμετέχει σε πλήθος αθλητικές δραστηριότητες με επιτυχία διασφαλίζοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής με αναπτυξιακά χαρακτηριστικά ικανοποιεί τις ανάγκες του για κίνηση, στους διάφορους τομείς ανάπτυξης, όπου ένα πλούσιο σε ερεθίσματα παιδαγωγικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, καθοδηγεί, παρατηρεί και αλληλεπιδρά (Graham et al., 1987, 1993; Σακελλαρίου, 2002). Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ενός Αναπτυξιακού Προγράμματος Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων χειρισμού σε παιδιά νηπιαγωγείου και Α' τάξης δημοτικού σχολείου. Διερευνάται το εάν τα παιδιά μαθαίνουν να εκτελούν τις βασικές δεξιότητες της ρίψης, υποδοχής, λακτίσματος, ντρίμπλας, οριζόντιου χτυπήματος και κυλίσματος καλύτερα, όταν η διδασκαλία των δεξιοτήτων γίνεται με την εφαρμογή ενός Αναπτυξιακού Προγράμματος Φυσικής Αγωγής. Μέθοδος. Συνολικά 175 παιδιά νηπιαγωγείου και Α' δημοτικού (93 αγόρια και 82 κορίτσια) ηλικίας $5,43 \pm 0,63$ ετών συμμετείχαν σε αναπτυξιακό πρόγραμμα εκμάθησης κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων, διάρκειας 14 εβδομάδων για το δημοτικό και 20 εβδομάδων για το νηπιαγωγείο. Πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε έξι θεμελιώδεις δεξιότητες με τη χρήση του Τεστ Ανάπτυξης της Αδρής Κινητικότητας (TGMD, Ulrich, 2000). Αποτελέσματα. Η εφαρμογή του Αναπτυξιακού Προγράμματος εκμάθησης κινητικών δεξιοτήτων είχε ως αποτέλεσμα να βελτιώσει σημαντικά ($p:0,000$) τις 5 από τις 6 κινητικές δεξιότητες. Συμπεράσματα. Φαίνεται ότι οι κινητικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων διδάσκονται πιο αποτελεσματικά με τα Αναπτυξιακά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κινητικές δεξιότητες, βασικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, TGMD-2, κινητική ανάπτυξη, αναπτυξιακό πρόγραμμα φυσικής αγωγής, κοινωνικές δεξιότητες, προσχολική, πρώτη σχολική ηλικία.

THE EFFECT OF A DEVELOPMENTAL PHYSICAL EDUCATION PROGRAM ON THE DEVELOPMENT OF BASIC MANIPULATIVE SKILLS IN PRE-SCHOOL AND SCHOOL AGE.

ABSTRACT

Basic manipulative skills form the motor basis for successful participation in every physical and sport activity during adolescence and adulthood (Derri, 2007, Gallahue, 2002). The conquest of them encourages individual to successfully participate in numerous sport activities ensuring thus the whole development of personal and social skills. A physical education program with developmental features, meets his/her requirements for moving in the various fields of his/her development where a stimuli rich pedagogical and supportive environment guides, observes and interacts (Graham et al., 1987, 1993; Sakellariou, 2002) Aim of this study was to investigate the effect of music listening on the development of manipulative skills in kindergarten and first grade of primary school children. Investigated whether the participating children learn to perform the basic skills of throwing, receiving, kicking, dribbling, horizontal hit and rolling better, when the teaching of these skills is based on the implementation of a developmental physical education program. Method. A total of 175 kindergarten children and A grade (93 boys and 82 girls) aged $5,43 \pm 0,63$ years old participated in a developmental program of manipulative skills learning lasted for 14 weeks for primary school and 20 weeks for kindergarten. Before and after the implementation of the program, children were evaluated in six fundamental skills using the Test of Gross Motor Development (TGMD, Ulrich, 2000). Results. The implementation of the Developmental Program resulted in significant improvement ($p: 0,000$) in 5 out of the 6 skills. Conclusions. It seems that basic manipulative skills are taught more effectively using Developmental Physical Education Programs.

KEYWORDS

Motor skills, basic manipulative skills, TGMD-2, motor development, developmental program of physical education, social skills, preschool, early school age

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παγιωμένη παιδαγωγική, και όχι μόνο, θέση είναι ότι ο άνθρωπος συνιστά μια ψυχοσωματική ενότητα (Zimmer, 2007). Έτσι, όταν κάνουμε λόγο για «ανάπτυξη του παιδιού» (child development) εννοούμε το σύνολο των διαφορετικής κάθε φορά έντασης και διάρκειας (Zimmer, 2007), πολύπλοκων βιολογικών, ψυχολογικών αλλά και συναισθηματικών αλλαγών (Longsdon et al., 2008) οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε εκείνη την χρονική περίοδο που αρχίζει από τη σύλληψη του παιδιού (Gallahue, 2002).

Η φυσική ανάπτυξη του ατόμου δεν επέρχεται αυτόματα ως αποτέλεσμα της ηλικίας (Gallahue, 2002). Αντίθετα, είναι αποτέλεσμα και προϊόν της συνεργασίας δύο παραγόντων, του γενετικού και του περιβαλλοντικού (Βενετσάνου, 2011, Gallahue, 2002, Τζούφη, 2011), όπου ο πρώτος, δηλαδή η κληρονομικότητα, καθορίζει τα όρια της ανάπτυξης και ο δεύτερος, δηλαδή το περιβάλλον, καθορίζει αν τα όρια αυτά θα είναι εφικτά και πραγματοποιήσιμα ή όχι (Gallahue, 2002). Ο Piaget (1952) διαπίστωσε πολύ νωρίς (Δέρρη, 2007, Gallahue, 2002) τη σημασία της κίνησης στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Αρκετοί διεθνείς ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η, με ενεργητικό τρόπο, συνέργεια νου και σώματος, συμβάλλει στην ενίσχυση της μνήμης και στην ανάκληση των πληροφοριών (Stinson, 1990) αλλά και στη ενίσχυση της μάθησης εννοιών ποικίλων γνωστικών αντικειμένων (Buschner, 1994). Ακόμα, έχει διαπιστωθεί ότι ο παράγων «κίνηση» συμβάλλει στη διέγερση των δεξιοτήτων υψηλής σκέψης (Johnson, 1997) καθώς είναι δυνατό να παρέχει, όταν αυτή διδάσκεται με μαθητοκεντρικό τρόπο εντός ενός προγράμματος αναπτυξιακής φυσικής αγωγής, ερεθίσματα για εξερεύνηση όλων των πιθανών τρόπων κίνησης και για πειραματισμό με αυτούς, όπως επίσης και για κινητική, συγκλίνουσα ή αποκλίνουσα επίλυση προβλημάτων (Δέρρη, 2007).

Η κίνηση και η δράση, είναι η πρώτη βασική παράμετρος της Φυσικής Αγωγής (Buschner, 1994) καθώς «η άσκηση και η φυσική δραστηριότητα είναι καθοριστικοί παράγοντες για την ψυχοσωματική υγεία του ανθρώπου» (Θεοδωράκου, 2010). Η δεύτερη βασική παράμετρος, είναι η αλλαγή που συμβαίνει σε όλα τα στάδια της ζωής του ανθρώπου, με διαφορετική ένταση και διάρκεια στο καθένα. Έτσι μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το ενδιαφέρον της Φυσικής Αγωγής και όσων τη διδάσκουν επικεντρώνεται στις καθημερινές ποιοτικές και ποσοτικές αλλαγές (μάθηση) οι οποίες παρατηρούνται στη φυσική, (ψυχο)κινητική, συναισθηματική ή άλλη συμπεριφορά του αναπτυσσόμενου ατόμου και οι οποίες προάγουν τη μακροπρόθεσμη πρόοδο (ανάπτυξη) (Longsdon et al., 1997, Robertson & Halverson, 1984).

Στο πλαίσιο της το αναπτυσσόμενο άτομο κατανοώντας και μαθαίνοντας, όπως θα δούμε και πιο κάτω, τη «γλώσσα» της κίνησης του σώματος γίνεται ικανό προς διερεύνηση των ποικίλων δεξιοτήτων που αφορούν τους διάφορους τομείς ανάπτυξής του. Με αυτό τον τρόπο, κατακτά την ικανότητα της κατανόησης και συνειδητοποίησης του τι μπορεί και/ ή του τι δεν μπορεί να κάνει με το σώμα του καταλήγοντας, έτσι, στη συνειδητή αντίληψη των δυνάμεων και των αδυναμιών του, γεγονός που, με τη σειρά του προωθεί σημαντικά την αυτογνωσία του ως ανθρώπινη ύπαρξη. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι ότι το παιδί μέσω της σωματικής άσκησης-που αφορά το υλικό, το σωματικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης- καταφέρνει να αναπτύξει, εκτός της φυσικής κατάστασης, την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή του, τη συνεργατικότητα και τη διαλλακτικότητα, στοιχεία δηλαδή που αφορούν περισσότερο το ψυχικό στοιχείο του, οδηγούμενο έτσι σε ένα ισορροπημένο τρόπο ζωής. Με βάση τα προαναφερθέντα, γίνεται κατανοητό ότι η Φυσική Αγωγή έχει δύο διαστάσεις, τη σωματική και την ψυχογνωστική (Manners & Carroll, 1995). Μέσω αμοιτέρων αυτών των διαστάσεων το άτομο, προσπαθεί να κατανοήσει τα σήματα, τα σύμβολα και τις κινήσεις του κόσμου των ενηλίκων εντός του οποίου θα κληθεί εν τέλει να ζήσει και να δράσει με ένα τρόπο λειτουργικό και αποτελεσματικό.

Η Φυσική Αγωγή συνιστά αναπόσπαστο τμήμα του σχολικού προγράμματος κάθε χώρας (Ζαχοπούλου, 2007, Pangrazi, 1999). Η διδασκαλία της πλαισιώνεται και λαμβάνει χώρα με συγκεκριμένα διδακτικά προγράμματα που, αναλόγως της φιλοσοφίας και των συνακόλουθων προσδοκιών του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος (Οργανισμός Διεθνούς Απολυτηρίου, 2003), εντός του οποίου

αναπτύσσεται και του τρόπου με τον οποίο αυτή προσεγγίζεται ως διδάξιμο γνωστικό αντικείμενο, ισορροπούν ανάμεσα στη γνωστική, (ψυχο)κινητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτός άλλωστε είναι και ο απώτερος σκοπός κάθε εκπαιδευτικού συστήματος ανά τον κόσμο (Gallahue, 2002, Zimmer, 2007.) Υπό το πρίσμα της ως άνω αναγκαιότητας ως βασικό σκοπό της Φυσικής Αγωγής μπορούμε να θέσουμε την προσπάθεια βελτίωσης της φυσικής κατάστασης του παιδιού, την ανάπτυξη των βασικών και ειδικών Κινητικών Δεξιοτήτων, καθώς και τη γνωστική, (ψυχο)συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του μέσω του «μαθαίνω να κινούμαι» και μαθαίνω μέσω της κίνησης (Buschner, 1994, Gallahue, 2002, Pangrazi, 1999, Ζαχοπούλου, 2007, Zimmer, 2007).

Στα ίδια περίπου πλαίσια κινείται και ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που συνιστά το κέντρο ενδιαφέροντος του παρόντος, ως σκοπός της Φυσικής Αγωγής ορίζεται το «να συμβάλλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια, καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία» (Μπουρνέλλη και συν., 2006). Οι επιμέρους στόχοι της, σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Φυσικής Αγωγής, είναι η σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Πολυμενοπούλου, Καραδήμου, & Πολλάτου, 2008) και πιο συγκεκριμένα για τις δύο πρώτες τάξεις της ίδιας βαθμίδας και ως προς το ψυχοκινητικό μέγεθος μας αφορώ, είναι: (α) η ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων, (β) η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, (γ) η ανάπτυξη των φυσικών/σωματικών ικανοτήτων, (δ) η προαγωγή υγείας και ευεξίας, (ε) η καλλιέργεια του ρυθμού, (ε) η ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ως «ύλη» του μαθήματος της φυσικής αγωγής είναι η κίνηση σε όλες τις μορφές της (Buschner, 1994) από την πιο απλή- π.χ. βασικές δεξιότητες- μέχρι και την πιο εξειδικευμένη- π.χ. αθλητικές ικανότητες.

Οι βασικές κινητικές δεξιότητες χειρισμού τις οποίες μελετάμε στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας (ρίψη, υποδοχή, λάκτισμα, ντρίμπλα, οριζόντιο χτύπημα και κύλισμα) κρίνουμε απαραίτητο να αναφέρουμε ότι η επιλογή τους εδράστηκε στις απόψεις των Gallahue (2002), Gallahue & Ozmun (1995), Graham et al., (1993). Σύμφωνα με αυτές, οι ως άνω δεξιότητες κατατάσσονται στις βασικές κινητικές δεξιότητες υπό την έννοια ότι θεωρούνται απαραίτητες τόσο για την αποτελεσματική, σκόπιμη και ελεγχόμενη αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιβάλλον τους κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, όσο και την αποτελεσματική συμμετοχή τους ως μελλοντικοί έφηβοι και ενήλικοι σε αθλητικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Είναι ιδιαίτερα σημαντικές για το αναπτυσσόμενο άτομο (Βενετσάνου, 2011, Δέρρη, 2007, Graham, 1992, 1987, Rink, 2002, Χατζηπαντελή και συν., 2007). Οι λόγοι για αυτό είναι (Δέρρη, 2007, Gallahue & Ozmun, 1998, Graham, 1991) ότι: α) Συνιστούν την βάση, από άποψη κίνησης, για την μετέπειτα ανάπτυξη πιο σύνθετων δεξιοτήτων. β) Η εξάσκησή τους προκαλεί μεγάλη ευχαρίστηση στα παιδιά, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι είναι ενσωματωμένες σε ένα ελκυστικό και αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής. γ) Όταν τα παιδιά κατακτήσουν αυτές τις δεξιότητες, δεν τις ξεχνούν ποτέ. δ) Συμβάλλουν στην νοητική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Πρέπει να τονίσουμε ότι, για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, θα πρέπει να λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη από τον δάσκαλο και τη δασκάλα της Φυσικής Αγωγής κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος Φυσικής Αγωγής σε οποιοδήποτε πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητο. Διότι, όπως έλεγε και ο Piaget η εκάστοτε εκπαιδευτική παρέμβαση θα πρέπει να είναι πάντοτε προσαρμοσμένη στην ικανότητες, ιδιαιτερότητες και ανάγκες της κάθε ηλικίας (Παπατσιακμάκη, 2010), να είναι, με άλλα λόγια, αναπτυξιακά κατάλληλη.

Η αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή αναγνωρίζει τη σχέση ανάμεσα στον συγκεκριμένο στόχο του μαθήματος, τη βιολογία του ατόμου και τις συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντος με σκοπό να προάγει τον κινητικό έλεγχο και την κινητική επιδεξιότητα. Η αφετηρία για τη δημιουργία ενός τέτοιου προγράμματος είναι η θέαση του παιδιού ως 'όλου' Οι πρακτικές προεκτάσεις της βασικής αυτής αναπτυξιακής θεωρητικής παραδοχής είναι ότι οι διάφοροι τομείς ανάπτυξης του αναπτυσσόμενου

ατόμου – σωματικός/φυσικός, κοινωνικός, ψυχοσυναισθηματικός - συνδέονται στενά μεταξύ τους και οποιαδήποτε εφαρμογή ή δράση σε έναν εξ αυτών επηρεάζει και επηρεάζεται από τους υπολοίπους.

Το πρόγραμμα αυτό της Φυσικής Αγωγής συμφωνεί με τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών και τη χρήση μιας ποικιλίας διδακτικών μεθόδων αναλόγως των εκάστοτε στόχων και εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ακριβώς προστάζει η σχετική τρέχουσα βιβλιογραφία (Gallahue, 2002; Graham, 2008; Graham et al., 1993). Θα μπορούσε, λοιπόν, να υποστηριχθεί ότι ο σχεδιασμός προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής που απευθύνονται σε νήπια και παιδιά των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου συμβάλλουν τα μέγιστα στη σωστή εκμάθηση και εκτέλεση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού γενικά και των βασικών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων ειδικότερα όταν χρησιμοποιούν αναπτυξιακά κατάλληλες κινητικές δραστηριότητες, οι οποίες: (α) αντανakλούν το στόχο του εκάστοτε μαθήματος (β) ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών του συγκεκριμένου ηλικιακού φάσματος και (γ) τους δίνουν την ευκαιρία να πειραματιστούν και να εξασκηθούν κινητικά Gallahue (2002).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Αντικείμενο του παρόντος πονήματος είναι, όπως ήδη αναφέραμε, η διερεύνηση της εφαρμογής κατάλληλα αναπτυξιακού Προγράμματος Φυσικής Αγωγής, το οποίο επιδρά στην κινητοποίηση των παιδιών προσχολικής & πρωτοσχολικής ηλικίας ώστε αυτά να εκτελούν τις βασικές κινητικές δεξιότητες χειρισμού με τον ορθότερο τρόπο.

Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει εάν τα παιδιά που ανήκουν στο προαναφερθέν ηλικιακό φάσμα θα μάθουν να εκτελούν με τον ορθότερο τρόπο τις έξι βασικές κινητικές δεξιότητες- ρίψη, υποδοχή, λάκτισμα (κλότσημα), ντρίμπλα, οριζόντιο χτύπημα και κύλισμα-καλύτερα με την εφαρμογή κατάλληλα Αναπτυξιακού Προγράμματος φυσικής Αγωγή ή όχι.

Από αυτό το αρχικό δείγμα εξαιρέθηκαν κατά τη στατιστική ανάλυση εκείνα τα παιδιά, που παρακολουθούσαν αθλήματα που περιείχαν κάποιες από τις βασικές κινητικές δεξιότητες.

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 175 μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Από αυτούς οι 76 ήταν νήπια (38 αγόρια και 38 κορίτσια) και οι 99 μαθητές Α΄ δημοτικού (55 Αγόρια και 44 κορίτσια), κατά την πρώτη επίδοση του κριτηρίου, το μήνα Οκτώβριο 2010 ήταν ηλικίας $5,37 \pm 0,67$ ετών κατά μέσο, είχαν βάρος $23,46 \pm 4,39$ και ύψος $119,34 \pm 6,11$ και φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2010-2011 στο ιδιωτικό εκπαιδευτήριο Κωστέα-Γείτονα της περιοχής της Παλλήνης του νομού Αττικής στο οποίο φοιτούν μαθητές από όλες τις περιοχές της πόλης των Αθηνών.

Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των δοκιμαζομένων

	Δείγμα
N	175
Αγόρια / Κορίτσια	93 / 82
Ηλικία, έτη	$5,37 \pm 0,67$
Σωματικό Βάρος, kg	$23,46 \pm 4,39$
Σωματικό Ύψος, cm	$119,34 \pm 6,11$

Τα παιδιά ενημερώθηκαν με απλά και κατανοητά λόγια για τον πειραματικό πρόγραμμα και ότι είχαν το δικαίωμα να διακόψουν οποιαδήποτε χρονική στιγμή την πειραματική διαδικασία.

Η διεξαγωγή της κύριας έρευνας, οργανώθηκε ως μία πειραματική κατάσταση τριών φάσεων. Η πρώτη φάση του ερευνητικού σχεδιασμού διήρκεσε 4 εβδομάδες για την Α΄ δημοτικού και 4 εβδομάδες για το

νηπιαγωγείο αντίστοιχα. Στο πλαίσιο της χορηγήθηκε το κριτήριο σε όλα τα παιδιά του δείγματος ώστε να έχουμε την αρχική μέτρηση(1η) στις βασικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων: ρίψη, υποδοχή, λάκτισμα, ντρίμπλα, οριζόντιο κτύπημα, και κύλισμα.

Κατόπιν, εφαρμόστηκε το αναπτυξιακό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής που σκοπό είχε την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων. Η διαδικασία αυτή αποτέλεσε τη δεύτερη φάση της έρευνας που διήρκεσε 14 εβδομάδες για την Α' δημοτικού και 20 εβδομάδες για το νηπιαγωγείο.

Η Τρίτη και τελευταία φάση του ερευνητικού σχεδιασμού διήρκεσε 3 εβδομάδες για την Α' δημοτικού και 3 εβδομάδες για το νηπιαγωγείο. Στο χρονικό αυτό διάστημα έγινε επαναχορήγηση του αρχικού τεστ της έρευνας, προκειμένου να αξιολογήσουμε, βάσει των νέων μετρήσεων, την αποτελεσματικότητα του πειραματικού προγράμματος που εφαρμόσαμε.

Στο πλαίσιο του προαναφερθέντος ερευνητικού σχεδιασμού οι μετρήσεις έγιναν με τη βοήθεια του TGMD-2, ενός ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιείται συχνά για τη μελέτη της κίνησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Στην παρούσα έρευνα, λόγω της φύσεως και του σκοπού της, εφαρμόστηκε η δεύτερη δέσμη δοκιμασιών του TGMD-2 που αφορούσε στην εκτίμηση των δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων. Εξετάστηκαν οι ακόλουθες δεξιότητες.

(α). Ρίψη μπάλας πάνω από τον ώμο: σε αυτή τη δοκιμασία ο εξεταζόμενος στεκόταν σε απόσταση 6,60 μ. από έναν τοίχο και του ζητούνταν να πετάξει με δύναμη τη μπάλα πάνω από τον ώμο του ώστε αυτή να φτάσει στον τοίχο. (β). Υποδοχή μπάλας: σε αυτή τη δοκιμασία ο εξεταστής πρέπει να πετάξει στον εξεταζόμενο μια μεγάλη μπάλα και αυτός πρέπει να την πιάσει με τα δύο χέρια. (γ). Ντρίμπλα επί τόπου: πρόκειται για μια δοκιμασία όπου ζητείται από τον εξεταζόμενο να χτυπήσει μια μπάλα του μπάσκετ προς τα κάτω τέσσερις συνεχόμενες φορές χρησιμοποιώντας το ένα χέρι και χωρίς καμία μετακίνηση. Στο τέλος των τεσσάρων συνεχόμενων κτυπημάτων πρέπει να πιάσει τη μπάλα. (δ). Λάκτισμα: στην παρούσα δοκιμασία μια μεγάλη μπάλα απέχει από τον τοίχο 6,60 μ. και ζητείται από τον εξεταζόμενο να τρέξει και να την κλοτσήσει με δύναμη έτσι ώστε αυτή να κτυπήσει στον τοίχο. (ε). Κύλισμα: σε αυτή την τελευταία δοκιμασία κώνοι με μεταξύ τους απόσταση 1,32μ. σχημάτιζαν ένα διάδρομο και ο εξεταζόμενος καλείται να κυλήσει δυνατά τη μπάλα σε αυτό το διάδρομο. (στ) Κτύπημα με μπαστούνι: στο πλαίσιο αυτής της δοκιμασίας μια μικρή μπάλα έχει τοποθετηθεί σε έναν πασσαλίσκο και ζητείται από τον εξεταζόμενο να την κτυπήσει δυνατά με ένα μπαστούνι.

Η κάθε μία από αυτές τις δεξιότητες, σύμφωνα με το TGMD-2, περιλαμβάνει κάποια συμπεριφοριστικά στοιχεία που παρουσιάζονται ως κριτήρια επίδοσης και ορίζουν συμπεριφορές που αντιπροσωπεύουν ένα ώριμο μοτίβο δεξιοτήτων οι οποίες αξιολογούνται χωριστά. Όπου ο δοκιμαζόμενος πραγματοποιούσε ένα τέτοιο κριτήριο απόδοσης σε μια από τις δυο προσπάθειες, ο εξεταστής κατέγραφε ένα (1), ενώ όπου ο δοκιμαζόμενος δεν επιτύγχανε σωστά έστω ένα συμπεριφοριστικό στοιχείο ο εξεταστής έβαζε μηδέν (0). Υπήρχαν δύο διαφορετικές στήλες που παρέχονταν για κάθε συνθήκη εκτίμησης. Σε κάθε μέτρηση με άριστο τελικό σκορ το δέκα (10). Αυτονόητα, η επίδοση στη δοκιμασία της δεξιότητας του οριζόντιου κτυπήματος κυμαίνεται από 0-10.

Η διεξαγωγή του τεστ έγινε με τη μέθοδο της παρατήρησης από καθηγητές Φυσικής Αγωγής σωστά προετοιμασμένους.

Το πρόγραμμα παρέμβασης της παρούσας έρευνας είχε αναπτυξιακό προσανατολισμό. Έτσι η κίνηση αποδομείται και επαναδομείται συνεχώς προκειμένου να εκμαθηθεί σωστά, λαμβάνεται υπόψη η αναπτυξιακή φάση των μαθητών/ τριών και χρησιμοποιούνται τόσο κινητικές έννοιες του χώρου (γενικός χώρος, προσωπικός χώρος, κατευθύνσεις, επίπεδα, τροχίες και προεκτάσεις) όσο και προσπάθειας (χρόνος, δύναμη και ροή) και σχέσεων (με τα μέρη του σώματος σχήματα, τη βάση στήριξης, με αντικείμενα ή άτομα).

Περιγράφοντάς το συνοπτικά, θα λέγαμε ότι αυτό συνίσταται στην εφαρμογή 18 προσχεδιασμένων ωριαίων μαθημάτων σε πλάνο μαθήματος, τρία για κάθε δεξιότητα. Τα μαθήματα αυτά στηρίζονταν σε μια προσχεδιασμένη ομαδοποίηση των προς διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων ανάλογα με την πολυπλοκότητά τους, η οποία κρίθηκε απαραίτητη αφού σύμφωνα με τον Gallahue (1996, 2002) καθιστά αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία. Η βασική δομή του κάθε μαθήματος ήταν τριμερής. Εισαγωγή- προθέρμανση,. Κυρίως μέρος, αποθεραπεία –αξιολόγηση.

Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση έγινε με την επίδοση του κριτηρίου της δέσμης μετρήσεων αδρής κινητικής ανάπτυξης του Ulrich (TGMD-2).

Με την βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS (έκδοση 11.5) υπολογίστηκαν τα μέτρα κεντρικής θέσης (ο αριθμητικός μέσος, η διάμεση τιμή και η επικρατούσα τιμή) και τα μέτρα διασποράς (το αριθμητικό εύρος, την τυπική απόκλιση και την διακύμανση), για κάθε μια από τις μεταβλητές μέτρησης.

Έλεγχος t-test

Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα χρησιμοποιήθηκε για την διερεύνηση της πιθανής επίδρασης του αναπτυξιακού προγράμματος στις κινητικές δεξιότητες ρίψη, υποδοχή, λάκτισμα, ντρίμπλα και οριζόντιο χτύπημα με τα δύο χέρια.

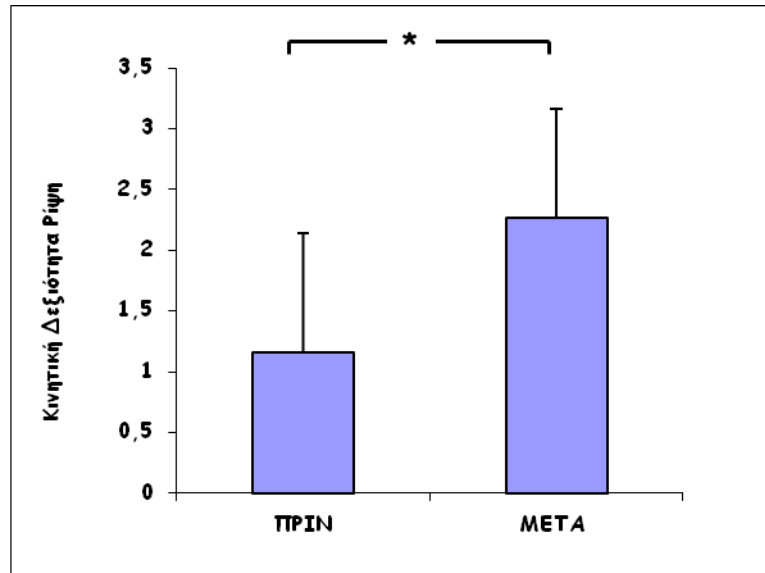
Επίπεδο σημαντικότητας

Το επίπεδο σημαντικότητας σε όλες τις στατιστικές αναλύσεις ορίστηκε στο 5% ($p < 0,005$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ως μέσοι όροι $\pm$ τυπική απόκλιση.

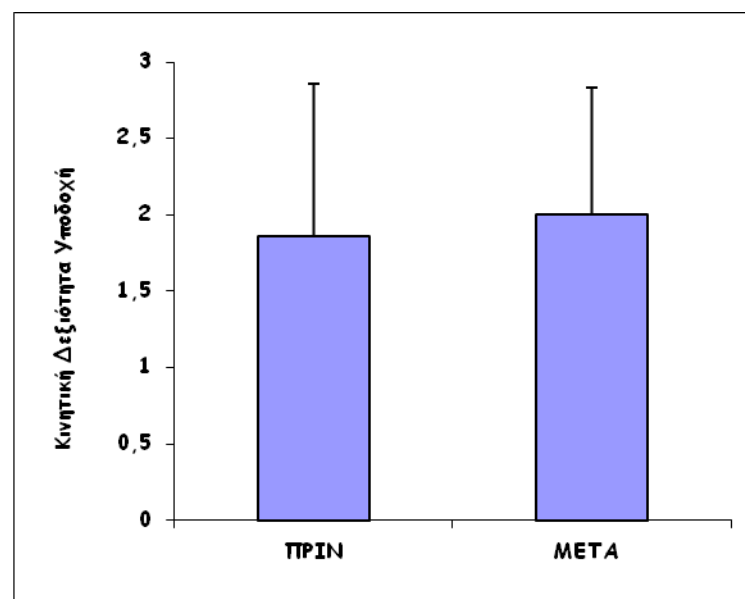
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την παρατήρηση των επιδόσεων των παιδιών του δείγματος κατά την εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου έτυχαν συγκεκριμένης και επισταμένης στατιστικής αναλύσεως. Τα αποτελέσματα είχαν ως εξής:

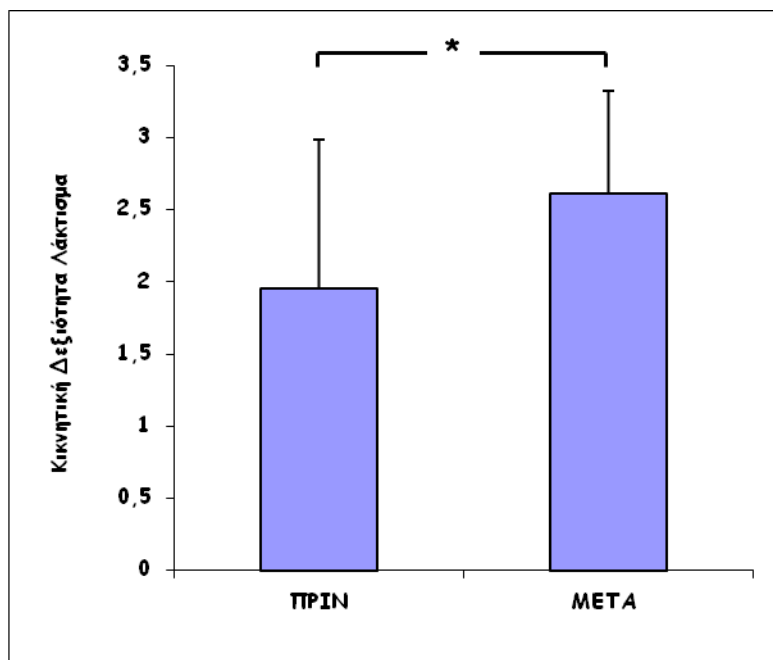
Η εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας εκμάθησης δεξιοτήτων προκάλεσε σημαντική βελτίωση ($p:0,000$) στην απόδοση της κινητικής δεξιότητας της ρίψης, του λακτίσματος, της ντρίμπλας, του οριζοντίου κτυπήματος και του κυλίσματος και μικρή βελτίωση στη δεξιότητα της υποδοχής.



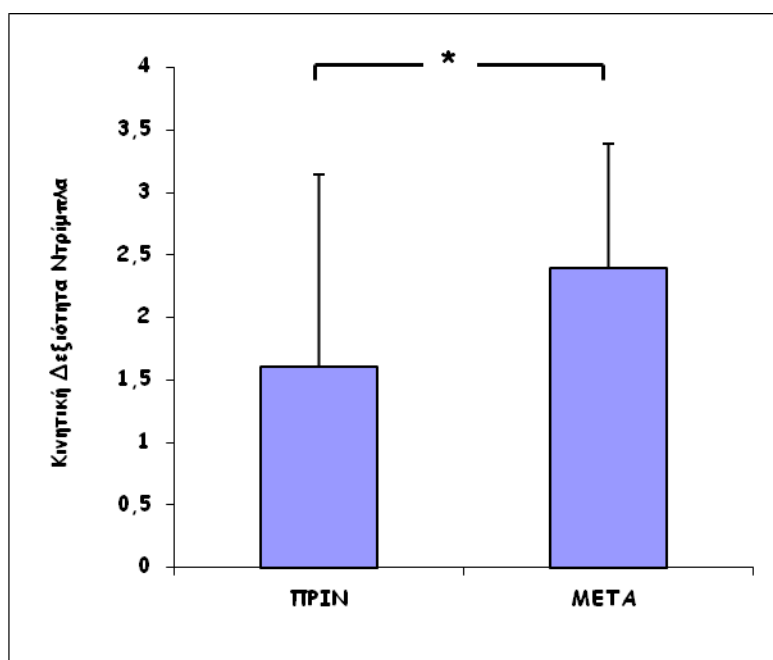
Γράφημα 1. Κινητική δεξιότητα ρίψη πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος.*
σημαντικές διαφορές πριν και μετά ($p < 0,0001$)



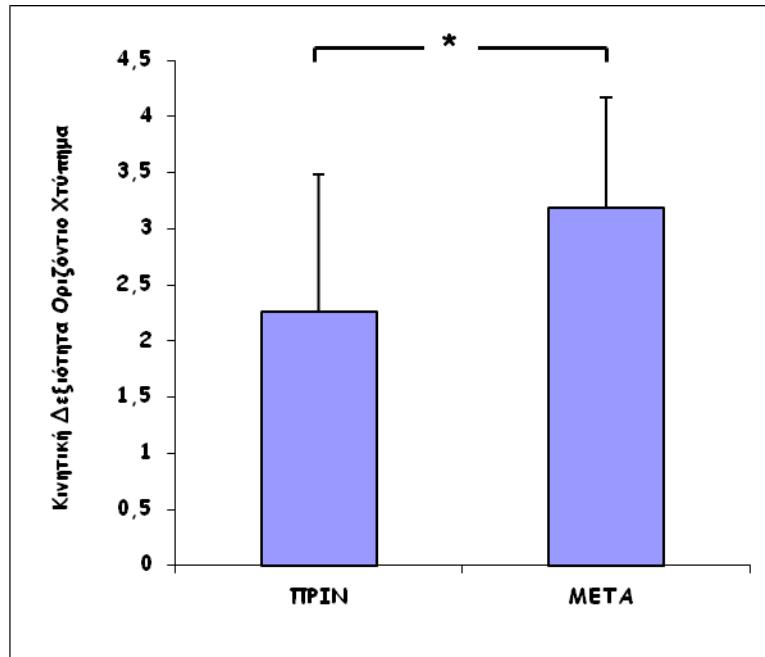
Γράφημα 2. Κινητική δεξιότητα υποδοχή πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος.



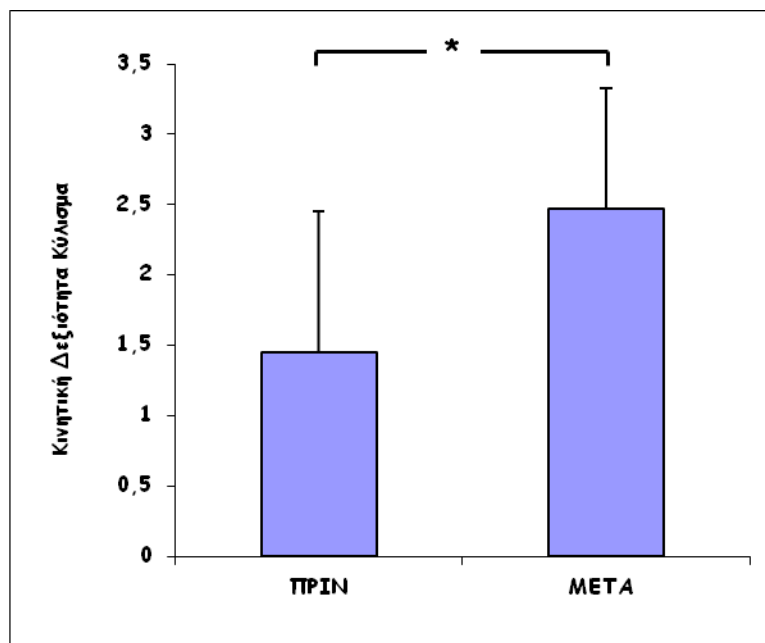
Γράφημα 3. Κινητική δεξιότητα λάκτισμα πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος. * σημαντικές διαφορές πριν και μετά ($p < 0,0001$)



Γράφημα 4. Κινητική δεξιότητα ντρίμπλα πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος. * σημαντικές διαφορές πριν και μετά ($p < 0,0001$)



Γράφημα 5. Κινητική δεξιότητα οριζόντιο χτύπημα πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος. * σημαντικές διαφορές πριν και μετά ($p < 0,0001$)



Γράφημα 6. Κινητική δεξιότητα κύλισμα πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος. * σημαντικές διαφορές πριν και μετά ($p < 0,0001$)

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Φαίνεται να υποβοήθησε τα παιδιά να μάθουν και να αποδώσουν καλύτερα τις πέντε(5) από τις έξι(6), υπό εξέταση κινητικών δεξιοτήτων, εύρημα το οποίο βρίσκεται συμφωνία με προηγούμενες σχετικές ελληνικές και διεθνείς έρευνες.

Το εύρημα της έρευνας αυτής είναι, κατά τη γνώμη μας, ιδιαίτερα σημαντικό, διότι άπτεται του ζητήματος της όσο το δυνατό αποτελεσματικότερης διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής στο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα και μπορεί να συμβάλλει αρκετά στη σχετική συζήτηση. Επίσης συνάδει με

ευρήματα παλαιότερων ερευνών, διεθνών και ελληνικών, που καταδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα των αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής στην καλύτερη και πληρέστερη επίτευξη των σκοπών του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο (Δέρρη και συν. 2003, Goodway et al, 2003).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα Φυσικής Αγωγής- αλλιώς «Προγράμματα Κίνησης»- διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού των παιδιών του συγκεκριμένου ηλικιακού φάσματος, αφού και οι δύο ομάδες του δείγματος- πειραματική και ελέγχου- εμφάνισαν ιδιαίτερα βελτιωμένες επιδόσεις κατά τη μέτρηση που ακολούθησε το πέρας της εφαρμογής του αναπτυξιακού προγράμματος. Η βελτίωση μάλιστα αυτή αφορούσε στο μεγαλύτερο μέρος από το σύνολο των υπό εξέταση δεξιοτήτων και κυμαινόταν σε διάφορα, αλλά στατιστικά σημαντικά επίπεδα. Μόνο η δεξιότητα της υποδοχής είχε μικρή μη σημαντική βελτίωση που πιθανόν να οφείλεται στη φύση της δεξιότητας.

Πιστεύουμε ότι το ως άνω συμπέρασμα της παρούσας έρευνας έχει τη σημασία του για την πρακτική εφαρμογή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, υποστηρίζοντας πόσο απαραίτητη είναι στις μικρές ηλικίες και ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι σε ένα κρισιμότερο για την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων ηλικιακό φάσμα, αυτό των 3-6 ετών, θα πρέπει να υπάρξει οσοονούπω η δυνατότητα για συστηματική και επιστημονικά σχεδιασμένη διδασκαλία και εξάσκηση των δεξιοτήτων αυτών. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας εξέλιξης, επομένως, είναι απαραίτητο να ανευρεθεί και να χρησιμοποιηθεί κάθε μέσο που θεωρείται ως υποβοηθητικό μιας τέτοιας διδασκαλίας. Καταληκτικά να υπογραμμίσουμε την ανάγκη για διενέργεια περαιτέρω έρευνας επί του θέματος, η οποία θα μπορούσε να κινηθεί γύρω από τους ακόλουθους άξονες.

(γ) διερεύνηση της πιθανής επίδρασης των ποικίλων τεχνικών διδασκαλίας αλλά και τεχνικών προσέγγισης της γνώσης, όπως για παράδειγμα η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (Project) ή το παιχνίδι ρόλων κλπ, στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων στις ως άνω ηλικίες και

(δ) διερεύνηση της επίδρασης που μπορεί να έχει η μουσική ακρόαση, αλλά και άλλες μεταβλητές, στην απόδοση των παιδιών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και στις υπόλοιπες βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρούμε, δε, ότι μια τέτοια ερευνητική προσπάθεια θα είχε πολλά να προσφέρει από τη στιγμή που έχει διαπιστωθεί ότι η ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής φθίνει σημαντικά όσο το παιδί ανεβαίνει τις σχολικές βαθμίδες με αποκορύφωμα το Λύκειο, όπου εκεί η συμμετοχή είναι ιδιαίτερα χαμηλή (Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2004, Κολοβελώνης, Δημητρίου & Τζαβίδας, 2009, Κουταντώνη, Νέστορ, Τσιάτσου, Καταρτζή & Τζέτζης, 2012).

Η ανάληψη ερευνητικής δραστηριότητας στα προαναφερθέντα θέματα, πιστεύουμε, ότι θα βοηθήσει τους δασκάλους και τις δασκάλες της Φυσικής Αγωγής να αποκτήσουν περισσότερα και πληρέστερα αποτελέσματα που θα συμβάλλουν στην καλύτερη οργάνωση και διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βενετσάνου, Φ. (2011). Γυμναστική & άσκηση στην προσχολική ηλικία. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου "Ερευνα και Εφαρμογές στην Αθλητική Επιστήμη"*, (σελ. 45). Αθήνα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Berk, L. (2005). *Child Development* (7 εκδ.). Boston: Ally & Bacons.

Buschner, G. A. (1994). *Teaching children movement concerts and skills, Becoming a master teacher*. USA: Human Kinetics.

Δέρρη, Β. (2007). *Η φυσική Αγωγή στην αρχή του 21ου Αιώνα Σκοποί- Στόχοι -Επιδιώξεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2004). Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την προσπάθεια, τη διασκέδαση, τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη κλίμακος παρακίνησης και την αντίληψη εαυτού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής: Μια διαχρονική μελέτη τριών ετών. *Αθλητική Ψυχολογία*, 15, σελ. 3-16.

Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E. & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a music and movement programme on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European Journal of Physical Education*(6), pp. 16-25.

Derri, V., Zissi, V. & Pacht, M. (2001). Development of manipulative skills by children in primary grades. *Journal of Human Movement Studies*, 40, pp. 377-390.

Dewey, J. (1934). *Arts as experience*. New York: The Berkley Publishing Group.

Gallahue, D. L. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά* (1 εκδ.). (Χ. Ευαγγελινού, & Α. Παππά, Μετ./Επιμ.) Θεσσαλονίκη: University studio press A.E.

Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (1995). *Undertanding Motor Development*. Dubuque IA: Brown & Benchmark.

Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (1998). *Understanding Motor Development* (3 ed.). Dubuque: Brown and Benchmark.

Goodway, J. D., Crowe, H. & Ward, P. (2003). Effects of Motor Skill instruction on Fundamental Motor Skill Development. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, pp. 298-314.

Graham, G. (1987). Motor Skill acquisition. An essential goal of physical education programs. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58, pp. 44-48.

Graham, G. (1991). Results of motor skill testing. *Journal of Teaching in physical Education*, 10(4), pp. 353-374.

Graham, G. (1992). Teaching children physical education: Becoming a master teacher. *Champaign, IL*, p. 88.

Graham, G. (2008). *Teaching Children Physical Education – Becoming a Mater Teacher* (3 ed.). Human Kinetics.

Graham, G., Hot/Hale, S. & Parker, M. (1993). *Children Moving A Reflective Approach to Teaching Physical Education* (3rd ed.). California: Mayfield Pudlishing Company.

Harre, D. (1989). *Προπονητική, Μεγιστοποίηση της Αθλητικής Απόδοσης*. Αθήνα: Παρισσιανός.

Θεοδωράκου, Κ. (2010). *Γυμναστική*. Αθήνα: Τελέθριον.

Johnson, R. (1997). Questioning techiques to use in teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(8), pp. 45-49.

Κουταντώνη, Α., Νέστωρ, Γ., Τσιάτσου, Α., Καταρτζή, Ν. & Τζέτζης, Γ. (2012). Διαφορές στα ασκησιογενή συναισθήματα αγοριών και κοριτσιών δημοτικού σχολείου μετά τη συμμετοχή τους σε ένα μάθημα Φυσικής Αγωγής. *21ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής, Θεματική Ενότητα: Η Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής* (σελ. 3-4). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Logsdon, B. J., Alleman, L. M., Straits, S. A., Belka, D. E. & Dawn, C. (1994). *Physical Education Unit Plans for Grades 1-2*. Human Kinetics.

- Μάγγου, Χ.-Ε. (2008). *Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος μουσικοκινητικής στην κινητική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Μπουρνέλλη, Ν. (2006). *Κινητική Δημιουργικότητα*. Αθήνα.
- Μπουρνέλλη, Π., Κουτσούκη, Δ., Ζωγράφου, Μ., Μαριδάκη, Μ., Χατζόπουλος, Δ. & Αγαλιανού, Ο. (2006). *Φυσική Αγωγή Α' & Β' Δημοτικού Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. (Υ. Ε. Ινστιτούτο, Ed.) Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.
- Manners, H. K. & Carroll, M. E. (1995). *A framework for Physikal Education in the Early Years*.
- Οργανισμός Διεθνούς Απολυτηρίου (IBO). (2003). Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πεδίο και διάταξη του περιεχομένου της Φυσικής Αγωγής. (Ε. Κ. -Γείτονα, Trans.) Γενεύη, Ελβετία.
- Παπατσιακμάκη, Γ. Θ. (2010). *Άσκηση και σωματική ανάπτυξη του παιδιού*. Retrieved from <http://www.disabled.gr>.
- Πολυμενοπούλου, Κ., Καραδήμου, Κ. & Πολλάτου, Ε. (2008). *Ρυθμικές ασκήσεις στη Φυσική Αγωγή*. Αθήνα: Πατάκη.
- Pangrazi, R. P. (1999). *Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Ε. Κιουμουρτζόγλου, Ed.) Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.
- Patterson, C. (2008). *Child Development*. Mc Graw Hill.
- Pratt, D. (1997). *Musical Development of the Young Child: Pitch, Melody and Rhythm*. Ανάκτηση από www.music4kidsonline.com/weyc/musdev.html.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Rink, J. E. (2002). *Teaching physical education for learning*. NY: McGraw-Hill.
- Robertson, M. A. (1984). *Developing Children-Their Changing Movement*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2002). *Εισαγωγή στη διδακτική της κοινωνικής και παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Schreiner, P., Becker-Richter, M., Schreiner, O. & Becker, S. (2010). *easy Sports-Graphics BALLS 1.0 The Graphics Software for Teachers*. Ανάκτηση από <http://www.easy-sports-software.com/especially-for-teachers,en,2,16,content1>.
- Stinson, W. J. (1990). *Moving and learning for the young child*. VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Ulrich, D. A. (2000). *Test of Gross Motor Development (TGMD)*. 2. Austin, Texas: PRO-ED.
- Χατζηπαντελή, Α., Γεωργιάδου, Ό. & Πολλάτου, Ε. (2007). Διαθεματικότητα: Από τη θεωρία στην πράξη Περιγραφή δραστηριότητας: Ο κύκλος του νερού στη φύση. *5ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση μουσική Παιδεία και αναζήτηση Πολιτισμικής Ταυτότητας*. Θεσσαλονίκη.
- Ζαχοπούλου, Ε. (2007). *Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21ου Αιώνα Σκοποί-στόχοι-Επιδιώξεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Μαρία Σακελλαρίου, marisak@uoi.gr

Σαϊπά Τρισεύγενη, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπονώτη Φωτεινή, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΤΟ PORTFOLIO ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης του portfolio ως μέσου αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας και της πιθανής επίδρασής του στη βελτίωση των επιδόσεών τους. Γι' αυτό σχεδιάστηκε ένα πειραματικό σχέδιο, με 36 προνήπια στα οποία εφαρμόσαμε παρέμβαση (portfolio) και άλλα 29 προνήπια, τα οποία ακολούθησαν το κανονικό πρόγραμμα. Προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της εφαρμογής του portfolio στη σχεδιαστική ικανότητα, τα παιδιά εξετάστηκαν πριν και μετά την παρέμβαση σε δυο ανεξάρτητες μετρήσεις, και πιο συγκεκριμένα: (α) στο τεστ «Ζωγράφισε έναν άνθρωπο» (Goodenough, 1926) και (β) σε ένα έργο μερικής απόκρυψης (Freeman, 1980). Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη σχεδιαστική επίδοση ανάμεσα στις δυο ομάδες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, σχεδιαστική ικανότητα

THE PORTFOLIO AS A MEANS OF ASSESSMENT OF DRAWING ABILITY CHILDREN PRESCHOOL

ABSTRACT

The main goal of the research is to investigate the possibility of using a portfolio as a means of evaluating and assessing preschool children's drawing ability and the possible impact this might have on their performance. To achieve this we created a pilot project. Initially, we selected 36 preschool children in which we applied the method of the portfolio. Afterwards, we chose another 29 preschool children, who followed the regular program. In order to test the effect of the portfolio on drawing ability, children were examined before and after "intervention" in two different tasks: (a) Goodenough's Draw-a-man Test (1926) and b) Freeman's partial occlusion task. (1980). Results revealed significant differences in drawing performance between the two groups.

KEY WORDS

Portfolio, self-assessment, peer-assessment, drawing ability

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση έχει τα τελευταία χρόνια εξέχοντα και δυναμικό ρόλο στο χώρο της εκπαίδευσης, καλλιεργώντας εύφορο πεδίο για μελέτες και συζητήσεις τόσο σε διεθνή όσο και σε ελληνικό επίπεδο. Ειδικότερα, έπειτα από βιβλιογραφική μελέτη βρέθηκε ότι μια από τις πιο ενδεδειγμένες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, η οποία ταιριάζει στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι το portfolio (Epstein, Schweinhart, DeBruin-Parecki & Robin, 2004. Ζωγράφου, Καμπέρη & Μπιρμπίλη, 2006). Κατά τους Arter και Spandel portfolio (1992, σελ. 36) είναι «η σκόπιμη συλλογή της δουλειάς των παιδιών η οποία αφηγείται την ιστορία της προσπάθειάς τους, της προόδου ή της επιτυχίας τους σε συγκεκριμένες περιοχές».

Στόχος του portfolio είναι η αξιολόγηση της προόδου και της ανάπτυξης των ικανοτήτων από τον ίδιο το μαθητή. Πρόκειται για ένα μέσο το οποίο παρέχει πληροφορίες για το τι οι μαθητές ξέρουν αλλά και τι είναι ικανοί να κάνουν (Herman & Winters, 1994). Το portfolio προωθεί τη μάθηση και την

αξιολόγηση των μαθητών, αφού αποτελεί ένα εργαλείο συλλογής αυθεντικών έργων για μεγάλο χρονικό διάστημα (Moss et al., 1992).

Κάποια από τα βασικά πλεονεκτήματα του portfolio είναι η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία της αξιολόγησης μέσω της αυτοαξιολόγησής του (Dotson & Henderson, 2009. Ocak & Ulu, 2009). Επίσης, υποστηρίζεται ότι δεν προάγει τον ανταγωνισμό αλλά τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη (Dotson & Henderson, 2009) ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών και των γονιών τους (Ocak & Ulu, 2009). Κατά τους Ζωγράφου κ.ά. (2006) το portfolio σέβεται τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και για το λόγο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αποτελεί ένα καλό μέσο επικοινωνίας και για γονείς με διαφορετικό πολιτισμό και γλώσσα, αλλά κατάλληλο και για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αφετηρία της μεθόδου αυτής είναι οι ικανότητες του παιδιού και όχι οι αδυναμίες του (Ζωγράφου κ.ά., 2006).

Τα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου αξιολόγησης είναι πολύ συγκεκριμένα. Πρόκειται για μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία αξιολόγησης, αφού ο εκπαιδευτικός καλείται να μάθει νέες αξιολογικές πρακτικές και πιο συγκεκριμένα να σχεδιάζει, να οργανώνει, να θέτει στόχους και κριτήρια και στο τέλος να αξιολογεί το κάθε παιδί σε ξεχωριστά πλαίσια (Herman & Winters, 1994).

Έρευνες σχετικές με το portfolio

Μια σημαντική έρευνα που ρίχνει φως στον τρόπο που οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται είναι αυτή του Wolf (1989), ο οποίος σε μια τάξη παιδιών δημοτικού δημιούργησε portfolios για τη Γλώσσα και συγκεκριμένα για τη γραφή ποιημάτων. Οι τεχνικές που χρησιμοποίησε ήταν αυτές του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές επέλεξαν την καλύτερή τους δουλειά αφού πρώτα συζητούσαν με τον εκπαιδευτικό για τους λόγους που επιθυμούσαν να τη συμπεριλάβουν στο φάκελό τους. Έπειτα από αυτήν τη διαδικασία, φάνηκε ότι τα παιδιά βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στο γραπτό λόγο.

Ο Howard (1990, όπως αναφέρεται στο Moss et al., 1992) σε έρευνα που πραγματοποίησε ενθάρρυνε μαθητές δημοτικού να επιλέγουν την εργασία τους βασιζόμενοι στους δικούς τους στόχους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στα μαθήματα, δημιούργησαν κριτήρια για την αξιολόγησή τους, τα οποία στη συνέχεια και αξιολογούσαν και τέλος, ανέπτυξαν την ικανότητα να επιλύουν μόνοι τους τα προβλήματα. Αντίστοιχα, έρευνες έχουν δείξει ότι η αναστοχαστική διαδικασία και η αυτοαξιολόγηση βελτίωσαν τις επιδόσεις των μαθητών στο δημοτικό στα μαθηματικά και στη γλώσσα, δημιουργώντας κίνητρα για μάθηση στους μαθητές, καθώς και αισθήματα αυτοεκτίμησης, αισιοδοξίας και υπευθυνότητας (Kuhls, 1994, όπως αναφέρεται στο Simon και Forgette-Giroux, 2000).

Μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στόχευε να διερευνήσει εάν το portfolio βοηθά στη μάθηση και αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών της πρώτης και της δευτέρας τάξης του Δημοτικού (Dotson & Henderson, 2009). Ο εκπαιδευτικός σημείωνε τους στόχους που κάθε φορά έθετε για τη Γλώσσα, συζητούσε για το περιεχόμενο των εργασιών, τα παιδιά εργάζονταν στις εργασίες τους και έπειτα επέλεξαν τις καλύτερες δουλειές τους, μέσα από την αυτοαξιολόγηση, η οποία συνόδευε τη δουλειά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά μπόρεσαν να θέσουν τους δικούς τους στόχους, κατανοώντας σε βάθος το περιεχόμενο του μαθήματος.

Σε μια ελληνική πιλοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2008-2009 σε δύο τάξεις Νηπιαγωγείου, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την αυτοαξιολόγηση και τα portfolios ως μέθοδο αξιολόγησης των παιδιών (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, & Σοφινίδου, 2010). Στο φάκελο των παιδιών συμπεριλαμβάνονταν έργα που συλλέγονταν από διάφορες γνωστικές περιοχές, αυτοαξιολογήσεις και φύλλα παρατήρησης των νηπιαγωγών. Στόχος αυτής της συλλογής ήταν η αποτύπωση των επιτευγμάτων των παιδιών στις διάφορες γνωστικές περιοχές. Μέσα από τη μελέτη αυτή βρέθηκε ότι τα παιδιά κατανόησαν τη

διαδικασία δημιουργίας των portfolios και της αυτοαξιολόγησης, συνεργάστηκαν και ανέπτυξαν την επιχειρηματολογία τους.

Τέλος, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες μελετούσαν τις απόψεις των εμπλεκόμενων για το portfolio τα ευρήματα δείχνουν ότι όλοι οι ενδιαφερόμενοι συμφωνούν σε μια σειρά από θέματα, όπως ότι το portfolio αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, ελαχιστοποιεί το άγχος και εντοπίζει τις κλίσεις και τις αδυναμίες του. Ακόμη, βρέθηκε ότι οι μαθητές γίνονται πιο υπεύθυνοι, ανεξάρτητοι και ικανοί να αξιολογήσουν τη δουλειά τους, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη και ικανότητα (Juniewicz, 2003. Ocak & Ulu, 2009).

Όπως γίνεται φανερό οι ερευνητικές μελέτες για την αποτελεσματικότητα του portfolio στην εκπαίδευση και μάλιστα στην προσχολική είναι ιδιαίτερα περιορισμένες ειδικά στη χώρα μας, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να το εφαρμόσουν στην τάξη τους. Για το λόγο αυτό θελήσαμε να πραγματοποιήσουμε μια έρευνα, για το portfolio της οποίας το αντικείμενο ήταν το παιδικό σχέδιο ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο η εμπλοκή παιδιών προσχολικής ηλικίας με portfolios επικεντρωμένα στο παιδικό σχέδιο, μπορούν να χρησιμεύσουν ως εργαλείο αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητάς τους. Πριν προχωρήσουμε όμως στην παρουσίαση της έρευνας θα παρουσιάσουμε κάποια βασικά θέματα για το παιδικό σχέδιο.

Το Σχέδιο στην Προσχολική Ηλικία

Το σχέδιο αποτελεί μια σχεδόν καθημερινή ενασχόληση των παιδιών, που στόχο έχει τη ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας και η οποία επιλέγεται κυρίως για λόγους ευχαρίστησης και διασκέδασης (Luquet, 1913/2001). Σύμφωνα με το Luquet (1913/2001), ο οποίος προσέφερε την πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία σχεδιαστικής ανάπτυξης και στον οποίο στηρίχθηκαν και επόμενοι μελετητές, τα στάδια του παιδικού σχεδίου διακρίνονται στον τυχαίο ρεαλισμό, στο συμβολικό ρεαλισμό ή τη συνθετική ανικανότητα, στο νοητικό ρεαλισμό και στον οπτικό ρεαλισμό.

Η απεικόνιση της ανθρώπινης φιγούρας αποτελεί μία από τις πρώτες επιλογές στα σχέδια των παιδιών και εμφανίζεται γύρω στα τρία έτη. Αρχικά, αποτελείται από ένα κύκλο και δύο γραμμές για πόδια (Silk & Thomas, 1986). Με το πέρασμα του χρόνου αλλά και με την εξάσκηση των παιδιών στο σχέδιο, οι μορφές αυτές αλλάζουν και εμπλουτίζονται με περισσότερες λεπτομέρειες. Η εξέλιξη της ανθρώπινης μορφής ξεκινά από το γυρίνο, συνεχίζει στη μεταβατική φιγούρα και καταλήγει στην τυπική ανθρώπινη φιγούρα (Cox, 1997).

Στα περισσότερα σχέδια των παιδιών προσχολικής ηλικίας εμφανίζονται κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Τα κυριότερα από αυτά και τα οποία αποτελούν σημεία μελέτης στην παρούσα έρευνα, είναι η διαφάνεια, η επιπέδωση, η οργάνωση του γραφικού χώρου, η διαβάθμιση των αντικειμένων και η αναγνωρισιμότητά τους (Thomas & Silk, 1997).

Πολλές φορές τίθενται ερωτήματα για το κατά πόσο τα παιδιά είναι ευχαριστημένα από τα σχέδιά τους ή κατά πόσο μπορούν να εκτιμήσουν την αισθητική ενός πίνακα. Απαντήσεις προσπαθεί να δώσει η θεωρία που ανέπτυξε ο Parsons (1976, 1994) για την αισθητική εκτίμηση των εικόνων από τα παιδιά και η οποία διακρίνεται σε τέσσερα βασικά στάδια ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρητική αυτή πρόταση, κατά το πρώτο στάδιο οι απαντήσεις που τα παιδιά δίνουν για την εκτίμηση ενός σχεδίου είναι κυρίως μη επαρκείς και σχετίζονται με το περιεχόμενό του και το χρώμα που επικρατεί σε αυτό (Parsons, 1976). Κατά το δεύτερο και τρίτο στάδιο οι απαντήσεις που τα παιδιά δίνουν κατά την αξιολόγησή τους είναι κυρίως ιδιοσυγκρασιακές ενώ κατά το τέταρτο στάδιο οι κρίσεις τους τείνουν να σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης (Parsons, 1976).

ΣΚΟΠΟΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο γενικός σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η δημιουργία portfolios, με θέμα το παιδικό σχέδιο, προκειμένου να διερευνηθεί η δυνατότητα χρήσης του ως αξιολογικού εργαλείου της σχεδιαστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα στόχευε να μελετήσει α) την πιθανή βελτίωση στα σχέδια που παρήγαγαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης β) την πιθανή αλλαγή στις αυτοαξιολογήσεις και ετεροαξιολογήσεις των παιδιών, κατά τη διαδικασία επιλογής του έργου τους και γ) αν η εφαρμογή του portfolio μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θελήσαμε να διερευνήσουμε μέσα από αυτή τη μελέτη είναι:

- 1) Παρατηρείται βελτίωση στα σχέδια των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης;
- 2) Βελτιώνεται η επιχειρηματολογία των παιδιών κατά την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση;
- 3) Θα διαφέρουν οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ με αυτές της ΟΕ;

Με βάση λοιπόν τη βιβλιογραφική μελέτη και στηριζόμενοι στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα διατυπώσαμε τις παρακάτω υποθέσεις:

- 1) Τα σχέδια των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης θα εμπλουτιστούν με περισσότερες λεπτομέρειες και χαρακτηριστικά (Luquet, 1913/2001. Thomas & Silk, 1997).
- 2) Τα κριτήρια επιλογής των σχεδίων θα εξελιχθούν από μη επαρκείς απαντήσεις, σε ιδιοσυγκρασιακές και στη συνέχεια σε πιο ρεαλιστικές απαντήσεις (Parsons, 1976, 1994).
- 3) Οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ, θα βελτιώνονται σταδιακά και θα είναι υψηλότερες σε σχέση με αυτές της ΟΕ, η οποία δεν είχε λάβει παρέμβαση (Arter & Spandel, 1992. Fontana & Fernandez, 1994).

Μέθοδος

Η μεθοδολογία που επιλέξαμε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας ήταν η έρευνα δράσης, η οποία διευκολύνει την αναζήτηση και μελέτη αυθεντικών καταστάσεων μέσα στη σχολική τάξη, παρέχοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να βελτιώσει την πρακτική του (Αυγητίδου, 2005. Κουτσελίνη, 2010. McNiff & Whitehead, 2002). Σε μια προσπάθεια συγκερασμού και συνδυασμού της ποιοτικής με την ποσοτική μεθοδολογία και για τη λήψη πιο αξιόπιστων δεδομένων, αξιοποιήθηκε, η εμπειρική μεθοδολογία. Συγκεκριμένα, για να εξετάσουμε αν έχουμε πετύχει τους στόχους μας αναπτύξαμε ένα Πειραματικό σχέδιο με Πειραματική Ομάδα, την τάξη της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και Ομάδα Ελέγχου, μια άλλη τάξη ενός αντίστοιχου ιδιωτικού Παιδικού Σταθμού της ίδιας περιοχής, ώστε να υπάρξουν συγκρίσιμα δεδομένα.

Συμμετέχοντες

Το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν 65 προνήπια, από 2 ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς του Βόλου. Η ΠΟ ήταν 36 προνήπια, 20 αγόρια και 16 κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας τα 4 έτη και 10 μήνες, με την οποία αναπτύξαμε το portfolio. Η ΟΕ ήταν 29 προνήπια, 17 αγόρια και 12 κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας τα 4 έτη και 11 μήνες.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα δράσης αποτελεί περισσότερο μια προσέγγιση παρά μια μεμονωμένη μέθοδο συλλογής δεδομένων, που επιτρέπει τη χρήση διάφορων ερευνητικών εργαλείων για τη διεξαγωγή της. Κατά τους Phillip και Carr (2006) τρεις είναι οι κυριότερες μέθοδοι συλλογής δεδομένων, η παρατήρηση, η συνέντευξη και τα αυθεντικά έργα που παράγονται από τα ίδια τα παιδιά. Τα σχέδια που δημιουργούν τα παιδιά αποτελούν μια τέτοια τεχνική (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009, όπως αναφέρεται στο Σοφού, 2011).

Για το λόγο αυτό τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν μια σχάρα ανάλυσης σχεδίων, μια σχάρα κατάταξης των απαντήσεων των παιδιών για την αισθητική εκτίμηση των εικόνων από τα παιδιά (Parsons, 1976, 1994) και δύο ανεξάρτητες μετρήσεις, της Goodenough (1926) για τον άνθρωπο και του Freeman (1980) για τη μερική απόκρυψη, προκειμένου να αξιολογηθεί η σχεδιαστική τους ικανότητα με αξιόπιστα και σταθμισμένα εργαλεία.

Στο έργο του ανθρώπου της Goodenough (1926), κάθε στοιχείο που υπάρχει στο σχέδιο βαθμολογείται με 1 βαθμό (73 βαθμοί για τον άντρα και 71 για τη γυναίκα). Στο έργο μερικής απόκρυψης (Freeman, 1980), η βαθμολογία σχετίζεται με τις χωρικές σχέσεις που τα παιδιά αποτύπωναν στα σχέδιά τους σε σχέση με τις μπάλες. Πιο συγκεκριμένα ο βαθμός 1 δίνονταν όταν η μια μπάλα ήταν δίπλα στην άλλη, ο βαθμός 2 όταν η μια μπάλα ήταν πάνω από την άλλη, ο βαθμός 3 όταν υπήρχε αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα στις δυο μπάλες που δημιουργούσε διαφάνεια και ο βαθμός 4 όταν επιτυγχάνονταν η μερική απόκρυψη.

Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα δράσης διεξήχθη, σε ιδιωτικό σχολείο του Βόλου από τις 18 Σεπτέμβρη του 2012 έως τις 4 Απριλίου 2013, όπου η ερευνήτρια εργαζόταν ως εκπαιδευτικός. Αρχικά αποφασίστηκε με τα παιδιά να δημιουργήσουν τα portfolios, στα οποία θα συλλέγονταν τα καλύτερά τους σχέδια (showcase portfolio) προκειμένου να μπορούν να παρατηρούν την εξέλιξή τους. Στις 19-21 Σεπτεμβρίου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εφάρμοσε τις δύο ανεξάρτητες μετρήσεις. Στόχος ήταν ο έλεγχος του αρχικού σχεδιαστικού επιπέδου των παιδιών, πριν χρησιμοποιηθεί το portfolio προκειμένου να διερευνηθεί στη συνέχεια αν η ακολουθούμενη διαδικασία βοήθησε τα παιδιά να εξελιχθούν σχεδιαστικά.

Ως προς το portfolio η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε αρχικά, συμπεριελάμβανε μια αρχική συζήτηση με την κάθε ομάδα για το θέμα με το οποίο θα ασχολούνταν. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσίαζε στα παιδιά το θέμα χρησιμοποιώντας εποπτικό υλικό. Έπειτα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μοίραζε στα παιδιά κόλλες Α4 και χρωματιστούς χοντρούς μαρκαδόρους, για να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με το θέμα που είχαν συζητήσει προηγουμένως. Όταν κάποιο παιδί τελείωνε εξηγούσε τι είχε σχεδιάσει και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια το σημείωνε πάνω στην κόλλα του με μολύβι, μαζί με το όνομά του και την ημερομηνία σχεδίασης.

Μια συγκεκριμένη ημέρα την εβδομάδα, η διαδικασία διέφερε, γιατί ήταν η ημέρα της αξιολόγησης. Τα παιδιά επέλεξαν τα ίδια, από το σύνολο των έργων που είχαν σχεδιάσει μέσα στην εβδομάδα, το έργο που τους άρεσε περισσότερο, αυτοαξιολογώντας τον εαυτό τους και αιτιολογώντας την επιλογή τους ώστε να το συμπεριλάβουν στο portfolio τους. Μετά από 3 μήνες συμμετοχής των παιδιών της ΠΟ στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και δεδομένου ότι τα παιδιά έδειξαν κάποια σημεία κόπωσης και μη εξέλιξης, αποφασίσαμε να περάσουμε στη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης. Τέλος, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός με τη βοήθεια μιας σχάρας ανάλυσης που είχε σχεδιαστεί για τις ανάγκες τις παρούσας έρευνας, με βάση τα στάδια του Luquet (1913/2001), ανέλυε τα σχέδια που είχαν επιλεγεί από τα παιδιά για να συμπεριληφθούν στο portfolio τους.

Στη συνέχεια εφαρμόσαμε ένα πειραματικό σχέδιο, το οποίο περιελάμβανε τις λήψεις των 2 ανεξάρτητων μετρήσεων. Στην ΠΟ έγιναν 3 λήψεις (αρχική-διαμορφωτική-τελική) και 2 στην ΟΕ (αρχική-τελική). Η σύγκριση των αποτελεσμάτων (pre και post test) έγινε με την 1η και την τελευταία λήψη για την κάθε ομάδα. Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των μετρήσεων, χρησιμοποιήθηκε και δεύτερος εξεταστής που εξέτασε και βαθμολόγησε όλα τα σχέδια. Η συμφωνία μεταξύ κριτών ήταν ικανοποιητική (93% στο σχέδιο του ανθρώπου και 98% στο σχέδιο της μερικής απόκρυψης).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αξιολόγηση των εβδομαδιαίων σχεδίων της ΠΟ από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια

Ο συνολικός αριθμός των θεμάτων που διαπραγματευτήκαμε ήταν 24 και το σύνολο των σχεδίων που μελέτησε η εκπαιδευτικός ήταν 769. Η σχάρα ανάλυσης περιελάμβανε τα βασικά χαρακτηριστικά που μπορούν να εμφανιστούν σε ένα παιδικό σχέδιο, όπως μουτζουρώματα, ο γυρίνος, η μεταβατική και η τυπική φιγούρα, η διαφάνεια, η επιπέδωση, η οργάνωση του γραφικού χώρου, η διαβάθμιση των αντικειμένων και η αναγνωρισιμότητα, καθώς και αν σχεδιάζαν κάποιο άλλο θέμα από αυτό της οδηγίας. Επιπλέον, στη σχάρα περιλαμβάνονταν και οι απαντήσεις που τα παιδιά έδιναν κατά την επιλογή των έργων τους (αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση).

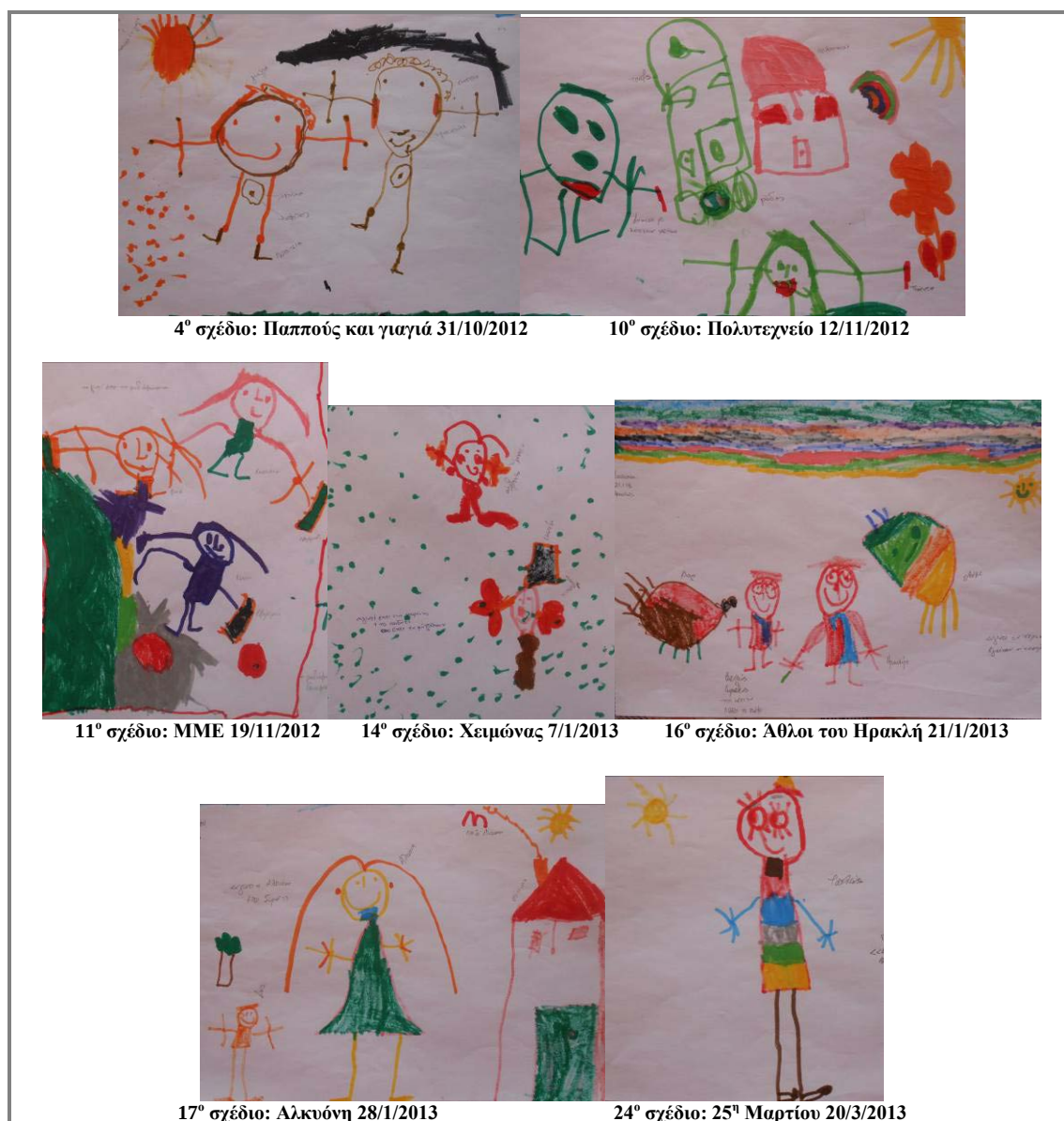
Από τη σχάρα ανάλυσης βρέθηκε ότι τα παιδιά ήδη από το 12^ο σχέδιο, άρχισαν να εμπλουτίζουν τα σχέδιά τους με περισσότερα χαρακτηριστικά και όσο τα μουτζουρώματα μειώνονταν, τόσο αυξάνονταν τα άλλα χαρακτηριστικά, ειδικά η ανθρώπινη μορφή. Παρακάτω παρουσιάζεται ο συγκεντρωτικός πίνακας με τα αποτελέσματα από τις σχάρες ανάλυσης όλων των παιδιών.

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων από τις σχάρες ανάλυσης

	Μουτζου ρώματα	Γυρίνος	Μεταβατικ ή φιγούρα	Τυπική ανθρώπινη φιγούρα	Διαφ άνεια	Επιπέ δωση	Αναγνωρ ισιμότητα	Οργάνωση γραφικού χώρου	Διαβάθμιση αντικειμένων	Άλλο θέμα	Σύνολο
1 ^ο Οικογένεια 19/9/12	75%	47,2%	11,1%	2,8%	2,8 %	0%	41,7%	5,6%	0%	0%	36
2 ^ο Ελεύθερο σχέδιο 20/9/12	88,9%	18,5%	14,8%	0%	11,1 %	0%	29,6%	7,4%	3,7%	0%	27
3 ^ο Ελεύθερο Σχέδιο 28/9/12	75%	31,3%	12,5%	0%	3,1 %	0%	34,4%	12,5%	3,1%	0%	32
4 ^ο Ημέρα Τρίτης Ηλικίας 3/10/12	44,1%	55,9%	20,6%	8,8%	8,8 %	0%	73,5%	20,6%	2,9%	11,8%	34
5 ^ο Ημέρα των Ζώων 11/10/12	68,6%	34,3%	17,1%	2,9%	8,6 %	2,9%	45,7%	14,3%	2,9%	17,1%	35
6 ^ο Ημέρα Διατροφής 15/10/12	80%	14,3%	2,9%	2,9%	20%	17,1 %	14,3%	0%	2,9%	20%	35
7 ^ο 28 ^η Οκτωβρίου 24/10/12	69,7%	27,2%	15,2%	11,1%	15,2 %	0%	51,5%	9,1%	3%	27,3%	33
8 ^ο Ημέρα Αποταμίευσης 1/11/12	63,3%	23,3%	3,3%	23,4%	30%	3,3%	56,7%	10%	6,7%	10%	30
9 ^ο Ελιά 5/11/12	54,5%	12,1%	15,2%	15,2%	15,2 %	3%	54,5%	18,2%	9,1%	18,2%	33
10 ^ο Πολυτεχνείο 12/11/12	58,1%	22,6%	25,8%	19,3%	35,5 %	6,5%	58,1%	9,7%	6,5%	25,8%	31
11 ^ο Μ.Μ.Ε 19/11/12	54,5%	15,2%	39,4%	24,3%	36,4 %	3%	60,6%	12,1%	9,1%	18,2%	33
12 ^ο Οικογένεια 26/11/2012	2,8%	47,2%	58,3%	33,4%	25%	2,8%	97,2%	16,7%	36,1%	0%	36
13 ^ο Χριστούγεννα 17/12/2012	26,5%	26,5%	20,6%	29,5%	29,4 %	5,9%	70,6%	20,6%	3%	8,8%	34
14 ^ο Χειμώνας 9/1/2013	12,9%	29%	35,5%	48,5%	61,3 %	0%	93,5%	32,3%	3,2%	9,7%	31
15 ^ο Ρολόι 16/1/2003	12,1%	33,3%	21,2%	18%	27,3 %	3%	97%	18,2%	0%	6,1%	33
16 ^ο Οι άθλοι του Ηρακλή 21/1/2013	12%	32%	32%	48%	48%	8%	100%	32%	20%	4%	25
17 ^ο Ο μύθος της Αλκινόης 30/1/2013	9,1%	15,2%	33,3%	57,5%	33,3 %	15,2 %	90,9%	42,4%	3%	6,1%	33
18 ^ο Το σώμα 6/2/2013	3,2%	6,5%	9,7%	90,3%	45,2 %	0%	100%	25,8%	12,9%	0%	31

19° Συναισθήματα 13/2/2013	6,5%	9,7%	3,2%	90,4%	32,3 %	6,5%	93,5%	35,5%	16,1%	3,2%	31
20° Αισθήσεις 20/2/2013	6,5%	3,2%	9,7%	87,1%	45,2 %	3,2%	96,8%	35,5%	42%	3,2%	31
21° Οι φυλές 25/2/2013	6,5%	3,2%	3,2%	93,5%	54,8 %	0%	96,8%	48,4%	19,4%	3,2%	31
22° Απόκριες 4/3/2013	11,8%	3%	8,8%	91,2%	55,9 %	8,8%	94,1%	50%	29,4%	3%	34
23° Άνοιξη 11.3.2013	9,7%	0%	0%	54,8%	51,6 %	3,2%	90,3%	61,3%	51,6%	9,7%	31
24° 25 ^η Μαρτίου 20/3/2013	6,9%	3,4%	0%	96,5%	69%	0%	96,6%	44,8%	34,5%	3,4%	29

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά τη σχεδιαστική εξέλιξη ενός μαθητή κατά τη σχεδίαση κάποιων εβδομαδιαίων σχεδίων.



Εικόνα 1. Ενδεικτικά σχέδια ενός μαθητή κατά τη διάρκεια της χρονιάς

Οι απαντήσεις των παιδιών κατά την αυτοαξιολόγηση

Η διάκριση στις απαντήσεις των παιδιών έγινε σε μη επαρκείς αιτιολογήσεις, σε ιδιοσυγκρασιακές και σε απαντήσεις που σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης. Οι απαντήσεις που τα παιδιά έδιναν κατά την αυτοαξιολόγηση αρχικά ήταν κυρίως μη επαρκείς (52,9%) «Γιατί έτσι ή γιατί είναι η πιο ωραία ή γιατί μου αρέσει» κτλ. Από το 9^ο σχέδιο τα παιδιά χρησιμοποίησαν περισσότερο ιδιοσυγκρασιακές απαντήσεις (74,2%) «Γιατί έχω κάνει πιο όμορφα τα μαλλιά ή γιατί έχω βάλει στέμμα ή γιατί αυτά τα δέντρα μου αρέσουν πιο πολύ κτλ». Κατά την αυτοαξιολόγηση οι απαντήσεις που σχετίζονταν με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης ήταν σχεδόν ανύπαρκτες.

Οι απαντήσεις των παιδιών κατά την ετεροαξιολόγηση

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μη επαρκείς αιτιολογήσεις παρουσίασαν μια φθίνουσα πορεία, καθώς και ότι στα τελευταία σχέδια εκλείπουν τελείως (πχ από το ίδιο παιδί). Ωστόσο, αυξάνονται οι απαντήσεις που σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης (76%) «Γιατί το παιδάκι του φοράει ρούχα και παπούτσια ή γιατί φαίνονται τα δόντια της μέσα από το στόμα». Οι απαντήσεις που σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης επικρατούν έναντι της ιδιοσυγκρασιακής αιτιολόγησης σε 8 από τις 10 θεματολογίες σχεδίων, κατά την ετεροαξιολόγηση.

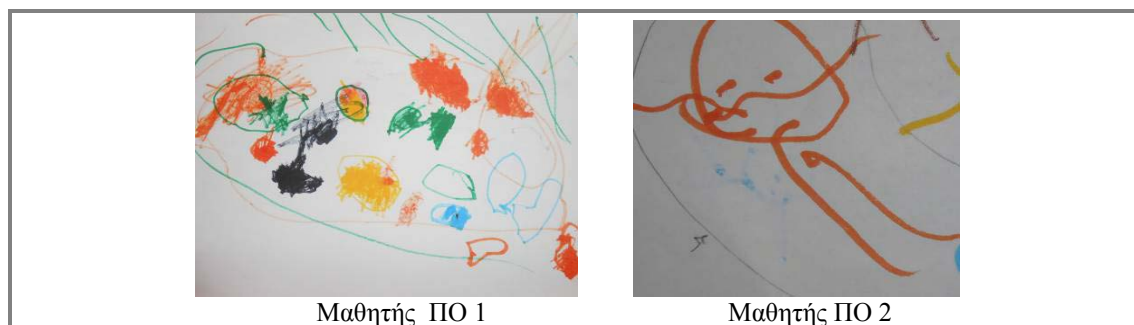
Διαφορές στη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ κατά τις φάσεις εξέτασης

Προκειμένου να επιβεβαιωθούν και να συγκριθούν οι επιδόσεις των παιδιών και των δύο ομάδων, στα έργα του ανθρώπου και της μερική απόκρυψης, χρησιμοποιήσαμε t- test για συζευγμένα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαφορές ανάμεσα στις 2 ομάδες κατά την 1^η φάση της εξέτασης δεν ήταν στατιστικά σημαντικές σε κανένα από τα 2 έργα (5.02 και 6.44 για το έργο του ανθρώπου και 1.25 και .96 για το έργο με τις μπάλες αντίστοιχα). Η στατιστική διερεύνηση των διαφορών στη σχεδιαστική επίδοση των 2 ομάδων, μετά την παρέμβαση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και στα 2 έργα ($t(63) = 9.74, p < .001$ για το έργο του ανθρώπου και $t(63) = 4.92, p < .001$ για το έργο με τις μπάλες).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών και στις δύο ομάδες πριν και μετά την παρέμβαση

	Ανθρωπος		Μπάλες	
	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά
Πειραματική ομάδα	5.02 (3.41)	22.00 (6.35)	1.25 (.69)	2.58 (1.05)
Ομάδα ελέγχου	6.44 (4.01)	9.03 (3.68)	.96 (1.56)	1.44 (.73)

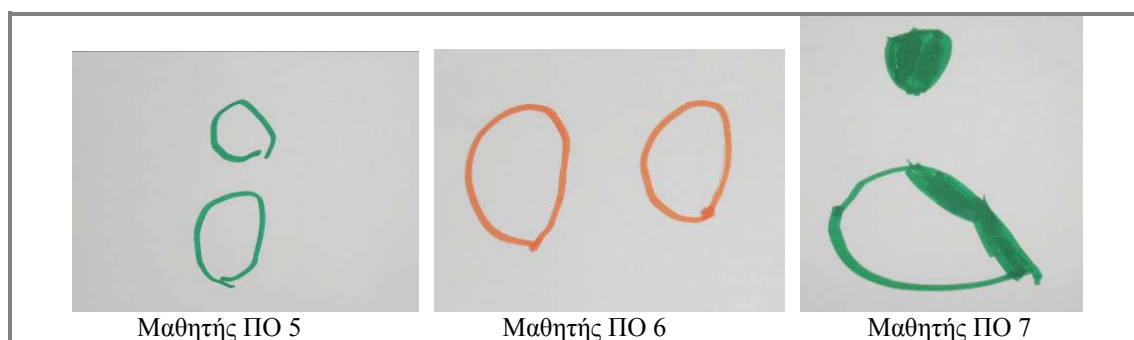
Παρακάτω παρουσιάζουμε ενδεικτικά κάποια σχέδια παιδιών και των δύο ομάδων για το έργο του ανθρώπου αρχικά και στη συνέχεια της μερικής απόκρυψης.



Εικόνα 2. Αρχικά σχέδια των παιδιών της ΠΟ για το έργο του ανθρώπου



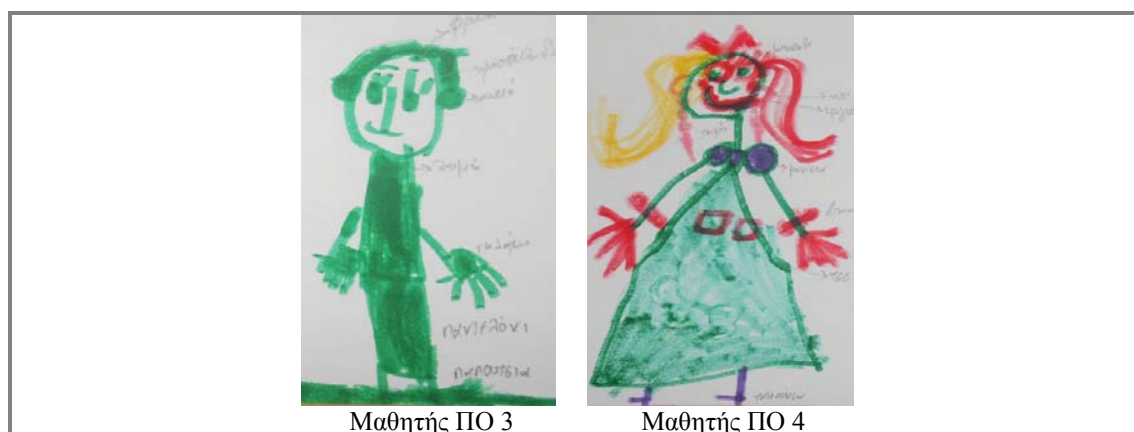
Εικόνα 3. Αρχικά σχέδια των παιδιών της OE για το έργο του ανθρώπου



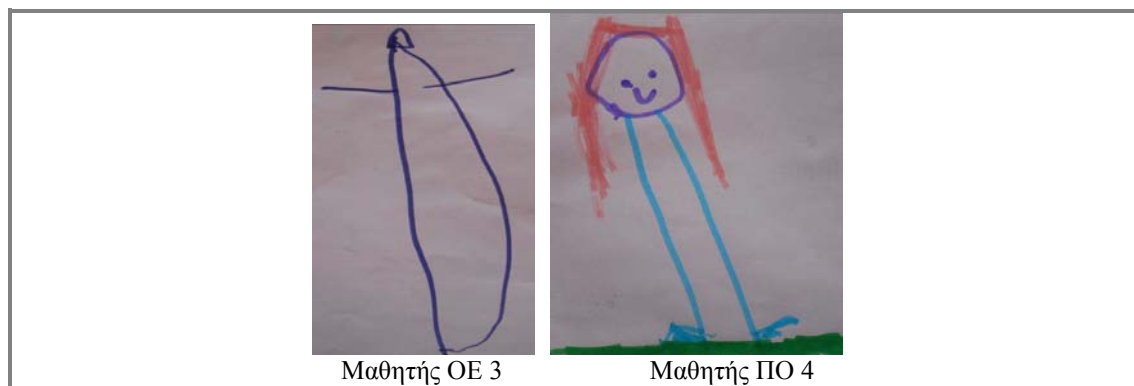
Εικόνα 4. Αρχικά σχέδια των παιδιών της ΠΟ για το έργο της μερικής απόκρυψης



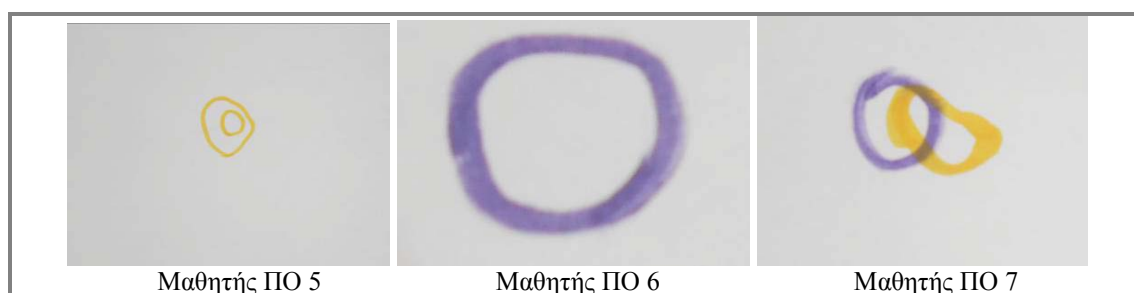
Εικόνα 5. Αρχικά σχέδια των παιδιών της OE για το έργο της μερικής απόκρυψης



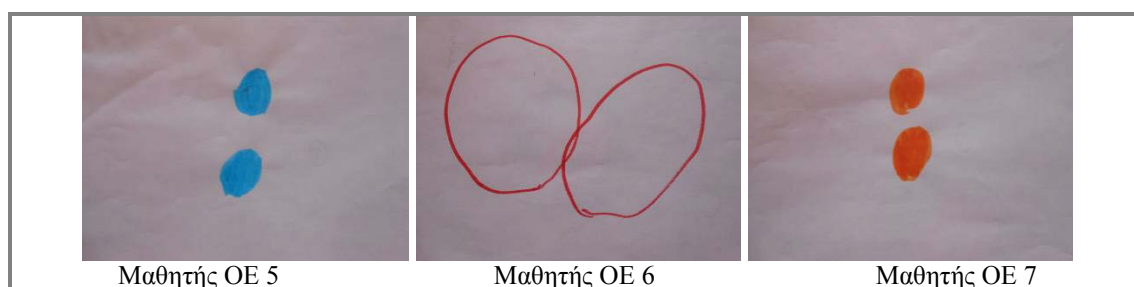
Εικόνα 6. Τελικά σχέδια των παιδιών της ΠΟ για το έργο του ανθρώπου



Εικόνα 7. Τελικά σχέδια των παιδιών της ΟΕ για το έργο του ανθρώπου



Εικόνα 8. Τελικά σχέδια των παιδιών της ΠΟ για το έργο της μερικής απόκρυψης



Εικόνα 9. Τελικά σχέδια των παιδιών της ΟΕ για το έργο της μερικής απόκρυψης

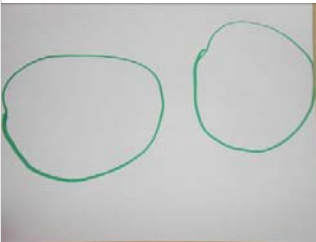
Οι επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ κατά τις 3 φάσεις εξέτασης

Προκειμένου να εξετάσουμε την επίδραση του παράγοντα χρόνου στα παιδιά της ΠΟ κατά τις 3 φάσεις εξέτασης εφαρμόσαμε ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Η επίδραση του παράγοντα χρόνου βρέθηκε στατιστικά σημαντική στο έργο του ανθρώπου ($F(2, 70) = 356.16, p < .001$) και στο έργο με τις μπάλες ($F(2, 70) = 20.54, p < .001$). Η εφαρμογή στη συνέχεια της μεθόδου πολλαπλών συγκρίσεων έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην 1^η και στη 2^η εξέταση ($p < .001$), στην 1^η και στην 3^η ($p < .001$), αλλά και ανάμεσα στη 2^η και στην 3^η ($p < .001$) για το έργο του ανθρώπου. Αντίστοιχα στο έργο της μερικής απόκρυψης βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην 1^η και στη 2^η εξέταση ($p < .05$), στην 1^η και στην 3^η ($p < .001$), αλλά και ανάμεσα στη 2^η και στην 3^η ($p < .001$).

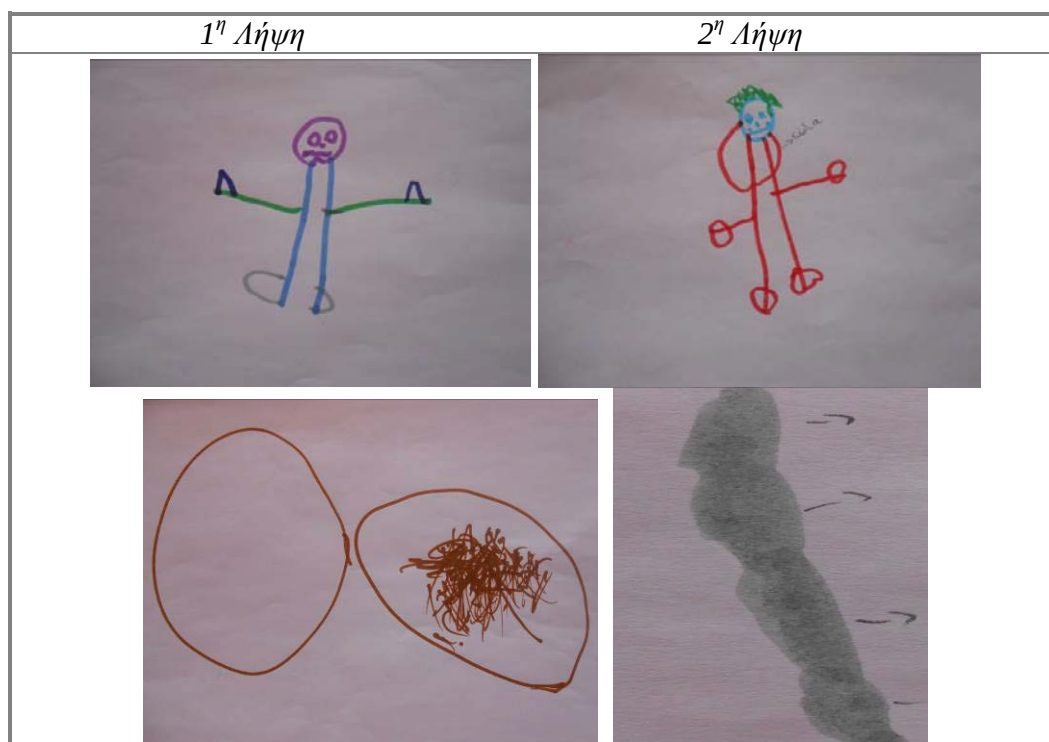
Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και στις τρεις φάσεις εξέτασης.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και στις τρεις φάσεις εξέτασης.

	1η Φάση/Λήψη	2η Φάση	3η Φάση
Ανθρωπος	5.02 (3.41)	10.0 (3.70)	22.00 (6.35)
Μπάλες	1.25 (.69)	1.80 (.88)	2.58 (1.05)

1 ^η Λήψη	2 ^η Λήψη	3 ^η Λήψη
		
		

Εικόνα 10. Σχέδια ανθρώπου/μερικής απόκρυψης στις τρεις φάσεις εξέτασης (ΠΟ)



Εικόνα 11. Σχέδια ανθρώπου/μερικής απόκρυψης στις δυο φάσεις εξέτασης (ΟΕ)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποδεικνύουν ότι το portfolio μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης για τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις σχάρες ανάλυσης παρατηρήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια η σχεδιαστική βελτίωση των παιδιών τόσο στην απεικόνιση της ανθρώπινης φιγούρας και στην οργάνωση γραφικού χώρου, όσο και στα επίπεδα αναγνωρισιμότητας του σχεδίου τους, επιβεβαιώνοντας την πρώτη υπόθεσή μας. Ακόμη, οι απαντήσεις των παιδιών κατά την αυτοαξιολόγηση εξελίχθηκαν σύμφωνα με τα στάδια του Parsons (1976, 1994) από μη επαρκείς σε ιδιοσυγκρασιακές. Στην ετεροαξιολόγηση οι μη επαρκείς αιτιολογήσεις σχεδόν εξαλείφθηκαν, οι ιδιοσυγκρασιακές μειώθηκαν και αυξήθηκαν οι απαντήσεις που σχετίζονταν με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι κατά την ετεροαξιολόγηση τα παιδιά ήταν πιο αντικειμενικά και αυστηρά με τους συμμαθητές τους (Rooman & Luberto, 1994).

Παράλληλα, η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ, έδειξε σαφή υπεροχή των παιδιών που συμμετείχαν στη διαδικασία του portfolio, επιβεβαιώνοντας την τρίτη υπόθεσή μας και αναδεικνύοντας τη δυνατότητα χρήσης του portfolio ως μέσου ανάπτυξης της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών. Οι παράγοντες που φαίνεται ότι συνετέλεσαν σε αυτήν τη σχεδιαστική βελτίωση των παιδιών ήταν η καθημερινή ενασχόληση τους με το σχέδιο σε διάφορα θέματα, η συζήτηση, ο αναστοχασμός και η παρατήρηση πάνω σε αυτά, η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στις διαδικασίες της αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση) και η συστηματική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών μέσω της σχάρας ανάλυσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Dotson & Henderson, 2009. Ocak & Ulu, 2009).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας προσπαθήσαμε να οδηγήσουμε τα παιδιά σε διαδικασίες συνειδητής επιλογής μέσω της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, να δημιουργήσουμε κριτήρια με βάση τα οποία θα γίνονταν η αξιολόγηση και να αυξήσουμε το ενδιαφέρον τους με στόχο τη βελτίωση των σχεδίων τους.

Μέσα από την έρευνα δράσης η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να βελτιώσει τις στρατηγικές και τις πρακτικές που ακολουθούσε, γνωρίζοντας καλύτερα μια εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, η έρευνα δράσης έδωσε τη δυνατότητα του αναστοχασμού, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια να μπορεί καθημερινά να βελτιώνει τις μεθόδους που χρησιμοποιούσε με τα παιδιά αλλά και να επανασχεδιάζει τις επόμενες δράσεις της. Είναι επίσης σαφές ότι η έρευνα δράσης αποτέλεσε για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ένα πολύτιμο εργαλείο ανατροφοδότησης τόσο του σχεδιασμού, όσο και της πορείας εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using Portfolio of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44.

Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 39, 39-65.

Cox, M. V. (1997). *Drawings of people by the Under-5s*. London: Falmer Press.

Dotson, R. K., & Henderson, M. (2009). Using student portfolios to guide instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 37(4), 14-19.

Epstein, A., Schweinhart, L., DeBruin-Parecki, A. & Robin, K. (2004). Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach. *Preschool Policy Matters*, 7. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου από <http://nieer.org/resources/policybriefs/7.pdf>

- Fontana, D., & Fernandez, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 407-417.
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of Representation in Young Children*. London: Academic Press.
- Goodenough, F.L. (1926). *The measurement of intelligence by drawings*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Herman, J. L., & Winters, L. (1994). Portfolio Research: A slim Collection. *Educational Leadership*, 52(2), 48-55.
- Juniewicz, K. (2003). Student Portfolio with a Purpose. *The Clearing House*, 77(2), 73-77.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. *Action Researcher in Education*, 1, 4-9. Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου 2012 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf
- Luquet, G. H. (1913/2001). *Children's drawings*. (Le Dessin Enfantin). Translated by Alan Costall. London and New York: Free Association Books. (Original work published 1913).
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Moss, P. A., Beck, J. S., Ebbs, C., Matson, B., Muchmore, J., Steele, D., & Taylor, C. (1992). Portfolios, Accountability, and an Interpretive Approach to Validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(3), 12-21.
- Ocak, G., & Ulu, M. (2009). The views of students, teachers and parents and the use of portfolio at the primary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 28-36.
- Parsons, M. J. (1976). A Suggestion Concerning the Development of Aesthetic Experience in Children. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 34(3), 305-314.
- Parsons, M. J. (1994). Can Children Do Aesthetics? A Developmental Account. *Journal of Aesthetic Education*, 28(3), 33-45.
- Phillips, D. K., & Carr, K. (2006). *Becoming a teacher through action research. Process, context, and self-study*. New York: Routledge.
- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφιανίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 22-38.
- Roman, K., & Luberto, K. (1994). User-friendly Portfolios: the search goes on. *Teaching pre K-8*, 25(3), 105-107.
- Silk, A. M. J., & Thomas, G. V. (1986). Development and differentiation in children's figure drawings. *Journal of Psychology*, 77, 399-410.
- Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a Content Selection Framework on Portfolio Assessment at the Classroom Level. *Assessment in Education*, 7(1), 83-100.

Σοφού, Ε. (2011). Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού». *Action Researcher in Education*, 2, 6-17. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2012 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_02_p06-17.pdf

Thomas, G. V., & Silk, A. M. J. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου* (μτφ. Φ. Μπονώτη). Αθήνα: Καστανιώτη.

Wolf, D. P. (1989). Portfolio assessment: Sampling students' work. *Educational Leadership*, 46(7), 35-39.

Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε., Μπιρμπίλη, Μ. (2006). Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (239-246). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Τρισεύγενη Σαϊπά, trsepa@uth.gr

Δόμνα-Μίκα Κακανά, dkakana@uth.gr

Φωτεινή Μπονώτη, fbonoti@uth.gr

Σαΐτη Σοφία, Σχολική Σύμβουλος 45^{ης} Εκπ/κής Περιφέρειας Π.Α.
Μπέση Μαρίνα, Σχολική Σύμβουλος 44^{ης} Εκπ/κής Περιφέρειας Π.Α.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ» ΣΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΕΒΕΖΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να παρουσιάσει τις απόψεις των γονέων από την υλοποίηση του ετήσιου προγράμματος Ανάπτυξης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ το σχολικό έτος 2012-2013. Το δείγμα της διερεύνησης αποτελείται από γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε Νηπιαγωγεία της Πρέβεζας και της Θεσπρωτίας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου και ακολούθησε ανάλυση περιεχομένου. Η έρευνα έδειξε ότι οι γονείς διαπίστωσαν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών τους και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, στις στάσεις τους ως προς την ανατροφή των παιδιών τους, καθώς και στις σχέσεις και στην επικοινωνία μέσα στην οικογένεια. Ισχυροποιήθηκε η άποψή τους για τη σημαντικότητα του Νηπιαγωγείου και του ρόλου των νηπιαγωγών στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τέλος, επεσήμαναν την αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος, λόγω της συστηματικής διαδικασίας μάθησης και της ουσιαστικής συμμετοχής και των ίδιων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Γονείς, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, δεξιότητες ζωής, νηπιαγωγείο.

PARENTS' VIEWPOINTS ON THE IMPLEMENTATION OF "STEPS FOR LIFE" PROJECT TO KINDERGARTEN OF PREVEZA AND THESPROTIA

ABSTRACT

The purpose of this presentation is to investigate the parental views from the implementation of "STEPS FOR LIFE" annual project, of personal and social skills development for kindergarten in school year 2012-13. The sample constitutes of the parents of children of preschool age in kindergarten of Preveza and Thesprotia. For data collection an open questionnaire was used and content analysis followed. The research has shown that the parents have become aware of positive changes on the behaviors of their children and the management of their emotions. Also, they have detected changes to their own attitudes about the upbringing of their children, as well as to the relations and communication within the family. Their views about the importance of kindergarten have strengthened more and also about the role of the teachers to the education of their children. Finally, they have highlighted the necessity and the effectiveness of the particular project, due to the systematic learning process and their own substantial participation in the educational progress.

KEY WORDS

Parents, social – emotional development, life skills, Kindergarten

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία, η παιδαγωγική ομάδα συμπεριλαμβάνει και τους γονείς, την κοινότητα και άλλους εξωσχολικούς φορείς και συνεργάτες. Η Lightfoot (1983) τονίζει ότι δεν πρέπει να βλέπουμε το σχολείο μόνο ως περιβάλλον προώθησης της κοινωνικοποίησης και της μάθησης των παιδιών, αλλά και της καλύτερης δυνατής ανάπτυξης των ενηλίκων που σχετίζονται με αυτό, δηλαδή των παιδαγωγών, των γονέων αλλά και ολόκληρης της κοινότητας (Ντολιοπούλου, 1999).

Το οικοσυστημικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο το παιδί ανήκει σε δύο μικροσυστήματα, που είναι απαραίτητο να αλληλεπιδρούν και να αλληλοϋποστηρίζονται, θεμελιώνει τη σύγχρονη αντίληψη που

αντιμετωπίζει το γονιό ως συνεταίρο του δασκάλου (Γεωργίου, 2000, Ντολιοπούλου – Κοντογιάννη, 2003).

Οι γονείς ως τα πιο σημαντικά πρόσωπα όσο και πρότυπα στη ζωή ενός παιδιού, έχουν και την πιο σημαντική επίδραση στην ανάπτυξή του (Κουρμούση, Κούτρας, 2011). Η συνεργασία μαζί τους είναι καθοριστική για τη μεταφορά της μάθησης στο σπίτι, την ενίσχυση των δεξιοτήτων, καθώς και για τη σύνδεσή της με τις υπόλοιπες πτυχές της ζωής των παιδιών. Η ουσιαστική εμπλοκή των γονέων συντελεί στην κατανόηση του σχολικού προγράμματος και στη μεγαλύτερη υποστήριξη της δουλειάς των νηπιαγωγών. Γενικότερα, η συνεργασία του νηπιαγωγείου με την οικογένεια είναι εξίσου σημαντική για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών και για τη συνολική τους ανάπτυξη (Οδηγός Γονέα, 2008).

Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι από τις δράσεις που υλοποιούνται στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, τη θετικότερη επίδραση έχουν εκείνες που δίνουν στους γονείς συγκεκριμένες ιδέες και οδηγίες για το πώς μπορούν να επεκτείνουν τη μάθηση στο σπίτι. «Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των γονέων είναι να αποκτήσουν στρατηγικές με τις οποίες να μπορούν «να ακούν» τα παιδιά τους, να παρακολουθούν την πρόοδό τους, να συζητάνε μαζί τους γι' αυτά που μαθαίνουν και να τα ενθαρρύνουν στην αναζήτηση της γνώσης» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Νέο Σχολείο, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό κινείται το πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ» που οδηγεί τους γονείς σε μια συστηματική και πιο οργανωμένη εμπλοκή τους στη μάθηση των παιδιών τους και επηρεάζει τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Κουρμούση-Κούτρας, 2011).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ

Από τη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνουμε την αξία της συμμετοχής των γονέων στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου. Τεκμηριώνεται η σημαντικότητα της συμμετοχής των γονέων στα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών τους και η άμεση σχέση της με τις θετικές εκβάσεις στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Αλευριάδου, κ.άλ., 2008. Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006. The High/Scope Preschool Educational Approach, 2014 Kindergarten Programme / Ontario, Canada, 2006).

Τα οφέλη της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας είναι πολλά και αφορούν πρωτίστως τους μαθητές, και κατ' επέκταση τους ίδιο ή το ή γο είς, τους εκπαιδευτικούς αλλά και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Παραμυθιώτου, 2011:74 Αλευριάδου και αλ., 2008· Ματσαγγούρας, 2008· Μπρούζος, 1998).

Παιδιά που οι γονείς αναλαμβάνουν έναν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση, εμφανίζουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο και στη διαδικασία μάθησης. Αναπτύσσουν συμπεριφορές που οδηγούν στην απόκτηση απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τη ζωή τους.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι μαθητές ωφελούνται όταν συμμετέχουν οι γονείς τους στη διαδικασία της εργασίας τους, καθώς συμβάλλει στην προώθηση της αυτορρύθμισης και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης (Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Ο Marcoy διαπιστώνει ότι η εμπλοκή των γονέων στα προγράμματα του νηπιαγωγείου και η ουσιαστική συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, οδηγεί σε καλύτερη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Grawford, & Zygonris – Coe, 2006).

Σύμφωνα με τον Comer (2001) τα παιδιά για να μάθουν χρειάζονται συναισθηματική υποστήριξη και τέτοια υποστήριξη μπορεί να δημιουργηθεί όταν η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται. Τα νήπια νιώθουν περήφανα βλέποντας τους γονείς τους να συμμετέχουν ενεργά στη

μάθησή τους και αισθάνονται ασφάλεια καθώς οι δύο κόσμοι τους ενώνονται (Dodge & Colker, 1998). Ο Harter (Γεωργίου, 2000) σημειώνει ότι η αποδοχή ή η απόρριψη του γονέα για το σχολείο, την οποία το παιδί εσωτερικεύει, συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του και στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση.

Από την πλευρά τους, όταν συμμετέχουν οι γονείς στο σχολείο, κερδίζουν μια σαφέστερη κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιδίωξης και με αυτό τον τρόπο μπορούν να εργαστούν με τα παιδιά και τους δασκάλους τους για να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους (Izzo, Weissberg, Kasprow, και Fendrich, 1999). Ακόμη, όταν συμμετέχουν οι γονείς στο σχολείο των παιδιών τους, στέλνουν ισχυρά και συνεπή μηνύματα σε αυτά ότι η εκπαίδευση είναι πολύτιμη και σημαντική (Κιτσαράς, 2004· Σακελλαρίου, 2008).

Συμπερασματικά, ασχολούμενοι περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα και κατανοούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνεται η σχέση τους και να βελτιώνεται η επικοινωνία τους με αυτά (Epstein, 1999·Konzal, 2001). Επιπλέον, οι γονείς, όταν συνεργάζονται με το σχολείο, αντιλαμβάνονται καλύτερα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία να τους στηρίξουν και να τους συμπαρισταθούν στο έργο τους (Epstein & Dauber, 1999·Σymeou, 2002). Κατανοούν καλύτερα το σχολικό πρόγραμμα και αντιλαμβάνονται καλύτερα τους τρόπους της δικής τους εμπλοκής (Konzal, 2001).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να παρουσιάσει τις απόψεις των γονέων από την υλοποίηση του ετήσιου προγράμματος Ανάπτυξης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ το σχολικό έτος 2012-2013 στα νηπιαγωγεία που φοίτησαν τα παιδιά τους

Οι ερευνητικές μας υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

Οι γονείς εκφράζουν ικανοποίηση για το πρόγραμμα ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ.

Οι γονείς διαπιστώνουν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών τους.

Οι γονείς διαπιστώνουν αλλαγές στη δική τους στάση απέναντι στα παιδιά τους.

Οι γονείς αναγνωρίζουν περισσότερο το ρόλο του νηπιαγωγείου.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα – Ερευνητικό εργαλείο

Το δείγμα της διερεύνησης αποτελείται από γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας που φοίτησαν σε δημόσια Νηπιαγωγεία των εκπαιδευτικών περιφερειών της Πρέβεζας και της Θεσπρωτίας κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου και ακολούθησε ανάλυση περιεχομένου.

Οι γονείς κλήθηκαν από τους νηπιαγωγούς να εκφράσουν την εμπειρία τους σε ελεύθερο κείμενο σχετικά με το πρόγραμμα και να καταγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για α) το Νηπιαγωγείο, β) τη δική τους συμμετοχή, γ) τα αποτελέσματα που είχε το πρόγραμμα στα παιδιά τους και δ) τα αποτελέσματα που είχε το πρόγραμμα στους ίδιους.

Συγκεντρώθηκαν 158 ερωτηματολόγια γονέων μαθητών από τα 15 Νηπιαγωγεία σε σύνολο 25 που υλοποίησαν το πρόγραμμα.

Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών εργαλείων

Η επεξεργασία του υλικού πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των Miles και Huberman (1994). Έγινε προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των κειμένων των γονέων, ώστε να προσανατολιστούμε στις επιμέρους θεματικές ενότητες, στη συνέχεια ακολούθησε μία πρώτη κωδικοποίηση των δεδομένων και μετά τον επανέλεγχο τροποποιήθηκαν οι κωδικοί για τη διασφάλιση ακρίβειας στην απόδοση των πληροφοριών.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τελικές κατηγορίες με την κωδικοποίησή τους.

Πίνακας 1. Οι τελικές κατηγορίες με την κωδικοποίησή τους

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΕΝΟΤΗΤΕΣ / ΚΩΔΙΚΟΙ – (Επιμέρους κατηγορίες)
Γενικές απόψεις των γονέων για το πρόγραμμα ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ	• ΘΕΤΕΜΠ – Θετική εμπειρία (127) • ΑΞΙΟΚΡ – Αξιολογικές κρίσεις για το πρόγραμμα (46) • ΕΠΙΘΣΥΝ – Επιθυμία συνέχισης του προγράμματος (38) • ΚΑΘΓΟ – Καθοδήγηση γονέων (37)
Αντιλήψεις των γονέων για το Νηπιαγωγείο	• ΕΚΤΙΝΗ – Εκτίμηση στο πρόσωπο του νηπιαγωγού (103) • ΑΝΑΓΝΕΡ Αναγνώριση της εργασίας του Νηπιαγωγού (65) • ΑΡΙΣΥΝ - Άριστη συνεργασία (39) • ΑΝΑΒΘ - Αναβάθμιση του Νηπιαγωγείου (5)
Σκέψεις και συναισθήματα των γονέων για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ	• ΘΕΤΣΧΟ – Θετικά σχόλια (83) • ΕΝΕΡΣΥΜ – Ενεργητική συμμετοχή στον τάξη (41) • ΙΚΑΣΥΜ – Ικανοποίηση και ευχαρίστηση από τη συμμετοχή (13) • ΕΛΛΕΙΧΡ - Μικρή ανταπόκριση λόγω έλλειψης χρόνου (7) • ΔΥΣΕΦΑΡ - Δυσκολία να εφαρμόσουν όσα έμαθαν (4)
<u>Αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ στα παιδιά.</u>	ΜΑΘΗΣΗ + ΑΛΛΑΓΗ • ΒΕΛΣΥΛΕΙ - Βελτίωση συμπεριφοράς και επικοινωνίας / λειτουργικότητας σε κοινωνικό πλαίσιο (125) • ΑΝΕΚΔΙ - Αναγνώριση - Έκφραση – Διαχείριση συναισθημάτων (103) • ΑΝΑΤΔΕ - Ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων (32) - Ενίσχυση αυτοεκτίμησης -Αυτογνωσία -Αυτονομία - Ανάπτυξη πρωτοβουλιών • ΘΕΤΣΤΑ - Θετική στάση προς το σχολείο (31) • ΑΠΟΓΝΩ - Απόκτηση νέων γνώσεων (29) • ΕΠΙΛΠΡΟ - Ανάπτυξη κριτικής σκέψης/Επίλυση προβλημάτων (22) • ΜΕΤΜΑΘ - Μεταφορά της μάθησης στο σπίτι (24) • ΔΕΝΑΛΛ - Δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές (6) • ΑΡΝΕΠΙ - Αρνητικές επιπτώσεις (6) • ΕΤΟΙΔΗ – Ετοιμότητα για το δημοτικό (4)
<u>Αποτελέσματα του προγράμματος ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ στους γονείς.</u>	ΕΜΑΘΑΝ - ΜΑΘΗΣΗ • ΓΝΑΝΣΥ - Γνώση/κατανόηση των αναγκών και της συμπεριφοράς του παιδιού – (34) • ΓΝΩΠΡΑ - Γνώση κατάλληλων πρακτικών, διαχείρισης και επικοινωνίας με το παιδί – (33) • ΤΡΟΠΣΤΑ - Τροποποίηση στάσης - (18) • ΠΡΟΣΑΝΑ - Προσωπική ανάπτυξη - (18) • ΕΠΕΚΣΠΙ - Επέκταση του προγράμματος στο σπίτι (14) • ΒΕΛΤΟΙΚ - Βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων - (7) • ΕΠΙΓΟΝ - Επικοινωνία με άλλους γονείς (4)

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ποιοτική ανάλυση των κειμένων των γονέων προέκυψαν 30 κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε 5 κατηγορίες που αντιστοιχούν στις 5 θεματικές ενότητες:

1. Γενικές απόψεις των γονέων για το πρόγραμμα ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ
2. Αντιλήψεις των γονέων για το Νηπιαγωγείο
3. Σκέψεις και συναισθήματα των γονέων για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα
4. Αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος στα παιδιά.
5. Αποτελέσματα του προγράμματος στους γονείς

Γενικές απόψεις των γονέων για το πρόγραμμα ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ

Οι περισσότεροι γονείς (127 από τους 158) αναφέρουν ότι το πρόγραμμα ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ ήταν μια πολύ **θετική εμπειρία** για τους ίδιους και για τα παιδιά τους. Χαρακτηριστικά γράφουν *«Αυτό το πρόγραμμα έκανε ένα μεγάλο “βήμα” προς τη ζωή και τη δική μας αλλά και των παιδιών μας ... μπόρεσα να πάρω μέρος κι εγώ σε όλο αυτό»*.

Πολλοί γονείς (46) επεσήμαναν ότι *«Το πρόγραμμα που εφαρμόσατε φέτος στο νηπιαγωγείο είναι ότι καλύτερο για μας και τα παιδιά μας», « ... ένας έξυπνος και διαφορετικός τρόπος μετάδοσης τόσο σημαντικών νοημάτων», «... πιο οργανωμένος, λιγότερο άναρχος...»*.

Αρκετοί (38) εκφράζουν την **επιθυμία να συνεχιστεί το πρόγραμμα** και την επόμενη χρονιά και να γενικευτεί η εφαρμογή του και μάλιστα διερωτώνται *«... μήπως είναι καλύτερα να εφαρμοστεί στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο σαν μάθημα;»*.

Ιδιαίτερη μνεία κάνουν αρκετοί γονείς (37) στην **καθοδήγηση** που τους παρέχει το πρόγραμμα μέσω των επιστολών, την οποία τη θεωρούν πολύ βοηθητική και υποστηρικτική για τη συνέχεια των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών στο σπίτι με τον κατάλληλο τρόπο.

Θεωρούν δε απαραίτητη και τη δική τους εκπαίδευση, στα σχετικά θέματα, καθώς καταθέτουν ότι *«συγχρόνως με τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται και οι ενήλικες»*.

Αντιλήψεις των γονέων για το Νηπιαγωγείο

Στην πλειοψηφία τους (103) τα κείμενα αναφέρονται με συγκεκριμένες προτάσεις στην εκτίμηση, το σεβασμό και την εμπιστοσύνη που τρέφουν οι γονείς προς το πρόσωπο της νηπιαγωγού την οποία χαρακτηρίζουν ως αμοιβαία. *«Η νηπιαγωγός αποτέλεσε μια “κιβωτό” μέσω της οποίας τα παιδιά μας έκαναν ένα ασφαλές και πολύ όμορφο ταξίδι (εμπιστοσύνη)»*,

Τα λόγια των γονέων καταδεικνύουν την **αναγνώριση της εργασίας της νηπιαγωγού**: *«Αξιοποιήσατε το χρόνο τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο»*. *«...γινόταν σοβαρή δουλειά και το παιδί μου συγκρατούσε αρκετές πληροφορίες»* και επισημαίνουν ότι: *«Καταλυτικό ρόλο έπαιξε η νηπιαγωγός μας που τόσο άρτια εφάρμοσε το συγκεκριμένο πρόγραμμα»*. Αποδίδουν δε (39) την επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος στην **άριστη συνεργασία** του Νηπιαγωγείου με τους γονείς: *«Το άνοιγμα του νηπιαγωγείου προς την οικογένεια του παιδιού και η εμπλοκή της στο πρόγραμμα φέρνει τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο και το παιδί τους. Ασχολούνται με όσα κάνουν τα παιδιά, ενδιαφέρονται και βλέπουν πως το νηπιαγωγείο δεν είναι χώρος φύλαξης»*.

Είναι εμφανής η **αναβάθμιση του θεσμού του Νηπιαγωγείου** στα μάτια των γονέων, άποψη η οποία αναδύεται συνολικά από όλα τα επαινετικά σχόλια για τις νηπιαγωγούς.

Σκέψεις και συναισθήματα των γονέων για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα

Οι γονείς στην πλειοψηφία τους (83), εκφράζουν πολύ θετικά σχόλια για τη δική τους συμμετοχή. «*Το πρόγραμμα ενδυνάμωσε την αμφίδρομη σχέση παιδί-γονείς*».

Κυρίως (41), εστιάζουν στην **ενεργητική** διάσταση της **συμμετοχής** που συνίσταται α) στην παρουσία τους με συγκεκριμένο ρόλο, που τους ανατέθηκε στο χώρο του νηπιαγωγείου β) στην προσπάθειά τους να εφαρμόζουν και στο σπίτι τις υποδείξεις που περιέχονται στις επιστολές και γ) στη συζήτηση με το παιδί τους για ό,τι καινούργιο μάθαινε στο πρόγραμμα, για τα συναισθήματα και τα προβλήματά του. «*Μου δόθηκε έτσι η ευκαιρία να συνυπάρξω με το παιδί μου στο "δικό" του χώρο, να γνωρίσω μια άλλη πτυχή της προσωπικότητάς του, αυτής του μαθητή και να τον "μάθω" μέσα από συζητήσεις, σχόλια, παρατηρήσεις των συμμαθητών του*». Αισθάνονται υπερήφανοι (13) από την παρουσία τους στο σχολείο τη μέρα που το παιδί τους ήταν «*βοηθός*» «*Μεγάλη ικανοποίηση ήταν το πώς ευχαριστήθηκε το παιδί μας τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα του σχολείου ... γιατί ήμασταν δίπλα στο παιδάκι μας τη δική του μέρα στο νηπιαγωγείο, μιλώντας γι' αυτό*».

Εμφανίζονται και λίγοι γονείς (7) που παραδέχονται τη μικρή ανταπόκρισή τους στο πρόγραμμα λόγω **έλλειψης χρόνου**, ή λόγω προσωπικής τους δυσκολίας να το εφαρμόσουν, μετανιωμένοι όμως, λέγοντας «*... θα μπορούσε να μας είχε προσφέρει περισσότερα αν και εμείς οι γονείς είχαμε αφιερώσει περισσότερο χρόνο στην εφαρμογή του*».

Αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος στα παιδιά.

Οι γονείς αποδίδουν τις αλλαγές στα παιδιά στην επίτευξη της μάθησης: «*..., έμαθε να μοιράζεται τα πράγματά της, να βοηθάει ... έμαθε να διαχειρίζεται τους φόβους της ... έμαθε να ακούει*».

Η συντριπτική πλειοψηφία (125) διαπιστώνει σημαντική **βελτίωση στη συμπεριφορά** των παιδιών τους και στην **ομαλή λειτουργία τους σε κοινωνικό πλαίσιο**: «*Το παιδί μου έμαθε να είναι ευγενικό, να σέβεται, να συνεργάζεται, έμαθε να μιλάει για τα συναισθήματά του και να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του όσο μπορεί. Έμαθε να είναι υπεύθυνο και να βοηθάει*».

Η **αναγνώριση**, η **έκφραση** και ιδιαίτερα η **διαχείριση των συναισθημάτων** των παιδιών παίζουν εξέχοντα ρόλο για πολλούς γονείς (103): «*Αυτό το πρόγραμμα έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά μας να αναγνωρίσουν όλα τα συναισθήματα, να εκφράσουν και τα πιο δύσκολα (θυμός, οργή και να μπορούν να τα διαχειρίζονται, «τα δικά μου παιδιά μπόρεσαν να καταλάβουν το συναίσθημα που εκφράζουν αναλόγως την στιγμή*».

Η **ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων** όπως η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και κατ' επέκταση της αυτοπεποίθησης, η αυτονομία και η αυτογνωσία, αποτελούν τα πιο ισχυρά θετικά αποτελέσματα του προγράμματος στα παιδιά, αλλά και έναν από τους κύριους σκοπούς του: «*Η φάση του βοηθού το έκανε να νιώσει ως κάτι το "ξεχωριστό", έστω και για μία μέρα, κάτι που νομίζω πως του χάρισε περισσότερη αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία*». «*Έμαθε να μη δέχεται κακομεταχείριση να μη φοβάται*».

Αρκετοί γονείς (31) διαπιστώνουν το εντονότερο ενδιαφέρον του παιδιού τους για το σχολείο και **θετικότερη στάση** απέναντί στη μάθηση «*... είχε ως αποτέλεσμα ο γιος μου να συμπεριφέρεται πιο ώριμα και να καταλάβει πως το σχολείο είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες της ζωής, «... Μαμά γρήγορα, σήμερα έχουμε Βήματα για τη Ζωή», αλλά και οφέλη (29) όπως είναι η απόκτηση νέων γνώσεων, αξιών, η κατανόηση εννοιών, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου με όρους ασυνήθιστους για τα παιδιά: «... άκουσα την κόρη μου να λέει ότι όλοι έχουμε δικαιώματα ή ότι «δεν είναι δίκαιο» και παραξενεύτηκα*».

Επίσης επισημαίνουν ότι τα παιδιά τους έγιναν πιο αυτόνομα, ανέπτυξαν κριτική σκέψη να παίρνουν αποφάσεις και να **δίνουν λύσεις στα προβλήματά τους** (29) και στους τσακωμούς με άλλα παιδιά

τέτοιες που οδηγούν σε ψυχική ισορροπία: *«Άρχισε με τον αδερφό της να βρίσκει λύσεις στα προβλήματά της, έναν άλλο τρόπο ώστε να μην τσακώνονται και επίσης βρήκαμε έναν τρόπο να γίνονται αυτά που θέλει και αυτά που θέλω».*

Αρκετοί γονείς (24) αναφέρουν ότι τα παιδιά τους επηρέασαν και τους ίδιους να εφαρμόζουν όσα μάθαιναν στο νηπιαγωγείο, *«Μας παρότρυνε να γράψουμε δικούς μας κανόνες και να τους έχουμε κολλημένους στο ψυγείο ώστε να τους βλέπουμε».*

Ωστόσο, πολύ λίγοι (6), αναφέρουν ενδοιασμούς ως προς την ουσιαστική αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι: *«δεν μπορώ να πω ότι άλλαξε η συμπεριφορά του παιδιού μου πρακτικά, απλώς κατάλαβα ότι σαν έννοιες και μάθημα τα έχει στην άκρη του μυαλού του».*

Τέλος, ελάχιστες ξεκάθαρες αναφορές (4) υπάρχουν και ως προς τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού τους όσον αφορά στην ετοιμότητά του για το δημοτικό.

Αποτελέσματα του προγράμματος στους γονείς

Τα αποτελέσματα στους γονείς μοιράζονται ανάμεσα στη **γνώση και κατανόηση των αναγκών**, του χαρακτήρα **και της συμπεριφοράς του παιδιού** τους (34), και στη **γνώση κατάλληλων πρακτικών** για τη **διαχείριση** της σχέσης και της **επικοινωνίας** τους με το παιδί (33): *«Βασικά κατάλαβα το παιδί μου καλύτερα γιατί έμαθε και αυτό να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του καλύτερα και το βασικό να τα ξεχωρίζει!», «επίσης μας έδωσε κατευθύνσεις συμπεριφοράς ώστε να αποφύγουμε λάθη στην διαπαιδαγώγησή του».*

Πολλοί γονείς εκφράζουν την ευγνωμοσύνη τους στο πρόγραμμα που τους πρόσφερε την ευκαιρία να **μάθουν το παιδί τους**, να κατανοήσουν τον τρόπο που σκέφτεται και αντιδρά και να εκπαιδευτούν. *«Μας βοήθησε να δούμε πώς το παιδί μας συμπεριφέρεται σε σχέση με το υπόλοιπο τμήμα» «Βρεθήκαμε στο χώρο μάθησης, γνωρίσαμε καλύτερα τους συμμαθητές και την κυρία στην τάξη και μέσα από αυτή τη διαδικασία γνωρίσαμε καλύτερα το παιδί μας».*

Αναφέρουν ότι έχουν **τροποποιήσει τη στάση τους** (18) και τη συμπεριφορά τους απέναντι στο παιδί με ευεργετικά αποτελέσματα στη σχέση τους και στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειάς τους. *«Έμαθα όμως κι εγώ να ακούω το παιδί μου πιο πολύ από πριν».*

Υπάρχουν κάποιες αναφορές (18) στη θετική συμβολή του προγράμματος στην **προσωπική ανάπτυξη** των ίδιων των γονέων, στην αυτοβελτίωσή τους, στην αυτογνωσία στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. *«Μέσα από την καθημερινότητα με τα παιδιά μας μαθαίνουμε να είμαστε γονείς. Μέσα από το πρόγραμμα βήματα για τη ζωή, τώρα που έφτασε στο τέλος το υ μπό ρώ να σας πω με σιγο ψιά ότι μαθαίνουμε να είμαστε καλύτεροι γονείς».*

Υπάρχουν γονείς (14) που διαπιστώνουν ότι τόσο αυξάνονται και ισχυροποιούνται τα θετικά αποτελέσματα στα παιδιά όσο περισσότερο εφαρμόζουν τις υποδείξεις των επιστολών και της/νηπιαγωγού στο σπίτι σχετικά με όσα μαθαίνει το παιδί στο σχολείο, και ακολουθούν την ίδια φιλοσοφία εκπαίδευσης. *«...με την ένταξη και συμμετοχή στο πρόγραμμα αποκτάς ενεργό ρόλο στο σχολείο του παιδιού, γίνεσαι συνεργάτης με τις νηπιαγωγούς γιατί έχεις κοινό σκοπό και στόχο, και τέλος γινόμαστε και εμείς παιδιά για να μπορέσουμε να μπούμε στην ψυχολογία και ιδιοσυγκρασία τους».*

Οι γονείς κατανοούν ότι επεκτείνοντας το πρόγραμμα στο σπίτι, συμβάλουν στην **μεταφορά και τη γενίκευση της μάθησης**, όπως *«Απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή εφαρμογή του προγράμματος είναι η συνεχή και συστηματική επανάληψη κάθε ενότητας τόσο από τον Νηπιαγωγό όσο και από εμάς τους γονείς»* Φαίνεται να συνειδητοποιούν το ρόλο τους αναγνωρίζοντας τη δικαιοδοσία και την αρμοδιότητα του σχολείου στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου *«Ο ρόλος μας ήταν να*

ενδυναμώνουμε και να ενισχύουμε την προσπάθεια, έτσι ώστε η συνεργασία μας με το νηπιαγωγείο να αποφέρει τα μέγιστα για το μέλλον των παιδιών μας»

Η επέκταση του προγράμματος στο σπίτι συνέβαλε στη **βελτίωση των ενδοοικογενειακών σχέσεων**: «Μας βοήθησε να καταλάβουμε καλύτερα ο ένας τον άλλον (παιδιά και γονείς)» «... να βάλουμε πρόγραμμα στην οικογένειά μας», αλλά και στην **ανάπτυξη επικοινωνίας με άλλες οικογένειες** (4): «... γίναμε μία ομάδα με τη νηπιαγωγό, τα νήπια και τους υπόλοιπους γονείς».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως προκύπτει από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, την ανάλυση των δεδομένων σε συνδυασμό με τις βιβλιογραφικές και θεωρητικές παραδοχές και τα ερευνητικά ευρήματα, φαίνεται να επιβεβαιώνονται οι ερευνητικές μας υποθέσεις. Υπάρχουν οφέλη σε όλα τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας (μαθητές, νηπιαγωγοί, γονείς) με αποτέλεσμα την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Παραμυθιώτου, 2011:74· Ματσαγγούρας, 2008).

Οι γονείς εκφράζουν στο σύνολό τους ικανοποίηση από την εφαρμογή του προγράμματος ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ στο νηπιαγωγείο, ακόμη και όσοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή του στο σπίτι, αφού όλοι διαπιστώνουν σημαντικές θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών τους. Ωστόσο, δίνουν έμφαση περισσότερο στη διαχείριση συναισθημάτων, στη βελτίωση στην επικοινωνία και στη λειτουργικότητα των σχέσεων τόσο μέσα στην οικογένεια και στο σχολικό πλαίσιο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Επισημαίνουν το σεβασμό σε κανόνες, την επίλυση των διαφωνιών και των προβλημάτων μεταξύ τους, δεξιότητες οι οποίες διασφαλίζουν την ηρεμία και την ομαλή συνύπαρξη, συνθήκες που συμβάλλουν στην επίτευξη της μάθησης των παιδιών τους.

Χωρίς αμφιβολία τονίζουν τα οφέλη από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, με την οργανωμένη και συστηματική παρουσία τους στο σχολικό περιβάλλον, έχοντας συγκεκριμένο και σαφώς διαχωρισμένο ρόλο (υποστηρικτικό), στόχο (ενίσχυση αυτοεκτίμησης και ψυχική ενδυνάμωση του παιδιού) και έργο, μέσα όμως σε ένα ασφαλές για τον εκπαιδευτικό πλαίσιο (επιστολές και κατάλληλοι εκπαιδευτικοί χειρισμοί από την/τον νηπιαγωγό) (Κουρμούση, & Κούτρας, 2011). Αφενός, απολαμβάνουν τη διαδικασία ανακάλυψης νέων πτυχών της προσωπικότητας των παιδιών τους, βλέποντάς τα μέσα από τα μάτια των συμμαθητών του και γνωρίζοντας τη ζωή τους στο νηπιαγωγείο. Αφετέρου, δίνεται χώρος και δυνατότητα ανάδειξης και ανάπτυξης των δημιουργικών ικανοτήτων των γονέων, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και τη χώρα προέλευσης, ανακαλύπτοντας νέες διαστάσεις της προσωπικότητάς τους, με αποτέλεσμα την ενίσχυση και της δικής τους αυτοεκτίμησης.

Οι γονείς αναδεικνύουν σε καθοριστικό παράγοντα, αλλά και αναγκαία προϋπόθεση για την εξασφάλιση των θετικών αποτελεσμάτων, την καθοδήγηση και την εκπαίδευση που έλαβαν μέσα από τις επιστολές του προγράμματος. Κατανόησαν το ρόλο τους στο σχολείο, να ενισχύουν, δηλαδή, τις προσπάθειες των Νηπιαγωγών για την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών τους (Izzo and al, 1999). Αυτό όμως που διαφοροποιεί την μέχρι τώρα εμπειρία τους από τη συνεργασία με το Νηπιαγωγείο είναι η ενεργή συμμετοχή τους, η αίσθηση ότι είναι υπαρκτοί και όχι διακοσμητικοί. Ο ενεργός αυτός ρόλος οδηγεί στην θετικότερη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση, λειτουργεί καθοριστικά ευεργετικά στη μελλοντική σχολική τους επιτυχία και δημιουργεί το κατάλληλο υποστηρικτικό συναισθηματικό πλαίσιο που οδηγεί στην καλύτερη κοινωνική τους ανάπτυξη, όπως έχουν δείξει οι έρευνες για αντίστοιχες εκπαιδευτικές εφαρμογές. (Comer, 2001· Dodge & Colker, 1998).

Οι γονείς αναγνώρισαν περισσότερο το ρόλο του νηπιαγωγείου και ενισχύθηκε η εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Φάνηκε να επιβεβαιώνεται ο κοινός τους στόχος, που δεν είναι άλλος από την επιτυχημένη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και την προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξής

τους, τη σωματική, τη νοητική και την συναισθηματική. Μέσα από τις διαδικασίες συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς κατανόησαν πώς να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους, ενώ παράλληλα και τα παιδιά κατάλαβαν πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση. Γίνεται εμφανές ότι όταν το σχολείο, ως ο θεσμοθετημένος φορέας εκπαίδευσης, μέσα από σύγχρονα δομημένα προγράμματα, θέτει το πλαίσιο για την εκπαίδευση των μαθητών και για τη συμμετοχή των γονέων τους σ' αυτήν, διασφαλίζεται η γενίκευση της μάθησης στην οικογενειακή και κοινωνική ζωή των παιδιών, καθώς και η διάχυση της μάθησης στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας

Στη συγκεκριμένη μελέτη φαίνεται, αν όχι να μετατοπίζεται, αλλά τουλάχιστον να ισορροπείται το ενδιαφέρον των γονέων για την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών με την ανάπτυξη και καλλιέργειά συναισθηματικών δεξιοτήτων και την προάσπιση της ψυχικής τους υγείας, ώστε να γίνουν ευτυχισμένοι ενήλικες.

Σε μια επόμενη διερεύνηση θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσουμε τις απόψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά των νηπιαγωγών για τη συνεργασία τους με τους γονείς στα πλαίσια της εφαρμογής του ίδιου προγράμματος ή αντίστοιχων προγραμμάτων για την ασφαλή εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να διασφαλίζονται τόσο τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές, όσο και η αρμονία στο δίκτυο των σχέσεων μεταξύ των συστημάτων μαθητών - σχολείου – οικογένειας – κοινωνίας.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η εμπλοκή των οικογενειών στη μαθησιακή διαδικασία με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, όπως και γενικότερα η ουσιαστική συνεργασία σχολείου-οικογένειας βελτιώνει τόσο τις σχέσεις μέσα στο σχολείο (παιδιών-εκπαιδευτικών-γονέων) και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών όσο και την εικόνα που έχουν οι γονείς για το επάγγελμα του νηπιαγωγού και το ρόλο του νηπιαγωγείου (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 1ο Μέρος, 2011).

Η καλλιέργεια ισχυρών δεσμών αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά, τους γονείς και την κοινότητα, θεμελιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία στις αξίες της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της συμμετοχής και της ελευθερίας (Αλευριάδου κ.ά, 2008).

Κλείνοντας σας παραθέτουμε τον πηγαίο λόγο μια μητέρας: *Η αλήθεια είναι ότι δεν μπορούσα να συμμεριστώ τον ζήλο και τον ενθουσιασμό της Νηπιαγωγού, όχι γιατί έκανε κάτι λάθος, αλλά γιατί εγώ δεν πίστευα στο πρόγραμμα. Βλέποντας στο παιδί μου στοιχεία του χαρακτήρα μου και του πατέρα του, σκέφτηκα ότι το παιδί δεν μπορεί να αλλάξει. Το περίεργο όμως είναι ότι άλλαξε!*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλευριάδου Α., Βруνιώτη Κ., Κυρίδης Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου Ε., Χρυσafίδης Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*, ΥΠΕΠΘ, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ, Αθήνα: Πατάκης.

Comer, J.P. (2001). Schools that develop children. *The American Prospect*, 12, 3-12.

Γεωργίου, Στ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Dodge, D.T., & Colker, L.J. (1998). *The creative curriculum for early childhood*, Washington, DC, Teaching Strategies Inc.

- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships* (Report No 6). Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, John Hopkins University.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kasprow, W.J., & Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-839.
- Grawford, P., & Zygonris – Coe, V. (2006). *All in the family: Connecting Home and School with Family literacy*. Early Childhood Education, 33, 261-267.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα – Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Konzal, J. L. (2001). Collaborative inquiry: a means of creating a learning community. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 95-115.
- Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2008). *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων*. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.) *Σχολείο και Οικογένεια*, 6, 35-67. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Μπέση, Μ. (2011). *Απόψεις νηπιαγωγών και μεταναστών γονέων για τη διγλωσσία και την εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.
- Μπούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. Λύχνος.
- Ντολιοπούλου Ε. (1999). Ο ρόλος των παιδαγωγών και των γονέων στην προσχολική αγωγή», στο ΜΕΤΑ-πτυχιακά: Εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή, *Επιστημονική έκδοση της ΟΜΕΡ*, (2), 199-202, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολιοπούλου Ε., Κοντογιάννη Α. (2003). Η αλληλεπίδραση νηπιαγωγών-γονέων στον ελληνικό χώρο», Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, *Επιστημονική περιοδική έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.*, (5), 88-108, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παραμυθιώτου, Μ. (2011). *Διοίκηση-Ηγεσία στο νηπιαγωγείο. Η συμβολή της Προϊσταμένης στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος*, Σύρος: today/media group.
- Risko J, Walker-Dalhouse D. (2009). Parents and Teachers: Talking With or Past One Another – or Not Talking at All?, *International Reading Association, The Reading Teacher*, 62(5), pp. 442-444.
- Saiti Sofia (2009). Involvement of parents in the pedagogic process: A case study in a Kindergarten, *Conference Proceedings, O.M.E.P. European Regional Conference 2009 "Current Issues in Preschool Education in Europe: Shaping the Future"* p. 494-508, ISBN: 978-960-89439-4-0, www.omep.gr/synedria.htm

Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρίες – Έρευνα – Διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση.

Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*, 12, 7-34.

The High/Scope Preschool Education Approach (2011).

The Kindergarten Programme/Ontario, Canada, (2006).

«NEO ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450
Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011), 1ο & 2ο Μέρος, ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, Αθήνα.

Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 395-417.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Σοφία Σαΐτη, sofiasait@yahoo.gr

Μαρίνα Μπέση, mbessi@sch.gr

Σακελλαρίου Μαρία, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μπέση Μαρίνα, Σχολική Σύμβουλος 44^{ης} Εκπαιδευτικής περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο θεωρείται μία από τις κρίσιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας και αποτελεί μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία θέτει τις βάσεις για τη μετέπειτα σχολική πορεία. Ωστόσο, η ομαλή μετάβαση δεν αποβλέπει μόνο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών/μαθητών, αλλά κυρίως στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, η οποία είναι μέρος της πολυσύνθετης πορείας της μάθησης και συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία εκπαιδευτικής και προσωπικής εξέλιξης (Σακελλαρίου, 2009). Με την παρούσα εργασία διερευνήσαμε τις απόψεις 286 δασκάλων και νηπιαγωγών για τη σημασία της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, για την ομαλή μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν ως σημαντικότερο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που αφορούν την συμπεριφορά και την καλή επικοινωνία, στη συνέχεια ιεραρχικά τοποθετούν τη γενικότερη στάση των παιδιών και τις αντιλήψεις τους για το Δημοτικό σχολείο, ενώ ως τρίτο σημαντικό σημείο αναφοράς αξιολογούν την απόκτηση από τα παιδιά ακαδημαϊκών γνώσεων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μετάβαση, κοινωνικές δεξιότητες, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο

THE IMPORTANCE OF THE SOCIAL SKILLS FOR THE SMOOTH TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO PRIMARY SCHOOL: A RESEARCH APPROACH

ABSTRACT

The transition of children from Kindergarten to Primary School is considered as one of the most critical periods of childhood and it is a dynamic and evolving process, which lays the foundations of the subsequent school years. However, this smooth transition aims not only at the academic success of children / students, but also in their socio-emotional development, which is part of the complex path of learning that contributes to the process of educational and personal development (Sakellariou, 2009). In this study we have looked into the views of 286 teachers and kindergarten teachers about the importance of children's social skills development for the smooth transition from Kindergarten to Primary School. The teachers give priority to the development of the students' social skills, related to behavior and good communication. Then, they hierarchically place the general attitude of children and their perceptions for the elementary school. Finally, they consider the acquisition of the academic knowledge by children, as the third important benchmark.

KEY WORDS

Transition, social skills, kindergarten, primary school

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θεωρείται μια από τις κρίσιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας. Η περίοδος αυτή σηματοδοτεί ιδιαίτερα έντονες αλλαγές τόσο στην προσωπικότητα του παιδιού όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, εκθέτοντάς το σε μια μεγάλη ποικιλία απαιτήσεων (γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών), στις οποίες καλείται να απαντήσει βάσει καθορισμένων προδιαγραφών. Είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά και οι οικογένειές τους καλούνται να προσαρμοστούν σε νέους ρόλους, ταυτότητες και προσδοκίες, νέες αλληλεπιδράσεις και νέες σχέσεις.

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, όπως οι προσδοκίες για το νέο περιβάλλον όσον αφορά το πρόγραμμά του, οι ώρες παραμονής, η πειθαρχία, το μέγεθος της τάξης, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες των παιδιών, οι προσδοκίες των γονιών, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και την οικογένεια (Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000).

Η προσαρμογή των παιδιών στις νέες αλλαγές, κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής περιόδου, μπορεί να έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού, την κοινωνικοποίησή του αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του (Μπαγάκης et al., 2006). Η συνέχεια και η σταθερότητα στους προτεινόμενους παιδαγωγικούς σκοπούς και η συμφωνία νηπιαγωγείου, δημοτικού και γονέων στις βασικές θέσεις αγωγής θεωρήθηκε ότι εμποδίζει τα ρήγματα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Σακελλαρίου, 2011).

Αν και η απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων συνδέεται άμεσα με την μετάβαση και επηρεάζει την κατοπινή σχολική επιτυχία, η ικανότητα των παιδιών να αναπτύσσουν καλές σχέσεις, η θετική άποψη που διαμορφώνουν για το σχολείο και τις ικανότητές τους σαν μαθητές (Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000), όπως και η οικογενειακή εμπλοκή και υποστήριξη και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν καθοριστικά όχι μόνο την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, αλλά και όλη τη ζωή τους.

Η έρευνα δείχνει ότι η αρχική ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία των παιδιών στο σχολείο μπορεί να επηρεάσει την μακροπρόθεσμη προσαρμογή τους, επίτευγμα και επιτυχία (Peters, 2010). Η σημασία της προσχολικής αγωγής ως προετοιμασία για το δημοτικό σχολείο τονίστηκε διεθνώς, με σημαντικά οφέλη για τα παιδιά όσον αφορά τόσο τις κοινωνικές και τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες (Margetts, 2002). Η διαδικασία της μετάβασης είναι μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία, που δεν αποβλέπει μόνο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, αλλά κυρίως στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, η οποία είναι μέρος της πολυσύνθετης πορείας της μάθησης και συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία εκπαιδευτικής και προσωπικής εξέλιξης (Σακελλαρίου, 2009).

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

ΜΕΤΑΒΑΣΗ: Ο όρος μετάβαση (transition) χρησιμοποιείται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ανάλογα με τις επιστημολογικές και ιδεολογικές αφετηρίες προσέγγισης, μπορεί να πάρει ψυχολογικές, πολιτιστικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, νοητικές και συναισθηματικές διαστάσεις.

Έναν από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς της μετάβασης δίνει ο Mögel (1984) που την παρουσιάζει ως «ένα ατομικό, προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για το κάθε άτομο, συνδεδεμένο με αλλαγές ρόλων και κοινωνικών συνθηκών».

Οι Griebel & Niesel (2002) ορίζουν τη μετάβαση ως «μια δυναμική διαδικασία, μεγάλου χρονικού διαστήματος, η οποία αρχίζει από το νηπιαγωγείο και ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια του πρώτου ή δεύτερου σχολικού έτους, όταν το κάθε παιδί, ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης και τις λοιπές προϋποθέσεις του, ενστερνιστεί τη νέα ταυτότητα και τον συνεπαγόμενο από αυτή ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας. Σύμφωνα με το εννοιολογικό περιεχόμενο, η μετάβαση θεωρείται επιτυχημένη, όταν το παιδί διαμορφώσει θετική στάση προς το σχολείο, όταν απολαμβάνει τη διαδικασία αγωγής και μάθησης ως ενεργό μέλος της ομάδας των συμμαθητών και συμμαθητριών του και όταν είναι σε θέση να ανταποκρίνεται δημιουργικά και με ευχαρίστηση στις απαιτήσεις που απορρέουν από το ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας» (Αλευριάδου κ. ά., 2008).

Η βιβλιογραφία αποκαλύπτει διαφορετικές απόψεις γι' αυτή την περίοδο. Οι αλλαγές στις σχέσεις, το στυλ διδασκαλίας, το περιβάλλον, το χώρο, το χρόνο, το πλαίσιο της μάθησης κάνουν έντονη τη μετάβαση με έντονες και ταχείες απαιτήσεις (Fabian & Dunlop 2005). Ορισμένοι συγγραφείς θεωρούν τη μετάβαση από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως μια σημαντική πρόκληση για τα παιδιά που συνδέεται με συγκεκριμένες προσδοκίες και ενθουσιασμό και προκαλεί ευχαρίστηση, χαρά, αυτοπεποίθηση, υπερηφάνεια, κίνητρο για περαιτέρω ανάπτυξη και πρόοδο, που θα τα εξοπλίσει ώστε να γίνουν πιο ανθεκτικά στο μέλλον (Fabian & Dunlop 2005). Άλλοι πάλι δίνουν έμφαση στο στοιχείο του φόβου για το άγνωστο που μπορεί να προκαλέσει ένταση και ανησυχία, σύγχυση και άγχος, απροθυμία και δυσφορία, αφήνοντας την εντύπωση που μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των παιδιών ακόμα πολλά χρόνια αργότερα.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: Κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας δύσκολα ανακαλύπτει κανείς έναν συγκεκριμένο και ξεκάθαρο ορισμό για τις κοινωνικές δεξιότητες. Με μια φράση θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι οι ικανότητες και συμπεριφορές που βοηθούν να δημιουργούμε και να διατηρούμε ικανοποιητικές σχέσεις. Σύμφωνα με τους Gresham & Reschly (1987) κοινωνικές δεξιότητες είναι «οι συγκεκριμένες συμπεριφοριστικές δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για να ανταποκριθεί κάποιος στις δεδομένες κοινωνικές καταστάσεις».

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπουν την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους γύρω μας και την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στην σχολική ζωή της τάξης. Η αποψία ή η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση και τη σχολική αποτυχία (Asher et al., 1992).

Υπάρχει ένα σύνολο συγκεκριμένων ικανοτήτων κοινό κάτω από τον όρο «κοινωνικές δεξιότητες». Μερικές από τις βασικότερες ομάδες ικανοτήτων είναι οι δεξιότητες της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας, καθώς και οι επικοινωνιακές ικανότητες. Ακόμη η ικανότητα χειρισμού διαφωνιών και αποτελεσματικών διαπραγματεύσεων, η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, όπως και η ικανότητα να μαθαίνει συνεχώς και να μπορεί να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, είναι σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 2000, Σακελλαρίου, 2005).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τα τελευταία χρόνια, οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, ερευνητές και εκπαιδευτικοί έχουν δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη διασφάλιση επιτυχημένης εισόδου των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι τα πρώτα παιδικά χρόνια έχουν σημαντική επίδραση στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, και την ευημερία σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Η τάση στα αναλυτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές για τις συνθήκες της πραγματικής ζωής, ενώ παράλληλα επιδιώκεται η ανάπτυξη του γραμματισμού, του αριθμητισμού και του επιστημονικού γραμματισμού. Το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για το ελληνικό νηπιαγωγείο προωθεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δημιουργικών στάσεων, ενώ δίνει έμφαση στις διαδικασίες και τοποθετεί το παιδί στο κέντρο των εξελίξεων.

Υπάρχει μικρή συμφωνία σχετικά με το ποιες δεξιότητες και συμπεριφορές θα βοηθήσουν στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι νηπιαγωγοί, όταν ρωτήθηκαν για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μετάβαση, ανέφεραν συχνότερα τη δυσκολία των παιδιών να ακολουθήσουν οδηγίες, να εργάζονται ανεξάρτητα και σε ομάδες και την έλλειψη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000). Αντίθετα, πολλά προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας προωθούν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και έχουν επικεντρωθεί στην αξιοποίηση από νωρίς των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, παρατηρώντας ότι τα παιδιά κατά την είσοδό τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να ξέρουν γράμματα και αριθμούς. Αυτά είναι τα δομικά στοιχεία της μάθησης. Για την πρόληψη των δυσκολιών ανάγνωσης στα μικρά παιδιά συνιστούν την παροχή περιβαλλόντων που προάγουν τις δεξιότητες προανάγνωσης και προγραφής για όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Snow, Burns, & Griffin, 1998).

Ωστόσο, εάν η πρώιμη απόκτηση ειδικών ακαδημαϊκών προσόντων ή η εκμάθηση-βελτίωση συμπεριφορών συμβάλλει στη μελλοντική σχολική επιτυχία, είναι θεμιτό και αναγκαίο να ενθαρρυνθούν οι παρεμβάσεις εκείνες που αποσκοπούν στην προώθηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων πριν από το δημοτικό σχολείο. Έτσι ένα μεγάλο μέρος της έρευνας για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο έχει επικεντρωθεί στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες και τις γνώσεις που πρέπει να έχουν αποκτήσει τα παιδιά.

Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι έχουν διαφορετικές απόψεις. Οι νηπιαγωγοί φαίνεται να τονίζουν την προσωπική ανάπτυξη, την ικανότητα για δράση και γενικές δεξιότητες, ενώ οι δάσκαλοι δίνουν βάρος στις ικανότητες των παιδιών να προσαρμοστούν στο σχολείο και να λειτουργούν στην τάξη (Perry, Dockett & Howard, 2000).

Ο Peters (2002) μελέτησε τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής βαθμίδας στην Αυστραλία σχετικά με τη μετάβαση στην εκπαίδευση. Τα δύο σύνολα των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι οι δεξιότητες που ήταν πιο σημαντικές για την είσοδο στο δημοτικό σχολείο ήταν οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ανεξαρτησία, και οι δεξιότητες όπως η ικανότητα να ακούν, να κάθονται και να περιμένουν τη σειρά τους.

Οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν την επιτυχία των παιδιών στο νηπιαγωγείο με την ικανότητα να συνεργάζονται με άλλα παιδιά, την περιέργεια, την προθυμία να μάθουν, την ικανότητα να συνεργάζονται με άλλα παιδιά, να δίνουν προσοχή στην τάξη και να επιμένουν στην ολοκλήρωση των εργασιών, να έχουν βασικές ικανότητες ανάγνωσης και μαθηματικών, να έχουν κοινωνικές δεξιότητες, να εκφράζουν τις ιδέες τους και να συμμετέχουν σε συζητήσεις (Pianta & Cox, 1999; Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Μια έρευνα άλλη σχετικά με τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στο δημοτικό σχολείο που έγινε στις Ηνωμένες Πολιτείες (PNC Financial Services, 2007), διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντικές τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι να τηρούν τους κανόνες, να αλληλεπιδρούν, να μοιράζονται και να συνεργάζονται, από την απόκτηση ακαδημαϊκών προσόντων.

Επίσης, σύμφωνα με τους Barnett et al. (2008), η ενίσχυση των δεξιοτήτων προσοχής είναι καλύτερη στρατηγική για τη βελτίωση της σχολικής επιτυχίας από ό,τι πιο άμεσες διδακτικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο.

Οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι η ανάπτυξη συμπεριφορών και δεξιοτήτων είναι αυτή που επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν στο σχολείο. Όταν ρωτήθηκαν να προσδιορίσουν τους παράγοντες που συνδέονται με μια δύσκολη μετάβαση στο σχολείο, ανέφεραν αδυναμίες στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, προβλήματα σε κοινωνικές δεξιότητες, και δυσκολίες σε ατομικές και ομαδικές εργασίες (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000).

Οι μαθητές που παρουσιάζουν έλλειψη κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων βρίσκονται σε κίνδυνο κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο (Stormont, Beckner, Mitchell, & Richter, 2005; Rimm-Kaufman και Pianta, 2000). Πολλοί ερευνητές σημειώνουν ότι η ικανότητα των παιδιών να κάθονται και να συγκεντρώνονται στην εργασία τους έχει μεγάλη σημασία κατά την έναρξη της σχολικής εκπαίδευσης (Fabian, 2002; Dockett & Perry, 2004). Ο Margetts (2005) συμπληρώνει ότι η προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο υποστηρίζεται όταν έχουν αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες (όπως να ακολουθούν οδηγίες, να περιμένουν τη σειρά τους, να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με άλλους). Τα αποτελέσματα άλλων ερευνών δείχνουν ότι τα υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων προβλέπουν σημαντικά ισχυρότερα επίπεδα επίτευξης στο μέλλον (McClelland, Cameron, Connor et al., 2007), επειδή παρέχουν τη βάση για τη θετική προσαρμογή στην τάξη (Entwistle, Alexander, & Olson, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει τις κοινωνικές δεξιότητες ως πιο σημαντικές από τα ακαδημαϊκά προσόντα. Κι αυτό γιατί τα παιδιά με κακές κοινωνικές δεξιότητες απαιτούν περισσότερο χρόνο για επιπλέον βοήθεια και προσοχή (Stipek & Byler, 1997). Ακόμη, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί αισθάνονται ότι το να μάθουν τα παιδιά γράμματα και αριθμούς δεν είναι κρίσιμο για την σχολική ετοιμότητα. Είναι πολύ πιο σημαντικό να επικεντρωθούν στην ικανότητα να μάθουν να κάθονται, να δίνουν προσοχή στην τάξη, και στην ικανότητα να κοινοποιούν τις ανάγκες τους (U.S. Department of Education, 2001).

Διεθνείς έρευνες διαπίστωσαν σε γενικές γραμμές ότι οι δεξιότητες που προσδιορίζονται από τους δασκάλους ως σημαντικές για τα παιδιά που αρχίζουν το δημοτικό σχολείο είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η ανεξαρτησία, η γλώσσα και επικοινωνιακές δεξιότητες, η ικανότητα να κάθονται, να ακούν και να επικεντρώνονται (Rimm-Kaufman et al, 2000; Dockett & Perry, 2004; Peters, 2002; PNC Financial Services, 2007).

Μια άλλη έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιρλανδία, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στις προφορικές γλωσσικές δεξιότητες (89%), στις ακουστικές ικανότητες (88%), στις κοινωνικές δεξιότητες με τους συμμαθητές (82%), ενώ τις προ-ακαδημαϊκές δεξιότητες τις θεώρησαν λιγότερο σημαντικές (22%) (INTO, 1995).

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που δηλώνουν πιο σημαντικό την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές τους, στην πράξη "φαίνεται να έχουν κατά νου ένα βασικό επίπεδο ικανότητας, ιδίως στην ανάγνωση και τη γραφή» Peters (2002). Αν και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να εμφανίζονται όλο και πιο σημαντικές, η έρευνα δείχνει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτές που θα επηρεάσουν περισσότερο τη σχολική προσαρμογή (Ladd & Price, 1987; Ladd, 1990). Οι νηπιαγωγοί δεν θα πρέπει να νιώθουν ότι πιέζονται στη διδασκαλία ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά να συνεχίσουν να εστιάζουν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Είναι ουσιαστική ανάγκη να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των ευρημάτων από την έρευνα και την τάξη.

ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις δασκάλων και νηπιαγωγών για τη σημασία που έχει η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στην ομαλή μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: Κύρια ερευνητική μας υπόθεση είναι ότι οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι του δείγματος συμφωνούν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες παίζουν πρωταρχικό ρόλο στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Δευτερεύουσα ερευνητική υπόθεση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων συμφωνούν στη σημαντικότητα συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων για τη μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΔΕΙΓΜΑ: Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 286 εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης (147 νηπιαγωγοί και 139 δάσκαλοι) που υπηρετούν στην Ήπειρο.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το 82,5% του δείγματος είναι γυναίκες και το 17,5% άντρες εκπαιδευτικοί. Από πλευράς εκπαιδευτικής εμπειρίας το 43% του δείγματος έχει μέχρι 11-20 έτη διδακτικής υπηρεσίας, το 24,1% έχει 21-39 έτη προϋπηρεσία, το 21,7% έχει 6-10 έτη υπηρεσίας, το 8% μέχρι 5 έτη, ενώ το 3,1% έχει πάνω από 9 έτη διδακτική υπηρεσία.

Ακόμη, το 59,4% του δείγματος έχουν σπουδές τετραετούς φοίτησης και το 40,2% είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων, ενώ το 37,4% των εκπαιδευτικών έχουν πτυχίο εξομοίωσης. Επίσης, το 29,7% έχουν παρακολουθήσει μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο), το 10, 8% έχει δεύτερο πτυχίο, ενώ 6,3 των εκπαιδευτικών έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και 0,7% διδακτορικό τίτλο σπουδών. Το 40,9% δεν έχουν κάνει άλλες σπουδές.

ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων με πέντε επιλογές απαντήσεων.

Η δειγματοληψία βασίστηκε στη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο με μόνο κριτήριο το ενδιαφέρον των θεμάτων που διαπραγματεύονταν. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν από τη ερευνήτρια σε παιδαγωγικές συναντήσεις.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να προσδιορίσουν με σειρά προτεραιότητας τι θεωρούν πιο σημαντικό να έχουν αποκτήσει τα παιδιά ώστε να γίνει πιο ομαλή η μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Και οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών ως σημαντικότερη από τις τρεις κατηγορίες που τους δόθηκαν δηλώνουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ακολουθούν οι στάσεις, οι αξίες, τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για το σχολείο, ενώ τρίτη στην κατάταξη είναι η απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (βλ. πιν. 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 : Ιεράρχηση απόψεων νηπιαγωγών και δασκάλων ως προς το τι πρέπει να έχουν αποκτήσει τα παιδιά για μια επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (όπου 1: πιο σημαντικό, έως 3: λιγότερο σημαντικό)

Κατηγορία	Νηπιαγωγοί			Δάσκαλοι			Σύνολο		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ακαδημαϊκές γνώσεις	1,0%	4,2%	43,0%	4,2%	7,3%	36,4%	5,2%	11,5%	79,4%
Δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας)	38,1%	12,6%	0,7%	34,3%	12,2%	2,1%	72,4%	24,8%	2,8%
Γενικότερες στάσεις, αξίες, συναισθήματα, αντιλήψεις για το σχολείο	11,9%	33,9%	5,6%	19,1%	29,0%	9,4%	30%	62,9%	15%

Στη συνέχεια από έναν κατάλογο 14 κοινωνικών δεξιοτήτων, ζητήθηκε από του εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τη σημαντικότητά τους για την επιτυχή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (καθόλου σημαντική, λίγο σημαντική, ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη, σημαντική, πολύ σημαντική). Επειδή η πλειονότητα των απαντήσεων κυμαίνεται στις κατηγορίες σημαντική και πολύ σημαντική, χάριν οικονομίας παραθέτουμε στον πίνακα 2 αυτές τις δύο επιλογές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων για τη σημαντικότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων στην μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Νηπιαγωγοί		Δάσκαλοι		Σύνολο	
	Σημ.	Πολύ Σημ	Σημ.	Πολύ Σημ	Σημ.	Πολύ Σημ
Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του	21,0%	25,9%	21,5%	14,3%	42,5%	40,2%
Το παιδί μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες από ενήλικες	15,7%	35,0%	20,3%	23,4%	36%	58,4%
Το παιδί μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται	15,0%	35,0%	18,9%	26,6%	33,9%	61,6%
Το παιδί μπορεί να κάθεται στην περιοχή εργασίας	20,6%	28,0%	20,6%	21,0%	41,2%	49%
Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων	12,6%	37,8%	18,2%	27,3%	30,8%	65,1%
Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία	18,2%	31,1%	19,6%	23,4%	37,8%	54,5%

Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών	15,4%	36,0%	16,8%	25,9%	32,2%	61,9%
Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη	11,9%	38,5%	15,7%	28,3%	27,6%	66,8%
Το παιδί σέβεται τον εκπαιδευτικό	20,3%	29,0%	21,0%	23,4%	41,3%	52,4%
Το παιδί είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο	13,6%	35,7%	19,9%	24,1%	33,5%	59,8%
Το παιδί έχει καλή συμπεριφορά (ευγένεια, υπομονή, διακριτικότητα.)	21,7%	26,5%	19,2%	24,8%	40,9%	51,3%
Το παιδί έχει ενσυναίσθηση (κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων)	23,1%	25,5%	19,9%	22,7%	43%	48,2%
Το παιδί ξέρει πώς να αντιδράσει στις αλλαγές και προσαρμόζεται κατάλληλα	26,6%	19,9%	23,4%	12,6%	46,5%	32,5%
Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του	19,3%	29,8%	23,9%	21,8%	43,2%	51,6%

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα ευρήματα από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου φαίνεται να συμφωνούν με τις διεθνείς έρευνες για θέματα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Είναι επίσης σαφές ότι οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό σε όλες τις απαντήσεις.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν ως σημαντικότερο για τη μετάβαση να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας). Διαπιστώνουμε ότι είναι λίγο υψηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών σε σύγκριση με αυτό των δασκάλων, που δηλώνουν ως πρωταρχική δεξιότητα τις κοινωνικές δεξιότητες. Ωστόσο είναι ξεκάθαρη η άποψη όλων. Οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν το σημαντικότερο ρόλο που βοηθούν στο ξεκίνημα του σχολείου με θετικό τρόπο (Docket & Perry, 2004; Peters, 2002; Rimm-Kaufman et.al., 2000; Stipek, & Byler, 1997), άποψη που επιβεβαιώνει και την αρχική μας υπόθεση.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της προσχολικής εκπαίδευσης θεωρούν επίσης πολύ σημαντικές τις γενικότερες στάσεις και αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για το σχολείο. Στην κατηγορία αυτή φαίνεται ότι οι δάσκαλοι δίνουν μεγαλύτερη σημασία από τους νηπιαγωγούς, αφού ένα σημαντικό ποσοστό τις θεωρούν δεξιότητες πρωταρχικής σημασίας. Τέλος ταυτίζονται απόλυτα στην άποψη ότι η απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είναι το λιγότερο σημαντικό κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, συμφωνώντας με διεθνείς έρευνες (PNC Financial Services, 2007).

Οι δύο ομάδες συμφωνούν σε γενικές γραμμές για τις δεξιότητες που χαρακτηρίζονται ως σημαντικές για τα παιδιά που μεταβαίνουν στο δημοτικό σχολείο. Και οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί αξιολογούν ως τις τρεις σημαντικότερες δεξιότητες, να τηρούν τα παιδιά τους κανόνες που ισχύουν στην σχολική τάξη, να σέβονται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων, όπως και να μπορούν να περιμένουν τη σειρά τους και να μοιράζονται τα πράγματά τους (Peters, 2002; PNC Financial Services (2007). Και για τις τρεις αυτές δεξιότητες οι νηπιαγωγοί φαίνεται ότι δίνουν μεγαλύτερη σημασία, αφού τσεκάρουν την

επιλογή «πολύ σημαντική» σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους δασκάλους. Φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση αυτών των στάσεων και συμπεριφορών στις καθημερινές τους πρακτικές, αφού άλλωστε είναι αρχές που διέπουν όλο το ημερήσιο πρόγραμμά τους.

Στη συνέχεια εντοπίζουμε μια μικρή διαφωνία των εκπαιδευτικών. Ενώ οι περισσότεροι νηπιαγωγοί θεωρούν πολύ σημαντικό να εκφράζουν τα παιδιά τις ανάγκες τους, τις επιθυμίες και τις σκέψεις τους, η πλειονηφία των δασκάλων δίνει μικρότερη σημασία, πιστεύοντας πάντως ότι είναι σημαντικό. Αθροίζοντας εντούτοις τα ποσοστά, αποδεικνύεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία σ' αυτή τη δεξιότητα (U.S. Department of Education, 2001).

Οι επόμενες τρεις δεξιότητες που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι πολύ σημαντικές στη μετάβαση είναι να αποκτήσουν τα παιδιά αυτονομία και ανεξαρτησία (Peters, 2002), να είναι ικανά να ακολουθούν οδηγίες και να σέβονται τον εκπαιδευτικό (Rimm-Kaufman et.al., 2000). Και πάλι οι προτιμήσεις των δύο ομάδων εστιάζονται στην επιλογή «πολύ σημαντική» αν και μεγαλύτερο ποσοστό δασκάλων θεωρεί τις δεξιότητες αυτές απλά σημαντικές.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο σημαντικές δεξιότητες στη μετάβαση να μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν κατάλληλα σε ομάδες, να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις χωρίς βία και να έχουν γενικά καλή συμπεριφορά (Docket & Perry, 2004; Margetts, 2005; Rimm-Kaufman et.al., 2000). Εδώ οι απόψεις φαίνεται να συγκλίνουν περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες. Τα ποσοστά των δύο ομάδων κυμαίνονται περίπου το ίδιο με μικρές αποκλίσεις.

Δάσκαλοι και νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να αποκτήσουν ενσυναίσθηση. Τα παιδιά εξωτερικεύουν ανάγκες, διαθέσεις και συναισθήματα με διαφορετικούς τρόπους. Είναι σημαντικό τα παιδιά να καταλαβαίνουν τους άλλους, να μπορούν να μεταφερθούν στη θέση τους και να προσπαθούν να εξηγούν τους λόγους και τα συναισθήματά τους (Πανταζής & Σακελλαρίου, σ. 291). Η ενσυναίσθηση βοηθά να προσαρμοστούν ευκολότερα στη νέα σχολική πραγματικότητα του δημοτικού σχολείου, υιοθετώντας κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί υπογραμμίζουν ως πολύ σημαντικό να πετύχουν τα παιδιά να κάθονται στην περιοχή εργασίας μέχρι να τελειώσουν (Peters, 2002), ενώ αντίστοιχα οι δάσκαλοι είναι μοιρασμένοι ανάμεσα στο σημαντικό και πολύ σημαντικό. Θα περίμενε κανείς το αντίθετο να συμβαίνει λόγω του ακαδημαϊκού χαρακτήρα και των μεγαλύτερων απαιτήσεων του δημοτικού σχολείου. Το ίδιο παρατηρείται και στην επόμενη δεξιότητα που αφορά την τελείωμα των εργασιών τους (Docket & Perry, 2004; Fabian, 2002). Μεγαλύτερη βαρύτητα φαίνεται να δίνουν οι νηπιαγωγοί από τους δασκάλους, αφού το αξιολογούν ως περισσότερο σημαντικό. Ίσως θα πρέπει σε επόμενη έρευνα να γίνει μεγαλύτερη διερεύνηση του θέματος.

Τέλος, και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών σ' αυτή την έρευνα, τη μοναδική δεξιότητα που αξιολογούν ως σημαντική και όχι ως πολύ σημαντική είναι να ξέρουν τα παιδιά πώς να αντιδράσουν στις αλλαγές και να προσαρμοστούν κατάλληλα (Dunlop, & Fabian, 2002; Entwisle et al., 2005; Perry et al., 2000). Ίσως αυτό να σημαίνει ότι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί αισθάνονται ότι σ' αυτόν τομέα μπορούν να επέμβουν πιο άμεσα και να βοηθήσουν τα παιδιά να νιώσουν άνετα στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Γεγονός είναι πάντως ότι και η δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύεται, αφού οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων του δείγματος συμφωνούν στη σημαντικότητα των συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων που τους δόθηκαν να αξιολογήσουν.

Συμπερασματικά η έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής και σχολικής βαθμίδας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με την μικρότερη εστίαση στα ακαδημαϊκά προσόντα, φανερώνει ότι επικεντρώνονται στο να αποκτήσουν τα παιδιά σημαντικές δεξιότητες, απαραίτητες για όλη τους τη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί σ' αυτή τη μελέτη πιστεύουν ότι τα παιδιά εξοπλισμένα με καλές κοινωνικές δεξιότητες είναι πιο πιθανό να έχουν μια πιο ομαλή μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν και τα ευρήματα διεθνών ερευνών.

Οι νηπιαγωγοί παίζουν σαφώς ουσιαστικό ρόλο στην καλλιέργεια και την ενίσχυση κατάλληλων δεξιοτήτων, που θα ωφελήσουν τα παιδιά όχι μόνο στην προσχολική βαθμίδα, αλλά θα τα βοηθήσει επίσης σε μεγάλο βαθμό κατά τη μετάβασή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διαφορά που διαπιστώθηκε στα ποσοστά ανταπόκρισης σε σχέση με τη σημασία των δεξιοτήτων ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους, ίσως οφείλεται στην εξαιρετική δουλειά που γίνεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι φαίνεται να υπάρχει σύγκλιση απόψεων για τις προτεραιότητες κατάκτησης από τα παιδιά κατά τη μετάβαση, και από τις δύο ομάδες. Γιατί ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά βιώνουν μια ομαλή μετάβαση θα έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στις μελλοντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες τους (Margetts, 2005; Dunlop & Fabian, 2003; Wylie & Thompson, 2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε, & Χρυσοφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΕΥΕΠ-ΚΙΠΣ, Πατάκης.
- Asher, S., Oden, S. & Gottman, J. (1992). "Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία", στο *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*. (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg, 136-157.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., et al. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299-313.
- Dockett, S. & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217-230.
- Dunlop, A-W. & Fabian, H. (2002). Conclusions: Debating transitions, continuity and progression in the early years. In H. Fabian & A-W (Eds). *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. London: Routledge Falmer
- Entwisle, D., Alexander, K., & Olson, L. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110, 1458-1502.
- Fabian, H. (2002). *Children starting school: A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. London: David Fulton Publishers.
- Fabian and Dunlop (2005). 'The Importance of Play in the Transition to School' in J. R. Moyles (Ed) *The Excellence of Play 2nd edition*. Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Ζ' Έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, 367-381.
- Irish National Teachers' Organisation (INTO). (2006). *Leading Early Years Education: Proceedings of November 2005. Consultative Conference on Education*. Dublin: INTO.
- Ladd, G. W. & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from pre-school to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.

- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school Adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Margetts, K (2002). 'Transition to School – Complexity and Diversity'. *European Early Childhood Education Research Journal*. 10(2) 103-114.
- Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 36-44.
- McClelland, M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- Mögel, H. (1984). *Ökopsychologie, Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε, Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί – Προτάσεις*. Αθήνα: Αραπός.
- Perry, B., Dockett, S. & Howard, P. (2000). Starting School: Issues for Children, parents and Teachers. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*. Vol. 7, 1, 44-53.
- Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*. Chapter Four: Supporting children's transitions: ECE services and Schools. Ministry of Education.
- Peters, S. (2002) Teachers' perspectives of transition. In H. Fabian & A-W Dunlop (Eds). *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13, 55–69.
- Pianta, R.C., & Cox, M.J. (1999). The transition to kindergarten. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, R.C., & Kraft-Sayre, M. (2003). Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools. Baltimore: Paul H. Brookes.
- PNC Financial Services (2007) PNC Study of Early Education. Home and Classroom: Views of Parents and Teachers Retrieved from the WWW August 2007 at: <https://www.pnc.com/webapp/unsec/requester?resource=/WCM/Resources/file/Eb2e184e2dbef9/PNCWhitePaperParentTeacherFindings.pdf>
- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.C., & Cox, M.J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Σακελλαρίου, Μ. (2011). *Σχολική ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου, στα*

Πρακτικά του Συνεδρίου του ΠΤΠΕ. και του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης, με θέμα «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών». Ρέθυμνο, Οκτώβριος 2009, σελ. 105-118.

Sakellariou, M. (2009). Children Passage from Kindergarten to Primary School. An Action-Research Through Family and Kindergarten Cooperation. *The International Journal of Learning*, 16.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington D.C.: National Research Council, National Academy Press.

Stipek, D.J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-325.

Stormont, M., Beckner, R., Mitchell, B., & Richter, M. (2005). Supporting successful transition to kindergarten: General challenges and specific implications for students with problem behavior. *Psychology in the Schools*, 42(8), 765-778.

U.S. Department of Education. (2001). *Entering Kindergarten: Findings from the Condition of Education 2000*. Washington D.C: National Center for Education Statistics.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Μαρία Σακελλαρίου, marisak@uoi.gr

Μαρίνα Μπέση, mbessi@sch.gr

ΕΤΗΣΙΑ ΕΝΔΟ-ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ» ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιασθεί η ενδοδιασχολική επιμόρφωση για την υλοποίηση του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές προσχολικής ηλικίας «Βήματα για τη ζωή». Η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2012-2013, στην 55^η Περιφέρεια Π.Α Αττικής, μετά από διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η διάρκεια της επιμόρφωσης ήταν ετήσια και περιελάμβανε εισαγωγική ημερίδα, τρία διήμερα βιωματικά σεμινάρια, ανατροφοδοτικές συναντήσεις, εξ αποστάσεως υποστήριξη μέσω δημιουργίας ηλεκτρονικής ομάδας και ημερίδα λήξης για τη δημοσιοποίηση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης ήταν α) διαμορφωτική (formative), ώστε να ελέγχεται η πορεία της επίτευξης των στόχων και β) αθροιστική (summative) για τον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης του σκοπού και των επιμέρους στόχων με σκοπό την ανατροφοδότηση του αρχικού σχεδιασμού. Σε όλα τα στάδια της επιμόρφωσης αξιοποιήθηκαν βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της έρευνας δράσης. Η πλαισίωση με τα συγκεκριμένα επιμορφωτικά χαρακτηριστικά βελτίωσε τις ικανότητες των εκπαιδευτικών για διδασκαλία μαθημάτων ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ενώ παράλληλα η εφαρμογή του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» είχε θετικά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα σχέσεων που αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν το κλίμα της σχολικής μονάδας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ενδοσχολική επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, έρευνα δράσης, εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, «Βήματα για τη ζωή»

ANNUAL IN-SCHOOL AND INTRA-SCHOOL TRAINING DURING THE IMPLEMENTATION OF THE “STEPS FOR LIFE” PERSONAL AND SOCIAL SKILLS PROGRAMME FOR K-STUDENTS.

ABSTRACT

This paper aims to present the in-school training on the implementation of the “Steps for Life” personal and social skills program for pre-school aged students. The training took place during 2012-2013, at the 55th region of Attica’s pre-school education, after investigating the educational needs of the k-teachers. The training program was annual and included an introductory meeting, three two-day experiential seminars, feedback meetings, remote support through the creation of an e-group, and a closing conference for the disclosure and the diffusion of the results. The evaluation of the training was a) formative in order to monitor the accomplishment of its aims, and b) cumulative, in order to determine the degree of the main and the side goals’ achievement, and thus get feedback on the original planning. The basic principles of adult education and action research were used during all the stages of the training. Framing the training with these educational features improved the teachers’ abilities for teaching personal and social skills, while the implementation of the program “Steps for Life” had a positive effect on all levels of relationships that interact and shape the environment of the school unit.

KEY WORDS

In-school training, professional development, action research, training in personal and social skills, “Steps for Life”

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα των ραγδαίων αλλαγών και των τεχνολογικών επιτευγμάτων, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και πιο σύνθετο με περισσότερες απαιτήσεις και προκλήσεις. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και η εκπαιδευτική αλλαγή είναι δυο κεντρικοί άξονες στους οποίους εστιάζουν διεθνώς οι έρευνες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πολλές από τις έρευνες

αυτές καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές αλλά και οι επιδόσεις των μαθητών συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (COM, 2007· Darling-Hammond, 1998· Fullan&Milles, 1992).

Στον όρο επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνονται δραστηριότητες πολλών μορφών όπως σεμινάρια, συνέδρια, εργαστήρια, καθοδήγηση, ο θεσμός του μέντορα, ο θεσμός του κριτικού φίλου, οι κοινότητες μάθησης, η έρευνα δράσης, το portfolio εκπαιδευτικού, οι ομάδες μελέτης, η δικτύωση, η συμμετοχή σε επιτροπές ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών, η συμμετοχή σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης κ.α. (Day, 2003). Μπορούμε να πούμε ότι όλες εκείνες οι διαδικασίες αυτομόρφωσης και ενδοσχολικών δράσεων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για να αναδείξουν τις προσωπικές και τις εκπαιδευτικές τους δυνατότητες, να βελτιώσουν το σχολικό περιβάλλον εργασίας τους και να αναπτύξουν ενδοσχολικές και διασχολικές συνεργασίες συνθέτουν την διευρυμένη έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην ατομική επαγγελματική εξέλιξη (Hargreaves& Fullan 1993· Day 2003· Μπαγάκης 2005).

Τα εκπαιδευτικά δίκτυα, άτυπα και τυπικά συνιστούν ένα σύγχρονο τρόπο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό στοιχείο των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προωθούν την ανάπτυξη των δικτύων είναι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών οργανισμών, με έναν συγκεκριμένο σκοπό .

ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000:7).

Υποστηρίζεται ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει: α) να λαμβάνουν υπ' όψιν τους τρόπους, τους παράγοντες και τις προϋποθέσεις που ευνοούν την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων (Rogers,1999) και β) να δίνουν χρόνο για επαναπροσδιορισμό και επανεξέταση των στόχων μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες οι οποίες προωθούν την έννοια του στοχαζόμενου επαγγελματία (reflective practitioner) (Schon,1983).

Αφετηρία και αντικείμενο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αποτελούν οι ανάγκες και οι προτεραιότητες της σχολικής μονάδας, σε συνάρτηση με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτή είναι μια βασική υπόθεση που θεμελιώνει τη χρησιμότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στην κατεύθυνση αυτή αρκετές μελέτες υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση αυτής της μορφής εξασφαλίζει περισσότερες προϋποθέσεις για αντιστοιχία ανάμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, για σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, για καλλιέργεια νοοτροπίας υιοθέτησης καινοτομιών και για προώθηση διαδικασιών που αναπτύσσουν τη συνεργασία και την ερευνητική δράση μέσα στη σχολική μονάδα (Hargreaves & Fullan,1995).Υποστηρίζεται δε ότι η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών με διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού και αυτορρύθμισης είναι περισσότερο έγκυρη και αποτελεσματική όταν γίνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή στη βάση δικτύων σχολικών μονάδων (Μαυρογιώργος, 1999: 110). Επισημαίνεται ότι τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης που στοχεύουν στην αλλαγή στάσεων και ενθαρρύνουν την αυτοδιερεύνηση, τον αναστοχασμό, τους εκπαιδευτικούς πειραματισμούς και τις συνεργασίες απαιτούν μεγάλα χρονικά περιθώρια ανάπτυξης (Κατσαρού, Δεδούλη 2008: 55).

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου θεωρείται καθοριστικός στην οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με όσα ορίζονται στον ιδρυτικό Νόμο (Ν. 1304/1982) και στην Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002-ΦΕΚ 1340/16-10-02, οι Σχολικοί Σύμβουλοι οργανώνουν και πραγματοποιούν σεμινάρια και επιμορφωτικές συναντήσεις, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας, παρακολουθούν διδασκαλίες εκπαιδευτικών ή οργανώνουν δειγματικές διδασκαλίες, ενημερώνουν τους

εκπαιδευτικούς πάνω σε σύγχρονα επιστημονικά θέματα, ενθαρρύνουν την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας και υποστηρίζουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών (Αντωνίου 2011). Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν. 1304/82 και το άρθρο 8 του Ν.2525/97, οι Σχολικοί Σύμβουλοι ενθαρρύνουν, υποστηρίζουν και καθοδηγούν τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης των σχολείων της αρμοδιότητας τους, ενισχύουν τις πρωτοβουλίες των σχολικών μονάδων για επιμόρφωσή και δημιουργούν θετικά κίνητρα στην εκπαίδευση. Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες για την αντιμετώπιση επιμέρους προβλημάτων του σχολικού έργου, για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

Όπως υποστηρίζει ο Altrichter (1993: 28-29) δεν υπάρχουν ακριβή και προσχεδιασμένα μοντέλα τα οποία μπορεί να ακολουθήσει όποιος επιθυμεί να υλοποιήσει έρευνα δράσης: «Καθένας που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει το μονοπάτι του, βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες του εργασιακού του πλαισίου».

Σε όλα πάντως τα μοντέλα, η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια διαρκής διαδικασία αλληπάλληλων φάσεων ή κύκλων, που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση. Κάθε φάση ουσιαστικά αποτελεί επανασχεδιασμό της προηγούμενης με βάση τον κριτικό στοχασμό όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα (Carr & Kemmis, 2002:216).

Το μοντέλο της McNiff, παρουσιάζει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα ζητήματα. Υπάρχει ένα κεντρικό σχήμα, που αφορά το βασικό θέμα που διερευνάται και μια σειρά από υπάλληλους κύκλους που αφορούν δευτερεύοντα ζητήματα, τα οποία είτε συνθέτουν το κεντρικό είτε το επιτείνουν. Έτσι ο εκπαιδευτικός ερευνητής πραγματεύεται αρκετά προβλήματα χωρίς να χάνει τη θέαση του κεντρικού. Με αυτό τον τρόπο ελέγχει όλες τις συνθήκες που το επηρεάζουν (McNiff, 1999).

Στην επιμόρφωση που αξιοποιεί αρχές της έρευνας δράσης ο Σχολικός Σύμβουλος αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους κυρίως όμως, έχει ρόλο διευκολυντή. Λειτουργεί υποστηρικτικά, παρέχοντας πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο και φροντίζοντας να αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, ώστε να διαλέγονται με ένα κοινό κώδικα σε ένα πλαίσιο συμμετρικής επικοινωνίας. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά για όλα τα μέλη διασφαλίζοντας την δυνατότητα έκφρασης όλων των οπτικών της κατάστασης που διερευνάται. Λειτουργεί τέλος δεσμευτικά προσπαθώντας να εξασφαλίσει την ουσιαστική δέσμευση στους κοινούς στόχους, φροντίζοντας ώστε η ερευνητική ομάδα να πάρει σταδιακά τη μορφή κριτικής κοινότητας. Αξιοποιώντας το μοντέλο της J.McNiff (1999), στην έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε και παρουσιάζεται είχαμε τη δυνατότητα να ασχοληθούμε ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα ζητήματα. Έχοντας στη βάση του σχήματος και στον πυρήνα του επιμορφωτικού προγράμματος το κεντρικό θέμα που διερευνούσαμε δηλαδή την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των μαθητών τους σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, παρακολουθούσαμε και διερευνούσαμε παράλληλα την επίδραση της υλοποίησης του προγράμματος στους γονείς, στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στο κλίμα της σχολικής μονάδας.

Η ΕΠΛΟΓΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Η έναρξη της επιμορφωτικής παρέμβασης ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2012-2013, μετά από διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, η οποία ανέδειξε την αναγκαιότητα εστίασης στο αντικείμενο της Ανάπτυξης των Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων και της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης (SEL) στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

Η επιλογή του θέματος βασίστηκε στην επεξεργασία των δεδομένων ερωτηματολογίου, που χορηγήθηκε τον Ιανουάριο του 2012 στους εκπαιδευτικούς της 55^{ης} Περιφέρειας Π.Α Αττικής και είχε στόχο τη διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Οι θεματικές ενότητες που ιεραρχικά επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας ήταν: 1. Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών 2.

Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης 3. Μαθησιακά προβλήματα 4. Προβλήματα συνεργασίας Νηπιαγωγείου Οικογένειας 5. Ζητήματα Διδακτικής και Μεθοδολογίας .

Η θεματική ενότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς επιλέχθηκε ως πρώτη προτεραιότητα και φάνηκε ότι αποτελεί βασική ανάγκη για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, με τη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης να καταλαμβάνει τη δεύτερη επιλογή.

Η αναγκαιότητα αυτή είχε εντοπισθεί και από προσωπικές καταγραφές κατά τη διάρκεια προηγούμενης θητείας. Σε αυτές είχε διαπιστωθεί ότι οι περιπτώσεις για τις οποίες επικοινωνούν και ζητούν βοήθεια οι εκπαιδευτικοί, κατά κύριο λόγο, αφορούν σε θέματα αντιμετώπισης δύσκολων συμπεριφορών των παιδιών της τάξης τους καθώς και σε αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας που προκύπτουν μεταξύ οικογένειας και νηπιαγωγείου. Για τα ίδια θέματα απευθύνονται και ζητούν την παρέμβαση της Σχολικής Συμβούλου, τόσο οι γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν δύσκολες συμπεριφορές και εκτιμούν ότι οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται δεν είναι αποτελεσματικές, όσο και οι γονείς των άλλων μαθητών που διαμαρτύρονται για την μη ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος. Στις περιπτώσεις αυτές, οι οποίες παρουσιάζονται κάθε φορά με διαφοροποιημένη κλίμακα έντασης και εστιάζουν σε διαφορετικά ζητήματα, δημιουργείται αρνητικό κλίμα στη σχολική μονάδα με δυσμενή επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών, στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών και στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Οι αρνητικές αυτές επιδράσεις μεταφέρονται αλυσιδωτά και διαχέονται σε όλα τα επίπεδα και σε όλα τα μέλη που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα. Πρωτίστως, επηρεάζεται η ψυχολογική κατάσταση των παιδιών και δημιουργείται ένα κλίμα δυσπιστίας και ανασφάλειας στους γονείς οι οποίοι αμφισβητούν το έργο των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Η αμφισβήτηση του ρόλου των εκπαιδευτικών, όταν δεν αποκαθίσταται, επιδρά ανασταλτικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και οδηγεί σε αυξημένο επαγγελματικό στρες και φαινόμενα επαγγελματικής εξουθένωσης (Antoniou, Polychroni, Vlachakis, 2006· Κάντας, 2001).

Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Συχνά, αρκετοί εκπαιδευτικοί σε σχολικές συναντήσεις και επιμορφωτικές ημερίδες επισημαίνουν ότι καθημερινά, χάνουν πολύτιμο διδακτικό χρόνο στη διευθέτηση προβλημάτων, διενέξεων και συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ των παιδιών οι οποίες κάποιες φορές διαρκούν όλη τη σχολική χρονιά και δεν περιορίζονται μόνο στο στάδιο της προσαρμογής.

Αναφέρουν δε, ότι όταν τα παιδιά για διάφορους λόγους δεν έχουν αναπτύξει ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, δημιουργούνται εμπόδια στη συνεργασία και στην ομαλή συνύπαρξη όλων των μελών της σχολικής ομάδας. Στις περιπτώσεις αυτές, η επίτευξη των διδακτικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και η εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων που προτείνονται για τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (π.χ ενεργητική μάθηση, σχέδια εργασίας, ομαδοσυνεργατικές διδακτικές πρακτικές, εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία) καθίσταται αν όχι ανέφικτη, πολύ δύσκολη διαδικασία. Η δυσκολία αυτή μεγιστοποιείται μάλιστα στις πολυπολιτισμικές τάξεις όπου φοιτούν αλλοδαποί μαθητές που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα.

Η περιγραφή της οπτικής των εκπαιδευτικών που προηγήθηκε, συνοψίζεται στο συμπέρασμα ότι σε μια σχολική τάξη, ο βαθμός επάρκειας των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ομαλή έκβαση του καθημερινού προγράμματος και τη διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, ώστε παράλληλα να ικανοποιούνται και οι γνωστικές επιδιώξεις των άλλων προγραμμάτων που υλοποιούνται (Ματσαγγούρας, 2006).

Όπως επισημαίνεται και στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών «η Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη αποτελεί βασικό στόχο της προσχολικής αγωγής και προϋπόθεση για την ανταπόκριση του παιδιού στα διάφορα γνωστικά ερεθίσματα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, υλοποίηση της πράξης: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη», Μέρος 2ο Μαθησιακές Περιοχές: 67).

Τόσο όμως στο ισχύον όσο και στο νέο πρόγραμμα στο οποίο η Προσωπική και Κοινωνική ανάπτυξη έχει ενσωματωθεί ως αυτόνομη μαθησιακή περιοχή, δεν περιγράφεται μια συστηματική και δομημένη ακολουθία μαθημάτων, που φαίνεται ότι έχουν ανάγκη οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα οι νεοεισερχόμενοι

στο επάγγελμα. Μελετητές υποστηρίζουν ότι ο δομημένος σχεδιασμός μαθημάτων προσφέρει αίσθημα ψυχολογικής ασφάλειας και αυτοπεποίθησης στους εκπαιδευτικούς, καθώς εξασφαλίζει την έγκαιρη πρόβλεψη πιθανών προβλημάτων που μπορεί να ανακύψουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τον αποτελεσματικότερο αυτοέλεγχο του εκπαιδευτικού, την αντικειμενικότερη αξιολόγηση της διδασκαλίας, αλλά και την αποκάλυψη των παιδευτικών δυνατοτήτων του περιεχομένου της ενότητας (Ματσαγγούρας, 1998, Τρίλιανός 2004).

Το ερώτημα που δημιουργείται είναι αν θεωρείται δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευμένοι στον σχεδιασμό μαθημάτων ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Εάν όμως λάβουμε υπ' όψιν ότι και στα προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Πανεπιστημιακών Τμημάτων δεν διδάσκεται η διδακτική της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, τότε γίνεται κατανοητή η δυσκολία που συναντάται στη σχολική πραγματικότητα. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με την προσωπική τους βιογραφία, τις προσωπικές τους ιδέες, στάσεις, εμπειρίες και γνώσεις, αυτοσχεδιάζουν τη διδασκαλία τους σε ένα τόσο ευαίσθητο αντικείμενο. Συνήθως, στις περιπτώσεις αυτές ανασύρονται διδακτικές πρακτικές που έχουν ενσωματωθεί κατά την περίοδο της «άτυπης μαθητείας» στο επάγγελμα, τις οποίες η επιμορφωτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε έλαβε υπόψη, επιδιώκοντας να διαμορφώσει ένα κατάλληλο πλαίσιο για την σταδιακή τους «απομάθηση» (Μαυρογιώργος, 2000).

ΡΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΡΡΗΤΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Οι ρητές και άρρητες επιμορφωτικές ανάγκες που ανιχνεύθηκαν κατά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων αλλά και κατά τη διάρκεια συζητήσεων με ομάδες εκπαιδευτικών σύμφωνα και με την περιγραφή που προηγήθηκε, ανέδειξαν τα ακόλουθα ζητήματα τα οποία αποτέλεσαν και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της επιμορφωτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε. Αυτά αφορούσαν θέματα:

- Σχεδιασμού συστηματικής διδασκαλίας μαθημάτων ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων - και Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης που να απευθύνονται σε όλη την τάξη και όχι ευκαιριακή ενασχόληση με αφορμή κάποιες «δύσκολες» καταστάσεις που προκύπτουν στην τάξη, με ενδεχόμενο μάλιστα τον κίνδυνο στοχοποίησης των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτές.
- Βελτίωσης της διδασκαλίας και ενίσχυσης του ρόλου του εκπαιδευτικού, ως εμπνευστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Καλλιέργειας αυτοπεποίθησης και σιγουριάς για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται
- Βελτίωσης του κλίματος της σχολικής μονάδας
- Ανάπτυξης δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης, διαχείρισης συναισθημάτων, επίλυσης συγκρούσεων και διαπραγμάτευσης.
- Ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας και συστηματικής εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους σε ενδοσχολικό και διασχολικό επίπεδο.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ»

Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος

Πρόκειται για ένα ετήσιο, δομημένο και καθολικό (universal) πρόγραμμα, που απευθύνεται δηλαδή σε όλη την τάξη και όχι μόνο σε ομάδες παιδιών που παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες προσαρμογής. Βασίζεται στις αρχές του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών, 2003) και ακολουθεί τις υποδείξεις και προτάσεις του Οδηγού Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2007). Σκοπός του προγράμματος είναι να διδαχθούν τα παιδιά όχι το «τι», αλλά το «πώς» να σκέφτονται, να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους και να καλλιεργήσουν ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, με έμφαση στη διαχείριση συναισθημάτων και στην επίλυση προβλημάτων. Το πρόγραμμα

περιλαμβάνει πέντε (5) ενότητες 1. Διάστημα προσαρμογής 2. Έννοιες (15 μαθήματα) 3. Αναγνώριση και Διαχείριση Συναισθημάτων – Ενσυναίσθηση (24 μαθήματα) 4. Εκτίμηση Καταστάσεων και Επίλυση Προβλημάτων (15 μαθήματα) 5. Κατευθύνσεις για επεξεργασία ευαίσθητων θεμάτων. Το εκπαιδευτικό πακέτο του προγράμματος αποτελείται από: α) Το Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτικού β) Επιστολές για την οικογένεια, γ) Τον Οδηγό Μαθημάτων, δ) Τις εικόνες του προγράμματος (σε ηλεκτρονική και έντυπη μορφή) και στ) Τις Γαντόκουκλες του προγράμματος (Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Κουρμούση, 2013).

Η πιλοτική του εφαρμογή

Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2009-2010 σε νηπιαγωγεία του Ν. Βοιωτίας με τη συμμετοχή περίπου 1000 νηπίων .

Η αξιολόγησή του

Η αξιολόγησή του προγράμματος έδειξε ότι σε όλες τις διδαγμένες δεξιότητες (συγκέντρωση προσοχής, συμμετοχή – συνεργασία στην τάξη, αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, αποφυγή εκδήλωσης λεκτικής επιθετικότητας, αποφυγή εκδήλωσης σωματικής επιθετικότητας, αποφυγή θυματοποίησης, αυτοεκτίμηση, ενσυναίσθηση, δεξιότητες φιλίας και επίλυση προβλημάτων) τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικά σημαντικότερη βελτίωση ($p < 0,001$) από εκείνα της ομάδας ελέγχου (Κουρμούση, 2012).

Η συστημική του επίδραση

Το «Βήματα για τη ζωή» είναι ένα καθολικό (universal), παρεμβατικό πρόγραμμα συστημικού χαρακτήρα και έχει ως βασικό του σκοπό την ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, με έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στη διαχείριση συναισθημάτων και στην επίλυση προβλημάτων (Κουρμούση, Κούτρας 2011). Για την εδραίωση όμως και την διατηρησιμότητα των δεξιοτήτων αυτών, το πρόγραμμα απευθύνεται και στους γονείς τους οποίους, μέσω των επιστολών ανά μάθημα, εμπλέκει στην εκπαιδευτική διαδικασία με συστηματικό τρόπο από την έναρξη μέχρι και την ολοκλήρωσή του.

Η εφαρμογή του σε μια εκπαιδευτική περιφέρεια και η πλαισίωσή των εκπαιδευτικών με τα χαρακτηριστικά στοιχεία της επιμόρφωσης που ακολουθούν, φάνηκε ότι μπορεί να επιφέρει βελτιωτικές επιδράσεις και στα επιμέρους επίπεδα που λειτουργούν στη σχολική μονάδα όπως αποτυπώνεται στο ακόλουθο σχήμα.



ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η επιμορφωτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και οργανώθηκε με πρωτοβουλία της Σχολικής Συμβούλου, σε συνεργασία με το ΠΤΝ του Παν/μίου Ιωαννίνων και επιστημονικά υπεύθυνο τον Καθηγητή κ. Β. Κούτρα, ο οποίος είχε και την επιστημονική επίβλεψη της συγγραφής του προγράμματος. Η δημιουργία επιμορφωτικής ομάδας, αποτέλεσε χαρακτηριστικό στοιχείο της επιμόρφωσης. Επιπλέον, η προηγούμενη εμπειρία αλλά και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του στα Νηπιαγωγεία του Ν. Βοιωτίας αξιοποιήθηκαν στο νέο σχεδιασμό (Βαλμάς κ.α, 2011).

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε σε ετήσια βάση και περιελάμβανε επιγραμματικά τις παρακάτω επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες θα περιγραφούν αναλυτικά στη συνέχεια:

- Αρχική εισαγωγική ημερίδα (Οκτώβριος)
- Πρώτο διήμερο βιωματικό σεμινάριο (Οκτώβριος)
- Ενδιάμεση ανατροφοδοτική συνάντηση (Νοέμβριος)
- Δεύτερο διήμερο βιωματικό σεμινάριο (Φεβρουάριος)
- Ενδιάμεση ανατροφοδοτική συνάντηση (Μάρτιος)
- Τρίτο διήμερο βιωματικό σεμινάριο (Απρίλιος)
- Ενδιάμεση ανατροφοδοτική συνάντηση (Μάιος)
- Ημερίδα λήξης - Διάχυσης αποτελεσμάτων (Ιούνιος)

Σκοπός

Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν η υποστήριξη και πλαισίωση των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της ετήσιας εφαρμογής του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στις σχολικές τάξεις με στόχο την βελτίωση δεξιοτήτων διδασκαλίας μαθημάτων ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και **με έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στη διαχείριση συναισθημάτων και στην επίλυση προβλημάτων.**

Το εκπαιδευτικό πακέτο του προγράμματος Ανάπτυξης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων «Βήματα για τη Ζωή» (Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Κουρμούση, 2013), αποτέλεσε το εργαλείο παρέμβασης και το κοινό σημείο αναφοράς της επιμόρφωσης.

Στόχοι

Οι επιμέρους ειδικοί στόχοι της παρέμβασης προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σκοπού του προγράμματος και ήταν συγκεκριμένοι και λειτουργικοί (Βεργίδης & Καραλής 1999). Οι στόχοι κατανεμήθηκαν σε τρεις κατηγορίες και αφορούσαν:

α) **στην απόκτηση γνώσεων** από τους εκπαιδευτικούς στο θεωρητικό πεδίο της εκπαίδευσης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων - προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Αναλυτικότερα οι εκπαιδευτικοί μελετώντας το εγχειρίδιο καλούνταν να γνωρίσουν τις έννοιες, τους ορισμούς, τις θεωρητικές προσεγγίσεις, το σχηματισμό, την εξέλιξη του εαυτού καθώς και τη σημασία των συνιστωσών ψυχοκοινωνικής επάρκειας όπως:

- αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη,
- αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχος,
- κινητοποίηση και επίλυση προβλημάτων,
- κοινωνική επάρκεια.

β) **στην ανάπτυξη ικανοτήτων** των εκπαιδευτικών για ενεργητική ακρόαση, επικοινωνία, ενσυναίσθηση, διαχείριση συναισθημάτων, διάλογο, σύνδεση των διδαγμένων δεξιοτήτων με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού προγράμματος καθώς και με το κρυφό πρόγραμμα, συνεργασία με την οικογένεια και τους συναδέλφους, αλλά και παρουσίαση και προβολή του έργου τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

γ) **στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών** τους, οι οποίες επιδρούν καταλυτικά στη διαδικασία της μάθησης και στην επίτευξη του γενικότερου σκοπού και των επιμέρους στόχων του προγράμματος. Αυτές είναι η αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως προτύπου και εμψυχωτή της εκπαιδευτικής

διαδικασίας (επιδεικτική χρήση των διδασκόμενων δεξιοτήτων κατά το κρυφό πρόγραμμα), η χρήση του ουσιαστικού διαλόγου με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που βοηθά στην λύση των προβλημάτων από τα παιδιά (Τι θα μπορούσες να κάνεις; Τι άλλο; Είναι καλή ιδέα;) αντί της παροχής «συνταγών», η αγνόηση –κατά το δυνατόν- των αρνητικών συμπεριφορών των μαθητών με παράλληλη εστίαση και ενίσχυση των θετικών εκδηλώσεών τους και η αξιοποίηση του κρυφού προγράμματος ως πηγή ευκαιριών για τη μεταφορά και γενίκευση της διδασκόμενης γνώσης (Κουρμούση, 2013).

Ομάδα – στόχος

Την ομάδα στόχο του επιμορφωτικού προγράμματος αποτέλεσαν εβδομήντα πέντε (75) εκπαιδευτικοί δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων της 55^{ης} Περιφέρειας που δήλωσαν συμμετοχή στην ετήσια επιμόρφωση μετά την πρώτη εισαγωγική ημερίδα. Έγιναν αποδεκτές όλες οι δηλώσεις συμμετοχής και δεν τέθηκαν όροι και προϋποθέσεις επιλογής καθώς υπήρχε η δυνατότητα διαχωρισμού της ομάδας σε τρεις επιμέρους ομάδες, προκειμένου αφενός να υπηρετηθεί ο βιωματικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης που δεν επιτρέπει τη συμμετοχή πέραν των 25 μελών, και αφετέρου, να εξυπηρετηθούν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα αποστάσεων κατά τις συναντήσεις τους.

ΣΤΑΔΙΑ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

1. Εισαγωγική ημερίδα

Η εισαγωγική ημερίδα απευθύνονταν σε όλη την περιφέρεια και περιελάμβανε τρία μέρη:

- α. Αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στο Νηπιαγωγείο
- β. Παρουσίαση του Προγράμματος: «Βήματα για τη Ζωή»
- γ. Παιχνίδια ρόλων επί σκηνής. Οι εκπαιδευτικοί που εθελοντικά συμμετείχαν «έπαιζαν» σε ρόλο ηθοποιών σενάρια παρμένα από την καθημερινή σχολική ζωή με στόχο την ανάδειξη και τη συζήτηση των ζητημάτων της 1. Προαγωγής της φιλίας και ανάπτυξης δεξιοτήτων ένταξης και αποδοχής 2. Διαχείρισης του πειράγματος και θέσπισης κανόνων.

2. Βιωματικά Σεμινάρια

Τα βιωματικά σεμινάρια ήταν διήμερα, διάρκειας 12 ωρών και πραγματοποιήθηκαν σε τρία Σαββατοκύριακα του σχολικού έτους. Περιελάμβαναν συζητήσεις, αναλύσεις, μελέτες περίπτωσης και παιχνίδια ρόλων βασισμένα σε σενάρια με διαπροσωπικά προβλήματα της τάξης, της σχολικής ζωής αλλά και της γενικότερης κοινωνικής ζωής των μαθητών.

Θεματικές ενότητες πρώτου βιωματικού σεμιναρίου

- α) Εύρεση θέσης στον κύκλο
- β) Συγκέντρωση προσοχής και Διαχείριση των περισπασμών
- γ) Θέσπιση και τήρηση των κανόνων της τάξης

Θεματικές ενότητες δεύτερου βιωματικού σεμιναρίου

- α) Διαχείριση συναισθημάτων
- α1. Εισαγωγή - Συζήτηση για τα συναισθήματα - Βήματα σχεδιασμού διδασκαλιών συναισθηματικής αγωγής
- α2. Επεξεργασία συναισθημάτων (θυμός, φόβος, ζήλια, αδικία)
- β) Ανάπτυξη Ενσυναίσθησης - Ενεργητική ακρόαση- Δεξιότητες Συμβουλευτικής

Θεματικές ενότητες τρίτου βιωματικού σεμιναρίου

- α) Επίλυση Προβλημάτων
- β) Ικανότητα Άρνησης
- γ) Ικανότητα Διαχείρισης του πειράγματος

3. Ενδιάμεσες ανατροφοδοτικές συναντήσεις

Οι ενδιάμεσες ανατροφοδοτικές συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε μικρότερες ομάδες και είχαν σκοπό τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση. Αποτελούσαν σταθμούς ενδιάμεσης αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης και των αλλαγών που παρατηρούσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Παράλληλα λειτουργούσαν ανατροφοδοτικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για την

επιμορφωτική ομάδα. Μεταξύ των βιωματικών σεμιναρίων πραγματοποιήθηκαν τρεις ανατροφοδοτικές συναντήσεις σε κάθε ομάδα.

4. Δημιουργία ηλεκτρονικής ομάδας για την εξ αποστάσεως υποστήριξη και επιμόρφωση.

Η ηλεκτρονική δικτύωση και η δημιουργία κοινότητας μάθησης (Μπαγάκης 2002, Day 2003, Elliot 2005) ενίσχυσε την αλληλεπίδραση και την ανατροφοδότηση μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και επιμορφωτών (Κατσαρού, Δεδούλη 2008). Η εξ αποστάσεως επικοινωνία και επιμόρφωση έδωσε τη δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευτικό αξιοποιώντας το χρόνο με τον δικό του ρυθμό, να ανταλλάξει ιδέες, προτάσεις, ερωτήματα και καλές διδακτικές πρακτικές.

5. Ημερίδα λήξης

Η ημερίδα που υλοποιήθηκε με την λήξη και ολοκλήρωση του προγράμματος απευθύνθηκε σε όλη την περιφέρεια. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην επιμόρφωση παρουσίασαν εργασίες από την ετήσια εφαρμογή του προγράμματος στα νηπιαγωγεία τους καθώς και τα αποτελέσματα ερευνών τους που πραγματοποίησαν με μαθητές και γονείς. Με τις εργασίες τους ανέδειξαν τις αλλαγές που προέκυψαν στη διδακτική τους πρακτική, καθώς και τις θετικές επιδράσεις που είχε η εφαρμογή του προγράμματος στους μαθητές, στους γονείς, στη συνεργασία με συναδέλφους και στο γενικότερο κλίμα του σχολείου. Στην ημερίδα συμμετείχαν και γονείς που μετέφεραν την εμπειρία της συμμετοχής τους και την βελτίωση των συμπεριφορών των παιδιών τους στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Για την αξιολόγηση της επιμορφωτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκε με τις ανάλογες τροποποιήσεις, ο Οδηγός Ρυθμιστικής Αυτοαξιολόγησης ο οποίος εκπονήθηκε από ερευνητές του Κέντρου (CRESAS) και του Εθνικού Ιδρύματος Παιδαγωγικών Ερευνών (INRP) της Γαλλίας. Στην Ελλάδα η αποτελεσματικότητα και η δυνατότητα αξιοποίησης της μεθόδου ερευνήθηκε μέσα από το πρόγραμμα συνεχούς επιμόρφωσης-δράσης «Synergie» (Αναγνωστοπούλου & Παπαπροκοπίου στο ΕΑΔΑΠ, 2003: 80).

Η συμπλήρωση των εντύπων καταγραφής σε κάθε ανατροφοδοτική συνάντηση, αποτέλεσε το βασικό εργαλείο για την αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας. Τα έντυπα ήταν σχεδιασμένα έτσι ώστε να αποτυπώνονται εξελικτικά οι προσδοκίες από την επιμόρφωση, τα εμπόδια και οι αντιστάσεις, τα συναισθήματα που δημιουργούνταν, τα προβλήματα και οι δυσκολίες που συναντούσαν, οι αλλαγές που παρατηρούσαν στα παιδιά και στους γονείς, καθώς και οι αλλαγές που παρατηρούσαν στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική (ΕΑΔΑΠ, 2003· Σαλαγιάννη, 2009). Το έντυπο συμπλήρωνε ατομικά ο κάθε εκπαιδευτικός και στη συνέχεια ακολουθούσε επικοινωνία και ανταλλαγή των καταγραφών σε ομαδικό επίπεδο έξι έως οκτώ ατόμων. Η κάθε ομάδα αφού κατέληγε σε κάποιες κοινές διαπιστώσεις συμπλήρωνε το ομαδικό έντυπο καταγραφής.

Επιπλέον ποιοτικά δεδομένα συλλέγονταν από την παρατήρηση και την καταγραφή της εφαρμογής του προγράμματος στις τάξεις, από την ανάρτηση σχολίων και ερωτημάτων στην ηλεκτρονική ομάδα, αλλά και από το περιεχόμενο των εργασιών που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της εφαρμογής του προγράμματος και παρουσιάστηκαν στην τελική ημερίδα.

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια, όσες δηλαδή και οι ενδιάμεσες ανατροφοδοτικές συναντήσεις. Στην τελική συνάντηση που είχε και ρόλο ετήσιου απολογισμού, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούσαν στη σύνδεση των αρχικών στόχων του επιμορφωτικού προγράμματος με το τελικό αποτέλεσμα και στον εντοπισμό προτάσεων και προτεινόμενων αλλαγών που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στην επόμενη χρονιά τόσο σε διδακτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συνεργασιών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση της ετήσιας επιμορφωτικής παρέμβασης μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν βελτίωσαν τις ικανότητές τους:

- Σχεδιασμού μαθημάτων διδασκαλίας κοινωνικής- συναισθηματικής μάθησης
- Σύνδεσης του περιεχόμενου των μαθημάτων με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος καθώς και με το κρυφό πρόγραμμα
- Σύνδεσης και αξιοποίησης της θεωρίας στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική
- Διατύπωσης ανοικτού τύπου ερωτήσεων και καθοδήγησης των παιδιών στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης
- Εμφύχωσης των παιδιών στις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων
- Συνεργασίας και συστηματικής εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Συνεργασίας με συναδέλφους συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά δίκτυα
- Αναθεώρησης της προσωπικής τους εκπαιδευτικής θεωρίας μέσω της συμμετοχής τους σε διαδικασίες αναστοχασμού
- Προβολής του έργου τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η επιστημονική βιβλιογραφία δείχνει πως ανάλογες επιμορφωτικές παρεμβάσεις που επιδιώκουν να εισαγάγουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και να αναπτύξουν στάσεις και επαγγελματικές δεξιότητες θα πρέπει να έχουν μεγάλη διάρκεια και να εξασφαλίζουν ένα πλαίσιο αλληλοτροφοδότησης, παρακολούθησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με τους επιμορφωτές. Προς αυτή την κατεύθυνση ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι κομβικός και δεν επιτρέπει μονοδιάστατες προσεγγίσεις καθώς οι ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και των σχολικών μονάδων είναι πολύπλευρες. Η πλαisiώση των εκπαιδευτικών με την αξιοποίηση αρχών ενδοσχολικής επιμόρφωσης και έρευνας δράσης δημιουργεί προϋποθέσεις συνέχειας και σύνδεσης των εκπαιδευτικών αναγκών με τα επιμορφωτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σε μια περιφέρεια. Παράλληλα, η ερευνητική στάση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο, προωθεί την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και βελτιώνει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Άλλωστε η βελτίωση των εκπαιδευτικών και η βελτίωση των σχολικών μονάδων βρίσκονται σε μια αμφίδρομη σχέση καθώς τα δυο αυτά πεδία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και δεν μπορεί κανείς εύκολα να διαχωρίσει τα αποτελέσματα τους (Fullan 1991:331). Επιπλέον, η οργάνωση ενδοσχολικών προγραμμάτων μπορεί να συμβάλλει σε μια αποτελεσματικότερη λειτουργία του επιμορφωτικού ρόλου του Σχολικού Συμβούλου και να δημιουργήσει προϋποθέσεις αντικατάστασης της αποσπασματικής εποπτείας και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες (Παπαπροκοπίου, 2005:194· Σαλαγιάννη, 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Α. (2011). Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και ο Θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Altricher, H. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research*. New York: Routledge.
- Altrichter, H, Posch, P, Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστοπούλου, Ε. & Παπαπροκοπίου, Ν. (2003). Τα μεθοδολογικά εργαλεία» στο *ΕΑΔΑΠ, Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Antoniou, A., Polychroni, F. & Vlachakis, A.(2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21: 682-690.

- Βαλμάς, Θ., Γεωργιάδου, Α., Πήλιουρας, Π., Σαλαγιάννη, Μ., Σαλίχος, Μ. & Σκιά, Κ. (2011). *Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης. Οδηγός επιμορφούμενου*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων, τόμος Γ: *Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Commission of the European Communities (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω –Δαρδανός.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ε.Α.Δ.Α.Π. (Επιμ.) (2003). *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elliot, J. (2005). *Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης Κοινότητας Μάθησης στο Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. G.& Miles, M.B.(1992). Getting reform right: what works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 745-752.
- Hargreaves, A. & Fullan M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Μτφρ. Π.Χατζηπαντελή, Αθήνα: Πατάκη.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. Αθήνα: Κώδικας
- Κάντας, Α. (2001). *Οι παράγοντες Άγχους και η Επαγγελματική Εξουθένωση στους Εκπαιδευτικούς* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β.(2011). *Βήματα για τη Ζωή*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε Ατομικές και Κοινωνικές Δεξιότητες στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας στο Νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κουρμούση, Ν. (2013). *Βήματα για τη Ζωή*, Αθήνα: Σοκόλη- Κουλεδάκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση (τ.Α')*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Mc Niff, J. (1999). *Action Research: Principles and Practices*. London: Routledge.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ.15-18). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 1.3.α (2), Υποέργο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, υλοποίηση της πράξης: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη», Μέρος 1ο, Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Μέρος 2ο, Μαθησιακές περιοχές, Μέρος 3ο, Οδηγός Εκπαιδευτικού.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ., Μπαγάκης (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαλαγιάννη, Μ. (2009). Η συμβολή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *European Regional Meeting and Conference O.M.E.P. TYPE: CD-ROM* σ.522-536. (Αναρτημένο στο www.omep.gr/synedria.htm Πρακτικά).

Schon, D.(1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.

Τριλιανός, Α.(2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.

Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Τόμος Α΄ και Β΄, 3η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στοιχεία επικοινωνίας

Μαρία Σαλαγιάννη, msalagianni@yahoo.gr

Σαλωνίδης Βασίλης, Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, MSc Εφηρμοσμένη Δημόσια Υγεία, Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών
Βαρούχας Ζαχαρίας, Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, ΝΠΔΔ Δήμου Παιανίας
Ιατρού Ραμόνα, Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, ΝΠΔΔ Δήμου Παιανίας

ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η θεώρηση, η συμπεριφορά και η δια βίου μάθηση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση και την υιοθέτηση των στάσεων των μικρών παιδιών. Με την παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις, τις απόψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδαγωγών πάνω σε θέματα προαγωγής υγείας. Η συνεισφορά της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στον προσδιορισμό των αδυναμιών που εμφανίζονται στους κέντρα προσχολικής αγωγής όσον αφορά στην προαγωγής υγείας και στην παροχή πληροφόρησης στους φορείς που λαμβάνουν αποφάσεις προκειμένου να καλυφθούν αυτά τα κενά. Επιλέξαμε τη μέθοδο της επισκόπησης που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για τη συλλογή δεδομένων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο και το δομημένο ερωτηματολόγιο ως μέσο συγκέντρωσης πρωτογενών δεδομένων, θεωρώντας πως η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση είναι η πλέον κατάλληλη για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της εργασίας. Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας καταδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των παιδαγωγών δηλώνει ότι δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προαγωγή υγείας και ότι τηρεί σε μεγάλο βαθμό τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των παιδαγωγών είναι ελλιπής σε κάποια θέματα προαγωγής υγείας. Τα εμπειρικά αποτελέσματα οδηγούν σε ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις και σε επακόλουθες προτάσεις για την βελτίωση του επιπέδου τήρησης των κανόνων υγείας στους χώρους των παιδικών σταθμών. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη προτείνει να ενισχύεται το προσωπικό με εξειδικευμένες και πρακτικού τύπου γνώσεις, να επιμορφώνονται οι εργαζόμενοι σε θέματα προαγωγής υγείας σύμφωνα με τις αρχές της βιωματικής μάθησης και να εξασφαλίζεται η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση με τη συμμετοχή διαφορετικών ειδικοτήτων και υπηρεσιών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Προαγωγή υγείας, παιδικός σταθμός, παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας, απόψεις, συμπεριφορές, εκπαιδευτικό πρόγραμμα

OPINIONS AND BEHAVIORS OF PRESCHOOL EDUCATORS IN HEALTH PROMOTION ISSUES

ABSTRACT

The lifelong learning of preschool educators are key factors in determining the attitude of young children. The present dissertation aims to investigate the knowledge of preschool teachers and administrators working in nurseries, on matters relating to health promotion. The contribution of this study is the identification of the various weaknesses that can be found in kindergartens in terms of health promotion and the consequent provision of information to policy makers in order to heal these inefficiencies. The empirical study approach was adopted since it is the most appropriate method to collect primary data at a specific point in time. A structured questionnaire was, moreover, used as a tool for collecting primary data, since that methodological approach was considered as the most appropriate for achieving the purpose and the objectives of the study. According to the empirical results the majority of educators stated that gives special emphasis on health promotion and conforms to a large extent with the hygiene and safety rules. Further the education of preschool teachers is lacking in some areas of health promotion and the level of further education is not consistent with the current scientific climate. The empirical results lead to interesting observations and consequent proposals to improve the level of compliance with health rules at nurseries. More specifically, the present study suggests the enhancement of the staff with specific and practical knowledge, the training of employees on issues relating with health promotion using the principles of experiential learning and the enhancement of group cooperation involving different divisions and services.

KEYWORDS

Health promotion, day nursery, preschool educator, opinions, behaviors, educational program

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στους Βρεφονηπιακούς σταθμούς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ομαλή ανάπτυξη των μικρών παιδιών και λαμβάνονται υπόψη τα πορίσματα επιστημών όπως της ψυχολογίας, της ιατρικής και της παιδαγωγικής. Ειδικότερα, ο παιδικός σταθμός είναι ο θεσμός που στοχεύει στην εξάλειψη των διαφορών που τυχόν προκύπτουν από το πολιτιστικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, στην ομαλή μετάβαση των μικρών παιδιών από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον και στην παροχή υπηρεσιών, όπως ημερήσια διατροφή και φροντίδα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας που φιλοξενεί, τηρώντας τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας (Trichopoulos & Petridou, 1988 · Πετρογιάννης & Melhuish, 2001).

Όπως είναι γνωστό η βρεφική και νηπιακή ηλικία αποτελούν την πιο σημαντική περίοδο για την μετέπειτα ανάπτυξη του ατόμου. Στόχοι λοιπόν όλων όσων ασχολούνται με το μικρό παιδί θα πρέπει να είναι η ψυχοκοινωνική στήριξη και η παροχή κατάλληλων υπηρεσιών αγωγής και φροντίδας.

Η σημασία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο να υπάρξει η απαιτούμενη μέριμνα για την κατάρτιση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σε θέματα που σχετίζονται με την προαγωγή υγείας των μικρών παιδιών, η οποία θα ενισχύσει τους εμπλεκόμενους στην προσχολική αγωγή με εξειδικευμένες και πρακτικού τύπου γνώσεις.

Α. ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Υγεία και προαγωγή υγείας

Η υγεία είναι ένας δύσκολος και πολυδιάστατος όρος. Η έννοια της δεν αποδίδεται μόνο από την ιατρική, αλλά και από άλλους παράγοντες όπως είναι το περιβάλλον, η οικονομία, η εργασία κ.ά. Για αυτούς του λόγους έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι επιχειρούν να προσδιορίσουν την έννοια της. Η υγεία ως απουσία ασθένειας αποτελούσε για χρόνια τον ορισμό της υγείας μέχρι να διατυπωθεί ο ορισμός της στο καταστατικό του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας το 1946 ως «η κατάσταση της πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι μόνο η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας».

Η Προαγωγή Υγείας σύμφωνα με τη διακήρυξη του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας στην Οττάβα, είναι η διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα γίνονται ικανά να αναπτύξουν τον έλεγχο στην υγεία τους και να τη βελτιώσουν. Η άποψη αυτή απορρέει από μια ευρύτερη αντίληψη, που ταυτίζει την υγεία με τη δυνατότητα που έχει ένα άτομο ή μια ομάδα, να μπορεί από τη μια να πραγματοποιεί τις επιθυμίες του και να ικανοποιεί τις ανάγκες του και από την άλλη να μεταβάλλει το περιβάλλον ή να προσαρμόζεται σε αυτό (Τούντας, 2000).

Ο θεσμός του Παιδικού Σταθμού

Η προσχολική αγωγή σήμερα στη χώρα μας προσφέρεται από τους βρεφονηπιακούς σταθμούς και τα Νηπιαγωγεία. Η εικόνα των θεσμών της προσχολικής ηλικίας όμως παρουσιάζει διαφορές τόσο ανάμεσα στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και φανερώνει τη διαφορετική κατανόηση των διαστάσεων των προσχολικών υπηρεσιών και τη διαφορετική αντιμετώπισή τους στις διάφορες χώρες.

Ο θεσμός του βρεφονηπιακού σταθμού, αποτελεί τον κυρίαρχο χώρο φροντίδας και αγωγής για τα πολύ μικρά παιδιά και έχει σκοπό την παροχή ενιαίας προσχολικής αγωγής σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα όπως: ολόπλευρη ανάπτυξη, εξάλειψη πολιτιστικών, κοινωνικών, οικονομικών διαφορών κ.ά (Ζαχαρενάκης 1996α). Η πνευματική ολοκλήρωση και η μελλοντική επιτυχία έχουν την βάση τους στην παροχή αγωγής κατά την προσχολική ηλικία (Κιτσαράς, 1991).

Η Προαγωγή Υγείας στο χώρο του Βρεφονηπιακού Σταθμού

Η Προαγωγή Υγείας αφορά όλα τα άτομα και ειδικά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Όσο πιο νωρίς κατανοήσει το παιδί τη σημαντικότητα των κανόνων υγιεινής για την υγεία, τόσο πιο βέβαιο είναι ότι θα τους εφαρμόζει σε όλη του τη ζωή. Η πρωτοβουλία για την υλοποίησή προγραμμάτων που σχετίζονται με την αγωγή υγείας προκύπτει από προσωπική αναζήτηση των εργαζομένων ή από εξωτερικούς συνεργάτες (Αναγνωστοπούλου & Γιαννοπούλου, 2003· Σιόντη, 2005). Γενικά πάντως παρατηρούμε ότι η παρουσία της αγωγής υγείας τόσο στη ελληνική όσο και τη διεθνή πραγματικότητα υστερεί στα αναλυτικά προγράμματα, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν καταρτισμένοι ώστε να ασχοληθούν με «ιατρικά θέματα», ενώ πολλοί μαθητές δεν θέλουν να ασχολούνται με «άρρωστα πράγματα» που δεν τους αφορούν (Young & Williams 1989).

Για την προαγωγή υγείας στα ιδρύματα προσχολικής αγωγής, καθοριστικό ρόλο παίζει το καλά οργανωμένο πλαίσιο που ενισχύει και εξασφαλίζει τη συνεργασία μεταξύ των αρμόδιων φορέων, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η παισίωση των ιδρυμάτων με κατάλληλο εποπτικό και ερευνητικό υλικό και τέλος η άμεση εμπλοκή της οικογένειας (ΥΠΕΠΘ, 2006· Γκούβρα κ.ά., 2005· Τσιάντης, 2001· Young et al., 2000· Child Proofing Our Communities, 2002).

Ερευνητικές εργασίες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια φανερώνουν ότι η τήρηση των συνηθειών υγιεινής και ασφάλειας στους βρεφονηπιακούς σταθμούς από τους παιδαγωγούς, γίνεται μάλλον εμπειρικά και ακολουθώντας την κοινή λογική, τις συνήθειες ετών και ορισμένες θεσμοθετημένες πρακτικές (Ζέρβα κ.ά., 2010· Φανουράκη κ.ά., 2010).

B. ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Η έρευνα

Σκοπός της εργασίας μας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σε θέματα προαγωγής υγείας

Στόχοι της έρευνας είναι να διαπιστώσουμε ποιες απόψεις επικρατούν, να παρατηρήσουμε πως εδραιώνονται πρότυπα και συμπεριφορές υγείας στο καθημερινό πρόγραμμα των βρεφονηπιακών σταθμών και να διερευνήσουμε πως προετοιμάζονται οι εργαζόμενοι για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης.

Το κύριο ερώτημα της έρευνας είναι αν προάγεται η υγεία τόσο μέσα από το καθημερινό πρόγραμμα του βρεφονηπιακού σταθμού, όσο και από όσο και από τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των παιδαγωγών σε τέτοια ζητήματα.

Τα επιμέρους ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση είναι η έμφαση που δίνουν οι παιδαγωγοί στην προαγωγή υγείας, η υιοθέτηση πρακτικών από τη μεριά τους και η ανάδειξη θεμάτων που αφορούν την ανάπτυξη προτύπων και συμπεριφορών υγείας.

Τον πληθυσμό της έρευνάς μας αποτέλεσαν οι εργαζόμενοι που ασκούν παιδαγωγικό και διοικητικό έργο στους παιδικούς σταθμούς του μεγαλύτερου δικτύου παιδικών σταθμών της χώρας μας, του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της υπηρεσίας κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας οι συγκεκριμένοι εργαζόμενοι που απασχολούνται στους 77 παιδικούς σταθμούς, ανέρχονταν στους 596.

Οι παιδαγωγοί επιλέχθηκαν ανεξαρτήτως επιπέδου σπουδών, θέσης ή σχέσης εργασίας με τον εκάστοτε φορέα. Το δείγμα μας ήταν 226 άτομα, αποτελούσε δηλαδή περίπου το 38% του συνολικού αριθμού εργαζομένων του φορέα και κατά συνέπεια μπορούμε να πούμε ότι ήταν επαρκές για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Επιπλέον, ήταν αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού των εργαζομένων στους παιδικούς σταθμούς του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών. Και αυτό γιατί έγινε

προσπάθεια να ενταχθούν με οποιονδήποτε τρόπο μέσα στο δείγμα εργαζόμενοι της κάθε δημοτικής κοινότητας του πληθυσμού του νομικού προσώπου που μας ενδιαφέρει (συστηματική δειγματοληψία) καθορίζοντας με ένα συγκεκριμένο τρόπο την επιλογή του δείγματος.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέξαμε ως μέσο συγκέντρωσης και αποτύπωσης των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο. Και αυτό διότι μελετώντας τις δυνατότητες κάθε μεθόδου, καταλήξαμε πως το παραπάνω μέσο, είναι το πιο κατάλληλο προκειμένου να επιτευχθούν ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο, πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία, περιελάμβανε ενότητες που αφορούσαν τις απόψεις και τις συμπεριφορές των παιδαγωγών και επικεντρωνόταν στους παρακάτω παράγοντες:

- Έμφαση στην ατομική προαγωγή υγείας
- Έμφαση στην προαγωγή υγείας της παιδαγωγικής ομάδας
- Έμφαση στην ανάπτυξη προτύπων και συμπεριφορών υγείας
- Έμφαση στο πλύσιμο των χεριών των νηπίων
- Χρήση μέσων ατομικής προστασίας
- Ετοιμότητα για αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης

Έχει επικρατήσει στην διεθνή, κυρίως, αρθρογραφία για τον έλεγχο της εγκυρότητας της μέτρησης να πραγματοποιείται: (α) έλεγχος της εγκυρότητας του περιεχομένου (content validity) του ερωτηματολογίου και (β) έλεγχος της εγκυρότητας της δομής (construct validity) των ερευνητικών παραγόντων.

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας του περιεχομένου προχωρήσαμε σε συζητήσεις με επαγγελματίες του χώρου και ακαδημαϊκούς. Επιπλέον, προχωρήσαμε στην εκτέλεση μιας πιλοτικής έρευνας σε ικανό αριθμό παιδαγωγών για να αποφύγουμε ασάφειες, δυσκολίες στην επιλογή απάντησης λόγω μη κατανοητών όρων, λάθη στην έρευνα πεδίου κλπ. Η παραπάνω διαδικασία μας οδήγησε σε ορισμένες διορθώσεις στις ερωτήσεις, καθώς επίσης και σε ορισμένες διαφοροποιήσεις ερωτήσεων που είχαν να κάνουν με την πληρέστερη προσαρμογή τους στα ελληνικά δεδομένα.

Ο έλεγχος της εγκυρότητας της δομής των ερευνητικών παραγόντων ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις: αρχικά οι ερευνητικοί παράγοντες ελέγχθηκαν ως προς τη μονοδιάστατη φύση τους (unidimensionality) και, στην συνέχεια, ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία τους (reliability). Ο έλεγχος της μονοδιάστατης δομής των στοιχείων που αποτελούν τον κάθε παράγοντα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας κάθε παράγοντα ξεχωριστά, με τη χρήση του στατιστικού μέτρου Cronbach Alpha. Για την ολοκλήρωση των παραπάνω ελέγχων ακολουθήθηκε συγκεκριμένη διαδικασία και εξετάστηκαν οι κατάλληλοι δείκτες. Πιο συγκεκριμένα:

- Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Βασικών Συνιστωσών (Principal Component Analysis) με Ορθογώνια Περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax.
- Για τον έλεγχο της καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης εξετάστηκε η ύπαρξη ικανοποιητικών συσχετίσεων στο πίνακα των δεδομένων. Επιπλέον, εξετάστηκε: (α) το στατιστικό τεστ Bartlett's Sphericity (πρέπει να είναι σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 ή 0,05) και (β) το στατιστικό τεστ Kaiser-Meyer-Olkin (τιμές άνω του 0,8 θεωρούνται ικανοποιητικές και άνω του 0,5 ανεκτές).
- Για τον καθορισμό του πλήθους των παραγόντων που εξάχθηκαν, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ιδιοτιμής (eigenvalue). Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό επιλέγονται εκείνοι οι παράγοντες που έχουν ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας.
- Για τον έλεγχο της σημαντικότητας των παραγόντων ελέγχθηκαν οι παραγοντικές τους φορτίσεις. Παραγοντικές φορτίσεις (factor loadings) μεγαλύτερες του 0,55 θεωρούνται σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

- Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μέτρο Cronbach Alpha. Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία μια τιμή του μέτρου που βρίσκεται πάνω από το 0,7 αποτελεί κριτήριο αξιοπιστίας κλίμακας.
- Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά, σε Πίνακες, τα αποτελέσματα των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν (με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 20.0).

Τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν, μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι οι παράγοντες που δημιουργήθηκαν, μετά τις τροποποιήσεις που αναφέρθηκαν, αποτελούν συμπαγείς και αξιόπιστες δομές. Και αυτό γιατί οι τιμές των στατιστικών δεικτών υπερβαίνουν τα ελάχιστα κοινώς αποδεκτά όρια, τα οποία αναφέρθηκαν σε προηγούμενο σημείο. Με βάση τα αποτελέσματα της Παραγοντικής Ανάλυσης υπολογίστηκε ο μέσος όρος του κάθε παράγοντα.

Γ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Έμφαση στην ατομική προαγωγή υγείας

Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας πιστεύουν ότι θα πρέπει να προάγουν την καλή υγεία σε ατομικό επίπεδο με μέριμνα για την καθημερινή ατομική υγιεινή, πάντα/πάρα πολύ 84,1% (190), πολύ συχνά/πολύ 15% (34) και ότι θα πρέπει να προάγουν την καλή υγεία σε ατομικό επίπεδο με συστηματικό έλεγχο υγείας, πολύ συχνά/πολύ 44,2% (100), πάντα/πάρα πολύ 31,9% (72).

Επιπλέον, θεωρούν ότι θα πρέπει να προάγουν την καλή υγεία σε ατομικό επίπεδο εκδίδοντας και ανανεώνοντας το ατομικό βιβλιário υγείας, πάντα/πάρα πολύ 42,5% (96), πολύ συχνά/πολύ 27,4% (62), ότι θα πρέπει να προάγουν την καλή υγεία σε ατομικό επίπεδο έχοντας επαρκείς γνώσεις από τις βασικές σπουδές τους, συχνά/πολύ 39,8% (90), πολύ πάντα/πάρα πολύ 35,4% (80) και με συμπλήρωση των γνώσεών τους με ενημέρωση, επιμόρφωση, πολύ συχνά/πολύ 42,5% (96), πάντα/πάρα πολύ 37,1% (84).

Έμφαση στην Προαγωγή Υγείας της Παιδαγωγικής Ομάδας

Σχετικά με την προαγωγή της καλής υγείας της παιδαγωγικής ομάδας στον επαγγελματικό χώρο οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας πιστεύουν ότι θα πρέπει να προάγουν την καλή υγεία της παιδαγωγικής ομάδας στον επαγγελματικό χώρο με το να μεριμνούν για την καθημερινή ατομική υγιεινή των παιδιών, πάντα/πάρα πολύ 65,5% (148), πολύ συχνά/πολύ 28,3% (64) και ότι θα πρέπει να προάγουν την καλή υγεία της παιδαγωγικής ομάδας στον επαγγελματικό χώρο με το να αξιοποιούν σχετικό/κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό (βιβλία, αφίσες, παιχνίδια), συχνά/πολύ 52,2% (118), συχνά/μέτρια 23% (52). Ταυτόχρονα θεωρούν πολύ σημαντικό να αξιοποιούν παιδαγωγικές γνώσεις για παιδαγωγικές επιλογές (σχέδιο δράσης, διαθεματικότητα κλπ), πολύ συχνά/πολύ 51,3% (116), πάντα/πάρα πολύ 23,9% (54) και να συμπεριλαμβάνουν στους στόχους του ημερήσιου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος και την προαγωγή της, πολύ συχνά/πολύ 37,2% (84), πάντα/πάρα πολύ 37,2% (84).

Οι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι θα πρέπει να προάγουν την καλή υγεία της παιδαγωγικής ομάδας με το να επιδιώκουν συνεργασίες με κοινωνικούς συνεργάτες (παιδιάτρους, διαιτολόγους κ.ά.), συχνά/μέτρια 40,7% (92), πολύ συχνά/πολύ 37,2% (84), με το να ενεργοποιούν παρακινούν συναδέλφους, συνεργάτες, πολύ συχνά/πολύ 37,2% (84), συχνά/μέτρια 35,4% (80), με το να ενημερώνουν τους γονείς, πάντα/πάρα πολύ 41,6% (94), πολύ συχνά/πολύ 35,4% (80), με το να ζητούν στήριξη από τις αρμόδιες υπηρεσίες (Τοπική Αυτοδιοίκηση, Τριτοβάθμια εκπαίδευση κλπ, συχνά/μέτρια 28,3% (64), σπάνια/ελάχιστα 25,7% (58).

Έμφαση στην Ανάπτυξη Προτύπων και Συμπεριφορών Υγείας

Για την εδραίωση προτύπων και συμπεριφορών υγείας στον χώρο εργασίας, οι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι στον χώρο εργασίας τους εδραιώνονται πρότυπα και συμπεριφορές υγείας με την ατομική υγιεινή του προσωπικού, πάντα/πάρα πολύ 53% (120), πολύ συχνά/πολύ 29,2% (66), με την ατομική υγιεινή

των νηπίων, πάντα/πάρα πολύ 57,5% (130), πολύ συχνά/πολύ 32,7% (74) και με την υγιεινή/καθαριότητα σε χώρους, εξοπλισμό, πάντα/πάρα πολύ 51,3% (116), πολύ συχνά/πολύ 37,2% (84).

Στον χώρο του παιδικού σταθμού εδραιώνονται πρότυπα και συμπεριφορές υγείας με την ασφάλεια των χώρων (κτιριακή υποδομή: κλιμακοστάσια, υπαίθριοι χώροι, κοινόχρηστοι χώροι), πάντα/πάρα πολύ 45,1% (102), πολύ συχνά/πολύ 34,5% (78), με τη συνειδητή επιλογή ασφαλούς παιδαγωγικού υλικού (μη τοξικά, μη αιχμηρά), πάντα/πάρα πολύ 64,6% (146), πολύ συχνά/πολύ 22,1% (50).

Οι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι τα πρότυπα εδραιώνονται με τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μικρών παιδιών, πάντα/πάρα πολύ 44,2% (100), πολύ συχνά/πολύ 41,6% (94), με την επιμόρφωση του προσωπικού για αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης (ατυχήματα, πυρκαγιά, σεισμός, επιδημίες κ.ά.), πάντα/πάρα πολύ 39% (88), πολύ συχνά/πολύ 32,7% (74) και επικοινωνώντας με τους γονείς για την τήρηση των συμπεριφορών και στο σπίτι, πολύ συχνά/πολύ 46 % (104), πάντα/πάρα πολύ 32,7% (74).

Έμφαση στο πλύσιμο των χεριών των νηπίων

Όσον αφορά στις καθημερινές πρακτικές υγείας, τα νήπια πλένουν τα χέρια τους πριν από τα γεύματα πάντα/πάρα πολύ 85,9% (194), πολύ συχνά/πολύ 8,8 % (20), μετά από τα γεύματα πάντα/πάρα πολύ 81,4 % (184), πολύ συχνά/πολύ 13,3 % (30), πριν από τη χρήση της τουαλέτας, πολύ συχνά/πολύ 23% (52), σπάνια/ελάχιστα 22,1% (50), μετά τη χρήση της τουαλέτας, πάντα/πάρα πολύ 77,9% (176), πολύ συχνά/πολύ 16,8% (38).

Τα νήπια πλένουν τα χέρια τους χρησιμοποιώντας μωρομάντηλα, πολύ συχνά/πολύ 25,7% (58), σπάνια/ελάχιστα 23,9% (54) και σε μεγαλύτερο ποσοστό ακολουθώντας το σωστό τρόπο (με συγκεκριμένες κινήσεις), πάντα/πάρα πολύ 41,6% (94), πολύ συχνά/πολύ 31% (70).

Χρήση Μέσων Ατομικής Προστασίας

Σχετικά με την χρήση μέσων ατομικής προστασίας στον χώρο εργασίας τους, οι ενήλικες χρησιμοποιούν γάντια μιας χρήσης για την ώρα του αλλάγματος, πάντα/πάρα πολύ 70,8% (160), πολύ συχνά/πολύ 18,5% (42), για την παρασκευή των γευμάτων, πάντα/πάρα πολύ 79,6% (180), πολύ συχνά/πολύ 12,3% (28), για την περιποίηση τραυμάτων των νηπίων, πάντα/πάρα πολύ 33,6% (76), πολύ συχνά/πολύ 24,8% (56) και μάσκες όταν έχουν προσβληθεί από κάποια λοίμωξη του άνω αναπνευστικού, πάντα/πάρα πολύ 24,8% (56), ποτέ/καθόλου 23% (52).

Ετοιμότητα για Αντιμετώπιση Καταστάσεων Κρίσης

Για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης οι ενήλικες έχουν αναρτημένες οδηγίες εκκένωσης κτιρίου, πάντα/πάρα πολύ 31,9% (72), σπάνια/ελάχιστα 18,6% (42) και αναρτημένες οδηγίες σωστού πλυσίματος χεριών, ποτέ/καθόλου 26,4% (58), σπάνια/ελάχιστα 20,4% (46).

Για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης οι ενήλικες έχουν συμμετάσχει σε ασκήσεις εκκένωσης κτιρίου, συχνά/μέτρια 24,8% (56), πολύ συχνά/πολύ 23,9% (54), γνωρίζουν να χρησιμοποιούν πυροσβεστήρες, πάντα/πάρα πολύ 33,6% (76), πολύ συχνά/πολύ 30,1% (68), γνωρίζουν την παροχή πρώτων βοηθειών, πολύ συχνά/πολύ 45,1% (102), πάντα/πάρα πολύ 26,6% (60) και πώς να διαχειριστούν θέματα επιδημίας, πανδημίας κλπ, συχνά/μέτρια 30,1% (68), πολύ συχνά/πολύ 27,4% (62).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εργαζομένων αναγνωρίζει ότι θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μέριμνα για την καθημερινή ατομική υγιεινή του. Το προσωπικό των σταθμών δίνει μεγάλη έμφαση στο συστηματικό έλεγχο υγείας, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό θεωρεί ότι θα πρέπει να εκδίδει και να ανανεώνει το ατομικό βιβλιário υγείας. Ταυτόχρονα και από την παραγοντική

ανάλυση προκύπτει το ότι οι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι θα πρέπει να δίνεται πολύ συχνά έμφαση στα θέματα που αφορούν την προαγωγή υγείας.

Σχετικά με την προαγωγή της καλής υγείας της παιδαγωγικής ομάδας στον επαγγελματικό χώρο (παιδιά & ενήλικες), οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας δίνουν έμφαση στην καθημερινή ατομική υγιεινή των παιδιών σε μεγάλο ποσοστό, αξιοποιούν πολύ το κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό (βιβλία, αφίσες, παιχνίδια), αλλά και τις παιδαγωγικές γνώσεις τους για παιδαγωγικές επιλογές (σχέδιο δράσης, διαθεματικότητα κλπ). Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδαγωγών συμπεριλαμβάνει στους στόχους του ημερήσιου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος την προαγωγή της υγείας, συχνά επιδιώκει συνεργασίες με γονείς και κοινωνικούς συνεργάτες (παιδιάτρους, διαιτολόγους κ.ά.), και πιο συχνά ενεργοποιεί και παρακινεί συναδέλφους και συνεργάτες.

Οι παιδαγωγοί του δείγματος επιβεβαιώνουν τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία προσπαθούν να προάγουν την υγεία μέσα από το παιδαγωγικό έργο και την καθημερινότητά τους με παιδαγωγικές επιλογές όπως οργάνωση καθημερινών προγραμμάτων, χώρου, συνεργασίας με συναδέλφους και γονείς (Ζέρβα κ.ά., 2011). Η γνώμη των παιδαγωγών, όπως καταδεικνύεται και από την παραγοντική ανάλυση, είναι ότι η έμφαση στην προαγωγή υγείας της παιδαγωγικής ομάδας οφείλει να είναι συχνή.

Ως ιδιαίτερα σημαντικές παράμετροι είναι δυνατόν να χαρακτηριστούν τόσο η διαχείριση θεμάτων προαγωγής και αγωγής υγείας όσο και η επιλογή αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά τις ώρες ρουτίνας όσο και τις ώρες δράσεων. Οι παιδαγωγοί εδραιώνουν πρότυπα και συμπεριφορές υγείας δίνοντας μεγάλη σημασία στην ατομική υγιεινή του προσωπικού και των νηπίων, στην υγιεινή και ασφάλεια των χώρων, επιλέγοντας συνειδητά ασφαλές παιδαγωγικό υλικό, διαχειριζόμενοι αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των μικρών παιδιών, επικοινωνώντας με τους γονείς για την τήρηση των συμπεριφορών και στο σπίτι. Επιβεβαιώνουν δηλαδή ότι ο χώρος των προσχολικών ιδρυμάτων, αποτελεί μία από τις παραμέτρους που συμβάλλουν στην καλή υγεία των μικρών παιδιών (Ζέρβα κ.ά., 2009) παρέχοντας σε αυτά υπηρεσίες που προάγουν την ομαλή ανάπτυξή τους (Μπέλλου – Μυλωνά & Σιδηροπούλου, 2006) και ότι εκπαιδεύουν το μικρό παιδί ως προς την υιοθέτηση των επιλογών που προάγουν την υγεία και εμμέσως εκπαιδεύονται και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας μέσα από διάφορες διαδικασίες (Ζέρβα κ.ά., 2007· Σιδηροπούλου, 2002).

Όσον αφορά στις καθημερινές πρακτικές υγείας, τα νήπια πλένουν σχεδόν πάντα τα χέρια τους πριν και μετά από τα γεύματα. Βλέπουμε δηλαδή ότι πραγματοποιούνται οι απαραίτητες πρακτικές υποδείξεις από τον ενήλικα όπως το προηγούμενο πλύσιμο των χεριών (Παπανικολάου, 1999). Τα νήπια πλένουν σε μικρό βαθμό τα χέρια τους πριν από τη χρήση της τουαλέτας, τα πλένουν σχεδόν πάντα μετά από τη χρήση της τουαλέτας και ακολουθώντας το σωστό τρόπο (με συγκεκριμένες κινήσεις) σε πολύ μεγάλο βαθμό. Παρατηρούμε επιπλέον ότι δεν χρησιμοποιούνται συχνά τα μωρομάντηλα για τον καθαρισμό των χεριών καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης οι παιδαγωγοί δίνουν πάρα πολύ συχνά έμφαση στο πλύσιμο των χεριών. Το γεγονός ότι δεν αντικαθίσταται το πλύσιμο των χεριών με τον καθαρισμό χεριών με μωρομάντηλα είναι πολύ θετικό.

Σχετικά με την χρήση μέσων ατομικής προστασίας στον χώρο εργασίας τους, οι ενήλικες χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό γάντια μιας χρήσης για την ώρα του αλλάγματος και για την παρασκευή των γευμάτων, σε ικανοποιητικό βαθμό γάντια μιας χρήσης (διαφορετικό ζευγάρι για κάθε παιδί), αλλά και γάντια μιας χρήσης για την περιποίηση τραυμάτων των νηπίων και σε μικρό βαθμό μάσκες όταν έχουν προσβληθεί από κάποια λοίμωξη του άνω αναπνευστικού. Το παραγοντικό σκορ δείχνει ότι οι παιδαγωγοί κάνουν συχνή χρήση μέσων ατομικής προστασίας.

Για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης οι ενήλικες έχουν αναρτημένες οδηγίες εκκένωσης κτιρίου σε αρκετές περιπτώσεις, αναρτημένες οδηγίες σωστού πλυσίματος χεριών σε μερικές περιπτώσεις, ενώ έχουν συμμετάσχει σε ασκήσεις εκκένωσης κτιρίου αρκετές φορές. Επιπλέον, γνωρίζουν να

χρησιμοποιούν πυροσβεστήρες και να παρέχουν τις πρώτες βοήθειες σε μεγάλο βαθμό και γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν θέματα επιδημίας, πανδημίας κλπ σε μέτριο βαθμό. Φαίνεται δηλαδή από τις απαντήσεις τους ότι οι εργαζόμενοι έχουν ικανοποιητικό βαθμό ετοιμότητας σε περίπτωση ατυχήματος ή καταστροφής. Ως ιδιαίτερα σημαντική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η μερική απουσία αναρτημένων οδηγιών υγιεινής παρόλο που κρίνεται απαραίτητο (Bredenkamp & Copple 1998), καθώς πρόκειται για έναν χώρο όπου στη διάρκεια κάθε σχολικού έτους σημειώνεται υψηλός βαθμός λοιμώξεων τόσο σε εργαζόμενους όσο και στα μικρά παιδιά (Αντωνιάδης κ.ά., 2006). Οι παιδαγωγοί φαίνεται ότι έχουν μέτριο βαθμό ετοιμότητας σε μερικές περιπτώσεις κρίσεις και ικανοποιητικό βαθμό σε άλλες περιπτώσεις δύσκολων καταστάσεων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδαγωγών δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προαγωγή υγείας (τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικής ομάδας), στην καθημερινή υγιεινή και στην επιμόρφωση πάνω σε θέματα προαγωγής υγείας. Αυτό αποδεικνύεται από το ότι οι εργαζόμενοι στους παιδικούς σταθμούς πιστεύουν ότι πρέπει να συμπεριλαμβάνουν στους στόχους του ημερήσιου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος την προαγωγή της υγείας, να εντάσσουν στα ημερήσια εκπαιδευτικά προγράμματα βιωματικούς τρόπους διδασκαλίας ως προς την υιοθέτηση συνηθειών που προάγουν την υγεία των μικρών παιδιών και να επιδιώκουν συνεργασίες με κοινωνικούς συνεργάτες και γονείς πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Επιπλέον, οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται τόσο την αξία της πλαισίωσης του παιδαγωγικού έργου από κοινωνικούς συνεργάτες, κατάλληλο εποπτικό υλικό, συμβολή των Ο.Τ.Α. όσο και της επιμόρφωσης των εργαζομένων σε θέματα προαγωγής υγείας ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στο ρόλο τους καλύπτοντας τις ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας αλλά και να φανούν αποτελεσματικοί στα καθήκοντά τους (Ζέρβα κ.ά., 2010).

Το παιδαγωγικό προσωπικό δίνει μεγάλη σημασία στην ατομική υγιεινή, στην υγιεινή και ασφάλεια των χώρων και των υλικών, αλλά και στη χρήση μέσων ατομικής προστασίας. Αρκετά θετικό είναι το γεγονός ότι δείχνουν να έχουν μεγάλο βαθμό ετοιμότητας για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης που μπορεί να προκύψουν στον παιδικό σταθμό. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές των παιδαγωγών δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται πολύ συχνά τη σημασία της ανάπτυξης των προτύπων υγείας. Για αυτό τηρούν πάρα πολύ συχνά τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας. Τη χρήση μέσων ατομικής προστασίας και τη σημασία της ετοιμότητας στην αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης πάντως την αντιλαμβάνονται συχνά, αλλά όχι τόσο συχνά όσο τους υπόλοιπους παράγοντες προαγωγής υγείας.

Οι Δήμοι αποτελούν τις πλησιέστερες και πιο αποκεντρωμένες δομές της κοινωνίας και μπορούν να αναλάβουν την υλοποίηση σχετικών υπηρεσιών προαγωγής της υγείας με επάρκεια, συστηματικότητα και διαχρονική συνέπεια. Η ανάπτυξη τέτοιων πρωτοβουλιών από τους Δήμους, τη στιγμή μάλιστα που υπάρχει σχετική έλλειψη αντίστοιχων εθνικών προγραμμάτων, θα στηρίξει ουσιαστικά τις δομές των παιδικών σταθμών που υπάγονται πλέον στους Δήμους και τα νομικά πρόσωπά τους. Η συμβολή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης είναι καθοριστική σημασίας για την επιμόρφωση των εργαζομένων προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στον παιδαγωγικό ρόλο τους (Ζέρβα κ.ά., 2010).

Θα πρέπει να υπάρχει συνεχής και προγραμματισμένη επιμόρφωση των εργαζομένων σε θέματα προαγωγής υγείας, η οποία θα ενισχύσει τους εμπλεκόμενους στην προσχολική αγωγή με εξειδικευμένες και πρακτικού τύπου γνώσεις, θα οδηγήσει σε πρωτοβουλίες για την υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής υγείας στους θεσμοθετημένους χώρους προσχολικής αγωγής από τα βασικά στελέχη των δημοτικών παιδικών σταθμών και θα βελτιώσει γενικά το επίπεδο των παιδαγωγικών προγραμμάτων. Άλλωστε τα τελευταία χρόνια μέσα από τις διακηρύξεις του Εθνικού Οργανισμού για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (NAEYC) δίνεται ολοένα και περισσότερη έμφαση στα

προγράμματα που εφαρμόζονται στους χώρους που φιλοξενούν παιδιά προσχολικής ηλικίας και στα οποία οι εργαζόμενοι είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία και ανάπτυξη προδιαγραφών και υψηλής ποιότητας πρακτικών (Bredekamp & Copple, 1998).

Τα ιδρύματα Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία φροντίζουν για την εκπαίδευση και την κατάρτιση των μελλοντικών παιδαγωγών πρέπει να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν τα προγράμματα σπουδών προσφέροντας περισσότερο εξειδικευμένες και πρακτικού τύπου γνώσεις. Πρόσφατα το ΤΕΙ Αθήνας θέλοντας να καλύψει τα συγκεκριμένα κενά, προχώρησε στην εισαγωγή των μαθημάτων Πρώτων Βοηθειών και Υγιεινής-Επιδημιολογίας στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής.

Πιστεύουμε ότι σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να ερευνηθούν διεξοδικά και άλλοι παράμετροι του θέματος της προαγωγής υγείας στον Βρεφονηπιακό σταθμό, όπως οι απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές των γονέων και οι αντιλήψεις των αιρετών υπευθύνων. οι τρόποι ενεργοποίησης των παιδιών κατά τη διάρκεια των «ανοιχτών εργαστηρίων». Επιπλέον θα ήταν χρήσιμο, να μελετηθεί ο γενικότερος τρόπος διοργάνωσης προγραμμάτων αγωγής υγείας που επικρατεί αυτή τη στιγμή στους προσχολικούς θεσμούς της χώρας μας.

Περισσότερα από όλα βέβαια θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν διεξοδικά οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές των ίδιων των παιδιών. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι απαραίτητη η πιστοποίηση των στάσεων τους μέσα από ντοκουμέντα. Η διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης-καταγραφής συμπεριφορών και ενεργειών μπορεί να προσφέρει πολύ σημαντικά ευρήματα και να αναδείξει τρόπους επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων. Η συμβολή βοηθημάτων όπως βιντεοκάμερα, φωτογραφική μηχανή, σχάρες καταγραφής-παρατήρησης, μπορούν να δώσουν πλήθος στοιχείων σε παιδαγωγούς, ερευνητές, γονείς κ.ά.

Η εργασία μας, αποτέλεσε κατά κάποιο τρόπο μια συνέχεια πρόσφατων σχετικών ερευνητικών εργασιών που είχαν κάνει την «χαρτογράφηση του συγκεκριμένου τοπίου» και ελπίζουμε να δώσει το έναυσμα, ώστε να ακολουθήσουν και άλλοι προβληματισμοί, αλλά και πειραματισμοί από εκείνους που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα είτε με το χώρο της προσχολικής αγωγής, είτε με την εφαρμοσμένη δημόσια υγεία και την προαγωγή υγείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστοπούλου, Λ., Γιαννοπούλου, Κ. (2003). Εναλλακτικές προτάσεις σχεδίων παιδαγωγικής δράσης. Στο ΕΑΔΑΠ (επιμ.): *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, 157 – 209.

Αντωνιάδης Σ, Μπούρχα Δ, Ξυνού Κ, Πέτρου Ι, Σιδηροπούλου Τ, Τσαούλα Ν, Διονυσοπούλου Ε. (2006). *Λοιμώξεις και νοσηρότητα σε βρεφονηπιακούς σταθμούς του Νομού Αττικής*. Στο Βιβλίο Περιλήψεων του 44ου Πανελλήνιου Παιδιατρικού Συνεδρίου, 215

Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε. (2005). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο*. Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Ζαχαρενάκης, Κ. (1996α). *Αντισταθμιστική αγωγή για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες*. Αγ. Νικόλαος, Ιδιωτική έκδοση.

Ζέρβα Μ, Αντωνιάδης Σ, Ζέρβας Κ, Μπούρχα Δ, Φανουράκη Μ, Κουτής Χ. (2007). Η σχέση οικογένειας και βρεφονηπιακού σταθμού γύρω από θέματα υγιεινής και ασφάλειας των μικρών παιδιών, Πρακτικά Περιλήψεων 19ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας, Παιδί – Οικογένεια στον 21ο αιώνα.

Ζέρβα Μ, Σιδηροπούλου Τ, Ζέρβας Κ, Σαλωνίδης Β. (2009). Η προέκταση του ρόλου του βρεφονηπιακού σταθμού ως θεσμού του κράτους πρόνοιας: Το παράδειγμα της αγωγής υγείας. Στα Πρακτικά του 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή. *Ιστορία Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*.

Ζέρβα, Μ., Σιμιντζή, Α., Ζέρβας, Κ., Σαλωνίδης, Β., Κουτής, Χ. (2010). Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας σήμερα: βασικές σπουδές και επιμόρφωση σε θέματα προαγωγής και αγωγής υγείας. Στο Γεωργιάδης, Γ. & συν (επιμ.): *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: παρελθόν – παρόν – μέλλον*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ. τ. Α'. (σσ.323-336). Δράμα, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.

Ζέρβα Μ, Μουσένα Ε, Σαλωνίδης Β, Μπούρχα Δ. (2011). *Καταστάσεις κρίσεων και Προσχολικά Ιδρύματα*. Πρακτικά Περιλήψεων 16ου Διεθνούς Συνεδρίου «Νευροψυχιατρικές, Ψυχολογικές & Κοινωνικές Εξελίξεις και Προκλήσεις», της Εταιρείας Ψυχολογικής Ψυχιατρικής Ενηλίκου & Παιδιού (Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π.).

Κιτσαράς, Γ. (1991). *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα, Παπαζήσης.

Μπέλλου–Μυλωνά Π, Σιδηροπούλου Τ. (2006). Ο βρεφονηπιακός σταθμός ως κέντρο αγωγής και φροντίδας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Νοσηλευτική*, 45 (3), 336 – 344

Παπανικολάου Ρ. (1999). *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα, Καστανιώτης

Πετρογιάννης, Κ., Melhuish, E.C. (επιμ.) (2001). *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη*. Αθήνα, Καστανιώτης.

Σιδηροπούλου Τ. (2002) *Οικογένεια και Προσχολική Αγωγή*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας

Σιόντη, Ε. (2005). Ο επιμορφωτής στην εκπαίδευση παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Στα Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου: *Η Διαθεματική προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Τούντας, Γ. (2000). *Κοινωνία και Υγεία, Αθήνα*. Οδυσσέας / Νέα Υγεία.

Τσιάντης, Γ. (2001). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. τ. Α'. Αθήνα, Καστανιώτης.

ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Φανουράκη, Μ., Ζέρβα, Μ., Ζέρβας, Κ., Κουτής, Χ., Αντωνιάδης, Σ. (2010). Το κτίριο του ιδρύματος προσχολικής αγωγής και η συμβολή του στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Το παράδειγμα του βρεφονηπιακού σταθμού. Στο Γεωργιάδης Γ. και συν. (επιμ.): *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: παρελθόν – παρόν – μέλλον*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ. τ. Β'. (σσ.1137-1147). Δράμα, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.

Bredenkamp S, Copple C, (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. (επιμ. Ντολιοπούλου Ε, μτφρ. Μαρκάκη Ε.). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Child Proofing Our Communities. (2002). *Creating safe learning zones: ABC's of Healthy School*. In <http://www.childproofing.org/ABC.pdf>.

Trichopoulos, D., Petridou, E. (1988). Promoting health among school age children. *Scand J Soc Med*. 16: 251 – 255.

Young, I., Williams, T. (1989). *The Healthy School*. Edinburgh: Scottish Health Education Group – WHO European Region.

Young, A., Errington, G., Sparks, G., Towner, E., Jarvis, S., Carr, G. (2000). Measuring and influencing the safety culture of Primary School. Abstracts of 5th World Conference, *Injury prevention and control. Sharing experiences, Blending perspectives*. New Delhi, Macmillan: 27.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Βασίλης Σαλωνίδης, v.salonides@yahoo.gr

Σιόλου Ευδοξία, Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών και Εκπαίδευσης από Απόσταση

Λέκκα Άσπα, Σχολή Επιστημών Αγωγής

Σακελλαρίου Μαρία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παγγέ Τζένη, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΝΝΟΙΩΝ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΕ ΕΦΗΒΟΥΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει επιφέρει αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας των μαθηματικών σε μαθητές με νοητική υστέρηση (Brown et al., 2011). Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποσκοπεί στη διερεύνηση της δυνατότητας των έφηβων με μέτρια νοητική υστέρηση να κατανοούν την τυχαιότητα και να εντοπίζουν το δειγματικό χώρο ενός τυχαίου πειράματος, με τη χρήση της τεχνολογίας. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη ήταν δύο έφηβοι με μέτρια νοητική υστέρηση ηλικίας 15 και 16 ετών. Για το σκοπό της έρευνας αναπτύχθηκε μια ιστορία η οποία παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες κάνοντας χρήση του power point. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι έφηβοι με μέτρια νοητική υστέρηση ήταν σε θέση να διακρίνουν το δειγματικό χώρο ενός πειράματος τύχης που απαρτιζόταν από ένα έως και τέσσερα διαφορετικά αντικείμενα ενώ αρχικά δεν ήταν σε θέση να περιγράψουν όλους τους δυνατούς συνδυασμούς τριών και τεσσάρων αντικειμένων ανά δύο. Παρ' όλα αυτά, μπορούν να βελτιώσουν την πιθανολογική σκέψη τους μέσω διδασκαλίας κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Νοητική υστέρηση, πιθανολογικός συλλογισμός

TEACHING PROBABILITIES TO ADOLESCENTS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

ABSTRACT

This study aims to investigate whether adolescents with moderate mental retardation are able to understand randomness and to identify the sample space of a random experiment using technology. The participants in this study were two adolescents with moderate mental retardation aged 15 and 16 years. We developed an online story to teach probabilities and sample spaces. According to the results of the study, although adolescents with moderate mental retardation were able to discriminate sample spaces consisting up to four different subjects, they were not able to describe all possible combinations of these subjects in a two-stage experiment, but they can prove their probabilistic thinking.

KEY WORDS

Probabilistic thinking, combinations, mental retardation, intellectual disability

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη της πιθανολογικής σκέψης των παιδιών και των εφήβων είναι απαραίτητη για την καθημερινή ζωή, διότι οι πιθανότητες συνδέονται άμεσα με τα προβλήματα της “πραγματικής” ζωής. Οι πιθανότητες συνδέονται με πολλούς τομείς των μαθηματικών και είναι σημαντικές για την κατανόηση καθημερινών δραστηριοτήτων όπως η πολιτική, ο καιρός και τα αθλητικά (Pange, 2002).

Τα παιδιά, από την ηλικία των 5 ετών, είναι αρκετά εξοικειωμένα με τα τυχαία πειράματα, και αποκτούν διαισθητικά το πιθανολογικό συλλογισμό μέσα από την καθημερινή τους ζωή (Schlottmann, 2001· Nikiforidou et al., 2007). Γι' αυτό και μπορούν εύκολα να αντιληφθούν τα πιο πιθανά αποτελέσματα ενός πειράματος τύχης (Nikiforidou et al., 2010).

Ο πιθανολογικός συλλογισμός των παιδιών όσον αφορά τις δομικές πιθανολογικές έννοιες, μεταξύ των οποίων είναι και ο δειγματικός χώρος, κατά την ανάπτυξή του διέρχεται από 4 στάδια. Στο αρχικό στάδιο χαρακτηρίζεται από υποκειμενική σκέψη, στο δεύτερο στάδιο γίνεται μετάβαση από την υποκειμενική σκέψη στην πρόωρη ποσοτική, κατά το τρίτο στάδιο εξελίσσεται σε άτυπη ποσοτική, ενώ στο τελευταίο στάδιο χαρακτηρίζεται από την ποσοτική αιτιολόγηση των επιλογών τους (Jones et al., 1997). Η διερεύνηση του πιθανολογικού συλλογισμού των παιδιών μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με χρήση απτών υλικών (Καφούση κ.ά., 2002) είτε με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Nikiforidou et al., 2007).

Οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για την αλλαγή και την καινοτομία στην τυπική και ειδική εκπαίδευση (Tezci, 2009, Toki et al., 2010), διότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες έπειτα από κατάλληλη εκπαίδευση (Li-Tsang, 2004). Οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για την εκμάθηση της στατιστικής (Pange, 2002) και των πιθανοτήτων στο σχολείο (Pange, 2006· Gurbuz, 2012), ακόμη και σε παιδιά νηπιαγωγείου (Fesakis et al., 2009, Nikioridou et al., 2010). Η χρήση των παιγνιδιών μέσω υπολογιστή βοηθάει στη μάθηση μαθηματικών εννοιών διότι απαιτεί την πλήρη προσοχή των παιδιών ενώ παράλληλα τα ψυχαγωγεί (Shellenbarger, 2013).

Η χρήση των ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορεί να οδηγήσει στην οικοδόμηση της σκέψης των μαθητών (Papert, 1980) μέσω της εποικοδομητικής μεθόδου διδασκαλίας (Glaserfeld, 1995). Ειδικότερα, η υποβολή ερωτημάτων στους μαθητές για θέματα που συναντούν καθημερινή τους ζωή, τους οδηγεί στην αυτόνομη κατάκτηση των γνώσεων από μέρους τους (Wesley, 2004). Αφού σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομητισμού οι μαθητές βασιζόμενοι σε πρότερες γνώσεις τους, εργάζονται για την κατασκευή και την κατάκτηση νέων γνώσεων (Anderson, 1996).

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά χωρίς αναπηρία ολοκληρώνουν την φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχοντας κατακτήσει υψηλού επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες που συνδέονται με τα μαθηματικά και τις πιθανότητες, δεν συμβαίνει το ίδιο και με τα παιδιά με νοητική υστέρηση, τα οποία μπορεί να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση τους, χωρίς να έχουν αποκτήσει αυτές τις δεξιότητες (Grise, 1980). Ειδικά στην Ελλάδα, δεν βρέθηκε καμία δημοσιευμένη έρευνα σχετικά με τη διδασκαλία των πιθανοτήτων σε εφήβους με νοητική υστέρηση.

Η νοητική υστέρηση (ΝΚ) είναι ένα αναπτυξιακό πρόβλημα, που επηρεάζει τη μνήμη, την προσοχή, την λεκτική ικανότητα, τη μάθηση, τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικών και ατομικών δεξιοτήτων και εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 18 ετών (Υπουργείο Παιδείας-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Οι έφηβοι με μέτρια νοητική υστέρηση μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοφροντίδας με την κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να συμπεριφέρονται ως φυσιολογικά παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας (Κρασανάκης, 1989). Επίσης, έχουν περιορισμένες δυνατότητες στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων πέρα από αυτές των μαθητών που φοιτούν στη δεύτερη τάξη του τυπικού δημοτικού σχολείου διότι οι ακαδημαϊκές γνώσεις που μπορούν να κατακτήσουν είναι περιορισμένες (Σούλης, 2005). Τα τεχνολογικά βοηθήματα, η ταυτόχρονη παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού και η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, όπως είναι οι υπολογιστές και τα πολυμέσα παρέχουν άμεσες αισθητηριακές εμπειρίες μάθησης στους εφήβους με νοητική υστέρηση και ενθαρρύνουν την πρακτική σκέψη (Reis et al., 2010). Σύμφωνα με το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για παιδιά με νοητική καθυστέρηση «Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής παρέχει στο άτομο με Ν.Κ. δυνατότητα για ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, αφού επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δομήσει ένα περιβάλλον βασισμένο στα ενδιαφέροντα του μαθητή, οριοθετημένο, με μαθησιακά ερεθίσματα όπου μπορούν να διδαχτούν σημαντικά πράγματα συνδεδεμένα με τον “πραγματικό κόσμο”» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας, 2004).

Στόχος της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση της δυνατότητας των εφήβων με μέτρια νοητική υστέρηση να κατανοούν την τυχαιότητα, να εντοπίζουν το δειγματικό χώρο ενός τυχαίου πειράματος και να δημιουργούν συνδυασμούς.

ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Για το σκοπό της έρευνας δημιουργήθηκε μια ιστορία με πιθανολογικές έννοιες (δειγματικός χώρος, συνδυασμοί) που παρουσιάστηκε στους μαθητές μέσω ενός υπολογιστή. Έγινε χρήση όλων των κατάλληλων και διαθέσιμων τεχνολογιών στο σχολείο, όπως προβλέπεται από το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της μάθησης των μαθητών με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση.

Στην ιστορία που αναπτύχθηκε για τη μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκαν χρώματα και δραστηριότητες που αποτελούνταν από υλικά τα οποία ήταν γνωστά στους μαθητές, διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνται συχνά σε πιθανολογικές δραστηριότητες (Skoumbourdi et al. 2003), σχετίζονταν με τα ενδιαφέροντά τους καθώς και δωρεάν υλικό από το διαδίκτυο. Για τη διδασκαλία της έννοιας του δειγματικού χώρου χρησιμοποιήθηκε η εποικοδομητική μέθοδος διδασκαλίας.

Η έρευνα ήταν μια διερευνητική μελέτη περίπτωσης. Πρόκειται για την εκτενή μελέτη των δυνατοτήτων μίας μικρής ομάδας μαθητών (Yin RK, 1984). Δύο μαθητές με μέτρια νοητική υστέρηση συμμετείχαν στη μελέτη, ο Κ και ο Ν, ηλικίας 15 και 16 ετών αντίστοιχα. Οι μαθητές είχαν πρόσφατα υποβληθεί στο WISC τεστ σύμφωνα με το οποίο διαπιστώθηκε ότι είχαν δείκτη νοημοσύνης 40 και 38 αντίστοιχα, καθώς και οι πρακτικές και λεκτικές δεξιότητες τους αντιστοιχούσαν στην ηλικία των 7-8 ετών.

Η μελέτη διεξήχθη το τρίτο τρίμηνο του 2013 σε ένα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της Ηπείρου. Οι εν λόγω μαθητές δεν είχαν εμπλακεί σε προηγούμενα έτη με οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν το δειγματικό χώρο ενός τυχαίου πειράματος και τη δημιουργία συνδυασμών, καθώς τα ΑΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση των μαθητών με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση δεν περιλαμβάνει τέτοιου είδους δραστηριότητες (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Για το σκοπό της μελέτης χρησιμοποιήθηκε η εποικοδομητική μέθοδος για τη διδασκαλία του δειγματικού χώρου και τη δημιουργία συνδυασμών. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ένας δειγματικός χώρος ο οποίος αποτελούνταν αρχικά από ένα στοιχείο και στο τέλος έφτασε να αποτελείται από τέσσερα διαφορετικά στοιχεία και ακολούθησε η δημιουργία συνδυασμών, είτε με απτά υλικά είτε με παιχνίδια ηλεκτρονικού υπολογιστή. Αυτή η διαδικασία διήρκεσε ένα μήνα. Για να αξιολογηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, ζητήθηκε από τους Κ και Ν να παρακολουθήσουν μια ιστορία με απλές πιθανολογικές ιδέες, κάνοντας χρήση του power point, πριν και μετά τη διδασκαλία. Η ιστορία αφορούσε δύο παιδιά που επισκέφθηκαν ένα πάρκο ψυχαγωγίας και οι Κ, Ν έπρεπε να βοηθήσουν τους ήρωες της ιστορίας να εντοπίσουν το δειγματικό χώρο πειραμάτων τύχης και να δημιουργήσουν συνδυασμούς αντικειμένων. Στην ιστορία, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ζήτησε από τους Κ και Ν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το δειγματικό χώρο των πειραμάτων, ο οποίος κυμαίνονταν από 4 έως 1. Χρησιμοποιήθηκε η αντίστροφη σειρά από εκείνη που χρησιμοποιήθηκε στις διδακτικές δραστηριότητες. Οι δύο μαθητές είδαν αυτή την ιστορία δύο φορές, μια φορά πριν και μία μετά τη διδασκαλία, από τον υπολογιστή του σχολείου, με τον ερευνητή. Στο τέλος της κάθε ερώτησης ο εκπαιδευτικός δεν έδωσε τη σωστή απάντηση στους Κ και Ν. Τα ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτή την ιστορία ήταν:

• «Όπως βλέπετε, υπήρχαν δύο παιδιά Νίκος και η Ελένη που επισκέφθηκαν ένα πάρκο ψυχαγωγίας. Στην είσοδο συνάντησαν έναν κύριο που πωλούσε τέσσερα μπαλόνια. Κρατούσε 1 κόκκινο, 1 κίτρινο, 1 πράσινο και 1 μωβ μπαλόνι (Εικόνα 1). Η Ελένη ήταν ενθουσιασμένη και ήθελε να αγοράσουν ένα. Όλα ήταν υπέροχα! Μη μπορώντας να αποφασίσει ποιο να επιλέξει, τράβηξε ένα μπαλόνι έξω τυχαία. “Τι χρώμα μπορεί να ήταν το μπαλόνι που τράβηξε; Θα μπορούσε να τραβήξει άλλο χρώμα;”»



Εικόνα 1. Η εικόνα με τον κύριο που πωλούσε τα τέσσερα μπαλόνια.

• «Στη συνέχεια, ο Νίκος είδε έναν κύριο που πωλούσε τρία γλειφιτζούρια. Ένα ήταν με γεύση φράουλα, ένα με γεύση λεμόνι και ένα με γεύση πορτοκάλι. Ο Νίκος, αποφάσισε να αγοράσει δύο, ένα για τον ίδιο και ένα για την αδερφή του, την Ελένη (Εικόνα 2). Αχ, όλα φαίνονταν νόστιμα... Ο Νίκος δεν ήξερε ποια να επιλέξει, έτσι έκλεισε τα μάτια του και πήρε δύο γλειφιτζούρια τυχαία. “Τι γεύση μπορεί να είχαν τα γλειφιτζούρια που πήρε; Θα μπορούσε να είχε πάρει άλλες γεύσεις;”»



Εικόνα 2. Η εικόνα με τον κύριο ο οποίος πωλούσε τα τρία γλειφιτζούρια.

• «Στη συνέχεια, τα δύο παιδιά εισήλθαν στο λούνα παρκ, όπου είδαν ένα κλόουν να πετάει στον αέρα τέσσερα μπαλάκια (ένα κόκκινο, ένα μπλε, ένα πράσινο και ένα κίτρινο) στον αέρα. Έμειναν και τον κοίταζαν για πολύ ώρα. Μόλις ο κλόουν σταμάτησε, η Ελένη τον πλησίασε και του ζήτησε να του δώσει δύο. Στη συνέχεια, ο κλόουν κράτησε δύο μπαλάκια τυχαία σε κάθε χέρι (Εικόνα 3) και της ζήτησε να κλείσει τα μάτια της και να πάρει μία μπάλα από κάθε χέρι. “Ποιο χρώμα είχαν τα μπαλάκια που πήρε; Θα μπορούσε να είχε πάρει άλλα χρώματα;”»



Εικόνα 3. Η εικόνα του κλόουν που κρατούσε δύο μπαλάκια, τυχαία, σε κάθε χέρι.

- «Στη συνέχεια, τα δύο παιδιά συνέχισαν και κατέληξαν σε ένα κύριο που είχε ένα περίπτερο πώλησης με κόκκινα τριαντάφυλλα (Εικόνα 4). Αμέσως, ο Νίκος αποφάσισε να αγοράσει ένα τριαντάφυλλο για τη μαμά τους. Η Ελένη έκλεισε τα μάτια της και πήρε ένα. “Τι χρώμα είχε επιλέξει; Θα μπορούσε να έχει επιλέξει άλλο χρώμα;”»



Εικόνα 4. Η εικόνα από το περίπτερο που πωλούνταν τα κόκκινα τριαντάφυλλα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι έφηβοι με νοητική υστέρηση ήταν πολύ ενθουσιασμένοι και τις δύο φορές που παρακολούθησαν την παρουσίαση αυτής της ιστορίας στον υπολογιστή. Ήταν ενθουσιασμένοι με τα χρώματα και τους ήχους της παρουσίασης. Δεν διασπάστηκε καθόλου η προσοχή τους κατά την παρουσίαση της ιστορίας. Στο πρώτο πείραμα οι συμμετέχοντες Κ και Ν προσδιόρισαν και τα τέσσερα στοιχεία του δειγματικού χώρου τόσο πριν όσο και μετά την διδακτική παρέμβαση. Οι μαθητές με μέτρια νοητική υστέρηση, σε αυτή την ηλικία μπορούν να αντιληφθούν το δειγματικό χώρο ο οποίος αποτελείται από τέσσερα στοιχεία.

Στο δεύτερο πείραμα, βρήκαν ότι ο δειγματικός χώρος αποτελούνταν από τρία στοιχεία, αλλά και οι δύο ανέφεραν μόνο ένα δυνατό συνδυασμό από δύο γλειφιτζούρια πριν από την διδακτική παρέμβαση. Ο Ν δεν έδωσε καμία εξήγηση για την απάντησή του, ενώ ο Κ πρόσθεσε ότι ο ήρωας δεν μπορούσε να βρει κανένα άλλο συνδυασμό με γλειφιτζούρια επειδή πήρε δύο από τα τρία και δεν υπήρχαν άλλα δύο για να δημιουργήσει και νέο συνδυασμό (Ν: *Μπορεί να πήρε το κόκκινο και το κίτρινο γλειφιτζούρι. Δεν μπορεί να πήρε άλλο συνδυασμό. Κ: Μπορεί να πήρε το κίτρινο και το πορτοκαλί... Δεν μπορεί να πήρε άλλο συνδυασμό γιατί περισσεύει μόνο ένα*). Από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε ότι συγχέουν την έννοια/ ιδέα του δειγματικού χώρου με την δειγματοληψία χωρίς επανάθεση. Όμως, μετά τη διδακτική παρέμβαση, στην δεύτερη εφαρμογή των ερωτήσεων και οι δύο μαθητές υπέδειξαν όλους τους δυνατούς συνδυασμούς και μάλιστα ο Κ είχε υιοθετήσει και συγκεκριμένη στρατηγική για την εύρεση όλων των δυνατών συνδυασμών.

Στο τρίτο πείραμα, αρχικά, ανέφεραν μόνο δύο πιθανούς συνδυασμούς. Το πείραμα ήταν πολύ περίπλοκο γι' αυτούς, διότι έπρεπε να κάνουν τέσσερις διαφορετικές δυνάδες (συνδυασμούς). Ειδικότερα, ο Κ ανέφερε ότι δεν υπάρχουν άλλες μπάλες για να κάνει επιπλέον συνδυασμούς χωρίς να είναι σε θέση να εξηγήσει την απάντησή του. Όταν οι ερωτήσεις επαναλήφθηκαν, μετά τη διδασκαλία, τότε οι Κ και Ν άρχισαν σταδιακά να βρίσκουν περισσότερους συνδυασμούς δύο χρωμάτων.

Στο τέταρτο πείραμα, και οι δύο μαθητές απάντησαν ότι ο ήρωας μπορεί να επιλέξει μόνο κόκκινο τριαντάφυλλο αφού ήταν όλα κόκκινα τόσο πριν όσο και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν εύκολα απλούς δειγματικούς χώρους, το βέβαιο ενδεχόμενο και δεν αναμιγνύουν την απάντησή τους με τις προηγούμενες ερωτήσεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές είναι με νοητική υστέρηση σε θέση να κατανοήσουν την τυχαιότητα σε απλά πειράματα που αναφέρονται σε παιδιά πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Συγκεκριμένα, μπορούν και προσδιορίζουν όλα τα πιθανά αποτελέσματα σε ένα απλό πείραμα τύχης ενός σταδίου. Αν και αρχικά μπορούσαν να βρουν μόνο τόσους δυνατούς συνδυασμούς με μπαλάκια όσους έφτιαχναν χρησιμοποιώντας κάθε μπαλάκι μια και μοναδική φορά, έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση αμφότεροι ήταν σε θέση να βρίσκουν όλους τους δυνατούς συνδυασμούς στα πειράματα συνδυασμών.

Τα αποτελέσματα των πειραμάτων της παρούσας έρευνας σχετικά με το δειγματικό χώρο και τη δημιουργία συνδυασμών, σε εφήβους με μέτρια νοητική υστέρηση, συμφωνούν με τα συμπεράσματα άλλων ερευνητών (Baroody, 1996· Erez, et al., 2001), σχετικά με τη διδασκαλία των μαθητών με νοητική υστέρηση, όπου και αυτοί υποστηρίζουν ότι διαθέτουν άτυπες γνώσεις στα μαθηματικά. Επίσης, οι μαθητές με μέτρια νοητική υστέρηση μπορούν να διδαχθούν ορισμένες έννοιες μαθηματικών που συνάδουν με τη χρονολογική τους ηλικία, έστω και αν οι γνώσεις τους στην αριθμητική βρίσκονται σε αρχικό στάδιο (Saunders et al., 2013).

Η σύνδεση ιστορίας και παιχνιδιού με υπολογιστή και πιθανοτήτων, αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να εξετάσει τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν για τα παιδιά με νοητική υστέρηση, οι οποίες συνδέονται στενά με τα μαθηματικά και τις πιθανότητες που διδάσκονται στους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, όπως αυτό επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές και στα προγράμματα σπουδών για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Podell et al., 1992· Lin et al., 1994· Mastropieri et al., 1997· Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2004.).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η μελέτη αυτή δεν μπορεί να γενικευθεί διότι οι συμμετέχοντες ήταν μόνο δύο έφηβοι με νοητική υστέρηση και προκειμένου να γενικευθούν τα συμπεράσματά κρίνεται επιτακτική η μελέτη μιας μεγαλύτερης ομάδας μαθητών. Επίσης, οι καθηγητές των εφήβων με νοητική υστέρηση δεν είναι υποχρεωμένοι σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών να τους διδάξουν έννοιες σχετικές με τις πιθανότητες οπότε δεν είναι εύκολη η εύρεση περισσότερων δεδομένων για σύγκριση στη χώρα μας. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να βρει εφαρμογή και σε άτομα ηλικίας 7-8 ετών της τυπικής εκπαίδευσης διότι οι πρακτικές και λεκτικές δεξιότητες των συμμετεχόντων ήταν αντίστοιχες με αυτές των μαθητών της τυπικής εκπαίδευσης ηλικίας 7-8 ετών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, T. (1996). What in the world is constructivism? *Learning*, 24(5), 48–51

Baroody, A. J. (1996). Self-invented addition strategies by children with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 101, 72–89.

Brown, D. J, Ley, J., Evett, L. & Standen, P. (2011). Can participating in games based learning improve mathematics skills in students with intellectual disabilities. Serious Games and Applications for Health. In *2011 IEEE 1st International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)*, Braga, Portugal, 16-18 November 2011 1-9.

Erez, G. & Peled, I. (2001). Cognition and metacognition: Evidence of higher thinking in problem-solving of adolescents with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 83–93.

Fesakis, G. & Kafoussi, S. (2009). Kindergarten children capabilities in combinatorial problems using computer microworlds and manipulatives. In the *Proceedings of the 33rd Conference of the IGPME (PME33)*, Thessaloniki, Greece, 3,41-48.

Glaserfeld, E., (1995). Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning. *Studies in Mathematics Education Series*, 6. ERIC, 1995

Grise-Philip, J., (1980). Florida's Minimum Competency Testing Program for Handicapped Students, *Exceptional children*, 47(3), 186-191.

Gurbuz, R. & Birgin, O. (2012). The effect of computer-assisted teaching on remedying misconceptions: The case of the subject "probability". *Computers & education*, 58, 931-941.

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

Καρούση, Σ. & Σκουμπουρδή, Χ. (2002). Οι ικανότητες των παιδιών στην έννοια της πιθανότητας όταν έρχονται στο Νηπιαγωγείο. *Πρακτικά 15ου Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής*.

Κρασνάκη, Γ. (1989). *Παιδιά με Νοητική Ανεπάρκεια*. ΑΘΗΝΑ.

Lin, A., Podell, D. M. & Tournaki-Rein, N. (1994). CAI and the development of automaticity in mathematics skills in students with and without mild mental disabilities. *Computers in the Schools*, 11, 43-58.

Li-Tsang Cecilia, W. P., Chan Chetwyn, C. H., Lam Chow, Hui-Chan Christina, Yeung Siu-size (2004). Evaluations of an Information and Communication Technology (ICT) Training Programme for Persons with Intellectual Disabilities. *Computers Helping People with Special Needs Lecture Notes in Computer Science*, 3118, 1032-1038.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. & Shiah, R. (1997). Can computers teach problem-solving strategies to students with mild mental retardation? A case study. *Remedial and Special Education*, 18, 157-163.

Nikiforidou, Z. & Pange, J. (2007). Can probability combinations/estimations be assessed in preschoolers with the use of computers (power point)? *Proceedings of IASE / ISI Satellite*.

Nikiforidou, Z. & Pange, J. (2010). "Shoes and Squares": A computer-based probabilistic game for preschoolers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3150-3154.

Nikiforidou, Z. & Pange, J. (2010). The Notions of Chance and Probabilities in Preschoolers, *Day Care & Early Education*, 38(4), 305-311.

Pange, J. (2002). Can we teach probabilities to young children using educational material from the internet? *Proceedings of ICOTS 6*.

Pange, J. (2006). Assessing and educating preschool teachers on probability concepts in the classroom. *E-Proceedings Session 3H ICOTS 7 conference*, <http://augusta.otago.ac.nz/icots7/icots7.php>

Papert, S. M., (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books, New York.

Podell, D. M., Tournaki-Rein, N. & Lin, A. (1992). Automatization of mathematics skills via computer-assisted instruction among students with mental handicaps. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 200-206.

Reis, M. G. A. D., Cabralb, L., Peres, E., Bessa, M., Valente, A., Morais, R., Soares, S., Baptista, J., Aires, A., Escola, J. J., BULAS-Cruz, J. A. & Reis, M. J. C. S. (2010). Using information technology based exercises in primary mathematics teaching of children with cerebral palsy and mental retardation: a case study. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (3).

Saunders, A., Bethune, K., Spooner, F. & Browder, D. (2013). Solving the Common Core Equation: Teaching Mathematics CCSS to Students With Moderate and Severe Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 45(3), 24-33.

Schlottman, A. (2001). Children's Probability Intuitions: Understanding the expected value of complex games, *Child Development*, 72 (1), 102-122.

Skoumpourdi, C. & Kalavassiss F. (2003). Didactic materials used in probabilistic activities. *Proceedings of CIEAEM*, Poland, 55,35-37.

Shellenbarger, S. (2013). New approaches to teaching Fractions. <http://online.wsj.com/news/articles/SB10001424052702303759604579093231122420774>

Σούλης, Σ. (2005). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Εκδ. Τυπώθητω. Αθήνα.

Tezci, (2009) Turkish primary school teachers' perceptions of school culture regarding ICT integration, *Education Tech Research*. Dev 59: 429-443

Toki, E. I. & Pange, J. (2010). E-learning activities for articulation in speech language therapy and learning for preschool children, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4274-4278.

Wesley Null, J. (2004). Is Constructivism Traditional? Historical and Practical Perspectives. *The Educational Forum* 68, 180-188

Yin, R. K., (1984). *Case study research: Design and methods* (2nd Edition). Sage, Newbury Park, CA.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). Τμήμα Ειδικής Αγωγής. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης Για Μαθητές Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση*.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). Τμήμα Ειδικής Αγωγής. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)*.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Ευδοξία Σιόλου, esiolou@yahoo.gr

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ JOHN RAWLS: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά μέσα από τη “θεωρία της δικαιοσύνης” του John Rawls την έννοια του πολίτη υπό το πρίσμα της δικαιοσύνης και το πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου 2011 με μεθοδολογικό εργαλείο την ανάλυση περιεχομένου και εξετάζει τις προεκτάσεις στην εκπαίδευση και τις προοπτικές στο νηπιαγωγείο. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα σχολεία θα πρέπει να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην καλλιέργεια της διαδικασίας της δημοκρατικής διαβούλευσης, της επίλυσης προβλημάτων με τη συζήτηση και τη δημοκρατική συμμετοχή μέσα σε ένα φιλελεύθερο πλαίσιο που αφήνει τα άτομα ελεύθερα να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να διαμορφώσουν τα ίδια τις συνθήκες της ζωής τους με βάση τις δικές τους επιλογές, ώστε να δίνει έμφαση στη δικαιοσύνη της διαδικασίας (του πλαισίου) και στη δικαιοσύνη των αποτελεσμάτων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:

Έννοια πολίτη, θεωρία Rawls, νηπιαγωγείο

THE CONCEPT OF THE CITIZEN IN JOHN RAWLS THEORY: PROPOSALS AND PROSPECTS IN KINDERGARTEN

ABSTRACT

This paper examines through the "Theory of Justice" by John Rawls the meaning of citizenship in the light of justice and curriculum kindergarten 2011 with methodological content analysis and examines its implications in education and prospects in kindergarten. The results show that the schools should play a central role in the cultivation of democratic consultation process, the problem-solving discussion and democratic participation within a liberal framework that leaves people free to develop their personality and to form their own conditions of their lives based on their own choices and according to Rawls emphasize the fairness of the procedure and equity in results.

KEYWORDS

Citizenship, Rawls Theory of Justice, kindergarten

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε κοινωνία πρέπει να αντιμετωπίσει τρία ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση. Πρώτον, πρέπει να έχει άποψη για το ρόλο στα χαρακτηριστικά των ανθρώπων που επιθυμεί να παράγει. Δεύτερον, πρέπει να έχει άποψη για το ρόλο της εκπαίδευσης στη διατήρηση ή αλλοίωση των θεσμών της κοινωνίας. Τρίτο, να έχει άποψη για το ρόλο της εκπαίδευσης στη διανομή των αγαθών και των υπηρεσιών που η κοινωνία παράγει (McDonough, 2005).

Μέσα από τη θεωρία του Rawls δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε τις αρχές που πρεσβεύει ο φιλόσοφος στη θεωρία του για να δώσουμε μια σαφέστερη κατεύθυνση για την ορθότερη συγκρότηση της έννοιας του πολίτη και πώς αυτή μπορεί να διαμορφωθεί πληρέστερα.

Προεξέχουσα έννοια στη θεωρία του Rawls είναι η δικαιοσύνη ως ακριβοδικία (Rawls, 1975). Η βάση της θεωρίας του είναι η έννοια της δικαιοσύνης εκ των οποίων πηγάζουν όλα. Η δυνατότητα δηλαδή να έχουν όλοι εξαρχής την ίδια ευκαιρία στην ισότητα. Η έννοια του πολίτη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της δικαιοσύνης και ουσιαστικά προσδίδει μια πιο ανθρωπιστική και ουμανιστική αξία στην έννοια αυτή. Όσον αφορά την έννοια του πολίτη στο νηπιαγωγείο και σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών (2011) τίθενται ζητήματα διαμόρφωσης ενός ενεργού πολίτη που θα λειτουργεί ευέλικτα στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα που θα βρεθεί κατά τη διάρκεια της ζωής του. Είναι φανερό ότι υπάρχουν σημεία σύγκλισης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η θεωρία του Rawls και το πρόγραμμα

σπουδών του νηπιαγωγείου 2011. Όσον αφορά το ερευνητικό και μεθοδολογικό μέρος η ανάλυση έγινε με την μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου και κατόπιν εξήχθησαν τα αποτελέσματα. Στη συνέχεια παρατίθενται τα συμπεράσματα, η συζήτηση και οι προτάσεις.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Η ιδιότητα του πολίτη αποκτά πολλαπλά περιεχόμενα που αντιστοιχούν στις διαφορετικές και ποικίλες ευθύνες τις οποίες οφείλει να αναλάβει ο σημερινός πολίτης. Η ιδιότητα του πολίτη βρίσκεται σήμερα πραγματικά σε κομβικό σημείο (McDonough & Feinberg, 2005). Επιπλέον, νέα προβλήματα και νέες ανάγκες προκύπτουν στις σύγχρονες αναπτυγμένες κοινωνίες από τις οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Οι νέες αυτές ανάγκες και το μέγεθος των προβλημάτων αναδεικνύουν τη νέα ιδιότητα του πολίτη. Γίνεται όλο και μεγαλύτερη ανάγκη για διεθνή συνεργασία στα ζητήματα του φυσικού περιβάλλοντος αλλά και από τη σταδιακή μετατροπή του ατόμου - καταναλωτή σε άτομο - πολίτη, δηλαδή σε άτομο με ευθύνες και καθήκοντα έναντι του κοινού μέλλοντος (Wildemeersch, Stroobants & Bron, 2005). Έτσι, στις σημερινές συνθήκες αναδεικνύεται με μεγαλύτερη ένταση η ανάγκη για μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης και συμμετοχής των πολιτών στη διακυβέρνηση των σύγχρονων κοινωνιών (Giddens, 2001).

Στα επίσημα κείμενα των αναπτυγμένων χωρών γίνεται λόγος για την ιδιότητα του πολίτη και τη δημοκρατία, έννοιες οι οποίες συσχετίζονται τόσο με την ανάγκη για πολιτική σταθερότητα, για οικονομική και κοινωνική συνοχή και για ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής δημόσιας σφαίρας, όσο και με την κοινωνία της γνώσης. Είναι γεγονός ότι η πολιτική αυτών των χωρών αποσκοπεί στο να συνδυάσει την οικονομική ανάπτυξη και την ενίσχυση της ανταγωνιστικής θέσης της εκάστοτε χώρας στον κόσμο με την ανάπτυξη της δημοκρατίας σε ένα ευρύτερο επίπεδο (Καραλής & Μπάλιας, 2007). Η στρατηγική αυτή κατευθύνεται και μέσω των εκπαιδευτικών πλαισίων, μέσα στα οποία η διαμόρφωση και η καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης του ενεργού πολίτη μπορεί να επιτευχθεί.

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥ RAWLS

Η θεωρία της δικαιοσύνης έχει δύο κύριες αρχές. Η πρώτη από αυτές αφορά στην αναγνώριση της απαίτησης κάθε προσώπου να έχει *ίσα δικαιώματα και ελευθερίες*.

Αυτή η αρχή προσδιορίζει τους όρους κατανομής ελευθεριών και δικαιωμάτων σε μια κοινωνία. Η δεύτερη αρχή συνδέεται με τις ανισότητες, οι οποίες πρέπει να αντιμετωπίζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποβαίνουν προς όφελος όλων, αφού εκπληρωθούν δύο βασικά προαπαιτούμενα. Καταρχήν, όλες οι θέσεις να είναι ανοιχτές σε όλους, σε συνθήκες ισότητας ευκαιριών και κατά δεύτερον να δημιουργούν ανοιχτές θέσεις που θα πρέπει να ευνοούν όσο το δυνατόν τα λιγότερο ευνοημένα μέλη της κοινωνίας.

Η δεύτερη αρχή προσδιορίζει τους όρους κατανομής των κοινωνικών και οικονομικών αγαθών. Ο Rawls επιτρέπει εξαιρέσεις στην ίση διανομή ευκαιριών και αγαθών στην περίπτωση που οι ανισότητες αποβαίνουν προς όφελος των λιγότερο ωφελημένων (αρχή της διαφοράς). Ο περιορισμός των ελευθεριών είναι αποδεκτός μόνο στην περίπτωση που οδηγεί στη μεγαλύτερη ελευθερία όλων (Rawls, 2001). Ταυτόχρονα, αναφέρει αρκετά θεσμικά χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλες τις φιλελεύθερες πολιτικές αντιλήψεις: ίσες ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες, ειδικά στην παιδεία και την κατάρτιση.

Ο Rawls αντιλαμβάνεται την αλληλεπικαλυπτόμενη συναίνεση ως μια εφικτή βάση για τη μέγιστη δυνατή δημοκρατική σταθερότητα. Η δικαιοσύνη λοιπόν απαιτεί στη συνέχεια, ότι οποιαδήποτε ανισότητα θα πρέπει να ωφελεί όλους τους πολίτες και κυρίως θα πρέπει να ωφελεί εκείνους που κατέχουν τα λιγότερα. Η ισότητα ορίζει την βασική γραμμή. Από εκεί οποιαδήποτε ανισότητα θα πρέπει να βελτιώνει την κατάσταση του κάθε ατόμου και ιδιαίτερα την κατάσταση αυτών που βρίσκονται σε χειρότερη θέση.

Για τη δίκαιη ισότητα των ευκαιριών ο Rawls υπογραμμίζει ότι οι νόμοι και οι πολιτικές πρέπει να υπερβαίνουν την απλή πρόληψη των διακρίσεων στην εκπαίδευση και την πρόσληψη. Για να

διασφαλιστούν δίκαιες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη προέλευσης, το κράτος πρέπει επίσης να χρηματοδοτεί υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για τους λιγότερο εύπορους.

Η αποδοχή της πιθανότητας ενός δίκαιου και ειρηνικού μέλλοντος προσφέρει μια άμυνα έναντι της παραίτησης ή του κυνισμού, που θα φάνταζε διαφορετικά αναπόφευκτος. Καταδεικνύοντας πώς ο κοινωνικός κόσμος μπορεί να πραγματοποιήσει τα χαρακτηριστικά μιας ρεαλιστικής ουτοπίας, η πολιτική φιλοσοφία παρέχει έναν μακροπρόθεσμο στόχο πολιτικού αγώνα και η προσπάθεια επίτευξής του δίνει νόημα σε αυτά που μπορούμε να κάνουμε σήμερα (Leif, 2010).

Η ισότητα ευκαιριών συνδέθηκε στενά με την έννοια της δικαιοσύνης. Ιδιαίτερα για την εκπαίδευση, τα ζητήματα της πρόσβασης, της συμμετοχής και των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι εκείνα που συνθέτουν ένα δίκαιο εκπαιδευτικό μοντέλο.

Για τον Rawls (2001) οι πολίτες δεν είναι μόνο ελεύθεροι και ίσοι, είναι επίσης έλλογοι και ορθολογικοί. Οι έλλογοι πολίτες έχουν την ικανότητα να συμμορφώνονται με δίκαιους όρους συνεργασίας, ακόμα και εις βάρος των δικών τους συμφερόντων, υπό την προϋπόθεση ότι και οι άλλοι είναι επίσης πρόθυμοι να το πράξουν. Στη δικαιοσύνη ως ακριβοδικία ο Rawls αποκαλεί την ελλογότητα ως ικανότητα αισθήματος δικαιοσύνης.

Οι πολίτες θεωρούνται ορθολογικοί όταν έχουν την ικανότητα να υποστηρίζουν και να αναθεωρούν την άποψή τους για το τι είναι πολύτιμο στη ζωή του ανθρώπου. Ο Rawls αποκαλεί αυτήν την ικανότητα αντίληψη του καλού. Μαζί αυτές οι βασικές ικανότητες αποτελούν τις δύο ηθικές δυνάμεις (Rawls, 2001).

Ο Rawls παρόλο που στη θεωρία δικαιοσύνης εστιάζει σε οικονομικοκοινωνικό επίπεδο δεν παραλείπει να αναφερθεί στην εκπαιδευτική πολιτική. Θεωρεί λοιπόν, όσον αφορά την εκπαίδευση και τον ρόλο της, ότι η προετοιμασία των παιδιών να συμμετέχουν ως πολίτες της κοινής μοίρας θα πρέπει να εστιαστεί στη διδασκαλία των παιδιών να κατανοήσουν τους εαυτούς τους ως αλληλεξαρτώμενα άτομα με τους άλλους μέσα από μια διαδικασία όχι απλής και τυπικής σχέσης, αλλά σαν ένα οργανισμό, ώστε να ξαναφτιάξουν αυτές τις διασυνδέσεις σύμφωνα με τις δικές τους ακριβοδικίες κρίσεις (Rawls, 2001).

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Η πρόσφατη αναμόρφωση (2011) των Προγραμμάτων Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης προωθεί την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων που ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική. Μία από αυτές είναι οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. Γι' αυτό εντάσσει για πρώτη φορά την μαθησιακή περιοχή "Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη".

Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα (2011) οι κοινωνικές ικανότητες βοηθούν τα άτομα να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή, να συνεργάζονται, να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις και να επιλύουν τις διαφορές με εποικοδομητικό τρόπο, να διαπραγματεύονται τις απόψεις τους και να χτίζουν στέρεες σχέσεις. Οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη διευκολύνουν τα άτομα να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική ζωή και αφορά σε επιμέρους ικανότητες όπως επίδειξη αλληλεγγύης, ενδιαφέρον για κοινωνικά προβλήματα, υπευθυνότητα απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους, έλεγχο της συμπεριφοράς και τήρηση κανόνων. Τα παιδιά ανήκουν σε μια κοινότητα, την σχολική, και έχουν υποχρεώσεις αλλά και δικαίωμα συμμετοχής, δημιουργίας και διαμόρφωσης της μαθησιακής κουλτούρας.

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα χωρία από το πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο του 2011:

-Οι βασικές ικανότητες που προωθεί το νέο πρόγραμμα σπουδών ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία και είναι: [...] οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. (μέρος 1^ο (2011) σελ.9).

-Οι κοινωνικές ικανότητες βοηθάνε τα άτομα να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή και να επιλύουν διάφορες συγκρούσεις με εποικοδομητικό τρόπο. (Στο ίδιο, σελ. 18)

-Οι ικανότητες όπως αυτό της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα και της διαπραγμάτευσης σε κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής και σεβασμού των άλλων.

-Οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη διευκολύνουν τα άτομα να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική ζωή και αφορά σε επιμέρους ικανότητες όπως επίδειξη αλληλεγγύης, ενδιαφέρον για κοινωνικά προβλήματα, υπευθυνότητα απέναντι στον εαυτό μου και στους άλλους, έλεγχο της συμπεριφοράς και τήρηση κανόνων. (Στο ίδιο, σελ. 18).

-Η ικανότητα του παιδιού να αναπτύσσει αλληλεπιδράσεις με νόημα, με τους άλλους, μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, να αναγνωρίζει και να αντιδρά κατάλληλα στις ιδέες, τις δράσεις και τα συναισθήματα των άλλων, να σέβεται τις ανάγκες τους, να ζητά και να παρέχει βοήθεια.

-Οι κοινωνικές ικανότητες, που θα βοηθήσουν τα παιδιά μελλοντικά να γίνουν ενεργοί πολίτες και να λειτουργούν ευέλικτα στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα που θα βρεθούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

-Η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων υποστηρίζεται σε νηπιαγωγεία όπου υπάρχει κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ όλων.

-Η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων τους, όπως να συνεργάζονται και να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, να διαπραγματεύονται τις απόψεις τους και να χτίζουν στέρεες σχέσεις (στο ίδιο, σελ. 20).

-Η διαμόρφωση ενός ενεργού πολίτη προϋποθέτει ένα άτομο που λειτουργεί αυτόνομα αλλά συγχρόνως έχει ανεπτυγμένο το αίσθημα ομαδικότητας.

- Η διαμόρφωση μιας θετικής προσωπικής και κοινωνικής εικόνας του εαυτού και παράλληλα η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ικανότητα ικανοποιητικής αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της ομάδας συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας υγιούς κοινωνίας που λειτουργεί με άξονα το κοινό όφελος αλλά και τις ανάγκες του καθένα. (Μέρος 2, σελ. 64).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Για την ανάλυση των κειμένων “Θεωρία της Δικαιοσύνης του John Rawls” και το “Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο 2011” αυτής της μελέτης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, η οποία θεωρείται η πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος που θα βοηθούσε στην ανάλυση των κειμένων και θα οδηγούσε σε σαφείς απαντήσεις του ερευνητικού ερωτήματος (Stemler, 2001). Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος κατάλληλη για την ανάλυση λεκτικών, προφορικών και γραπτών δεδομένων (Mayring, 2000).

Η ανάλυση περιεχομένου βοηθά τους ερευνητές να εμβαθύνουν σε ένα κείμενο που περιέχει μεγάλο όγκο πληροφοριών (Fairclough, 1995). Δίνεται έμφαση στα σημαντικά σημεία του κειμένου, τα οποία οργανώνονται σε κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διευκολύνεται η μελέτη και η ερμηνεία των κειμένων αλλά και να εξάγονται πιο εύκολα συμπεράσματα (Stemler, 2001). Για την ανάλυση και την σύγκριση των κειμένων και την παρουσίαση των ομοιοτήτων και των διαφορών τους εστίασαμε στην έννοια του πολίτη.

ΑΝΑΛΥΣΗ

Στα δύο κείμενα, όπως παρουσιάστηκαν τα σημεία αναφοράς στην έννοια του πολίτη, φαίνεται να υπάρχουν κοινά σημεία. Στο κείμενο του Rawls φαίνεται ότι σκοπός είναι η διαμόρφωση ενός πολίτη εντασσόμενη υπό το πλαίσιο της ευρύτερης έννοιας της δικαιοσύνης. Για το Rawls σημασία έχει εκτός από την ισότητα και την ελευθερία που θα πρέπει να έχει ο πολίτης για τον εαυτό του και απέναντι

στους άλλους να είναι και έλλογος και ορθολογικός. Από αυτά προκύπτει ότι η πολιτική ιδέα της δικαιοσύνης στοχεύει στην ιδέα του έλλογου πολίτη. Οι πολίτες είναι ορθολογικοί, αντιμετωπίζοντας ο ένας τον άλλον ως ελεύθερα και ίσα άτομα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ τους. Η προετοιμασία θα πρέπει να αναφέρεται σε μια προσφορά του ενός προς τον άλλον υπό δίκαιους όρους για την κοινωνική συνεργασία. Έχοντας συμφωνήσει να δρουν σε αυτά τα πλαίσια, ακόμη και εις βάρος των δικών τους ενδιαφερόντων σε συγκεκριμένες καταστάσεις, συμφωνώντας και οι άλλοι ότι αποδέχονται τους ίδιους όρους. Αυτοί οι όροι πρέπει να είναι δίκαιοι, οι έλλογοι πολίτες που προσφέρουν θα πρέπει να δίνουν σε επίσης έλλογους πολίτες που επίσης είναι έτοιμοι να δεχθούν.

Οι έλλογοι πολίτες θα πρέπει να ανταποκρίνονται σε αυτό, ελεύθεροι και ισότιμοι, χωρίς να χειραγωγούνται ή να υποτάσσονται σε πιέσεις κατώτερων πολιτικών ή κοινωνικών θέσεων και απόψεων. Ο Rawls το ονόμασε κριτήριο αμοιβαιότητας. Η δεύτερη πτυχή του έλλογου πολίτη είναι να αναγνωρίζει και να είναι πρόθυμος να υποστεί τις συνέπειες από την ακριβοδικία. Είναι θεμιτό να αναγνωρίσουμε ότι οι έλλογοι πολίτες μπορούν να διαφωνούν χωρίς να θίγονται ή να είναι προκατειλημμένοι ή εγωιστές ή εγωκεντρικοί.

Στο κείμενο του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου (2011), παρουσιάζεται η έννοια του πολίτη ως η διαδικασία που θα διαμορφώσει τον μαθητή με χαρακτηριστικά αλληλεγγύης, συνεργασίας και σεβασμού. Από το εκτενές πεδίο που αφορά στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και την διαμόρφωση της έννοιας του πολίτη προκύπτει ότι χρειάζεται να διαμορφωθεί ο δημοκρατικός πολίτης με αποδοχή της διαφορετικότητας. Ο μαθητής να μπορεί να επιλύει τις συγκρούσεις, να επιδεικνύει αλληλεγγύη στους άλλους και να αλληλεπιδρά με τους υπόλοιπους γύρω του. Βασικές ηθικές και κοινωνικές αξίες εμπεριέχονται στο κείμενο όπως να υπάρχει αγάπη για τον συνάνθρωπο, να καλλιεργείται η δημοκρατία, το δίκαιο, η ειρήνη, η ελευθερία, ο σεβασμός στις ανθρώπινες αξίες, η συλλογική προσπάθεια, η υπευθυνότητα, ο διάλογος, η ανάπτυξη της προσωπικότητας, ο έλεγχος της συμπεριφοράς και η τήρηση κανόνων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα συμπεράσματα αφορούν συγκριτικά δεδομένα τα οποία προκύπτουν από τα δεδομένα των αναλύσεων των δύο κειμένων και το βαθμό επίτευξης του στόχου. Στη θεωρία του Rawls και στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου 2011 η έμφαση δίνεται στην ακριβοδική ισότητα ευκαιριών, όπως αυτή διασφαλίζεται με τη μέριμνα για εκπαίδευση καθώς και στους θεσμούς που υποστηρίζουν την ακριβοδική αξία των πολιτικών ελευθεριών. Η έννοια της δικαιοσύνης ως ακριβοδικία στο πρόγραμμα σπουδών προκύπτει από τις υπόλοιπες έννοιες. Η δικαιοσύνη δεν αναφέρεται ρητά ούτε αναφέρεται η έννοια της ακριβοδικίας, αλλά η δυνατότητα των ίσων ευκαιριών τονίζεται ιδιαίτερα. Η δίκαιη ισότητα ευκαιριών βάζει τα θεμέλια για την ουσιαστική και καρποφόρα συγκρότηση της έννοιας του πολίτη.

Η ακριβοδική ισότητα σύμφωνα με τον Rawls όμως δεν περιορίζεται σε μια τυπική και επιφανειακή αναφορά. Ολόκληρη η θεωρία του αναλύει την ανάγκη ύπαρξης δομών και λειτουργιών ώστε ακόμη και ο περιορισμός της ελευθερίας να προορίζεται για το όφελος του αδύνατου. Αυτή η θεωρία αν και κοινωνικοοικονομική αναφέρεται και στην εκπαίδευση, όπως εστιάσαμε και στην συγκεκριμένη έρευνα. Επομένως, παρόλο που στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου 2011 δεν γίνονται τέτοιες αναφορές εις βάθος, ωστόσο γίνεται μια πρώτη προσπάθεια εισαγωγής τέτοιων εννοιών και προσανατολισμού των σκοπών της εκπαίδευσης, κάτι το οποίο στα προηγούμενα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου αφενός δεν γίνονταν κάποια αναφορά, αφετέρου ούτε ήταν εμφανές ούτε προέκυπτε από τα συμπεράσματα.

Είναι σαφές ότι μια νέα πρόταση στα εκπαιδευτικά προγράμματα προυποθέτει μια σειρά αναλύσεων πριν την εφαρμογή. Όπως επίσης είναι σαφές ότι τα σχολεία διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία της διαδικασίας δημοκρατικής διαβούλευσης, της επίλυσης προβλημάτων με τη συζήτηση και τη δημοκρατική συμμετοχή (Levinson, 2007). Η ανακάλυψη των τρόπων με τους οποίους τα σχολεία μπορούν να επιτρέπουν στους μαθητές να βιώσουν τη δικαιοσύνη και να βιώσουν τις αξίες σε

μια δίκαιη κοινότητα μάθησης μπορεί να συμβάλει στην ποιότητα της ζωής τους και θα πρέπει να αποτελεί κεντρικό στόχο της εκπαίδευσης.

Γενικότερα, οι φιλελεύθεροι υποθέτουν ότι η δικαιοσύνη είναι η ίδια επικεφαλής της κοινωνικής σταθερότητας. Οι μαθητές κατανοώντας την φιλελεύθερη δικαιοσύνη μαζί με τις δεξιότητες που απαιτούνται εισχωρούν στην ουσία της φιλελεύθερης αντίληψης της εκπαίδευσης του πολίτη. Μια φιλελεύθερη θεωρία της εκπαίδευσης θα πρέπει να αναφέρεται στη δίκαιη κατανομή των σχετικών κοινωνικών αγαθών. Μια φιλελεύθερη θεωρία της δικαιοσύνης έχει πρωταρχικό μέλημα την ορθότητα της κατανομής των κοινωνικών αγαθών και των πόρων. Ο τομέας της εκπαίδευσης παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανομή των κοινωνικών αγαθών.

Ο Rawls απαιτεί επίσης την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Ο καθένας έχει δικαίωμα σε μια δίκαιη ευκαιρία να αποκτήσει τις δεξιότητες και τις ικανότητες που συμβάλλουν στην κοινωνικοοικονομική επιτυχία.

Τα σχολεία σε μια σύγχρονη κοινωνία απαιτείται να προωθήσουν την ανάπτυξη των ατόμων σε έναν ελεύθερο και ορθολογικό παράγοντα, ώστε να καταστούν ικανοί να αναπτύξουν ορθολογικά σχέδια για τη ζωή και έχοντας την αίσθηση της δικαιοσύνης. Ο πρώτος στόχος της εκπαίδευσης είναι να πραγματοποιήσει αυτές τις δυνατότητες που κάνουν τα άτομα, πολίτες. Επιπλέον, αυτό πρέπει να γίνει με τρόπο που σέβεται την αναδυόμενη προσωπικότητα του ατόμου. Κατά τον Rawls είναι σίγουρα σωστό το ότι θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από την έμφαση στην παροχή των αιτιών, καθόσον επιτρέπει την κατανόηση και την αποφυγή των πολιτικών κατήχησης.

Τα σχολεία απαιτούν από τους μαθητές να αποκτήσουν τις δεξιότητες της πολιτικής συμμετοχής. Τα αναλυτικά προγράμματα και οι διδακτικές μέθοδοι θα πρέπει να έχουν βασικό σκοπό την καλλιέργεια των ικανοτήτων των παιδιών για ελευθερία, αυτονομία, ελλογικότητα, αυτοεκτίμηση, ώστε να τις αναπτύξουν. Ο ρόλος αυτός πρέπει να επιτυγχάνεται με τρόπο ώστε να προωθεί την ανάπτυξη του μαθητή ως πολίτη. Θα πρέπει επίσης να επιτρέψει στους μαθητές να αναπτύξουν ικανοποιητικό όραμα για μια καλή ζωή.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο ρόλος της εκπαίδευσης κρίνεται καθοριστικός. Η απαίτηση λοιπόν σε διεθνές επίπεδο αφορά στη διαμόρφωση του σκοπού της εκπαίδευσης μιας δημοκρατικής σκοπιάς. Η οικοδόμηση πιο δημοκρατικών, ανθρώπινων και δίκαιων κοινωνιών συγκροτείται μέσα από τη γνώση, την πληροφόρηση, την απόκτηση κατάλληλων δεξιοτήτων και «ικανοτήτων ζωής», την υιοθέτηση δημοκρατικών αξιών και τη συνειδητοποίηση των κάθε είδους προβλημάτων με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο σύγχρονος άνθρωπος στις δημοκρατικές κοινωνίες (Korsgaard et al., 2001). Μέσα από την εκπαίδευση και το καθήκον που αυτή κατέχει σε έναν ευρύτερο ρόλο στην πολιτική αντίληψη κατά τον Rawls.

Μέσω της εκπαίδευσης οι μαθητές ευαισθητοποιούνται στο δημόσιο πολιτισμό και την συμμετοχή τους σε αυτόν, μαθαίνοντας να είναι ελεύθεροι και ισότιμοι. Η εκπαίδευση των παιδιών θα πρέπει να περιλαμβάνει τη γνώση των συνταγματικών και ατομικών δικαιωμάτων. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές να καταστούν συνεργαζόμενα μέλη της κοινωνίας και να τους καθιστά ικανούς να αυτοσυντηρηθούν. Ακόμη, να προβάλλει τις πολιτικές αρετές, ώστε να επιθυμούν να ακολουθήσουν τους ακριβοδίκαιους όρους της κοινωνικής συνεργασίας στις σχέσεις τους με την υπόλοιπη κοινωνία.

Το ενδιαφέρον της πολιτείας για την εκπαίδευση των μαθητών εστιάζεται στον ρόλο τους ως μελλοντικών πολιτών και επομένως σε ουσιαστικούς στόχους, όπως το να αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοούν τον πολιτικό πολιτισμό και να συμμετέχουν στους θεσμούς του, να καταστούν οικονομικά ανεξάρτητα και αυτοδύναμα μέλη της κοινωνίας για όλη τη διάρκεια του βίου τους, καθώς και να αναπτύξουν τις πολιτικές αρετές υπό το πρίσμα μιας πολιτικής σκοπιάς.

Οι μαθητές πρέπει να ενημερώνονται και να απολαμβάνουν τα δικαιώματα αυτά και να είναι σε θέση να εκπληρούν τις υποχρεώσεις τους. Το ζητούμενο είναι να δημιουργήσουμε πολίτες γνώστες των δικαιωμάτων και ευθυνών τους και κατά συνέπεια ικανούς να δρουν στην κοινωνία σύμφωνα με αυτά. Τα σχολεία μέσω των προγραμμάτων σπουδών και την εφαρμογή τους οφείλουν να περιλαμβάνουν την εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη και την καλλιέργεια του και την ασχολία με θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων από μικρή ηλικία, στο νοητικό επίπεδο της εκάστοτε ηλικίας, έτσι ώστε να χτίζεται και να διαμορφώνεται σταδιακά και με σταθερή πορεία ο συνειδητός δημοκρατικός πολίτης.

Η εκπαίδευση με στόχο τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη συνδέεται όχι μόνο με το θεσμικό πλαίσιο, το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών και τον τρόπο παιδαγωγικής προσέγγισης και εκπαιδευτικής υλοποίησης του συγκεκριμένου στόχου (Οικονόμου, 2004), αλλά πρωτίστως από την πολιτική ιδεολογία που διαπνέεται το πρόγραμμα σπουδών και τις πολιτικές νόρμες που ακολουθεί.

Ο Rawls υποστηρίζει ότι για να διορθωθούν τα κοινωνικά και οικονομικά μειονεκτήματα χρειάζεται μια δίκαιη αξιοκρατία στην εκπαίδευση και όχι μια απλή τυπική ισότητα ευκαιριών. Η θέσπιση προγραμμάτων εκπαίδευσης που θα προσφέρουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά ώστε να διαμορφωθεί πληρέστερα και πιο συγκροτημένα η έννοια του πολίτη. Το νηπιαγωγείο βρίσκεται αντιμέτωπο με προκλήσεις που αν πραγματικά τις εκμεταλλευτεί μπορεί να γίνει η βαθμίδα που θα αποτελέσει την πρώτη βάση καλλιέργειας της έννοιας του πολίτη με ουσιαστικές και καταλυτικές προσλαμβάνουσες για το παιδί, τον εν δυνάμει πολίτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London and New York: Longman.

Giddens, A. (2001). *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*. Μεταίχμιο: Αθήνα.

Καραλής, Θ., Μπάλιας, Στ. (2007). Ιδιότητα του πολίτη και διά βίου εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 50, 143-161.

Korsgaard O., Walters Sh., & Andersen R. (Eds). (2001). *Learning for Democratic Citizenship*. The Danish University of Education: Copenhagen.

Leif, J. (2010). Σύγχρονοι στοχασμοί και πολιτικές παρεμβάσεις. *ΙΣΤΑΜΕ*, 4, 1-28.

Levinson, B. Schugurensky, D. González, R. (2007). Democratic Citizenship Education: A New Imperative for the Americas. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, (1), 1.

Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal)*, 1.

McDonough, K. (2005). *Citizenship and education in liberal-democratic*. Great Britain: Oxford University Press.

McDonough, K. & Feinberg, W. (2005). *Citizenship and education in liberal-democratic societies: teaching for cosmopolitan values and collective identities*. Great Britain: Oxford University Press.

Οικονόμου, Α. (2004). Αριστοτέλους «Πολιτικά»: Πόλη-πολίτης-πολιτική-πολίτευμα-πολιτικός. Ιδέες διαχρονικές και επίκαιρες. *Νέα Παιδεία*, 11.

Παπαγεωργίου, Κ. (1994). *Η πολιτική δυνατότητα της δικαιοσύνης: Συμβόλαιο και συναίνεση στον John Rawls*. Αθήνα: Νήσος.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 1ο Μέρος, Παιδαγωγικό Πλαίσιο και αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου, Π.Ι., 2011.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press; second revised edition, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*, E. Kelly (ed.). Cambridge. MA: Harvard University Press.

Rawls, J. (2001). *Θεωρία της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις.

Rawls, J. (2006). *Η δίκαιη κοινωνία: Η Δικαιοσύνη ως ακριβοδικία. Μια αναδιατύπωση*. Αθήνα: Πόλις.

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 17.

Wildemeersch, D., Stroobants, V., Bron, M. (2005). *Active citizenship and multiple identities in Europe: a learning outlook*. Frankfurt am Main: Peter. Lang.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Μαρίνα Σουνόγλου, msounogl@gmail.com

Αικατερίνη, Μιχαλοπούλου, kmihal@uth.com

Σπύρου Ελένη Δήμητρα, Νηπιαγωγός, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου Π.Τ.Π.Ε, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μπονώτη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο βελτιώνεται η σχεδιαστική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας μετά από την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος που ονομάζεται «διαπραγματευτική σχεδίαση» (Cox, Cooke, & Griffin, 1995). Στην έρευνα συμμετείχαν 48 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, μαθητές των Νηπιαγωγείων της Ν. Αγχιάλου - Βόλου. 24 παιδιά αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, τα οποία εξισώθηκαν ως προς την ηλικία και τη σχεδιαστική ικανότητα με 24 παιδιά που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η ΠΟ παρακολούθησε το πρόγραμμα της «διαπραγματευτικής σχεδίασης», ενώ η ΟΕ μια σειρά συνηθισμένων δράσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της ΠΟ παρουσίασαν βελτιωμένη σχεδιαστική ικανότητα σε σχέδια που δημιούργησαν μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα σε σύγκριση με τα σχέδια του ίδιου θέματος που συλλέχθηκαν πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα. Αντίθετα, τα σχέδια των παιδιών της ΟΕ δεν παρουσίασαν βελτίωση μετά τη σειρά των δραστηριοτήτων που παρακολούθησαν. Επιπρόσθετα, τα έργα που δημιούργησαν τα παιδιά της ΠΟ σε κάθε παρέμβαση του προγράμματος κρίθηκαν από ενήλικες αξιολογητές ως καλύτερα σχεδιαστικά από αυτά των παιδιών της ΟΕ.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Διαπραγματευτική σχεδίαση, παρατηρητικότητα, αναπαραστατική ζωγραφική, φαντασία

APPLYING AND EVALUATING A TEACHING METHOD FOR THE IMPROVEMENT OF DRAWING ABILITY IN EARLY CHILDHOOD

ABSTRACT

The current study aimed to investigate whether preschool children's drawing ability improves through a teaching method called "negotiated drawing" (Cox, Cooke, & Griffin, 1995). Participants were 48 children aged 5 -6 years, students of the two kindergarten schools of N. Anhialos – Volos. 24 children consisted the experimental group and were matched for age and drawing ability with 24 children who consisted the control group. The EG attended the programme of "negotiated drawing", whereas the CG a series of ordinary instructions. Data analysis revealed that in the EG children's drawings performances showed a significant improvement after the intervention. However, controls' drawings didn't present any improvement after the ordinary lessons. Additionally, children's drawings of the EG after each course of the program were rated by adults evaluators as better than those produced by children of the CG.

KEYWORDS

Negotiated drawing, observation, representational drawing and imagination

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιδικό σχέδιο αποτελεί κύρια δραστηριότητα των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία, καθώς θεωρείται ένα μέσο με το οποίο εκφράζουν τον εαυτό τους, εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους και προσπαθούν να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει (Jolley, 2010· Thomas & Silk, 1989). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ενασχόληση των παιδιών με εικαστικές δραστηριότητες εστιάζεται στη διαδικασία αναπαραγωγής σχεδίων που προκύπτουν μέσα από τον πειραματισμό με νέες τεχνικές και διάφορα υλικά. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δημιουργήσει καταστάσεις προβληματισμού και πειραματισμού προκειμένου τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους τον πλούτο της τέχνης του σχεδίου. Στο πλαίσιο του Προγράμματος του Νηπιαγωγείου δε συνίσταται η ενασχόληση των παιδιών με φύλλα εργασίας που περιέχουν μοτίβα και περιγράμματα εικόνων, τα οποία καλούνται να χρωματίσουν.

Ειδικότερα στο ΔΕΠΠΣ (2003) δημιουργικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες θεωρούνται ο σχεδιασμός διαφόρων ειδών γραμμών και περιγραμμάτων, καθώς και η σύνθεση διαφόρων σχημάτων και μορφών και όχι η αντιγραφή προσχεδιασμένων μοτίβων, ή η ένωση τελειών με γραμμές που θα σχηματίσουν αντικείμενα. Παρά το γεγονός ότι στον Οδηγό της Νηπιαγωγού αναγνωρίζεται η σημασία της δημιουργικής έκφρασης των νηπίων μέσω του σχεδίου, δεν υπάρχει κάποιος συστηματικός τρόπος διδασκαλίας του που να στοχεύει στην καλλιέργεια της παρατηρητικότητας και της δημιουργικότητας των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, στο Αναλυτικό πρόγραμμα δεν προτείνεται μια σειρά δράσεων που να οδηγεί τα παιδιά στη ζωγραφική μέσα από την παρατήρηση, έτσι ώστε να ανακαλύπτουν λεπτομερείς πληροφορίες για τα αντικείμενα και για τις σχέσεις των μερών με το όλο (Katz & Chard, 2004).

Αντίθετα, σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα προσεγγίζεται το παιδικό σχέδιο πιο συστηματικά από την ηλικία του Νηπιαγωγείου. Για παράδειγμα, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κίνας από το 2002, η διδασκαλία του σχεδίου είναι ενταγμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα και δημιουργούνται στα παιδιά ευκαιρίες να αναπαριστούν εκφραστικές εικόνες από την φαντασία τους, π.χ. να ζωγραφίσουν κάτι που είδαν σε μια εκδρομή ή έναν περίπατο που πραγματοποίησε όλη η τάξη (Jolley, 2010). Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην απόλαυση που μπορεί να αντλήσουν τα παιδιά από τη διαδικασία της ζωγραφικής. Επίσης, στα παραδοσιακά δημοτικά σχολεία της Αγγλίας (ιδιωτικά και δημόσια), γίνεται μια προσπάθεια να αξιοποιηθεί το σχέδιο ως μέσο έκφρασης, αλλά ουσιαστικά η διδασκαλία επικεντρώνεται στην δημιουργία αναπαραστατικών σχεδίων (Rose, Jolley & Charman, 2012). Το σχέδιο αναπαράγεται κυρίως μέσα από την παρατήρηση αντικειμένων (Cox & Rowlands, 2000), ενώ τα παιδιά διδάσκονται δεξιότητες χειρισμού διαφόρων υλικών, όπως μπογιές, κερομπογιές και μολύβια (Burkitt, Jolley & Rose, 2010).

Η έλλειψη συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρότασης για την ανάπτυξη της σχεδιαστικής ικανότητας των μικρών παιδιών οδήγησε στη διατύπωση μιας μεθόδου που είναι γνωστή ως «διαπραγματευτική σχεδίαση». Εφαρμόστηκε σε Νηπιαγωγεία της Αγγλίας και προτάθηκε από τον Grant Cooke με τη συνεργασία της Deidre Griffin (Cox et al., 1995). Η τεχνική αυτή παρακινεί τα παιδιά στο να παρατηρούν πραγματικά αντικείμενα, να συζητούν και να διαπραγματεύονται με τη δασκάλα τους τρόπους με τους οποίους τα αντικείμενα μπορούν να ζωγραφιστούν (Cooke et al., 1998). Η διαδικασία αποτύπωσης ενός αντικειμένου μέσω παρατήρησης είναι συχνά πολύ δύσκολη για τα παιδιά. Νιώθουν ανασφάλεια και αβεβαιότητα για το πώς να ζωγραφίσουν κάτι που βλέπουν. Ενώ, οι δάσκαλοι συχνά ενθαρρύνουν τους μαθητές τους λέγοντας να κοιτάζουν προσεκτικά, τα παιδιά αδυνατούν να σχεδιάσουν σχολιάζοντας πως παρατηρούν αλλά δε μπορούν να ζωγραφίσουν (Edwards, 1986, όπ. αναφ. στο Cooke et al., 1998: 16). Προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στο να παρατηρούν αντικείμενα και έπειτα να τα αναπαριστούν στα σχέδιά τους (Cox, 1997), θα πρέπει να τους είναι σαφής η διαδικασία αυτή. Αυτός ακριβώς είναι ο στόχος της «διαπραγματευτικής σχεδίασης»: η δασκάλα κεντρίζει την προσοχή των παιδιών στο αντικείμενο και μέσω της παρατήρησης και της περιγραφής στρέφει τη προσοχή στα σχήματα που το απαρτίζουν και στη συνέχεια στο τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται τα σχήματα αυτά για τη σύνθεση της εικόνας του (Cooke et al., 1998).

Συγκεκριμένα, όπως αναλυτικά περιγράφεται στο βιβλίο των Cooke et al (1998) “Teaching young children to draw”, μέσα στην αίθουσα τοποθετείται το αντικείμενο που πρόκειται να ζωγραφιστεί, και πίσω από αυτός ένας μεγάλος άσπρος πίνακας. Τα παιδιά κάθονται έτσι ώστε να μπορούν να το βλέπουν καλά. Αρχικά, πραγματοποιείται μια συζήτηση για το αντικείμενο (για το σχήμα του, τις ιδιαιτερότητές του, τη χρήση του, τον ρόλο του στη ζωή των παιδιών, κ.ά.). Στη συνέχεια, η δασκάλα ζητάει από τα παιδιά να τη βοηθήσουν να ζωγραφίσει στον πίνακα το αντικείμενο που παρατηρούν δίνοντάς της σαφείς λεκτικές οδηγίες. Πιο συγκεκριμένα, τους λέει ότι “το χέρι μου θα είναι τα μάτια σας και το μυαλό σας, που σκέφτεται και δίνει τις οδηγίες” (Cooke et al., 1998: 23).

Η ιδιαιτερότητα αυτής της διαδικασίας είναι ότι η δασκάλα κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς της να αποδώσει το αντικείμενο ακολουθώντας τις οδηγίες των παιδιών κάνει σκόπιμα λάθη που αφορούν στο σχήμα, την τοποθεσία και την σύνδεση των μερών του αντικειμένου (Cooke et al, 1998· Cox et al,

1995). Τα λάθη αυτά γίνονται για να καταλάβει το παιδί ότι οι σχεδιαστικές επιλογές του είναι αποτέλεσμα μιας σειράς αποφάσεων που σκοπό έχουν την αποτύπωση του αντικειμένου (Cox, 1992). Για παράδειγμα, ένα κεφάλι σε μια ζωγραφιά θα πρέπει να τοποθετηθεί ψηλά στο χαρτί για να υπάρχει επαρκής χώρος για την απεικόνιση του σώματος. Στην προκειμένη περίπτωση, λοιπόν, η δασκάλα τοποθετεί σκόπιμα το κεφάλι στη βάση του χαρτιού και περιμένει τα παιδιά να εντοπίσουν το λάθος (Cooke et al., 1998). Καθώς αρχίζει να αποτυπώνεται το σχέδιο με βάση τις οδηγίες των παιδιών, εκείνα ενθαρρύνονται να δώσουν στη δασκάλα συμβουλές. Διαρκώς παροτρύνονται να έχουν την προσοχή τους στραμμένη σ' αυτό που φτιάχνει η δασκάλα και να περιγράφουν πώς να διορθώνει τα όποια λάθη κάνει (Cooke et al., 1998).

Το σχέδιο της δασκάλας αποτελεί ερέθισμα που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συζητήσουν και να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί σχεδιαστεί το αντικείμενο (Cooke et al., 1998. Cox et al., 1995). Η διαδικασία αυτή απαιτεί να ενεργοποιηθεί η προσοχή των παιδιών προκειμένου να κρίνουν την ακρίβεια των γραμμών πάνω στον πίνακα. Καθοδηγώντας τη δασκάλα με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά βοηθούνται στο να αντιληφθούν πώς ταυτίζονται οι γραμμές που κάνει η δασκάλα στον πίνακα με το ίδιο το αντικείμενο. Η ζωγραφιά στον πίνακα δεν ολοκληρώνεται και σβήνεται πριν ξεκινήσουν τα παιδιά να κάνουν τις δικές τους ζωγραφιές του παρατηρούμενου αντικειμένου (Cooke et al., 1998).

Αφού πραγματοποιηθεί η σχεδίαση του αντικειμένου με τη διαδικασία που περιγράφηκε παραπάνω, ακολουθεί η εξιστόρηση ενός φανταστικού σεναρίου. Ο Grant Cooke επινόησε διάφορες φανταστικές ιστορίες που εμπλέκουν το αντικείμενο που μόλις σχεδίασαν τα παιδιά και τους επιτρέπουν να αλληλεπιδράσουν με αυτό. Σκοπός αυτών των ιστοριών είναι να προσθέσουν μια φανταστική διάσταση στις ζωγραφιές των παιδιών και να βοηθήσουν στη κινητοποίηση της δημιουργικότητάς τους. Επιπρόσθετα, μέσα από την συζήτηση και το διάλογο δίνεται έμφαση στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Η μορφή αυτή σχεδίασης διαφέρει από άλλες προσεγγίσεις διότι δίνει έμφαση στην παρατήρηση των αντικειμένων, στην ίδια τη διαδικασία σχεδίασης, αλλά αναγνωρίζει και το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια προώθησης της σχεδιαστικής ανάπτυξης του παιδιού (Cooke et al., 1998. Cox et al., 1995).

Η παρούσα έρευνα

Προκειμένου να γίνει ο εμπειρικός έλεγχος της συγκεκριμένης παρέμβασης οι Cox et al (1995) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε σχολεία της Αγγλίας. Πιο συγκεκριμένα επιχείρησαν να συγκρίνουν την επίδραση της παρέμβασης, χωρίζοντας τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες, που είχαν εξισωθεί ως προς το επίπεδο της σχεδιαστικής τους ικανότητας. Οι δύο ομάδες δέχτηκαν μια σειρά μαθημάτων διαπραγματευτικής σχεδίασης από τον εισηγητή της μεθόδου, Grant Cooke, και μια εκπαιδευμένη δασκάλα αντίστοιχα, ενώ οι άλλες δύο ομάδες παρακολούθησαν μια σειρά συνηθισμένων μαθημάτων από τους ίδιους εκπαιδευτικούς. Ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με τη σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών όλων των ομάδων σε τρία σχεδιαστικά έργα που συλλέχθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά που παρακολούθησαν τη «διαπραγματευτική σχεδίαση» παρουσίασαν βελτίωση στην σχεδιαστική αποτύπωση των αντικειμένων που παρατηρούσαν σε σχέση με τα παιδιά των άλλων δύο ομάδων που δέχτηκαν συνηθισμένη διδασκαλία (Cox et al., 1995).

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει κατά πόσο η τεχνική της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» μπορεί να εφαρμοστεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενθαρρύνοντας τις σχεδιαστικές προσπάθειες των παιδιών προσχολικής ηλικίας και βελτιώνοντας το σχεδιαστικό τους αποτέλεσμα. Για το λόγο αυτό, το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μια τάξη νηπίων η οποία αποτέλεσε την πειραματική ομάδα. Παράλληλα, υπήρχε και μια τάξη νηπίων που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου και η οποία δέχτηκε τη διδασκαλία που συνηθίζεται στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Υποθέσαμε ότι οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα θα ήταν καλύτερες από αυτές των ίδιων παιδιών πριν την παρέμβαση, σε αντίθεση με τις σχεδιαστικές επιδόσεις

των παιδιών της ομάδας ελέγχου που δεν θα παρουσίαζαν βελτίωση. Επίσης, αναμέναμε ότι οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης θα ήταν καλύτερες από αυτές των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Η έρευνα αποτέλεσε μια επανάληψη της αντίστοιχης έρευνας που πραγματοποίησαν οι Cox et al. (1995) στην Αγγλία. Προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε ένα δείγμα διαφορετικής κουλτούρας και εμπειριών, τα μαθήματα προσαρμόστηκαν στα ερεθίσματα και στις εμπειρίες των παιδιών του δείγματος.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 48 παιδιά και των δύο φύλων ηλικίας 5 – 6 ετών. 24 παιδιά αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (11 αγόρια και 13 κορίτσια) και 24 παιδιά την πειραματική ομάδα (10 αγόρια και 14 κορίτσια). Όλα τα παιδιά ήταν νήπια που φοιτούσαν στα δύο νηπιαγωγεία της Νέας Αγχιάλου Βόλου. Τα παιδιά των δυο ομάδων εξισώθηκαν ως προς την ηλικία, το φύλο και το επίπεδο σχεδιαστικής ανάπτυξης.

Προκειμένου να καθορισθεί ένα αρχικό επίπεδο σχεδιαστικής ικανότητας του κάθε παιδιού, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με τους Cox et al. (1995) και ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν σχέδια ενός ανθρώπου, τα οποία στη συνέχεια βαθμολογήθηκαν από 2 ανεξάρτητους κριτές σύμφωνα με την πρόταση των Goodenough – Harris (Harris, 1963). Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε στα παιδιά μια σελίδα Α4 και ένα μολύβι και η εντολή «Ζωγραφίστε έναν άνθρωπο όσο καλύτερα μπορείτε». Σύμφωνα με το τεστ των Goodenough – Harris (Harris, 1963) τα σχέδια των παιδιών βαθμολογούνται ανάλογα με τον αριθμό των λεπτομερειών που αποδίδει κάθε παιδί στις ανθρώπινες φιγούρες που σχεδιάζει. Υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός λεπτομερειών που βαθμολογούνται (73 για το σχέδιο άντρα και 71 για το σχέδιο της γυναίκας) και το σκορ του κάθε σχεδίου αυξάνεται, όσο αυξάνονται οι λεπτομέρειες σε αυτό. Από τις δύο βαθμολογίες υπολογίστηκε ο μέσος όρος (Μ.Ο) και με βάση αυτόν έγινε η εξίσωση των παιδιών των δύο ομάδων. Το κάθε παιδί της πειραματικής ομάδας αντιστοιχήθηκε με ένα παιδί της ίδιας ηλικίας (-, +5 μήνες), του ίδιου φύλου και της ίδιας βαθμολογίας στο τεστ της Goodenough (+, - 5 μονάδες) από την ομάδα ελέγχου.

Διαδικασία

Η διαδικασία ακολούθησε τον τρόπο αξιολόγησης της έρευνας των Cox et al. (1995) και περιέλαβε τρία διαδοχικά στάδια: (α) τη συλλογή των pre-tests, (β) τη διεξαγωγή του παρεμβατικού προγράμματος διδασκαλίας, και (γ) τη συλλογή των post – tests. Πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος συλλέχθηκαν ζωγραφιές (pre –tests) με 3 διαφορετικά θέματα και από τις δύο ομάδες. Μετά από 3 μέρες ξεκίνησε το πρόγραμμα που είχε διάρκεια 4 εβδομάδων. Παράλληλα με το πρόγραμμα της διαπραγματευτικής σχεδίασης που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα, και η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε μια σειρά σχετικών μαθημάτων, όπως αυτά συνηθίζονται στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος μεσολάβησαν 10 μέρες και έπειτα ζητήθηκε από τα παιδιά των δύο ομάδων να επαναλάβουν τη σχεδίαση των ίδιων θεμάτων που είχαν ζωγραφίσει πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος (post –tests).

Εκτίμηση της Σχεδιαστικής Ικανότητας πριν και μετά το Πρόγραμμα Παρέμβασης

Προκειμένου να εκτιμηθεί η επίδραση του προγράμματος στη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών, τους ζητήθηκε να κάνουν πριν και μετά την παρέμβαση τρεις ζωγραφιές με διαφορετικό θέμα η καθεμιά (Cox et al., 1995). Ειδικότερα, τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν ένα τηλέφωνο αντίκα (βλέπε εικόνα 1), το οποίο τα παιδιά είχαν μπροστά τους και παρατηρούσαν για να το ζωγραφίσουν. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτό το τηλέφωνο είναι γιατί έχει πιο περίπλοκα χαρακτηριστικά από τις σύγχρονες συσκευές τηλεφώνου (σταθερών και κινητών) για να παρατηρήσουν τα παιδιά. Τα άλλα δύο σχέδια αφορούσαν ζωγραφική από φαντασία: «βουρτσίζοντας τα δόντια» ως μια καθημερινή δραστηριότητα των παιδιών και «ένα παράξενο κήπο». Τα θέματα που επιλέχτηκαν είναι ίδια με αυτά που προτείνουν

οι Cox et al. (1995) στην έρευνά τους επειδή θεωρήθηκε ότι το περιεχόμενό τους μπορεί να επιτρέψει να αξιολογηθεί η παρατηρητικότητα και η φαντασία των παιδιών. Η μόνη διαφορά ανάμεσα στα θέματα που χρησιμοποιήθηκαν αφορά το σχέδιο του «παράξενου κήπου» που επιλέχθηκε αντί του «παράξενου ζωολογικού κήπου» που εφαρμόστηκε στην αγγλική έρευνα, καθώς θεωρήθηκε πιο οικείο στα βιώματα των παιδιών του δείγματος.

Τα παιδιά έρχονταν σε τριάδες για να ζωγραφίσουν τα τρία σχέδια με τις παρακάτω οδηγίες: «Θα ήθελα να μου ζωγραφίσετε το τηλέφωνο που βλέπετε μπροστά σας». Τα παιδιά ήταν καθισμένα έχοντας καλή οπτική επαφή με το αντικείμενο και χωρίς να βλέπουν τη ζωγραφιά του διπλανού έτσι ώστε να αποφευχθεί η πιθανή αντιγραφή ή επιρροή από το σχέδιο του άλλου. Οι εντολές για τις δυο άλλες ζωγραφιές ήταν οι εξής: «Τώρα θα ήθελα να μου ζωγραφίσετε τον εαυτό σας να βουρτσίζετε τα δόντια σας στο μπάνιο» και «Θέλω να μου ζωγραφίσετε έναν πολύ παράξενο κήπο». Οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν απλές και δεν συνοδεύονταν από άλλες διευκρινήσεις και περιγραφές.

Τα post tests συλλέχθηκαν με τη ίδια διαδικασία μετά από 10 μέρες από την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος, δηλαδή ενάμιση μήνα μετά τη συλλογή των pre tests. Ακολουθήθηκε ακριβώς η ίδια διαδικασία με τις ίδιες οδηγίες. Η συλλογή των σχεδίων γινόταν τις ίδιες ημερομηνίες και για τις δύο ομάδες.



Εικόνα 1: τηλέφωνο που παρατηρούν τα παιδιά στη πρώτη ζωγραφιά των pre/post tests

Οι ζωγραφιές των παιδιών βαθμολογήθηκαν από τρεις εκπαιδευτικούς σε μια 5βαθμη κλίμακα όπου ο βαθμός (1) αντιστοιχούσε στην ελλιπή ζωγραφιά και το (5) στην άριστη (Cox et al., 1995). Οι αξιολογητές βαθμολόγησαν το κάθε σχέδιο χωρίς να γνωρίζουν αν προέρχεται από την ΠΟ ή την ΟΕ, καθώς και αν δημιουργήθηκε πριν ή μετά την παρέμβαση. Η οδηγία που δόθηκε ήταν να αξιολογήσουν στην 5μη κλίμακα το βαθμό επιτυχημένης αναπαράστασης του κάθε σχεδιαστικού θέματος. Ενδεικτικά σχέδια των τριών θεμάτων που δημιουργήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση από τα παιδιά της ΠΟ και της ΟΕ παρουσιάζονται στην Εικόνα 2.

Στην παρούσα έρευνα τα σχέδια που προέκυψαν μετά από κάθε δραστηριότητα του παρεμβατικού προγράμματος βαθμολογήθηκαν χωριστά με σκοπό να εξεταστεί αν υπήρχαν διαφορές στα σχέδια που δημιούργησαν τα παιδιά των δυο ομάδων. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων δεν προβλέφθηκε στην έρευνα των Cox et al. (1995), καθώς σε αυτή γίνεται μόνο ποιοτική ανάλυση κάποιων ενδεικτικών σχεδίων. Η βαθμολόγηση των έργων αυτών έγινε με τον ίδιο τρόπο που αξιολογήθηκαν τα pre και post tests.

Ο κύκλος των μαθημάτων της διαπραγματευτικής σχεδίασης

Το πρόγραμμα διήρκησε τέσσερις εβδομάδες με δύο παρεμβάσεις κάθε εβδομάδα. Το κάθε δράση διαπραγματεύτηκε διαφορετικό θέμα και ακολούθησε μια συγκεκριμένη μορφή: Προηγήθηκε η διαπραγματευτική σχεδίαση του αντικειμένου και ακολούθησε η φανταστική ιστορία (Cooke et al., 1998). Ειδικότερα, οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν με συγκεκριμένη σειρά θεματολογίας, κάθε

Τρίτη και Πέμπτη. Από τα θέματα που προτείνουν οι Cooke et al. (1998) επιλέχθηκαν αυτά που ήταν τα πιο προσιτά στις εμπειρίες του συγκεκριμένου δείγματος. Μετά από συζήτηση με τις δασκάλους των παιδιών και των δύο ομάδων, εξακριβώθηκε ότι τα παιδιά είχαν διδαχτεί κάτι σχετικό με τα θέματα της παρέμβασης και έτσι οι έννοιες που εμπεριέχονταν στα «σχεδιαστικά μαθήματα» ήταν οικείες και για τις δύο ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, από τους Cooke et al. (1998) επιλέχθηκαν τα θέματα: (α) «Η μαγική σκούπα», (β) «Ο σκελετός που χορεύει», (γ) «Αιχμαλωτίζοντας έναν δεινόσαυρο», (δ) «Το μαγικό ποδήλατο», (ε) «Απλώνοντας μια μπουγάδα», (στ) «Πώς να τηγανίσεις ένα αυγό», (ζ) «Ζυγίζοντας έναν ελέφαντα», (η) «Ένας κροκόδειλος στη τάξη».

Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η συνεδρία με τίτλο «Το μαγικό ποδήλατο», προκειμένου να επεξηγηθεί η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την εφαρμογή της παρέμβασης.

Αρχικά επιχειρήθηκε η γνωριμία με το αντικείμενο: Τα παιδιά συζήτησαν για τα διάφορα εξαρτήματα του ποδήλατου και τις λειτουργίες του. Έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή στο πώς κινούνται οι ρόδες μέσα από τα πηδάκια και την αλυσίδα. Τα παιδιά ρωτήθηκαν αν έμοιαζε με τα δικά τους ποδήλατα και αν όχι ποιες ήταν οι διαφορές. Ζητήθηκε από τα παιδιά να βοηθήσουν να ζωγραφιστεί η ρόδα και ένα μέρος από τον σκελετό.

Κατά τη διάρκεια της σχεδιαστικής διαδικασίας, η δασκάλα έκανε μια σειρά από λάθη, και πιο συγκεκριμένα: (α) Στο σχήμα της ρόδας: Η ρόδα σχεδιάστηκε τριγωνική και έπειτα τετράγωνη. (β) Στη θέση της ρόδας στον πίνακα: Η ρόδα τοποθετήθηκε πολύ ψηλά στον πίνακα για να μην υπάρχει χώρος για τον σκελετό. (γ) Στην τοποθέτηση του σκελετού: Η γραμμή του σκελετού τοποθετήθηκε μακριά από τη ρόδα. (δ) Στο είδος της γραμμής του σκελετού: Η δασκάλα έκανε τη γραμμή κυματιστή, ενώ τα παιδιά παρατήρησαν ότι ήταν ίσια.

Τέλος, τα παιδιά παρατήρησαν έναν φάκελο που είχε τοποθετήσει η δασκάλα στο ποδήλατο πριν λήξει η διαδικασία σχεδίασής του. Το πήραν και ανοίγοντάς το διάβασαν, όπως περιγράφουν οι Cooke et al (σελ. 71): «Είμαι ένα μαγικό ποδήλατο, μπορώ να σε βοηθήσω». Τα παιδιά μοιράστηκαν τις ιστορίες τους για το πώς ένα ποδήλατο μπορεί να είναι μαγικό. Έπειτα, ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τη δική τους ιστορία δείχνοντας πως το ποδήλατο αυτό ήταν μαγικό. Το ποδήλατο έμεινε στην τάξη για να βοηθήσει τα παιδιά στις ζωγραφιές τους.

Σειρά παρεμβάσεων που παρακολούθησε η ομάδα ελέγχου

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» που δέχτηκε η πειραματική ομάδα και παράλληλα με αυτή, πραγματοποιήθηκε μια σειρά παρεμβάσεων και στην ομάδα ελέγχου. Οι παρεμβάσεις αυτές στόχευαν να εξασφαλίσουν την εξοικείωση των παιδιών με τα αντικείμενα τα οποία έπρεπε στη συνέχεια να σχεδιάσουν. Ο τρόπος παρέμβασης ήταν αυτός που ακολουθείται συνήθως στα Νηπιαγωγεία, να εξιστορεί δηλαδή η Νηπιαγωγός ένα παραμύθι δείχνοντας εικόνες. Συγκεκριμένα, στις παρεμβάσεις αυτές το παραμύθι περιείχε την ίδια φανταστική ιστορία που χρησιμοποιήθηκε στην ΠΟ και ήταν εμπλουτισμένο με σχετικές εικόνες που μπορούσαν να παρατηρήσουν τα παιδιά κατά την εξιστόρηση του παραμυθιού. Κατά τη διαδικασία αυτή δεν δόθηκε έμφαση στη περιγραφή των εικόνων αλλά ζητήθηκε από τα παιδιά να πούνε τι τους άρεσε ή δε τους άρεσε από το παραμύθι. Αφού ολοκλήρωνε τη αφήγηση του παραμυθιού, η δασκάλα ζητούσε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ακριβώς ότι είχε ζητηθεί από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, το οποίο αποτελούσε και παρεμφερές θέμα με αυτό του περιεχομένου του παραμυθιού.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

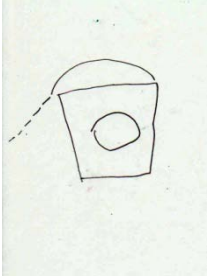
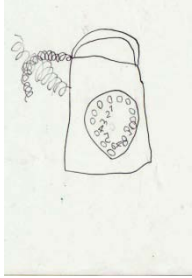
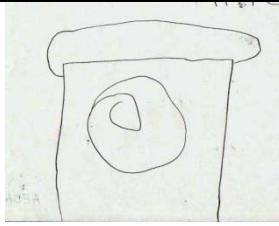
Αφού βαθμολογήθηκαν όλα τα έργα (pre και post tests) από το 1 έως το 5, υπολογίστηκε ο ΜΟ των τριών βαθμολογιών για το κάθε έργο χωριστά. Προκειμένου να συγκριθούν οι επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ πριν και μετά την παρέμβαση, χρησιμοποιήσαμε t –test για συζευγμένα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαφορά στους ΜΟ των επιδόσεων ήταν στατιστικά σημαντική σε όλα τα έργα. Αναλυτικά, τα παιδιά της ΠΟ παρουσίασαν βελτίωση των επιδόσεών τους στη σχεδίαση του

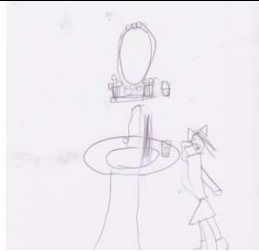
τηλεφώνου μετά την παρέμβαση ($MO = 3.41$) σε σχέση με πριν ($MO = 2.15$), $t(23) = 7.37$, $p = .000$, ενώ το ίδιο παρατηρήθηκε στα σχέδια με θέμα το βούρτσισμα δοντιών ($MO_{\text{πριν}} = 3.25$, $MO_{\text{μετά}} = 1.71$), $t(23) = 7.10$, $p = .000$, και στα έργα σχεδίασης του φανταστικού κήπου ($MO_{\text{πριν}} = 2.87$, $MO_{\text{μετά}} = 2.12$), $t(23) = 4.98$, $p = .000$. Όσον αφορά τη συνολική επίδοση των παιδιών, που προέκυψε από το άθροισμα των τιμών όλων των έργων, βρέθηκε ότι μετά την παρέμβαση οι επιδόσεις των παιδιών βελτώθηκαν ($MO = 9.54$), $t(23) = 10.22$, $p = .000$, σε σχέση με πριν την παρέμβαση ($MO = 5.96$).

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των έργων των παιδιών και στις δύο ομάδες πριν και μετά την παρέμβαση.

Ομάδα παιδιών	Τηλέφωνο		Δόντια		Κήπος		Σύνολο	
	Πριν	Μετά	Πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	Μετά
Ομάδα ελέγχου	2.33 (.96)	2.08 (.93)	1.50 (.83)	1.79 (1.14)	1.79 (.72)	1.71 (.55)	5.62 (2.04)	5.58 (2.02)
Πειραματική ομάδα	2.12 (.89)	3.42 (.72)	1.71 (.81)	3.25 (1.07)	2.12 (.85)	2.87 (.85)	5.96 (2.01)	9.54 (2.26)

Η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών της ΟΕ πριν και μετά την παρέμβαση δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές παρά μόνο στο έργο των δοντιών. Πιο συγκεκριμένα, στα σχέδια των δοντιών υπάρχει βελτίωση στην επίδοση των παιδιών μετά την παρέμβαση ($MO = 1.79$) σε σχέση με πριν ($MO = 1.50$) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική $t(23) = 2.29$, $p = .032$. Αντίθετα, βρέθηκε ότι τα παιδιά δεν παρουσίασαν βελτίωση των επιδόσεών τους στη σχεδίαση του τηλεφώνου ($MO_{\text{μετά}} = 2.08$, $MO_{\text{πριν}} = 2.33$) ενώ στα σχέδια του κήπου δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση ($MO_{\text{πριν}} = 1.79$, $MO_{\text{μετά}} = 1.70$). Κατά τη σύγκριση των συνολικών επιδόσεων των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($MO_{\text{πριν}} = 5.62$, $MO_{\text{μετά}} = 5.58$).

	
Αγόρι ΠΟ (5,-10 χρ.) $MO = 1$	Αγόρι ΠΟ (5, -10 χρ.) $MO = 4$
	
Αγόρι ΟΕ (5, -5 χρ.) $MO = 1$	Αγόρι ΟΕ (5, -5 χρ.) $MO = 2$

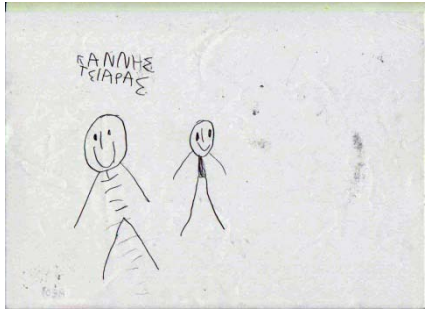
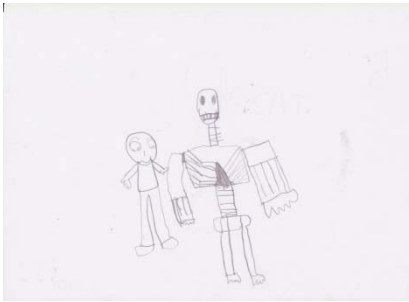
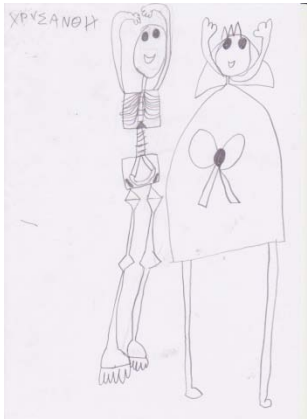
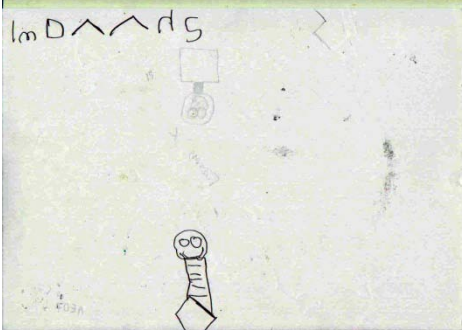
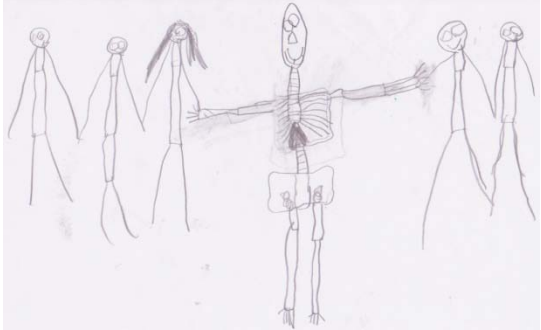
	
Κορίτσι ΠΟ (5, -9 χρ.) $MO = 2$	Κορίτσι ΠΟ (5, -9 χρ.) $MO = 5$
	
Κορίτσι ΟΕ (5, -9 χρ.) $MO = 3$	Κορίτσι ΟΕ (5, -9) $MO = 2$

Εικόνα 2. Σχέδια παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ πριν (αριστερά) και μετά (δεξιά) την παρέμβαση.

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε να συγκριθεί η επίδοση των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ σε όλα τα έργα που δημιουργήθηκαν ως αποτέλεσμα των παρεμβάσεων (βλ. Πίνακα 2 και Εικόνα 3). Η ανάλυση έδειξε ότι η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις περιπτώσεις: σκούπα: $t(23) = 8,34, p = .006$, σκελετός: $t(23) = 12.08, p = .001$, δεινόσαυρος: $t(23) = 4.47, p = .040$, ποδήλατο: $t(23) = 8.37, p = .006$, μπουγάδα: $t(23) = 18.24, p = .000$, αυγό: $t(23) = 5.34, p = .026$, ζυγαριά: $t(23) = 13.47, p = .001$, κροκόδειλος: $t(23) = 11.60, p = .001$.

Πίνακας 2. Μέσοι Όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της αξιολόγησης των έργων των παιδιών

Μαθήματα	Ομάδα Ελέγχου	Πειραματική Ομάδα
Σκούπα	2.22 (.99)	3.1 (1.14)
Σκελετός	2.18 (1.43)	3.65 (1.40)
Δεινόσαυρο	2.38 (1.07)	3.12 (1.26)
Ποδήλατο	2.22 (0.97)	3.16 (1.20)
Μπουγάδα	2.22 (0.92)	3.54 (1.14)
Αυγό	2.38 (0.97)	3.17 (1.27)
Ζυγαριά	1.90 (1.17)	3.29 (1.33)
κροκόδειλος	1.90 (1.17)	3.08 (1.13)

 Αγόρι (5,10) ΟΕ	 Αγόρι (5,10) ΠΟ
 Κορίτσι (5,6) ΟΕ	 Κορίτσι (5,4) ΠΟ
 Αγόρι (5,9) ΟΕ	 Αγόρι (5,11) ΠΟ

Εικόνα 3: Σχέδια παιδιών από τη συνεδρία «Χορεύοντας με ένα σκελετό »

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η έρευνα αποσκοπούσε να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο η εφαρμογή ενός προγράμματος όπως «η διαπραγματευτική σχεδίαση» θα βελτιώνει τη σχεδιαστική ικανότητα παιδιών νηπιακής ηλικίας όταν εκείνα καλούνται να αποτυπώσουν κάτι που παρατηρούν ή φαντάζονται. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της ΠΟ που παρακολούθησαν το πρόγραμμα παρουσίασαν βελτιωμένη συνολική επίδοση, σε σχέση με τα παιδιά που παρακολούθησαν την ανάγνωση ενός παραμυθιού με την απλή περιγραφή των εικόνων (που αποτελεί συνηθισμένο τρόπο διδασκαλίας στα νηπιαγωγεία). Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η συνολική αυτή βελτιωμένη επίδοση προκύπτει από βελτίωση και στα τρία σχέδια που δημιούργησαν τα παιδιά. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τους Cox et al. (1995) οι οποίοι

βρήκαν ότι οι δύο ομάδες που παρακολούθησαν το πρόγραμμα της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» έλαβαν υψηλότερους βαθμούς και στα τρία σχέδια σε σύγκριση με αυτούς της ομάδας ελέγχου.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε και ένας επιπλέον τρόπος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης από αυτόν που υπόπιναν οι Cox et al (1995). Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε σύγκριση όλων των σχεδίων που δημιούργησαν τα παιδιά και των δύο ομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της ΠΟ εμφάνισαν βελτιωμένες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά της ΟΕ σε όλα τα έργα. Με άλλα λόγια, τα σχέδια των παιδιών της ΠΟ έδειξαν ότι τα παιδιά προσπαθούσαν να αποδώσουν τις λεπτομέρειες των αντικειμένων που παρατηρούσαν και να τα εντάξουν σε μια φανταστική ιστορία. Αντίθετα, τα σχέδια των παιδιών της ομάδας ελέγχου περιλάμβαναν μια απλή αναπαράσταση των αντικειμένων χωρίς να αποδίδονται οι λεπτομέρειές τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η μέθοδος της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική και σε ένα δείγμα παιδιών από διαφορετική χώρα, με διαφορετική κουλτούρα, πολιτισμό και γλώσσα από το δείγμα των παιδιών της αρχικής έρευνας (Cox et al., 1995). Μέχρι σήμερα, στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που να μελετούν την επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων στη σχεδιαστική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σε μια από τις λίγες ερευνητικές προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί, η Kakana (1993) που μελέτησε την ανάπτυξη της αντίληψης του χώρου μέσω του ιχνογραφήματος του σχολείου, βρήκε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε πρόγραμμα παρέμβασης που αφορούσε στη συστηματική προσέγγιση του χώρου, μέσω της φυσικής αγωγής και των εικαστικών, βελτίωσαν τη σχεδιαστική τους ικανότητα καθώς αναπαριστούσαν το σχολικό χώρο με πολύ πιο ρεαλιστικό τρόπο. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η σχεδιαστική ικανότητα παιδιών στην αποτύπωση ενός συγκεκριμένου θέματος, του χώρου, βελτιώθηκε με την εφαρμογή προγράμματος που επικεντρωνόταν στην επεξεργασία του αντίστοιχου θέματος. Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη για περισσότερη έρευνα για την επίδραση προγραμμάτων παρέμβασης στη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών.

Στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο δεν εφαρμόζεται κάποια οργανωμένη διδασκαλία στο σχέδιο και τα παιδιά πολλές φορές διστάζουν να αποτυπώνουν απλά αντικείμενα της καθημερινότητας επειδή απλά «δεν ξέρουν» ή «δε μπορούν». Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην εφαρμογή προγραμμάτων διδασκαλίας του σχεδίου στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η σχεδιαστική επίδοση των νηπίων μπορεί να βελτιωθεί με την ενεργή συμβολή του εκπαιδευτικού, αλλά και μέσω της αλληλεπίδρασής του με το παιδί. Οι Bonoti και Metallidou (2010), διερευνώντας τις εκτιμήσεις των παιδιών για τις σχεδιαστικές τους δημιουργίες, βρήκαν ότι τα παιδιά στην προσχολική ηλικία συχνά αγνοούν το βαθμό δυσκολίας των έργων και δείχνουν ικανοποιημένα από τον τρόπο με τον οποίο κατορθώνουν να αποδώσουν ένα απεικονιζόμενο αντικείμενο. Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα αξιοποιώντας την παραπάνω τάση των παιδιών έχει τη δυνατότητα να τα ωθήσει να δημιουργούν νέες αναπαραστάσεις χωρίς να αποτελεί εμπόδιο η δυσκολία αποτύπωσης οποιασδήποτε εικόνας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bonoti, F., & Metallidou, P. (2010). Children's judgments and feelings about their own drawings. *Psychology*, 1(5), 329-336.

Burkitt, E., Jolley, R. P., & Rose, S. E. (2010). Art educational issues in the attitudes and practices that shape children's drawing experience at home and at school. *International Journal of Design and Art Education*, 29, 257-270.

Cooke, C., Griffin, D., & Cox, M. V. (1998). *Teaching Young Children to Draw. Imaginative Approaches to Representational Drawing*. London and New York: RoutledgeFalmer.

Cox, M. V. (1992). *Children's drawings*. London: Penguin.

Cox, M. V. (1997). *Drawings of people by the under 5's*. London: Routledge.

- Cox, M. V. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cox, M. V., Cooke, G., & Griffin, D. (1995). Teaching Children to Draw in the Infants School: An evaluation of the “negotiated drawing” approach. *Journal of Art and Design Education*, 13, 9-19.
- Cox, M. V., & Rowlands, A. (2000). The effect of three different educational approaches on the children’s drawing ability: Steiner, Montessori and traditional. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 485-503.
- Jolley, R. P. (2010). *Children & Pictures. Drawing and Understanding*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kakana, D. (1993). *Etude comparative sur la conception de l’espace scolaire: Le dessin de leur espace scolaire des enfants grecs et français de 4 à 6 ans*. Unpublished Phd Dissertation. Université des Sciences Humaine de Strasburg II, Strasburg, France.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2004). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Rose, S.E., Jolley, R.P., & Charman, A. (2012). An Investigation of the Expressive and Representational Drawing Development in National Curriculum, Steiner, and Montessori Schools. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6, 83–95.
- Thomas, G. V., & Silk, A. M. J. (1989). *Η Ψυχολογία του Παιδικού Σχεδίου*. Αθήνα: Καστασινιώτη.
- Thompson, C. M. (2005). Repositioning the visual arts in early childhood education: a decade of reconsideration. In B. Spodek & O. Saracho (Eds), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 223–42). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ – Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.
- Winner, E. (1989). How can Chinese children draw so well? *Journal of Aesthetic Education*, 23, 41-63.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Ελένη – Δήμητρα Σπύρου, elspyrou@uth.gr

Τάσση Χριστίνα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παπασπύρου Αικατερίνη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γεωργίου Αλεξάνδρα, Υποψήφια Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται να αυξάνεται όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με το τι συμβαίνει με τις συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να διδάξουν αποτελεσματικά τους ανήλικους μαθητές. Διάφορες έρευνες πιστοποιούν ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη που διαθέτουν. Στο πλαίσιο των προαναφερομένων, πραγματοποιήθηκε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, να καταγραφούν οι εκτιμήσεις που κάνει ο ίδιος αναφορικά με την αξία των ικανοτήτων του κατά την προσπάθεια επίτευξης των επιδιωκόμενων παιδαγωγικών στόχων. Τα ευρήματα της έρευνας μπορεί να αξιοποιηθούν κατά την κατάρτιση Νηπιαγωγών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, προκειμένου να εκπαιδεύουν αποτελεσματικότερα άτομα με αναπηρία.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοαποτελεσματικότητα

THE EMOTIONAL QUOTA AS A FACTOR OF SELF-EFFICACY OF PRESCHOOL SPECIAL EDUCATORS

ABSTRACT

In recent years it seems to be increasing more and more the interest in the scientific community about what is happening with the emotional skills of teachers, who are required to teach effectively underage students. Various researches indicate that teachers' effectiveness is influenced by their the emotional quota. In the context of the above, a research was carried out in order to investigate the role of emotional quota in special educators' self-efficacy. It was attempted to be found the considerations that he/she makes regarding the value of his/her skills in the effort to achieve the intended pedagogical goals. The research findings can be used during the training of preschool special Educators in order to train more effectively people with disabilities.

KEY-WORDS

Emotional quota, self-efficacy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα είναι αποδεκτό ότι η συγκρότηση του ατόμου παραπέμπει σε τρεις διακριτές παραμέτρους, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται και προσδιορίζουν τις πράξεις του: το δείκτη νοημοσύνης, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την προσωπικότητα (Bradberry, &Greaves, 2006, σ. 51). Παρότι στις πρώτες σχετικές μελέτες με τη νοημοσύνη το ενδιαφέρον των ψυχολόγων επικεντρωνόταν στις γνωστικές ικανότητες, όπως την επίλυση προβλημάτων ή την απομνημόνευση, αργότερα δόθηκε έμφαση και σε άλλες δυνατότητες του ατόμου, όπως στη συναισθηματική νοημοσύνη.

Κατά τους Salovey και Mayer (1990), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «...η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, να είναι σε θέση να τα

διαφοροποιήσει και να μπορεί να διαχειριστεί αυτές τις γνώσεις, για να κατευθύνει τη σκέψη και τις πράξεις του» (σ. 189). Ο Goleman (1998) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας (self-awareness) και να τα ελέγχουμε (self-regulation), να δημιουργούμε κίνητρα συμπεριφοράς (self-motivation), να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων (empathy) και να χειριζόμαστε σωστά τις σχέσεις μας με τους άλλους (people skills).

Πολλοί είναι οι μελετητές που επιχείρησαν να προσδιορίσουν τα δομικά στοιχεία, από τα οποία αποτελείται η συναισθηματική νοημοσύνη, με αποτέλεσμα να προταθούν διάφορα μοντέλα. Σύμφωνα με το μοντέλο του Reuven Bar-On (1997) αυτή συνίσταται από: 1) ενδοπροσωπικές ικανότητες, 2) διαπροσωπικές ικανότητες, 3) ικανότητα προσαρμογής, 4) διαχείριση του άγχους, 5) γενική διάθεση. Το μοντέλο των Mayer, Salovey, & Caruso (1999· 2000) αναφέρεται στις παρακάτω τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: 1) την αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων, 2) την αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, 3) την κατανόηση των συναισθημάτων, 4) τη διαχείριση των συναισθημάτων. Παρομοίως, στο μοντέλο της συναισθηματικής επάρκειας του Goleman (1998) γίνεται λόγος για πέντε ομάδες ικανοτήτων: 1) την αυτοεπίγνωση, 2) την αυτορρύθμιση, 3) την κινητοποίηση του εαυτού, 4) την ενσυναίσθηση, 5) τις κοινωνικές δεξιότητες.

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με τον τρόπο του πράττειν του ανθρώπου. Μια από τις καθοριστικές διαστάσεις αυτού του τρόπου είναι η αυτοαποτελεσματικότητά του. Η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αναφέρεται στην αντίληψη του ανθρώπου σχετικά με το βαθμό αποτελεσματικότητάς του. Αποτελεί μια παρωθητική διαδικασία, η οποία δεν απεικονίζει αντικειμενικά την ικανότητά του να είναι αποτελεσματικός, δηλαδή, όπως αυτή αξιολογείται από εξωτερικό παρατηρητή, αλλά βασίζεται στην αυτοαντίληψη σχετικά με αυτήν την ικανότητά του (Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2007). Σύμφωνα με τον Bandura (1986), η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η εμπιστοσύνη του κάθε ατόμου στην ικανότητά του να ελέγχει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις του και με αυτόν τον τρόπο να επηρεάζει ένα αποτέλεσμα. Η αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή, αντικατοπτρίζει την εμπιστοσύνη ενός ατόμου στις ικανότητές του, ώστε να ενεργοποιηθούν τα κίνητρα, να χρησιμοποιηθούν οι γνωστικές ικανότητες και να εκτελεστούν οι απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας (Wood, & Bandura, 1989).

Οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για την αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζουν βασικές ανθρώπινες διαδικασίες, όπως γνωστικές, παρωθητικές, συναισθηματικές, επιλεκτικές και επιδρούν τόσο άμεσα όσο και έμμεσα στη στοχοθεσία και στην αναλυτική σκέψη του ατόμου (Bandura, 1990). Ειδικότερα, όσον αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy και Hoy (1998) παρατηρούν: «Καθώς ο εκπαιδευτικός εκτιμά τις αυτοαντιλήψεις του για τη διδακτική ικανότητά του, κρίνει ατομικές ικανότητες, όπως δεξιότητες, γνώσεις, στρατηγικές ή γνωρίσματα προσωπικότητας σε αντιπαράθεση με τις ατομικές αδυναμίες ή το 'παθητικό' του σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο» (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998, όπως αναφέρεται στο Henson, 2002, σ. 140). Συγκεκριμένα, ο Bandura (1997) αναφέρεται σε τέσσερις πληροφοριακές πηγές της αυτοαποτελεσματικότητας: α. Τις εμπειρίες αυθεντίας και επιτυχημένης επίδοσης (mastery experiences). Τα διδακτικά, δηλαδή, επιτεύγματα, τα οποία θεωρούνται ως η ισχυρότερη πηγή της αυτοαποτελεσματικότητας, β. Τις εμπειρίες συνταύτισης μέσω νοερής συμμετοχής (vicarious experiences) σε μια υποδειγματική διδασκαλία, όπου ο εκπαιδευτικός ταυτίζεται με ένα παρατηρούμενο πρότυπο και κρίνει την αυτοαποτελεσματικότητά του, ανάλογα και με την επιτυχία ή μη του προτύπου. γ. Την άσκηση πειθούς με λεκτικά μέσα (verbal persuasion), όπως είναι η διατομική υποστήριξη και η λήψη θετικής ανατροφοδότησης σχετικά με τις ικανότητες διδασκαλίας. δ. Τις καταστάσεις συναισθηματικής διέγερσης (physiological arousal). Δηλαδή, την ικανοποίηση και τη χαρά ή το άγχος και το φόβο που βιώνει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη (Bandura, 1997, όπως αναφέρεται στο Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2007, σ. 945 Brouwers, & Tomic, 2000, σ. 240). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι θετικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα έχουν θετικές επιδράσεις στο εκπαιδευτικό έργο, καθώς σχετική έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα χαρακτηρίζονται από

οργανωτικότητα, ενθουσιασμό, προγραμματισμό του μαθήματος, δικαιοσύνη και σαφήνεια στη διδασκαλία τους (Coladarci, & Breton, 1997).

Όσον αφορά στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, οι έρευνες που διερευνούν τη σχέση αυτή είναι περιορισμένες, ωστόσο το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας φαίνεται να αυξάνεται τα τελευταία χρόνια, καθώς διάφορες εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού επιδρά ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητά του (Stronge, Gareis, & Little, 2006). Επιπροσθέτως, σχετικά με την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των εκπαιδευτικών και την επιρροή της στην αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση, αποδεικνύεται ότι οι ικανότητες που αφορούν στο κοινωνικό-συναισθηματικό προφίλ του εκπαιδευτικού σχετίζονται άμεσα με την δυνατότητά του να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας, ώστε να επιτυγχάνεται η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Jennings, & Greenberg, 2009). Με άλλα λόγια, η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια του εκπαιδευτικού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διδακτική του αποτελεσματικότητα.

ΣΤΟΧΟΙ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στο πλαίσιο των προαναφερομένων επιχειρήθηκε έρευνα που στόχο είχε να εξετάσει το ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στην αυτοαποτελεσματικότητα των Νηπιαγωγών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αλλά και να διερευνήσει πιθανές διαφοροποιήσεις που καταγράφονται μεταξύ Νηπιαγωγών ειδικής και γενικής αγωγής. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, να καταγραφούν οι εκτιμήσεις που κάνουν οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί αναφορικά με την αξία των ικανοτήτων τους κατά την προσπάθεια επίτευξης των επιδιωκόμενων παιδαγωγικών στόχων.

Ειδικότερα η παρούσα έρευνα στοχεύει να απαντήσει στα εξής ερωτήματα:

1. Ποια η συναισθηματική νοημοσύνη των Νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης;
2. Ποια η αίσθηση αποτελεσματικότητας του έργου των Νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης;
3. Ποιος ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αυτοαποτελεσματικότητα των Νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης;

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 60 Νηπιαγωγοί, εκ των οποίων 30 είναι ειδικής αγωγής και 30 γενικής αγωγής, που διαμένουν και διδάσκουν σε νηπιαγωγεία στην περιοχή της Ηπείρου. Από τους εκπαιδευτικούς 58 είναι γυναίκες και 2 άνδρες, ενώ ως προς τα έτη υπηρεσίας τους, το μεγαλύτερο μέρος τόσο των Νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης (N=18) όσο και των Νηπιαγωγών ειδικής εκπαίδευσης (N=13) είχαν από 11 έως 15 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Επίσης, οι 52 ήταν πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, 13 είχαν φοιτήσει στην Παιδαγωγική Ακαδημία των Νηπιαγωγών, 36 Νηπιαγωγοί είχαν μετεκπαιδευτεί στο Διδασκαλείο, 9 είχαν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, ενώ κανένας δεν διέθετε Διδακτορικό Δίπλωμα. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ήταν απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ειδικής Αγωγής. (Πίνακας 1)

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος ανά είδος εκπαίδευσης, έτη υπηρεσίας και επίπεδο σπουδών

		Είδος Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Ειδικής	Γενικής	
Έτη Υπηρεσίας				
έως 5		2	0	2
6-10		3	5	8
11-15		13	18	31
16-20		4	1	5
21-25		3	3	6
26-30		4	3	7
31 και άνω		1	0	1
Σύνολο		30	30	60
Επίπεδο Σπουδών				
Παιδ.	Νηπ.	26	26	52
Γενικής				
Παιδ.	Νηπ. Ειδικής	0	0	0
Παιδ.	Ακαδημία	7	6	13
Νηπ.				
Διδασκαλείο Νηπ.		14	22	36
Μεταπτυχιακό		8	1	9
Διδακτορικό		0	0	0

Εργαλεία της έρευνας

Για τους σκοπούς της έρευνας δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείτο από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου.

Στο δεύτερο μέρος για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) (Wong, & Law, 2002). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς ως προς την παράμετρο Self-Emotion Appraisal (SEA) που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, την παράμετρο Others' Emotion Appraisal (OEA), που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, την παράμετρο Uses of Emotion (UOE) που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων και την παράμετρο Regulation of Emotion (ROE) που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου Teachers Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2001) με ανάλυση παραγόντων ως προς την αποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή, στις διδακτικές στρατηγικές και τη διαχείριση της τάξης.

Τόσο στο ερωτηματολόγιο WLEIS της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και στο ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale, η κλίμακα που δόθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν ήταν πεντάβαθμη, τύπου Likert, και κυμαινόταν ανάμεσα στις επιλογές “καθόλου”, “λίγο”, “αρκετά”, “πολύ”, “πάρα πολύ”.

Για την εξέταση των ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Με την επαγωγική στατιστική, μέσω του ελέγχου t για ανεξάρτητο δείγμα, αξιολογήθηκε αν οι μέσοι όροι των μεταβλητών συναισθηματικής νοημοσύνης και αίσθησης αποτελεσματικότητας διαφέρουν μεταξύ Νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής. Για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων των δύο ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός δείκτης συνάφειας Pearson's r, ενώ για την αξιολόγηση του μεγέθους του δείκτη (Correlation Coefficient) βασιστήκαμε στην κατηγοριοποίηση 0.00-0.20 Μηδενική σχέση, 0.21-0.40 Μικρή σχέση, 0.41-0.60 Μέτρια σχέση, 0.61-0.80 Δυνατή σχέση, > 0.81 Εξαιρετικά δυνατή σχέση.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όσον αφορά στην ανάλυση συσχέτισης των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης με το είδος εκπαίδευσης των Νηπιαγωγών, παρατηρήθηκε ότι οι Μέσοι Όροι των παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης -ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων του εαυτού (SEA), ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων των άλλων (UOE) και ικανότητα αντίληψης συναισθημάτων των άλλων (OAE)- δε διαφέρουν σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, μεταξύ Νηπιαγωγών ειδικής και γενικής αγωγής. Εντούτοις, ο μέσος όρος των τιμών της ικανότητας διαχείρισης των συναισθημάτων του εαυτού (ROE), παραμέτρου της συναισθηματικής νοημοσύνης, των Νηπιαγωγών ειδικής αγωγής ($M=4.053$, $TA=0,45336$) είναι οριακά στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ($Sig. (2-tailed)=0,048<0,05$) από αυτόν για τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής ($M=3.8250$, $TA=0,44115$). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το γεγονός ότι στους Νηπιαγωγούς ειδικής αλλά και γενικής οι τιμές του Μέσου Όρου της ικανότητας αντίληψης συναισθημάτων των άλλων ($M.O =3,4083$ και $M.O. =3,4000$) είναι αρκετά πιο χαμηλές από τις τιμές των μέσων όρων των υπολοίπων παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης. (Πίνακας 2)

Πίνακας 2: Σύγκριση μέσων όρων των μεταβλητών συναισθηματικής νοημοσύνης με το Είδος εκπαίδευσης των Νηπιαγωγών

Είδος εκπαίδευσης	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Sig. (2-tailed)
SEA (Ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων του εαυτού)			
Ειδικής Αγωγής	3,9667	0,67189	0,517
Γενικής Αγωγής	4,0750	0,61290	
UOE (Ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων των άλλων)			
Ειδικής Αγωγής	3,8500	0,47616	0,221
Γενικής Αγωγής	3,6667	0,65763	
OAE(Ικανότητα αντίληψης συναισθημάτων των άλλων)			
Ειδικής Αγωγής	3,4083	0,62105	0,959
Γενικής Αγωγής	3,4000	0,62835	
ROE (Ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων του εαυτού)			
Ειδικής Αγωγής	4,0583	0,45336	0,048
Γενικής Αγωγής	3,8250	0,44115	

Σχετικά με την ανάλυση συσχέτισης των μεταβλητών της αίσθησης αποτελεσματικότητας με το είδος εκπαίδευσης των Νηπιαγωγών, παρατηρήθηκε ότι οι τιμές των Μέσων Όρων και των τριών παραμέτρων αίσθησης αποτελεσματικότητας ως προς τη μαθητική εμπλοκή, τις διδακτικές στρατηγικές και την διαχείριση της τάξης, δεν διαφέρουν σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, μεταξύ Νηπιαγωγών ειδικής και γενικής αγωγής ($sig>0.05$). Παρόλα αυτά, και στις τρεις παραπάνω παραμέτρους, οι Νηπιαγωγοί ειδικής υπερέχουν οριακά από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής. Επιπρόσθετα, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί η διαπίστωση ότι οι Νηπιαγωγοί και των δύο ειδών

εκπαίδευσης, παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές ως προς την αίσθηση αποτελεσματικότητας του έργου τους στη μαθητική εμπλοκή, ενώ τις χαμηλότερες ως προς την αίσθηση αποτελεσματικότητας του έργου τους στις διδακτικές στρατηγικές. (Πίνακας 3)

Πίνακας 3: Σύγκριση μέσων όρων των μεταβλητών αίσθησης αποτελεσματικότητας με το Είδος εκπαίδευσης των Νηπιαγωγών

Είδος εκπαίδευσης	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Sig. (2-tailed)
Αίσθηση αποτελεσματικότητας στη μαθητική εμπλοκή			
Ειδικής Αγωγής	4,2500	0,43549	0,467
Γενικής Αγωγής	4,1500	0,60743	
Αίσθηση αποτελεσματικότητας στις διδακτικές στρατηγικές			
Ειδικής Αγωγής	3,9250	0,61290	0,541
Γενικής Αγωγής	3,8333	0,53873	
Αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης			
Ειδικής Αγωγής	4,0417	0,45049	0,665
Γενικής Αγωγής	3,9833	0,57959	

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συνάφειας των Μέσων Όρων των παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους Μέσους Όρους των παραμέτρων αίσθησης αποτελεσματικότητας στους Νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα. Διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων του εαυτού (SEA) σχετίζεται σημαντικά με την αίσθηση αποτελεσματικότητας στις διδακτικές στρατηγικές τόσο στους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής ($\text{sig.}=0.038$), με μικρή σχέση ($r=0.381<0.049$) όσο και στους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής ($\text{sig.}=0.001$), με μέτρια σχέση συνάφειας ($r=0.574>0.041$). Στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρουσιάζεται και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, ειδικής και γενικής αγωγής, μεταξύ της ικανότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (ROE) με την αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχουν ως προς την μαθητική εμπλοκή και τις διδακτικές στρατηγικές. Όμως, είναι χαρακτηριστικό ότι η σχέση συνάφειας που παρουσιάζεται στους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής ως προς την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (ROE) με την αίσθηση αποτελεσματικότητας στη μαθητική εμπλοκή των μαθητών και στις διδακτικές στρατηγικές είναι μέτρια ($r=0.458$, $\text{sig.}=0.011$ και $r=0.520$, $\text{sig.}=0.003$), ενώ η αντίστοιχη σχέση συνάφειας στους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής είναι μικρή ($r=0.367$, $\text{sig.}=0.046$ και $r=0.390$, $\text{sig.}=0.033$). Τέλος, με μέτρια σχέση συνάφειας σχετίζεται η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων (UOE) με την αίσθηση αποτελεσματικότητας στις διδακτικές στρατηγικές των Νηπιαγωγών ειδικής αγωγής ($r=0.499$, $\text{sig.}=0.005$) και των Νηπιαγωγών γενικής αγωγής ($r=0.531$, $\text{sig.}=0.003$) του δείγματος. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι οι παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς τη διαχείριση της τάξης. Επίσης, η αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων δε συσχετίζεται με καμία από τις παραμέτρους της αίσθησης της αποτελεσματικότητας των Νηπιαγωγών. (Πίνακας 4)

Πίνακας 4: Σχέση συνάφειας παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με παραμέτρους αίσθησης αποτελεσματικότητας

	Ειδικής		Γενικής	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
SEA - Αποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή	0,280	0,134	0,357	0,053
SEA - Αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές	0,381*	0,038	0,574**	0,001
SEA - Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	0,126	0,508	0,246	0,189
ROE - Αποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή	0,458*	0,011	0,367*	0,046
ROE - Αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές	0,520**	0,003	0,390*	0,033
ROE - Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	0,157	0,409	0,309	0,097
UOE - Αποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή	0,312	0,093	0,210	0,264
UOE - Αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές	0,499**	0,005	0,531**	0,003
UOE - Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	0,301	0,106	0,352	0,056
OAE - Αποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή	0,120	0,529	0,233	0,216
OAE - Αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές	0,230	0,221	0,293	0,116
OAE - Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	-0,055	0,772	0,244	0,194

* Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο 0,01

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, οι Νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν οριακά υψηλότερες τιμές ως προς το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής. Μια πιθανή ερμηνεία αυτής της διαπίστωσης είναι ότι οι Νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής αναπτύσσουν περισσότερο τις συναισθηματικές τους ικανότητες, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, σε αντίθεση με τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι οποίοι συχνά υιοθετούν ένα περισσότερο διεκπεραιωτικό ρόλο, με αποτέλεσμα να εστιάζουν λιγότερο στα προβλήματα των μαθητών τους. Το σχολείο δηλαδή, πολλές φορές εμφανίζει περισσότερο γνωρίσματα ενός γραφειοκρατικού οργανισμού, χάνοντας με αυτόν τον τρόπο τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα (Κωνσταντίνου, 1994).

Επίσης, παρατηρείται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των Νηπιαγωγών τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής με τον ίδιο τρόπο. Διαπιστώνεται δηλαδή, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τις διδακτικές στρατηγικές και τη μαθητική εμπλοκή και των δύο ομάδων Νηπιαγωγών. Τα ευρήματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας είναι σύστοιχα με τα ευρήματα ανάλογων ερευνών. Συγκεκριμένα, όσον

αφορά στον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών, από σχετική έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη υιοθετούν πιο αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές (Olweus, 2001). Επίσης, όσον αφορά στο ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματικότητα της μαθητικής εμπλοκής, σε σχετική έρευνα διαπιστώνεται ότι ο ρόλος των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός στην κινητοποίηση των μαθητών για συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία (Sutton, & Wheatley, 2003).

Τα προαναφερθέντα ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο των Νηπιαγωγών ειδικής αγωγής όσο και των Νηπιαγωγών γενικής αγωγής, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους. Θεωρείται, δηλαδή, σημαντικό να ενημερώνονται οι Νηπιαγωγοί αναφορικά με θέματα συναισθηματικής ενδυνάμωσης, διαχείρισης άγχους και θυμού, αποτελεσματικότητας. Αυτή η ενημέρωση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, όπως βιωματικά σεμινάρια, διαλέξεις και άλλα. Με βάση το εύρημα ότι οι Νηπιαγωγοί δυσκολεύονται να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων απαιτείται η παρεχόμενη εκπαίδευση των υποψηφίων Νηπιαγωγών να αποσκοπεί στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης ικανότητας. Παράλληλα, οι Νηπιαγωγοί χρειάζεται να εκπαιδευτούν σε πληθώρα διδακτικών στρατηγικών, καθώς οι συμμετέχοντες Νηπιαγωγοί δήλωσαν μικρό βαθμό ικανοποίησης ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Στο σημείο αυτό χρειάζεται ακόμα, να επισημανθεί ότι από την έρευνα προέκυψε ότι η ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων του εαυτού (SEA) αλλά και η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του εαυτού (ROE) επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα των Νηπιαγωγών. Επομένως, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε αυτές τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες συνδράμουν στην επιτυχία του διδακτικού έργου τους.

Συνοψίζοντας, η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί σύνθεση πολλών παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία, τα βιώματα, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις του εκπαιδευτικού. Σε αυτούς τους παράγοντες προστίθεται και η συναισθηματική νοημοσύνη του, η οποία όπως διαπιστώνεται και από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται με επιτυχία στον πολυεπίπεδο ρόλο του.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128-163.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Το απλό βιβλίο* (Μτφ.: Ε. Μαρκαζάνε). Αθήνα: Κριτική.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource – room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ* (Μτφ.: Α. Παπασταύρου). Ι. Ν. Νέστορος, & Χ. Ξενάκη (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150.

Jennings, P., & Greenberg, P. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (1994). *Το Σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Συμπρωτάκης.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). Emotional Intelligence as zeitgeist, as personality and as a mental ability. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Επιμ.), *The Handbook of emotional intelligence: The Theory and Practice of Development, Evaluation, Education, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92-117). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Olweus, D. (2001). Peer harassment: Critical analysis and some important issues. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-23). New York: Guilford.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination Cognition, and personality, 9(3), 185-211.

Stronge, J., Gareis, C., & Little, C. (2006). *Teacher Pay and Teacher Quality: Attracting, Developing, and Retaining the Best Teachers*. Corwin Press: Thousand Oaks.

Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). *Teachers Sense of Efficacy Scale (TSES)*. Προσαρμογή: Ν. Τσιγγίλης, & Α. Κουστέλιος.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). *Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)*. Προσαρμογή: Κ. Καφέτσιος.

Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Χριστίνα Τάσση, chtassi@yahoo.gr

ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΑΓΝΩΣΤΟ ΣΤΗΝ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η είσοδος των μαθητών στο δημοτικό σχολείο σηματοδοτείται από ένα φορτισμένο ψυχολογικά κλίμα, που αφορά όλα τα μέλη της ομάδας, η οποία ασχολείται με αυτή τη μεγάλη αλλαγή, εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά. Η Kagan (1999) υποστηρίζει, ότι η είσοδος του παιδιού στο σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα "big deal", ή αλλιώς ένα σημείο-κλειδί που αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς, γιατί καθορίζει εν μέρει τη ζωή των παιδιών τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα της μετάβασης και στοχεύοντας στην διευκόλυνση της ομαλής εισόδου των νηπίων στην Α΄ δημοτικού, οργανώθηκε τα δυο τελευταία χρόνια στην 5^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Ν. Έβρου μια παρέμβαση αποτελούμενη από μια σειρά δράσεων με στόχο την ευαισθητοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών για τη σημαντική αυτή στιγμή των παιδιών, αλλά και τη δημιουργία θετικού κλίματος στα ίδια τα παιδιά ενόψει μιας μεταβατικής στιγμής στη ζωή τους. Η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε την πρώτη χρονιά (2012-2013) αφορούσε : α) στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών του δημοτικού για την υποδοχή των νέων μαθητών και β) δραστηριότητες, ώστε να δημιουργηθεί μια συνέχεια ανάμεσα στην καθημερινή ζωή του παιδιού και την είσοδό του στο σχολείο (π.χ. παιχνίδια και εργαστήρια σε εξωτερικό χώρο με εκπαιδευτικούς). Τη δεύτερη χρονιά (2013-2014) της παρέμβασης προστέθηκε η στήριξη και ενημέρωση των γονέων για το νέο τους ρόλο. Και τις δύο χρονιές εφαρμογής της παρέμβασης, δεν παρατηρήθηκαν στα σχολεία της περιφέρειας δυσκολίες ένταξης των μαθητών κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εκπαιδευτικοί, γονείς, μετάβαση, Α΄ Τάξη, Δημοτικό Σχολείο

APPROACHING THE UNKNOWN IN THE FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

The entry of young students in primary school is marked by a charged psychological climate that affects all members of the group, which deals with this major change, teachers, parents and children. Kagan (1999) argues that the admission of a child to school can be considered as a "big deal", or else as a key point that concerns both, teachers and parents of children, because, partly, determines their life as inside and outside the school. Given the importance of transition and aiming at facilitating the smooth entry of students in the 1st grade of primary school, an intervention has been organized in the 5th Region of Primary Education in Evros Prefecture, composed by a range of actions targeting to raise awareness of parents and teachers for this important moment of children and also to create a positive climate in children themselves, viewing this transitional moment in their lives. The intervention that took place in the first year, 2012-2013, included: a) preparation of teachers of primary school for the reception of new pupils and b) activities in order to create continuity between children's daily life and their entry to school, through games and workshops, outdoors, with teachers. The second year, 2013-2014, of intervention, support and information to parents for their new role was added. After two years of implementation there was no integration problems observed at the beginning of the year in any school of the Region.

KEY WORDS

Teachers, parents, transition, 1st grade, primary school

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι πολλές οι φορές που τα παιδιά αντιμετωπίζοντας την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο εμφορούνται από προσμονή, αβεβαιότητα και φόβο! Στοιχεία χαρακτηριστικά της αλλαγής και του άγχους που διακατέχει κάθε ανθρώπινο όν σε όλες τις διαδικασίες μετάβασης (Βруниώτη & Μатσαγγούρας, 2005).

Τι σηματοδοτεί όμως τη διαδικασία της αλλαγής από μία φάση της ζωής του ανθρώπου σε μία άλλη; Τα συναισθήματα είναι ανάμικτα, λύπη αλλά και χαρά για ό,τι αφήνουμε πίσω μας, που το γνωρίζουμε καλά, αγωνία και άγχος για το άγνωστο, προσμονή και ενδιαφέρον για καινούριες εμπειρίες. Η αγωνία και το άγχος για το άγνωστο (δεν ξέρω που θα πάω, δεν ξέρω τι θα βρω εκεί που θα πάω, αλλά ακόμη και αν γνωρίζω το χώρο εξωτερικά δεν παύει να με αγχώνει η σχέση μου με τα πρόσωπα και η

λειτουργικότητα μου μέσα στο νέο αυτό χώρο) είναι αυτά που πολλές φορές οδηγούν τον άνθρωπο να αντιστέκεται στην αλλαγή (Mögel, 1984).

Ο άνθρωπος και ο μαθητής κατ' επέκταση, συχνά προσπαθεί να διατηρήσει αυτό που ήδη γνωρίζει καλά, και δεν του δημιουργεί αίσθηση απειλής. Όταν αναγκαστεί να μεταβεί από κάτι γνωστό σε κάτι άγνωστο περνάει συνήθως από διάφορα στάδια, όπως ένα αρχικό *μούδιασμα*, μια *αρνητική στάση* και ίσως *καταθλιπτικά συναισθήματα*. Τότε, η αυτοεκτίμησή του πέφτει. Μόλις συνειδητοποιήσει ότι η αλλαγή είναι αναπόφευκτη, εμφανίζεται μια *διάθεση παραίτησης*, αφού δεν ελέγχει τα γεγονότα, ενώ η αυτοαντίληψή του γίνεται περισσότερο αρνητική. Στη συνέχεια, από τις συνθήκες *αναγκάζεται να δοκιμάσει το καινούριο*, το οποίο καθώς το βιώνει και αναλύει το νόημα του, εσωτερικεύοντας την εμπειρία του, εφόσον διαπιστώσει ότι τα κατάφερε, νιώθει ότι είναι ικανό άτομο, η αυτοαντίληψή του γίνεται θετικότερη, ενώ η αυτοεκτίμησή του ανεβαίνει. Η *προσαρμογή* σε νέες εξελικτικές εμπειρίες, όταν γίνεται με επιτυχία, δίνει στο άτομο τη δυνατότητα απόκτησης βελτιωμένων δεξιοτήτων ζωής, το βοηθά να προχωρά σε νέους στόχους, να ξεπερνά τους φόβους του, να δημιουργεί νέες σχέσεις, να μαθαίνει, να δημιουργεί και τελικά να εξελίσσεται.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η είσοδος των μαθητών στο δημοτικό σχολείο σηματοδοτείται από ένα τέτοιο φορτισμένο ψυχολογικά κλίμα, το οποίο αφορά όλα τα μέλη της ομάδας που ασχολείται με τη μεγάλη αυτή αλλαγή, εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά (Ματσαγγούρας, 2003). Η Kagan (1999) υποστηρίζει, ότι η είσοδος του παιδιού στο σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα *"big deal"*, το οποίο δεν αποτελεί μόνον μια σημαντική πρόκληση για τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας, αλλά και ένα σημείο-κλειδί που αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς των παιδιών, γιατί καθορίζει εν μέρει τη ζωή τους.

Σύμφωνα με τους Pianta και Kraft - Sayre (1999, σ. 47.) η είσοδος στη σχολική ζωή *«θέτει τον τόνο και την κατεύθυνση της καριέρας του παιδιού στο σχολείο»*, ενώ ο Christensen (1998) σημειώνει ότι η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο σχολείο έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία ως μία ιεροτελεστία, η οποία σχετίζεται με αυξημένο άγχος και αποτελεί ένα σημείο καμπής στη ζωή του παιδιού.

Σε βιβλιογραφική ανασκόπηση των Dockett & Perry (2001) αναφέρεται, ότι η είσοδος των παιδιών στο δημοτικό σχολείο έχει χαρακτηριστεί σαν *«μία από τις μεγάλες προκλήσεις που τα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας τους»* (Victorian Department of School Education, 1992, σ. 44), αποτελεί *«ένα μεγάλο βήμα για όλα τα παιδιά και τις οικογένειές τους»* (New South Wales Department of School Education, 1997, σ. 8), και ένα *«σημείο κλειδί στον κύκλο της ζωής του παιδιού που αφορά τη ζωή του τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου»* (Pianta & Cox, 1999, σ. 17).

Σύμφωνα με το οικοσυστημικό – αναπτυξιακό μοντέλο (Μέξη & Βλάσση, 2010), η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός που λαμβάνει χώρα την πρώτη μέρα ημέρα της σχολικής ένταξης, αλλά μια δυναμική διαδικασία, που διαρκεί ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Έτσι, η προσαρμογή στο σχολείο κρίνεται επιτυχημένη, όταν το παιδί διαμορφώσει πλέον θετική στάση προς αυτό, αντιμετωπίζει με επιτυχία τα προβλήματα στο νέο του περιβάλλον, εντάσσεται σαν ενεργό μέλος στη νέα ομάδα και ανταποκρίνεται δημιουργικά και με ευχαρίστηση στις απαιτήσεις που απορρέουν από το νέο του ρόλο ως μαθητή (Margetts, 2002). Σημαντικό στοιχείο που καθορίζει την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο είναι, η διασφάλιση σε κεντρικό επίπεδο της *συνέχειας* σκοπών, στόχων και περιεχομένων, μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Dunlop & Fabian, 2002, Margetts, 2002). Όσον αφορά τα παιδιά, σημαντική είναι η ενημέρωση και προετοιμασία τους, ώστε να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τις πολυεπίπεδες αλλαγές που δημιουργεί η μετάβαση. Η εμπλοκή και η συνεργασία των γονέων τους, αποτελεί ένα ακόμη κομβικό σημείο, το οποίο συνιστά και δείκτη ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε επίπεδο σχολικών βαθμίδων, ο συντονισμός ενεργειών και η ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς

(σχολικούς συμβούλους προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, γονείς, κ.α.), η ικανοποιητική και διαρκής μεταξύ τους επικοινωνία, καθώς και η εποικοδομητική συνεργασία τους συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος αποδοχής και ένταξης. Τέλος, η ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών θεσμών και του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών συντείνει στην ομαλή μετάβαση (Neuman, 2002:9).

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο έχουν υπάρξει ενδιαφέρουσες προσπάθειες παρέμβασης για τη διευκόλυνση της μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό σχολείο (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου, & Πομώνης, 2006· Μέξη & Βλάσση, 2010· Βαγή-Σπύρου & Γεωργιάδου-Καμπουρίδη, 2010· Σιδηροπούλου, Δημητριάδου, & Ράλλη, 2011), αλλά και πολλές αποσπασματικές δράσεις από εκπαιδευτικούς προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης που δείχνουν το ενδιαφέρον τους για το θέμα. Απαιτείται όμως μια ευρύτερη εφαρμογή, η οποία, όπως θα περιγραφεί παρακάτω, δείχνει σήμερα να είναι ελλιπής.

Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε η παρούσα παρέμβαση, η οποία αφορούσε όχι μόνον μία τάξη, αλλά μία ολόκληρη εκπαιδευτική περιφέρεια και τους νεοεισερχόμενους μαθητές της Α΄τάξης μιας ομάδας εκπαιδευτικών μονάδων. Η παρέμβαση περιείχε από δράσεις, οι οποίες επικεντρώθηκαν στο διάστημα λίγο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς και αποτέλεσε μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης στελεχών της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών και γονέων για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, με όλους τους περιορισμούς που ανέκυψαν λόγω της πληθώρας των σχολικών δομών, οι οποίες συμμετείχαν και της περιορισμένης χρονικά διάρκειας.

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ

Όπως προαναφέρθηκε, οι προσπάθειες ομαλής μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση δείχνουν μάλλον ελλείψεις.

Σύμφωνα με έρευνα των Σιδηροπούλου, Δημητριάδου, & Ράλλη, (2011: 73), αν και οι συνεργατικές δράσεις εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας φάνηκε να ενδιαφέρουν την πλειοψηφία των ερωτηθέντων (85,3%) νηπιαγωγών, μόνον το 21% από αυτές πραγματοποίησε επισκέψεις στο δημοτικό σχολείο μαζί με τα παιδιά και το 9% περίπου προχώρησε και σε άλλες συνεργασίες. Οι δυσκολίες προσαρμογής κατά τη μετάβαση και οι παράγοντες οι οποίοι ευθύνονται για αυτές, αναγνωρίζονται από το 86,4% των εκπαιδευτικών της έρευνας. Ως παράγοντες δυσκολίας περιγράφονται η αλλαγή του περιβάλλοντος, ο ατομικός ρυθμός ανάπτυξης και προσαρμογής κάθε παιδιού, ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών από τη νέα παιδαγωγό (καινούριο πρόσωπο, εκ νέου ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συναισθηματική κάλυψη), η δυναμική της νέας ομάδας, ο ρόλος της οικογένειας, η έλλειψη ή μη συνεργασίας, η διαφορετικότητα στον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και η οργάνωση χώρου και χρόνου. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι, ενώ αναγνωρίζεται η αξία των πρακτικών μετάβασης από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, δεν υπάρχει ευρεία εφαρμογή αυτών των δράσεων.

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, παρατηρείται ότι είναι μεν θετικοί ως προς αντίστοιχες δράσεις, επικαλούνται όμως προσκόμματα σχετικά με τις δυσκολίες εφαρμογής τους. Πιο συγκεκριμένα, (Σιδηροπούλου, Δημητριάδου, & Ράλλη, 2011, σ.75) οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης φαίνεται να μη συμμετέχουν σε κοινές συναντήσεις με τάξεις της προσχολικής αγωγής, αποδίδοντας αυτή την αποχή είτε στην έλλειψη ενημέρωσής τους, είτε στην ύπαρξη αμφιβολιών για τα αποτελέσματα των δράσεων, ενώ κατά τα λεγόμενά τους, η μη πραγματοποίηση επισκέψεων στο σχολικό κτίριο σχετίζεται με την απουσία τέτοιων προτάσεων εκ μέρους των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, διακρίνεται μια θετική στάση ως προς τα οφέλη των δράσεων μετάβασης, αλλά και μια ολιγορρία ως προς την εφαρμογή τους, κυρίως από την πλευρά των

εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, οι οποίοι αναμένουν συνήθως την πρώτη ημέρα της σχολικής χρονιάς για να γνωρίσουν τους μαθητές τους, παρότι από την ίδια έρευνα φαίνεται ότι κάποιοι έρχονται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής για να πάρουν πληροφορίες σχετικά με τους μελλοντικούς μαθητές τους. Σε πολλές περιπτώσεις αυτό έχει θετικές συνέπειες, εφόσον βέβαια οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν υποπίπτουν στην προκατάληψη της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

Συνεπώς, αναγνωρίζεται μια αδυναμία συντονισμού των δράσεων ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες, στην οποία κατά τη γνώμη μας συμβάλλουν και οι μεγάλες περιφέρειες των σχολικών συμβούλων προσχολικής αγωγής, που για μια τέτοια δράση στην περιφέρειά τους πρέπει να συνεργαστούν με πάνω από τρεις τουλάχιστον σχολικούς συμβούλους πρωτοβάθμιας.

Επιπλέον, αναγνωρίζεται η ανάγκη να συνδεθεί η καθημερινή ζωή των παιδιών που πρόκειται να εισέλθουν στο δημοτικό σχολείο, με τη μαθησιακή διαδικασία σε ένα ευχάριστο περιβάλλον, το οποίο να σχετίζεται με το παιχνίδι και με τις δημιουργικές και ανακαλυπτικές τους δράσεις.

Ένα τέτοιο κενό προσπάθησε να καλύψει η παρέμβασή μας, η οποία σχεδιάστηκε με βάση τη θεμελιώδη αρχή του Dewey (Dewey, 1929), ότι η εκπαίδευση δεν είναι ένα στάδιο προετοιμασίας για τη ζωή, αλλά η ίδια η ζωή, συνεκτιμώντας το πνεύμα και το γράμμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2006), τα οποία υποστηρίζουν τη διασύνδεση της γνώσης και του σχολείου με την καθημερινή ζωή και την ολιστική οπτική της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και τη λογική του σχολείου που είναι ανοιχτό στην κοινωνία. Επίσης, στον σχεδιασμό λήφθηκαν υπόψη οι σύγχρονες απόψεις (Π.Ι. & Υ.Π.Δ.Β.Μ., 2011) ότι αποτελεσματικά είναι τα σχολεία που προσαρμόζουν τους στόχους και τη λειτουργία τους στις ανάγκες των μαθητών, ενώ η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων συμβάλει στην ομαλή προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να στοχεύουν απλά στη μόρφωση και την κοινωνικοποίησή τους, αλλά να προχωρούν στη δημιουργία μιας ποιοτικής επικοινωνίας και συναισθηματικής σχέσης με τους μαθητές τους.

ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι στόχοι της παρούσας παρέμβασης εστιάζονται στην προσπάθεια διευκόλυνσης της ομαλής εισόδου των νηπίων στην Α Δημοτικού μέσω δραστηριοτήτων που θα δημιουργήσουν μια συνέχεια ανάμεσα στην καθημερινή ζωή των παιδιών και την εισοδό τους στο σχολείο, την προετοιμασία των εκπαιδευτικών του Δημοτικού για την υποδοχή των νέων μαθητών και τέλος τη στήριξη των γονέων στον νέο τους ρόλο.

Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στην αρχή των σχολικών ετών 2012-2013 και 2013-2014 από την Σχολική Σύμβουλο της Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Ν. Έβρου και τον Σύλλογο Εκπαιδευτικών της περιοχής, αφορούσε αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τους νεοεισερχόμενους μαθητές στο δημοτικό σχολείο, τους γονείς τους και την τοπική κοινωνία. Επιμερίστηκε δε σε μικρότερες δράσεις, μία για κάθε ομάδα από τις προαναφερόμενες.

Στο κομμάτι που αφορούσε στους μαθητές επιλέχθηκε η σύνδεση της ζωής τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με την εισαγωγή τους στο σχολείο και τη γνωριμία τους με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι την προσεχή χρονιά θα αναλάμβαναν να τους φέρουν κοντά στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε η πρώτη τους ημέρα στο νέο σχολικό χώρο να γίνει με πρόσωπα ήδη γνωστά από τις δράσεις στο χώρο του παιχνιδιού τους. Με τον τρόπο αυτό επιχειρήθηκε να καλυφθεί το κενό της ασυνέχειας που συχνά δημιουργεί το πέρασμα από μια γνωστή κατάσταση σε μια άγνωστη. Ακόμη, επιδιώχθηκε η εξασφάλιση της συνέχειας στις εμπειρίες των παιδιών από το παιχνίδι στο σχολείο και καλλιεργήθηκαν ευκαιρίες για τη δημιουργία νέων θετικών εμπειριών με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, με τη συγκεκριμένη δράση της

παρέμβασης έγινε μια προσπάθεια *απομυθοποίησης* των αρνητικών στερεότυπων που επικρατούν και φορτίζουν τα νήπια με προκαταλήψεις για το Δημοτικό. Στην τελευταία αυτή παράμετρο δεν είναι άμοιρη και η συμπεριφορά των γονέων, οι οποίοι, προσπαθώντας να προετοιμάσουν τα παιδιά τους, τα φορτώνουν με δέος για την εισαγωγή τους στο σχολείο.

Η δράση για τους μαθητές περιελάμβανε ομαδικές δραστηριότητες, εργαστήρια, ζωγραφικής, πηλού, ζύμης, ανάρτηση των έργων τους στο χώρο, παιχνίδι του χαμένου θησαυρού και παιχνίδια αυτοελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί στο τέλος της εκδήλωσης μάζεψαν τα έργα των παιδιών από τον χώρο του παιχνιδιού και τα τοποθέτησαν στις αίθουσες διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να βρουν στην τάξη τα δικά τους έργα να τους περιμένουν, προωθώντας έτσι τη συνέχεια από το παιχνίδι στο σχολείο. Η όλη δράση πήρε τον τίτλο Παιδική Γιορτή, «*Καλώς ήλθατε*».

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης, αρχικά έγιναν *συναντήσεις με όλα τα μέλη των συλλόγων διδασκόντων* του κάθε σχολείου και όχι μόνον με τους εκπαιδευτικούς της Α΄ τάξης, γιατί η προετοιμασία του σχολείου για την υποδοχή των νέων μαθητών αποτελεί υπόθεση όλων.

Χωριστά πραγματοποιήθηκε η *συνάντηση των Διευθυντών και Διευθυντριών* των σχολείων με εισηγητή τον κ.ο Στράτο Βραχιώλια, ψυχολόγο, Επιστημονικά Υπεύθυνο του Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Ν. Έβρου και θέμα την υποδοχή και την αντιμετώπιση των προβλημάτων γονέων και μαθητών που έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο.

Στη συνέχεια, έλαβε χώρα *ειδική συνάντηση των εκπαιδευτικών που θα αναλάμβαναν Α΄ τάξη*, οι οποίοι και επιμορφώθηκαν στα διδακτικά αντικείμενα της τάξης τους μέσα από την *ανάλυση του προγράμματος σπουδών του κάθε αντικειμένου*, με την ταυτόχρονη παρουσίαση καλών πρακτικών από τους συναδέλφους τους, οι οποίοι είχαν αντίστοιχη τάξη την προηγούμενη χρονιά. Η συνάντηση αυτή στόχο είχε την *ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και αλληλεγγύης* μεταξύ των εκπαιδευτικών με σκοπό να δημιουργηθούν μελλοντικές συνεργασίες εντός της ίδιας σχολικής μονάδας, αλλά και μεταξύ των σχολείων, όπως η περίπτωση ενός διασχολικού σχεδίου εργασίας που θα μπορούσε να εκπονηθεί στην εκπαιδευτική περιφέρεια επόμενη σχολική χρονιά. Εκτός από την ενασχόληση με τα διδακτικά αντικείμενα, οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης ενημερώθηκαν για την αποφυγή της (ισοπεδωτικής) λογικής που κρύβεται πίσω από τους χαρακτηρισμούς «*έτοιμος*» ή «*όχι έτοιμος*» για το Δημοτικό. Για το συναισθηματικό προφίλ των νέων μαθητών, οι οποίοι βιώνουν μια τόσο μεγάλη αλλαγή, φορτισμένη από το άγχος της μετάβασης, οι εκπαιδευτικοί ευαισθητοποιήθηκαν από την κοινωνική λειτουργό του Κέντρου Πρόληψης κα Θεανώ Τσελίδου, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους να εγκλιματιστούν στον καινούριο χώρο με θετικό τρόπο και να προχωρήσουν στην προσαρμογή τους ομαλά. Το τελευταίο μέρος της συνάντησης αφιερώθηκε στους *τρόπους οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και ουσιαστικής επικοινωνίας με τους γονείς*, που αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την καλή πορεία του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Η σημαντικότητα της επικοινωνίας με τους γονείς και η δημιουργία αποτελεσματικών σχέσεων στο επίπεδο των υποχρεώσεων όλων των μερών συμβάλλει ουσιαστικά στην αποφυγή παρανοήσεων, στην απουσία παρατηρήσεων εκ μέρους των γονέων, αλλά και στην πληρέστερη ενημέρωσή τους για τον τρόπο δουλειάς στο σχολείο. Παράλληλα, σημαντική είναι η δημιουργία στους γονείς της αίσθησης ενός ασφαλούς κλίματος στο οποίο θα εισέλθει το παιδί τους. Η επωδός που κλείνει το θέμα της συνεργασίας με τους γονείς είναι ότι *δεν εκπαιδεύουμε μόνον τους μαθητές, αλλά και τους γονείς τους*, για τη διευκόλυνση των ιδίων των εκπαιδευτικών, για την καλύτερη λειτουργία της σχολικής δομής, αλλά κυρίως για το συμφέρον των μαθητών.

Όσον αφορά στη δράση με τους γονείς έγινε πριν την ημέρα της Παιδικής Γιορτής σε συνεργασία και πάλι με το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Ν. Έβρου και την παρουσία της ψυχολόγου κας Ζωής Κασσαπίδου και της κοινωνικής λειτουργού κας Κεσούδη Ελένης. Στις παράλληλες συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν, επιδιώχθηκε η *δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης των γονέων με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς* μέσα από μια ειλικρινή διάθεση για συνεργασία και προθυμία να απαντηθούν όλα τα πιθανά ερωτήματά τους. Επόμενη

επιδίωξη ήταν να διασκεδαστεί ο φόβος και το άγχος τους για τη νέα αρχή που πρόκειται να κάνει το παιδί τους, γιατί βασικό στοιχείο για την ομαλή απομάκρυνση του παιδιού από το σπίτι είναι η επιτρεπτική στάση του γονέα. Πολλοί γονείς, όντας οι ίδιοι ανασφαλείς για την αλλαγή στη ζωή του παιδιού τους ή κινούμενοι από δικές τους προσωπικές αρνητικές εμπειρίες, οι οποίες αναβιώνουν με την είσοδο του παιδιού τους στο σχολείο, δημιουργούν αγχογόνες συνθήκες, πολλές φορές μη λεκτικές, που όμως σαμποτάρουν τον αποχωρισμό. Βέβαια, τα παιδιά έχουν ήδη φύγει από το σπίτι πηγαίνοντας στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο, στην προκειμένη περίπτωση όμως η είσοδός τους στο μαθησιακό περιβάλλον συνδέεται με συγκεκριμένες προσδοκίες (Brostrom, 2002), οι οποίες καταγράφονται αξιολογικά και αποτυπώνονται στη γνώση που κατακτιέται. Συχνά, αυτή η κατάκτηση του παιδιού εκλαμβάνεται από τον γονέα ως προσωπική του καταξίωση και αξιολόγηση. Για το λόγο αυτό σημαντική σε αυτή τη φάση είναι η κατανόηση της ανάγκης των γονέων για επικοινωνία και καθησυχασμό, αλλά και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε ο γονέας να παρέχει όλες τις πληροφορίες που πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός για το παιδί. Δίνεται με αυτό τον τρόπο η ευκαιρία στους γονείς να καταλάβουν ότι υπάρχει συνέχεια στην εκπαίδευση και να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν το θετικό έργο που γίνεται στο σχολείο.

Τέλος, εμπλέκοντας την τοπική κοινωνία και τις αρχές, ζητήθηκε η συνεργασία του Δήμου Ορεστιάδας, ο οποίος παραχώρησε τον χώρο του Πευκώνα της πόλης και φρόντισε για την λειτουργικότητα του, ενώ παράλληλα όλα τα τοπικά βιβλιοπωλεία κλήθηκαν να καλύψουν το κόστος των υλικών των εργαστηρίων, με παράλληλη προβολή τους στο χώρο της εκδήλωσης.

ΤΟ ΧΡΟΝΙΚΟ

Το πρώτο εγχείρημα εφαρμογής της παρέμβασης για την ένταξη των νεοεισερχόμενων μαθητών στο δημοτικό σχολείο πραγματοποιήθηκε στην 5^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Ν. Έβρου στις 5 και 9 Σεπτεμβρίου του 2012. Στην παρέμβαση αυτή συμμετείχαν τα 7 δημοτικά σχολεία της πόλης της Ορεστιάδας. Τα σχολεία των χωριών (3 6/θεσια, 2 4/θεσια και 1 3/θεσιο) πήραν μέρος μόνον ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Α΄ τάξης.

- Αναλυτικότερα, η πρώτη δράση οργανώθηκε την Τετάρτη, 5-9-2012, με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλης της εκπαιδευτικής περιφέρειας (25 περίπου άτομα) που επρόκειτο να αναλάβουν Α΄ τάξη τη σχολική χρονιά 2012-2013.
- Την επόμενη ημέρα συγκλήθηκε μια συνάντηση Διευθυντών/τριών των σχολείων της πόλης με στόχο την εμπλοκή τους και την καθοδήγησή τους για τις κινήσεις που έπρεπε να γίνουν, όπως η ενημέρωση των γονέων της Α΄ τάξης του κάθε σχολείου, ο ορισμός των εθελοντών εκπαιδευτικών, που θα υποστήριζε την Παιδική Γιορτή και η μεταφορά θρανίων και υλικών για την ημέρα της Γιορτής.
- Προηγουμένως, είχαν κληθεί τα βιβλιοπωλεία της πόλης να προσφέρουν, εφόσον το επιθυμούσαν, έναν κατάλογο με υλικά και είχε ήδη δοθεί η άδεια για τη χρήση του χώρου και ο εξωραϊσμός του από τη Δημοτική Αρχή.
- Το πρωί της Κυριακής, 9-9-2012, στον Πευκώνα της Ορεστιάδας, πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή μαθητών και γονέων, αλλά και όλων των εμπλεκόμενων στην παρέμβαση ατόμων η Παιδική Γιορτή «Καλώς ήλθατε». Η διάρκεια της δράσης ήταν τρίωρη και σε αυτή οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν οργάνωσαν ομάδες και εργαστήρια, παιχνίδια αυτοελέγχου και το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού για τα 70 περίπου παιδιά που παραβρέθηκαν. Οι γονείς κάθονταν σε παρακείμενο χώρο, ο οποίος είχε οπτική επαφή με τον χώρο της γιορτής, αφήνοντας τα παιδιά τους στα χέρια των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι κατασκευές και οι ζωγραφιές των παιδιών μεταφέρθηκαν στις σχολικές τάξεις, στις οποίες επρόκειτο να φοιτήσουν τη μεθεπόμενη μέρα.

Στον απόηχο αυτής της δράσης υπήρξε ενθουσιασμός και από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους γονείς που ήταν παρόντες, ενώ τα παιδιά αποχώρησαν με χαμόγελα και εντυπωσιάστηκαν από την παρουσία των έργων τους στις σχολικές αίθουσες τη μεθεπόμενη μέρα. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν να δρομολογηθεί μια περισσότερο οργανωμένη δράση τον επόμενο χρόνο.

Έτσι, από τις 2 έως τις 8 Σεπτεμβρίου του 2013 πραγματοποιήθηκαν οι δράσεις που περιελάμβανε η παρέμβαση για κάθε ένα παράγοντα της ομάδας, εκπαιδευτικούς (δασκάλους και διευθυντές), γονείς, μαθητές. Επίσης, είχε ήδη προετοιμαστεί η συνεργασία με το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Ν. Έβρου, ενόψει της διεύρυνσης της παρέμβασης και των πολλών ταυτόχρονων δράσεων.

- Από τις πρώτες μέρες του Σεπτεμβρίου του 2013 οργανώθηκαν συναντήσεις με τους συλλόγους διδασκόντων του κάθε σχολείου (της πόλης και των χωριών), ώστε να ενημερωθούν για τη σημασία της μετάβασης και τη σημαντικότητα των δράσεων που επρόκειτο να ακολουθήσουν.
- Συγκεκριμένα, η δράση που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς όλης της εκπαιδευτικής περιφέρειας, οι οποίοι θα αναλάμβαναν Α΄ τάξη (25 περίπου άτομα), πραγματοποιήθηκε το πρωί της Παρασκευής 6-9-2013, από τις 8.30π.μ. έως τις 2.00μ.μ., με εισηγήτριες την κοινωνική λειτουργό του Κέντρου Πρόληψης κα Θεανώ Τσελίδου και τη Σχολική Σύμβουλο, όπου οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν σε θέματα διδακτικής, αλλά και υποστήριξης των μαθητών.
- Ταυτόχρονα στην αίθουσα του Λαογραφικού Μουσείου Ορεστιάδας πραγματοποιούνταν η επιμόρφωση των Διευθυντών όλης της εκπαιδευτικής περιφέρειας από τον επιστημονικά υπεύθυνο του Κέντρου Πρόληψης κα Στράτο Βραχιώλια. Πέραν της επιμόρφωσης, οι Διευθυντές είχαν αναλάβει και αυτή τη χρονιά την ενημέρωση των γονέων της Α΄ τάξης του σχολείου τους, τον ορισμό των εθελοντών εκπαιδευτικών, που θα υποστήριζε την Παιδική Γιορτή και τη μεταφορά θρανίων και υλικών για την ημέρα της Γιορτής.
- Το απόγευμα της ίδιας ημέρας, από τις 6.00μ.μ. έως τις 9.00μ.μ., σε δύο παράλληλες συνεδρίες (των 40 περίπου ατόμων), συναντήθηκαν γονείς των μαθητών της Α΄ τάξης της πόλης και των χωριών με την ψυχολόγο κα Κασαπίδου Ζωή και την κοινωνική λειτουργό κα Κεσούδη Ελένη του Κέντρου υ Πρόληψης, καθώς και με τη Σχολική Σύμβουλο της εκπαιδευτικής περιφέρειας. Στη συνάντηση έγινε παρουσίαση του τρόπου υποστήριξης με τον οποίο οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε γνωστικό και σε ψυχολογικό επίπεδο, καθώς και η διαχείριση του δικού τους άγχους και των φόβων τους.
- Η τελευταία δράση έγινε την Κυριακή 8-9-13, από τις 11.00π.μ. έως τις 2.00μ.μ., στον ίδιο εξωτερικό χώρο, όπως την προηγούμενη χρονιά, τον Πευκώνα του Δήμου Ορεστιάδας, όπου οι μαθητές (110 περίπου άτομα) με την επίβλεψη των εκπαιδευτικών έπαιξαν παιχνίδια, ζωγράρισαν, έπαιξαν με πηλό, ζύμωσαν κ.ά. Την ίδια ημέρα οι εκπαιδευτικοί των χωριών υποδέχθηκαν τους μελλοντικούς μαθητές τους στις αυλές των σχολείων και έγιναν δράσεις μικρότερης εμβέλειας. Όλες οι κατασκευές των παιδιών μεταφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές αίθουσες.
- Οι δράσεις και αυτή τη φορά πραγματοποιήθηκαν σε συνεργασία με τη Δημοτική Αρχή και τα βιβλιοπωλεία της πόλης της Ορεστιάδας.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε προέκυψε από την εμφανή ανάγκη για δράσεις μετάβασης η οποία παρατηρήθηκε από τα αιτήματα γονέων για συζήτηση πάνω στο θέμα, την ανάγκη των εκπαιδευτικών για ενημέρωση πάνω στην κρίσιμη αυτή περίοδο των μαθητών και στηρίχθηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και σε σχετικές έρευνες (Σιδηροπούλου, Δημητριάδου, & Ράλλη, 2011). Η επανάληψη της παρέμβασης τον δεύτερο χρόνο αποτέλεσε μέρος της αξιολόγησής της, διότι προέκυψε μετά από την ευρύτερη αποδοχή που είχε η πρώτη εφαρμογή εκ μέρους των μαθητών και των γονέων, καθώς επίσης και από τη θετική αντιμετώπισή της εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα τη δεύτερη χρονιά, οπότε και έγινε μια ευρύτερη και πιο συστηματική παρέμβαση με την σημαντικότερη συμβολή του Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Ν. Έβρου και των εξαιρετικών στελεχών του, η ανταπόκριση από όλους τους συμμετέχοντες υπήρξε θετικότερη, με αποτέλεσμα να γίνονται ερωτήσεις και αιτήματα για το κατά πόσον θα πραγματοποιηθεί και τρίτη χρονιά.

Παρατηρήθηκε επίσης, ότι τις δυο χρονιές που πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της πρώτης τάξης και τους γονείς και δεν παρατηρήθηκαν σε όλη την εκπαιδευτική περιφέρεια αξιοσημείωτα περιστατικά δυσκολιών ένταξης στη σχολική πραγματικότητα από την πλευρά των μαθητών. Σαφώς, η παρέμβαση δεν διεκδικεί την αποκλειστικότητα για την παρουσία ενός θετικού κλίματος στα συγκεκριμένα σχολεία, αλλά η διάθεση συνεργασίας και η ενημέρωση των γονέων μαζί με τη δράση για τους μαθητές κάλυψε απορίες, πρόλαβε προβλήματα και έθεσε τις βάσεις για μια καλύτερη σχολική ζωή.

Παραμβάσεις όπως η παρούσα μπορεί να έχουν μικρά θετικά αποτελέσματα, παραμένει όμως ζητούμενο η ευρύτερη συνεργασία μεταξύ προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης με δράσεις, οι οποίες δεν θα εστιάζονται μόνον στις πρώτες μέρες του σχολικού έτους, αλλά θα έχουν συνέχεια και διάρκεια σε όλη σχεδόν τη σχολική χρονιά, διασφαλίζοντας τη *συνέχεια* σε επίπεδο σκοπών, στόχων και περιεχομένων, μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Στο μέτρο των δυνατοτήτων της, η εκπαιδευτική κοινότητα της 5^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Ν. Έβρου θα μπορούσε στο μέλλον να επεκτείνει την παρέμβαση σε όλη τη σχολική χρονιά, εμπλέκοντας τους μαθητές του νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού και ακολουθώντας το οικοσυστημικό μοντέλο μετάβασης, το οποίο υποστηρίζει μια δυναμική διαδικασία με συνέχεια.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Brostrom, D. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. Στο H. Fabian, & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years* (pp. 52-63). London: Routledge Falmer.

Christensen, C. (1998). Managing children's transition to school: a case of multiple perspectives. *OMEP XXII World Congress*. Copenhagen.

Dewey, J. (1929). *My Pedagogic Creed*. Washington D. C.: Progressive Education Association.

Dockett, S., & Perry, B. (2001). *Starting school: Effective transitions*. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). Retrieved Οκτώβριος 2, 2013, from Early Childhood Research and Practice: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>.

Dunlop, A., & Fabian, H. (2002). Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early years. In H. Fabian, & A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 146-154). London and New York: Routledge Falmer.

Kagan, S. L. (1999). Craking the readiness mystique. *Young Children*, 54(5), 2-3.

Margetts, K. (2002). Planning transition programmes. In H. Fabian, & A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years* (pp. 111-122). London: Routledge Falmer.

Mögel, H. (1984). *Ökopsychologie, Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

Neuman, M. (2002). The wider context. An international overview of transition issues. In H. Fabian, & A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years* (pp. 8-22). London: Routledge Falmer.

New South Wales Department of School Education. (1997). *Transition to School for Young Children with Special Learning Needs: Guidelines for Families, Early Childhood Services and Schools*, (pp. 8). Sydney: NSW Department of School Education, Special Education Directorate.

Pianta, R. C., & Cox, M. E. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.

Victorian Department of School Education. (1992). *The ministerial review of school-entry age in Victoria*, (pp. 44). Melbourne: Ministerial Review of School-Entry Age in Victoria (MRSEAV).

Βαγή-Σπύρου, Ε., & Γεωργιάδου-Καμπουρίδη, Β. (2010). Σύνδεση εικονικής αναπαράστασης και παραγωγής προφορικού λόγου στο πλαίσιο προγράμματος μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο Σ. Χ. Πανταζής, Θ. Μπάκας, Μ. Ι. Σακελλαρίου, & Ε. Καινούργιου (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής* (τ. Β, σσ. 195-211). Ιωάννινα.

Βρυνιώτη, Π., & Μαρσαγγούρας, 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.

Κόπτσης, Α., & Νάκου, Α. (2009). Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και η παράλληλη προετοιμασία για τη διευκόλυνσή της. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Η Διδακτική των Θετικών Επιστημών στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, το Γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη: ΟΜΕΡ Παράρτημα Θεσσαλονίκης. Ανακτημένο Οκτώβριος 2, 2013, από <http://stavgros.files.wordpress.com/2011/07/12-h-didaktiki-twn-thetikwn-epistimwn.pdf>

Μαρσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μέξη, Ε., & Βλάσση, Ε. (2010). Η ομαλή μετάβαση των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της οπτικοακουστικής έκφρασης. Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο Σ. Χ. Πανταζής, Θ. Μπάκας, Μ. Ι. Σακελλαρίου, & Ε. Καινούργιου (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα. ΠΡΑΚΤΙΚΑ 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής* (τ. Β', σσ. 266-279). Ιωάννινα.

Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Π.Ι., & Υ.Π.Δ.Β.Μ. (2011). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Πρόγραμμα Σπουδών Σχολική και Κοινωνική Ζωή Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. ΑΘΗΝΑ.

Σιδηροπούλου, Τ., Δημητριάδου, Σ., & Ράλλη, Α. (2011). Η μετάβαση του παιδιού σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. *Παιδαγωγικός Λόγος* 1, 63-83.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., & Π.Ι. (2006). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ- ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*. ΑΘΗΝΑ: ΦΕΚ 303Β/13-03-2003.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Αντιόπη-Ελένη Τεμπρίδου, atempridou@gmail.com

Τριάντου Ιωάννα, M.ed., Νηπιαγωγός

Πασχάλης Βασίλειος, Επικ. Καθηγητής, Τμήμα Πλαστικών Τεχνών, Παν. Ιωαννίνων,

Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΑΙΝΙΩΝ ANIMATION ΣΑΝ ΣΥΝΕΚΤΙΚΗ ΥΛΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια το σύγχρονο σχολείο ακολουθεί διδακτικές πρακτικές οι οποίες στο σύνολό τους διαφοροποιούνται από τις πρακτικές του παραδοσιακού σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο καθημερινά κερδίζουν έδαφος δραστηριότητες οι οποίες δεν βασίζονται στην παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία, αλλά στη φιλοσοφία του «συνεργατικού σχολείου», η οποία ορίζει ως βασικό συστατικό της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, όχι τον εκπαιδευτικό αλλά την δυναμική της ομάδας και την συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές. Μέσα από ομαδικές διαδικασίες αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες όπως είναι η συλλογική ευθύνη, η βοήθεια των μελών της ομάδας και η κατάθεση των προσωπικών ικανοτήτων στην διάθεση της επιτυχίας της ομάδας, πολύτιμες για την κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη. Το animation είναι ένα είδος τέχνης, το οποίο εκτός από τις απεριόριστες δυνατότητες δημιουργικότητας και ανάπτυξης γνωστικών δεξιοτήτων που διαθέτει, είναι ένα αξιόλογο εργαλείο δημιουργίας ομάδων στο νηπιαγωγείο. Έχοντας στην φύση του την ομαδική εργασία, αφού η μεθοδολογία δημιουργίας μιας ταινίας βασίζεται στις ομάδες εργασίας και διαθέτοντας χαρακτηριστικά όπως η ελκυστικότητα, οι εκφραστικές δυνατότητες, και η δυνατότητα συμμετοχής όλων στην διαδικασία καθίσταται ένα πολύ σημαντικό εργαλείο συνοχής των ομάδων του νηπιαγωγείου. Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστεί η διαδικασία δημιουργίας ομάδων εργασίας, με την μέθοδο της κοινωνιομετρίας, με στόχο την συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγή μιας ταινίας κινουμένων σχεδίων. Οι παιδαγωγικοί στόχοι οι οποίοι τέθηκαν ήταν αφενός η κατανόηση από τα νήπια της αναγκαιότητας της συνεργασίας μέσα σε μία ομάδα και αφετέρου η ενασχόληση των παιδιών με το animation σαν μορφή τέχνης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Συνεργατικό σχολείο, animation, δημιουργία ομάδων στο νηπιαγωγείο, κοινωνιομετρία

ANIMATION FILM PRODUCTION AS COHESIVE MATERIAL OF GROUP CREATION IN NURSERY SCHOOL

ABSTRACT

In recent years, school follows modern teaching practices that differ entirely from the practices of traditional school. In this context activities which aren't based on traditional frontal teaching methods, but on the philosophy of "Co-operative school", are gaining ground daily. According to this philosophy, the dynamics of the team and the co-operation of students is the basic ingredient for an effectual teaching activity, and not just the educator. Social skills invaluable for social and emotional development, such as collective responsibility, the assistance of team members and the deposition of personal skills available to the team's success, develop through group processes. Animation is a form of art, which besides offering unlimited potential for development of creativity and cognitive skills is also an adequate instrument for team creation in kindergarten. Naturally developed for teamwork, since the methodology of creating a film is based on working groups, and characterized by attractiveness, expressive possibilities and each student's attendance in the process it becomes a very important cohesive tool of groups of kindergarten. This paper will delineate the working groups' creation process, utilizing sociometry, aiming in the participation of students in an animation film production. The educational objective was students' understanding of the necessity of co-working in the context of a team as well as their occupation with animation as a form of art.

KEYWORDS

Co-operative school, animation, team creation in kindergarten, sociometry

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ένας από τους κυριότερους στόχους του σύγχρονου νηπιαγωγείου είναι η δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού η οποία θα το οδηγήσει στην επιτυχή κοινωνική του ένταξη, τόσο μέσα από την ανάπτυξη αξιών και στάσεων κοινωνικά αποδεκτών, όσο και με την ανάπτυξη κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (ΔΕΠΠΣ, 2003). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του

πρωταρχικού στόχου είναι η διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού πλαισίου. Προς αυτή την κατεύθυνση η σύγχρονη παιδαγωγική πρόταση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης κερδίζει συνεχώς έδαφος καταλαμβάνοντας βασικό μέρος της οργάνωσης της τάξης και της μαθησιακής διαδικασίας.

ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η ιδέα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η οποία στα τέλη του 20^{ου} αι. εξελίχθηκε σε παιδαγωγικό κίνημα με συγκεκριμένες θεωρητικές θέσεις και σαφείς διδακτικές πρακτικές, ανατρέποντας τις παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές της μετωπικής διδασκαλίας ξεκίνησε με την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου κατά τον 18^ο και 19^ο αι. σε διάφορες χώρες και στην Ελλάδα (Κανάκης 1987, Τριλιανός 1988). Με το πέρασμα του χρόνου έγινε έμπνευση για την δημιουργία διάφορων παιδαγωγικών ρευμάτων ανά τον κόσμο ενισχύοντας θεωρητικά την αναγκαιότητα της δημιουργίας ομάδων στην σχολική πρακτική. Χαρακτηριστικότερα τέτοια κινήματα ήταν: το κίνημα της προοδευτικής παιδείας στις Η.Π.Α, το οποίο στηρίχτηκε θεωρητικά από τον J.Dewey (Ματσαγγούρας, 2000, Johnson, 1994), τη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική της Γερμανίας με τους Kershensteiner, Gaudig, Pettersen, Haase (Ματσαγγούρας 2000), το κίνημα του Decroly στις γαλλόφωνες χώρες (Betrant, 1994) και την κίνηση του Makarenko στην πρώην Σοβιετική Ένωση (Κανάκης, 1987).

Επιχειρώντας έναν ορισμό για την μάθηση μέσα από ομάδες αναφερόμαστε στην κοινωνική οργάνωση της τάξης μέσω της οποίας τα παιδιά συμμετέχοντας σε μικρές ομάδες συνεργάζονται με στόχο την πραγματοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων (Αναγνωστοπούλου, 2001). Τα οφέλη από αυτού του τύπου την κοινωνική οργάνωση της τάξης είναι πολλαπλά και αφορούν όλους τους τομείς ανάπτυξης των μαθητών. Συνοπτικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι:

- Σε σχέση με την νοητική ανάπτυξη των παιδιών δημιουργείται το κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί έχει την ευκαιρία να αυτενεργεί, να σκέπτεται δημιουργικά, να ανταλλάσσει απόψεις, να αποκτά κριτικό τρόπο σκέψης και να εξελίσσει τις πνευματικές του δυνατότητες (Ευαγγελόπουλος, 2001).
- Όσον αφορά την ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας παρέχει στα παιδιά του νηπιαγωγείου την αίσθηση ελευθερίας και συμμετοχικότητας, βασικά συστατικά της εκπαίδευσης αυτής της ηλικίας, καθώς και την ευκαιρία για αποτελεσματικότερη γλωσσική επικοινωνία και δράση (Κανάκης, 1987).
- Από το υψ βασικό υς το μείζ ανάπτυξης πο υ ωφελο ύνται από την διδασκαλία σε ο μάζες είναι ο κοινωνικοσυναισθηματικός τομέας, αφού η εργασία σε ομάδες δημιουργεί το παιδαγωγικό εκείνο πλαίσιο που ευνοεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η αποδοτική συνεργασία με το υς άλλους, η ανάληψη ευθυνών για χάρη της ο μάζας, ο σεβασμός των άλλων, η διάθεση των ατομικών δεξιοτήτων στην υπηρεσία της ο μάζας κ.ά. (Holf, 1993· Meyer, 1987· Ματσαγγούρας, 2000).

ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ

Το παιδαγωγικό κίνημα του συνεργατικού σχολείου κερδίζει συνεχώς έδαφος έναντι του παραδοσιακού τρόπου εκπαίδευσης κυρίως χάρη στις παιδαγωγικές του πρακτικές οι οποίες έχουν ως στόχο την ανάδειξη της δυναμικής της ομάδας των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται αφενός καταργώντας την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και την απλή μεταφορά των γνώσεων του στους μαθητές και αφετέρου θέτοντας στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας την ομάδα. Για να επιτύχει τους στόχους που προαναφέρονται αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης είναι αναγκαίο κάθε μέλος της ομάδας να συμμετέχει επιτυγχάνοντας όχι μόνο τους δικούς του γνωστικούς στόχους αλλά και το υς στό χους της ο μάζας. Απαραίτητη προ ύπό θεση για την επίτευξη των στό χων είναι η διαμόρφωση του κατάλληλου πλαισίου στην τάξη ώστε να λειτουργήσει η συνεργασία και να αναδυθεί η δυναμική της ομάδας. Εκτός από την σύγχρονη χρήση πηγών και γνώσεων μέσα από πλούσιο εποπτικό υλικό, την χρήση πολυμέσων που δημιουργούν τις συνθήκες για την αυτόνομη αναζήτηση της γνώσης από τους μαθητές (Αναγνωστοπούλου, 2001) αλλά και την επαρκή κατάρτιση του

εκπαιδευτικού και τον απόλυτο προγραμματισμό του, ώστε να συντονίζει αποτελεσματικά την μαθησιακή διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2000· Holf, 1993) ο σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας είναι η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα στο συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο.

Ο ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Η συγκρότηση των ομάδων στο νηπιαγωγείο είναι δυνατόν να γίνει με τρεις διαφορετικούς τρόπους:

1. Διαμόρφωση ελεύθερων ομάδων χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού με το σύστημα της αυτοεπιλογής. Τα παιδιά καθορίζουν μόνα το *π* την ομάδα στην οποία θα συμμετέχουν, με κριτήριο κυρίως τις συμπάθειες και τις φιλίες τους. Πρόκειται για μια μέθοδο που ενδείκνυται περισσότερο για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας αφού στο νηπιαγωγείο μπορεί να δημιουργηθούν ομάδες άνισες μεταξύ τους τόσο ηλικιακά όσο και γνωστικά.
2. Διαμόρφωση ομάδων αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θέτει τα δικά του κριτήρια ενώ λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των παιδιών. Οι ομάδες αυτές είναι ανομοιογενείς ως προς το φύλο τις ικανότητες και τις ηλικίες των παιδιών (Cohen, 1994· Κακανά, 2008· Καζέλα, 2009).
3. Διαμόρφωση ομάδων με την βοήθεια του κοινωνιογράμματος της τάξης. Η μέθοδος αυτή δίνει στον *μ*ν μαθητή την δυνατότητα να «διαλέξει» την ομάδα στην οποία θα ανήκει, αλλά και στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να αποκωδικοποιήσει το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων της τάξης και να παρέμβει όπου αυτό είναι απαραίτητο.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΑ

Το κοινωνιόγραμμα αποτελεί κεντρικό εργαλείο της κοινωνιομετρίας. Η κοινωνιομετρία είναι μέθοδος η οποία, μέσα από ένα σύνολο τεχνικών, έχει σαν στόχο την μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων, τις έλξεις και τις απωθήσεις που δημιουργούν μεταξύ τους τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας σε κάποια δεδομένη στιγμή κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Η μέθοδος αυτή πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον ψυχοκοινωνιολόγο J.L. Moreno (1934) και θεωρείται μια πραγματικά αξιόλογη μέθοδος συναισθηματικών καταστάσεων αφού μπορεί να αναδείξει συμπάθειες, ικανότητα συνεργασίας, εμπιστοσύνη ή ανεκτικότητα ανάλογα με την χρήση των εργαλείων της τα οποία είναι το κοινωνιομετρικό τεστ, η κοινωνιόμητρα κ. α.

Συγκεκριμένα με το κοινωνιομετρικό τεστ προσδιορίζουμε το ρόλο που διαδραματίζουν τα άτομα σε μια ομάδα, εάν δηλαδή είναι ανεκτά, δημοφιλή ή απομονωμένα. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο το οποίο οδηγεί ανάλογα σε μία, δύο ή και παραπάνω προτιμήσεις των παιδιών σχετικά με μία δραστηριότητα. Τα αποτελέσματα του τεστ καταχωρούνται σε μια κοινωνιόμητρα. Τα δεδομένα της κοινωνιόμητρας αναπαρίστανται με το κοινωνιόγραμμα το οποίο συνιστά γραφική αναπαράσταση της κοινωνιόμητρας δίνοντας στοιχεία για το σύνολο των σχέσεων της ομάδας με έναν τρόπο ολοκληρωμένο και άμεσα κατανοητό. Ένα παιδί που είναι απομονωμένο εύκολα θα ενταχθεί στην ομάδα μέσω του animation.

ΤΟ ANIMATION ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Η μεγάλη παιδαγωγική αξία του animation σε μια εποχή που η εκπαίδευση όλων των βαθμίδων είναι προσανατολισμένη στην διαθεματικότητα, αλλά και στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί ως βασικό της εργαλείο την τέχνη και την δημιουργία, βρίσκεται στο ότι είναι ένα είδος τέχνης που συνδυάζει και κινητοποιεί για την δημιουργία του όλες τις υπόλοιπες τέχνες. Από την πρώτη στιγμή της ενασχόλησης των παιδιών με το animation, από την στιγμή δηλαδή που αρχίζει η διερεύνηση της μαγικής εικόνας και της προέλευσής της, τα παιδιά του νηπιαγωγείου, είτε είναι θεατές, με την επιλογή θεμάτων τα οποία βασίζονται στην εμπειρία τους, είτε είναι τα ίδια ερευνητές και δημιουργοί αυτού του είδους τέχνης, αποδέχονται το κινούμενο σχέδιο το οποίο τους είναι οικείο και φιλικό καθιστώντας το ένα θαυμάσιο διδακτικό εργαλείο για τη διδασκαλία γνωστικών αντικείμενων.

Σχετικά με την επιλογή και τον σχεδιασμό κατάλληλων καλλιτεχνικών προγραμμάτων για τα παιδιά αυτής της ηλικίας υπάρχουν κάποια κριτήρια τα οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπ' όψιν του. Συγκεκριμένα ένα ολοκληρωμένο καλλιτεχνικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε παιδιά πρέπει:

- Να μπορεί να δώσει στα παιδιά την δυνατότητα της έκφρασής τους μέσα από αυτό.
- Να έχει διακριτούς στόχους με την ολοκλήρωσή του, οι οποίοι όμως θα τίθενται διακριτικά ώστε να μην επιβαρύνουν την καλλιτεχνική διαδικασία.
- Να κάνει τα παιδιά πρωταγωνιστές της δημιουργίας.
- Να δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα της ανακάλυψης νέων υλικών και τεχνικών και πειραματισμού με αυτά.
- Να επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή κάθε παιδιού, έστω και αν χρειαστεί η υποστήριξη του εκπαιδευτικού.
- Να ξεκινά με ουσιαστικά κίνητρα ώστε να μην χάνεται ο ενθουσιασμός για την ολοκλήρωσή του.
- Να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο για την ηλικία παιδιών στην οποία απευθύνεται, ώστε να ολοκληρωθεί με επιτυχία.
- Να απαιτεί καλλιτεχνικά μέσα στα οποία έχει πρόσβαση ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά.
- Να έχουν σε αυτό δυνατότητα πρόσβασης όλα τα παιδιά. (Schirmmacher, 1998).

Εξετάζοντας ξεχωριστά το κάθε ένα από τα παραπάνω κριτήρια του Schirmmacher καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το animation προσφέρεται ως καλλιτεχνικό πρόγραμμα για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Συγκεκριμένα:

Τα παιδιά που φοιτούν σήμερα στο νηπιαγωγείο είναι εξοικειωμένα με το animation τόσο μέσα από την τηλεόραση και τις ταινίες, όσο και μέσα από ηλεκτρονικά παιχνίδια. Χρόνια τώρα τα παιδιά αυτής της ηλικίας μοιάζουν να μαγεύονται από τις εικόνες και τους χαρακτήρες του animation, από την πραγματική μαγεία που ξεπηδά μέσα από την οθόνη και δημιουργεί φανταστικούς κόσμους στο μυαλό κάθε παιδιού (Jean, 1996).

Αυτή η επίδραση που ασκεί στα παιδιά το κινούμενο σχέδιο είναι ένα ισχυρό κίνητρο για την ενασχόλησή τους με αυτό. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου αναρωτιούνται πώς δημιουργούνται οι ταινίες animation, και δέχονται με ενθουσιασμό την ευκαιρία να δημιουργήσουν από μόνα τους κάτι ανάλογο.

Τα μέσα που απαιτούνται για την δημιουργία ταινιών animation δεν είναι εξεζητημένα. Πρόκειται για καλλιτεχνικά μέσα τα οποία συναντούμε στο σχολείο και στα οποία τα παιδιά της ηλικίας αυτής μπορούν, με την κατάλληλη καθοδήγηση, να έχουν πρόσβαση και να τα χρησιμοποιήσουν για την προσωπική και την καλλιτεχνική τους έκφραση. Ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο είναι η «ανάγνωση» των εικόνων του κόσμου του παιδιού. Με την ενασχόληση με το animation το παιδί γίνεται πρωταγωνιστής, γίνεται το ίδιο «συγγραφέας» των εικόνων του και μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία μαθαίνει να «γράφει» εικόνες γεμάτες με τα συναισθήματά του και τις ιδέες του, για ότι παρατηρεί γύρω του και να «διαβάζει» τις εικόνες των άλλων. Επιπλέον η ενασχόληση με το animation μπορεί να έχει συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους τους οποίους θέτει ο εκπαιδευτικός και είναι βέβαιο ότι θα επιτευχθούν πιο εύκολα μέσα από ένα ταξίδι στο ρυθμό, την μουσική, τα χρώματα και την κίνηση παρά με τους συμβατικούς τρόπους διδασκαλίας. (Salomon 1996). Σε αυτή την διαδικασία εμπλέκονται όλα τα γνωστικά αντικείμενα, (γλώσσα, μουσική, γνώση του φυσικού και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, ψυχοκινητική αγωγή, εκπαίδευση στην τεχνολογία, αλλά και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης), ενώ ταυτόχρονα πρόκειται για μία απόλυτα δημιουργική δραστηριότητα, μία δραστηριότητα η οποία ενώ είναι μελετημένη και δομημένη με σοβαρότητα, είναι ευχάριστη και αφήνει στα ίδια τα παιδιά την πρωτοβουλία του τι θα κατασκευάσουν (περιεχόμενο), του πώς θα το κατασκευάσουν (τρόπος, μορφή) και για ποιόν θα το κατασκευάσουν (παρουσίαση) (Craft, Jeffrey&Leibling, 2001).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ANIMATION ΠΟΥ ΤΟ ΚΑΘΙΣΤΟΥΝ ΙΔΑΝΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΟΜΑΔΩΝ

Αυτό που κάνει το animation πολύτιμο εργαλείο για την επίτευξη γνωστικών στόχων στο νηπιαγωγείο είναι η διαδικασία που είναι απαραίτητη για το αποτέλεσμα και όχι το ίδιο το αποτέλεσμα (Τρίμη 1992). Αυτή η διαδικασία είναι πραγματικά πολύτιμη για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αφού από την φύση της δεν είναι μία μοναχική διαδικασία. Πρόκειται για το αποτέλεσμα δουλειάς και αλληλεπίδρασης μίας ομάδας αποτελούμενης από μικρότερες ομάδες η οποία πρέπει να συνεργαστεί και να αναγνωρίσει την ατομικότητα του κάθε μέλους της ώστε να συγχρονιστεί και να φτάσει στο τελικό αποτέλεσμα. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που αναδεικνύει την ομαδικότητα αυτού του είδους τέχνης όταν πρόκειται για το νηπιαγωγείο είναι *οι εκφραστικές του δυνατότητες* αφού το animation μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από μια σειρά υλικών. Αυτή η ελευθερία χρήσης και εμπύχωσης οποιουδήποτε υλικού από το περιβάλλον του παιδιού σε συνδυασμό με την χρήση μουσικής, ετερόκλητης κίνησης, χρωμάτων και ήχων είναι ικανή να απελευθερώσει την δημιουργικότητα του κάθε μαθητή δίνοντάς του έτσι το έναυσμα να συμμετέχει σε μία ομαδική διαδικασία (Craft, Jeffrey & Leibling, 2001). Ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό του animation που το κάνει ένα «κοινωνικό» είδος τέχνης είναι *η δυνατότητα συμμετοχής*. Η τεχνική animation, ιδιαίτερα όταν αυτή περιλαμβάνει δημιουργία με απλά υλικά, οικεία στο παιδί, δημιουργεί μία αίσθηση αμεσότητας και προσβασιμότητας. Η εργασία σε ομάδες μπορεί να κάνει κάθε μαθητή να αισθάνεται ότι μπορεί να προσφέρει στο τελικό αποτέλεσμα το οποίο είναι τόσο έντονο και μαγικό που ανταμείβει με τον καλύτερο τρόπο την προσπάθειά του. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του αλλά και σε αυτή την μαθησιακή διαδικασία η οποία μπορεί έτσι να αποτελέσει ένα πολύ καλό γνωστικό μέσο το οποίο εξασφαλίζει την συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τα ατομικά, τα μαθησιακά, τα κοινωνικά, ή τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. (Moll & Whitmore, 1999· Μπιρμπίλη, 2005). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνδέονται άμεσα με την *ελκυστικότητα* του animation. Η εικόνα και ο ήχος είναι δύο στοιχεία που κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία πιο πλούσια και πιο παραστατική. Όταν τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να παρέμβουν σε αυτή την εικόνα εμπυχώνοντάς την το όφελος είναι διπλό. Από την μια πλευρά κινητοποιούν με αυτό τον τρόπο γνωστικά συστήματα τα οποία θέτουν στην υπηρεσία της απόκτησης της γνώσης, ακολουθώντας υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικές διαδικασίες και από την άλλη πλευρά αναπτύσσουν την φαντασία και την δημιουργικότητά τους μέσα από μια καλλιτεχνική δημιουργία που τους προσελκύει.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πλαίσιο των προαναφερομένων πραγματοποιήθηκε έρευνα που είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αλλαγών των παιδιών σε σχέση με τους συμμαθητές τους μέσω της διαδικασίας παραγωγής ταινιών animation. Με βάση αυτόν τον γενικό στόχο κρίθηκε κατάλληλο να εξεταστούν πιθανές αλλαγές στην στάση και τις συμπεριφορές μεταξύ των νηπίων μετά την παρέμβαση με την διαδικασία της παραγωγής ταινιών κινουμένων σχεδίων. Η ερευνητική μέθοδος η οποία επιλέχθηκε ήταν η έρευνα δράσης (Basse 1990· Elliot 1992) αφού έχει χαρακτηριστικά ουσιαστικής παρέμβασης στη μαθησιακή διαδικασία. Η έρευνα διενεργήθηκε σε τρεις φάσεις:

1. Δημιουργία κοινωνιογράμματος με την βοήθεια ερωτηματολογίου πριν την παρέμβαση (pre-interview).
2. Παρέμβαση με την δημιουργία ταινίας κινουμένων σχεδίων. Η παρέμβαση συνίστατο κυρίως στην οργάνωση των ομάδων με κριτήριο τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ανομοιογενών από την άποψη της προηγούμενης γνωριμίας, μεικτού φύλου.
3. Δημιουργία κοινωνιογράμματος με την βοήθεια ερωτηματολογίου μετά την παρέμβαση (post-interview).

ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η προφορική συνέντευξη με στόχο την συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου που αφορά στις προτιμήσεις των παιδιών και στην επιλογή συμμαθητών τους για τις δραστηριότητες. Το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε με τα παιδιά πριν και μετά την παρέμβαση ήταν:

Ονοματεπώνυμο:

.....

Με ποια παιδιά θέλεις να είσαι στην ίδια ομάδα στις δραστηριότητες την φετινή χρονιά;

1.....

2.....

3.....

Οι προτιμήσεις των παιδιών καταχωρήθηκαν σε μια κοινωνιόμητρα και στην συνέχεια σχηματίστηκε ένα κοινωνιόγραμμα.

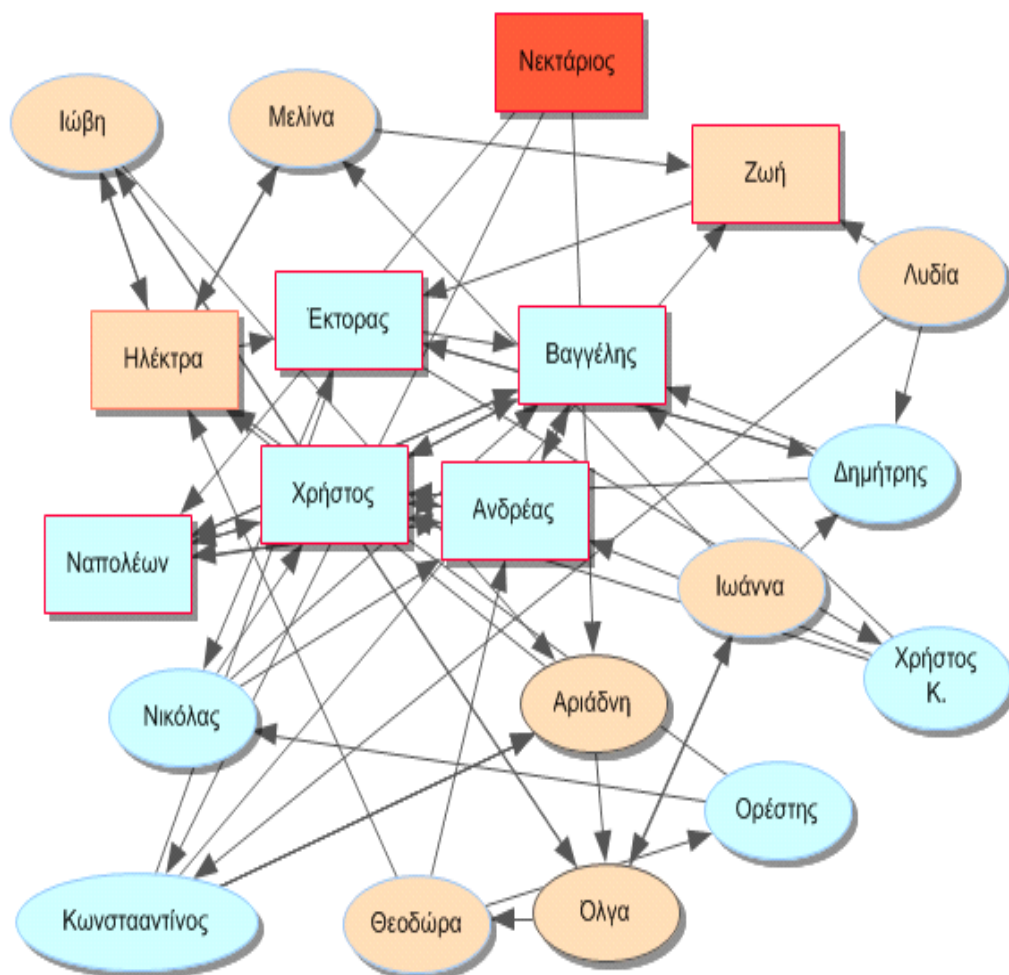
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από το κοινωνιομετρικό τεστ που έγινε πριν την παρέμβαση προέκυψε η παρακάτω κοινωνιόμητρα:

ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΟΙ/ ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΕΣ	Αριάδη	Ανδρέας	Βαγγέλης	Δημήτρης	Έκτορας	Ζωή	Ηλέκτρα	Θεοδώρα	Ιωάννα	Ιωβη	Κωνίνας	Λυδία	Μελίνα	Νικόλας	Ναπολέων	Νεκτάριος	Ορέστης	Όλγα	Χρήστος	Χρήστος Κ.
Αριάδη							X											X		
Ανδρέας			X												X				X	
Βαγγέλης		X													X				X	
Δημήτρης			X		X														X	
Έκτορας			X	X																X
Ζωή					X															
Ηλέκτρα					X					X			X							
Θεοδώρα		X					X										X			
Ιωάννα				X									X					X		
Ιωβη	X						X											X		
Κωνίνας	X				X	X														
Λυδία				X		X				X										
Μελίνα						X	X													
Νικόλας		X	X																X	
Ναπολέων		X	X																X	
Νεκτάριος	X										X				X					
Ορέστης							X							X						
Όλγα								X	X	X										
Χρήστος		X	X												X					
Χρήστος Κ.			X												X				X	
Σύνολο	3	4	7	3	4	3	5	1	1	2	2	0	2	1	5	0	1	3	6	1

Το κοινωνιόγραμμα που προέκυψε από τις προτιμήσεις των παιδιών είναι το παρακάτω:

- Με ελλειπτικούς κύκλους συμβολίζονται τα κορίτσια.
- Με ορθογώνια τα αγόρια.
- Με πράσινο οι μαθητές που φοιτούν δεύτερη χρονιά.
- Με πορτοκαλί οι μαθητές που φοιτούν πρώτη φορά.
- Με κόκκινο ο λιγότερο δημοφιλής.
- Στην μέση του κοινωνιογράμματος βρίσκονται οι μαθητές με τις περισσότερες προτιμήσεις.



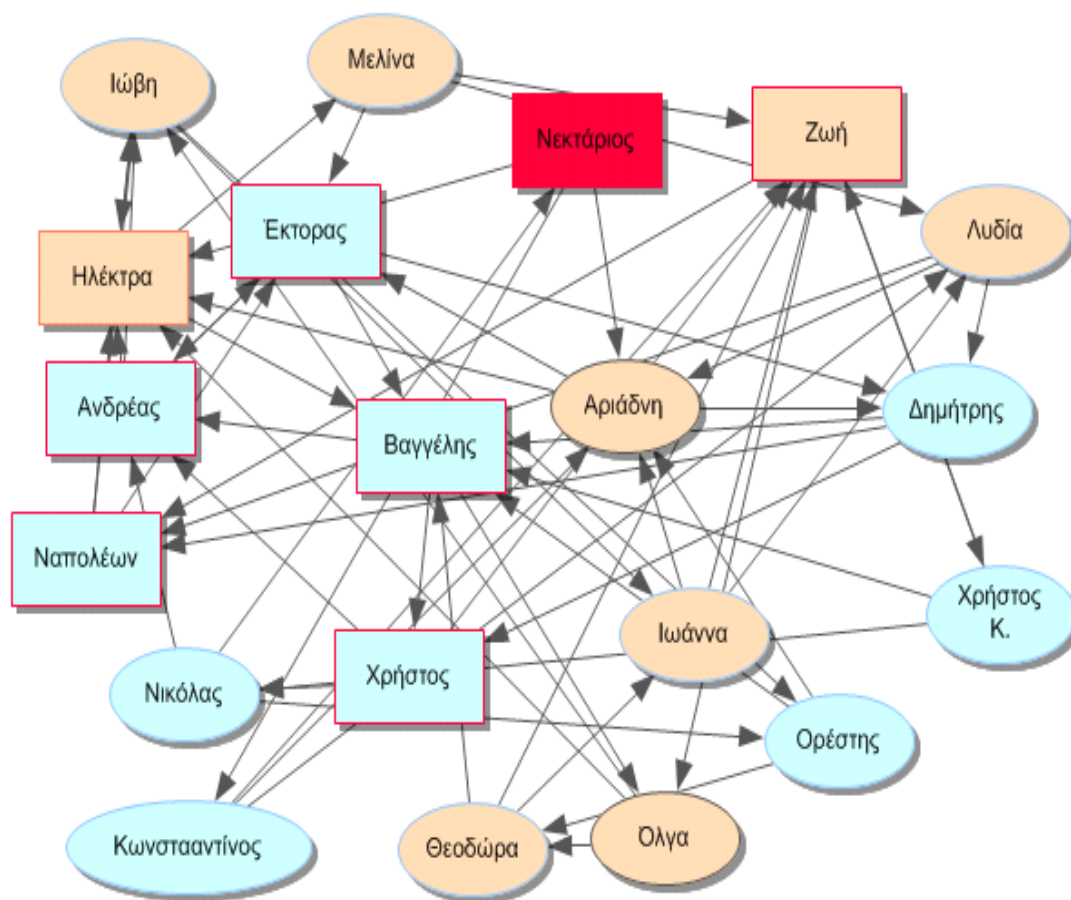
Ανάλυση του κοινωνιογράμματος:

- Τα παιδιά που φοιτούν δεύτερη χρονιά διάλεξαν μόνο παιδιά που φοιτούν δεύτερη χρονιά.
- Τα αγόρια διάλεξαν αγόρια και τα κορίτσια διάλεξαν κορίτσια.
- Τα παιδιά που φοιτούν πρώτη χρονιά διάλεξαν επίσης μόνο παιδιά που φοιτούν δεύτερη χρονιά.
- Υπήρχε μαθητής που φοιτά δεύτερη χρονιά και δεν τον διάλεξε κανείς.

Από το κοινωνιομετρικό τεστ που έγινε μετά την παρέμβαση προέκυψε η παρακάτω κοινωνιότητα:

ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΟΙ ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΕΣ	Αριάδνη	Ανδρέας	Βαγγέλης	Δημήτρης	Εκτορας	Ζωή	Ηλέκτρα	Θεοδώρα	Ιωάννα	Ιώβη	Κωνσταντίνος	Λυδία	Μελίνα	Νικόλας	Ναπολέων	Νεκτάριος	Ορέστης	Όλγα	Χρήστος	Χρήστος Κ.
Αριάδνη				X	X		X													
Ανδρέας					X		X			X										
Βαγγέλης		X																X	X	
Δημήτρης			X												X				X	
Εκτορας		X	X	X																
Ζωή															X			X		X
Ηλέκτρα			X							X			X							
Θεοδώρα			X			X			X											
Ιωάννα	X					X						X	X							
Ιώβη						X			X								X			
Κωνσταντίνος	X					X						X								
Λυδία	X			X											X					
Μελίνα					X	X		X												
Νικόλας		X														X	X			
Ναπολέων					X		X			X										X
Νεκτάριος	X						X			X										
Ορέστης	X		X					X												
Όλγα							X	X		X										
Χρήστος		X	X			X														
Χρήστος Κ.			X											X					X	
Σύνολο	(3)5	4	7	3	4	(3)5	(5)3	(1)3	(1)2	(2)	(2)1	(0)2	2	X 1	(6)3	0-1	(1)2	(3)2	(6)3	(1)2

Το κοινωνιόγραμμα που προέκυψε από τις προτιμήσεις των παιδιών μετά την παρέμβαση είναι το παρακάτω:



Ανάλυση του κοινωνιογράμματος:

- Κάποια παιδιά που φοιτούσαν δεύτερη χρονιά επέλεξαν καινούρια.
- Κάποια κορίτσια διάλεξαν αγόρια και αντίστροφα.
- Κάποια καινούρια παιδιά διάλεξαν καινούρια.
- Δύο παιδιά διάλεξαν το απομονωμένο παιδί.
- Τα αποτελέσματα δεν είναι θεαματικά γιατί είναι μικρής διάρκειας η εφαρμογή του πειράματος, αλλά υπόσχονται μεταστροφή του αρχικού κοινωνικού πλέγματος.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην εργασία αυτή επιχειρήθηκε να αποδειχθεί η συμβολή μιας ομαδικής δραστηριότητας τέχνης και συγκεκριμένα η παραγωγή μιας ταινίας animation στην δημιουργία μιας υγιούς ομάδας στο νηπιαγωγείο (Τρίμη 1992). Το πλέγμα των σχέσεων των παιδιών, όπως αυτό διαφάνηκε από το πρώτο κοινωνιόγραμμα, δεν παρέπεμπε σε μία λειτουργική ομάδα. Σύμφωνα με έρευνες η φιλία και η αποδοχή μεταξύ των μελών μιας σχολικής ομάδας διευκολύνει την προσαρμογή των παιδιών που μετέχουν πρώτη φορά στην σχολική διαδικασία και στη συνέχεια την θετική στάση των παιδιών απέναντι στη μάθηση. Ακόμη και οι επιδόσεις των παιδιών φαίνεται να ωφελούνται από το κλίμα αποδοχής και φιλίας της σχολικής ομάδας (Γαλανάκη 2003). Τα παιδιά που ανήκουν σε σχολικές ομάδες που διαθέτουν συντροφικότητα χωρίς τις τάσεις να αποκλείουν κάποιους λόγω των χαρακτηριστικών τους (ηλικία, φύλο, καινούριος στην τάξη) εμφανίζουν στις αλληλεπιδράσεις τους μεγαλύτερη συνεργατικότητα (Hartup 1993· Newcomb & Bagwell, 1996). Τα χαρακτηριστικά τα οποία αναδείχθηκαν μέσα από αυτή την πρώτη προσέγγιση, όπως οι προτιμήσεις, τόσο των παιδιών που φοιτούσαν δεύτερη φορά όσο και των παιδιών που φοιτούσαν πρώτη φορά σε αυτή την τάξη, σε μια

συγκεκριμένη ομάδα παιδιών που ήταν στην τάξη για δεύτερη χρονιά (κλίκα) δημιουργούν μία ανησυχία σχετικά με το «άνοιγμα» της ομάδας σε συνεργασία με όλα τα μέλη όταν αυτό είναι χρήσιμο (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου 2011). Οι ομάδες που είναι ανοικτές στα νέα άτομα είναι για τα μέλη τους τόσο σημαντικές στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όσο και η οικογένεια. Συγκεκριμένα μια ομάδα με «φιλικά» χαρακτηριστικά δημιουργεί το πλαίσιο για την ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, παρέχει στα παιδιά ποικίλες πληροφορίες για τον εαυτό τους αλλά και μια νέα οπτική για την σχέση με τους άλλους, προσφέρει ευκαιρίες για διασκέδαση αλλά και πρότυπα ομαδικής συμπεριφοράς πολύτιμα για την μετέπειτα ζωή του, δίνει στα παιδιά το συναίσθημα του «ανήκειν» (Hartup 1992), ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει την απόκτηση δεξιοτήτων στην μάθηση (Bukowski 2001). Επιπλέον, το γεγονός ότι υπήρξε παιδί το οποίο φοιτούσε στο δεύτερο έτος και ήταν απόλυτα απομονωμένο (0 επιλογές) ήταν ένα γεγονός το οποίο έπρεπε να αντιμετωπιστεί ώστε να προληφθούν πιθανές συνέπειες τόσο στην κοινωνική του ανάπτυξη όσο και στην μετέπειτα σχολική του ζωή (Asher, Oden & Gottman, 1992).

Κατά την διάρκεια της καλλιτεχνικής δραστηριότητας οι ομάδες οι οποίες θα εργαζόταν για την παραγωγή της ταινίας, επιλέχθηκαν από τον εκπαιδευτικό και ήταν ανομοιογενείς ως προς το φύλο τις ικανότητες και τις ηλικίας των παιδιών (Cohen, 1994· Κακανά, 2008· Καζέλα, 2009).

Μετά την παρέμβαση και την δημιουργία ομάδων, η εικόνα που προέκυψε από τις απαντήσεις του δεύτερου κοινωνιογράμματος άλλαξε ριζικά. Οι επιλογές μοιράστηκαν σε περισσότερα παιδιά και όχι μόνο στα παιδιά που φοιτούσαν για δεύτερη φορά. Τα κριτήρια επιλογής διαφοροποιήθηκαν. Έτσι το φύλο των παιδιών δεν φάνηκε να είναι το πλέον σημαντικό κριτήριο όπως συνέβη στην πρώτη μέτρηση στην οποία τα αγόρια διάλεξαν αγόρια και τα κορίτσια, κορίτσια. Μία εξήγηση γι αυτό μπορεί να είναι ότι τα κοινά ενδιαφέροντα της κάθε ομάδας και οι κοινοί στόχοι στην παραγωγή της ταινίας δημιούργησαν ένα καινούριο λιγότερο επιφανειακό κριτήριο. Επιπρόσθετα αυτοί οι κοινοί στόχοι και η δημιουργία ομάδων οι οποίες ορίζονται με γνώμονα τα ενδιαφέροντα των μελών τους σε συνδυασμό με την δυνατότητα συμμετοχής που δίνει σε όλους η παραγωγή ταινιών animation, δίνει σε κάθε μέλος αυτοπεποίθηση καθώς και την ευκαιρία στους υπόλοιπους να εκτιμήσουν τα θετικά του στοιχεία. Με αυτό τον τρόπο η συνεργασία εδραιώνεται, δεν είναι πια κομμάτι μιας ομαδικής εργασίας του νηπιαγωγείου αλλά γίνεται καθημερινή πρακτική και εξελίσσεται σε αληθινή επικοινωνία (Κακανά, 2008β). Έτσι μπορεί να εξηγηθεί στην παρούσα έρευνα η έστω και αργή μεταστροφή του κλίματος απέναντι στο απομονωμένο παιδί το οποίο επιλέχθηκε από ένα άτομο. Έπειτα από την παρέμβαση το κλίμα της τάξης φαίνεται να αλλάζει προς το καλύτερο. Αυτό αποδεικνύει ότι η ενασχόληση με τις ταινίες κινουμένων σχεδίων αποτελεί μια καλή πρακτική για την δημιουργία ομάδων στο νηπιαγωγείο καθώς και για την ανάδειξη της δυναμικής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστοπούλου Μαρία Σ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Asher, S., Oden, S. & Gottman, J.(1992). Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg, σ.136-157.

Bassey, M., (1990). *Creating education through research*. Research Intelligence, autumn.

Bukowski, W.M. (2001). Friendship and the worlds of childhood. In D. Nangle & C. Erdley (Eds), *The role of Friendship in psychological adjustment. New directions for child and adolescent development*, no 91, p.p. 93-101, San Francisco: Jossey-Bass.

Γαλανάκη, Ε.,(2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας*. Αθήνα: Ατραπός σ.201

- Cohen, E.G., (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35
- Craft, A., Jeffrey, B., και Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. New York: Continuum,
- Elliott, J. (1992). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (2001). Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας: Ομάδα και η Δυναμική της. Ομάδες Εργασίας. Παρατήρηση, Κοινωνιομετρική μέθοδος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 56-57, σ. 1204 κ.ε.
- Hartup, W. W. (1992). *having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. Eric Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED pp.345-354.
- Hartup ,W.,W. (1993). Adolescents and Their Friends. In Laursen B, editor. *Close Friendships in Adolescence: New Directions for Child Development*. Jossey-Bass; San Francisco, 60, 3–22.
- Holf, Daniel D. (1993) (ed.). *Cooperative learning: a response to linguistic and cultural diversity*, Washington DC. Center for Applied Linguistics: Mc Henry, IL, Delta Systems.
- Jean, G. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών* (μτφ. Μ. Ζαφειροπούλου). Αθήνα: Καστανιώτη, σελ. 283.
- Johnson, D. – Johnson. R. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning* (4th edition). USA: Allyn and Baycon.
- Καζέλα, Κ. (2009) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση. Θεωρία και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008α). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη ΑΕ. Σειρά: Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, 19, 56,59.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας (Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meyer, E. (1987) (μτφ. Λ. Κουτσούκης). *Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2005). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Μακεδόν*, 14, 289-303.
- Moll, L. & Whitemore, K. (1999). Η μετάβαση από την κοινωνική μεταβίβαση στην κοινωνική συναλλαγή. Στο *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. (Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.). Πάτρα: ΕΑΠ, 155-182.
- Newcomb, A.F & Bagwell, C.L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (p.p. 289-321) New York: Cambridge University Press.
- Schirmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών*, 2η έκδ. (μτφ. Τ.Γαζερίαν). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ, σ. 15.
- Salomon, N. (1996). 25 Years Already! *Animation World Magazine*, Issue1.1
- Τριλιανός, Α. (1988). *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*, Αθήνα [χ.ο.].

- ΥΠΕΠΘ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων.*
- Χατζηδήμου, Δημήτρης & Μαρία Αναγνωστοπούλου (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: εκδ. Α/φοι Κυριακίδη, σ.46.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Ιωάννα Τριάντου, igtrian@yahoo.com

Πασχάλης Βασίλειος, postgr_156@yahoo.com

Χαρούμενου Ζωή, Νηπιαγωγός, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σούλης Σπυρίδων- Γεώργιος, Επίκουρος καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρονιά στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης επικρατεί η αντίληψη εφαρμογής της συνεκπαίδευσης μαθητών με και δίχως αναπηρία. προκειμένου να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση δεν αρκεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα να είναι προσαρμοσμένα στις εξατομικευμένες ανάγκες τόσο των παιδιών με αναπηρία όσο και των παιδιών δίχως αναπηρία αλλά είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα κλίμα που θα ενθαρρύνει τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Από πολύ νωρίς τα παιδιά γνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους. όπως προκύπτει από διάφορες έρευνες οι στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τα σχετικά στερεότυπα του κοινωνικού περιήγρου. Στο νηπιαγωγείο κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων βιωματικών, διαθεματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα δώσουν τη δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν τα άτομα με αναπηρία. Στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να παρουσιασθεί η μεταστροφή των απόψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στην αναπηρία μέσω της συμμετοχής τους σε σχετικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης. Αρχικά, με την παρουσίαση εποπτικού υλικού(εικόνες) ανιχνεύθηκαν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με θέματα αναπηρίας. Στη συνέχεια τα παιδιά είχαν την ευκαιρία μέσω των βιωματικών δραστηριοτήτων να προσεγγίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία και να προτείνουν τρόπους με τους οποίους μπορούμε να τα βοηθήσουμε. Στο τέλος, αξιοποιώντας τη συνέντευξη καταγράφηκε η αλλαγή στάσης απέναντι στην αναπηρία. Συνοψίζοντας, η γνωριμία και ευαισθητοποίηση των παιδιών για τα άτομα με αναπηρία αποτελεί μια πρόταση που συμβάλλει στην αποδοχή και συνύπαρξη τους στο πλαίσιο της ιδέας για τη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους».

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Συνεκπαίδευση, ειδική εκπαίδευση, αναπηρία, ευαισθητοποίηση

SENSITISATION OF PRESCHOOLERS IN QUESTIONS OF DISABILITY

ABSTRACT

The last years in the field of special education prevails the perception of the students' common education with and without disability. For the common education is not enough the educational programs to be adapted in the individual needs of children with and without disability. It is also important to be created climate that will encourage the interaction each other. From early age the children know the resemblances and differences between people. As it results from various researches the attitudes towards the individuals with disability are determined by the relative stereotypes of social environment. In the kindergarten is necessary the planning and the application of experiential activities, that will give the possibility to children of knowing people with disability. Objective of present inquiring effort is presented the change of preschoolers towards the disability via their participation in relative program of sensitization. At first, with the presentation of pictures was detected the preexisting knowledge of children for infirmity. Afterwards the children had the occasion via the experiential activities to approach the difficulties that face the individuals with disability and to propose ways with which we can help them. In the end, developing the interview was recorded the change of attitude toward disability. Summarizing, the acquaintance and sensitization of children for the individuals with disability constitute a proposal that contributes in the acceptance in the frame of idea for the creation of "school for all".

KEYWORDS

Common education, special education, disability, sensitization

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία έχουν διέλθει διάφορα στάδια: από το στάδιο της απόρριψης, του οίκτου και της περίθαλψης σε αυτό της διεκδίκησης, της συμμετοχής και της παροχής

ισότιμων ευκαιριών εκπαίδευσης. Σήμερα, το σχολείο αποσκοπεί εκτός των άλλων να εκπαιδεύει τη νέα γενιά να αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Η αποδοχή της διαφορετικότητας σημαίνει αναγνώριση της αυτονομίας του άλλου, της μοναδικότητας και των δυνατοτήτων του. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναδεικνύει την αξία κάθε μαθητή ανεξαρτήτως των όποιων δυνατοτήτων ή αδυναμιών του και να τον καθιερώνει σαν ισότιμο εταίρο της τάξης.

Τα παιδιά από πολύ νωρίς αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους. Γι' αυτό, υπάρχει ο κίνδυνος να υιοθετήσουν προκαταλήψεις απέναντι σε ό,τι διαφέρει. Εξάλλου, τα στερεότυπα διαμορφώνονται ανάλογα με το είδος των πληροφοριών που παρέχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό σύστημα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τον κοινωνικό περίγυρο. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας νιώθουν περιέργεια για άτομα που συμπεριφέρονται διαφορετικά απ' ό,τι τα ίδια. Η άγνοια και η παραπληροφόρηση είναι πιθανό να μετασχηματιστεί σε απόρριψη, λύπηση ή ακόμα και εχθρότητα απέναντι στους διαφορετικούς συνομηλίκους με αναπηρία. Όμως, μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, σχέδια εργασίας και κυρίως βιωματικές καταστάσεις δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να "μπουν" στη θέση του άλλου, να κατανοήσουν τρόπους συμπεριφοράς και να προσεγγίσουν θετικότερα την κατάσταση "αναπηρία".

ΣΤΑΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ- Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Το παιδί με αναπηρία σήμερα αντιμετωπίζεται με βάση τα νέα επιστημονικά ευρήματα, όπου καταδικάζουν την περιθωριοποίηση και την απομάκρυνση του από το χώρο του σχολείου της γειτονιάς. Η άποψη ότι το παιδί με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύεται από κοινού με τον δίχως αναπηρία συνομήλικό του κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης και επηρεάζει συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας (βλ. και Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, Κυπριωτάκης, 2001). Μόνο μέσα από κατάλληλη εκπαίδευση οι δίχως αναπηρία μαθητές θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τους συμμαθητές τους με αναπηρία ως ισότιμα μέλη της τάξης αλλά και της κοινωνίας γενικότερα (Carrington, 1999). Σύμφωνα με τους Ward et al. (1994) τα παιδιά είναι διστακτικά να αναπτύσσουν φιλίες με συνομηλίκους που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους αναπηρία, επειδή φοβούνται το άγνωστο και αισθάνονται ανασφάλεια. Ωστόσο, η κατάσταση αυτή αναθεωρείται όταν συνεκπαιδεύονται, και μάλιστα όταν αυτό γίνεται από το νηπιαγωγείο. Με άλλα λόγια, μια πιθανώς αρνητική αντίληψη απέναντι στην αναπηρία μπορεί να αλλάξει σε μικρή ηλικία μέσω της άμεσης και της αυξανόμενης έκθεσης, καθώς και της δομημένης επαφής με τα παιδιά που παρουσιάζουν αναπηρία. Οι έμμεσες εμπειρίες των νηπίων μέσω των βιβλίων, των βίντεο και των συζητήσεων επηρεάζουν σημαντικά τις συμπεριφορές τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Favazza & Odom, 1997). Αυτή η άποψη επιβεβαιώνεται και από πλήθος μελετών που αναδεικνύουν τα πολλαπλά πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης. Σε σχολεία, όπου τα παιδιά μαθαίνουν πώς να προσεγγίζουν συνομηλίκους τους με διαφορετικά χαρακτηριστικά αποκτούν σε μεγάλο βαθμό ενσυναίσθηση και κατανοούν καλύτερα τις ατομικές διαφορές των άλλων (Lieber et al., 1998). Σε συγκριτική μελέτη των Nikolaraizi & De Reybekiel (2001), όπου διερευνήθηκαν οι στάσεις μαθητών από την Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο απέναντι σε άτομα με προβλήματα ακοής, όρασης ή κίνησης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που εκπαιδεύονταν σε χώρους που παρευρίσκονταν και παιδιά με αναπηρία είχαν θετικότερη στάση και έδειχναν αυξημένο κοινωνικό συναισθηματισμό απέναντι τους.

Επομένως, κρίνεται σημαντικό τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο όχι μόνο να ανταποκρίνονται στη πολυμορφία αναγκών, συμπεριφορών και διαφορετικών ρυθμών μάθησης του κάθε παιδιού, αλλά και να προωθείται η αναγνώριση της αξίας καθενός ανεξαρτήτως των όποιων σωματικών, νοητικών, ψυχικών ή πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων του.

Για να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση "διαφορετικών" παιδιών στην τάξη, το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να βασίζεται στις παρακάτω αρχές:

- «Σεβασμός και αναγνώριση της διαφορετικότητας

- Προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ενεργητικής συμμετοχής όλων των παιδιών στη διαδικασία.
- Δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις» (ΥΠΕΠΘ, 2011, σ. 47).

Σε αυτό το πλαίσιο η/ο νηπιαγωγός υποστηρίζει τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να αποδεχθούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην τάξη.

- «Παρέχοντας πληροφορίες στα παιδιά χωρίς να υπερτονίζει τις διαφορές και τις αναπηρίες (π.χ. εξηγεί ότι «η Ειρήνη κάθετα σε αναπηρική καρέκλα γιατί δε μπορεί να περπατήσει»).
- Τονίζει κοινά ενδιαφέροντα και ομοιότητες (π.χ. Άρη και στο Γιάννη αρέσει να παίζει με τα τουβλάκια, θέλεις να φτιάξετε μαζί ένα κτίριο;).
- Παρέχοντας ευκαιρίες στα παιδιά με αναπηρία να αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο ώστε να μην είναι πάντοτε αποδέκτες βοήθειας (π.χ. προτείνει σε ένα παιδί με αναπηρία να μάθει στα υπόλοιπα παιδιά ένα παιχνίδι που γνωρίζει)» (ΥΠΕΠΘ, 2011, σ.48).

Τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να επωφεληθούν από τη συναναστροφή τους και την κοινωνική συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι συνομήλικοι τους καθώς θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αποδοχής και φιλίας. (Garalnick, 2001). Σύμφωνα με τους Bailey & Wolery (1992) τα νήπια δεν έχουν ακόμα σχηματίσει άκαμπτα στερεότυπα για καταστάσεις και άτομα, οπότε η πρώιμη επαφή τους με νήπια που παρουσιάζουν αναπηρία, αυξάνει τη δυνατότητα αποδοχής της αναπηρίας. Σε έρευνα της η Carpenter (1994) διερεύνησε τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά όταν συναναστρέφονται συνομήλικους με αναπηρία. Συγκεκριμένα, αγόρια και κορίτσια προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενταξιακού χαρακτήρα παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία στη κλίμακα βοήθειας προς τους άλλους και διέθεταν καλύτερη ενημέρωση αναφορικά με την αναπηρία σε σχέση με τους συνομήλικους που δεν συμμετείχαν σε ανάλογο πρόγραμμα. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι το είδος της αναπηρίας οδηγεί σε διαφοροποίηση των στάσεων των παιδιών προς τα άτομα με αναπηρία. Παράλληλα, οι εμφανείς αναπηρίες συγκρινόμενες με αυτές που είναι λιγότερο ευδιάκριτες προκαλούν περισσότερο αρνητικές στάσεις στα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Lewis, 1995). Αντιθέτως, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά είναι περισσότερο ανεκτικά απέναντι στους συμμαθητές τους που η αναπηρία τους είναι φανερή, απ' ό,τι στους συμμαθητές τους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς δεν μπορεί να ερμηνεύσουν τη χαμηλή σχολική επίδοση (Maras & Brown, 2000). Με βάση τα προαναφερόμενα καθίσταται σαφές πως όσο πιο πλήρης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των παιδιών για τα άτομα με αναπηρία, τόσο πιο εύκολα θα μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να παρέμβει και να σχεδιάσει κατάλληλες δραστηριότητες με στόχο την κοινωνική αποδοχή της αναπηρίας (Kamens et al, 2003).

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.

Τα παιδιά αισθάνονται περιέργεια όταν συναντούν κάποιον που το σώμα του δείχνει αλλιώτικο από το δικό τους. Η περιέργεια πολλές φορές τα σπρώχνει να κοιτάζουν επίμονα τα άτομα με αναπηρία και να ρωτούν, ώστε να μάθουν περισσότερα. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντούν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα συνειδητοποιήσουν ότι πολλά άτομα με αναπηρία ζουν δίπλα τους. Για να είναι αποτελεσματική η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για από κοινού εκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρία απαιτείται: α) το αναλυτικό πρόγραμμα να είναι αφενός κατάλληλο για όλους τους μαθητές ανταποκρινόμενο στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή β) οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη διάθεση να πειραματίζονται με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και να υιοθετήσουν ένα νέο τρόπο σκέψης προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις συνθήκες μάθησης ή και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή γ) να εμβαθύνουν στις δικές τους ιδεολογικές συγκρούσεις και στάσεις απέναντι στα διάφορα κοινωνικά θέματα (Βλάχου, 2000). Επίσης, είναι ζητούμενο η μεγιστοποίηση της σκόπιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών με και δίχως αναπηρία. Οι Τζουριάδου και Μπάρμπας

(2001) διερευνώντας τις απόψεις 1009 νηπιαγωγών σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης διαπίστωσαν πως το 62,4% του δείγματος θα έθετε ως στόχο την κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία και μόνο το 15% θα επιδίωκε ταυτόχρονα τη μάθηση και τη κοινωνικοποίηση.

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός αποτελεσματικών προγραμμάτων, τα οποία θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα της κατανόησης και της ενσυναίσθησης για τους «διαφορετικούς» συμμαθητές τους (Maras & Brown, 2000). Η ενσυναίσθηση αποτελεί κοινωνική δεξιότητα, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και την οπτική των άλλων και δείχνουν ενδιαφέρον γι' αυτά (Eisenberg et al., 1996· Gottman, 2000). Κατά την Dunn (1988) τα παιδιά ήδη από την πρωτοσχολική ηλικία δείχνουν την ευαισθησία τους στους άλλους. Όμως, για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να συμμετέχουν σε βιωματικές καταστάσεις προσομοίωσης μέσω των οποίων θα αισθανθούν τη «διαφορετική» κατάσταση. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο του καθημερινού προγράμματος μπορούν να οργανώνουν δραστηριότητες με στόχο την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία. Ενδεικτικές δραστηριότητες είναι:

Αφού χωρισθούν τα νήπια σε ζευγάρια το ένα παιδί κρατά τα μάτια του κλειστά ή δένουμε ένα μαντήλι και καθοδηγείται από το άλλο. Σε περίπτωση που κάποιο παιδί δυσκολεύεται να κρατήσει τα μάτια του κλειστά, δεν πιέζεται. Επίσης, μπορεί να δοθεί ένα μαστούνι στο παιδί που έχει κλειστά τα μάτια, ώστε να το χρησιμοποιεί κατά τη μετακίνησή του στο χώρο. Τα παιδιά αναφέρουν τι τα δυσκόλεψε και πώς αισθάνθηκαν ως τυφλοί και ως οδηγοί. Επίσης, μπορεί να εξηγηθεί πώς ένας σκύλος βοηθά τα άτομα με τύφλωση να μετακινούνται. Επιπρόσθετα, τα νήπια με κλειστά μάτια καλούνται να αναγνωρίσουν διάφορα αντικείμενα χρησιμοποιώντας τις υπόλοιπες αισθήσεις και να προσδιορίσουν το γεωμετρικό τους σχήματα. Παρουσιάζονται στα παιδιά κουτιά φαρμάκων, στα οποία είναι αποτυπωμένη η γραφή Braille και συζητείται η χρησιμότητα της συγκεκριμένης γραφής ή καλείται ένα άτομο με τύφλωση στο νηπιαγωγείο να μιλήσει για τη γραφή Braille. Τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν ένα ανάγλυφο κολάζ όπου το χαρίζουν στο σχολείο τυφλών της πόλης.

Όσον αφορά την κινητική αναπηρία προτείνονται τσουβαλοδρομίες, κουτσό, ζωγραφική με το στόμα ή με τα δάχτυλα των ποδιών. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά θα ανακαλύψουν νέους τρόπους ζωγραφικής και θα μιλήσουν για την εμπειρία τους. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα καρότσι, όπου ένα-ένα παιδί θα κάθεται και θα μετακινείται από κάποιο άλλο. Σχολιάζονται εικόνες που παρουσιάζουν τις δυσκολίες που συναντούν τα άτομα με αναπηρία στη καθημερινότητα τους. Για παράδειγμα όταν τα αυτοκίνητα παρκάρουν σε θέσεις στάθμευσης αναπήρων. Γίνεται μια μικρή έρευνα σχετικά με την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία και στη συνέχεια στέλνετε σχετική επιστολή από τα νήπια στο δήμαρχο της πόλης. Οι προαναφερόμενες δραστηριότητες εντάσσονται στην ενότητα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου «το σώμα μου».

Επίσης, η παγκόσμια ημέρα ατόμων με αναπηρία μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν πτυχές της αναπηρίας. Παρουσιάζονται βίντεο στα οποία συμμετέχουν άτομα με αναπηρίες στους Special Olympics και τα παιδιά παροτρύνονται να τα σχολιάσουν. Γίνεται αναφορά στο ταλέντο και στις ικανότητες διάσημων ατόμων με αναπηρία, όπως στο Μπετόβεν ακούγοντας κάποια μουσικά κομμάτια του είτε στον Κρίστου Μπράουν ο οποίος ζωγράφιζε με το αριστερό πόδι.

Παράλληλα, φέρνοντας τα παιδιά σε επαφή με ανάλογα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας τα εξοικειώνουμε με την εικόνα της αναπηρίας. Άλλωστε, υπάρχουν πολλά βιβλία με θέμα την αναπηρία ανάλογα την ηλικία του παιδιού, όπως: Το βιβλίο «Μια μαγική νύχτα» της Ιωάννας Σταματοπούλου, εκδόσεις Κέδρος (2005), όπου το παιδί ταξιδεύει με τη Μόζα, τη γάτα, στον κόσμο των ατόμων με προβλήματα όρασης. Στο βιβλίο της Λίτσας Ψαραύτη «Ο Θωμάς» εκδόσεις Άγκυρα (2003) γίνεται αναφορά στο πώς ένα παιδί με αναπηρία μπορεί να αναπτύξει τις ικανότητες του με τη βοήθεια γονιών και εκπαιδευτικών. Το βιβλίο «Μια αδελφούλα με ειδικές ανάγκες» της Κλοντ Χελφτ, εκδόσεις Άγκυρα (2003), περιγράφει μια οικογένεια που αποκτά ένα παιδί με αναπηρία. Το βιβλίο «Η Αργυρώ γελάει» του Γουίλις Τζιν εκδόσεις Πατάκη (2001) αναφέρεται στα κινητικά προβλήματα.

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών, οι νηπιαγωγοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως αφορμή καταστάσεις της καθημερινότητας, όπου καταγράφεται η διαφορετικότητα. «*Το πρόγραμμα*

πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και να επικεντρώνεται στη μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής. Παράλληλα, απαιτείται να ενθαρρύνονται τα παιδιά να διατυπώνουν ερωτήσεις και υποθέσεις ώστε να αναπτύσσονται περαιτέρω οι νοητικές και συναισθηματικές τους ικανότητες» (Τριλίβα κ.α., 2008, 32-33).

Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ

Στο πλαίσιο των προαναφερομένων επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η μεταστροφή των απόψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στην αναπηρία μέσω της συμμετοχής τους σε σχετικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης. Συγκεκριμένα, αρχικά με την παρουσίαση εποπτικού υλικού και την υποβολή ανοιχτών ερωτήσεων ανιχνεύθηκαν οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών για το συγκεκριμένο θέμα. «Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι αυτές που ενθαρρύνουν το διάλογο και ενεργοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση. Οι ανοιχτές ερωτήσεις δίνουν επίσης τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους» (ΥΠΕΠΘ, 2011: 63-64). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν βιωματικές δραστηριότητες. Ειδικότερα, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία μέσω σχετικών δραστηριοτήτων να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία και να προτείνουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθηθούν.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών στο Άργος Ορεστικό του νομού Καστοριάς με τη συμμετοχή είκοσι παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην αρχή ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν τις ακόλουθες εικόνες και να αναφερθούν στις δυσκολίες που πιστεύουν πως αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν:

Τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα; Γιατί αυτοί οι άνθρωποι είναι σε καρότσι; Τι δυσκολίες πιστεύεις πως αντιμετωπίζουν; (εικόνα 1)



Εικόνα 1

Γιατί αυτός ο άνθρωπος έχει μπαστούνι και σκύλο; Τι προβλήματα αντιμετωπίζει; Τι θα έκανες για να το βοηθήσεις; (εικόνα 2)



Εικόνα 2

Πιστεύεις ότι αυτό το κορίτσι αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα; (εικόνα 3)



Εικόνα 3

Όσον αφορά τις απαντήσεις των παιδιών, η πλειοψηφία αναγνώρισε τα άτομα με κινητικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, για την πρώτη εικόνα, τα δεκατέσσερα νήπια ανέφεραν πως παρουσιάζονται άτομα που είναι ανάπηρα, δε μπορούν να τρέξουν, να περπατήσουν και χρειάζονται βοήθεια για να βγουν βόλτα, τέσσερα παιδιά είπαν πως ίσως αυτοί οι άνθρωποι έχουν σπάσει τα πόδια τους και δύο ότι η εικόνα μας δείχνει άτομα που δε μπορούν να κουνήσουν τα χέρια και τα πόδια και χρειάζονται βοήθεια για να βγαίνουν από το σπίτι. Για τη δεύτερη εικόνα που παρουσίαζε έναν τυφλό με μπαστούνι και σκύλο δεκαοκτώ νήπια αναγνώρισαν ότι απεικονίζεται ένα τυφλό άτομο, το οποίο έχει μπαστούνι και σκύλο για να τον οδηγεί, ενώ μόνο δύο προνήπια δεν αναγνώρισαν ότι ο άνθρωπος της εικόνας είναι τυφλός και σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, η εικόνα έδειχνε ένα παππού που έχει μπαστούνι γιατί δυσκολεύεται να περπατήσει και πάει βόλτα το σκύλο. Για την τρίτη εικόνα, τα περισσότερα νήπια (18/20) αναγνώρισαν ότι στην εικόνα παρουσιάζεται ένα παιδί που έχει κινητικά προβλήματα με δηλώσεις όπως «*δε μπορεί να περπατήσει*», «*δυσκολεύεται να σηκωθεί, να τρέξει*». Τα δεκαπέντε νήπια ανέφεραν ότι ίσως χρειάζεται βοήθεια στο σχολείο για να κάνει μαθήματα και να ανεβαίνει τα σκαλοπάτια, ενώ τρία παιδιά είπαν πως είναι δύσκολο να βγαίνει στο δρόμο γιατί θα δυσκολεύεται να μετακινηθεί. Τέλος, σύμφωνα με τις απαντήσεις δύο νηπίων το κορίτσι της εικόνας είναι όχι μόνο είναι κινητικά ανάπηρο αλλά ίσως και τυφλό, επειδή φορά γυαλιά.

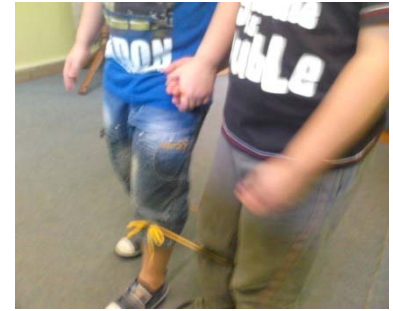
Στη συνέχεια τα νήπια συμμετείχαν σε βιωματικές δραστηριότητες. Στόχος των συγκεκριμένων βιωματικών δραστηριοτήτων προσομοίωσης ήταν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, χωρίς αυτό να σημαίνει κατ' ανάγκη ότι είναι κατώτεροι και να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα αναπηρίας. Τα παιδιά, συμμετείχαν είτε ατομικά είτε χωρισμένα σε ζευγάρια. Έτσι, ζωγράφισαν με το στόμα, κινήθηκαν με κλειστά τα μάτια, πέρασαν εμπόδια χωρίς να βλέπουν καθοδηγούμενα από το διπλανό τους, αναγνώρισαν αντικείμενα -όπως μαρκαδόρο, λεμόνι, κανέλα, ρίγανη- χωρίς να χρησιμοποιήσουν την όραση, μετακινήθηκαν ανά δυάδα με δεμένα πόδια.



Ζωγραφική με το στόμα



Αναγνώριση με κλειστά μάτια



Μετακίνηση παιδιών στο χώρο

Στη συνέχεια απάντησαν στις παρακάτω ερωτήσεις: Πώς αισθάνθηκες ζωγραφίζοντας με το στόμα; Τι δυσκολίες συνάντησες; Πώς αισθάνθηκες ως τυφλός; Πώς ένιωσες μη μπορώντας να ζωγραφίσεις με τα χέρια;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις είναι πολύ δύσκολο να ζωγραφίσει κανείς με το στόμα. Δύο νήπια ανέφεραν πως κάποιος άνθρωπος που καταφέρνει να ζωγραφίσει με το στόμα έχει πολύ ταλέντο. Για τη βιωματική δραστηριότητα που αφορούσε τα άτομα με τύφλωση, δεκαεπτά νήπια σχολίασαν ότι είναι δύσκολο να αναγνωρίσει κανείς αντικείμενα με κλειστά μάτια. Επίσης, αναφέρθηκαν και στις υπόλοιπες αισθήσεις με δηλώσεις όπως «ήταν μαύρα και δε μπορούσα να καταλάβω τι έχω στα χέρια», «για να καταλάβει τι έχει κάποιος τυφλός πρέπει να το αγγίζει με τα χέρια και να το μυρίσει». Τρία παιδιά αναφέρθηκαν στο ρόλο του κοινωνικού περιγύρου, καθώς δήλωσαν «όσοι είναι γύρω από ένα τυφλό άνθρωπο μπορούν να το βοηθήσουν να καταλάβει τι υπάρχει γύρω του, γιατί βλέπει σκοτάδι». Όλα τα νήπια ωστόσο επεσήμαναν πως ένα τυφλό άτομο όταν έχει οδηγό νιώθει σιγουριά, ξέρει που πηγαίνει και δε φοβάται μήπως πέσει. Σύμφωνα με τις απαντήσεις δεκαέξι νηπίων, όταν βλέπουμε κάποιον τυφλό στο δρόμο πρέπει να τον ρωτάμε εάν χρειάζεται βοήθεια. Για τη δραστηριότητα, όπου τα παιδιά έπρεπε να μετακινηθούν ανά ζευγάρι, δεκαοκτώ νήπια είπαν πως οι άνθρωποι με προβλήματα στα πόδια περπατούν αργά και χρειάζονται κάποιον να τους κρατά το χέρι για να περπατάνε πιο εύκολα. Επίσης, αναφέρθηκαν και στα συναισθήματα των ατόμων με κινητικά προβλήματα καθώς δήλωσαν «ίσως νιώθει λυπημένος που δε μπορεί να μετακινηθεί εύκολα από τα αμάξια που υπάρχουν στους δρόμους».

Από τις απαντήσεις των νηπίων γίνεται φανερό πως με τις βιωματικές δραστηριότητες αντιλήφθηκαν τις δυσκολίες και τη συναισθηματική κατάσταση των ατόμων με αναπηρία όταν δε μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν, να μετακινηθούν κλπ. Επίσης, έγινε αναφορά στη βοήθεια που πρέπει να παρέχει ο κοινωνικός περίγυρος στα άτομα αυτά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων βιωματικών, διαθεματικών δραστηριοτήτων σχετικών με την αναπηρία επιτυγχάνει την ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι σε αυτή την κατάσταση. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στην υιοθέτηση θετικών στάσεων, τη μείωση των φόβων και των προκαταλήψεων και προετοιμάζει τα νήπια ως μελλοντικούς ενήλικες πολίτες να αποδέχονται τα άτομα με αναπηρία ως ισότιμους συμπολίτες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bailey, D.B. & Wolery, M.(1992). *Teaching infants and preschoolers with Disabilities*. New York, McMillan.

- Βλάχου, Α.(2000). Κοινωνική σχολική ένταξη: η κοινωνική ταυτότητα της αναπηρίας. Στο *Ευρώπη σήμερα*. Ρέθυμνο.
- Carpenter, E.(1994). *Preschool children's awareness of other needs: prosocial Responses toward children with and without disabilities*. Dissertation, Purdue University.
- Carrington, S.(1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive education*, 3, 257-268.
- Dunn, J. (1988). *The beginning of social understanding*. Cambridge: Harvard University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.
- Favazza, P.E., Odom, S.L. (1997). Promoting positive Attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 27-44.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: πώς να μεγαλώσω με παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 481–502). Baltimore: Brookes.
- Kamens, M., Loprete, S., Slostad, F. (2003). Inclusive classrooms: What practicing teachers want to know. *Action in teacher education*, 25, 20-26.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά: Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lewis, A.(1995). *Children's understanding of disability*. Routledge: London.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E. and Bechman P. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 87-106.
- Maras ,P. & Brown R.(2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 337-351.
- Nikolarazi, M. & De Reybekiel , N.(2001). A comparative study of children's attitudes toward deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the U.K. *European Journal of Special Needs Education*,16, 167-182.
- Τζουριάδου, Μ. & Μάρμπας, Γ.(2001). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: οι απόψεις των νηπιαγωγών. Στο Τζουριάδου Μ. (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τριλίβα, Σ., Χατζηνικολάου, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος...απλά διαφορετικός. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ward, J., Center, Y. and Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classroom. *British Journal of special education*, 21, 34-39.

«Η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής έγινε στο πλαίσιο της υλοποίησης του μεταπτυχιακού προγράμματος το οποίο συγχρηματοδοτήθηκε μέσω της πράξης «Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών ΙΚΥ με διαδικασία εξατομικευμένης αξιολόγησης ακαδ. Έτους 2012-2013» από πόρους του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) και του ΕΣΠΑ (2007-2013)».

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Ζωή Χαρούμενου, zoitsach@yahoo.com

Σπυρίδων- Γεώργιος Σούλης, ssoulis@cc.uoi.gr



O.M.E.P.