



**Τόμος Α': Θεωρητικές και ερευνητικές
προσεγγίσεις**

Επιμέλεια Έκδοσης:

**Αναστασία Δημητρίου, Χαράλαμπος Σακονίδης, Μαλκοπούλου
Ευμορφία, Μπουτζιλούδη Χρυσούλα, Τεμπρίδου Αντιόπη-Ελένη**

Αλεξανδρούπολη, Μαΐος 2017

Διοργανωτές του Συνεδρίου



Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής
Ελληνική Επιτροπή - Greek Committee
Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar
www.omep.gr



Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Δ.Π.Θ
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
www.psed.duth.gr
www.eled.duth.gr

2

Υπό την Αιγίδα



ΥΠΟ ΤΗΝ ΑΙΓΙΔΑ
του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων

Με την Υποστήριξη
της Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης
Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
&
της Π.Α.Μ.Θ. Περιφερειακής Ενότητας Έβρου

Πρακτικά 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ. – Δ.Π.Θ.

Εκπαιδεύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον: Ο ρόλος της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης.

Τόμος Α΄

Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.

Επιμέλεια Έκδοσης

Αναστασία Δημητρίου, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Χαράλαμπος Σακονίδης, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μαλκοπούλου Ευμορφία, Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Μπουτζιλούδη Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός

Τεμπρίδου Αντιόπη-Ελένη, Σχολική Σύμβουλος

Έκδοση: Εργαστήριο Έρευνας και Επικοινωνίας για το Περιβάλλον και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά

Δημητρίου, Α., Σακονίδης, Χ., Μαλκοπούλου, Ε., Μπουτζιλούδη, Χ. & Τεμπρίδου, Α-Ε. (2017). *Εκπαιδεύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον: Ο ρόλος της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης. Τόμος Α΄: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Πρακτικά 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ. – Δ.Π.Θ.

<http://www.envilab.psed.duth.gr>

Όλες οι εργασίες του συνεδρίου κρίθηκαν από κριτές που ήταν μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου.

ISBN 978-618-5182-04-5 (Set)

ISBN 978-618-5182-05-2

Η ταυτότητα του Συνεδρίου

Πρόεδρος Συνεδρίου

Αναστασία Δημητρίου, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ)

Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής

Χαράλαμπος Σακονίδης, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ)

Μέλη Επιστημονικής Επιτροπής

Σοφία	Αυγητίδου	Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Αλέξανδρος	Γεωργόπουλος	Καθηγητής ΑΠΘ
Αναστασία	Δημητρίου	Καθηγήτρια ΔΠΘ
Αγγελική	Ευθυμίου	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΔΠΘ
Αλέξανδρος	Θεοδωρίδης	Αναπληρωτής Καθηγητής ΔΠΘ
Δημήτρης	Θεοδώρου	Επίκουρος Καθηγητής ΔΠΘ
Σοφία	Ιακωβίδου	Επίκουρος Καθηγήτρια ΔΠΘ
Δόμνα	Κακκανά	Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μιχαήλ	Καλογιαννάκης	Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μένη	Κανατσούλη	Καθηγήτρια ΑΠΘ
Κων/νος	Καραδημητρίου	Επίκουρος Καθηγητής ΔΠΘ
Αλεξία	Καρούσου	Επίκουρος Καθηγήτρια ΔΠΘ
Ευαγγελία	Κούρτη	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
Βασίλης	Κούτρας	Καθηγητής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γεωργία	Λιαράκου	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ίκαρος	Μαντούβαλος	Επίκουρος Καθηγητής ΔΠΘ
Αθανάσιος	Μόγιας	Επίκουρος Καθηγητής ΔΠΘ
Μαρία	Μουμουλίδου	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΔΠΘ
Βασιλική	Μπρουσκέλη	Επίκουρος Καθηγήτρια ΔΠΘ
Αναστασία	Οικονομίδου	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΔΠΘ
Κατερίνα	Πλακίτση	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γαλήνη	Ρεκαλίδου	Καθηγήτρια ΔΠΘ
Βασιλική	Ρήγα	Επίκουρος Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Πατρών
Δέσποινα	Σακκά	Καθηγήτρια Δ.Π.Θ.
Αντώνης	Σαπουντζής	Επίκουρος Καθηγητής ΔΠΘ
Χρυσάνθη	Σκουμπουρδή	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ελένη	Σκούρτου	Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Νεκτάριος	Στελλάκης	Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Πατρών
Μαρία	Σφυρόερα	Επίκουρος Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
Βασιλική	Τσάκωνα	Επίκουρος Καθηγήτρια ΔΠΘ
Νατάσα	Φιλιππουπολίτη	Επίκουρος Καθηγήτρια ΔΠΘ
Ευγενία	Φλογαΐτη	Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
Βασιλεία	Χρηστίδου	Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Οργανωτική Επιτροπή

Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής

Κατσικονούρη Ευφροσύνη, Πρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Μέλη

Γρηγοριάδου Θάλεια, Μέλος ΟΜΕΡ, Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αλεξανδρούπολης

Γεωργιάδου Χρυσούλα, Μέλος Δ.Σ. Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αλεξανδρούπολης

Διδάχου Ελένη, Αντιπρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Δίπλα Αναστασία, Δημόσιες Σχέσεις Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Ζαχαριάδου Θάλεια, Μέλος Δ.Σ. Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αλεξανδρούπολης

Κλώθου Άννα, Διδάκτωρ ΔΠΘ

Κυβιρτζίκης Ευστράτιος, Μέλος Δ.Σ. Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αλεξανδρούπολης

Μαλκοπούλου Ευμορφία, Πρόεδρος Δ.Σ. Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αλεξανδρούπολης

Μπουτζιλούδη Χρυσούλα, Ταμίας Δ.Σ. Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αλεξανδρούπολης

Παππά Θεοδώρα, Μέλος ΟΜΕΡ, Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αλεξανδρούπολης

Πετρίδου Αντωνία, Μέλος ΟΜΕΡ, Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αλεξανδρούπολης

Τεμπρίδου Αντιόπη- Ελένη, Ταμίας Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Σαϊτη Σοφία, Γραμματέας Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Σταυρίδου Χρύσα, Μέλος Δ.Σ. Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αλεξανδρούπολης

Τσίρτσης Παναγιώτης, Αντιπρόεδρος Δ.Σ. Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αλεξανδρούπολης



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	12
ΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	16
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΜΙΑΣ ΠΟΛΥΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΘΡΑΚΗ	17
<i>Χαρά Δαφέρμου, Μαρία Σφυρόερα, Φωτεινή Κωστούδη & Βίκυ Λαγοπούλου</i>	
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΣΥΜΒΟΛΙΚΑ ΚΑΙ ΜΗ ΣΥΜΒΟΛΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ Α' ΚΑΙ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	27
<i>Δέσποινα Δεσλή & Μαρίνα Μπάτσιου</i>	
Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	36
<i>Ελένη Ζησοπούλου, Αλεξάνδρα Γκλούμπου & Αθηνά Ζησοπούλου</i>	
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ	44
<i>Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος, Μαρία Ζωγράφου-Τσαντάκη, Κατερίνα Σαραφίδου & Άννα Βακάλη</i>	
ΑΤΥΠΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΝΗΠΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΠΙΦΑΝΕΙΩΝ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΥΛΙΚΟΥ	55
<i>Πελαγία-Καλοτίνα Μαλαματένιου & Χρυσάνθη Σκουμπουρδή</i>	
ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΜΕΣΩ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑΣ	64
<i>Στέλλα Πλάτσκου, Ελένη Σταυροπούλου & Μαρία Σκορδύλη</i>	
ΗΜΕΡΕΣ ΜΝΗΜΗΣ, Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	73
<i>Λαμπριανή Σωτηριάδου & Κωνσταντίνος Τσιούμης.</i>	
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	82
<i>Αντιόπη-Ελένη Τεμπρίδου & Άννα Κλώθου</i>	
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ ΜΕΓΕΘΩΝ	90
<i>Μαριάννα Τζεκάκη & Παπαδοπούλου Ευαγγελία</i>	
ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	99
<i>Αγγελική Τσοράγλου</i>	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΟΤΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΚΕΦΤΟΝΤΑΙ, ΠΑΙΖΟΥΝ ΚΑΙ ΣΥΓΓΡΑΦΟΥΝ... ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥΣ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΑΛΛΑΞΟΥΝ	107
<i>Κικιλία Τσουκαλά & Χρυσούλα Καζαζάκη</i>	
ΕΝΟΤΗΤΑ 2. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	118
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ	119
<i>Κωνσταντίνος Βασιλειάδης & Κωνσταντίνος Τσιούμης</i>	

ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝΤΑΣ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑ ΕΝΑ ΕΞΑΝΘΡΩΠΙΣΜΕΝΟ ΜΕΛΛΟΝ: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΑΓΑΠΗΣ ΤΗΣ ΑΛΗΘΕΙΑΣ	127
<i>Αλέξανδρος Θεοδορίδης</i>	
Η ΝΙΤΣΕΪΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ: ΜΙΑ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΕΞΟΔΟΥ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ ΤΗΣ ΑΝΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ	140
<i>Αλέξανδρος Θεοδορίδης & Ελένη Τζιώρα</i>	
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ. ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗ	151
<i>Μαριάνθη-Βαρβάρα Τσιαμή & Κωνσταντίνος Τσιούμης</i>	
ΕΝΟΤΗΤΑ 3. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	159
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΑΥΘΕΝΤΙΚΩΝ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	160
<i>Αθανάσιος Αϊδίνης & Αναστασία Δράκογλου</i>	
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΙΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	171
<i>Γιάννα Καπλάνη & Κώστας Ζαφειρόπουλος</i>	
ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΑΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ (TEA), ΕΝΟΣ ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	181
<i>Αλεξάνδρα Καρούσου & Κωνσταντίνος Πετρογιάννης</i>	
ΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ. ΔΙΑΒΑΖΟΝΤΑΣ ΣΕΛΙΔΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΜΙΑΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ	193
<i>Φωτεινή Πασενίδου</i>	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΥΕΞΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	200
<i>Κωνσταντίνος Πετρογιάννης & Achilles N. Bardos</i>	
ΕΝΟΤΗΤΑ 4. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	210
ΤΟ PORTFOLIO ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ	211
<i>Αικατερίνη Αγγέλου, Ελένη Καπαγιαννίδου & Γαλήνη Ρεκαλίδου</i>	
ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	220
<i>Χρυσούλα Γεωργιάδου, Χρυσούλα Μπουτζιλούδη, Εκπαιδευτικός, Στέλια Σαρικά, Δέσποινα Κεραμισσόγλου, Ιπποκράτης Λέκκας, Σοφία Μουλάκη & Δέσποινα Σακκά</i>	
Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	231
<i>Μαρία Γιαννουσοπούλου</i>	
Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΩΣ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	240
<i>Ελένη Διδάχου, Αγγελική Βελλοπούλου, Άννα Γιαννοπούλου, Αγγελική Κοκκόση, Βασιλική Μαντζουράτου & Νίκη Σταθοπούλου</i>	

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΙΚΤΥΟΥ ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΔΡΑΣΗΣ	252
<i>Δόμνα Μίκα Κακανά, Κατιφένεια Χατζοπούλου & Αναστασία Μαβίδου</i>	
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΑΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	261
<i>Ζωή Κολιπέτρη</i>	
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	270
<i>Αρετή Μποταΐτη</i>	
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	280
<i>Αρετή Μποταΐτη</i>	
Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΝΑ ΑΝΙΧΝΕΥΟΥΝ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Α.Δ.Κ.Σ. ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΛΙΣΤΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΑΒCC-2	290
<i>Πηνελόπη Πλατανίτη, Χριστίνα Ευαγγελινού, Δήμητρα Δημητροπούλου, Ειρήνη Κοΐδου & Ελένη Φωτιάδου</i>	
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΑΓΩΓΗΣ	304
<i>Δημήτριος Σακκούλης, Άννα Ασημάκη & Δημήτριος Βεργίδης</i>	
ΕΝΟΤΗΤΑ 5. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	312
ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΠΡΟΫΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΦΙΛΟΥΣ ΣΟΥΪΤΑΣ “FRIV”	313
<i>Μιχαήλ Βιτούλης</i>	
ΜΙΑ ΤΑΙΝΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΗ SLOWMATION: ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΧΕΙ ΣΥΜΒΕΙ ΚΑΙ ΣΕ ΣΕΝΑ!	324
<i>Σωτηρία Γουργιώτη, Γεωργία Δήμου, Βασιλική Κοταΐδου, Ευδοξία Κομπιάδου, Μαρία Μαγκιόρου, Αρετή Μποταΐτη & Μυρτώ Μπουτσιούκη</i>	
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΣΤΟΧΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	334
<i>Μαρία Ιωαννίδου</i>	
ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΛΑΦΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ	344
<i>Βασίλειος Μασούρας, Ειρήνη Μαλέσκου & Ισμήνη - Χαρίκλεια Καρατζένη</i>	
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΧΡΗΣΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	351
<i>Ευσεβεία Πεζαρά, Ιορδάνης Κοσμίδης & Γεράσιμος Κέκκερης</i>	
ΕΝΟΤΗΤΑ 6. ΠΑΙΔΙ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑ	359
ΕΥΤΡΟΦΙΣΜΟΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΗ ΒΑΛΤΙΚΗ ΘΑΛΑΣΣΑ	360
<i>Αναστασία Γκουλγκούτη, Γλυκερία Ντάντου, Αικατερίνη Πολίτη & Αικατερίνη Πλακίτση</i>	

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ	369
<i>Ευγενία Δουλάμη & Αναστασία Δημητρίου</i>	
ΤΟ ΜΙΚΡΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ. ΜΕΛΕΤΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΚΤΙΡΙΟ ΤΟΥ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΑΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ	379
<i>Μαρία Ζέρβα, Τρυφαίνη Σιδηροπούλου & Κοντού Ειρήνη</i>	
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΤΕΙΑ: ΑΕΙΦΟΡΙΑ & ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	387
<i>Αικατερίνη Κακαλέτρη</i>	
ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ	399
<i>Μαρία Καραβίδα, Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος & Αφροδίτη Οδατζίδου</i>	
Ο ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	410
<i>Δανάη Καρρά</i>	
Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΣΩ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ	419
<i>Δημήτριος-Γεώργιος Κυβιρτζίκης, Κωσταντίνα Σκαναβή & Χρύσα Σταυρίδου</i>	
ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	428
<i>Ευμορφία Μαλκοπούλου & Αναστασία Δημητρίου</i>	
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟΝ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΦΙΛΟΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	437
<i>Δήμητρα Μουντουφάρη & Βασίλης Παπαβασιλείου</i>	
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Π.Ε. ΕΒΡΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΠΛΗΜΜΥΡΑΣ	447
<i>Διαμαντής Μυρτσίδης</i>	
Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΠΡΩΤΟΕΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ ΤΡΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	452
<i>Βασίλειος Παπαβασιλείου & Νεζάμ Τζαμπερής</i>	
Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	461
<i>Αγγελική Σωτηρίου & Μαρία Σαμαρά</i>	
ΕΝΟΤΗΤΑ 7. ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑ	469
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΟΥΣΕΙΑΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	470
<i>Μαρία Λένη</i>	
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΙΠΠΕΑ ΤΟΥ ΑΡΤΕΜΙΣΙΟΥ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ	479
<i>Κυριακή Φαρδή</i>	

ΕΝΟΤΗΤΑ 8. ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	487
ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ, ΣΤΗ ΝΟΡΒΗΓΙΑ, ΣΤΗΝ ΑΥΣΤΡΙΑ, ΣΤΙΣ Η.Π.Α ΚΑΙ ΣΤΗ ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	488
<i>Δημήτριος Σιδηρόπουλος</i>	
Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ, ΚΑΤΑ GARDNER, ΤΥΠΩΝ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	494
<i>Αμάντα Σκαμάγκα</i>	
Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΠΟΛΙΤΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	504
<i>Μαρίνα Σούννογλου & Αικατερίνη Μιχαλοπούλου</i>	
Η ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΟΥ ΦΟΒΟΥ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ-ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	510
<i>Γεώργιος Χαλκιάς & Ολυμπία Βλέτσα</i>	
ΕΝΟΤΗΤΑ 9. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	518
Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ: ΕΦΟΔΙΟ Ή ΕΜΠΟΔΙΟ; ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΛΟΓΟ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ	519
<i>Νέλλη Ζαφειριάδου & Γεωργία Κοσμά</i>	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ	529
<i>Αθανασία Σιαβίκη & Αικατερίνη Χατζησάββα</i>	
ΕΝΟΤΗΤΑ 10. ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	537
ΝΗΠΙΑ ΜΕ ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΗ ΠΑΡΑΛΥΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ	539
<i>Δέσποινα – Στέλλα Αναγνώστου, Ευαγγελία Σβίρου & Βασιλική Πλιόγκου</i>	
ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	543
<i>Χριστίνα Ευαγγελινού & Φωτεινή Ρατκίδου</i>	
ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	554
<i>Μαρία Σ. Κοκκιιάδη</i>	
Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	566
<i>Κωνσταντίνα Κολέτσα, Αλέξιος Τσιλιγγίρης, Ειρήνη-Μαρία Μπόλλα, Αλεξάνδρα Γεωργίου & Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης</i>	
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΚΤΙΚΗ-ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	577
<i>Σταυρούλα Λυκιαρδοπούλου-Κοντάρα</i>	
ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	587
<i>Πετρούλα Μπέντσου, Δήμητρα Μπέντσου & Ευδοκία Κυρίκου</i>	

Η ΦΡΙΝΤΑ ΚΑΛΟ ΚΑΙ ΟΙ ΚΑΘΡΕΦΤΕΣ ΤΗΣ -ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ- ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	593
<i>Μαρία Μπούτση & Μαρία Κουτή</i>	
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΠΟΛΙΤΩΝ, ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΛΑΦΡΑ Ή ΜΕΤΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ	602
<i>Ζήσης Γ. Τζηκαλιός & Κυριάκος Παναγιώτου</i>	
ΕΝΟΤΗΤΑ 11. ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	613
Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΣΤΗΝ Α' ΤΑΞΗ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	614
<i>Μαρία Βρύζα & Θεόδωρος Καραμητόπουλος</i>	
ΟΠΤΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ: ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΩΣ ΣΥΝ-ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΕΣ ΤΟΥ ΝΟΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ ΣΤΑ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ ΒΙΒΛΙΑ	623
<i>Κατερίνα Δερματά</i>	
ΤΑ ΝΗΠΙΑ ΔΙΑΒΑΖΟΥΝ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΧΩΡΙΣ ΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΛΕΜΑΝ	631
<i>Ελένη Πασχαλίδου & Αγγελική Γιαννικοπούλου</i>	
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	639
Η ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (Ο.Μ.Ε.Ρ.)	645

Εισαγωγικό Σημείωμα

Η εκπαίδευση ατόμων ικανών να κατανοούν τον τρόπο που λειτουργεί το περιβάλλον ως ολότητα, να προσεγγίζουν ολιστικά τα περιβαλλοντικά ζητήματα κατανοώντας τον πολύπλοκο και πολυεπίπεδο χαρακτήρα τους, να διερευνούν σε βάθος τόσο το σύστημα αξιών που τα προκαλούν όσο και τις επιλογές που γίνονται σε ατομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, να αναπτύσσουν στρατηγικές και να συγκροτούν δράσεις για την αντιμετώπισή τους, αποτελεί βασική επιδίωξη της σύγχρονης εκπαίδευσης. Προκειμένου τα άτομα να είναι ικανά να προσεγγίζουν τα ζητήματα αυτά ολιστικά, είναι αναγκαίο να αναπτύξουν 'εργαλεία' για τη διερεύνηση του κόσμου και τον ρόλο του ανθρώπου μέσα σε αυτόν με τρόπο κριτικό, αναλυτικό και συνθετικό. Με άλλα λόγια να είναι σε θέση να προσεγγίζουν και να κατανοούν τον κόσμο με συστημική και κριτική σκέψη.

Στην κατεύθυνση αυτή ο ρόλος της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως κρίσιμος καθώς θέτει τα θεμέλια της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών και καλλιεργεί την επικοινωνία και τη συνεργασία τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και της τοπικής κοινωνίας.

Τα παραπάνω αποτέλεσαν τη βάση του προβληματισμού που οδήγησε στην οργάνωση του 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Ρ.) με θέμα: **«Εκπαιδύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον. Ο ρόλος της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης»** το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Αλεξανδρούπολη, από 16-18 Οκτωβρίου 2015, με τη στήριξη και συνεργασία του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Στόχος του Συνεδρίου ήταν η αποτύπωση της ερευνητικής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας που αναπτυσσόταν σε εθνικό επίπεδο και αφορούσε στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία που στοχεύουν στην εκπαίδευση πολιτών για ένα αειφόρο μέλλον και σχετίζονται με όλα τα θεματικά αντικείμενα της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε η ανάδειξη σύγχρονων θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών στα συγκεκριμένα ζητήματα, καθώς επίσης και η ανταλλαγή εμπειρίας, γνώσης, προβληματισμού και η ανάπτυξη ενός δημιουργικού διαλόγου τόσο από εκπαιδευτικούς της πράξης όσο και από ερευνητές.

Η επιστημονική και εκπαιδευτική δραστηριότητα του Συνεδρίου αποτυπώνονται στα Πρακτικά τα οποία αποτελούνται από δύο τόμους. Ο πρώτος τόμος/ τόμος Α έχει τίτλο **Εκπαιδύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον: Ο ρόλος της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις** και περιλαμβάνει εμπειρικές έρευνες και θεωρητικές μελέτες που παρουσιάστηκαν στο Συνέδριο και πραγματεύονται ποικίλες διαστάσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε θέματα αειφόρου ανάπτυξης. Ο δεύτερος τόμος/τόμος Β, με τίτλο **Εκπαιδύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον: Ο ρόλος της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης. Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και διδακτικών σεναρίων** αφιερώνεται στις εργασίες που αφορούν τον σχεδιασμό, την παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία καθώς επίσης και διδακτικά σεναρία που αποσκοπούν στην ανάπτυξη εννοιών και την καλλιέργεια μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων που συνδέονται με τη θεματική του συνεδρίου.

Οι εμπειρικές έρευνες και οι θεωρητικές μελέτες που περιλαμβάνονται στον παρόντα τόμο παρουσιάζονται σε 66 κείμενα και πραγματεύονται ποικίλα ζητήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης τα οποία στις ακόλουθες θεματικές ενότητες:

- Προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία.
- Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία.
- Γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.
- Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.
- Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.
- Παιδί, περιβάλλον και αειφορία.
- Μουσειακή αγωγή.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.
- Συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες.
- Πολυγραμματισμοί στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Στην πρώτη θεματική ενότητα, *προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*, εντάσσονται ένδεκα (11) εργασίες οι οποίες έχουν ως αντικείμενο τη διδασκαλία και τη μάθηση μαθηματικών εννοιών, της ελληνικής γλώσσας, της αγγλικής γλώσσας όπως επίσης την ανάπτυξη στρατηγικών για τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που προωθούν τη συνεργατική μάθηση και την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής και, τέλος, της λογοτεχνίας για την προαγωγή της πολιτισμικής αειφορίας.

Η δεύτερη θεματική ενότητα, *η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*, περιλαμβάνει τέσσερεις (4) εργασίες, δυο από τις οποίες εστιάζουν στο ρόλο της εκπαίδευσης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία για την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη και την ανάπτυξη του κριτικού πολίτη. Η τρίτη εργασία εστιάζεται στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών που θα καλλιεργεί την αγάπη για τη διερεύνησή της αλήθειας ως αναγκαία για τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός κόσμου εξανθρωπισμένου. Στην τέταρτη εργασία προτείνεται η αξιοποίηση της Νιτσεϊκής θεωρίας της υπέρβασης του εαυτού ως παιδαγωγική θεωρία στην προοπτική της απελευθέρωσης του ανθρώπου από την κυριαρχία της ανευθυνότητας.

Η *γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας* συνιστούν το αντικείμενο των πέντε (5) εργασιών που απαρτίζουν την τρίτη ενότητα. Ειδικότερα, οι εργασίες αφορούν στη διερεύνηση της σχέσης διαφορετικών ικανοτήτων κατανόησης με την αναγνωστική κατανόηση αυθεντικών αφηγηματικών κειμένων από μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας, τη διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών για την ανάπτυξη της ταυτότητας των παιδιών και της του Ευρωπαίου πολίτη. Παράλληλα εξετάζονται ερευνητικά εργαλεία που αφορούν τόσο την πρόωμη εκτίμηση της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης όσο και της συναισθηματικής ευεξίας παιδιών προσχολικής ηλικίας. επίσης, η σημασία των ελεύθερων δραστηριοτήτων και του ελεύθερου παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών.

Η τέταρτη ενότητα, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, περιλαμβάνει δέκα (10) εργασίες. Αντικείμενο των εργασιών αυτών αποτελούν οι μέθοδοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη καινοτόμων επιμορφωτικών δράσεων από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, για τη δημιουργία ενός δικτύου συνεργαζόμενων νηπιαγωγών για την υποστήριξη της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων, για την προώθηση της διδασκαλίας και μάθησης μαθηματικών εννοιών όσο και θεμάτων ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση, τη βελτίωση της σχέσης συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου-οικογένειας, την ανάπτυξη της ικανότητας των νηπιαγωγών να ανιχνεύουν έγκυρα και έγκαιρα νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Παράλληλα, εξετάζονται οι επικρατούσες μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρώτης σχολικής ηλικίας και η επίδρασή τους στη συγκρότηση της «ατομικής τους θεωρίας αγωγής», καθώς και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους στη σχολική μονάδα.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας αποτελεί το αντικείμενο της πέμπτης ενότητας, στην οποία εντάσσονται πέντε (5) εργασίες. Στις εργασίες αυτές εξετάζεται η σημαντικότητα της χρήσης των ΤΠΕ για τη Γενική Εκπαίδευση αλλά και για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, διερευνάται η αξιοποίηση λογισμικού με τη μορφή παιχνιδιού για την εκμάθηση συναισθημάτων και μελετώνται οι εξωτερικές αναπαραστάσεις των παιδιών από τα διαδικτυακά ψηφιακά παιχνίδια. Παράλληλα, παρουσιάζονται εφαρμογές των ΤΠΕ τόσο για την προώθηση περιβαλλοντικών θεμάτων όσο και άλλων κοινωνικών ζητημάτων, όπως αυτό της βίας και της επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον.

Στην έκτη θεματική, *Παιδί, περιβάλλον και αειφορία*, περιλαμβάνονται δώδεκα (12) εργασίες οι οποίες οι οποίες διερευνούν ποικίλα ζητήματα, όπως τις αντιλήψεις παιδιών, εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, τις διαστάσεις και το ρόλο του σχολείου στην προώθηση της κοινωνικής και περιβαλλοντικής αειφορίας, την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών μέσω εκπαιδευτικών παιχνιδιών και διαθεματικών σχεδίων εργασίας, το ρόλο των γονέων και των τηλεοπτικών προγραμμάτων στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών απέναντι στο περιβάλλον και τα συναφή ζητήματα. Επίσης, συζητούνται ζητήματα αναφορικά με την εκπαίδευση μελλοντικών νηπιαγωγών σε θέματα πράσινης ανάπτυξης, περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και ανάπτυξης οικολογικής συνείδησης και δράσης. Επιπλέον, εξετάζεται η σχέση του νεοφιλελευθερισμού με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και μελετάται ο τρόπος με τον οποίο η περιβαλλοντική εκπαίδευση μετατρέπεται σε εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στα νεοφιλελεύθερα κράτη.

Η έβδομη θεματική, *Μουσειακή αγωγή*, περιλαμβάνει δύο (2) εργασίες στις οποίες αξιολογούνται τα αποτελέσματα μουσειακών εκπαιδευτικών δράσεων που απευθύνονται σε μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου ενώ παράλληλα μελετούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές εφαρμογές, όπως το πρόγραμμα του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης με αντικείμενο τις λουτρικές συνήθειες της οθωμανικής και της νεώτερης περιόδου και ένα εκπαιδευτικό σενάριο με θέμα το γλυπτό του Ιπέα του Αρτεμισίου, όπως αυτό απεικονίζεται στην ιστοσελίδα του Αρχαιολογικού Μουσείου Αθηνών.

Στην όγδοη θεματική ενότητα, *Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*, εντάσσονται τέσσερις (4) εργασίες, οι οποίες πραγματεύονται ζητήματα που αφορούν τη ψηφιακή πολιτότητα και τη διαμόρφωσή της από την προσχολική ηλικία, την αξιοποίηση της μουσικοκινητικής αγωγής στο πλαίσιο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών για

την ανάπτυξη των πολλαπλών κατά Gardner τύπων νοημοσύνης, τη μελέτη του φόβου μέσα από τις σχεδιαστικές αναπαραστάσεις των παιδιών και την παρουσίαση της φιλοσοφίας και μεθοδολογίας των προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, που εφαρμόζονται στη Σουηδία, στην Αυστραλία, στις Η.Π.Α, στη Νορβηγία και στη Φινλανδία.

Η *Διαφοροποιημένη διδασκαλία στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας* αποτελεί το θέμα της ένατης ενότητας η οποία απαρτίζεται από δύο (2) εργασίες. Η πρώτη εστιάζεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην εκμάθηση της αγγλικής σε ανομοιογενείς, δίγλωσσες - πολυπολιτισμικές τάξεις και στα Μειονοτικά σχολεία στη Θράκη και η δεύτερη στο σχεδιασμό διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την εξοικείωση εκπαιδευτικών με τις διαστάσεις που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά και την καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Η δέκατη ενότητα αφιερώνεται στην *Συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες* και αποτελείται από οκτώ (8) εργασίες που μελετούν ζητήματα όπως οι στάσεις των εκπαιδευτικών, ειδικών παιδαγωγών και θεραπευτών απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιά με αναπηρία καθώς και η επίδραση του φύλου στη διαμόρφωσή τους, η επαγγελματική ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το εάν αυτή επηρεάζεται από τις αντιλήψεις τους σχετικά με την γονική εμπλοκή. Ακόμη, εξετάζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση και προσεγγίζονται θεωρητικά οι διαστάσεις που την συνιστούν και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Επίσης, η περίπτωση νηπίου το οποίο εμφανίζει διαταρακτική-επιθετική συμπεριφορά και διερευνάται η συχνότητα παρουσίας προβλημάτων εκφοβισμού και θυματοποίησης ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον εξετάζονται το ζήτημα της δια βίου μάθησης και της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με ελαφρά ή μέτρια νοητική στέρηση με σκοπό την άρση των προκαταλήψεων και του εργασιακού αποκλεισμού καθώς επίσης και η εφαρμογή στην πράξη διαδικασιών συνεκπαίδευσης γονέων- παιδιών με αφορμή την τέχνη και την αναπηρία.

Η ενδέκατη ενότητα, *Πολυγραμματισμοί στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*, περιλαμβάνει τρεις (3) εργασίες. Στην πρώτη αναπτύσσονται όροι που σχετίζονται με τη σύγχρονη παιδαγωγική του γραμματισμού και προτείνεται η ανάπτυξη-αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τη μετάβαση σε ένα πλαίσιο πολυγραμματισμού με σκοπό την ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στη δεύτερη εργασία διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας συνθέτουν το νόημα των εικόνων κατά την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων. Τέλος στην τρίτη εργασία εξετάζεται η κατανόηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης βιβλίων χωρίς λόγια, τα οποία χρησιμοποιούν ποικίλες μετά-μυθοπλαστικές τεχνικές.

Από τα ανωτέρω γίνεται φανερό ότι οι εργασίες του Τόμου αφορούν σε ένα μεγάλο εύρος θεματικών και προσεγγίσεων σε ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η αξιοσημείωτη ερευνητική δραστηριοποίηση σε εθνικό επίπεδο αντανάκλα το τεράστιο ενδιαφέρον που επιδεικνύεται στις μέρες μας για το κρίσιμο αυτό ζήτημα για τον πολίτη του μέλλοντος από την πρώτη κιόλας σχολική του ηλικία.

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΜΙΑΣ ΠΟΛΥΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΘΡΑΚΗ

Χαρά Δαφέρμου, Μαρία Σφυρόερα, Φωτεινή Κωστούδη & Βίκυ Λαγοπούλου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ανακοίνωση αποσκοπεί να αναδείξει παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επιδιώξεις και κάποια από τα αποτελέσματα μιας πολύχρονης εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη» και είχε ως στόχο την ενίσχυση της ελληνομάθειας, αλλά και την κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών της μειονότητας. Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (Baynham, 2002) και της εξελικτικής οικοδόμησης της γνώσης και της γλώσσας (Ferreiro, 1998 και 2000), επιδιώξαμε να δημιουργήσουμε συνθήκες κινητοποίησης μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εμπλοκής τους σε νοηματοδοτημένες από τους ίδιους δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε συστηματική επιμορφωτική διαδικασία. Η αποτίμηση της συνολικής προσπάθειας επιχειρείται με βάση τις γραπτές παραγωγές των μαθητών και τις καταγραφές και συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκτίμηση της εξέλιξης τόσο των παιδιών, όσο και της δικής τους. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση, σε ένα σύνθετο και δύσκολο εκπαιδευτικό πλαίσιο, λειτούργησε θετικά στην κατεύθυνση προώθησης του γραμματισμού των παιδιών και ενδυνάμωσης όλων των συμμετεχόντων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κριτικός γραμματισμός, ενδυνάμωση, μουσουλμανική μειονότητα, νοηματοδοτημένες δραστηριότητες.

17

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κείμενο που ακολουθεί αναφέρεται σε μία από τις δράσεις μιας πολυετούς και πολυεπίπεδης εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία αναπτύσσεται στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών σε συνεργασία με μέλη ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανεπιστημίου Θράκης με επιστημονική υπεύθυνη την Άννα Φραγκουδάκη. Η παρέμβαση, που διαρκεί σχεδόν 20 χρόνια αναπτυσσόμενη σε διαφορετικές φάσεις, αποσκοπεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών δεδομένων των παιδιών της μειονότητας, στην ενίσχυση της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, στην κοινωνική τους ενδυνάμωση και τον περιορισμό της διαρροής τους από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Αναπτύσσεται σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα που καλύπτουν το φάσμα πρωτοβάθμιας – δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο, ενώ εκτείνεται και στον κόσμο των ενηλίκων με μαθήματα ελληνομάθειας κυρίως σε γυναίκες της μειονότητας¹.

Η δράση στην οποία αναφερόμαστε εδώ εστιάστηκε στην ανάπτυξη μαθημάτων σε μειονοτικά κυρίως και λίγα δημόσια δημοτικά σχολεία στους νομούς Ροδόπης και Ξάνθης, στα οποία κατά τα σχολικά έτη 2011 – 2016 συμμετείχαν – όχι για την ίδια χρονική διάρκεια

¹ Για περισσότερα βλ. την ιστοσελίδα του Προγράμματος www.museduc.gr, αλλά Δραγώνα Θ. και Φραγκουδάκη Α. (επιμέλεια), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*, εκδόσεις Μεταίχμιο.

όλοι – 1.500 περίπου μαθητές². Τα μαθήματα αναπτύσσονταν εκτός τυπικού σχολικού ωραρίου, στα δημόσια δημοτικά σχολεία κυρίως απογεύματα, ενώ στα μειονοτικά, λόγω πολλών παράλληλων υποχρεώσεων των μαθητών τους, κυρίως Σαββατοκύριακα. Στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία εκτός πόλεων συμμετείχαν στα μαθήματα και πολλά παιδιά του νηπιαγωγείου, ακόμη και προνήπια.

Για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη της παρέμβασης στηριχθήκαμε σε θεωρητικό πλαίσιο που συνδέεται με την παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, αλλά και με τις θέσεις του Cummins (2005) για τη σημασία της αποδοχής της μητρικής γλώσσας και της πολιτισμικής ταυτότητας για την ομαλή σχολική εξέλιξη και την κοινωνική ενδυνάμωση. «Για να δημιουργήσουμε συνθήκες ενδυνάμωσης στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη», υποστηρίζει ο Cummins, «πρέπει να εδραιώσουμε το σεβασμό, την εμπιστοσύνη και την αποδοχή που απαιτούνται, ώστε οι μαθητές (και οι εκπαιδευτικοί) να σκεφτούν κριτικά πάνω στις εμπειρίες τους και τις ταυτότητές τους» (2005, σ.11).

Ο Barton (2009) ορίζει το γραμματισμό ως ένα σύνολο πρακτικών, τις οποίες οι άνθρωποι χρησιμοποιούν συμμετέχοντας σε εγγράμματα γεγονότα. Και επισημαίνει ότι το να είναι κανείς εγγράμματος σημαίνει να είναι ενεργός και να έχει αυτοπεποίθηση μέσα σε αυτές τις πρακτικές (ο.π., σελ.54). Αυτή η αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα δεν εκλαμβάνεται ως αντικείμενο γνώσης, αλλά ως μέσο για την οικοδόμηση της γνώσης και την κριτική προσέγγιση της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας (Baynham, 2002), αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζεται η παιδαγωγική του γραμματισμού. Στόχος της είναι η σύνδεση της μάθησης με την κοινωνία, ώστε οι μαθητές να γίνουν αυτόνομοι και ενεργοί πολίτες (Χατζησαββίδης, 2007). Οι ‘πολυγραμματισμοί’ έρχονται να διεκδικούν την έννοια του γραμματισμού αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση της πολυμορφίας των κειμένων που στο σύγχρονο κόσμο συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά), αλλά και για την κατανόηση λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών εστιάζεται στη διαμόρφωση περιβαλλόντων μάθησης που ενθαρρύνουν ένα εύρος δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορούν να συνδέονται με τις ταυτότητες, τις υποκειμενικότητες και τις εμπειρίες όλων των μαθητών (Kalantzis & Cope, 2008) και αποσκοπεί στη διεύρυνση των οριζόντων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην ανάπτυξη της δυνατότητας αξιοποίησης όλων των πηγών νοήματος, δίνοντας έμφαση στην εμπύθιση στην κοινωνική τους εμπειρία για την κατασκευή του νοήματος. (Χατζησαββίδης, 2009).

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στα μαθήματα επιδιώχθηκε να αναπτύσσονται εγγράμματα γεγονότα στα οποία τα παιδιά έβρισκαν νόημα και ήθελαν να συμμετέχουν ασκώντας εγγράμματος πρακτικές. Η όλη διαδικασία εστίαζε στο να νοιώθουν αποδεκτά και συμμετοχικά και να αποκτούν αυτοπεποίθηση μέσα σε αυτές τις πρακτικές. Γι αυτό και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ

² Την επιστημονική ευθύνη για τη συγκεκριμένη δράση είχαμε η Χαρά Δαφέρμου και η Μαρία Σφυρόερα, ενώ στην ανάπτυξη της συνέβαλαν ως επιστημονικοί συνεργάτες, για διαφορετικό χρονικό διάστημα ο καθένας, η Ζωή Γαβριηλίδου, η Βικτωρία Λαγοπούλου, η Αναστασία Δημητρίου, η Φωτεινή Κωστούδη, η Σοφία Μώραλη, η Άννα Κλώθου, ο Αχμέτ Νιζάμ και ο Μανώλης Πατσαδάκης. Κατά το χρονικό διάστημα της πλήρους ανάπτυξης της δράσης 2010 – 2013 μαθήματα αναπτύσσονταν σε 14 μειονοτικά και 6 δημόσια σχολεία των νομών Ροδόπης και Ξάνθης – για διαφορετικό χρονικό διάστημα το καθένα – ενώ κατά την περίοδο της παράτασης τα σχολεία περιορίζονταν συνεχώς για λόγους που συνδέονται με τη δυνατότητα χρηματοδότησης και κατά το τελευταίο σχολικό έτος 2015 – 2016 τα μαθήματα συνεχίστηκαν μόνο στο μεγαλύτερο μειονοτικό δημοτικό σχολείο του νομού Ξάνθης.

εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, καθώς, όπως αναφέρθηκε ήδη, οι σχέσεις αυτές, που στηρίζονται στην αποδοχή και την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας, της πολιτισμικής ταυτότητας και της κοινωνικής εμπειρίας, έχουν πολύ μεγάλη σημασία για την μαθησιακή εξέλιξη όλων των μαθητών και για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, που στην προκειμένη περίπτωση είναι τα ελληνικά. Για το σχεδιασμό των μαθημάτων λοιπόν εστίασαμε:

- στην ανάπτυξη ανοιχτών μαθησιακών περιβαλλόντων, που ενθαρρύνουν και προκαλούν σε διερευνήσεις και αναζητήσεις σ' ένα πλαίσιο αποδοχής και σεβασμού της ταυτότητας και των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων της μειονότητας,
- στην δημιουργία προϋποθέσεων για την κατασκευή νοήματος από τους συμμετόχους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τους μαθητές και τους δασκάλους τους, μέσω ανταλλαγής σκέψεων, ιδεών και εμπειριών (shared thinking) και ανάπτυξης διαδικασιών επίλυσης προβλήματος, ώστε να ενισχύεται η προσωπική εμπλοκή στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται.

Ως προς το περιεχόμενο, καταλήξαμε σε μαθήματα που, ξεκινώντας από τις μικρότερες ηλικίες, στηρίζονταν πολύ σε αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και, προχωρώντας στις μεγαλύτερες, λάμβαναν υπόψη ενδιαφέροντα και ενασχολήσεις των παιδιών, ενώ περιελάμβαναν επεξεργασία και παραγωγή διαφορετικών ειδών κειμένων και κατασκευή παιχνιδιών για τα οποία τα παιδιά είχαν πράγματα να γράψουν και πράγματα να πουν...

Στο ξεκίνημα κάθε χρονιάς επεξεργαζόμασταν προτάσεις για την ανάπτυξη των μαθημάτων για κάθε ηλικία όπως συζήτηση για την οικογένεια, το σπίτι, τα παιχνίδια τους, τα φαγητά τους και γενικότερα τα πράγματα που τους αρέσουν για τα μικρότερα παιδιά, επεξεργασία κλασικών παραμυθιών για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, προσέγγιση της Οδύσσειας³ και υποστήριξη της ελληνομάθειας μέσω δραστηριοτήτων μαθηματικών και φυσικών επιστημών για τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου, καθώς εκτιμήθηκε ότι μια τέτοια ενασχόληση αποτελούσε ουσιαστική συμβολή στην προετοιμασία τους για το γυμνάσιο. Με αυτά τα δεδομένα κάθε εκπαιδευτικός πραγματοποιούσε έναν ανοιχτό σχεδιασμό για το τμήμα ή τα τμήματα που είχε αναλάβει, που ολοκληρώνονταν με τη συμμετοχή των παιδιών.

Στα έργα των παιδιών που έχουν συγκεντρωθεί στην πορεία των ετών και στο φωτογραφικό υλικό από την ανάπτυξη των μαθημάτων αναδεικνύεται ο τρόπος δουλειάς:

³ Για την ανάπτυξη της παρέμβασης με τα βιβλία, είτε επρόκειτο για την Οδύσεια είτε για παραμύθια, αξιοποιήσαμε μια πρόταση της Emilia Ferreira, σημαντικής ερευνήτριας, που στο πλαίσιο της πιαζετιανής αντίληψης έχει πραγματοποιήσει πολλές και μακρόχρονες έρευνες σε σχέση με το πώς τα παιδιά κατακτούν το γραπτό λόγο. Λέει λοιπόν η Ferreira (1990) ότι τα παιδιά μαθαίνουν τη γραπτή γλώσσα όταν τους δίνονται συχνές ευκαιρίες επαφής με κείμενα, αλλά και η δυνατότητα να τα προσεγγίσουν από διαφορετικές οπτικές: του αναγνώστη, του συγγραφέα, του ηθοποιού, του κουκλοπαίχτη, του κατασκευαστή... Εν προκειμένω, μέσω αυτής της ενασχόλησης θέλαμε να ενισχύσουμε και τη συμμετοχή των παιδιών, αφού η με κάθε τρόπο αναπαράσταση ιστοριών (δραματοποιήσεις, κουκλοθέατρο, photo story), καθώς και ο σχεδιασμός και κατασκευή σκηνικών και κουστουμιών για να επιτευχθούν τα παραπάνω, ενθάρρυναν διαδικασίες σκέψης και αναδείκνυαν κατανοήσεις που στο συγκεκριμένο πλαίσιο δεν θα μπορούσαν να εκφραστούν μέσω της γλώσσας. Ωστόσο μέσω της ενίσχυσης της συμμετοχής επιδιώκαμε να υποστηρίξουμε τη βελτίωση της ικανότητας των παιδιών τόσο σε ό,τι αφορά την προφορική όσο και τη γραπτή ελληνική γλώσσα.



Εικόνα 1. Παιδιά νηπιαγωγείου εξηγούν τη συμβολή τους σε συλλογικό έργο.



Εικόνα 2. Σε τμήμα Α΄ δημοτικού έφτιαξαν φιγούρες για να αναπαραστήσουν τα κλασσικά παραμύθια, με τα οποία ασχολήθηκαν, παίζοντας κουκλοθέατρο.



Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5

Σε διαφορετικές τάξεις και ηλικίες έφτιαξαν επιτραπέζια ή/και επιδαπέδια παιχνίδια που συχνά συνδέονταν με τα παραμύθια που είχαν επεξεργαστεί στην τάξη (εικόνες 3 και 4), ακόμη και με την Οδύσσεια (εικόνα 5).

Σχετικά με την επεξεργασία της Οδύσσειας, έστησαν ‘παγωμένες εικόνες’ με βάση τις οποίες αναδιηγήθηκαν μέρη του μύθου (βλ.εικόνες 6 και 7).



Εικόνα 6



Εικόνα 7

και παρήγαγαν κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη, όπως:

- περιγραφή (π.χ. του Κύκλωπα, των Σειρήνων, του Κάτω Κόσμου)

- οδηγίες (π.χ. η Κίρκη δίνει οδηγίες για το πώς θα φτάσουν στον Άδη, η Καλυψώ δίνει οδηγίες στον Οδυσσέα για το πώς θα φτιάξει τη σχεδιά του)
- ημερολόγιο (π.χ. αν ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του κρατούσαν ημερολόγιο τι θα έγραφαν...)
- πρόσκληση (π.χ. Ο Δίας φτιάχνει πρόσκληση για συμβούλιο των θεών)

Συχνά ως προσφιλές θέμα ενασχόλησης αναδεικνυόταν το χωριό τους, έτσι σε αρκετές τάξεις οδηγήθηκαν σε διαμόρφωση χαρτών και τουριστικών οδηγών, ενώ σε άλλες το συμπεριέλαβαν στη δημιουργία ιστοριών.



Εικόνα 8. Φτιάχνουν το χάρτη του χωριού τους.



Εικόνα 9. Και συνεργάζονται για να γράψουν τα υπομνήματα.

Συχνά έφτιαχναν δικά τους βιβλία (εικόνες 10 και 11) τα οποία παρουσίαζαν στους γονείς τους που έρχονταν στο σχολείο προσκαλεσμένοι από τα ίδια, με προσκλήσεις που επεξεργάζονταν στην τάξη.



Εικόνα 10



Εικόνα 11

Η ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Σχετικά με την εξέλιξη των παιδιών και την προώθηση του γραμματισμού τους

Κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση έχει νόημα να αποτιμάται ως προς την αποτελεσματικότητά της με βάση τις αρχικές της επιδιώξεις. Στην παρέμβαση που παρουσιάζουμε βασικές επιδιώξεις ήταν η ενίσχυση της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά, η προώθηση του γραμματισμού τους, καθώς και η κοινωνική τους ενδυνάμωση. Τα παραπάνω αποτιμήθηκαν με διαφορετικούς τρόπους, τόσο δηλαδή μέσα από τις παραγωγές των παιδιών που συλλέγονταν συστηματικά, όσο και μέσα από τις καταγραφές των εκπαιδευτικών και τις συνεντεύξεις μαζί τους, στις οποίες αναφέρονται στην εξέλιξη των μαθητών τους.

Τα έργα των παιδιών

Αρχικά οι πολλές και διαφορετικές παραγωγές γραπτών κειμένων των παιδιών όλων των τάξεων, αυθεντικές και νοηματοδοτημένες για τα ίδια, αντανakλούν στην πλειονότητά τους την εμπλοκή και τη συμμετοχή τους και αποτυπώνουν σταδιακά την εξέλιξή τους, δεδομένου ότι τα κείμενα γίνονται πιο εκτενή και τηρούν όλο και περισσότερο τις επικοινωνιακές και κειμενικές συμβάσεις.

Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται μοιάζουν να κινητοποιούν τα παιδιά στην δημιουργική-κριτική ανάγνωση και επεξεργασία κειμένων, προϋπόθεση για τη συγκρότηση των δικών τους κειμένων.

Η εξέλιξη αυτή που ανιχνεύεται στο πλούσιο υλικό που έχει συγκεντρωθεί από τα μαθήματα, και που δεν έχουμε τη δυνατότητα να παρουσιάσουμε εδώ, αποτυπώνεται πιο συστηματικά στο πλαίσιο διεξαγωγής έρευνας σύγκρισης κειμένων των παιδιών στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς, η οποία πραγματοποιήθηκε την σχολική χρονιά 2011-12⁴. Σε αυτή την έρευνα, στο πλαίσιο δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα η/και σε συνέχεια της θέασης ταινιών, ζητήθηκε στα παιδιά, ανάλογα με τη ηλικία και την τάξη τους, να περιγράψουν ήρωες ή να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν μια ιστορία. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν βελτίωση των κειμένων ως προς την ποσότητα και την ποιότητα του λόγου αλλά και ως προς το περιεχόμενό τους. Πιο συγκεκριμένα:

Τα κείμενα των παιδιών βελτιώνονται αρχικά ανάμεσα στην αρχή και στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς ως προς την ποσότητα παραγωγής λόγου (π.χ. στην Α΄ Δημοτικού από 1-9 σε 1-32 λέξεις/κείμενο).



Εικόνα 12



Εικόνα 13

Στην εικόνα 12 βλέπουμε γραπτή παραγωγή της Εσμά (Α΄ Δημοτικού) το Δεκέμβριο 2011 – ό,τι είναι γραμμένο σε παρένθεση είναι ο τρόπος που διάβασε η Εσμά την παραγωγή της, γραμμένο από την εκπαιδευτικό.

Σε σχέση με την εικόνα 13, ζητήθηκε από την Εσμά να περιγράψει την ηρώίδα που έβλεπε σ' αυτήν και η Εσμά έγραψε:

Είναι μικρή και είναι κορίτσι. Φοράει άσπρο φουστάνι και κόκκινη ζακέτα. Πάει σι γιαγιά του φαγιτά. Περνά μέσα από το δάσος που έχει δέντρα. Ποια είναι; (μεταγραφή του κειμένου με τήρηση της ορθογραφίας της Εσμά).

⁴ Γαβριηλίδου, Δαφέρμου, Σφυρόερα, 2012, αδημοσίευτη έκθεση.

Παράλληλα διαπιστώνεται βελτίωση και ως προς την ποιότητα του λόγου καθώς τα παιδιά φάνηκε να τηρούν όλο και περισσότερο τις επικοινωνιακές συμβάσεις και τους κανόνες του κειμενικού είδους που παράγουν. Σταδιακά τα κείμενα γίνονται όλο και πιο ενδιαφέροντα και προκλητικά ως προς το περιεχόμενο, εμπλέκουν πολλές μορφές αναπαράστασης (πολυτροπικά), ενώ παράλληλα περιέχουν πιο σύνθετες συντακτικές δομές, μεγαλύτερες προτάσεις και είναι περισσότερο εμπλουτισμένα ως προς το λεξιλόγιό τους. Η αξιοποίηση των βιβλίων που τα παιδιά έχουν επεξεργαστεί κριτικά είναι εμφανής σε αυτά.

Η εξέλιξη των παιδιών, όπως τη βλέπουν οι εκπαιδευτικοί

Η βελτίωση του λόγου των παιδιών (προφορικού και γραπτού) αποτυπώνεται επίσης στις συστηματικές καταγραφές των εκπαιδευτικών (ημερήσιες και τριμηνιαίες) αλλά και στις συνεντεύξεις τους, όπως φαίνεται στα ενδεικτικά παραδείγματα που ακολουθούν.

- *«Ο προφορικός της λόγος έχει εξελιχθεί. Μιλάει πιο εύκολα για πράγματα που την ενδιαφέρουν, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, προτείνει και κατανοεί κείμενα». (Β. Α., 1^ο Μειον. Δ. Σχ. Κομ.)*
- *«Ο προφορικός λόγος της έχει εξελιχθεί πολύ καλά, συζητάει, εκφράζει απορίες, κάνει χιούμορ, απαντάει σε όλες τις ερωτήσεις και κατανοεί πολύ καλά ένα κείμενο». (Θ. Τσ., 1^ο Μειον. Δ. Σχ. Κομ.)*
- *«Στον προφορικό της λόγο έχει βελτίωση στην έκταση, στην σύνταξη δεν έχει ιδιαίτερη βελτίωση, τώρα όμως προσπαθεί περισσότερο να προσέχει και όταν κάτι που λέει είναι εσφαλμένο, προσπαθεί να το εντοπίσει και να το διορθώσει. Στο γραπτό λόγο τώρα τα κείμενά της έχουν μεγαλύτερη έκταση και έχει κάνει κάποια βήματα βελτίωσης όσον αφορά τα γραμματικά φαινόμενα». (Απόσπασμα συνέντευξης Μ. Τσ., Μειον. Δ. Σχ. Κέντ.)*
- *«Ο γραπτός λόγος της έχει εξελιχθεί πολύ καλά. Υπάρχει φαντασία στα κείμενά της και μπορεί να γράψει μια ολόκληρη ιστορία (όπως η Κοκκινοσκουφίτσα) με σύντομο τρόπο, αλλά να αποδώσει όλο το νόημα του κειμένου. Έχει άνεση στο γράψιμο και το κάνει κι αυτό με χαρά». (Ερ. Σεφ. Μειον. Δ. Σχ. Σμ.)*
- *«Αυτή ήταν ας πούμε η πρώτη καταγραφή «Το αγοράκι διαβάζω βιβλίο» αυτό ήταν για τον απρόθυμο δράκο. Μετά τη δεύτερη φορά στο τέλος της χρονιάς έγραψε για την Χιονάτη. «Όμορφη. Φοράει ένα κίτρινο φουστάνι και μπλε μπλούζα. Έχει χέρι το λουλούδια. Έχει κεφάλι τη κόκκινη κορδέλα. Όμορφα παπούτσια έχει». Υπήρχε μια βελτίωση για το συγκεκριμένο παιδί. Δουλεύει αρκετά συστηματικά και γράφει και βελτιώνεται». (Απόσπασμα συνέντευξης: Δ. Ε, 2^ο Μειον. Δ. Σχ. Κομ.)*

Πέρα από την αποτύπωση της εξέλιξης, ενδιαφέρον είναι επίσης ότι η βασική εστίαση στον λόγο και τις καταγραφές των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο κείμενο, την κατανόηση και την παραγωγή του, αλλά και στον προφορικό λόγο των μαθητών, που η ενίσχυσή του ήταν από τις βασικές επιδιώξεις κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Παράλληλα, μέσα από τις καταγραφές και τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται η συμμετοχή, η εμπλοκή και η πρωτοβουλία των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω από τις βασικές επιδιώξεις του Προγράμματος ήταν η κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών στο πλαίσιο των παιδαγωγικών προσεγγίσεων του γραμματισμού, που επιδιώξαμε να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί.

Εκτός λοιπόν από όσα συνάγονται από τις γραπτές παραγωγές των παιδιών και το συνολικό υλικό που συγκεντρώθηκε (φωτογραφίες, video κλπ), στις καταγραφές των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτυπώνεται πως οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν έδωσαν στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτυχθούν και να ενδυναμωθούν συμμετέχοντας ενεργά στην συν-οικοδόμηση της γνώσης. Σε ένα πλαίσιο που σεβόταν την ταυτότητά τους, αφουγκραζόταν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και αξιοποιούσε τα βιώματα, τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους δίνοντάς τους ευκαιρίες συμμετοχής στη συλλογική και ατομική συγγραφή κειμένων, στη δημιουργία αφισών, επιτραπέζιων παιχνιδιών, ταινιών κλπ μοιάζει να μετακινήθηκαν από τη θέση του μαθητή που δυσκολεύεται να κατανοήσει στη θέση ενδυναμωμένου παραγωγού πολιτισμικών αγαθών που δημιουργεί και παρεμβαίνει κριτικά στα κείμενα που επεξεργάζεται (Barton & Hamilton, 2000). Γράφουν οι εκπαιδευτικοί:

«Στα παιδιά άρεσαν πάρα πολύ οι δραστηριότητες με τη φωτογραφική μηχανή και τους φάνηκαν επίσης πολύ αστείες οι ιστορίες που έφτιαζαν με τις τυχαίες λέξεις. Κάθε φορά μιλάνε και γράφουν με όλο και περισσότερη αυτοπεποίθηση» (Σ. Κ., 1^ο Μειον. Δ. Σχ. Ξ.)

«Χάρηκα ιδιαίτερα που είδα την Ε. και την Α. να απελευθερώνονται τόσο πολύ και να συμμετέχουν στη συζήτηση αλλά και να αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους!». (Ζ. Α. Μειον. Δ. Σχ. Αρρ.)

«Στην αρχή ήταν ένας πολύ διστακτικός μαθητής, αλλά στην πορεία άρχισε να «ανοίγεται», πράγμα που τον βοήθησε αρκετά, κυρίως στον προφορικό του λόγο» (Α. Κ, Μειον. Δ. Σχ. Σμ.)

«Πλέον έχει πολλή αυτοπεποίθηση. Μπορεί και ξεκινάει πολλές συζητήσεις και μόνη της» (Απόσπασμα συνέντευξης: Ερ.Σ. 1^ο Μειον. Δ. Σχ. Ξ.)

Είδα ότι ήταν ένα παιδί που φοίτησε πολύ συστηματικά....Είδα ότι πλέον παίρνει πρωτοβουλίες, έχει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του. (Απόσπασμα συνέντευξης: Δ. Ε. 2^ο Μειον. Δ. Σχ. Κ.)

Για τη μαθήτριά Χ. Ε

Συνέντευξη αρχής της χρονιάς: Διστακτική στην ομιλία. Δεν συμμετέχει σε συζητήσεις. Δεν έχει αυτοπεποίθηση να μιλήσει, να πει τη γνώμη της. Δεν έχει πρόβλημα στο να μιλήσει σε μένα, ντρέπεται μπροστά σε όλους.

Συνέντευξη τέλους της χρονιάς: Ξαφνικά δεν ξέρω .. κάτι έγινε και άρχισε να συμμετέχει στις συζητήσεις. Ήτανε λες και την κρατούσανε τόσο καιρό και ξαφνικά άρχισε να μιλάει. Μπορεί και ξεκινάει πολλές συζητήσεις και μόνη της. Δεν απαντάει μονολεκτικά πλέον, πάντα με προτάσεις. Γενικά πάντα έχει πολλά πράγματα να πει. Γι' αυτό προσπαθεί και έχει και όλο τον ενθουσιασμό να μιλήσει να εκφραστεί να πει αυτό που έχει στο μυαλό της και όταν κολλάει σε κάποιες λεξούλες προσπαθεί να το εξηγήσει με άλλο τρόπο. (Απόσπασμα συνέντευξης: Ερ.Σ. 1^ο Μειον. Δημ. Σχ. Ξάνθης)

Πώς οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν τη δική τους ενδυνάμωση: στοιχεία από καταγραφές και συνεντεύξεις

Παράπλευρη, αλλά όχι λιγότερο ουσιαστική, βελτίωση καταγράφεται στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους εγχειρήματος, συμμετείχαν σε μια πολύμορφη και συστηματική επιμορφωτική διαδικασία, η οποία περιελάμβανε:

- θεωρητικές εισηγήσεις, που εστίαζαν κυρίως σε ζητήματα σχετικά με το πώς μαθαίνουν τα παιδιά και πώς γίνονται συμμετοχά στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- βιωματικά εργαστήρια, στο πλαίσιο των οποίων προσεγγίζονταν εκπαιδευτικές πρακτικές που αποσκοπούν στο δέσιμο της ομάδας και στην ενεργό συμμετοχή όλων,

- παρουσιάσεις της δουλειάς τους από πλευράς των εκπαιδευτικών σε συστηματικές συναντήσεις που πραγματοποιούνταν σε κάθε νομό.

Τα παραπάνω, αλλά όχι όλα μαζί κάθε φορά, αναπτύσσονταν σε μηνιαίες συναντήσεις που πραγματοποιούνταν σε κάθε νομό. Επιπλέον σε τακτά χρονικά διαστήματα πραγματοποιούνταν παρατηρήσεις στις τάξεις από πλευράς των επιστημονικών υπευθύνων και των επιστημονικών συνεργατών. Σε συνέχεια των παρατηρήσεων πραγματοποιούνταν συζητήσεις και ανταλλαγές ιδεών στην προοπτική της καλύτερης εξέλιξης των μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί, μετά την πραγματοποίηση κάθε μαθήματος, έστελναν ηλεκτρονικά διεξοδικές καταγραφές, που αξιοποιούνταν σε ηλεκτρονικές και τηλεφωνικές εποπτείες.

Η παραπάνω διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα τη δική τους ενδυνάμωση, κυρίως των νέων αδιόριστων εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται στα ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων που ακολουθούν:

«Όταν ξεκίνησα θεωρούσα ότι θα πρέπει να κάνω ένα μάθημα όπως νόμιζα ότι το κάνει το σχολείο. Πίστευα δηλαδή ότι θα έπρεπε να επιμείνω στο αλφάβητο, να μάθουν για τις εποχές, να μάθουν ποιήματα κ.λπ. Στην πορεία συνειδητοποίησα ότι τα παιδιά θα μπορούσαν να μιλήσουν περισσότερο και να θέλουν να γράψουν για θέματα που τα αφορούν, που τα έχουν ζήσει, που συνδέονται με τις εμπειρίες τους. Στα βιωματικά εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στις επιμορφωτικές συναντήσεις κατάλαβα τότε εγώ μπορούσα να μιλήσω περισσότερο χωρίς φόβο και άγχος μην κάνω λάθος, τότε μπορούσα να συμμετέχω πιο ενεργά, τότε γινόμουν περισσότερο δημιουργική. Έτσι κατάλαβα πως και με τα παιδιά μπορούσα να δουλέψω με αντίστοιχο τρόπο» Α.Σ. 2013

«Κάνουμε κάτι σα μεταπτυχιακό. Μάθαμε τόσα πολλά πράγματα. Νοιώθω πιο έτοιμη να μπω σε μια τάξη, μπορώ να παρατηρήσω και να αξιοποιήσω αυτά που παρατήρησα, μάθαμε να μπαίνουμε εμείς στη διαδικασία να σκεφτούμε τι θα ενδιέφερε τα παιδιά για να δώσουμε και στα παιδιά την ευκαιρία να σκεφτούν» Ν.Κ., 2014

«Στόχος μας ήταν να μάθουμε κάποια πράγματα στα παιδιά, μέσα σ' αυτή την προσπάθεια με την υποστήριξη που είχαμε μάθαμε πολλά πράγματα κι εμείς. Μάθαμε να υποστηρίζουμε τα παιδιά», Α.Μ., 2014

«Όλα αυτά τα σεμινάρια, οι συζητήσεις, βοήθησαν να μάθω περισσότερο να σκέφτομαι για τα παιδιά της τάξης μου, πώς να τους κεντρίζω το ενδιαφέρον», Ρ.Κ., 2014

Εξέλιξη όμως δηλώνουν και συνεργάτες έμπειροι εκπαιδευτικοί:

«Άλλαξε η δουλειά μου και στο πρωινό πρόγραμμα. Παλιά τους έβαζα να διαβάζουν το κείμενο του βιβλίου με τη σειρά. Τώρα τους βάζω να διαβάζουν τις δικές τους εργασίες. Όταν διαβάζει κάποιος οι άλλοι προσέχουν και μετά λένε τη γνώμη τους και σχολιάζουν», αναφέρει η Κ.Χ. (2013) με 15 χρόνια υπηρεσίας.

«Ξεκινώντας στο πρόγραμμα κάποια πράγματα τα μετέφερα και στην πρωινή ζώνη. Είδα ότι όταν τα παιδιά κάνουν κάτι δικό τους αποδίδουν πιο καλά. Όταν τους έβαζα να γράψουν κάτι στον πίνακα και να το αντιγράψουνε, κάποια παιδιά το μάθαιναν και κάποια δεν το μάθαιναν, δεν έδιναν σημασία. Δίνοντας σε κάθε παιδί την ευκαιρία να κάνει κάτι που του αρέσει και που το αφορά, που θα φαίνεται π.χ. ότι θα είναι ο Εμρέ ή θα είναι ο Τζαν και μετά θα ενόσουν τις προσπάθειές τους και θα γίνει συλλογικό αυτό και θα το έχουνε και μπροστά τους και θα παίζουν μ' αυτό, αν πρόκειται για παιχνίδι, ή θα το διαβάζουν, αν πρόκειται για βιβλίο, κι άλλος θα το διαβάσει σωστά και άλλος θα το διαβάσει στραβά και θα διορθώνει ο ένας τον άλλον... είδα τη χαρά στα παιδιά με αυτό το πράγμα», δηλώνει η Γ.Κ., με 25 χρόνια υπηρεσίας (2013).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επιχειρώντας να αποτιμήσουμε τη την εκπαιδευτική παρέμβαση σε σχέση με τους αρχικούς μας στόχους, θα μπορούσαμε ίσως να ισχυριστούμε ότι συμβάλαμε στη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών. Έχοντας όμως συνείδηση ότι η εξέλιξη αυτή δεν οφείλεται αποκλειστικά και μόνο στη δική μας παρέμβαση, καθώς εξελίσσεται παράλληλα η φοίτησή τους στο σχολείο αλλά και όσα μπορεί να συμβαίνουν στο πλαίσιο της οικογένειας ή/και της ευρύτερης κοινότητας, εκείνο που πιστεύουμε ότι περισσότερο κερδήθηκε είναι ότι μέσω της συμμετοχής τους σε εγγράμματα γεγονότα, στα οποία ήθελαν να συμμετέχουν, οι μαθητές απέκτησαν ισχυρότερα κίνητρα για την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και του γραμματισμού και ενδυναμώθηκαν κοινωνικά, εμπλουτίζοντας και ενισχύοντας εφόδια και εργαλεία για την κριτική προσέγγιση της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας. Παράλληλα δε, φαίνεται να συμβάλαμε και στην επαγγελματική εξέλιξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με τους οποίους συνεργαστήκαμε. Θεωρούμε ότι η εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση αποτέλεσε για όλους όσους ενεπλάκησαν σε αυτήν ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο σκέψεων, ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεων. Δεν ξέρουμε αν καταφέραμε να κινηθούμε στην προοπτική της αιεφορίας, έχουμε την αίσθηση όμως ότι το προσπαθήσαμε και συνεχίζουμε να το προσπαθούμε...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός – Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας, (επιστημονική επιμέλεια Τζέλα Βαρνάβα –Σκούρα)*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Barton, D.& Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in context (7-15)*. New York: Routledge.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα : Gutenberg.
- Γαβρηλίδου, Δαφέρμου, Σφυρόερα, 2012, αδημοσίευτη έκθεση
- Ferreiro, E. (1990). *Literacy Development: Psychogenesis* In Goodman, Yetta M. (Ed.), *How Children Construct Literacy: Piagetian Perspectives*. International Reading Association (pp.11-17).
- Ferreiro, E. (1998). Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες. Στο *Το παιδί και η γραφή - Μία σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων
- Ferreiro, E. (2000). *L' ecriture avant la letter*. Hachette.
- Χατζησαββίδης, Σ. 2007. Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από την εκπαιδευτική πράξη. *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ*, Πάτρα, 27 – 34
- Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού. Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη.
- <http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia116.pdf>

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΣΥΜΒΟΛΙΚΑ ΚΑΙ ΜΗ ΣΥΜΒΟΛΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ Α' ΚΑΙ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Δέσποινα Δεσλή & Μαρίνα Μπάτσιου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται την έννοια της ισοδυναμίας ανάμεσα σε δύο ποσότητες. Για το σκοπό αυτό ζητήθηκε από 46 παιδιά Α' Δημοτικού και 50 παιδιά Β' Δημοτικού να συμπληρώσουν σχέσεις ισοδυναμίας οι οποίες παρουσιάστηκαν στους μισούς συμμετέχοντες με συμβολική αναπαράσταση και στους άλλους μισούς με μη συμβολική αναπαράσταση. Τρία έργα σχεδιάστηκαν που περιελάμβαναν σχέσεις ισοδυναμίας με την αριθμητική πράξη της πρόσθεσης και την αντιμεταθετική ιδιότητα, την απουσία κοινού αριθμού και την παρουσία ενός κοινού αριθμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν καλύτερη επίδοση από τα μικρότερα σε όλα τα στοιχεία των έργων. Το πλαίσιο στο οποίο παρουσιάστηκαν τα έργα δεν βρέθηκε να επηρεάζει τις επιδόσεις των συμμετεχόντων. Το έργο της αντιμεταθετικότητας ήταν ευκολότερο από τα άλλα δύο έργα μόνο για τα παιδιά της Α' Δημοτικού. Η ανάλυση των στρατηγικών των παιδιών ανέδειξε υπεροχή στην κατάκτηση της έννοιας της ισοδυναμίας από τα μεγαλύτερα παιδιά.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Ισοδυναμία, πρόσθεση, αντιμεταθετική ιδιότητα

27

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται η πρώιμη ένταξη αλγεβρικών εννοιών στο δημοτικό σχολείο θεωρώντας ότι πρόκειται για έναν τρόπο σκέψης που δίνει νόημα, βάθος και συνοχή στη μαθηματική κατανόηση των παιδιών, εμβαθύνοντας σε μαθηματικές έννοιες που έχουν ήδη διδαχθεί (Blanton, Schifter, Inge, Lofgren, Willis, Davis & Confrey, 2007). Γενικότερος στόχος στις τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι να μάθουν τα παιδιά να συλλογίζονται αλγεβρικά και να αποκτήσουν μία συμβολική 'αλγεβρική' γλώσσα για να εκφράζουν και να αιτιολογούν τις ιδέες τους.

Ωστόσο, αρκετές είναι οι δυσκολίες που συχνά αντιμετωπίζουν τα παιδιά καθώς περνούν από το χώρο της αριθμητικής σε αυτόν της άλγεβρας (Λεμονίδης, 1996. Jacobs, Franke, Carpenter, Levi & Battey, 2007), οι οποίες συνήθως αποδίδονται στις ασυνέπειες της άλγεβρας με την αριθμητική. Ο χώρος της άλγεβρας, εκτός του ότι είναι νέος χώρος για τα παιδιά, έχει το δικό του συμβολικό σύστημα γραφής και συχνά παραπέμπει σε διαφορετικό τρόπο σκέψης από αυτόν που χρησιμοποιούμε στην αριθμητική. Αν και υπάρχουν αρκετά κοινά μαθηματικά σύμβολα στην αριθμητική και την άλγεβρα, υπάρχουν και αρκετές διαφορές στη λειτουργία τους. Για παράδειγμα, το σύμβολο της πρόσθεσης στην αριθμητική («+») συχνά χρησιμοποιείται διαδικαστικά, δηλαδή με την έννοια ότι εκτελείται η πράξη της πρόσθεσης και αναμένεται μία αριθμητική απάντηση. Αντίθετα, στην άλγεβρα το ίδιο σύμβολο αναπαριστά τόσο το αποτέλεσμα της πρόσθεσης όσο και τη λειτουργία της πράξης αυτής, δηλαδή παραπέμπει στην αναπαράσταση των σχέσεων συμβολικά, τη γενίκευση και την επίλυση προβλήματος (Λεμονίδης, 1996).

Η έννοια της ισοδυναμίας αποτελεί μέρος της άλγεβρας και η κατανόησή της απαιτεί την αναγνώριση μίας σχέσης που καθορίζει ποια στοιχεία ενός συνόλου είναι ισοδύναμα μεταξύ τους ως προς τη σχέση αυτή (McNeil & Alibali, 2009). Έτσι, μία σχέση ισοδυναμίας διαμερίζει ένα σύνολο σε υποσύνολα, όπου κάθε υποσύνολο περιέχει τα μεταξύ τους ισοδύναμα στοιχεία (π.χ., $5+3=6+2$, $7+8=20-5$), και υποδηλώνεται με το σύμβολο της ισότητας («=»). Στην αριθμητική, χρησιμοποιείται το σύμβολο της ισότητας για να δηλώσει μία ισότητα (π.χ., $5+3=8$). Στην άλγεβρα, όμως, το σύμβολο αυτό δηλώνει πάντα μία ισοδυναμία.

Στην Ελλάδα και στο εξωτερικό ήδη από την Α' τάξη τα παιδιά βλέπουν ισότητες και ανισότητες τόσο με αριθμούς (σύμβολα) όσο και με απεικόνιση αριθμών με τη χρήση υλικών αντικειμένων (βλ. Εικόνα 1). Η προσέγγιση αυτή βέβαια παραπέμπει στην κατανόηση των σχέσεων ισότητας και ανισότητας και δεν σχετίζεται με αλγεβρική κατανόηση. Το σύμβολο της ισότητας αντιμετωπίζεται συχνά από τα παιδιά –αλλά και τους ενήλικες- ως ένα σύμβολο που προαναγγέλλει το αποτέλεσμα μιας πράξης και μετά το οποίο ακολουθεί το αριθμητικό αποτέλεσμα (Knuth, Stephens, McNeil & Alibali, 2006). Με άλλα λόγια, αντιλαμβάνονται το ίσον σε αριθμητικές προτάσεις της μορφής « $6+4=10$ », στηριζόμενοι στις εμπειρίες τους στην αριθμητική. Ωστόσο, πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν το σύμβολο της ισότητας ως κάτι που υποδηλώνει μία σχέση ανάμεσα σε δύο ποσότητες (Asquith, Stephens, Knuth & Alibali, 2007. Falkner, Levi & Carpenter, 1999), κυρίως γιατί εσφαλμένα θεωρούν ότι το σύμβολο αυτό απαιτεί εκτέλεση υπολογισμού και όχι απαραίτητα σύγκριση των ποσοτήτων στα δύο μέρη: περίπου το 80% των Αμερικανών μαθητών ηλικίας 7-11 χρονών αδυνατούν να λύσουν σωστά προβλήματα ισοδυναμίας (McNeil, 2005). Οι Knuth et al. (2006) υποστηρίζουν ότι η κατανόηση της ισοδυναμίας είναι απαραίτητη τόσο για την επίλυση ισοτήτων όσο και για τη χρήση αλγεβρικών λύσεων στην επίλυση προβλημάτων. Αυτή τους η θέση δείχνει την ιδιαίτερη σημασία που πρέπει να αποδώσουμε στο σύμβολο της ισότητας ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά να αντιληφθούν τη χρήση του -πέρα από τη διαδικαστική λειτουργία του- και ως σύμβολο αναπαράστασης μίας μαθηματικής σχέσης.

Αρκετοί ερευνητές εξετάζοντας τις δυσκολίες των παιδιών στην κατανόηση των σχέσεων ισοδυναμίας προτείνουν ότι αυτές οφείλονται σε συγκεκριμένες ελλείψεις των παιδιών, όπως αδυναμία συντονισμού των σχέσεων σε μία ισοδυναμία (Sfard & Linchevski, 1994) ή μη επαρκή γνώση των βασικών αριθμητικών πράξεων (Anderson, 2002). Οι McNeil και Alibali (2005) θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό το πλαίσιο μέσα στο οποίο προκύπτει η νέα γνώση και επισημαίνουν την αρνητική επίδραση που έχουν οι πρώτες εμπειρίες των παιδιών με την αριθμητική στην κατανόηση της ισοδυναμίας. Υποστηρίζουν μάλιστα ότι όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά τόσο πιο περιορισμένη είναι και η αντίληψή τους για το σύμβολο της ισότητας σε μία σχέση ισοδυναμίας. Αν και κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι πολύ μικρά παιδιά, ακόμα και 3 χρόνων, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν μία ισοδυναμία με τη χρήση υλικών αντικειμένων (π.χ., Mix, 1999), αυτή η κατανόηση της ισοδυναμίας από τόσο μικρά παιδιά συχνά ακολουθείται από ισχυρές παρανοήσεις (Falkner et al., 1999).



Εικόνα 1. Τα σύμβολα της ισότητας και ανισότητας στην Α' τάξη
 ΠΗΓΗ: Α' τάξη, Β.Μ. κεφ. 12, σελ 36

Σε μία προσπάθεια αναζήτησης των μέσων που θα διευκολύνουν τα μικρά παιδιά να αντιληφθούν την έννοια της ισοδυναμίας, οι Sherman και Bisanz (2009) εξέτασαν καταστάσεις στις οποίες μικρά παιδιά διαχειρίζονται ισοδύναμες αριθμητικές σχέσεις. Βρήκαν ότι παιδιά 8 ετών αντιλαμβάνονται καλύτερα την έννοια της ισοδυναμίας όταν αυτή παρουσιάζεται σε μη συμβολικά πλαίσια: ακόμα και παιδιά που αποτύγχαναν σε προβλήματα ισοδυναμίας με τη χρήση συμβόλων, είχαν πολύ καλές επιδόσεις όταν χρησιμοποιούνταν υλικά αντικείμενα, αντί για σύμβολα. Όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι, τα διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με το πλαίσιο δείχνουν πως τα μικρά παιδιά κωδικοποιούν τα προβλήματα διαφορετικά σε κάθε περίπτωση. Τέλος, οι Chesney et al. (2014) υποστηρίζουν ότι μία μικρή αλλαγή στη διδασκαλία μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα παιδιά την ισοδυναμία. Συγκεκριμένα, προτείνουν ότι 7-χρονα και 8-χρονα παιδιά κατανοούν την ισοδυναμία σε έργα πρόσθεσης ακόμα και σε συμβολικά πλαίσια, εφόσον έχουν οργανώσει την γνώση τους για την πρόσθεση στη βάση ισοδύναμων ποσοτήτων (π.χ., $1+5$, $3+3$, $1+2+3$).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται την έννοια της ισοδυναμίας ανάμεσα σε δύο ποσότητες. Συγκεκριμένα, η εργασία εξετάζει πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι δύο ποσότητες που βρίσκονται δεξιά κι αριστερά του συμβόλου μίας ισότητας σε μία σχέση ισοδυναμίας που αφορά την πρόσθεση (π.χ., $2+3=1+4$) πρέπει να είναι ποσοτικά ίσες.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες. Στην έρευνα συμμετείχαν 46 παιδιά Α' Δημοτικού (με μ.ο. ηλικίας τα 6 χρόνια και 8 μήνες) και 50 παιδιά Β' Δημοτικού (με μ.ο. ηλικίας τα 7 χρόνια και 8 μήνες) που φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης και προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα καλύπτοντας μια ποικιλία μορφωτικών επιπέδων.

Σχεδιασμός – Εργαλείο μέτρησης. Σχεδιάστηκαν και παρουσιάστηκαν τρία έργα που περιελάμβαναν σχέσεις ισοδυναμίας με την αριθμητική πράξη της πρόσθεσης και: α) την *αντιμεταθετική ιδιότητα* (π.χ., $?+2=2+4$) – Έργο 1, β) την *απουσία κοινού αριθμού* (π.χ., $3+5=?+4$) – Έργο 2, και γ) την *παρουσία ενός κοινού αριθμού* (π.χ., $2+5+?=2+6$) – Έργο 3. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να συμπληρώσουν κάθε σχέση ισοδυναμίας με έναν αριθμό που θα την καθιστά ισχύουσα. Προκειμένου να γίνει αυτό, χρειάζεται να έχουν κατανοήσει της σχέση ισοδυναμίας ανάμεσα στις ποσότητες. Κάθε έργο αποτελούνταν από 8 σχέσεις ισοδυναμίας με αριθμούς από το 1 έως το 6, δίνοντας μέγιστο άθροισμα το 9.

Οι συμμετέχοντες κατανεμήθηκαν ισάριθμα κατά τυχαίο τρόπο, ανά ηλικιακή ομάδα, σε δύο ομάδες που αφορούσαν τον τρόπο παρουσίασης των έργων: στους μισούς συμμετέχοντες οι σχέσεις ισοδυναμίας παρουσιάστηκαν με *συμβολική αναπαράσταση*, δηλαδή με αριθμούς και σύμβολα (π.χ., $4+2=2+4$) και στους άλλους μισούς οι σχέσεις ισοδυναμίας παρουσιάστηκαν με *μη συμβολική αναπαράσταση*, δηλαδή με υλικά αντικείμενα (με καπάκια τοποθετημένα σε χάρτινα κουτιά που υποδήλωναν τους προσθετέους, και ανάμεσα στα μέλη της ισοδυναμίας υπήρχε μία κίτρινη κορδέλα που απεικόνιζε το σύμβολο της ισότητας) (βλ. Εικόνα 2). Επίσης, εξετάστηκαν επιμέρους δύο συνθήκες: α) ο ζητούμενος αριθμός βρίσκεται στο *α' μέλος ή στο β' μέλος της ισοδυναμίας* (π.χ., $4+?=5+4$ ή $3+5=?+4$, αντίστοιχα), και β) ο ζητούμενος αριθμός βρίσκεται στην *αρχή ή στο τέλος του μέλους της ισοδυναμίας*, ανεξάρτητα αν αυτό είναι το *α' μέλος ή το β' μέλος* (π.χ., $?+3=4+1$ ή $1+?=4+3$, για αρχή ή τέλος *α' μέλους*). Με τις συνθήκες αυτές εξετάζεται σε κάθε έργο ο βαθμός στον οποίο επηρεάζεται η σκέψη των παιδιών από τη θέση του ζητούμενου αριθμού μέσα στην ισοδύναμη σχέση.

Τέλος, η σειρά παρουσίασης των έργων άλλαξε προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η σειρά δεν επηρεάζει την επίδοση των παιδιών.

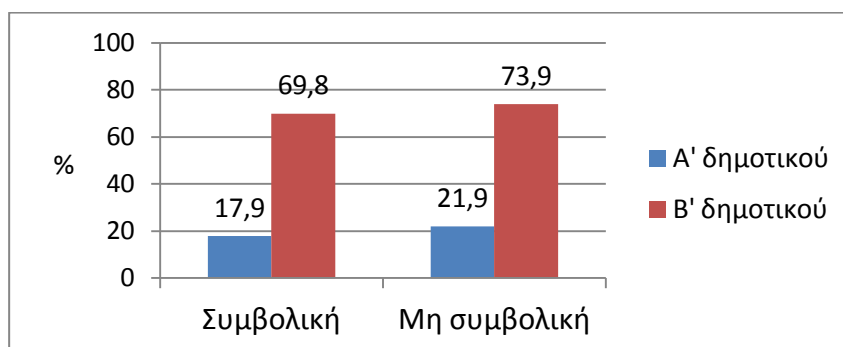


Εικόνα 2. Συμβολική και μη συμβολική αναπαράσταση των σχέσεων ισοδυναμίας

Διαδικασία. Κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά σε ήσυχο χώρο του σχολείου, αφού προηγουμένως είχε πραγματοποιηθεί μία εισαγωγική δοκιμαστική δραστηριότητα. Η διαδικασία διήρκεσε περίπου 15 λεπτά. Διατηρήθηκε η ανωνυμία των παιδιών, ενώ η συμμετοχή τους στην έρευνα έγινε σε εθελοντική βάση.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

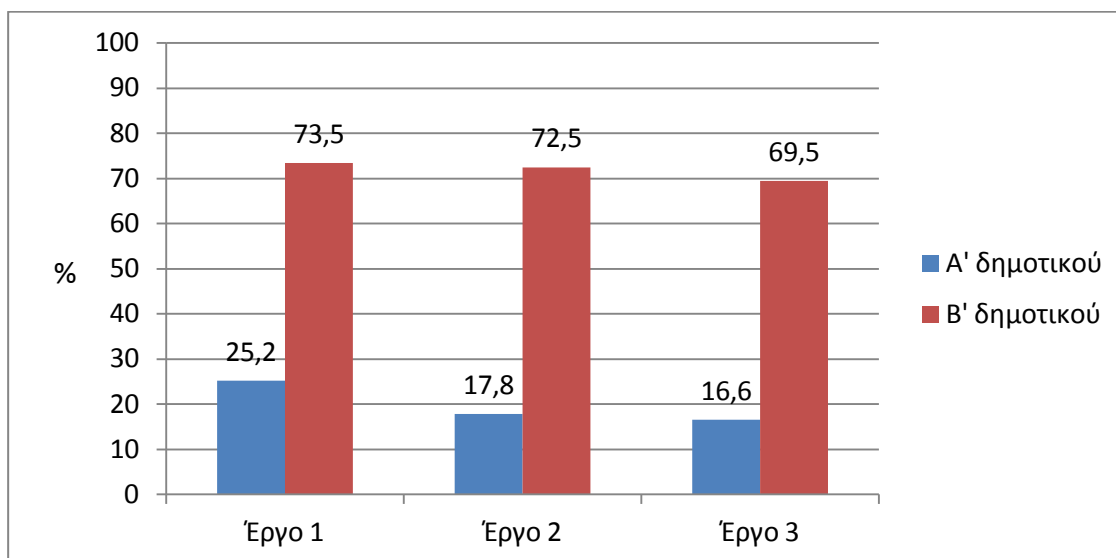
α. Γενική επίδοση. Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στο σύνολο των σωστών απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς την τάξη ($t=7,159$, $df=94$, $p<.001$): τα παιδιά της Β' τάξης είχαν πολύ καλύτερη επίδοση (71,8%) από αυτά της Α' τάξης (19,9%) σε όλα τα στοιχεία των έργων. Ο τρόπος αναπαράστασης των έργων, ωστόσο, δεν βρέθηκε να επηρεάζει τη συνολική επίδοση των παιδιών στα έργα ($t=-1,096$, $df=94$, $p=.276$). Συγκεκριμένα, παρόμοιες επιδόσεις παρουσίασαν τόσο τα παιδιά που είδαν τα έργα με συμβολική αναπαράσταση όσο και αυτά που είδαν τα έργα με μη συμβολική αναπαράσταση. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και όταν η ίδια ανάλυση πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για κάθε ηλικιακή ομάδα, δείχνοντας ότι τόσο τα παιδιά της Β' τάξης ($t=-,361$, $df=48$, $p=.720$) όσο ακόμα και αυτά της Α' τάξης, που είχαν φτωχή επίδοση, δεν βελτιώθηκαν από τη μη συμβολική αναπαράσταση ($t=-,445$, $df=44$, $p=.658$). Το Σχήμα 1 που ακολουθεί παρουσιάζει τα στοιχεία αυτά.



Σχήμα 1. Σύνολο σωστών απαντήσεων ανάλογα με τον τρόπο αναπαράστασης των έργων ως προς την τάξη

β. Επίδοση στα έργα. Για τα παιδιά της Α' τάξης, το έργο της αντιμεταθετικότητας (Έργο 1) ήταν ευκολότερο ($t=2,446$, $df=45$, $p<.05$ και $t=2,165$, $df=45$, $p<.05$ σε σχέση με τα Έργα 2 και 3, αντίστοιχα) από τα άλλα δύο έργα, στα οποία η επίδοσή τους δεν διέφερε στατιστικά σημαντικά ($t=,458$, $df=45$, $p=.649$). Αντίθετα, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών της Β' τάξης ως προς τα έργα (βλ. Σχήμα 2). Η σειρά παρουσίασης των έργων δεν επηρέασε τη συνολική επίδοση των παιδιών ($t=1,145$, $df=94$, $p=.255$).

Προκειμένου να ελεγχθεί αν η επίδοση των παιδιών επηρεάστηκε από την θέση του άγνωστου αριθμού στις σχέσεις ισοδυναμίας που τους παρουσιάστηκαν σε κάθε έργο, πραγματοποιήθηκαν επιμέρους t-test για συσχετισμένες ομάδες. Συγκεκριμένα, η θέση του άγνωστου αριθμού στο α' ή στο β' μέλος των σχέσεων ισοδυναμίας δεν βρέθηκε να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις επιδόσεις όλων των παιδιών ($t=-1,099$, $df=95$, $p=.275$). Χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές ήταν, επίσης, οι επιδόσεις των παιδιών και των δύο ηλικιακών ομάδων, όταν ο άγνωστος αριθμός ήταν στην αρχή ή στο τέλος ενός από τα δύο μέλη των ισοδύναμων σχέσεων, ανεξάρτητα από το ποιο μέλος ήταν αυτό ($t=1,061$, $df=95$, $p=.291$).



Έργο 1: Αντιμεταθετικότητα, **Έργο 2:** Κανέναν κοινός αριθμός, **Έργο 3:** Ένας κοινός αριθμός

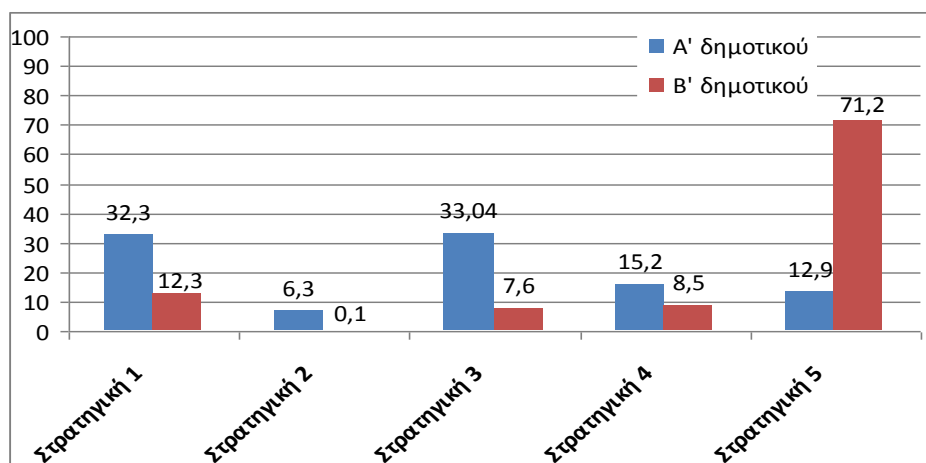
Σχήμα 2. Σύνολο σωστών απαντήσεων στα τρία έργα ως προς την τάξη

γ. Οι στρατηγικές των παιδιών. Από όλα τα παιδιά ζητήθηκε να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, ανεξάρτητα από το αν είχαν απαντήσει σωστά ή λανθασμένα. Οι αιτιολογήσεις των παιδιών αναδείκνυαν τις στρατηγικές επίλυσης που χρησιμοποίησαν και ταξινομήθηκαν σε πέντε κατηγορίες: **1) 'τυχαίος αριθμός'** (π.χ., 'Δεν ξέρω', 'Έτσι'), **2) 'Ένας αριθμός από το ένα μέλος της ισοδυναμίας'** (π.χ., στο $3+4+1=3+?$, απάντηση: '4, γιατί υπάρχει το 4 εδώ (δείχνοντας την ισοδυναμία)', **3) 'Άθροισμα του ενός μέλους της ισοδυναμίας'** (π.χ., στο $6+2=2+?$, απάντηση: '8, γιατί $6+2=8$ '), **4) 'Άθροισμα όλων των αριθμών'** (π.χ., στο $2+3=1+?$, απάντηση: '6, γιατί $2+3+1=6$ '), **5) 'Πλήρης ισοδυναμία'** (αναγνωρίζουν τη σχέση ισοδυναμίας ανάμεσα στα δύο μέλη και συμπληρώνουν σωστά τη σχέση με τον ζητούμενο αριθμό).

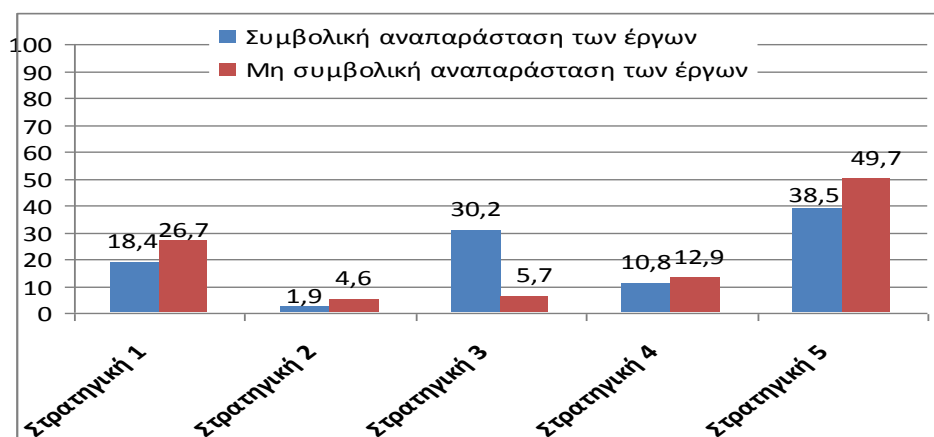
Η συχνότητα χρήσης κάποιων στρατηγικών από τα παιδιά διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα και τον τρόπο παρουσίασης των έργων (βλ. Σχήματα 3 και 4). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της Α' τάξης δίνουν στατιστικά περισσότερο συχνά τις στρατηγικές 1, 2, 3 και 4 σε σχέση με τα παιδιά της Β' τάξης ($p < .05$). Αντίθετα, τα παιδιά της Β' τάξης χρησιμοποιούν περισσότερο συχνά τη στρατηγική 5, σε σχέση με τα παιδιά της Α' τάξης ($p < .05$), δείχνοντας υπεροχή στην κατάκτηση της έννοιας της ισοδυναμίας. Αναφορικά με το είδος της αναπαράστασης των έργων, οι στρατηγικές εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα στα παιδιά που είχαν τη συμβολική αναπαράσταση και σε αυτά που είχαν τη μη συμβολική αναπαράσταση. Εξαιρέση αποτελεί η χρήση της στρατηγικής 3 ($t=3,926$, $df=94$, $p < .001$), την οποία χρησιμοποίησαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο τα παιδιά που έλαβαν τη συμβολική αναπαράσταση των έργων σε σχέση με τα παιδιά που έλαβαν τη μη συμβολική αναπαράσταση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τρία κύρια ευρήματα. Πρώτον, τα μικρά παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις ισοδυναμίας που αφορούν στην πρόσθεση σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο, οι διαφορές που εντοπίστηκαν στις επιδόσεις τους ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα δείχνουν ότι το ποσοστό των σωστών



Σχήμα 3. Κατανομή συχνότητας της χρήσης των στρατηγικών ως προς την τάξη



Σχήμα 4. Κατανομή συχνότητας της χρήσης των στρατηγικών ως προς το είδος αναπαράστασης των έργων

απαντήσεων των παιδιών επηρεάζεται σημαντικά από την τάξη, με τα παιδιά της Β' τάξης να είναι περισσότερο ικανά να διαχειριστούν με επιτυχία ισοδύναμες αριθμητικές σχέσεις, πολύ περισσότερο από τα παιδιά της Α' τάξης (περίπου 70% και 20% επιτυχείς απαντήσεις, αντίστοιχα). Οι στρατηγικές των παιδιών ακολούθησαν την ακρίβεια των απαντήσεών τους, επιβεβαιώνοντας την υπεροχή των παιδιών της Β' τάξης. Τα παιδιά της Α' τάξης κυρίως προέβαιναν σε πρόσθεση κάποιων (ή όλων των) αριθμών ή απλά αντέγραφαν έναν αριθμό που έβλεπαν στις σχέσεις που τους δίνονταν. Αντίθετα, τα παιδιά της Β' τάξης αναγνώριζαν ότι οι ποσότητες που βρίσκονται σε μία σχέση ισοδυναμίας πρέπει να είναι ποσοτικά ίσες και πληρούσαν τους όρους της ισοδυναμίας.

Δεύτερον, ο τρόπος αναπαράστασης των έργων δεν επηρέασε τις επιδόσεις των παιδιών. Συγκεκριμένα, όσοι από τους συμμετέχοντες είδαν τις σχέσεις ισοδυναμίας με τη συμβολική αναπαράσταση, δηλαδή με αριθμούς, δεν φάνηκε να δυσκολεύτηκαν περισσότερο ή λιγότερο από αυτούς που είδαν τις σχέσεις ισοδυναμίας με τη μη συμβολική αναπαράσταση, δηλαδή με τα υλικά αντικείμενα. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα των Sherman και Bisanz (2009), οι οποίοι είχαν βρει ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα την ισοδυναμία όταν αυτή παρουσιάζεται σε μη συμβολικά πλαίσια. Αντίθετα, στην παρούσα εργασία βρέθηκε πως τα παιδιά είναι σε θέση να σκεφτούν τις σχέσεις μεταξύ δύο μελών σε μία ισοδυναμία χωρίς να επηρεάζονται από την παρουσία των συμβόλων ή των αντικειμένων. Τα υλικά αντικείμενα μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως ένα πολύ καλό εργαλείο για τα μαθηματικά, αλλά δεν βρέθηκε αυτά να διευκολύνουν την κατανόηση της ισοδυναμίας από τα παιδιά. Το γεγονός ότι η αναγνώριση της ισοδυναμίας έγινε με παρόμοια συχνότητα τόσο στον συμβολικό όσο και στον μη συμβολικό τρόπο αναπαράστασης ενδέχεται να σημαίνει ότι τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να καθιστούν ισχύουσα τη σχέση ανάμεσα στα δύο μέλη μιας ισοδυναμίας αρκετά νωρίς.

Τρίτον, η έννοια της αντιμεταθετικότητας στην πρόσθεση αξιοποιήθηκε από τα παιδιά καθώς στην πλειοψηφία τους την αναγνώριζαν και τους διευκόλυνε στη διατήρηση των σχέσεων ισοδυναμίας. Συγκεκριμένα, τα μικρότερης ηλικίας παιδιά εμφάνισαν στατιστικά καλύτερες επιδόσεις στις ισοδυναμίες στις οποίες μπορούσαν να εφαρμόσουν την αντιμεταθετική ιδιότητα σε σύγκριση με τις σχέσεις ισοδυναμίας που δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα. Αυτές οι καλές επιδόσεις των παιδιών είναι πολύ πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη ιδιότητα διδάσκεται εκτεταμένα στα πλαίσια της τυπικής μαθηματικής εκπαίδευσης από πολύ νωρίς. Άλλωστε, η ικανότητα για επιτυχημένη εφαρμογή της αντιμεταθετικής ιδιότητας σε λεκτικά προβλήματα πρόσθεσης έχει επισημανθεί ακόμα και από παιδιά νηπιαγωγείου (Wilkins, Baroody & Tiilikainen, 2001). Επιπρόσθετα, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η αναγνώριση και εφαρμογή της αντιμεταθετικής ιδιότητας δεν επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο αυτή παρουσιάζεται. Για παράδειγμα, οι Canobi, Reeve και Pattison (2003) παρουσίασαν σε παιδιά 5 έως 8 ετών την αντιμεταθετική ιδιότητα μέσα σε συμβολικά και μη συμβολικά πλαίσια και βρήκαν 73% και 70% επιτυχία, αντίστοιχα, αναδεικνύοντας ότι η συγκεκριμένη ιδιότητα αναγνωρίζεται από τα παιδιά και εφαρμόζεται από αυτά σε κάθε περίπτωση. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα για παιδιά 7 έως 9 ετών (Canobi, 2005). Αν και οι προαναφερθείσες έρευνες στόχευαν αποκλειστικά στη διερεύνηση της εφαρμογής της αντιμεταθετικής ιδιότητας από τα παιδιά και δεν αφορούσαν την κατανόηση της ισοδυναμίας, δείχνουν, ωστόσο, ότι η έννοια της αντιμεταθετικότητας είναι από νωρίς κατανοητή στα παιδιά. Με δεδομένο ότι τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, επίσης, δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται την ισοδυναμία και είναι σε θέση να την διατηρήσουν όταν εφαρμόζουν την αντιμεταθετική ιδιότητα, είναι πιθανόν η έννοια της ισοδυναμίας να βρίσκει πρόσφορο έδαφος για την κατανόησή της μέσα από καταστάσεις όπου είναι δυνατή η εφαρμογή της αντιμεταθετικής ιδιότητας.

Προκειμένου τα μικρά παιδιά να είναι σε θέση να διαχειρίζονται με νόημα τις σχέσεις ισοδυναμίας ενδεχομένως μόνο μία διαφοροποίηση στον τρόπο αναπαράστασης (συμβολικός ή μη συμβολικός τρόπος) δεν βοηθά. Αυτό που πιθανότατα χρειάζεται είναι να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρία στην ανάπτυξη και ερμηνεία διαφορετικών ισοδύναμων εκφράσεων (π.χ., $2+3=5$, $3+2=5$, $1+1+1+1=5$, $4+1=5$, $2+2+1=5$, κλπ.) από την πρώτη στιγμή που διδάσκονται τους μικρούς αριθμούς μέχρι το 10. Μία τέτοια προσέγγιση σίγουρα ενισχύει την αίσθηση του αριθμού και, όπως υποστηρίζουν οι Chesney et al. (2014), συμβάλλει σε μία διαφορετική νοητική οργάνωση των εννοιολογικά συσχετιζόμενων αριθμητικών ομάδων.

Θεωρώντας ότι η κατανόηση των σχέσεων ισοδυναμίας αποτελεί ένα σημαντικό θέμα στη μαθηματική εκπαίδευση, η παρούσα εργασία υποστηρίζει την πρόωμη και έγκαιρη ένταξη της έννοιας της ισοδυναμίας στο δημοτικό σχολείο. Περισσότερες έρευνες, ωστόσο, χρειάζονται για την αναζήτηση των καταλληλότερων τρόπων και μέσων για την ανάπτυξη της έννοιας και τη διερεύνησή της και σε άλλες καταστάσεις (όπως, για παράδειγμα, πολλαπλασιασμού, διαίρεσης, κλασμάτων κλπ.).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, J.R. (2002). Spanning seven orders of magnitude: A challenge for cognitive modeling. *Cognitive Science*, 26, 85-112.

Asquith, P., Stephens, A., Knuth, E., & Alibali, M. (2007). Middle school mathematics teachers' knowledge of students' understanding of core algebraic concepts: Equal sign and variable. *Mathematical Thinking and Learning*, 9(3), 249-272.

Blanton, M., Schifter, D., Inge, V., Lofgren, P., Willis, C., Davis, F., & Confrey, J. (2007). Early algebra. In V.J. Katz (Ed.), *Algebra: Gateway to a technological future* (pp. 7-14). Washington DC: American Association of America.

Canobi, K. (2005). Children's profiles of addition and subtraction understanding. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 220-246.

Canobi, K., Reeve, R., & Pattison, P. (2003). Patterns of knowledge in children's addition. *Developmental Psychology*, 39(3), 521-534.

Chesney, D.L., McNeil, N.M., Matthews, P.G., Byrd, C.E., Petersen, L.A., Wheeler, M.C., Fyfe, E.R., & Dunwiddie, A.E. (2014). Organization matters: Mental organization of addition knowledge relates to understanding math equivalence in symbolic form. *Cognitive Development*, 30, 30-46.

Falkner, K., Levi, L., & Carpenter, T. (1999). Children's understanding of equality: A foundation for algebra. *Teaching Children Mathematics*, 6, 232-236.

Jacobs, V.R., Franke, M.L., Carpenter, T.P., Levi, L., & Battey, D. (2007). Professional development focused on children's algebraic reasoning in elementary school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 258-288.

Knuth, E.J., Stephens, A.C., McNeil, N.M., & Alibali, M.W. (2006). Does understanding the equal sign matter? Evidence from solving equations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37(4), 297-312.

Λεμονίδης, Χ. (1996). Δυσκολίες και αντιλήψεις των μαθητών κατά το πέρασμα από την αριθμητική στην άλγεβρα. *Ευκλείδης Γ'*, 13(45), 61-70.

- McNeil, N.M. (2005). *When the basics backfire: The change-resistance account of equation-learning difficulties*. Unpublished doctoral dissertation. Madison: University of Wisconsin.
- McNeil, N.M., & Alibali, M.W. (2009). Knowledge change as a function of mathematics experience: All contexts are not created equal. *Journal of Cognition and Development, 6*(2), 285-306.
- Mix, K. (1999). Preschoolers' recognition of numerical equivalence: Sequential sets. *Journal of Experimental Child Psychology, 74*, 309-332.
- Sfard, A., & Linchevski, L. (1994). The gains and the pitfalls of reification – The case of algebra. *Educational Studies in Mathematics, 26*, 191-228.
- Sherman, J., & Bisanz, J. (2009). Equivalence in symbolic and nonsymbolic contexts: Benefits of solving problems with manipulatives. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 88-100.
- Wilkins, J.L., Baroody, A.J., & Tiilikainen, S. (2001). Kindergartners' understanding of additive commutativity within the context of word problems. *Journal of Experimental Child Psychology, 79*(1), 23-36.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Ελένη Ζησοπούλου, Αλεξάνδρα Γκλούμπου & Αθηνά Ζησοπούλου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της ανακοίνωσης είναι να καταδείξει έναν συστηματικό τρόπο εφαρμογής της τυπικής συνεργατικής μάθησης στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου σε όλες τις γνωστικές περιοχές μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρία νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης. Το δείγμα ήταν 66 παιδιά. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η εκπαιδευτική έρευνα δράση. Τα ερευνητικά εργαλεία ήταν το κοινωνιομετρικό τεστ, ο οδηγός παρατήρησης και η φωτογράφιση. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ακολουθήθηκαν δύο θεωρητικές προσεγγίσεις της συνεργατικής μάθησης, η εννοιολογική (conceptual approach) και η δομική (structural approach). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ανέδειξαν την τάξη του νηπιαγωγείου σε υλικό πεδίο αγωγής. Αυξήθηκαν οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών και καλλιεργήθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες. Αυτό συντέλεσε στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων και στην ενίσχυση του θετικού ψυχολογικού τμήματος. Υπήρξε ενεργητική μάθηση των παιδιών ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης και την ευέλικτη και δημιουργική χρήση του χώρου.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Τυπική συνεργατική μάθηση, ανασχεδιασμός χώρου, εκπαιδευτική διαδικασία, νηπιαγωγείο.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Η Τυπική Συνεργατική Μάθηση

Η συνεργατική μάθηση, από παιδαγωγική άποψη, είναι ένα σύστημα μεθόδων μάθησης, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές ομάδες μεικτής ικανότητας (2-4 ατόμων), για την επίτευξη των κοινών στόχων και τη μεγιστοποίηση της μάθησης τόσο των ίδιων όσο και των συμμαθητών τους (Johnson & Johnson, 1999).

Σκοπός της συνεργατικής μάθησης είναι κάθε μέλος να οικοδομήσει μία ισχυρή και ανεξάρτητη προσωπικότητα και κάθε άτομο να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά τόσο στο πλαίσιο συνεργαζόμενων ομάδων όσο και στο πλαίσιο της ατομικής δράσης (Johnson et al., 2004). Σε μία τάξη όπου εφαρμόζεται η συνεργατική μάθηση οι στόχοι των ατόμων βρίσκονται σε θετική αλληλεξάρτηση (Χαραλάμπους, 2008, Johnson & Johnson, 1999) και αυξάνεται ο βαθμός και ο χρόνος συμμετοχής του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kagan, 1994). Στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό επειδή ο βαθμός της δραστηριοποίησης (engagement) των παιδιών στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου επηρεάζει αντίστοιχα τη μάθησή τους και την ομαλή προσαρμογή τους (Γρηγοριάδης, 2005).

Οι μορφές συνεργατικής μάθησης είναι τρεις: η τυπική (formal), η άτυπη (informal) και οι ομάδες συνεργατικής βάσης (cooperative base groups). Στην έρευνά μας εφαρμόσαμε την τυπική συνεργατική μάθηση επειδή στον συγκεκριμένο τύπο δίνεται έμφαση τόσο σε θέματα γνωστικού περιεχομένου όσο και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στην τυπική συνεργατική μάθηση (formal cooperative learning) οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες σχεδιασμένες από τον εκπαιδευτικό για να διασφαλίζεται η ανομοιογένεια. Οι ομάδες παραμένουν σταθερές για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, περίπου 5-6 εβδομάδες. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τους στόχους της εργασίας. Οι μαθητές ολοκληρώνουν

από κοινού συγκεκριμένες εργασίες (όπως λήψη απόφασης, επίλυση προβλήματος, εκμάθηση λεξιλογίου, εργασίες μαθηματικού, γλωσσικού και εικαστικού περιεχομένου). Οι ομάδες παρουσιάζουν και αξιολογούν τη δουλειά τους (Johnson, Johnson & Holubec, 2008, Johnson & Johnson, 2003).

Οι συνεργατικές μέθοδοι που χρησιμοποιήσαμε ήταν η ‘Co-op, Co-op’ και η ‘Learning Together’. Οι μέθοδοι προσδιορίζουν τη σύνθεση της ομάδας, τον αριθμό των μελών της, το είδος των αμοιβών καθώς και το είδος της εργασίας που θα περιλαμβάνουν οι δραστηριότητες (εναλλαγή ατομικής- συνεργατικής εργασίας, ενδοομαδική και διομαδική εργασία).

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα χρησιμοποιήσαμε δύο θεωρητικές προσεγγίσεις της συνεργατικής μάθησης, την εννοιολογική (conceptual approach) και τη δομική (structural approach). Την εννοιολογική τη χρησιμοποιήσαμε επειδή θεωρείται η πιο ολοκληρωμένη καθώς η ομάδα θεωρείται ως δυναμική οντότητα η λειτουργία της οποίας επηρεάζεται σημαντικά από την αλληλεξάρτηση και την αλληλεπίδραση των μελών της.

Τη δομική τη χρησιμοποιήσαμε επειδή βασίζεται σε συγκεκριμένες τεχνικές/ δομές (structures), οι οποίες είναι δομημένες σε συγκεκριμένα βήματα που αφορούν τον τρόπο οργάνωσης της δραστηριότητας και όχι το περιεχόμενο. Για το λόγο αυτό μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Οι τεχνικές αυτές βελτιώνουν σημαντικά τόσο την ακαδημαϊκή επίδοση όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες (Kagan, 1994).

Οι συνεργατικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν καθ’ όλη τη διάρκεια του προγράμματος ήταν (Kagan, 1994):

α. *Τα συνεργατικά παιχνίδια* (cooperative activities) που εφαρμόστηκαν πριν από την εφαρμογή του συνεργατικού προγράμματος αλλά και κατά τη διάρκειά του. Χρησιμοποιήθηκαν επειδή καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητες και ευνοούν το «δέσιμο» της ομάδας (teambuilding), αλλά και της τάξης (classbuilding). Επίσης, επειδή συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και προκαλούν ευχαρίστηση και αμοιβαία υποστήριξη. Η συχνότητα εφαρμογής συνεργατικών παιχνιδιών συναρτήθηκε από τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις των παιδιών και από το γενικότερο ψυχολογικό κλίμα της τάξης καθώς και από το είδος και το βαθμό δυσκολίας των συνεργατικών δραστηριοτήτων.

β. *Η τεχνική της κατανομής ρόλων* (Social Roles) ήταν η μόνη τεχνική που εφαρμόστηκε σε όλες τις δραστηριότητες. Με την ανάληψη ρόλων τα παιδιά αναλαμβάνουν ένα συγκεκριμένο έργο μέσα στην ομάδα, μαθαίνουν να αναλαμβάνουν την ατομική ευθύνη και αποφεύγεται έτσι κάποια παιδιά να μην δουλεύουν καθόλου μέσα στην ομάδα (free riders). Οι πιο συνηθισμένοι ρόλοι ήταν του παρουσιαστή, του υπεύθυνου υλικού, του συντονιστή, του εικονογράφου και του γραμματέα.

γ. *Η τεχνική της διαδοχικής συμμετοχής* (Round Robin) χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών τόσο της ομάδας τάξης όσο και της μικρής ομάδας.

δ. *Η τεχνική της παράφρασης* (Paraphrase passport) χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών και προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να ακούνε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

ε. *Η τεχνική ‘μοιράζομαι και συγκρίνω’* (Share and Compare) χρησιμοποιήθηκε προκειμένου οι ομάδες που δούλευαν την ίδια εργασία να συγκρίνουν το αποτέλεσμα των εργασιών τους. Έτσι όλες οι ομάδες είχαν ενεργητική συμμετοχή την ίδια χρονική στιγμή, διόρθωναν μόνες τους τα λάθη τους και κατέφευγαν λιγότερο στην επίκληση βοήθειας από τις νηπιαγωγούς.

Η Συνεργατική Μάθηση και η Λειτουργία του Χώρου

Ο χώρος είναι μία βασική παράμετρος για την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου που μπορεί να ευνοήσει ή να εμποδίσει την ομαλή εξέλιξή της. Η σημασία που έχει ο χώρος για την ανάπτυξη συνεργατικών μορφών εργασίας τονίζεται από σημαντικούς εκπροσώπους της συνεργατικής μάθησης (Johnson & Johnson, 1999, Kagan, 1994, Slavin 1995 κ.α.). Ο χώρος αποτελεί το υλικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται η εργασία σε ομάδες. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του χώρου της τάξης και των επίπλων υποδεικνύουν τις κινήσεις των παιδιών, τις συμπεριφορές που αναμένεται να εκδηλωθούν καθώς και το είδος των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες είναι απαραίτητη η αναδιοργάνωση του χώρου και φυσικά η ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αναδιοργανώνουν το χώρο εργασίας της ομάδας τους, είτε μόνα τους είτε με τη βοήθεια των νηπιαγωγών, και να τον προσαρμόζουν στα ενδιαφέροντά τους και στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων (Γερμανός, 2006). Με τον τρόπο αυτό ο χώρος αποκτούσε ευελιξία και προσαρμοζόταν στον κόσμο του παιδιού.

Η ύπαρξη ευελιξίας στη χρήση του χώρου είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί χάρη σ' αυτή καθίσταται εφικτή η χρησιμοποίηση του χώρου από τις ομάδες με διαφορετικούς τρόπους χωρίς να προαπαιτούνται αλλαγές στο σχήμα, το μέγεθος και τον εξοπλισμό του. Επίσης, χάρη σ' αυτή ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί πολλαπλά με τους συμμαθητές του, αλλά και με τον εκπαιδευτικό (Γερμανός, 2010).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, επειδή αποτελεί μία μορφή εφαρμοσμένης έρευνας που αποσκοπεί στην παραγωγή χρήσιμης γνώσης για τη δράση σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής αλλαγής (Elliot, 2007). Στόχος του προγράμματος ήταν η ανάδειξη ενός συστηματικού τρόπου εφαρμογής της τυπικής συνεργατικής μάθησης στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες σε όλες τις γνωστικές περιοχές που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου. Ερευνητές ήταν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί των τριών τμημάτων. Το δείγμα αποτελούνταν από 66 παιδιά, νήπια και προνήπια. Δύο τμήματα νηπιαγωγείου ήταν από την ανατολική Θεσσαλονίκη και ένα από τη δυτική. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 3 μήνες.

Η υπόθεση εργασίας μας ήταν πως αν στο νηπιαγωγείο εφαρμόζεται τυπική συνεργατική μάθηση σε συνδυασμό με την παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου, τότε τα παιδιά, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τις αυξημένες αλληλεπιδράσεις και ενισχύεται η ενεργητική τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το κοινωνιόγραμμα, ο οδηγός παρατήρησης και η φωτογράφιση. Το κοινωνιόγραμμα το εφαρμόσαμε τρεις φορές. Μία φορά πριν από την έναρξη της έρευνας, μία κατά τη διάρκειά της προκειμένου να διερευνήσουμε πόσο είχαν μεταβληθεί οι επιλογές των παιδιών και μία στο τέλος της έρευνας. Ο οδηγός παρατήρησης και η φωτογράφιση χρησιμοποιούνταν σε κάθε δραστηριότητα. Χρησιμοποιήσαμε τριγωνοποίηση προκειμένου να έχουμε πιο έγκυρα αποτελέσματα.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με μέθοδο θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Muchielli, 1994). Η θεματική ανάλυση εντοπίζει τις εννοιολογικές μονάδες/θέματα που συνθέτουν το περιεχόμενο και τα οργανώνει σε κατηγορίες. Ως μονάδα αναφοράς (item) για

τη θεματική ανάλυση περιεχομένου ορίσθηκε η ‘ελάχιστη πρόταση’ δηλαδή ένα τμήμα περιόδου με αυτοτελές νόημα, στο οποίο το ρήμα αναφέρεται ρητά ή εννοείται (Γερμανός, κ. ά., 2007).

Οι φάσεις εργασίας στην ομάδα

Πριν από την έναρξη του προγράμματος, δημιουργήθηκαν από τις νηπιαγωγούς τετραμελείς ετερογενείς ομάδες με βάση τα αποτελέσματα του πρώτου κοινωνιογράμματος και τις απόψεις των ίδιων για τη συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών.

Οι ομάδες επέλεξαν μέσα από προκαταρκτικές συνεργατικές δραστηριότητες και κοινή συναίνεση το όνομα, το σύμβολο, το χώρο όπου θα αναρτούσαν τις εργασίες τους καθώς και τον πανηγυρισμό τους. Σε κάθε δραστηριότητα ακολουθούσαν οι τρεις φάσεις της συνεργατικής μάθησης.

A’ φάση εργασίας στις ομάδες

Στη φάση αυτή υπήρχε συνδυασμός της συνεργατικής μάθησης με άλλες μεθόδους διδασκαλίας. Η νηπιαγωγός εξηγούσε στα παιδιά το περιεχόμενο της δραστηριότητας (κοινό έργο) και τους στόχους της γνωστικούς και συνεργατικούς. Γινόταν αναφορά στους βασικούς κανόνες της εργασίας στην ομάδα και ανέθετε στα παιδιά τους ρόλους που έπρεπε να αναλάβουν. Παρουσίαζε το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιούσαν και εξηγούσε στα παιδιά τον τρόπο που θα χρησιμοποιούσαν το χώρο της τάξης και τις δυνατότητες παρέμβασης που θα είχαν. Παρουσίαζε το σήμα ησυχίας (οπτικό ή ηχητικό) που θα χρησιμοποιούνταν προκειμένου να μην είναι μεγάλη η φασαρία κατά τη διάρκεια της εργασίας των παιδιών στις μικρές ομάδες.

B’ φάση εργασίας στις ομάδες

Οι ομάδες μεταφέρονταν σε οποιοδήποτε χώρο της τάξης επιθυμούσαν να εργαστούν και μπορούσαν να τον αναδιοργανώσουν ανάλογα με τις απαιτήσεις της δραστηριότητας προκειμένου να τους εξυπηρετεί.

Αναφορικά με τις εργασίες οι νηπιαγωγοί δούλευαν με τρεις τρόπους. Ο πρώτος ήταν όλες οι ομάδες να δουλεύουν την ίδια εργασία (ενδοομαδική εργασία). Ο δεύτερος τρόπος ήταν ανά δύο οι ομάδες να δουλεύουν την ίδια εργασία (ενδοομαδική και διομαδική εργασία). Εδώ χρησιμοποιούσαμε την τεχνική ‘μοιράζομαι και συγκρίνω’ που αναλύσαμε παραπάνω. Στον τρίτο τρόπο κάθε ομάδα δούλευε διαφορετική εργασία, η οποία σχετιζόταν με το συγκεκριμένο θέμα. Στο τέλος όλες οι ομάδες συνθέταν την εργασία τους προκειμένου να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα (ενδοομαδική και διομαδική εργασία).

Καθ’ όλη τη διάρκεια της β’ φάσης οι νηπιαγωγοί παρακολουθούσαν την εργασία των ομάδων, βοηθούσαν όπου ήταν απαραίτητο και εμπύχωναν.

Γ’ φάση εργασίας στις ομάδες

Στη φάση αυτή οι ομάδες ολοκλήρωναν την εργασία τους και τακτοποιούσαν το χώρο όπου δούλεψαν και το υλικό που είχαν χρησιμοποιήσει. Παρουσίαζαν την εργασία τους στις υπόλοιπες ομάδες είτε στο χώρο της ομάδας τάξης (‘παρεούλα’) είτε στο χώρο όπου δούλευαν.

Η παρουσίαση περιλάμβανε λεκτικές διατυπώσεις και διαδικασίες ελέγχου. Τα μέλη αξιολογούσαν τον τρόπο εργασίας τους και το αποτέλεσμα της δουλειάς τους στην ομάδα και ανέφεραν εάν πέτυχαν το στόχο που είχε τεθεί (αυτοαξιολόγηση ομάδας). Εξέφραζαν τα συναισθήματά τους. Με την παρουσίαση τα παιδιά έπαιρναν ανατροφοδότηση και

καλλιεργούσαν μεταγνωστικές διαδικασίες. Στο τέλος της παρουσίασης κάθε ομάδα πανηγύριζε με τον πανηγυρισμό που είχε επιλέξει.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι *αυξήθηκαν οι αλληλεπιδράσεις* των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά συμμετείχαν στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η οργάνωση των δραστηριοτήτων, παρείχε ευκαιρίες κατά τις οποίες έπαιρναν το λόγο για να εκφράσουν απόψεις, απορίες, να αντιπαραθέσουν ιδέες, να εξηγήσουν, να λύσουν προβλήματα. Η παρατήρηση πεδίου έδειξε ότι τα παιδιά συχνά αντάλλασσαν πληροφορίες και γνώσεις, βοηθούσαν ο ένας τον άλλο, όταν χρειαζόταν, για να διαμορφώσουν το χώρο, να δημιουργήσουν το δικό τους «τόπο» αλλά και για να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο στην κατάκτηση της γνώσης. Παρατηρήθηκε ενθάρρυνση μεταξύ των μελών των ομάδων όταν εξηγούσαν προφορικά την άποψή τους, συζητούσαν για τις έννοιες που μάθαιναν, γεγονός που συνέβαλε στην καλύτερη γνωριμία μεταξύ τους. Η θετική αλληλεξάρτηση μέσα από την κατανομή των ρόλων και των υλικών συνέβαλε στην αύξηση του χρόνου εμπλοκής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και στην παροχή και λήψη βοήθειας, στην ανάπτυξη της συνεργασίας και στην συνεργασία των μελών των ομάδων (ενδοομαδική συνεργασία) αλλά και των ομάδων μεταξύ τους (διομαδική συνεργασία).

Η ανάλυση του κοινωνιογράμματος έδειξε ότι τα παιδιά έμαθαν να αποδέχονται ως μέλη της ομάδας τους ακόμα και παιδιά που δεν ήταν αρχικά φίλοι τους. Οι θετικές επιλογές των παιδιών αυξήθηκαν και οι αρνητικές μειώθηκαν. Τα παιδιά επέλεγαν άλλα παιδιά όχι μόνο με κριτήριο τις φιλικές σχέσεις, όπως γινόταν στην αρχή του προγράμματος, αλλά με άλλα κριτήρια που σχετίζονταν με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά αιτιολόγησαν τις επιλογές τους αναφέροντας τη βοήθεια που λάμβαναν κατά την εργασία τους στην ομάδα, τη συνοχή της ομάδας, την ποιότητα της συνεργασίας, στοιχεία της συμπεριφοράς των άλλων μελών της ομάδας δίνοντας έμφαση στα θετικά.

Η εφαρμογή των συνεργατικών δραστηριοτήτων και η δημιουργία ενός συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην τάξη συνέβαλαν στην καλλιέργεια αλλά και κατάκτηση *συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων* τόσο κατά την εργασία τους στις μικρές ομάδες όσο και κατά την εργασία τους στην ομάδα-τάξη. Τα παιδιά εφαρμόζοντας τους κανόνες της συνεργατικής μάθησης κατάφεραν να μιλάνε χαμηλόφωνα και να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν, να μετακινούνται προσεκτικά στην τάξη, στα πλαίσια πάντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για να προμηθευτούν υλικά, να διαμορφώσουν το χώρο, να ζητήσουν βοήθεια χωρίς να ενοχλούνε την εργασία των υπόλοιπων ομάδων. Στη φάση της παρουσίασης μπορούσαν να επαναδιατυπώνουν τον συνεργατικό και τον γνωστικό στόχο, και έμαθαν να αξιολογούν την εργασία τους στην ομάδα, την επίτευξη του κοινού έργου και τη συμπεριφορά τους. Ανέπτυξαν έτσι μεταγνωστικές ικανότητες.

Βελτιώθηκε το *ψυχολογικό κλίμα της τάξης* καθώς ενισχύθηκε η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, η διαπροσωπική επικοινωνία και η διατύπωση ξεκάθαρων κανόνων συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα αξιοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση του ψυχολογικού κλίματος του Fraser, (1991), το MCI (My Class Inventory). Το κάθε μέλος της ομάδας συμμετείχε ενεργά, είχε προσωπική εμπλοκή και γνώριζε τους στόχους των δραστηριοτήτων. Επίσης η διαμόρφωση του χώρου και η δημιουργία «τόπων» που εξυπηρετούσαν τις ανάγκες των δραστηριοτήτων προκαλούσε ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Ένα άλλο στοιχείο που συνέβαλε στη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης ήταν και ο πανηγυρισμός των ομάδων που γινόταν μετά την παρουσίαση του κοινού έργου της. Οι συγκρούσεις ανάμεσα στα παιδιά μειώθηκαν με την πάροδο του χρόνου καθώς τα παιδιά καλλιεργούσαν μέσα από τη συμμετοχή τους στις ομάδες τις συνεργατικές δεξιότητες, μάθανε να ζητάνε βοήθεια από

τα παιδιά της ομάδας τους και από τις άλλες ομάδες και να επιλύουν λεκτικά τις διαφωνίες τους. Η ολοκλήρωση του κοινού έργου της ομάδας με τη συμμετοχή και συμβολή όλων συνέβαλε στη μείωση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στις κατευθυνόμενες συνεργατικές δραστηριότητες. Τα παιδιά έδιναν και έπαιρναν βοήθεια τη στιγμή ακριβώς που τη χρειαζόταν και πολλές φορές με τον τρόπο που είναι πιο κοντά σε αυτά, αφού δινόταν από συνομηλίκους. Τέλος ενισχύθηκε η συνεκτικότητα τόσο μέσα στις μικρές ομάδες όσο και στην ομάδα-τάξη καθώς υπήρχε κοινό έργο για την επίτευξη του οποίου ήταν υπεύθυνοι όλοι.

Η ευέλικτη και δημιουργική χρήση του χώρου από τις ομάδες ενίσχυσε την *ενεργητική συμμετοχή των παιδιών* στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά με την ελευθερία που τους παρέχονταν στην χρήση του χώρου κατά τη διάρκεια των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων τους, είχαν τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες να διαμορφώνουν το χώρο για να εξυπηρετείται η δράση τους, να δημιουργούν τόπους, έντονα φορτισμένους συμβολικά, για να προωθούν τη δράση και την εξέλιξη των δραστηριοτήτων. Η αναδιοργάνωση του χώρου καλλιεργούσε κοινωνικές δεξιότητες στα μέλη των ομάδων και η εργασία στις ομάδες ωθούσε συνεχώς τα παιδιά σε νέες αναδιοργανώσεις του χώρου.

Τα ίδια συμμετείχαν με την προσωπική τους εμπλοκή και τις ιδέες τους και μειώθηκε ο χρόνος που «ακούν μόνο χωρίς να πράττουν». Τα παιδιά ερχόταν σε επαφή με το αντικείμενο της μάθησης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα συγκριτικά με το να δούλευαν με ολόκληρη την ομάδα-τάξη σε συγκεκριμένο χώρο της τάξης.

Παρακινούνταν μέσα από την συνεργατική οργάνωση των δραστηριοτήτων να μιλήσουν εκφράζοντας θέσεις, ιδέες, να προτείνουν λύσεις για να επιλύσουν προβλήματα, να ζωγραφίσουν, να κατασκευάσουν κ.λπ. Μέσα από την εργασία στις ομάδες ερχόταν σε επαφή με πολλές πληροφορίες και υλικά έχοντας και την ατομική ευθύνη της δικής τους συμμετοχής. Επίσης μέσα από την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με το υλικό (χώρος) και κοινωνικό (συμμαθητές) περιβάλλον ενισχύθηκε η ενεργητική συμμετοχή του κάθε παιδιού στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες καθώς τα παιδιά ανακάλυπταν–εφεύρισκαν τη γνώση μέσα από αλληλεπιδραστικές διαδικασίες.

Τα παιδιά ανέπτυξαν κοινωνικές σχέσεις, κατέκτησαν την αυτονομία στη μάθηση, ένιωσαν ικανά καθώς μπορούσαν να ολοκληρώσουν το κοινό έργο της ομάδας τους και αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την κατάκτηση της γνώσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης υλοποιήθηκε σε αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με το λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής. Τα παιδιά αξιοποιούσαν και ενσωμάτωναν το χώρο, χρησιμοποιώντας συνεργατικές πρακτικές που εξυπηρετούσαν κάθε φορά τη δράση τους. Είχαν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν στο χώρο ανάλογα με τις επιθυμίες τους σε συνδυασμό όμως πάντα με τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων. Οι αναδιοργανώσεις του χώρου έδιναν ερεθίσματα στα παιδιά για να προάγουν τη μάθησή τους και να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιώντας κοινωνικές δεξιότητες. Ο χώρος απέκτησε το χαρακτηριστικό της ευελιξίας καθώς τα παιδιά είχαν την ελευθερία να μεταφέρουν τα έπιπλα και το εκπαιδευτικό υλικό για να διαμορφώσουν το χώρο που θα εργάζονταν και θα υποστήριζε τη δράση τους.

Η εργασία των παιδιών στις ομάδες και η λειτουργία του χώρου με την ευέλικτη οργάνωση και χρησιμοποίηση του χώρου στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο διαφοροποίησαν και αναβάθμισαν τη λειτουργία και την ανάπτυξη των αυθόρμητων

δραστηριοτήτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες και οι αυξημένες θετικές αλληλεπιδράσεις που ανέπτυξαν τα παιδιά στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες μεταφέρθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν από τα ίδια στις αυθόρμητες δράσεις τους. Χρησιμοποιούσαν μορφές επικοινωνίας βασισμένες στο διάλογο και συνεργατικές μορφές εργασίας αλλά και βασικά στοιχεία της συνεργατικής μεθόδου όπως θετική αλληλεξάρτηση, ατομική ευθύνη, αλληλεπιδράσεις, παρουσίαση του κοινού έργου.

Η αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση χώρου και συνεργατικής μεθόδου παρείχε τις ευκαιρίες τα παιδιά να αξιοποιήσουν αξιόλογα χαρακτηριστικά της σκέψης τους, δηλαδή την τάση για παραγωγή, επινοητικότητα, ευελιξία και δημιουργικότητα και να αποκτήσουν πρόσθετα εφόδια και διευρυμένες δυνατότητες μάθησης καθώς ασκήθηκαν στο διάλογο, στην ενεργητική μάθηση, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στις κοινωνικές δεξιότητες, στην επίλυση προβλημάτων, στην εξεύρεση στρατηγικών. Μέσα από όλες αυτές τις διαδικασίες αναβαθμίστηκε ο ρόλος των παιδιών και η εκπαιδευτική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γερμανός, Δ. (2010). Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Κανατσούλη(επιμ.) *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και στην πρώτη σχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 21-54.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg

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*. Ιωάννινα, 17-20.5.2007, 294-302. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής (ηλεκτρονική έκδοση).

Γρηγοριάδης, Αθ. (2005). *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή.

Elliot, J. (2007). *Reflecting where the action is: The selected writings of John Elliot on pedagogy and action research*. London: Routledge

Fraser, B.J., Walberg, H., J. (Eds.) (1991). *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Pergamon.

Johnson, D. W., Johnson, R.T., Holubek E. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Edina. MN: Interaction Book Company.

Johnson D. W., Johnson, R.T., Holubek E. (2004). *Cooperative Learning in the Classroom*. ASCD: Alexandria: Virginia.

Johnson, D. W., Johnson, R.T. (2003). Η οικοδόμηση της αποδοχής των διαφορών των μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας μέσα από τη συνεργατική μάθηση. Πρακτικά Α' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: *Συνεργατικό Σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής μάθησης.

Johnson, D. W. –Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Kagan Sp. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente

Keyser, W.M. (2000). Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategies*, 17/2000: 35-44.

Muchielli, A. (1994). *Les methods qualitative*. Paris:PUF

Prince, M. (2004). Does Active Learning work? A Review of the Research. *J.Engr. Education*, 93(3)/2004:223-231.

Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon

Χαραλάμπους, Ν. (2008). Μέθοδοι και τεχνικές συνεργατικής μάθησης. Στο Μ. Κοκκίδου *Τέχνη και διαθεματικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ωρίων, 28-39.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ

Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος, Μαρία Ζωγράφου-Τσαντάκη, Κατερίνα Σαραφίδου & Άννα Βακάλη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή», προσπάθεια απόδοσης του αγγλοσαξονικού «Creative Writing», μας παραπέμπει στην τέχνη της γραφής, αλλά και στην έννοια της «δημιουργικότητας». Η δημιουργική γραφή για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, την τελευταία 15ετία, εμφανίζεται ως ειδική παιδαγωγική εφαρμογή και πρακτική, αρχικά ως άτυπη από φορείς κυρίως εκπαίδευσης ενηλίκων και πρόσφατα στην τυπική εκπαίδευση ως πρόταση ενταγμένης στα Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων Γλώσσας. Στην προσχολική εκπαίδευση, η γνώση και η καλλιέργεια του λόγου (προφορικού και γραπτού) αποτελεί κύριο συστατικό των Αναλυτικών Προγραμμάτων και βασίζεται στις αρχές του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες ενδυναμώνουν την ανάπτυξη δημιουργικού λόγου και την παραγωγή δημιουργικών κειμένων. Η δημιουργική γραφή ως όρος, εμφανίζεται, για πρώτη φορά, στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο ως τρόπος για να εμπλουτιστεί η προφορική επικοινωνία αλλά και ως πρόταση για να εξασκηθούν δημιουργικές γλωσσικές δεξιότητες. Στη στρογγυλή τράπεζα επιδιώκεται να συζητηθούν ζητήματα σχετικά με την ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής στην προσχολική εκπαίδευση ως μορφή αγωγής που συμβάλλει στην πολιτισμική αειφορία και να παρουσιαστούν δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής και σχετικές πρακτικές εφαρμογές που έλαβαν χώρα σε διάφορες προσχολικές τάξεις

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Δημιουργική γραφή, Προσχολική Εκπαίδευση, Προγράμματα Σπουδών, Νηπιαγωγεία, δραστηριότητες, πολιτισμική αειφορία.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ

Ο κόσμος των λογοτεχνικών έργων, ο τρόπος που λειτουργεί και οι όποιοι κοινωνικοί καταναγκασμοί τον συγκροτούν ή και του προσδίδουν αναζωογονητικό και ουσιαστικό ρόλο στο πολιτισμικό γίνεσθαι μας εισάγουν στην έννοια του πεδίου της πολιτιστικής παραγωγής, στην οποία εντάσσεται και το λογοτεχνικό πεδίο, όπως αυτό έχει οριστεί από τον Bourdieu (2006). Για περισσότερο από εκατό χρόνια τα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής υπηρετούν το πεδίο αυτό, καθώς ελέγχουν κριτικά, τόσο την άποψη της «ιερής» ιδιαιτερότητας του κόσμου της λογοτεχνικής συγγραφής, και συνεπώς προσβάσιμης μόνον στους μυθοποιημένους ιεροφάντες της, όσο και αυτήν που προκρίνει και εξαίρει μία άκρατα αναλυτικού τύπου προσέγγιση της λογοτεχνίας, παραδίδοντας τη σκυτάλη της πρωτοκαθεδρίας σε επιστήμονες και μνημένους γνώστες της θεωρίας της. Στα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής, τουλάχιστον σε αυτά που αντιλαμβάνονται σοβαρά τον συγχρονικό και διαχρονικό τους ρόλο, τα έργα δεν παύουν να υφίστανται θεωρημένα μέσα από το σύστημα των διαφορών τους, αλλά προσμετράται πολύ σοβαρά η θέση και η ατομική συμβολή του δημιουργού (η θέση που κατέχει, δηλαδή, στο λογοτεχνικό πεδίο μέσα από την κοινωνική και γεωγραφική του καταγωγή, το αξιακό σύστημα, την προσωπικότητα και την ενεργή ή παθητική εμπλοκή του στη διαμόρφωση τάσεων -ρηζικέλευθων ή αναχρονιστικών- της λογοτεχνικής παραγωγής).

Η χρήση του όρου «Δημιουργική Γραφή» σύμφωνα με την Ο' Rourke (2005) χρονολογείται από το 1816, όταν ο W. Wordsworth χαρακτήρισε τη συγγραφή δημιουργική τέχνη και τη διέκρινε από την κριτική, τη δημοσιογραφική, την ακαδημαϊκή ή την τεχνική γραφή, ενώ κατά τον Fenza (2008), τον όρο επινόησε ο R. Emerson το 1837 στη διάλεξή του με τίτλο «The American Scholar», όπου αναφερόταν στη «δημιουργική γραφή» και τη «δημιουργική ανάγνωση» ως τρόπους αντίδρασης στην παραδεδομένη γνώση και τον συντηρητισμό που χαρακτήριζε τη φιλολογία. Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» είναι επείσακτος, δηλαδή ξενικός, και επιχειρεί να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλοσαξωνικό «creative writing». Η σύγχυση και η αμηχανία προκύπτει ακριβώς εξαιτίας των αρκούντως πολλαπλών σημασιοδοτήσεων που προκαλεί, αλλά και εξαιτίας των αξιολογήσεων, κρίσεων και κριτικών που επιτρέπει. Και θα επιτείναμε την εννοιολογική ασάφεια, σε περίπτωση που επιχειρούσαμε να ορίσουμε επακριβώς το πρώτο συνθετικό «Δημιουργική» (Κωτόπουλος 2012, Κωτόπουλος, Βακάλη, Ζωγράφου, 2013). Πάντως, σε κάθε περίπτωση αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετουσιώνει σε γραφή. Στην εκπαιδευτική πράξη συγκεντρώνει και παραθέτει πρακτικές και τεχνικές που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών -κυρίως λογοτεχνικών- δεξιοτήτων, δηλαδή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που οδηγούν στην παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη. Ο «συγγραφέας» υιοθετεί μία ενεργή κριτική προσέγγιση, επανεξετάζει, αναθεωρεί, ανασκευάζει μέρος της δουλειάς του, ουσιαστικά, δηλαδή, λειτουργεί ταυτόχρονα σε δύο αλληλοσυμπληρούμενα πεδία: την πράξη του να γράφεις (δημιουργικά) και την πράξη του να σκέπτεσαι κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της. Η μέθοδος αυτή προσεγγίζει βιωματικά τον λόγο και τις δυνατότητές του, ενώ στην εκπαιδευτική πράξη η εξοικείωση με τον λόγο υποβοηθά τον πειραματισμό σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη, χωρίς τον φόβο σωστού ή λάθους (Morley, 2007), και συνδυάζεται με ένα δημιουργικό παιχνίδι με τη γλώσσα και την ευφάνταστη αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων (Protherough, 1983).

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια νέα και διαφορετική πρόταση στο εκπαιδευτικό σύστημα και έρχεται να συμπληρώσει δυναμικά τη σύγχρονη παιδαγωγική, η οποία έχει απομακρυνθεί από παραδοσιακές πρακτικές που θεωρούσαν τον μαθητή έναν παθητικό δέκτη και τον καλούσαν να αποστηθίσει στείρες γνώσεις ή στην περίπτωση της Λογοτεχνίας να δεχθεί αναντίρρητα το νόημα του συγγραφέα όπως το προσέφεραν οι δάσκαλοι-αυθεντίες. Ακολουθώντας τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, η Δημιουργική Γραφή ενθαρρύνει τον μαθητή να επιστρατεύσει την επινοητικότητα και τη φαντασία του, να ενεργοποιήσει όλες τις πνευματικές, ψυχικές και συναισθηματικές του δυνάμεις, ώστε να γίνει ο ίδιος δημιουργός του κειμένου, όχι μόνο κριτικός αναγνώστης-ερμηνευτής, αλλά και ανα-δημιουργός του. Τα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής συμβάλλουν με τη βιωματική υπόσταση και λειτουργία τους στην κατανόηση των σχέσεων εκπαίδευσης-κοινωνίας και των σχέσεων εντός των πανεπιστημιακών και σχολικών αιθουσών, μέσα από μια ριζοσπαστική παιδαγωγική, η οποία συμβάλει δραστικά στον μετασχηματισμό και της εκπαιδευτικής, αλλά και της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς με την αναμόρφωση των μαθημάτων της Λογοτεχνίας, αλλά και εν γένει της συγγραφής, διαμορφώνονται τελικά μέσω της αισθητικής οδού συνειδητοποιημένοι, ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες στην Ευρώπη και στον κόσμο γενικότερα. Η υιοθέτηση αυτής της οπτικής, της ποιητικής, δηλαδή της ανατροπής συντηρητικών αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων, προϋποθέτει ρήξεις τόσο με τους αρνητές και πολέμιους της Δημιουργικής Γραφής όσο και με την κουλτούρα της «οικονομικής αποτελεσματικότητας» της εκπαίδευσης.

Θεωρητικοί μάλιστα της Δημιουργικής Γραφής έχουν εκφραστεί αρνητικά στην ένταξη των μαθητών των εργαστηρίων σε μια ανάλογη λογική που τελικά απομακρύνεται από την

«ποιητική του συγκεκριμένου», προκειμένου να βελτιώσει τους μαθητές τους ως επιστήμονες ή διανοούμενους, αλλά όχι απαραίτητα -ή και καθόλου- ως δημιουργούς (Dawson, 2005). Ο τρόπος δουλειάς που απορρέει από μία τέτοια άποψη «πολιτισμικών συνεργειών διαθεματικότητας» καταλήγει τελικά χειραγωγικός και κανονιστικός.

Στην εκπαίδευση, η εργαστηριακή λογική της δημιουργικής γραφής διαρρηγνύει τους στενούς κυρίαρχους ορισμούς της διδακτικής της Λογοτεχνίας, η καταπιεστικότητα των οποίων έχει επιβάλλει έννοιες όπως η ικανότητα, η ευφυΐα, το ταλέντο ως θεόπνευστες και όχι ως ιστορικές ανθρώπινες κατασκευές. Η Δημιουργική Γραφή επιτρέπει ακριβώς στους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν τους δεδομένους κανόνες και τις κοινές συμβάσεις για το τι θεωρείται λογικό, εύλογο, ορθολογικό, και να μην αντιμετωπίζουν ως εκτροπή ή αποτυχία τη μη συμμόρφωση των μαθητών με τις κοινωνικές συμβάσεις των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζεται ότι η επιτυχία της Νέας Κοινωνιολογίας εντοπίζεται στο ότι μετατόπισε την προσοχή από το σπίτι στο σχολείο. Η Δημιουργική Γραφή μετατόπισε την προσοχή από τη θεωρητική διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην ποιητική του εργαστηρίου. Στο μάθημα της Δημιουργικής Γραφής η επιβολή της ταμπέλας σε έναν μαθητή, η επιβολή ουσιαστικά μιας ταυτότητας, η οποία προσδιορίζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από αυτόν, αίρεται, καθώς είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο οι αδύνατοι μαθητές και φοιτητές, να εκπλήσσουν τους δασκάλους τους στα γραπτά τους κείμενα σε σχέση με τα βιογραφικά και την προσωπικότητα που «εκπέμπεται» στη φυσική τους παρουσία.

Στις μέρες μας, η λογοτεχνική γραφή μετατρέπεται στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα σε επίπεδο σχολικής τάξης, αλλά και σεμιναρίων Δημιουργικής Γραφής, από μη πανεπιστημιακούς θεσμούς, σε γλώσσα υπηρεσιακή, γραφειοκρατική, δημοσιογραφική, εξαπλώνοντας τον ιό της στερεοτυπίας. Κατά τον Μπασλάρ, η επιστήμη έρχεται σε αντιπαράθεση με τον κοινό νοου, διότι ο τελευταίος είναι φτιαγμένος από ένα σύνολο γνώσεων που δεν έχουν τεθεί υπό ερώτηση. Η κοινή γνώση δεν μπορεί να εξελιχθεί, «έχει περισσότερες απαντήσεις παρά ερωτήσεις. Έχει απαντήσεις για όλα» (Bachelard, 1970). Στο εργαστήριο του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας υπηρετείται η αντίληψη πως η κριτική σκέψη δεν είναι άσαρκη, άυλη, ανιστορική, αφ' υψηλού πρακτική, αποστασιοποιημένη από τα πρόσωπα που πράττουν. Συνδέεται με το βάρος και το βάθος μιας ολοκληρωμένης ενσώματης, προσωπικής πράξης που ακριβώς βιώνεται από τα πράττοντα πρόσωπα ως τρόπος να αποτελούν τμήμα του συγκεκριμένου και να αφίστανται όταν θελήσουν να αποσύρουν την πράξη τους, ακριβώς επειδή είναι κριτική. Φυσικά, μια τέτοια αντίληψη έρχεται ως συνέπεια της εξελισσόμενης κριτικής σκέψης που έχει συνείδηση της πραξιακής της έντασης ως υποκεινοποιούσας διαδικασίας (Θεοδωροπούλου, 2014).

ΓΙΑΤΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;

Στην προσχολική εκπαίδευση η Δημιουργική Γραφή αποτελεί ειδική παιδαγωγική εφαρμογή και πρακτική και εμφανίζεται ως πρόταση ενταγμένης στα Προγράμματα Σπουδών, ειδικά στη γλωσσική αγωγή. Στην προσχολική εκπαίδευση, η γλωσσική αγωγή, η γνώση και η καλλιέργεια του λόγου (προφορικού και γραπτού), αποτελεί κύριο συστατικό των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Οι ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής ενισχύουν τη γλωσσική ικανότητα και τον δημιουργικό λόγο των παιδιών.

Για τα μικρά παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, η γλωσσική αγωγή είναι *εργαλείο επικοινωνίας*, μέσο με το οποίο μπορούν να αναπαραστήσουν τον κόσμο τους, είναι το *όχημα* για να μοιραστεί κάθε παιδί συναισθήματα, απόψεις, ιδέες, έκφρασης της συμφωνίας ή της διαφωνίας του με τους συνομηλίκους. Στο πλαίσιο της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας το παιδί, στην προσχολική ηλικία γίνεται πλέον ικανό να χρησιμοποιεί με διαφορετικό τρόπο τα εκφραστικά μέσα στις διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις, στις οποίες συμμετέχει

αναγκαστικά. Η γλωσσική ανάπτυξη και η ανάλογη καλλιέργεια στις προσχολικές τάξεις περιλαμβάνει τόσο τον προφορικό λόγο (ακρόαση και ομιλία) όσο και τον γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραπτή έκφραση). Ιδιαίτερα ο γραπτός λόγος για το παιδί της προσχολικής ηλικίας έχει νόημα, προσπαθεί να τον ερμηνεύσει, το ενδιαφέρει.

Επειδή η ενεργός λεκτική συμμετοχή των παιδιών στο Νηπιαγωγείο επηρεάζει θετικά τη μετέπειτα σχολική τους πορεία και συνδέεται με τη μαθησιακή τους εξέλιξη και τη σχολική τους επιτυχία (ή αποτυχία), ο προφορικός λόγος πρέπει να αναδεικνύεται ως μέσο στοχασμού, αντίληψης και ανάπτυξης επιχειρηματολογίας, αλλά και να στηρίζει, όπως επίσης να στηρίζεται, το βασικό διδακτικό «εργαλείο» μάθησης του νηπιαγωγείου, το παιχνίδι.

Διδακτικές ενέργειες ενδυνάμωσης του προφορικού λόγου είναι η δημιουργία ιστοριών και η αναδιήγηση, ενώ η αφήγηση ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι τεράστιας σημασίας. Για να συνθέσουν ουσιαστικά έναν αφηγηματικό λόγο, για να δημιουργήσουν τα παιδιά μια ιστορία θα πρέπει να επιλέξουν τον κύριο χαρακτήρα, ένα σύνολο δευτερευόντων προσώπων, να κατανεύμουν τους ρόλους, να σχεδιάσουν ένα πλέγμα σχέσεων με σημείο αναφοράς τον κεντρικό ήρωα, να διατάξουν μια ιστορία σε χρονικά γεγονότα (πλοκή). Αλλά μια ιστορία ενώ αφηγείται, ταυτόχρονα απεικονίζει έναν κόσμο και αναδεικνύει τις αξιακές του θεωρήσεις. Στο παραμύθι, για παράδειγμα, οι καλοί αμείβονται, ενώ οι κακοί τιμωρούνται. (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013). Ο χειρισμός της νηπιαγωγού με κατάλληλες ερωτήσεις που ενθαρρύνουν την αποκλίνουσα σκέψη, ερωτήσεις ανάλυσης και σύνθεσης που παρακινούν να εκφράζονται τα παιδιά με ελευθερία, αυθορμητισμό και να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους για όσα παρατηρούν, οδηγεί τα παιδιά σε σύνθετες διαδικασίες καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Μπιρμπίλη, 2008).

Ο περιγραφικός λόγος του παιδιού αποτελεί επίσης μέλημα στην προσχολική εκπαίδευση. Η καλλιέργεια της περιγραφικής ικανότητας αναπτύσσεται μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα, δημιουργούν κίνητρα, ενδιαφέρουν τα παιδιά και προσφέρονται με τρόπο παιχνιδιάρη και ελκυστικό. Με περιγραφές αντικειμένων, προσώπων, καταστάσεων, φαινομένων το παιδί κατανοεί ιδέες και ιδιότητες, ομαδοποιεί, συγκρίνει, βγάζει συμπεράσματα, γενικεύει. Εάν το παιδί εξασκείται σε πολύπλοκες περιγραφές, συνδυάζει στοιχεία και επιμέρους ιδιότητες και συσχετίζει τα νέα δεδομένα που παρατηρεί με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του, θεωρείται βέβαιο ότι έχει κατανοήσει αυτό που περιγράφει και χρησιμοποιεί τη γνώση για να τη μεταδώσει με σαφήνεια και πληρότητα. Ο περιγραφικός λόγος των παιδιών καλλιεργείται επίσης με θέματα που έχουν ποικιλομορφία, πολυτροπικότητα και προέρχονται ή τοποθετούνται σε διάφορα πλαίσια δράσης, με ποικιλία ερεθισμάτων για περιγραφές όπως εικόνες από πρόσωπα και ζώα, παιχνίδια, έργα τέχνης, τοπία, σκηνές και στιγμιότυπα ειδήσεων, πίνακες ζωγραφικής, ήρωες παραμυθιών.

Έμφαση δίνεται επίσης, από τα Προγράμματα Σπουδών στην καλλιέργεια του επεξηγηματικού λόγου των παιδιών. Επιδιώκεται τα παιδιά να εξηγούν, και να ερμηνεύουν, να αιτιολογούν τις απόψεις τους, να επιχειρηματολογούν στοιχειωδώς. Η επεξηγηματική ικανότητα των παιδιών και η εξάσκησή της προϋποθέτει να μπορεί ένα παιδί να εκφέρει κατανοητό λόγο, με προτάσεις πλήρεις, απλές ή σύνθετες, να είναι ικανό να συνδυάζει απόψεις άλλων με δικές του εμπειρίες, να διερωτάται και να αμφισβητεί, να ανταποκρίνεται στις αντιρρήσεις και θέσεις των άλλων με πειστικότητα. Η χρήση από τα παιδιά επεξηγηματικού λόγου δεν είναι αυτόματη, αλλά καλλιεργείται και βελτιώνεται με σχεδιασμένες δραστηριότητες.

Οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής μπορούν να υποστηρίξουν και να βελτιώσουν τον επεξηγηματικό λόγο του παιδιού. Διαμορφωμένες μέσα σε διαφορετικά πλαίσια που προκαλούν διαφορετικά ερεθίσματα: διεγείρουν τη λογική αλλά και την κριτική σκέψη του

παιδιού, δημιουργούν ειδικές διδακτικές συνθήκες, ώστε τα παιδιά να επεξηγούν, να υποθέτουν, να σχολιάζουν, να αναστοχάζονται, να ρωτούν, να διαφωνούν, να πειραματίζονται, να μπαίνουν σε καταστάσεις προβληματισμού, να ερμηνεύουν, να εκτιμούν, να βγάζουν συμπεράσματα. Οι νηπιαγωγοί οφείλουν να παροτρύνουν τα παιδιά να δίνουν εξηγήσεις, αφού παρατηρήσουν και εξερευνήσουν θέματα επισταμένα και μεθοδικά. Πρέπει να ακούν τι τους λένε τα παιδιά, να μην αποκλείουν αλλά να διερευνούν πιθανές απροσδόκητες ή «κλανθασμένες» απαντήσεις και να θέτουν επαναλαμβανόμενες και διευκρινιστικές ερωτήσεις που θα τα βοηθήσουν να υποστηρίξουν την άποψή τους ή να την τροποποιήσουν με συνδυασμούς των σκέψεων τους αιτιολογώντας ανάλογα. Οι απόψεις των παιδιών έχουν αυθεντικότητα, αυθορμητισμό και με οικονομία λόγου, συχνά, καταλήγουν σε διατυπώσεις πρωτότυπες τις οποίες επιχειρούν να τις υποστηρίξουν και να τις επεξηγήσουν.

Προγράμματα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο – Γλωσσική Αγωγή και Λογοτεχνία

Μέχρι τη δεκαετία του '90, στον ελληνικό χώρο, στη γλωσσική αγωγή του νηπίου κυριαρχεί η *καλλιέργεια του προφορικού λόγου*, η ανάπτυξη του λεξιλογίου, η συζήτηση και ο διάλογος και γενικά η δυνατότητα προφορικής έκφρασης του παιδιού σε ένα οικείο και φιλικό προσχολικό περιβάλλον.

Η πρώτη εμφάνιση της προσέγγισης του *γραπτού λόγου* στο ελληνικό Νηπιαγωγείο πραγματοποιείται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989. Προτείνεται προετοιμασία και προπαρασκευαστικές ασκήσεις (προγραφή και προανάγνωση), γραφιστικές ασκήσεις, τεχνικές γραφής σε συνδυασμό με κινήσεις του σώματος για να είναι ομαλότερη η εισαγωγή των παιδιών στο γραπτό λόγο, χωρίς να αναφέρονται γλωσσολογικές και ψυχολογικές αρχές μάθησης, στις οποίες να στηρίχτηκε η πρόταση εισαγωγής στη γλωσσική διδασκαλία τέτοιων δραστηριοτήτων. Η Λογοτεχνία εμφανίζεται ως επιμέρους ενότητα της αισθητικής αγωγής του νηπίου με γενική επιδίωξη «*την καλλιέργεια της αντίληψης, της έκφρασης και της αισθητικής προσέγγισης της φύσης και της τέχνης*» (Π.Δ. 486/1989).

Ως «ικανό» υλικό για τη διδασκαλία της *Λογοτεχνίας* θεωρούνται, κυρίως, τα παραμύθια, λαϊκά, κλασικά ή σύγχρονα, μικρές ιστορίες, ποιήματα για μικρά παιδιά, παροιμίες, και κάθε άλλο λογοτεχνικό προϊόν κατά τη κρίση του διδάσκοντα. Μεθοδολογικά, για την εξοικείωση των παιδιών με λογοτεχνικά κείμενα, προτείνεται η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εκπαιδευτικό, η αναδόμησή του, η συζήτηση και η παραγωγή δημιουργικών παιχνιδιών με αφορμή το περιεχόμενο.

Στη συνέχεια, το 1998, γενικεύεται, μετά από 2ετή πιλοτική εφαρμογή, το «*Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προ-δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο*», το οποίο (το ίδιο, με μικρές διαφοροποιήσεις) το 2002 ενσωματώνεται στο ΔΕΠΠΣ και ισχύει έως σήμερα. Βασίζεται στις γλωσσοπαιδαγωγικές αντιλήψεις και αρχές του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Στηρίζεται σε νέα φιλοσοφία διδασκαλίας, με νέες αρχές γλωσσικής διδασκαλίας και νέες τεχνικές μάθησης (θεωρία των ειδών του λόγου και δομητικής προσέγγισης της γνώσης). Σύμφωνα με αυτό η γλωσσική γνώση, *οικοδομείται μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα*. Βασικά στοιχεία του Προγράμματος Γλώσσας είναι η ισότιμη καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου των μικρών παιδιών, η καλλιέργεια του γραμματισμού (literacy), η δημιουργία μέσα στην τάξη πλούσιου περιβάλλοντος έντυπου λόγου, η προβολή και προώθηση πλούσιου γλωσσικού υλικού κάθε μορφής, η ανάδειξη του αναδύμενου γραμματισμού. Επιπλέον, τονίζεται η θέση ότι τα παιδιά επιτρέπεται να κάνουν λάθη, τα οποία θεωρούνται λειτουργικής σημασίας, ως φυσικό ακόλουθο για την εμπέδωση των μηχανισμών της γλώσσας. Διακρίνεται στις ενότητες *προφορική επικοινωνία, ανάγνωση και γραφή και γραπτή έκφραση* και βασίζεται σε ψυχογλωσσολογικές θεωρίες με κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας δίνοντας έμφαση στα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία, στη δημιουργία της βιβλιοθήκης της τάξης και της

δανειστικής βιβλιοθήκης, στη λογοτεχνική ανάγνωση, στη χρήση βιβλίων της τάξης με ελκυστικό τρόπο και στη δημιουργία εντύπων λειτουργικής σημασίας. Κύριος σκοπός η ανάγνωση να είναι πηγή απόλαυσης των παιδιών και η γραφή δικό τους δημιούργημα που προκύπτει από τις λειτουργικές ανάγκες (αναδυόμενη γραφή) ενώ η νηπιαγωγός εργάζεται ως γραφέας και πρόθυμος διαμεσολαβητής. (Ζωγράφου-Τσαντάκη κ.ά., 2003).

Το 2012-2013 εφαρμόζεται πιλοτικά (σε 21 Νηπιαγωγεία της χώρας στα πλαίσια του Προγράμματος «Νέο Σχολείο»,) το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (www.digitalschool.gr). Περιλαμβάνει τη γλωσσική διδασκαλία ως μαθησιακή περιοχή «Γλώσσα», διατηρεί τη φιλοσοφία για κειμενοκεντρική προσέγγιση, για γνώση και ερμηνεία των ειδών λόγου, δίνεται έμφαση στον κριτικό γραμματισμό αξιοποιώντας το συγκεκριμένο και αντιμετωπίζονται τα κείμενα ως «*προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων και ως προϊόντα αξιολόγησης*». Επίσης, προτρέπει για διδακτικές τακτικές που δημιουργούν «*κατάλληλες συνθήκες ώστε τα παιδιά να παράγουν διάφορους τύπους κειμένων με τη βοήθεια του προφορικού (κυρίως) αλλά και του γραπτού λόγου*». Τα παραγόμενα κείμενα πρέπει να είναι αυθεντικά και όχι ασκήσεις επί χάρτου, να έχουν επομένως πραγματικούς αποδέκτες. Το πρόγραμμα της Γλώσσας δομείται σε τέσσερις δεξιότητες: *παραγωγή/κατανόηση προφορικού λόγου και παραγωγή/κατανόηση γραπτού λόγου* και προτείνονται προς διδακτική χρήση διάφορα λογοτεχνικά είδη κειμένων (ποιήματα, ρίμες, τραγούδια, εικονογραφημένες ιστορίες).

Για πρώτη φορά σε Αναλυτικό Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου αναφέρεται η «*δημιουργική γραφή*» ως έκφραση και ως πρόταση δραστηριότητας. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι τα νήπια «*συμμετέχουν σε παιχνίδια δημιουργικής γραφής όπου παράγουν ομαδικές ιστορίες με αφορμή προκαθορισμένες λέξεις ή αλλάζουν τις λέξεις σύντομων κειμένων με λέξεις που σημαίνουν το ίδιο (συνώνυμες) ή το αντίθετο (αντίθετες)*». Στο πιλοτικό αυτό Πρόγραμμα Γλώσσας ορθά η έμφαση δίνεται κυρίως στην προφορική έκφραση και στη δημιουργικότητα του παιδιού. Πρόκειται όμως για ένα ελάχιστο δείγμα διδακτικών ενεργειών που, αποδεδειγμένα σήμερα, ανήκουν στο πεδίο της Δημιουργικής Γραφής. Γιατί η Δημιουργική Γραφή δεν περιορίζεται σε ένα μόνο σύνολο γλωσσικών παιχνιδιών. Είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, με στοχοθεσία, τεχνικές και προτάσεις υλοποίησης.

Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στη γλωσσική ανάπτυξη των μικρών παιδιών

Η Δημιουργική Γραφή, με κατάλληλες ασκήσεις και δραστηριότητες, συμβάλλει ιδιαίτερα στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και στην ευαισθητοποίησή τους στη Λογοτεχνία. Συγκεκριμένα:

- Εξοικειώνει με την κατανόηση μιας ιστορίας, καθώς η αλληλουχία των γεγονότων και η αντίληψη των χώρων που διαδραματίζεται αναδεικνύονται και συγκεκριμενοποιούνται. ~ Βοηθά τον εμπλεκόμενο να μπει στη λογική της κατασκευής της (ιστορίας), στις όποιες διαστάσεις σύγκλισης ή απόκλισης μπορούν να οδηγήσουν πιθανές διαφορετικές επιλογές (ηρώων και επιλογών τους, χρονικότητας, αφηγηματικής πράξης κ.τ.λ.).
- Υποστηρίζει διαφορετικές εκδοχές της ιστορίας και ερμηνείες των αναγνωστών.
- Ενισχύει, όχι μόνο την παραγωγή του γραπτού, αλλά και αυτή του προφορικού λόγου μέσα από εξειδικευμένες ασκήσεις, με τις οποίες τα παιδιά εμπλουτίζουν την έκφρασή τους και τη δομή του λόγου τους, η οποία σταδιακά γίνεται συνθετότερη.
- Αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο (για την προσχολική, κείμενο της Παιδικής Λογοτεχνίας όχι σαν μια έτοιμη φόρμα, έτοιμη να υποκύψει σε κριτική ανάλυση, αλλά σαν μια συνθήκη δυναμική που μπορεί να υπόκειται σε περαιτέρω παρεμβάσεις από τα ίδια τα παιδιά (Dawson, 2005).

- Το παιδί δεν αντιμετωπίζεται μονάχα ως αναγνώστης, αλλά και ως εν δυνάμει συγγραφέας. Η Δημιουργική Γραφή οδηγεί το νήπιο στην αποκωδικοποίηση των συμβόλων του κειμένου, στην κατανόηση της στρατηγικής του σχεδιασμού του και στην ενεργοποίηση της συναισθηματικής του κατάστασης,
- Δίνει την ευκαιρία όχι απλώς να περιγράψει, αλλά να επαναδημιουργήσει το περιβάλλον του και να το αναδιατάξει (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013).

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Πρόθεσή μας είναι να αναδείξουμε τη θέση της δημιουργικής γραφής στην προσχολική εκπαίδευση, μέσα από εφαρμογές σε νηπιαγωγεία του ν. Δράμας, δηλαδή, την εξοικείωση του παιδιού προσχολικής ηλικίας με το λόγο, την εξερεύνηση των δυνατοτήτων του, την ανακάλυψη προσωπικών του τρόπων γραφής, την αναδόμηση των στοιχείων μιας λέξης, μιας πρότασης ή ενός κειμένου και την παραγωγή νέων (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2000), αλλά και το σημαντικό ρόλο που παίζει ο/η νηπιαγωγός στην ενθάρρυνση τέτοιων δημιουργικών διαδρομών που οδηγούν σε ένα ταξίδι απρόοπτων, αποκλίσεων και εκπλήξεων, σε ένα απολαυστικό παιχνίδι, το οποίο διευκολύνει το πέρασμα, από το παιδί-καταναλωτή κειμένων, στο παιδί-δημιουργό κειμένων και στη συνέχεια στο παιδί-κριτικό κειμένων (Γρόσδος, 2014).

Άλλωστε, κύριο χαρακτηριστικό του δημιουργικού ατόμου, είναι η παιγνιώδης διάθεση που του επιτρέπει να επανασηματοδοτεί και ανασηματοδοτεί πλευρές της καθημερινής ζωής (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013) και η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση αναπτύσσει πρόσφορο έδαφος για ανάλογες διαδικασίες μάθησης.

Στην εισήγηση παρουσιάζονται τρόποι και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, δείγματα προφορικού, γραπτού, ψηφιακού, οπτικοακουστικού και μείξης λεκτικού και εικαστικού κώδικα.

Η πρώτη εφαρμογή αφορά στα «*ημερολόγια παιχνιδιού*» (στο 4^ο Νηπιαγωγείο Δράμας με ευθύνη των νηπιαγωγών Ανθής Σαμαρτζίδου και Σαββατούλας Παπαδοπούλου), μια παιδαγωγική πρόταση, η οποία βασίζεται στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Τα ημερολόγια παιχνιδιού περιέχουν ένα πλούσιο δείγμα δημιουργικής γραφής, ως προϊόν των αλληλεπιδράσεων της συγκεκριμένης κοινότητας μάθησης νηπίων, το οποίο αποτυπώνεται σε αυτά με τη μορφή λευκώματος, φωτογραφίες, σχόλια και σκηνές από τις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης.

Στόχος τους είναι η δημιουργία μιας «αφήγησης» που αναπτύσσει αλλά και σέβεται τις ταυτότητες των δημιουργών των αφηγήσεων των ημερολογίων και ενεργοποιεί τη δημιουργική, την κριτική σκέψη, τη φαντασία των παιδιών, μέσα από την υποστήριξη και τη συμμετοχής τους στην κοινότητα μάθησης της τάξης, αναλαμβάνοντας πραγματικούς αλλά και φανταστικούς ρόλους. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δημιουργώντας φαντασιακά περιβάλλοντα. Έτσι, τα παιδιά κατά το φανταστικό και κοινωνικό παιχνίδι ρόλων πειραματίζονται με στόχους, συναισθήματα και σκέψεις υποδύμενα φανταστικούς ήρωες και θέτουν στους εαυτούς τους κανόνες, χρησιμοποιούν κοινωνικά εργαλεία για συγκεκριμένες δραστηριότητες (Nicolopoulou et al, 2010· Ahn & Filipenko, 2007 ·Σαμαρτζίδου & Σαραφίδου, 2015).

Στην πρώτη φάση τα παιδιά βιώνουν το παιχνίδι ρόλων σε πραγματικό χρόνο και ηχογραφούνται οι αφηγήσεις των παιδιών. Στη δεύτερη σχολιάζονται τα γεγονότα που περιέχουν οι φωτογραφίες κι οι ηχογραφήσεις της συλλογικής δράσης, μέσω κριτικής των

παιδιών με τη βοήθεια της νηπιαγωγού. Οι ομαδικές αφηγήσεις και τα σχόλια των συμμετεχόντων, καταγράφονται στο βιβλίο του ημερολογίου της τάξης με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (κόμικ, μικρές ιστορίες, ποιήματα, σκίτσα) ή στην περίπτωση των ατομικών εικονογραφητήσεων ως ατομικές αφηγήσεις, με θέμα το ομαδικό παιχνίδι ρόλων που προηγήθηκε, αυτές φωτογραφίζονται (εικόνα και κείμενο, όπως τα παιδιά το αφηγήθηκαν στη νηπιαγωγό) και επικολλούνται στο ημερολόγιο, όπως η συνέντευξη που έδωσαν στο δημοσιογράφο της εφημερίδας «Κούκου», κ. Χελώνα, στις Φαρμακοποιούς της πόλης «Κούκου» για την χρήση του Μαγικού Νερού». Στη συνέντευξη η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλήσουν, να δημιουργήσουν την αφήγησή τους, για το φανταστικό θέμα που εισάγει, το μαγικό θεραπευτικό νερό, παρεμβαίνει, τα διευκολύνει, τα επαναφέρει, όπως παρακολουθούμε στο απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα:

«N- Καλησπέρα σας είμαι ο κ. Χελώνας βρίσκομαι στο Φαρμακείο της κ Πασχαλίας και της κ. Χρυσά, Χρυσά...

Π-Χρυσάλιδας

N- της κυρίας Χρυσάλιδας, θα τις πάρω μία συνέντευξη, γιατί έχουμε την πληροφορία πως ένας κύριος που έβγαλε λουλούδια στο κεφάλι τους γιατρεύτηκε...»

Η εναλλαγή των δύο αυτών φάσεων σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς δημιούργησε έναν κύκλο ερμηνείας, ο οποίος έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να ρυθμίσουν τη συμμετοχή τους στην κοινότητα της τάξης με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους απελευθερώνοντας τις δημιουργικές τους δυνάμεις μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής. Το Ημερολόγιο παιχνιδιού είναι μια ζωντανή αφήγηση που λάμβανε χώρα μέρα με τη μέρα και στόχο είχε να προτρέψει τους δημιουργούς του να ερμηνεύσουν την εμπειρία τους μέσα από τις αφηγήσεις τους με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους εξελίσσοντάς τις δυνατότητες συμμετοχής τους.

Σε άλλη εφαρμογή (στο Νηπιαγωγείο Αρκαδικού Δράμας με την ευθύνη του νηπιαγωγού Κωνσταντίνου Σιώμου) με θέμα τα παραδοσιακά παιχνίδια (Σαραφίδου, Ζωγράφου-Τσαντάκη, 2014), περιλαμβάνονται ασκήσεις δημιουργικής, κριτικής σκέψης και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Η έναρξη της δημιουργικής διαδικασίας πυροδοτείται από το προσωπικό ενδιαφέρον των παιδιών από ένα είδος «διάχυτης αναστάτωσης» (Lytton, 1971).

Στο στάδιο αυτό διατυπώνεται ο προβληματισμός, ακολουθεί συζήτηση, η διερεύνηση απόψεων και εμπειριών των παιδιών, των προτιμήσεων των παιχνιδιών (ατομικά-ομαδικά) κι έτσι δίνεται η αφορμή για τη γνωριμία τους με το θέμα. Τα παιδιά συλλέγουν τις σχετικές πληροφορίες. Στο στάδιο επώασης, τα παιδιά, σκέφτονται το πρόβλημα διερευνούν και πειραματίζονται με το υλικό παραδοσιακά παιχνίδια και λαχνίσματα, παίζουν. Στο επόμενο στάδιο της έμπνευσης, ακολουθεί η πρόκληση του ενδιαφέροντος των παιδιών, η ενεργοποίηση της δημιουργικής τους σκέψης, πάνω στο λάχνισμα, «Περπατώ, Περπατώ εις το δάσος...», η παραγωγή πρωτότυπων ιδεών και τέλος, η πρόκληση της δημιουργικής έμπνευσης με την ιδεοθύελλα ή καταιγισμός ιδεών (brainstorming) (Raiwlinson, 1994), με τη χρήση των δημιουργικών ερωτήσεων, την πρόκληση δημιουργικών απαντήσεων, την ανακάλυψη και την αξιολόγηση των προτεινόμενων ιδεών, όπως: *Τι ; Γιατί... ; Για ποιους λόγους... ; Τι θα γινόταν αν... ; Για ποιο σκοπό... ; Ποια θα ήταν η διαφορά εάν... ; Αν υποθέσουμε ότι... Τι θα συνέβαινε... ; Τι θα άλλαζε αν... ; και άλλες, όπως: «...τι δουλειά έκανε ο Λύκος, γιατί φορούσε ρούχα, τι παιχνίδια ήξερε, ίσως ήταν λίγο, ντροπαλός, τι τον ήθελαν τα γουρουνάκια, γιατί έβαζε το καπέλο για να παίζει κυνηγητό τι το ήθελε το μαστούνι».*

Στο στάδιο αυτό, δημιουργείται ένα νέο λάχνισμα: Ο ντροπαλός λύκος Τζο, καπελάς του δάσους, κατασκευαστής επιτραπέζιων παιχνιδιών και παίκτης ομαδικών παιχνιδιών. Και το μεγάλο αίτιγμα με το μαστούνι δεν ήταν παρά ένας απλός τρόπος – λάχνισμα, για να βρούνε

ποιος θα άρχιζε το παιχνίδι: «Τα χεράκια στο μαστούνι, ανεβαίνουνε σειρά, όποιο είναι στην κορφή, δείχνει και τον νικητή...»

Τέλος, το πρόγραμμα «*Ελα Αίσωπε παππού...*» (εφαρμοσμένο στο νηπιαγωγείο Νικηφόρου με την ευθύνη της νηπιαγωγού Αλεξάνδρας Ζαφείρη), είναι πλούσιο σε δείγματα δημιουργικής γραφής. Αρχικά, τα παιδιά γνωρίζουν τους Μύθους του Αισώπου, τους ήρωες των παραμυθιών και τον κόσμο των ζώων, τον συμβολισμό των μύθων και των παροιμιών, τους μύθους του Αισώπου, ως μια μορφή λαϊκού παραμυθιού, την τέχνη της αφήγησης και της δραματοποίησης του παραμυθιού.

Στη συνέχεια, το παραμύθι ως μορφή λαϊκής αφήγησης παίρνει τη μορφή ψηφιακής (animation), με τη χρήση λογισμικού (movie maker). Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί το συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης, με τη βοήθεια πολυμέσων και εργαλείων τηλεπικοινωνίας, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα αποθήκευσης, δημοσίευσης στο διαδίκτυο, ενθαρρύνουν το σχολιασμό και ενισχύουν την εκπαιδευτική τους αξία (Lathem, 2005). Συνιστά δηλαδή, μια μορφή τέχνης, που συνδυάζει διαφορετικά είδη πολυμέσων, και κωδίκων, όπως εικόνες, κείμενο, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση και μουσική για τη δημιουργία και την ενίσχυση της ιστορίας (Robin & McNeil, 2012) και διαθέτει επτά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>)

Αναλυτικότερα, τα παιδιά δημιουργούν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με εικονίδια από ζώα πρωταγωνιστές στους Μύθους του Αισώπου με το λογισμικό www.toolsforeducators.com, το οποίο παίζουν καθημερινά και δημιουργούν ένα δικό τους παραμύθι με τους αισώπειους ήρωες. Στη συνέχεια, τα παιδιά ζητούν να ζωντανέψουν το παραμύθι και να το κάνουν μία ταινία με κινούμενα σχέδια, ακολουθώντας τα παρακάτω βήματα. Δημιουργούν το «flip book» το βιβλίο σπιράλ, με την ιστορία «Η Αλεπού και τα ζώακια», δημιουργούν το σκηνικό, στο λογισμικό kidsriration, επιλέγουν τα ζώα ήρωες, μοιράζουν ρόλους, μετακινούν τα ζώα βήμα-βήμα (καρέ-καρέ), τα φωτογραφίζουν, αποθηκεύουν τις εικόνες και τις αριθμούν. Στη συνέχεια, εισάγουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, τις εικόνες στο movie maker, ακολουθεί η ηχογράφηση (φωνές, αφήγηση, τραγούδι), η μεταφορά του ήχου στο movie maker και το μοντάζ και τέλος ολοκληρώνεται η ταινία animate!

Με βάση τα όσα αναφέρονται παραπάνω, διαπιστώνεται ότι, είναι σημαντικό να ωθούμε τα παιδιά να δημιουργούν να αναστοχάζονται πάνω στους τρόπους συμμετοχής τους και να δοκιμάζουν και άλλους τρόπους συμμετοχής που συνδέονται με διαφορετικούς τρόπους μάθησης (Davies, 2008, Σαμαρτζίδου & Σαραφίδου, 2015). Το Ημερολόγιο Παιχνιδιού, αλλά και όλα τα προϊόντα δημιουργικής γραφής, το λάχνισμα, το κινούμενο σχέδιο, λειτουργούν ως σημείο αναφοράς για κριτική, αναστοχασμό αλλά και επαναπροσδιορισμό των πολλαπλών τρόπων που τα παιδιά συμμετέχουν στις δημιουργικές δραστηριότητες της τάξης προάγοντας εκφάνσεις της Δημιουργικής Γραφής στην προσχολική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahn, J. & Filipenko, M. (2007) Narrative, imaginary play, art, and Self: Intersecting words. *Early Childhood Educational Journal*, 34 (4), 279-289.
- Adorno T. (2000). *Θεωρία της Ημιμόρφωσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Arend H. (1978). *The Life of Min-Thinking-Willing*. New York - London: Harvest / HJB Book.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Π.Δ. 486/1989.

Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ., & Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Bourdieu P. (2006). *Οι κανόνες της τέχνης. Γένεση και δομή του Λογοτεχνικού Πεδίου*. Αθήνα: Πατάκης.

Γρόσδος Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Dawson P. (2005). *Creative writing and the new humanities* London: Rutledge.

Davies L. (2008). *Educating Against Extremism*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ) ΦΕΚ 1376/18-10-2001.

Digitalstorytelling στην ιστοσελίδα

<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27&sublinkid=31>.

Ζωγράφου – Τσαντάκη Μ., Μιχαήλ Σ., Πατσιάνη Κ., (2003). Δραστηριότητες γραμματισμού στο νηπιαγωγείο: νέα προσέγγιση και πραγματικότητα. Στο Βαρνάβα-Σκούρα Τζ. (επιμ.) *Ερευνητικές οπτικές-Εκπαιδευτικές προοπτικές*, Αθήνα, 117-135.

Fenza, D. (2008). In Harper, G., & Kroll, J. (Eds.), *Creative Writing Studies*, Clevedon Buffalo-Toronto: Multilingual Matters LTD, pp.165-166.

Θεοδωροπούλου Ε. (2014). «Φαντασία νεκρή φανταστείτε...» το παράδοξο μιας επίκλησης στην εκπαίδευση. *Η δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση* (επιμ. Κ. Σαραφίδου), σελ. 181-199.

Kallas-Καλογεροπούλου Χ. (2006). *Σενάριο-Η τέχνη της επινόησης της αφήγησης στον κινηματογράφο, 66 ασκήσεις και 1 μέθοδος*. Αθήνα: Νεφέλη.

Κωτόπουλος Η. Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Τ. Κωτόπουλος (επιμ.) *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων, σελ. 21-36.

Κωτόπουλος Η. Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα 15*,

στην ιστοσελίδα
http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95.

Lathem S. A. (2005) Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition, in C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. A. Willis (eds) (pp. 2286-2291). Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005 Chesapeake, VA: AACE.

Lytton H. (1971). *Creativity and Education*. London: Routledge & Kegan.

Μπιρμπύλη Μ. (2008). *Προς μια Παιδαγωγική του Διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Morley D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Myers D. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. Chicago: University of Chicago Press.

Nicolopoulou, A. , de Sá, A., Ilgaz, H., & Brockmeyer, C., (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, and Activity*, 5, 61-71.

O' Rourke R.(2005). *Creative writing: education, culture and community*. National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales). Leicester: NIACE.

Protherough P. (1983). *Encouraging Writing*. USA: Methuen&Co.

Πασσιά, Α., & Μανδηλαράς Φ. (2000). *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείο (2001). Στην ιστοσελίδα <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newsps/Προσχολική Πρώτη Σχολική Ηλικία/>

Rawlinson J. G. (2012). Creative thinking and brainstorming. In Aldershot by Gower,

Robin, B. R. & McNeil, S. G. What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review* 22:37-51.

Robin B. R. (2006). Technology and Teacher Education: The Educational Uses of Digital Storytelling, University of Houston, στην ιστοσελίδα <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>.

Σαμαρτζίδου, Α., & Σαραφίδου, Κ. (2015). Η Δημιουργική γραφή στο Νηπιαγωγείο μέσα από τα Ημερολόγια Παιγνιδιού. 2^ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής, Κέρκυρα 2015.

Σαραφίδου, Κ., & Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., (2014). Παραδοσιακά παιγνίδια και δημιουργικότητα: προγράμματα δημιουργικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας στα Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας «*Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*», σ.σ. 782-797.

ΑΤΥΠΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΝΗΠΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΠΙΦΑΝΕΙΩΝ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

Πελαγία-Καλοτίνα Μαλαματένιου & Χρυσάνθη Σκουμπουρδή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των άτυπων στρατηγικών των νηπίων κατά τη διαδικασία μέτρησης και σύγκρισης επιφανειών, καθώς και η αναζήτηση της αυθόρμητης επιλογής υλικών για την πραγματοποίηση της προαναφερθείσας μαθηματικής διαδικασίας. Οι μαθητές, ατομικά, ενεπλάκησαν σε ένα διδακτικό σενάριο που τους καλούσε να μετρήσουν και να συγκρίνουν δύο λιμενοβραχίονες κάνοντας χρήση υλικών, που επέλεγαν ελεύθερα οι ίδιοι, με σκοπό να απαντήσουν στον Δήμαρχο της περιοχής, ποιος λιμενοβραχίονας είναι κατάλληλος για να χρησιμοποιηθεί ως λιμάνι. Οι επιφάνειες (λιμενοβραχίονες) ήταν ισοεμβαδικές, αλλά δίνονταν με διαφορετικό προσανατολισμό στο επίπεδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν διαφορετικές στρατηγικές μέτρησης. Τα νήπια χρησιμοποίησαν την κάλυψη επιφάνειας ως μέθοδο μέτρησης, αλλά κατά τη δόμηση των επιφανειών υπερκάλυπταν ή άφηναν κενά, κάλυπταν τις επιφάνειες ξεκινώντας από τα άκρα και προτιμούσαν υλικά μικρών διαστάσεων, χωρίς να διατηρούν πάντα σταθερή τη μονάδα. Άλλοι μαθητές κάλυπταν τα περιγράμματα των επιφανειών, αναδεικνύοντας τη σύγκριση που επικρατεί μεταξύ της μέτρησης επιφάνειας και της μέτρησης μήκους και περιμέτρου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Άτυπες στρατηγικές, μέτρηση επιφάνειας, σύγκριση επιφανειών, χρήση υλικού

ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τα παιδιά αναφέρονται συχνά στις έννοιες της μέτρησης μέσα στην καθημερινή τους επικοινωνία: «*Ο μπαμπάς μου είναι μεγαλύτερος*», «*Μπορώ να πηδήξω πιο ψηλά*», «*Αυτό πιάνει περισσότερο χώρο*» είναι κάποιες από τις κοινές αναφορές των παιδιών. Αυτές οι αναφορές δηλώνουν αυθόρμητες συγκρίσεις μεγεθών και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την εισαγωγή των μικρών παιδιών στη μέτρηση (Copley et al., 2004).

Αποτελέσματα ερευνών οδηγούν σε συμπεράσματα για τις επιδόσεις, τις αντιλήψεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, σε διαδικασίες μέτρησης και σύγκρισης επιφανειών. Σύμφωνα με έρευνες (Αλεξόπουλος κσ., 2006, Kilpatrick et al., 1998, Lehrer et al., 1998, Outthred and Owens 1998, Yuzawa et al., 2005) οι μαθητές συχνά θεωρούν τη μέτρηση του μήκους ως υποκατάστατο της μέτρησης του εμβαδού. Αναφορικά με τον τρόπο που τα παιδιά επικαλύπτουν επιφάνειες, έρευνες διαπιστώνουν ότι οι μαθητές, καλύπτουν ξεκινώντας από τα άκρα, χωρίς να χρησιμοποιούν συστηματική μονάδα μέτρησης και συχνά οδηγούνται σε αλληλοεπικαλύψεις ή κενά (Zacharos and Ravanis, 2000), γεγονός που μπορεί να οφείλεται και στο είδος του μέσου που χρησιμοποιείται (Σκουμπουρδή και Παπαϊωάννου-Στραβολαίμου, 2009). Δυσκολίες καταδεικνύονται και στη διαδικασία εκτίμησης και σύγκρισης δύο επιφανειών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πειράματος του Piaget, γνωστό ως «*Τα λιβάδια με τις αγελάδες*», τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας αντιλαμβάνονται ολιστικά, με οπτικά αντιληπτικά κριτήρια και ενώ συνειδητοποιούν την ισοδυναμία δύο επιφανειών με μία μικρή επικαλυμμένη επιφάνεια πάνω στην αρχική, όταν αυτό γίνεται πιο περίπλοκο, τα παιδιά αδυνατούν, λόγω της διευθέτησης των επιφανειών στον χώρο, να κάνουν σωστές συγκρίσεις (Piaget, 1960 στο Zacharos and Ravanis, 2000· Χασάπης, 2012). Σε μια άλλη δραστηριότητα σύγκρισης επιφανειών, μαθητές, ηλικίας 3-6 ετών, τοποθετούν το ένα σχήμα πάνω στο άλλο λαμβάνοντας υπόψη τους και τις

δύο διαστάσεις του σχήματος ή τοποθετούν τα σχήματα με τέτοιο τρόπο, ώστε η σύγκριση του εμβαδού να γίνει με βάση τη μία διάσταση (Yuzawa et al., 2005).

Στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, σύμφωνα με έρευνες, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά η χρήση υλικών (Μπούφη, 1996). Ιδιαίτερα σε μαθητές προσχολικής ηλικίας η χρήση υλικών αποτελεί, σε πρώτο στάδιο, κίνητρο για την ενασχόληση με μαθηματικές δραστηριότητες (Gellert 2004) και σε επόμενο στάδιο μέσο για να απλοποιηθούν οι μαθηματικές δομές, ώστε να γίνουν πιο κατανοητές (Ambrose, 2002). Οι μαθητές που χρησιμοποιούν υλικά κατά τη διάρκεια μαθηματικών δραστηριοτήτων σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές που δεν κάνουν χρήση αυτών (Moyer, 2001). Όσον αφορά στον τύπο των υλικών, διάφορα εξειδικευμένα υλικά του εμπορίου ακόμα και αν δεν έχουν κατασκευαστεί με σκοπό να χρησιμοποιηθούν ως αντικείμενα για επικαλύψεις επιφανειών, όπως είναι τα 3D GeoShapes, τα Polydron, τα τουβλάκια, τα color tiles (χρωματιστές ψηφίδες), τα πεντόμινο και τα κινέζικα πάζλ, τύπου tangram (Van de Walle, 2005:436, Χασιάπης, 2012), μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις περισσότερες δραστηριότητες κάλυψης επιφάνειας. Πέρα από τα εξειδικευμένα υλικά του εμπορίου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατασκευάσουν και οι ίδιοι υλικά ή να χρησιμοποιήσουν υλικά καθημερινής χρήσης, 'υφιστάμενα υλικά', όπως φύλλα από εφημερίδες, τραπουλόχαρτα, επαγγελματικές κάρτες και αυτοκόλλητες σημειώσεις (post-it) (Ontario Education, 2007:74-75) κλπ. Αναφορικά με το σχήμα των μονάδων μέτρησης οι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι μαθητές μπορούν να κάνουν πλακοστρώσεις με ορθογώνια πλακάκια και να καταμετρούν τον αριθμό των κομματιών (Akers et al., 1997, Revnolds and Wheatley, 1996). Προτείνονται ορθογώνια και όχι τετράγωνα πλακάκια, γιατί με τα ορθογώνια τα παιδιά σπάνια οδηγούνται σε υπερκαλύψεις, ιδιαίτερα σε δραστηριότητες δόμησης μιας σειράς (Clements and Stephan, 2004). Επιπλέον, δεν προτείνονται υλικά σε σχήμα κύκλου γιατί αφενός αυτό το σχήμα αφήνει κενά και αφετέρου με τη χρήση υλικών σε σχήμα κύκλου οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον στην κάλυψη των περιγραμμάτων και όχι των επιφανειών (Lehrer, et al., 1998). Σχετικά με τη μορφή των υλικών τα τρισδιάστατα υλικά δεν είναι λειτουργικά κυρίως για τα μεγαλύτερα παιδιά, γιατί δεν κάνουν φανερή τη δόμηση σχηματισμού, δεν γίνονται αντιληπτά ως μονάδες μέτρησης του εμβαδού (Outhred and Mitchelmore, 2000), καθώς και γιατί με αυτού του είδους τα υλικά αποφεύγεται το πρόβλημα της επικάλυψης με αποτέλεσμα να μην απαιτείται από τα παιδιά ακρίβεια στην τοποθέτηση. Η χρήση ποικίλων υλικών βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν εμπειρία αφενός για να αξιολογούν τα υλικά για την καταλληλότητα τους ανάλογα με το προς μέτρηση αντικείμενο (Ontario Education, 2007:75) και αφετέρου για να εφευρίσκουν τις δικές τους μονάδες μέτρησης (Αλεξόπουλος κς., 2006). Παρ' ότι τα υλικά εξυπηρετούν την κατανόηση της μαθηματικής έννοιας από τα παιδιά, μία άστοχη επιλογή υλικών και μέσων από τον εκπαιδευτικό, καθώς και ένας λανθασμένος τρόπος χρήσης τους στην μαθηματική τάξη θα οδηγούσε σε αντίθετα αποτελέσματα. Για τον λόγο αυτόν απαιτείται η σχεδιασμένη ένταξη και διαχείριση των υλικών στη διδακτική πράξη (Σκουμπουρδή, 2012).

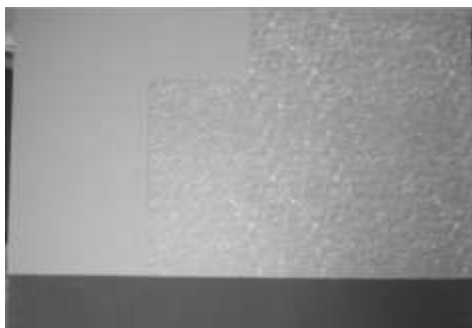
Εστιάζοντας στην προσχολική ηλικία, αναφορικά με τις επιδόσεις των παιδιών στην κάλυψη επιφανειών, καθώς και στη σύγκριση του μεγέθους των επιφανειών, τα ερευνητικά αποτελέσματα αναδεικνύουν την ανάγκη για περισσότερες εμπειρίες των παιδιών με χειροπιαστό υλικό, καθώς και δραστηριότητες με έμφαση στην επικοινωνία. Επιζητείται, δηλαδή, παράλληλα με τις δράσεις των παιδιών κατά την κάλυψη μιας επιφάνειας η αιτιολόγηση των δράσεων αυτών από τους μαθητές (McDuffie and Eve, 2009, Parks and Blom, 2014). Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, θέσαμε ως σκοπό, της έρευνάς μας, τη διερεύνηση των άτυπων στρατηγικών των νηπίων κατά τη μέτρηση και σύγκριση επιφανειών και τη διερεύνηση της αυθόρμητης επιλογής υλικών για τη συγκεκριμένη

μαθηματική διαδικασία, δίνοντας έμφαση στις αιτιολογήσεις των παιδιών για τις δράσεις τους.

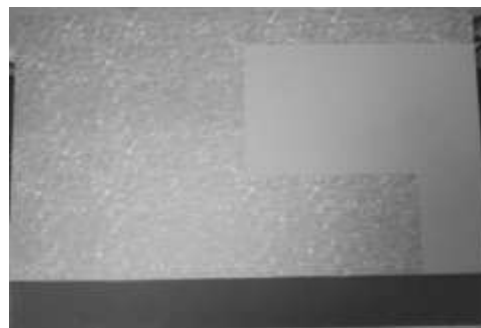
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για να καταγραφούν οι άτυπες στρατηγικές των νηπίων κατά τη διαδικασία μέτρησης και σύγκρισης επιφανειών, αναπτύχθηκε μια δραστηριότητα βασισμένη στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011) και στα ερευνητικά δεδομένα που προέβαλαν το γνωστικό υπόβαθρο, τις ικανότητες και τις δυσκολίες των μικρών παιδιών σε μετρήσεις επιφανειών.

Οι μαθητές κλήθηκαν να μετρήσουν, ατομικά, δύο επιφάνειες που αναπαριστούσαν δύο λιμενοβραχίονες στην άκρη δύο θαλάσσιων περιοχών με σκοπό να τις συγκρίνουν και να απαντήσουν στον Δήμαρχο της πόλης ποιος λιμενοβραχίονας έχει περισσότερο χώρο και μπορεί να διαμορφωθεί ως λιμάνι. Στο πρώτο στάδιο, τα νήπια καλούνταν να εκτιμήσουν τις επιφάνειες και στο δεύτερο στάδιο καλούνταν να επιλέξουν υλικό και να μετρήσουν τις δύο επιφάνειες. Οι επιφάνειες (λιμενοβραχίονες), τις οποίες τα παιδιά καλούνται να επικαλύψουν, με σκοπό να τις συγκρίνουν επιλέγοντας ένα από τα διαθέσιμα υλικά, ήταν ισοεμβαδικές, αλλά δίνονταν με διαφορετικό προσανατολισμό στο επίπεδο (Εικ.1 & Εικ.2). Επιλέχθηκαν ορθογωνισμένες επιφάνειες, καθώς εξυπηρετούσαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα, σχετικά με τη διερεύνηση των ικανοτήτων των παιδιών κατά τη διαδικασία έμμεσων συγκρίσεων με σχήματα σε διαφορετικό προσανατολισμό. Επιπλέον, το σχήμα 'Γ' επιλέχθηκε για να υποστηρίξει την ιδέα του σεναρίου για την αναπαράσταση του λιμενοβραχίονα με σκοπό τη μέτρηση του λιμανιού. Οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους τα υλικά που υπήρχαν μέσα στη σχολική αίθουσα, τα οποία μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ως μονάδες μέτρησης.



Εικόνα 1. 1^η Μακέτα



Εικόνα 2. 2^η Μακέτα

Σε αντίθεση με άλλες έρευνες, στις οποίες τα παιδιά είτε χρησιμοποιούσαν το υλικό που τους διατίθεντο (McDuffie and Eve, 2009, Parks and Blom, 2014), είτε επέλεξαν κάποια από τα διαθέσιμα υλικά, που οι ερευνητές είχαν επιλέξει σκόπιμα (Lehrer et al., 1998, Αλεξοπούλος κσ., 2006), σε αυτή την έρευνα οι μαθητές καλούνταν να αναζητήσουν υλικά σύμφωνα με προσωπικά τους κριτήρια. Αυτό έγινε με σκοπό να δοθεί έμφαση στη σημασία του εκπαιδευτικού υλικού και στην επιρροή που φαίνεται να έχει η επιλογή του, στις δυνατότητες και στις διαδικασίες κάλυψης και σύγκρισης επιφανειών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικό Νηπιαγωγείο με δείγμα τους δεκαπέντε μαθητές της τάξης του Νηπιαγωγείου (8 κορίτσια και 7 αγόρια). Η ερευνήτρια ήταν η νηπιαγωγός των μαθητών αυτής της τάξης. Η μελέτη περίπτωσης αποτέλεσε τη μεθοδολογία της έρευνας, με εργαλείο συλλογής δεδομένων, τη συνέντευξη. Η έρευνα βιντεοσκοπήθηκε.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

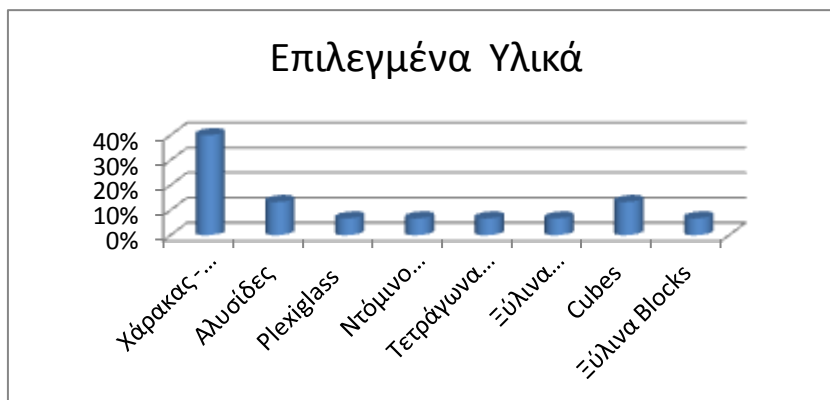
Η καταγραφή των αποτελεσμάτων επικεντρώθηκε τόσο στην παρατήρηση των άτυπων στρατηγικών των νηπίων, κατά τη διάρκεια εκτίμησης, μέτρησης και σύγκρισης επιφανειών, όσο και στην επιλογή και χρήση των υλικών κατά τη διαδικασία της μέτρησης. Στην καταγραφή των αποτελεσμάτων, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις αιτιολογήσεις των μαθητών καθ' όλη την πορεία της σκέψης και δράσης τους.

Εκτίμηση επιφανειών

Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο κλήθηκαν να παρατηρήσουν τις επιφάνειες των λιμανιών και να συγκρίνουν τα σχήματα χωρίς τη χρήση υλικού. Κανένας μαθητής, σε αυτό το στάδιο, δεν αναφέρθηκε στην ισότητα των σχημάτων (λιμενοβραχιόνων). Αντίθετα όλοι οι μαθητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι ένα από τα δύο σχήματα είναι πιο μεγάλο. Συγκεκριμένα 7 (5 κορίτσια και 2 αγόρια) από τα 15 παιδιά έκριναν μεγαλύτερο το 1^ο σχήμα, με τον κατακόρυφο προσανατολισμό, ενώ τα υπόλοιπα 8 (3 κορίτσια και 5 αγόρια) το 2^ο σχήμα, με τον οριζόντιο προσανατολισμό. Όλοι οι μαθητές έκαναν οπτική εκτίμηση προτού ανακοινώσουν την απάντησή τους. Κανένας μαθητής δεν επιχείρησε να ακουμπήσει τις επιφάνειες ή να κάνει κάποιου είδους μέτρηση πριν απαντήσει, αλλά παρέμειναν σε νοερούς υπολογισμούς. Οι μαθητές για να τεκμηριώσουν την επιλογή τους, χρησιμοποίησαν εκφράσεις που περιείχαν συγκριτικές λέξεις και εκφράσεις όπως: *Είναι πιο μεγάλο (Κ8), έχει πιο πολύ.. (Α5), είναι πιο χοντρό (Κ4), είναι πιο μακρύ (Κ8), έχει μεγαλύτερο τετράγωνο (Α1), έχει μεγάλο ορθογώνιο (Α7), έχει περισσότερο χώρο (Α6,) είναι πιο... φτάνει ως εκεί που είναι το τέρμα (Κ7).*

Επιλογή υλικών

Στο επόμενο στάδιο, οι μαθητές, κλήθηκαν να επιλέξουν υλικά από την τάξη με σκοπό να μετρήσουν τα λιμάνια και να δώσουν μια πιο τεκμηριωμένη απάντηση στον Δήμαρχο, για το ποιο λιμάνι είναι το καταλληλότερο. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν ελεύθερα όποιο υλικό ήθελαν, για να το χρησιμοποιήσουν ως μονάδα μέτρησης. Τα παιδιά, παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια ότι, δεν αφιέρωναν χρόνο στην επιλογή των υλικών. Οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν χάρακα και μέτρο. Η αυθόρμητη επιλογή του χάρακα και του μέτρου ίσως να οφείλετε στην ταύτιση της διαδικασίας της μέτρησης με το τυπικό εργαλείο μέτρησης μήκους, τον χάρακα και επιπλέον στην ήδη υπάρχουσα γνώση για τη χρήση του χάρακα σε παλαιότερες δραστηριότητες μέτρησης μήκους. Ένας μαθητής εξέφρασε την προτίμηση του στο μέτρο, αποκλείοντας παράλληλα τον χάρακα, αιτιολογώντας ως εξής: *Με τον χάρακα δεν μπορούμε να το μετρήσουμε γιατί δεν είναι και τόσο μεγάλο* (δείχνοντας πως το μέτρο ανοίγει και μεγαλώνει). Το παραπάνω συμπέρασμα προκύπτει και από την επιλογή άλλων υλικών, όπως τα κυβάκια και οι πολύχρωμες αλυσίδες, που επέλεξαν τέσσερις μαθητές, τα οποία είχαν χρησιμοποιήσει παλαιότερα σε δραστηριότητες μέτρησης μήκους. Την επιλογή των κύβων ένα νήπιο (Α6) την αιτιολόγησε αναφέροντας ότι τα χρησιμοποίησε: *γιατί με αυτά μπορείς να βάλεις πολλά*. Αυτή η αιτιολόγηση εκφράζει την προτίμηση του μαθητή προς το υλικό το οποίο παρουσιάζει μικρό όγκο. Αναφορικά με τα υπόλοιπα υλικά που επέλεξαν τα παιδιά δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για τα προσωπικά κριτήρια κάθε επιλογής, λόγω του ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έδωσαν καμία απάντηση ή έδωσαν απαντήσεις χωρίς αιτιολόγηση της επιλογής τους: *Πήρα αυτά επειδή με βοηθάει πιο πολύ* (Κ8). Γνωρίζοντας όμως τις προτιμήσεις του κάθε παιδιού, από προηγούμενες δραστηριότητες, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές διάλεξαν υλικά που είχαν ξαναχρησιμοποιήσει σε δραστηριότητες μέτρησης μήκους ή υλικά από τα αγαπημένα τους παιχνίδια (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Υλικά που επέλεξαν οι μαθητές για τη μέτρηση των επιφανειών

Στρατηγικές μέτρησης επιφανειών

Μετά τη διαδικασία επιλογής των υλικών ακολούθησε η μέτρηση των λιμενοβραχιόνων με το επιλεγμένο υλικό. Η ποικιλία των υλικών που χρησιμοποιήθηκε έδωσε την ευκαιρία να αναδυθεί ο τρόπος χειρισμού κάθε υλικού και η διαφορετική στρατηγική μέτρησης. Οι μαθητές που χρησιμοποίησαν χάρακα ή μέτρο δεν προέβησαν σε στρατηγικές επικάλυψης, όπως ήταν αναμενόμενο. Χρησιμοποίησαν τον χάρακα και το μέτρο ως τυπικό εργαλείο μέτρησης μήκους (μετρώντας την περίμετρο ή το ύψος των σχημάτων). Κάποιοι μαθητές (Α4 και Α5) χρησιμοποίησαν το μέτρο εφαρμόζοντας το πάνω στα περιγράμματα του σχήματος (Εικ.3) ενώ άλλοι (Κ4 και Κ7) χρησιμοποίησαν το μέτρο, μετρώντας το ύψος των σχημάτων χωρίς ακριβή τοποθέτηση του μέτρου στην άκρη του σχήματος, αναφέροντας όμως και τις ενδείξεις του (Εικ.4).



Εικόνα 3



Εικόνα 4

Υπήρχαν όμως και μαθητές οι οποίοι, παρ' ότι δεν χρησιμοποίησαν υλικά που οδηγούσαν αυθόρμητα στη μέτρηση μήκους, όπως το μέτρο και ο χάρακας, δεν οδηγήθηκαν στην κάλυψη της επιφάνειας, αλλά στη μέτρηση της περιμέτρου (Εικ.5 και Εικ.6), τοποθετώντας περιμετρικά τα ορθογώνια παραλληλεπίπεδα plexiglass (Κ2) και τα πλαστικά κυβάρια (Κ8).



Εικόνα 5



Εικόνα 6

Από το σύνολο των δεκαπέντε μαθητών (15) οι τέσσερις (4) οδηγήθηκαν αυθόρμητα στην κάλυψη της επιφάνειας του λιμενοβραχίονα. Ο μαθητής Α6 επέλεξε και χρησιμοποίησε ως

μονάδα μέτρησης τα πολύχρωμα κυβάρια και ξεκίνησε να επικαλύπτει τη βάση της 2^{ης} επιφάνειας τοποθετώντας κατακόρυφα ανά τριάδες τα κυβάρια (Εικ.7). Ο μαθητής ήταν πολύ προσεκτικός στην τοποθέτηση των κύβων και όποτε αυτά ξέφευγαν από τη συγκεκριμένη δόμηση, προσπαθούσε να τα τοποθετήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να μην υπάρχουν κενά. Τοποθετώντας όμως πέντε τριάδες στη βάση έμεινε ένα κενό το οποίο λόγω των διαστάσεων των κύβων ή θα παρέμενε κενό ή θα υπερκαλυπτόταν. Ο μαθητής προτίμησε να το αφήσει κενό. Επίσης κάποια κενά υπήρχαν και ανάμεσα στους κύβους λόγω των εξογκωμάτων που διέθεταν. Στην ίδια λογική, δηλαδή στην κάλυψη της επιφάνειας με σκοπό τη μέτρηση της, κινήθηκε και το νήπιο Κ6, που χρησιμοποίησε τα ξύλινα ντόμινο. Προσπάθησε να δομήσει με ακρίβεια τον χώρο, αλλά σε κάποια σημεία επειδή τα ντόμινο δεν χωρούσαν ακριβώς, το νήπιο προτίμησε, από το να αφήσει κενά όπως έκανε το νήπιο Α6, να υπερκαλύψει κατά πολύ την γκρι επιφάνεια και να προβεί σε υπερκάλυψη της μακέτας καλύπτοντας και θαλάσσια περιοχή (Εικ.8). Όταν παρατηρούνταν τέτοιου είδους ενέργειες ακολουθούσε συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας και της μαθήτριας. Χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος:

Ε: Αυτό πειράζει που ακουμπάει τη θάλασσα;

Κ6: Εδώ απλά έχει λίγο κενό (δείχνει το μικρό κενό της γκρι επιφάνειας).

Κ6: Εδώ έχει μείνει λίγος χώρος. Το κρύβω!



Εικόνα 8



Εικόνα 9

Η μαθήτρια Κ3 χρησιμοποίησε επίσης τη στρατηγική της κάλυψης της επιφάνειας, χρησιμοποιώντας τις κάρτες από το παιχνίδι μνήμης (μεγάλα χάρτινα τετράγωνα με εικόνες). Η μαθήτρια ήταν πολύ προσεκτική κατά την τοποθέτηση των καρτών. Όταν οι κάρτες μετακινούνταν τις έφτιαχνε ώστε να μην αφήνουν κενά μεταξύ τους και να ακουμπούν με ακρίβεια το περίγραμμα. Όταν η μαθήτρια ρωτήθηκε από την ερευνήτρια αν το αφήνει πάνω στη γραμμή ή το αφήνει να έχει χώρο εκείνη απάντησε: *Να μην αφήνει χώρο επειδή θα είναι πιο μεγάλο* (δείχνοντας με το χέρι της ότι θα βγάνει έξω). Η μαθήτρια, όταν είδε ότι κάποια σχήματα δεν χωράνε, κάλυψε μέρος κάποιων κομματιών τοποθετώντας τη μία πλευρά τους πάνω στην άλλη (Εικ.10). Για εκείνη φαίνεται πως είχε σημασία να μην βγαίνει κανένα κομμάτι έξω από το περίγραμμα και δεν έδωσε ιδιαίτερη σημασία στα κενά που υπήρχαν στο εσωτερικό περίγραμμα του σχήματος. Ο μαθητής Α7 κάλυψε την επιφάνεια του ενός σχήματος με ξύλινα πολύχρωμα τουβλάκια. Τα τουβλάκια τοποθετήθηκαν διάσπαρτα στην επιφάνεια του λιμανιού από τον μαθητή, χωρίς να είναι δομημένα σε γραμμές και στήλες, δημιουργώντας έτσι πολλά κενά (Εικ.121). Ο μαθητής δεν ασχολήθηκε με τη διάταξη των τούβλων, αλλά με το να μην ακουμπάνε τη θαλάσσια περιοχή.



Εικόνα 10



Εικόνα 11

Σύγκριση επιφανειών με χρήση υλικού

Κάθε μαθητής χρησιμοποίησε διαφορετική στρατηγική για να συγκρίνει τα δύο σχήματα μετά τις χωριστές μετρήσεις που είχε κάνει για κάθε σχήμα. Κάποιοι μαθητές δεν μέτρησαν την επιφάνεια του σχήματος, αλλά τη γύρω περιοχή (τη θαλάσσια ή το γρασίδι) (Α3, Κ1 και Κ5) ή την περίμετρο των σχημάτων (Κ2 και Α4). Ο μαθητής Α2 χρησιμοποίησε τις αλυσίδες για να συγκρίνει τα δύο σχήματα. Συγκεκριμένα, τοποθέτησε τις αλυσίδες στο ίδιο ύψος των δύο σχημάτων, αλλά επειδή αυτά είχαν διαφορετικό προσανατολισμό στο επίπεδο, ο μαθητής έκρινε μεγαλύτερο το 2^ο σχήμα με τις περισσότερες αλυσίδες, χωρίς να παρατηρήσει ότι δεν μετρούσε το ίδιο μήκος. Συγκεκριμένα αιτιολόγησε τη δράση του συνομιλώντας με τη ερευνήτρια:

A2: *Τελικά είναι πιο μικρό (δείχνει το 1^ο σχήμα).*

E: *Πώς το βρήκες αυτό;*

A2: *Επειδή είναι έξι.*

E: *Ενώ το άλλο;*

A2: *Είναι δέκα.*

Χρησιμοποιώντας τη στρατηγική της κάλυψης επιφάνειας οι μαθητές Κ3, Κ6 και Α7 σύγκριναν τα δύο σχήματα. Η μαθήτρια Κ6, αφού κάλυψε ολόκληρο το 2^ο σχήμα με τα ξύλινα ντόμινο, απάντησε από μόνη της ότι αυτό το σχήμα είναι πιο μεγάλο και δικαιολόγησε λέγοντας: *Γιατί βλέπω ότι έχει τα περισσότερα.* Η μαθήτρια μέσω της αιτιολόγησής της φάνηκε να αντιλαμβάνεται ότι το σχήμα που χωράει τα περισσότερα υλικά θα είναι και το πιο μεγάλο. Η μαθήτρια Κ3 επικαλύπτοντας και τα δύο σχήματα με το ίδιο υλικό, τα χάρτινα τετράγωνα πλακίδια, ήταν η μόνη μαθήτρια που κατέληξε στο συμπέρασμα για την ισότητα των δύο σχημάτων. Παρ' ότι άφησε κάποια κενά κατά τη διαδικασία κάλυψης των επιφανειών χρησιμοποίησε τον ίδιο αριθμό πλακιδίων και στα δύο σχήματα. Μετά την κάλυψη και των δύο σχημάτων ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος:

E: *Τώρα έτσι όπως τα βλέπεις, που έχεις κάνει και τα δύο, μπορεί να μου πεις ποιο είναι πιο μεγάλο και γιατί;*

K3: *Αυτό είναι πιο μεγάλο (δείχνει το 1^ο σχήμα) γιατί έχω βάλει πιο πολλά και είναι 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 και αυτό είναι (πήγε στο άλλο σχήμα) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 και αυτό.*

E: *Άρα;*

K3: *Και τα δύο είναι ίδια.*

E: *Μπράβο. Άρα τι θα πούμε τώρα στον Δήμαρχο;*

K3: Πως και τα δύο είναι ίδια μπορεί να πάρει και τα δυο αν θέλει.

Η μαθήτρια φάνηκε να αντιλήφθηκε την ισότητα των δύο σχημάτων λαμβάνοντας υπόψη και συγκρίνοντας την ποσότητα των άτυπων μονάδων που χρησιμοποίησε για την κάλυψη τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η καταγραφή και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα νήπια δεν έδειξαν να αντιλαμβάνονται την ισότητα δύο επιφανειών με διαφορετικό προσανατολισμό στο επίπεδο μέσω της εκτίμησης. Οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποίησαν ως εργαλείο μέτρησης το μέτρο, δεν προέβησαν σε κάλυψη επιφάνειας, αλλά επιχείρησαν να μετρήσουν είτε την περίμετρο, είτε το ύψος του κάθε σχήματος χωρίς βέβαια να οδηγούνται σε ακριβείς μετρήσεις. Τα υλικά που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές ήταν 2 και 3 διαστάσεων, μικρού όγκου και εύκολα διαχειρίσιμα.

Μόνο οι τέσσερις (4) από τους δεκαπέντε (15) μαθητές επιχείρησαν να μετρήσουν τις επιφάνειες επικαλύπτοντάς τες με το υλικό της επιλογής τους. Όλοι οι μαθητές ξεκίνησαν την κάλυψη της επιφάνειας από τα άκρα. Κάποιοι μαθητές τοποθετούσαν τα υλικά περιμετρικά, αλλά εσωτερικά της επιφάνειας, δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι ενδιαφέρονταν περισσότερο για την κάλυψη των περιγραμμάτων και όχι των επιφανειών (Lehrer et al., 1998). Αναφορικά με τη δόμηση των επιφανειών κανένα παιδί δεν έκανε πλήρη κάλυψη της επιφάνειας, είτε υπερκάλυψε είτε άφησε κενά κάνοντας χρήση του υλικού που επέλεξε. Στη φάση της σύγκρισης των δύο επιφανειών, κάνοντας χρήση ενδιάμεσου μέσου, μόνο ένας μαθητής αντιλήφθηκε την ισότητα τους, παρά τον διαφορετικό προσανατολισμό τους στο επίπεδο. Η πλειονότητα των μαθητών ήταν προσηλωμένοι στη διαδικασία της επιλογής και της μέτρησης των επιφανειών με σκοπό τη σύγκριση τους με αποτέλεσμα να μην αιτιολογούν κάθε δράση τους. Κατά τη διαδικασία όμως της εκτίμησης του μεγέθους και της σύγκρισης των επιφανειών οι μαθητές έκαναν χρήση λέξεων που δήλωναν σύγκριση, θέλοντας να δηλώσουν το μέγεθος του λιμανιού. Λέξεις όπως «μεγαλύτερο», «πολύ μικρότερο», «ίδια», «πιο χοντρό», «πιο ψηλό», χρησιμοποίησαν όλοι οι μαθητές, ο καθένας σε διαφορετική φάση της μέτρησης.

Η περαιτέρω διερεύνηση των στρατηγικών των νηπίων και η καταλληλότητα του εκάστοτε υλικού για τη μέτρηση διαφορετικών επιφανειών είναι απαραίτητη για να ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας της έννοιας της επιφάνειας και της μέτρησής της, στην προσχολική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλεξόπουλος, Χ., Γούτσος, Χ., Σκαλτσάς Α., & Τάσιος, Δ. (2006). Σύγκριση επιφανειών: Προτάσεις για τη διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, 5, 84-92.

Ambrose, R. (2002). Are we overemphasizing manipulatives in the primary grades to the detriment of girls? *Teaching Children Mathematics*, 9(1), 16-21.

Clements, D., & Stephan, M. (2004). Measurement in pre-K to grade 2 mathematics. In D.H. Clements, J. Sarama & A.-M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: standards for early childhood mathematics education* (pp. 299-317). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Copley, J., Glass, K., Nix, L., Faseler, A., De Jesus, M., & Tanksley, S. (2004). Measuring experiences for young children. *Teaching Children Mathematics*, 10(6), 314-319.

Gellert, U. (2004). Didactic material confronted with the concept of mathematical literacy. *Educational Studies in Mathematics*, 55(1-3), 163-179.

Kilpatrick, J. Swafford, J. & Findell, B. (2001). *Adding it up: helping children learn mathematics* (pp. 87-102). Washington DC: National Academy Press.

Lehrer, R., Jenkins, M., & Osana, H. (1998). Longitudinal study of children's reasoning about space and geometry. In R. Lehrer & D. Chazan (Eds.) *Designing learning environments for developing understanding of geometry and space* (pp.137-167). New York and London: Routledge.

McDuffie, A., & Eve, N. (2009). Break the area boundaries. *Teaching Children Mathematics*, 16(1), 18-27.

Moyer, P. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 47(2), 175-197.

Μπούφη, Α. (1996). Ο ρόλος των εποπτικών υλικών και άλλων συμβολικών αναπαραστάσεων στη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών του δημοτικού σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 41-42, 188-201.

Ontario Education (2007). *A guide to effective instruction in mathematics – kindergarten to grade 3*. Ontario: Ministry of Education.

Outhred, L., & Mitchelmore, M. (2000). Young children's intuitive understanding of rectangular area measurement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31 (2): 144-167.

Π.Σ.Ν. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.dipevath.gr/Nov2011/28/1o-meros.pdf>

Σκουμπουρδή, Χ. (2012). *Σχεδιασμός ένταξης υλικών και μέσων στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

Σκουμπουρδή, Χ., & Παπαϊωάννου-Στραβολαίμου, Δ. (2011). Μέτρηση εμβαδού, από νήπια, μέσω της κάλυψης επιφάνειας με χρήση βοηθητικών μέσων. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, 5, 39-59.

Parks, A., & Blom, D. (2014). Helping young children see math in play. *Teaching Children Mathematics*, 20(5), 310-317.

Χασάπης, Δ. (2012). Διδακτικές σημειώσεις από το μάθημα *Χωρικές σχέσεις και γεωμετρικές έννοιες στην προσχολική εκπαίδευση*. Μάθημα Χειμερινού Εξαμήνου.

Van de Walle, J. (2005). *Μαθηματικά για το δημοτικό και το γυμνάσιο: Μια εξελικτική διδασκαλία* (Μετάφραση: Α. Αλεξανδροπούλου & Β. Κομπορόζος, Επιστημονική Επιμέλεια: Τ. Τριανταφυλλίδης). Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.

Yuzawa, M., Bart, W., Yuzawa, M., & Junko, I. (2005). Young children's knowledge and strategies for comparing sizes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 239-253.

Zacharos, K., & Ravanis, K. (2000). The transformation of natural to geometrical concepts, concerning children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 63- 72.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΜΕΣΩ «ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑΣ» - “CLIL”

Στέλλα Πλάτσκου, Ελένη Σταυροπούλου & Μαρία Σκορδύλη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση παρουσιάζει μια πρόταση για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο μέσω της μεθόδου της «ολοκληρωμένης εκμάθησης περιεχομένου και γλώσσας» - “clil”. Η πρόταση περιλαμβάνει χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων (ανάμεσα τους θεατρικό παιχνίδι, μουσικοκινητική αγωγή και κουκλοθέατρο) και διαθεματικών σχεδίων εργασίας στις οποίες τα προνήπια και νήπια καθοδηγούνται από ειδικά επιμορφωμένο/η εκπαιδευτικό αγγλικής παρουσία του/της νηπιαγωγού της τάξης, ο/η οπαίος/α συνεργάζεται μαζί του/της δρώντας συμβουλευτικά σε θέματα σχεδιασμού και παρέχει ανατροφοδότηση. Ανιχνεύεται η κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση του προγράμματος και οι μαθησιακοί του στόχοι, και παρουσιάζονται παραδείγματα ενδεικτικών δραστηριοτήτων στην αγγλική. Τελος, προτείνεται η πειραματική εφαρμογή της και η απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αγγλική γλώσσα, προσχολική αγωγή, «ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας» - “clil”

Η «ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑΣ» – “CLIL”

64

Η «Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας» (“*Content and Language Integrated Learning / CLIL*”) υποστηρίχθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Συμβούλιο της Ευρώπης ως πραγματιστική απάντηση στην ευρωπαϊκή ανάγκη για ενίσχυση της εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας και της διγλωσσίας, από τη δεκαετία του 1990 (Cenoz, J., Genesee, F. και Gorter, D. 2013: 1). Σύμφωνα με τους Coyle, Hood και Marsh (2010:1) πρόκειται για μια εκπαιδευτική προσέγγιση διπλής εστίασης, κατά την οποία μια δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία και μάθηση τόσο του περιεχομένου (διδακτικού αντικειμένου ή θεματικής περιοχής) όσο και της ίδιας της δεύτερης γλώσσας.

Η «Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας» εφαρμόζεται επιτυχώς, σε μικρότερη ή μεγαλύτερη έκταση, στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για πάνω από δύο δεκαετίες: προγράμματα εισαγωγής μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας (κυρίως της Αγγλικής) έχουν ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική πολιτική ευρωπαϊκών χωρών όπως η Κύπρος, το Βέλγιο, η Ολλανδία, η Ισπανία, η Γερμανία, η Φινλανδία και η Αυστρία. Αρκετά από αυτά έχουν εφαρμοστεί επιτυχώς και στην Προσχολική Εκπαίδευση, δίνοντας καλά ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των νηπίων τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα, γεγονός που κάνει σημαντικούς ερευνητές να τονίζουν τη σημασία της εφαρμογής της μεθόδου στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Marsh, 2012: 255).

Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΕΣΩ “CLIL”

Το θέμα της κατάλληλης ηλικίας έναρξης της εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας έχει απασχολήσει γλωσσολόγους, εκπαιδευτικούς και γονείς. Σύμφωνα με τη Β. Δενδρινού, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας του Τμήματος Αγγλικών Σπουδών του Ε.Κ.Π.Α. και Επιστημονική Υπεύθυνη του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Π.Ε.Α.Π.), τα οφέλη που προκύπτουν από την εκμάθηση γλωσσών σε πολύ μικρή παιδική ηλικία στους τομείς τόσο της σχολικής και ακαδημαϊκής επίδοσης όσο και της ψυχοσυναισθηματικής, προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο, είναι πολλά: «τα πορίσματα σημαντικού αριθμού ερευνών που έχουν διεξαχθεί εντός και εκτός Ευρώπης υπογραμμίζουν ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα πολύ νωρίς έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν πολύγλωσσα αργότερα, ενώ παρουσιάζουν δείγματα μεγαλύτερης γνωσιακής και κοινωνικής ανάπτυξης έναντι των παιδιών που δεν γνωρίζουν άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική τους» (Δενδρινού, 2010:1). Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι τα δίγλωσσα ή πολύγλωσσα παιδιά υπερτερούν έναντι των μονόγλωσσων στο γνωστικό πεδίο και στην απόκτηση αυτοεκτίμησης και υψηλών διαπολιτισμικών ικανοτήτων, πράγμα που μας οδηγεί στο να ενστερνιστούμε την αντίληψη ότι «όσο νωρίτερα αρχίζει το παιδί να μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα τόσο καλύτερα», επιδιώκοντας την ανάπτυξη πολυγλωσσικού ήθους στα νήπια και μικρά παιδιά.

Το Υπουργείο Παιδείας της χώρας μας, υιοθετώντας τα πορίσματα των ερευνητών, καθιέρωσε την έναρξη της διδασκαλίας της πρώτης ξένης γλώσσας (Αγγλικής) στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, στην αρχή πειραματικά σε 800 Δημοτικά (2010), σταδιακά γενικεύοντας, και σχεδιάζοντας να «μελετηθεί και η πιθανότητα να προσφέρεται πρόγραμμα εκμάθησης της ξένης γλώσσας και στο νηπιαγωγείο, όπως συμβαίνει σήμερα στο Βέλγιο, Ισπανία και Μάλτα. Πέντε ακόμη χώρες ξεκινούν πειραματικά προγράμματα εισαγωγής δεύτερης γλώσσας σε προσχολική ηλικία, ενώ συνεχώς δημοσιεύονται αποτελέσματα ερευνών που αναδεικνύουν τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά που μεγαλώνουν δίγλωσσα, τρίγλωσσα ή και πολύγλωσσα.» (Δενδρινού, 2010:3)

Στα Χανιά, με την «έκθεση», των νηπίων και προνηπίων του 11^{ου} Νηπιαγωγείου (κλασσικού και ολοήμερου τμήματος, για 60΄- 80΄ περίπου την εβδομάδα) στην Αγγλική για τις ανάγκες του προγράμματος Comenius “E.U.R.O.P.E.” (“European Union Regions through Our Pupils’ Eyes”, 2013-15) και τα εντυπωσιακά μαθησιακά αποτελέσματα που αυτή απέφερε, είχαμε την ευκαιρία να ενισχύσουμε την πεποίθησή μας για τις ιδιαίτερες γλωσσικές δυνατότητες των νηπίων. Με παιγνιώδη τρόπο, τα παιδιά του νηπιαγωγείου (36 προνήπια και νήπια ηλικίας 4-6 ετών), έμαθαν να χαιρετούν, να συστήνονται, να τραγουδούν στην Αγγλική, και έχτισαν ένα βασικό λεξιλόγιο με λέξεις της καθημερινότητας, αριθμούς, χρώματα, κανόνες της τάξης. Η πρόοδος τους χαρακτηρίζεται από τις Νηπιαγωγούς τους «πέρα από κάθε προσδοκία», με τη μεγαλύτερη έκπληξη από παιδί με προβλήματα ακοής που ενθουσίασε τις εκπαιδευτικούς για όσα κατέκτησε.

Σήμερα, μετά την επιτυχή εφαρμογή του Π.Ε.Α.Π. στο Δημοτικό Σχολείο (Dendrinos, 2013) και την απόφαση της πολιτείας για γενίκευση του προγράμματος σε όλα τα Δημοτικά από το σχολικό έτος 2016-17, θεωρούμε ότι έχουν πλέον ωριμάσει οι συνθήκες για την πειραματική εισαγωγή της πρώτης ξένης γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Μελετώντας, μάλιστα, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001) και το τελευταίο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) διαπιστώνουμε τη συμβατότητα και τη δυνατότητα εναρμόνισής τους με τη χρήση της προσέγγισης της «Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας».

Πριν, όμως, περάσουμε σε ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής της πρότασης μας, ας επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε την κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση του θέματος.

Η κοινωνική διάσταση: κοινωνικοί σκοποί και στόχοι

Η εισαγωγή της Αγγλικής στο Νηπιαγωγείο θα σημάνει αυτόματα περιορισμό της παραπαιδείας στον τομέα της εκμάθησης των ξένων γλωσσών και, ανάλογη οικονομική ανακούφιση των γονέων.

Σημαντικός στόχος, στο πλαίσιο της ανάπτυξης της κοινωνικότητας και της ικανότητας συνεργασίας, θα πρέπει να θεωρηθεί και η διευκόλυνση της διαδικασίας αποδοχής της ετερότητας μέσα από την πρώιμη έναρξη γνωριμίας με την κουλτούρα των Αγγλόφωνων πολιτισμών.

Εκτιμάται, επίσης, ότι η εισαγωγή της μπορεί να συμβάλλει στην καταπολέμηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της επιπλέον καλλιέργειας της επικοινωνίας και της επέκτασης της ανάπτυξης διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των νηπίων μέσω της χρήσης της Αγγλικής.

Ομοίως, ένας από τους στόχους είναι να επιτευχθεί περιορισμός της εκπαιδευτικής ανισότητας, με την προσφορά της Αγγλικής από την έναρξη της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει στην ιδιωτική.

Θα πρέπει, επιπλέον, να σημειωθεί η ανάγκη ενημέρωσης και ενεργοποίησης των γονέων ώστε το Νηπιαγωγείο να γίνει αποδεκτό ως φορέας της έναρξης της εκμάθησης των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο.

Η παιδαγωγική διάσταση: παιδαγωγικοί σκοποί και στόχοι – παιδαγωγικό κλίμα - ρόλος των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών

Με την εισαγωγή της Αγγλικής επιδιώκεται ο εμπλουτισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της μέσω διαθεματικών σχεδίων εργασίας και ειδικά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων. Για την πραγματοποίηση του προγράμματος θα χρειαστεί να γίνει ένας επαναπροσδιορισμός της διδακτικής πράξης του Νηπιαγωγείου που θα συμπεριλάβει την ένταξη της μεθόδου της «Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας». Για το σκοπό αυτό απαιτείται διεπιστημονική προσέγγιση και στενή συνεργασία νηπιαγωγών με τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής, τόσο στη φάση του σχεδιασμού όσο και της εφαρμογής.

Η πρόταση μας προορίζεται για εφαρμογή τόσο στο κλασσικό όσο και στο ολοήμερο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Σχετικά με το ζήτημα της ένταξης και συχνότητας της Αγγλικής στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, όπου ακολουθείται το ολοήμερο πρόγραμμα προτείνεται να τοποθετηθεί στην πρωινή ζώνη παιδαγωγικής εργασίας και όχι στη μεταμεσημβρινή ζώνη, όπως δηλαδή και στο κλασσικό τμήμα. Υποστηρίζεται ότι η έκθεση των νηπίων στη ξένη γλώσσα μέσω δραστηριοτήτων Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας, για να αποφέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα, θα πρέπει να λαμβάνει χώρα καθημερινά, για είκοσι λεπτά περίπου κατά μέσο όρο, αρχίζοντας με πιο σύντομα διαστήματα και προσαυξανόμενη σταδιακά, ανάλογα και με τη μαθησιακή περιοχή και τη μαθησιακή ετοιμότητα των νηπίων.

Για τη διαμόρφωση ενός θετικού, ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος για τη σωστή εισαγωγή της Αγγλικής στο Νηπιαγωγείο, αλλά και για τη διασφάλιση και προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας των νηπίων, απαραίτητα στοιχεία θεωρούνται τα παρακάτω:

- ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού Αγγλικής και νηπίων, και εκπαιδευτικού Αγγλικής και Νηπιαγωγού/ών

- αμοιβαία αγάπη εκπαιδευτικών – νηπίων
- κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ασφάλειας
- χαρούμενη διάθεση και ενθάρρυνση εκ μέρους νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών Αγγλικής
- δημιουργία κινήτρων και ανάπτυξη πρωτοβουλιών
- καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και συμπεριφοράς

Κατά την εφαρμογή της πρότασης μας ο εκπαιδευτικός Αγγλικής, εκτός από τη συμβολή του στη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος με τους παραπάνω τρόπους, οφείλει να βοηθήσει τα νήπια να αναπτύξουν κοινωνικά και αισθητικά ενδιαφέροντα σχετικά με τους αγγλόφωνους πολιτισμούς και, κάνοντας χρήση συνεργατικών και διερευνητικών τεχνικών, να τονώσει την αυτοπεποίθηση τους σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ανάμεσα στους παιδαγωγικούς στόχους του θα πρέπει να βρίσκεται η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των νηπίων, και η αύξηση της διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας.

Παράλληλα, αναπτύσσοντας καλή επικοινωνία με τους γονείς των νηπίων, θα πρέπει να προλάβει το άγχος τους για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, να επιλύσει απορίες και να διαλύσει αμφιβολίες. Σημαντικό θεωρείται επίσης να γίνει κατανοητό ότι από την εφαρμογή της πρότασης μας προσδοκάται μεγαλύτερη και έγκαιρη ενίσχυση της γλωσσομάθειας νηπίων που εκδηλώνουν σημάδια μαθησιακών δυσκολιών.

Ο/η νηπιαγωγός οφείλει να συνεργάζεται με τον/την εκπαιδευτικό Αγγλικής στο σχεδιασμό συγκεκριμένων θεματικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο ενός αναμορφωμένου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, να παρέχει ανατροφοδότηση, και να συμβάλλει στη διαδικασία ελέγχου επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων και αποτελεσμάτων αναφορικά με το διδακτικό περιεχόμενο.

ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Η προτεινόμενη μέθοδος εισαγωγής της Αγγλικής προϋποθέτει διαφοροποίηση των μαθησιακών στόχων, οι οποίοι θα πρέπει να προσαρμοστούν στη διπλή εστίαση της παιδαγωγικής της «Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας». Εξυπακούεται ότι πρόκειται για ευχάριστη και παιγνιώδη προσέγγιση, με έμφαση στη συνεργατική μάθηση. Με αυτή την έννοια, ως προς τις μαθησιακές περιοχές η Αγγλική θα μπορούσε να «διατρέξει», επιλεκτικά, μικρά τμήματα των προβλεπόμενων μαθησιακών περιοχών του Νηπιαγωγείου, ξεκινώντας ίσως από τις Τέχνες, τη Φυσική Αγωγή και τα Μαθηματικά, και προοδευτικά επεκτεινόμενη στην Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, το Περιβάλλον, τις Φυσικές Επιστήμες και τις Τ.Π.Ε. Ας μην ξεχνάμε ότι, σύμφωνα και με τους Cenoz et. al. (2013: 9), η εφαρμογή της «Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας» *καθοδηγείται από το περιεχόμενο και όχι από τη γλώσσα.*

Ως προς την εκμάθηση της Αγγλικής, για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, απαιτείται η χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, που θα εξυπηρετεί και αυτόν το στόχο.

Για την ανάπτυξη της *Ακουστικής Ικανότητας* προτείνονται για χρήση τραγούδια, σύντομες ιστορίες, παραμύθια και ποιήματα, αλλά και Θεατρικό Παιχνίδι και δραστηριότητες Μουσικοκινητικής Αγωγής. Κυρίαρχη σημασία κατέχουν η μίμηση, η κίνηση (ελεύθερη ή καθοδηγούμενη) όπως και η γλώσσα του σώματος. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Dalton-Puffer (2007: 150), οι μαθητές της «Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας» είναι ακροατές την περισσότερη ώρα.

Για την ανάπτυξη της *Ομιλίας* απαιτούνται επικοινωνιακές δραστηριότητες όπως παιχνίδια κάθε είδους (Θεατρικό παιχνίδι, Κουκλοθέατρο, Μουσικοκινητικά, Παιχνίδια ρόλων) και κατασκευές.

Ανάλογα θα επιχειρηθεί να χτιστεί το *Λεξιλόγιο*, να ενισχυθεί η σωστή *Προφορά*, και να αναπτυχθούν ικανότητες *Διαμεσολάβησης* των νηπίων.

Τέλος, για την ανάπτυξη της *Πρώτης Ανάγνωσης* (*Αναγνωστικές δεξιότητες*) μπορούν να χρησιμοποιηθούν σύντομες ιστορίες, παραμύθια, και πολυτροπικά κείμενα.

Άλλες ενδεικτικές δραστηριότητες σε εναρμόνιση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του Νηπιαγωγείου, αποτελούν η κατασκευή *λεξικού εικόνων* (Pictionary) και η *δανειστική βιβλιοθήκη*. Τα *διαθεματικά σχέδια εργασίας* είναι επίσης κατάλληλα για την εφαρμογή της μεθόδου CLIL.

Συνοπτικά, υιοθετώντας ολιστική προσέγγιση, προτείνεται τα νήπια να μάθουν να επικοινωνούν στην Αγγλική παίζοντας, δημιουργώντας, και δραστηριοποιώντας το νου, το συναίσθημα και το σώμα τους.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Θεωρώντας ότι μια καλή αρχή για τη σταδιακή έκθεση των νηπίων στην ξένη γλώσσα μπορεί να γίνει μέσω των τεχνών, θα προτείνουμε ένα παράδειγμα από τη Μουσικοκινητική Αγωγή, ένα Κουκλοθέατρο, κι ένα Θεατρικό Παιχνιδιού. Οι παρακάτω ενδεικτικές δραστηριότητες μπορεί να συνεχιστούν σε δύο, τρεις ή περισσότερες συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό Αγγλικής, και να εμπλουτισθούν.

1. Μουσικοκινητική δραστηριότητα

Δουλεύοντας στη θεματική περιοχή της *Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης*, Νηπιαγωγός και εκπαιδευτικός Αγγλικής θέτουν ως μαθησιακό στόχο να μάθουν στα νήπια «να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 70-71). Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν αρχικά δουλέψει το θέμα με το Νηπιαγωγό. Ο εκπαιδευτικός Αγγλικής

- τους δίνει κάποιο σχετικό λεξιλόγιο (π.χ. happy, sad, scared, surprised) με χρήση μίμησης
- σε ομάδες, ζωγραφίζουν ένα συναίσθημα της επιλογής τους και στη συνέχεια επιλέγουν ανάμεσα από άλλα το μουσικό κομμάτι που ταιριάζει σε αυτό.
- Τα νήπια στο άκουσμα της ανάλογης μουσικής, σε ομάδες και πάλι, μιμούνται την έκφραση του πρωταγωνιστή σε σκηνές χαράς, λύπης, φόβου, έκπληξης κλπ.
- Τέλος, στην ομάδα τους, φτιάχνουν ένα ρυθμό που να εκφράζει το κάθε συναίσθημα, χρησιμοποιώντας το σώμα τους (π.χ. χτυπώντας ρυθμικά τα πόδια τους για τη χαρά, αργά τα χέρια τους για τη λύπη κλπ). Αφού δείξει η κάθε ομάδα το ρυθμό της, στο άκουσμα της κάθε λέξης αναπαράγουν όλοι τον αντίστοιχο ρυθμό.

2. Κατασκευή και εμπύχωση κούκλας από ανακυκλώσιμα υλικά

Νηπιαγωγός και εκπαιδευτικός Αγγλικής επιλέγουν από κοινού να εξοικειώσουν τα παιδιά με διάφορα υλικά μέσω της κατασκευής κούκλας από ανακυκλώσιμα υλικά, σύμφωνα με τους μαθησιακούς στόχους των *Εικαστικών* «να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν την υφή στις επιφάνειες διαφόρων αντικειμένων» και «να χρησιμοποιούν με φαντασία διαφορετικά υλικά για να δημιουργούν» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 261-262). Η κατασκευή της

κούκλας γίνεται με την καθοδήγηση και βοήθεια της Νηπιαγωγού, χρησιμοποιώντας ανακυκλώσιμα υλικά που τα παιδιά φέρνουν από το σπίτι. Στη συνέχεια, με την εκπαιδευτικό Αγγλικής τα νήπια μπορούν να ασχοληθούν με οποιοδήποτε από τα παρακάτω:

- λεξιλόγιο για: κύρια ονόματα, τα μέρη του προσώπου, τα μέλη του σώματος, τα χρώματα, τα ρούχα, τα μέλη μιας οικογένειας κ.α.
- να περιγράφουν τις κούκλες τους και να μιλάνε γι' αυτές
- να συνθέτουν σύντομους διαλόγους εμπνυχώντας τις κούκλες τους.

3. Θεατρικό παιχνίδι με αφορμή μια φωτογραφία

Δουλεύοντας στη θεματική περιοχή του *Θεάτρου* και έχοντας ως μαθησιακό στόχο το να μάθουν τα νήπια «να χρησιμοποιούν τα στοιχεία του θεάτρου όπως λόγο, κίνηση, χρόνο, χώρο, σύμβολα, για να εκφράζονται και να επικοινωνούν» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 269) ο εκπαιδευτικός Αγγλικής:

- καθοδηγεί τα νήπια στο να περιγράψουν τη φωτογραφία στην Αγγλική
- ζητά από αυτά να φτιάξουν μια παγωμένη εικόνα σχετική με το περιεχόμενο της φωτογραφίας
- συζητά μαζί τους για την πιθανή εξέλιξη της ιστορίας της φωτογραφίας
- τα καθοδηγεί στο να αυτοσχεδιάσουν σύντομες σκηνές από αυτήν, χρησιμοποιώντας την Αγγλική.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ – ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Η μεθοδολογία διδασκαλίας της «Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας» προϋποθέτει συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες. Σημαντική για τη σωστή εφαρμογή της μεθόδου θεωρείται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να επιλέγει και να χρησιμοποιεί δραστηριότητες διπλής εστίασης (γλωσσικού και μη γλωσσικού περιεχομένου) που ενισχύουν ταυτόχρονα τόσο γλωσσικές όσο και θεματικές περιοχές. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αποκτηθούν:

- Κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών των εκπαιδευτικών Αγγλικής. Ορισμένοι, μάλιστα, ερευνητές υποστηρίζουν την ανάπτυξη μιας διακριτής C.L.I.L. διδακτικής μεθοδολογίας, όπου στοιχεία διδακτικής του περιεχομένου και της ξένης γλώσσας ενσωματώνονται επιτυχώς (Brüning & Purrmann, 2014: 330, 335). Κάτι τέτοιο απαιτεί και τη συνεργασία μεταξύ πανεπιστημιακών τμημάτων.
- Ενδοσχολικά, σε συνεργασία με επιμορφωμένους Σχολικούς Συμβούλους Αγγλικής.
- Σε ανεξάρτητα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης από Πανεπιστήμια και άλλους φορείς. Στον τομέα αυτό μπορούν να συμβάλλουν και τα προγράμματα ατομικής κινητικότητας Erasmus+, μέσω των οποίων εκπαιδευτικοί της χώρας μας μπορούν να έλθουν σε επαφή με καλές πρακτικές συναδέλφων ευρωπαϊκών χωρών με μεγαλύτερη εμπειρία στη συγκεκριμένη εφαρμογή.

Θα πρέπει να προβλεφθεί, επίσης, η ανάπτυξη και εφαρμογή συνοδευτικών εργαλείων αξιολόγησης και αποτίμησης του προγράμματος.

Αρχικά προτείνεται η πειραματική εφαρμογή του προγράμματος εισαγωγής της Αγγλικής στο Νηπιαγωγείο μέσω Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας για δύο έτη σε

μικρό αριθμό Νηπιαγωγείων, από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, με πειραματικό παιδαγωγικό υλικό. Παράλληλα, μπορεί να γίνει παραγωγή συμπληρωματικού υλικού και εμπλουτισμός του αρχικού από ομάδα εξειδικευμένων εκπαιδευτικών Αγγλικής, και στη συνέχεια η γενικευμένη εφαρμογή του, κατόπιν αξιολόγησης.

Σταδιακά, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής, όπως έγινε κατά την εφαρμογή του Π.Ε.Α.Π. (Α και Β Δημοτικού). Ομοίως, και η επιμόρφωση των Νηπιαγωγών σε συνεργασία με επιμορφωμένους Σχολικούς Συμβούλους Προσχολικής Αγωγής.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η «Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας» θεωρούμε ότι αποτελεί μια πρόκληση για την εισαγωγή της πρώτης ξένης γλώσσας στα Νηπιαγωγεία της χώρας μας. Η πρότασή μας για εφαρμογή της «Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας» μέσω δραστηριοτήτων στο κλασικό και στο ολοήμερο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, η οποία ενισχύθηκε ιδιαίτερα από τα εντυπωσιακά μαθησιακά αποτελέσματα του 11ου Νηπιαγωγείου Χανίων, εναρμονίζεται με την ευρωπαϊκή ανάγκη για ενίσχυση της εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, και επιδιώκει να συμβάλλει στην υλοποίηση κοινωνικών (αποδοχή της ετερότητας, καταπολέμηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού κ.ά.) παιδαγωγικών (διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία, βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων κ.ά.) και μαθησιακών στόχων (ανάπτυξη της ομιλίας, εμπλουτισμός λεξιλογίου κ.ά.).

Τέλος, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σύμφωνα και με τους Cenoz et. al. (2013: 14), η ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη διδασκαλία περιεχομένου και δεύτερης/ξένης γλώσσας έχει τη δυνατότητα να ενσωματώνει καλύτερα τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο αναλυτικό πρόγραμμα και να συνδέει στενότερα τους εκπαιδευτικούς που τη διδάσκουν με αυτούς του υπόλοιπου προγράμματος. Συνεπώς, τα οφέλη της εισαγωγής της Αγγλικής στην Προσχολική Αγωγή θεωρούμε ότι δε θα περιοριστούν στους αποδέκτες (τα νήπια και τη μελλοντική τους εξέλιξη) αλλά θα διατρέξουν ολόκληρη τη λειτουργία της σχολικής μονάδας του Νηπιαγωγείου, ενισχύοντας τις επαγγελματικές και διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και πλαταίνοντας ταυτόχρονα τους ορίζοντες τους. Στο μαθησιακό πλαίσιο του Νηπιαγωγείου είναι, νομίζουμε, καιρός να γίνει και στη χώρα μας αποδεκτό ότι:

Η γλώσσα είναι ένστικτο. Δεν είναι πολιτισμική εφεύρεση. Και τα παιδιά είναι σχεδιασμένα να μαθαίνουν μια γλώσσα όπως τα πουλιά είναι σχεδιασμένα να μαθαίνουν να πετούν, να μεταναστεύουν, κι οι αράχνες να φτιάχνουν τον ιστό τους. Το περιβάλλον ενός μικρού παιδιού είναι γεμάτο πράγματα που μαθαίνει να χρησιμοποιεί ως εργαλεία. Η γλώσσα είναι ένα από αυτά, και ο φυσικός τρόπος που το παιδί μαθαίνει την πρώτη του γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το ίδιο παιδί για να μάθει άλλες γλώσσες.⁵

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ας επιχειρήσουμε να προσφέρουμε στα νήπια τη δυνατότητα να γνωρίσουν και βιώσουν πλευρές του αγγλόφωνου πολιτισμού, συμβάλλοντας στη θεμελίωση προσωπικοτήτων με εμπλουτισμένη διαπολιτισμική κατανόηση και πολυγλωσσικό ήθος.

⁵ Intertalk, University of Jyväskylä, Finland. Παρατίθεται στο Marsh (2012)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baney, C. E. (2005). Wired for sound: The essential connection between music and development. *Early Childhood News*, November - December.
- Brüning, C.I. & Purrmann, M. - S. (2014), *CLIL pedagogy in Europe: CLIL teacher education in Germany*. In J. de Martínez Agudo (Ed.), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges* (pp. 315–338). Amsterdam, New York: Editions Rodopi P.V.
- Bolduc, J. (2008). The effects of music instruction on emergent literacy capacities among preschool children: A literature review. *Early Childhood Research & and practice*, V. 10(1), Spring.
- Cenoz, J, Genesee, F, & Gorter, D. (2013) Critical analysis of CLIL. Taking stalk and looking forward. *Applied Linguistics*, 1-21.
- Coil, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Currell, D. (1985) *The Complete Book of Puppet Theatre*. London: A. & C. Black.
- Dalton-Puffer, C. and Smit, U. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46, 545-559.
- Dalton-Puffer, C. (2007) Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy and L. Volkman, (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 139-157.
- Delpeaux, H. (1987) *Κούκλες και μαριονέτες*. Αθήνα: Gutenberg
- Denac, O. (2008). A case study of preschool children’s musical interests at home and at school. *Early Childhood Education*, V. 35, N 5.
- Dendrinou, B. (ed.) (2013) *The “PEAP” Programme: English for Young Learners in the Greek Primary School*. Athens: RCeL.
- Extra, G. & Yagmur, K (eds.) (2012) *Language Rich Europe. Μια Ευρώπη της Πολυγλωσσίας*. Cambridge: Cambridge UP
- Goodkin, D. (2002). *Play, sing, dance: an introduction to Orff Schulwerk*. Miami: Scott Music Corporation
- Gordon, E. (2003). *Music Learning Theory for newborn and young children*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Marsh, David (2012) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) A Development Trajectory*. Córdoba: University of Córdoba.
- McIlvain, A. *Teaching English to very young learners*, www.english-adventure.net
- Tedick, D. J. & Cammarata, L. (2012) Content and Language Integration in K–12 Contexts: Student Outcomes, Teacher Practices, and Stakeholder Perspectives. *Foreign Language Annals*, vol.45, no S1.
- Valerio, W. H., Reynolds, A. M., Bolton, B.M., Taggart, C. C. & Gordon, E. E. (1998). *Music play*. GIA Publications, Inc.
- Wessels, C. (1987) *Drama*. Oxford: Oxford UP.

Woodland, B. (1999) *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αλκηστις (1992) *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαράκη, Π. (1986) *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg

Δενδρινού, Β. (2010) «Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο, η Αγγλική από την Α΄ Δημοτικού», στο <http://rce1.enl.uoa.gr/docsforpear>

Δενδρινού, Β. (επιμ.) (2013) *Τρία χρόνια ΠΕΑΠ: Από τον σχεδιασμό στην πράξη*.

Δενδρινού, Β. & Καραβά, Ε. (επιμ.) (2013) *Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. και ΥΠ.ΑΙ.Θ.

Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη Α. & Καραβά, Ε. (2013) *Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο στην Ελλάδα. Ευρωπαϊκή έρευνα γλωσσικών ικανοτήτων*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. και ΥΠ.ΑΙ.Θ.

Ζερβόπουλος, Ν. & Κανακίδου, Ε. (2004) *Η Δραματική τέχνη στην Εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Θεοδωράκη, Μ. (2011) *Μουσικοκινητικά παιχνίδια με άξονα τα συναισθήματα*. Αθήνα: Διάπλαση.

Θεοχάρη – Περάκη, Ε. (1988) *Κουκλοθέατρο: Τέχνη και τεχνική*. Αθήνα: Εστία.

Κουρετζής, Λ. (1991) *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κυνηγού – Φλάμπουρα, Μ. (χ.χ.) *Κινητική και ρυθμική αγωγή. Ελεύθερη κίνηση*. Αθήνα: Υιοί Φίλιππου Νάκα ΟΕ.

Μαγουλιώτης, Α. (1994) *Κουκλοθέατρο Ι. Πώς στήνεται ένα έργο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Παρούση, Α. (1998) *Κούκλες κουκλοθέατρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ρέτσιου, Σ. (2011) *Εξερευνώντας τη Μουσική και την Κίνηση: θεωρητικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες Μουσικοκινητικής Αγωγής για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ξιφαράς.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΥΠΑΙΠΘ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠΑΙΠΘ.

ΗΜΕΡΕΣ ΜΝΗΜΗΣ, Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Λαμπριανή Σωτηριάδου & Κωνσταντίνος Τσιούμης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των διδακτικών στόχων, πρακτικών και αντιλήψεων δασκάλων και νηπιαγωγών κατά τη διδασκαλία της εξέγερσης του Πολυτεχνείου και κατά πόσο αυτές συμβάλλουν στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Σχολεία, εκπαιδευτικοί και εθνικές επέτειοι αποτελούσαν ανέκαθεν φορείς διαμόρφωσης πολιτικής κουλτούρας και εθνικής ταυτότητας των παιδιών. Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη επίσης προτείνεται εμφατικά ως μέσο διαμόρφωσης των μελλοντικών πολιτών και χρησιμοποιείται ως 'αντίδοτο' στην κρίση των δημοκρατικών αξιών και ρατσιστικών τάσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα δομήσαμε την έρευνά μας που πραγματοποιήθηκε μεταξύ Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου 2013. Τα ερευνητικά μας αποτελέσματα προήλθαν από 30 ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που επεξεργαστήκαμε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και επεσήμαναν το έλλειμμα ενημέρωσης τους αναφορικά με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, την ύπαρξη αδυναμίας στη διαχείριση των δημοκρατικών αξιών αλλά και διαφορές μεταξύ των δύο ειδικοτήτων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ιδιότητα για την Εκπαίδευση του Πολίτη, Εθνικές Επέτειοι, Διδακτικές Πρακτικές Εκπαιδευτικών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελλάδα βιώνει μια βαθιά και πολυδιάστατη κρίση η οποία αν και εμφανίζεται κύρια ως οικονομική επιδέχεται ποικίλες αναγνώσεις και εντοπίζεται και σε άλλα επίπεδα. Πρόσφατη έρευνα υπογραμμίζει την επανεμφάνιση του εθνικισμού σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες και ειδικότερα για την Ελλάδα επισημαίνει ότι η οικονομική κρίση προκαλεί αντιδημοκρατικές τάσεις, ενώ παράλληλα ενισχύει τη ρατσιστική βία (Birdwell et al., 2013). Τα ανησυχητικά αυτά δεδομένα σε συνδυασμό με την πολιτική απάθεια που παρατηρείται στους πολίτες (Buitenweg, 2005) αντανακλώνται και επηρεάζουν φυσικά και το χώρο της εκπαίδευσης η οποία στην παρούσα φάση καλείται να λειτουργήσει 'πυροσβεστικά', πρακτική που είναι μάλλον κοινότυπη σε περιόδους κοινωνικοπολιτικής κρίσης καθώς έχει εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες (Καρακατσάνη, 2004, Veugelers, 2007, Osler, 2009). Ήδη το 2013 είχε οριστεί ως Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτών και μια σειρά παιδαγωγικών προγραμμάτων προτάθηκαν για την καλλιέργεια και την ενίσχυση της ιδέας αυτής.

Η εκπαίδευση είχε ανέκαθεν πολιτικό χαρακτήρα, καθώς η ίδια η παιδεία έχει πολιτική φύση σύμφωνα με τους Adorno, Giroux, Apple και Freire (Νικολάου, 2009, Σιπητάνου, 2011). Η εκπαίδευση δεν παράγει μόνο γνώση δημιουργεί και πολιτικά υποκείμενα (Giroux, 1997). Η ίδια η σχολική γνώση έχει ιδεολογικό, πολιτισμικό και πολιτικό πρόσημο που λειτουργεί καθοριστικά τόσο στην επιλογή της θεματολογίας της όσο και στον τρόπο προσέγγισής της από τα υποκείμενα της εκπαίδευσης, δασκάλους και μαθητές (Parekh, 1997, Καρακατσάνη, 2004, Sleeter, 2005).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε κάθε μορφή εκπαίδευσης είναι κομβικός. Σήμερα οι εκπαιδευτικές πολιτικές πηγάζουν και καθορίζονται από τις ανάγκες της αγοράς. Ο εκπαιδευτικός παύει να λειτουργεί ως δημιουργικός στοχαστής και μετατρέπεται σε έναν

εφαρμοστή-τεχνοκράτη δημόσιο υπάλληλο (Aronowitz & Giroux, 1986, Γκίβαλος, 2005). Παράλληλα οι σύγχρονες απαιτήσεις τον καλούν να καλλιεργήσει την αίσθηση μιας αλληλέγγυας παγκοσμιότητας που θα εντάσσεται σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο και θα ξεπερνά διακρίσεις και ατομικά συμφέροντα (Νικολάου, 2009). Ωστόσο δεν είναι ο ίδιος ένας απλός μεσολαβητής, είναι και ο ίδιος πολίτης, ένας πολιτικός και πολιτιστικός φορέας με προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις που προέρχονται από τη δική του προσωπική βιογραφία και λειτουργεί μέσα σε μια ευρύτερη αφηγηματική ταυτότητα (Παπαναούμ-Τζίκια, 1989· McLaren, 1994 · Sleeter, 2005). Συνεπώς η σχολική τάξη αποτελεί τον χώρο εκείνο όπου ενσωματώνονται, οι πολιτισμικές αξίες, τα ηθικά και πολιτικά χαρακτηριστικά του ίδιου του δασκάλου (McLaren, 1994, Τσιούμης, 2003). Συνυπολογίζοντας τα δεδομένα αυτά κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν ηγετικές ικανότητες με όραμα και να στοχεύουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Banks, 2004b), θα πρέπει να λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί διανοούμενοι και σαν «δημοκράτες φιλόσοφοι» (Δημητράκος, 1984 · Aronowitz & Giroux, 1986).

Ωστόσο η άμεση εξάρτησή του εκπαιδευτικού από τις κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές και ο πολύμορφος κοινωνικός έλεγχος που υφίσταται επηρεάζουν τον ρόλο του γύρω από τη διδασκαλία του πολιτικού και τον καθιστούν ιδιαίτερα σύνθετο. Οι απόψεις διχάζονται, η μια πλευρά υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να αποφεύγει οποιαδήποτε πολιτική συζήτηση μέσα στην τάξη και η άλλη ότι όχι μόνο κάτι τέτοιο πρέπει να είναι επιτρεπτό αλλά να επιβάλλεται κιόλας καθώς θεωρείται υποχρέωσή του να διδάσκει πολιτικές αξίες απαραίτητες για τη δημοκρατική διακυβέρνηση της χώρας (Τερλεξής, 1975). Η πρώτη άποψη, σύμφωνα με τον Brennan (1981), δείχνει ότι οι υποστηρικτές της αδυνατούν να δουν ότι το πολιτικό αποτελεί φυσικό και αναπόφευκτο κομμάτι της δημοκρατικής ζωής ή ότι αγνοούν εσκεμμένα την πραγματικότητα αυτή εξαιτίας της δικής τους προκατάληψης ή σκοπών. Επίσης μια τέτοια θέση υποστηρίζει ουσιαστικά την διατήρηση του υπάρχοντος στάτους κβο με την παθητική αποδοχή του. Η ίδια η εκπαίδευση δεν είναι ποτέ ουδέτερη και οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι συνειδητοποιημένοι γύρω από τον ιδεολογικό της χαρακτήρα (Suransky & Manschot, 2005). Αντίστοιχα και η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη δεν μπορεί να είναι ηθικά ουδέτερη ως προς τις αξίες που επιθυμεί να μεταδώσει, ούτε ως προς το είδος της κοινωνίας που επιδιώκει να εδραιώσει, συνεπώς και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι ουδέτεροι γύρω από τα ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία μας (Tate, 2000).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Η μορφή της διδασκαλίας που θα εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση για τον πολίτη (Torney-Purta & Wilkenfled, 2010). Έτσι η διδακτική μεθοδολογία τους θα πρέπει να εστιάζει στην ανάλυση εννοιών, στην ευρετική μάθηση, στην ενεργό συμμετοχή και δράση αλλά και στον συνδυασμό πολλών και διαφορετικών μορφών διδασκαλίας υπογραμμίζοντας κυρίως τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους (Καρακατσάνη, 2004, Νικολάου, 2009). Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη είναι άνευ σημασίας αν δεν καταφέρει να εμπλέξει άμεσα τους μαθητές στη συμμετοχή σε αποφάσεις και διαδικασίες διαλόγου (Pearce & Hallgarten, 2000) οι οποίες, σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, είναι και οι πιο αποτελεσματικές (Torney-Purta & Wilkenfled, 2010). Πρέπει να αποτελέσει βίωμα δημοκρατικής ζωής καθώς μόνο ως τέτοιο επιτυγχάνει την εσωτερικευση των δημοκρατικών αξιών (Banks, 2004a). Διδακτικές πρακτικές, όπως παίξιμο ρόλων, προσομοιώσεις, αφήγηση-ανάλυση ιστοριών, ερμηνεία κειμένων και ανάλυση ειδήσεων αποτελούν τις κατάλληλες για την ανάπτυξη πολιτικής σκέψης και δεξιοτήτων δίνοντας παράλληλα ζωντάνια και ευχαρίστηση στα παιδιά (Rogers, 1988, Καρακατσάνη, 2004). Επίσης προτείνεται η

συζήτηση τοπικών και αντιφατικών θεμάτων ή παραδείγματα από ιστορικές φιγούρες ή ακόμα και επεξεργασία ιστοριών κατάλληλων για την ηλικία των παιδιών που ιδανικά θα συμμετέχουν σε αυτές και ήρωες της δικής τους ηλικίας (Figueroa, 2004· Geert ten Dam & Volman, 2004). Κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει καλές ιστορικές γνώσεις και μια διδασκαλία δομημένη γύρω από βασικές έννοιες (Banks, 2004b). Η *επανάσταση* αποτελεί μια τέτοια βασική έννοια που συμβάλλει στην κατανόηση της ιστορίας, ενώ παράλληλα επιτρέπει την προσέγγιση και άλλων σημαντικών ιδεών όπως η αλλοτρίωση, η καταπίεση, η διεκδίκηση της δύναμης από τους καταπιεσμένους και η ελπίδα για αλλαγή (Banks, 2004b · Phillips, 2010). Επίσης ιστορικά γεγονότα που αναφέρονται σε κράτη που βίωσαν τον αλληλοσπαραγμό μπορούν να λειτουργήσουν εποικοδομητικά στη διδασκαλία της πολιτικής συμπεριφοράς (Νικολάου, 2009). Ωστόσο για να πραγματοποιηθεί μια τέτοια διαχείριση των θεμάτων αυτών θα πρέπει να αποβληθεί η παλιά προσέγγιση της ιστορίας που προβάλλει μάχες, νίκες και ήττες και θα πρέπει να δούμε την ένοπλη διαμάχη με ένα βαθύτερο και πιο ‘σοφιστικέ’ τρόπο αναγνωρίζοντας παράλληλα ότι ακόμα και τα μικρά παιδιά μπορούν και χρειάζονται να καταλάβουν τα αίτια και τα αποτελέσματα της, καθώς επίσης και ότι θέλουν να μαθαίνουν για σύνθετα θέματα όπως οι πόλεμοι και οι διαμάχες και μπορούν να έχουν εκλεπτυσμένες κατανοήσεις και ερωτήσεις για αυτά (Yamashita, 2006). Η ενασχόληση με τα θέματα που προαναφέρθηκαν καλλιεργεί παράλληλα την ενσυναίσθηση και βοηθά τους μαθητές να χρησιμοποιούν τα συναισθήματα αδικίας που νιώθουν ως κίνητρο για την ανάληψη πρωτοβουλιών αντιμετώπισης της (Τριλίβα et al., 2008). Επίσης τους παρέχει ευκαιρίες να συνειδητοποιήσουν ότι οι δημοκρατικές αξίες και τα δικαιώματα δεν αποτελούν κάτι δεδομένο και ότι οι δυνατότητες και οι αδυναμίες τους θα πρέπει να διερευνηθούν και να συζητηθούν ώστε να βρεθούν πιθανοί τρόποι βελτίωσης (Figueroa, 2004).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΑ ΜΙΚΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

Ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι προδιαθέσεις που αφορούν στον πολιτικό προσανατολισμό των ατόμων διαμορφώνονται ήδη από τις πρώιμες φάσεις κοινωνικοποίησής του και έχουν πιο σύνθετο και μόνιμο χαρακτήρα (Τερλεξής, 1975, Παπαναούμ Τζίκα., 1989, Καρακατσάνη, 2004). Συγκεκριμένα η ηλικιακή περίοδος των 3-13 ετών είναι αυτή που επιδρά καθοριστικά και αποτελεί θεμέλιο για την πολιτική ταυτότητα του ατόμου (Τερλεξής, 1975· Nichols, 2007· Millei & Imre, 2009· Phillips 2010). Είναι χαρακτηριστικό και έχει παρατηρηθεί ότι πολίτες, ανεξάρτητα από την οικογενειακή τους πολιτικοποίηση, όταν βρέθηκαν σε ένα δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον που τους προσέφερε μαθήματα γύρω από το πολιτικό και τους παρείχε ελευθερία συμμετοχής σε συζητήσεις, κατά την ενήλικη ζωή τους εκδήλωσαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την πολιτική και ήταν πιο αισιόδοξοι σχετικά με την ικανότητά τους να επηρεάσουν κυβερνητικές αποφάσεις (Τερλεξής, 1975). Συνεπώς η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη μπορεί και πρέπει να ξεκινά από πολύ νωρίς, ακόμα και στον παιδικό σταθμό σε πιο απλή μορφή, και να αφορά σε θέματα που βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα, στις εμπειρίες και στην αντιληπτική ικανότητα της κάθε ηλικίας (Rogers, 1988· Talbot, 2000· Millei & Imre ·2009· Γκόλια, 2011). Επίσης η ενασχόληση με ιστορίες βιογραφικές ή ιστορίες που αναδεικνύουν ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, επανάστασης και υπευθυνότητας απέναντι στους άλλους, προωθούν την ενεργό ιδιότητα του πολίτη στα μικρά παιδιά προσφέροντας ευκαιρίες για συζήτηση και καλλιεργούν τόσο την κριτική επίγνωσή τους σχετικά με αυτήν όσο και την διάθεσή τους για δράση (Seefeldt, 2005· Phillips, 2010).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο γενικός σκοπός της έρευνάς μας ήταν να ανιχνεύσει αν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι/ες της Α'-Β' τάξης του δημοτικού σχολείου είναι ενήμεροι γύρω από την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που συνάδουν με αυτήν εκμεταλλευόμενοι το ιδανικό πλαίσιο που προσφέρει μια εθνική επέτειος με ξεκάθαρο πολιτικό πρόσημο όπως η εξέγερση του Πολυτεχνείου. Η Ιστορία ανέκαθεν αποτελούσε ιδανικό πεδίο κατανόησης, ανάλυσης και επεξεργασίας του πολιτικού (Hoge, 2002, Williams, 2003), το συγκεκριμένο δε ιστορικό γεγονός έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον όχι μόνο για το ειδικό βάρος που φέρει στη σύγχρονη ιστορία μας, αλλά και για το γεγονός ότι η διδασκαλία του στις προαναφερόμενες τάξεις δεν κατευθύνεται από συγκεκριμένες οδηγίες και διδακτικό υλικό του Υπουργείου Παιδείας, εκτός από ένα κείμενο στο βιβλίο της Γλώσσας της Β' δημοτικού. Πρόκειται για μια επίσημη 'σιωπή' που δεν συνηθίζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δεν ισχύει για τις άλλες εθνικές επετείους, στοιχείο που υποδηλώνει ίσως τη διαφορά βαρύτητας που αποδίδεται σε ιστορικά γεγονότα με ξεκάθαρο εθνικό χαρακτήρα έναντι της εξέγερσης του Πολυτεχνείου που φέρει πολιτικό πρόσημο. Παράλληλα αυτή η απουσία επίσημων κατευθυντήριων γραμμών διδακτικής διαχείρισης – σύμφωνα με παρατηρήσεις συμμετεχόντων στην έρευνά μας - προσφέρει 'άλλοθι' σε κάποιους εκπαιδευτικούς ώστε να την προσεγγίζουν επιφανειακά, με προχειρότητα ή ακόμα και να μην αναφέρονται καθόλου σε αυτήν στις μικρές τάξεις του δημοτικού.

Ειδικότερα οι *ερευνητικές μας υποθέσεις* είναι: α) ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θα έχουν μια περιορισμένη εικόνα για το τι είναι εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη β) το γεγονός αυτό θα επηρεάζει τις διδακτικές τους πρακτικές γ) ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θα ασχολούνται με την παιδαγωγική διαχείριση των δημοκρατικών αξιών χωρίς όμως διακριτό στόχο και δ) ότι θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο ειδικοτήτων ως προς τις διδακτικές τους πρακτικές.

Το δείγμα μας αποτελούνταν από 30 εκπαιδευτικούς (12 νηπιαγωγοί, 18 δάσκαλοι). Στη συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν γυναίκες (27 στο σύνολο του δείγματος, εκ των οποίων οι 11 ήταν νηπιαγωγοί και 16 δασκάλες) και μόλις 3 άντρες (1Ν και 2Δ). Ως προς τις σπουδές τους 18 είχαν πτυχίο ΠΤΔΕ (10 Ν & 8 Δ), 12 είχαν πτυχίο Π. Ακαδημίας (2Ν & 10Δ), 2 είχαν δεύτερο πτυχίο Π. Ε. και 1 δάσκαλος είχε μεταπτυχιακό τίτλο. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας δομήσαμε τρεις κατηγορίες, συγκεκριμένα στα 0-10 έτη εντάσσεται το 7% (2Ν) στο σύνολο του δείγματος μας, στα 11-20 έτη τοποθετείται το 73% (9Ν & 13Δ) και στα 21-30 έτη είχαμε το 20% (1Ν & 5Δ). Στην πλειονότητά τους (93%) υπηρετούσαν κατά τη διάρκεια της έρευνας σε σχολεία του Ν. Θεσσαλονίκης και μόνο 2 (1Δ & 1Ν) δίδασκαν στο Ν. Σερρών και Ν. Ημαθίας. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερης βαρύτητας καθώς θεωρούμε ότι το διδακτικό έργο στα μεγάλα αστικά κέντρα έχει μεγαλύτερες δυνατότητες υποστήριξης και εμπλουτισμού αφού υπάρχει μεγαλύτερη και ευκολότερη πρόσβαση σε επιμορφώσεις και πηγές αναφορικά με εκπαιδευτικές εξελίξεις και καινοτομίες.

Η *συλλογή των αποτελεσμάτων* μας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης, ενώ στην περίπτωση ενός δασκάλου που δήλωσε ότι δε διδάσκει καθόλου το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός στην τάξη του χρησιμοποιήσαμε αδόμητη συνέντευξη. Ερευνητικό μας εργαλείο αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο 10 ερωτήσεων που αφορούσαν στη διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών.

Οι συνεντεύξεις μας πραγματοποιήθηκαν στο *χρονικό διάστημα* Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου 2013. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ίδια χρονική περίοδο συνέβησαν τα γεγονότα της δολοφονίας του Π. Φύσσα η σκιά των οποίων εντοπίζεται και επηρεάζει κάποιες αναφορές των ερωτώμενων. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Επιλέχθηκε η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου

καθώς η εστίαση της γίνεται σε έννοιες, νοήματα και θέματα. Μονάδα καταγραφής μας αποτέλεσε το γενικό θέμα που αναπτύσσεται στην πρόταση ή στην παράγραφο ή σε όλο το κείμενο. Ωστόσο σε κάποιες ερωτήσεις που οι απαντήσεις το επέτρεπαν χρησιμοποιήθηκε και η λέξη ως μονάδα καταγραφής.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η διδακτική εστίαση των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία του συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος αφορούσε κυρίως σε έννοιες και αξίες (12 Δ, 71% επί του συνολικού δείγματος των δασκάλων και 10 Ν, 83% επί του συνολικού δείγματος των νηπιαγωγών). Καταγράφηκε μια πληθώρα εννοιών και αξιών όπως: Δημοκρατία, Ελευθερία, Δικτατορία, Ειρήνη, Συλλογικότητα, Συνεργασία, Ομοψυχία, Ισότητα, Αγάπη για την πατρίδα, Αγώνας, Αντίσταση. Πιο συχνές αναφορές είχαν η Δημοκρατία (65%Δ & 58%Ν) και η Ελευθερία (47%Δ & 41%Ν). Είναι χαρακτηριστικό ότι η Δημοκρατία προσεγγίζεται διαφορετικά από τους εκπαιδευτικούς καθώς επιλέγουν να εστιάσουν σε διάφορες μεμονωμένες διαστάσεις της όπως: οι εκλογές, το δικαίωμα των πολιτών να αποφασίζουν, την αρχή της πλειοψηφίας ή ακόμα κάποιοι τη συνδέουν με τους κανόνες και την ελευθερία. Επίσης το 17% των δασκάλων εστιάζουν σε έννοιες όπως Αγώνας, Αντίσταση, Αγώνας για δικαιώματα ενώ οι νηπιαγωγοί δεν αναφέρονται καθόλου σε αυτές.

Ο διδακτικός χρόνος που αφιερώνεται διαφέρει σημαντικά στις δύο ειδικότητες. Συγκεκριμένα 82% των δασκάλων του δείγματος αφιερώνουν 2-4 ώρες, ενώ 67% των νηπιαγωγών αφιερώνουν 1-5 ημέρες. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι δάσκαλοι/ες μίλησαν για ώρες, ενώ οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν σε μέρες και εβδομάδες. Το στοιχείο αυτό είναι ενδεικτικό του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο δομείται ο διδακτικός χρόνος σε Νηπιαγωγείο και Δημοτικό. Οι δάσκαλοι/ες νιώθουν έντονα την πίεση της διδακτικής ύλης και η διαχείριση του χρόνου πρέπει να γίνεται προσεκτικά. Παράλληλα διαφαίνεται ότι το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός δεν αποτελεί προτεραιότητά τους σε σχέση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα γι' αυτό και οι περισσότεροι επιλέγουν να μη 'διαταράξουν' το καθιερωμένο πρόγραμμα. Μη ξεχνάμε ωστόσο ότι αν και το ίδιο το σχολικό πρόγραμμα είναι αρκετά 'σφιχτό' δεν απαγορεύει την 'καταστρατήγησή' του αρκεί αυτή να αιτιολογείται παιδαγωγικά. Όμως η συγκεκριμένη διδακτική επιλογή θεωρούμε ότι είναι ενδεικτική της αντίληψης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών που υπηρετούν χωρίς παρέκκλιση ένα συλλογικό αναλυτικό πρόγραμμα δίνοντας κύρια προτεραιότητα στο γνωστικό περιεχόμενό του.

Η παρουσίαση του ιστορικού γεγονότος στην τάξη γίνεται κυρίως με αφήγηση, πρόκειται ουσιαστικά για μια κλασική ιστορική αφήγηση που αρκείται στη γραμμική παράθεση των γεγονότων κατά χρονική σειρά με αρχή, μέση και τέλος, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις αποκτά διαστάσεις ιστορίας-πρόβλημα (Μονιότ, 2002). Η ιστορική αυτή αφήγηση εκκινεί είτε από μια βασική έννοια είτε από τις πρότερες γνώσεις των παιδιών ή ακόμα κι από την ημερομηνία του γεγονότος, ενώ υποστηρίζεται κάποιες φορές από σχετικό οπτικοακουστικό υλικό ή από την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Επίσης αντανακλά και παραμυθικά στοιχεία αφήγησης. Η Δημοκρατία παρουσιάζεται να καταλύθηκε από μια «ομάδα στρατιωτικών» ή από έναν «Δικτάτορα» ή από κάποιους που πήραν την εξουσία χωρίς εκλογές ή ακόμα ήταν κάποιοι άνθρωποι που «άρχισαν να μη φέρονται όμορφα στο λαό μας» και «που επέλεξαν να μην είναι τόσο δημοκρατικοί» ανάγοντας το πολιτικό απλά σε θέμα συμπεριφοράς και χρησιμοποιώντας μια εκφραστική ηπιότητα, έναν 'διπλωματικό' λόγο, που υποβαθμίζει σημαντικά το ίδιο το γεγονός αλλά και την ένταση του απολυταρχισμού. Ενώ για άλλες εκπαιδευτικούς ήταν οι «άλλοι» που έλεγαν στους υπόλοιπους τι να κάνουν και «ότι

αυτοί οι οποίοι δεν τους άρεζε αυτό το να τους λένε οι άλλοι συνεχώς τι να κάνουν και να μη νιώθουν ελεύθεροι, είναι οι φοιτητές» αναδεικνύοντας ως μόνους δυσαρεστημένους από μια τέτοια κατάσταση μόνο τους φοιτητές συσκοτίζοντας την έκταση της καταπίεσης αλλά και τη συλλογικότητα που τελικά απόκτησε η εξέγερση αυτή. Αντίθετα για κάποιες ήταν αυτοί «που ήρθαν εδώ στην Ελλάδα, Έλληνες μεν, αλλά ήθελαν το κακό της χώρας». Είναι χαρακτηριστικό ότι στα λόγια αυτά οι «Έλληνες» αυτοί εμφανίζονται σαν να ήρθαν από κάπου αλλού στη χώρα με στόχο να τη βλάψουν. Η χώρα εμφανίζεται αμέτοχη και αμέριμη, οπτική κλασική της προσέγγισης της ως έθνος-θύμα, καλλιεργώντας μια αναπαράσταση ενός λαού ανεύθυνου, έρμαιο της μοίρας του. Τέτοιες όμως αναπαραστάσεις διαμορφώνουν ανάλογες πολιτικές στάσεις και συμπεριφορές (Φραγκουδάκη, 1997). Εντοπίστηκαν όμως και χαρακτηρισμοί όπως «άνθρωποι κακοί» ή «αυστηρός αρχηγός» που επικεντρώνουν στην ατομική και ηθική διάσταση των ανθρώπων απολιτικοποιώντας τη δράση τους και τελικά και το ίδιο το γεγονός.

Οι μορφές διδασκαλίας που ανέφεραν οι ερωτώμενοι/ες έδειξαν μια προτίμηση σε πιο παραδοσιακές διδακτικές μορφές όπως αυτή της Συζήτησης (79% στο σύνολο του δείγματος) σε αντίθεση με πιο σύγχρονες και πιο αποτελεσματικές ως προς την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη όπως οι κοινωνικές, προβληματισμού και διερεύνησης. Δεύτερη στις προτιμήσεις τους αλλά με αρκετή διαφορά εμφανίζεται η ομαδοσυνεργατική (41% στο σύνολο του δείγματος). Ειδικότερα, οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τη Συζήτηση (76%), την Ομαδοσυνεργατική (35%), την Αφήγηση (18%), ενώ τη Διερευνητική μορφή και τη Δραματοποίηση μόνο το 6%. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα για τους/τις νηπιαγωγούς όπου παρατηρούμε ότι: η Συζήτηση εφαρμόζεται σε ποσοστό 83% , η Ομαδοσυνεργατική σε ποσοστό 50%, το Θεατρικό παιχνίδι σε ποσοστό 17% , ενώ η μέθοδος Project, η Αφήγηση, η Μετωπική και το Παιχνίδι εφαρμόστηκαν σε ποσοστό 8%. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν κυρίως με συνδυαστικό τρόπο τις διάφορες μορφές διδασκαλίας καθώς εντοπίστηκαν μόνο 5 περιπτώσεις που χρησιμοποιείται αποκλειστικά μία μορφή διδασκαλίας, εκ των οποίων οι 3 χρησιμοποιούσαν τη Συζήτηση, η 1 το Θεατρικό παιχνίδι και 1 τη μέθοδο Project.

Σχετικά με τα υλικά που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα παρατηρούμε ότι κυριαρχούν τα φωτογραφικά ντοκουμέντα (65% Δ & 83%N) έπονται τα βίντεο ντοκουμέντα (41% Δ & 16% N.) και τέλος τα βιβλία λογοτεχνίας (29% Δ & 75% N). Οι επιλογές σε πηγές ντοκουμέντα προσημειώνεται ασφαλώς θετικά. ωστόσο εκείνο που διακρίναμε μέσα στα λεγόμενά τους είναι ότι η διδακτική αξιοποίηση κυρίως του φωτογραφικού υλικού επικεντρώνει κυρίως στην εκμάθηση της ίδιας της εικόνας στοχεύοντας στην επιφανειακή ιστορική πληροφόρηση, και όχι στην εκμάθηση από την εικόνα προσεγγίζοντας ουσιαστικά δημοκρατικές έννοιες και καλλιεργώντας δημοκρατικές αξίες.

Η σύνδεση με την επικαιρότητα ή με θέματα της καθημερινότητας κατέχει σημαντική θέση στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Οι ερωτώμενοι/ες στην έρευνά μας την πραγματοποιούν σε ποσοστό 59%, ενώ ένα 41% απάντησε αρνητικά. Οι δάσκαλοι/ες είναι αυτοί που την επιχειρούν περισσότερο (71%) σε αντίθεση με τους νηπιαγωγούς (42%). Οι συνδέσεις αφορούν κυρίως στον εντοπισμό αναλογιών, ομοιοτήτων και αντιθέσεων του ιστορικού γεγονότος με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε ποσοστό 59% ότι αντιμετωπίζουν διδακτικές δυσκολίες, ειδικότερα οι δάσκαλοι/ες εμφανίζονται να δυσκολεύονται περισσότερο (65%) σε σχέση με τους/τις νηπιαγωγούς (50%). Τα προβλήματα που αναφέρουν αφορούν κυρίως τις περίπλοκες και αφηρημένες έννοιες που αναδεικνύει το ιστορικό γεγονός, σε συνδυασμό με την ηλικία των παιδιών, τα ακούσματα και τις μικροθεωρίες που φέρουν τα παιδιά από την οικογένεια

στην τάξη, αλλά και η βία και ο ‘αδελφοκτόνος’ χαρακτήρας της εξέγερσης, στοιχείο που κάποιες φορές αποσιωπάται εσκεμμένα από κάποιους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο μια τέτοια προσέγγιση θεωρούμε ότι αναδεικνύει την αδυναμία τους να επικεντρώσουν σε συγκεκριμένο περιεχόμενο και στις αξίες της εποχής.

Οι μαθητικές εργασίες που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί είναι: ζωγραφίες ή χρωμάτισμα φωτοτυπιών (82% Δ & 58%N), χειροτεχνίες (24% Δ & 83% N), θεατρικό παιχνίδι (12% Δ & 33% N), ενώ ένας δάσκαλος δήλωσε ότι δεν αναθέτει καμία εργασία. Η πλειονότητα των εργασιών αυτών εστιάζουν αποκλειστικά και μόνο στο ιστορικό γεγονός στοχεύοντας κυρίως στην καλλιέργεια της ιστορικής μνήμης και της εθνικής συνείδησης παραβλέποντας και πάλι τις αξίες που αναδεικνύει η συγκεκριμένη επέτειος .

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνάς θεωρούμε ότι επιβεβαιώνουν τις ερευνητικές μας υποθέσεις. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να μην είναι επαρκώς ενημερωμένοι γύρω από την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη καθώς: α) υποτιμούν την ικανότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας να διαχειριστούν πολιτικές έννοιες και ζητήματα β) θεωρούν το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ως ‘δύσκολο’ θέμα εξαιτίας των πολιτικών και ‘αδελφοκτόνων’ διαστάσεων του, στοιχεία που υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη προσλαμβάνονται παιδαγωγικά ως ιδιαίτερα πρόσφορα. Η περιορισμένη αυτή γνώση επηρεάζει ασφαλώς και τις διδακτικές τους πρακτικές. Επίσης οι εκπαιδευτικοί έδειξαν αδυναμία να διδάξουν τις δημοκρατικές αξίες αποτελεσματικά καθώς εμφανίζονται να συγχέουν την έννοια του πολιτικού και δεν έχουν διακριτούς διδακτικούς στόχους εστιάζοντας σε μια πληθώρα εννοιών και αξιών με αφηρημένο και σύνθετο χαρακτήρα που στη συνέχεια δεν υποστηρίζονται από σχετικές και ανάλογες διδακτικές μεθόδους και δράσεις. Οι μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν είναι κυρίως παραδοσιακές, ενώ οι μαθητικές εργασίες στοχεύουν στην καλλιέργεια της ιστορικής μνήμης και της εθνικής συνείδησης και μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις λειτουργούν εμπεδωτικά ως προς την αρχική έννοια – στόχο. Αντίστοιχα οι ιστορικές πηγές χρησιμοποιούνται για να διδαχθεί το ιστορικό γεγονός ως βασική πληροφορία, στοχεύουν δηλαδή να μάθουν στα παιδιά την ιστορία κι όχι να μάθουν αυτά από την ιστορία. Τέλος, εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ειδικοτήτων κυρίως ως προς τον διδακτικό χρόνο που αφιερώνεται, τις διδακτικές μεθόδους και τις μαθητικές εργασίες στοιχεία που αντανάκλουν ουσιαστικά τις διαφορές ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο.

Ασφαλώς το μέγεθος του δείγματός μας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων μας, ωστόσο αναδεικνύει σημαντικές τάσεις που αφορούν τη σύγχρονη διδακτική πρακτική. Επίσης, περιοριστικά στην συγκεκριμένη έρευνα λειτούργησε και η χρονική πίεση κάτω από την οποία ελήφθησαν κάποιες συνεντεύξεις, αλλά και η αμήχανη ή και αρνητική στάση μικρής μερίδας εκπαιδευτικών που προέρχεται κυρίως από τις ‘αγκυλώσεις’ τις οποίες, κατά τη γνώμη τους, προκαλεί ο πολιτικός χαρακτήρας του συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος. Ακριβώς γι’ αυτό θεωρούμε ότι θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί πώς προσεγγίζονται διδακτικά άλλα θέματα που άπτονται της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (πχ στη Μελέτη Περιβάλλοντος) ειδικά στις μικρές τάξεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aronowitz S., & Giroux, H. A. (1986). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Γ. Γρόλλιος & Π. Γούναρη (επιμ.), (2010), *Κριτική Παιδαγωγική*, (μτφρ.) Θεριανός Κ. (σελ. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. A. (2004a). Democratic Citizenship education in Multicultural Societies. In J. A. Banks, *Diversity and Citizenship Education*, (pp. 3-15). San Francisco: Jossey- Bass.
- Banks, J. A. (2004b). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Birdwell J., Feve S., Trylon C., & Vilba N. (2013). *Democracy in Europe can no longer be taken for granted*. London: Demos ό.α. στις 7-9-2014 από demos.co.uk/files/DEMOS_Backsliders_report_web_version.pdf?1380125822.
- Brennan T. (1981). *Political Education and Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buitenweg R., (2005). All different all equal. In Suransky C., Dubel I., Manschot H., *Global civil society, world citizenship and education*, (pp 29-38). Amsterdam: SWP Publishers.
- Γκίβαλος, Μ. Α. (2005). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.
- Γκόλια Π. (2011). *Υμνώντας το Έθνος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Δημητράκος Δ. (1984). *Παιδεία και Κοινωνική Αναμόρφωση-μια Γκραμισιανή προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Figuroa P. (2004). Diversity and Citizenship Education in England. In J. A. Banks, *Diversity and Citizenship Education* (pp. 219-244). San Francisco: Jossey- Bass.
- Φραγκουδάκη Α. (1997). Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη, «*Τι είν' η πατρίδα μας;*», *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σελ. 143- 198). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Geert ten Dam, & Volman M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359–379.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope*. USA: Westview Press.
- Hoge, D. J. (2002). Character Education, Citizenship Education, and the Social Studies. *The Social Studies*, 93:3, 103-108.
- Καρακατσάνη Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McLaren P. (1994). Multiculturalism and the Post-Modern Critique: Toward a Pedagogy of Resistance and Transformation. In H. A. Giroux & P. McLaren, *Between Borders* (pp. 192-222). NY-London: Routledge.
- Millei Z., & Imre R. (2009). The problems with using the concept of 'Citizenship' in early year's policy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10:3, 280-290.
- Moniot H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. (μτφρ) Κάννερ Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nichols S., (2007). Childrens as citizens: Literacies for social participation. *Early Years: An International Research Journal*, 27:2, 119-130.
- Νικολάου Γ. (2009). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Osler A. (2009). Citizenship education, democracy and racial justice 10 years on. *Race Equality Teaching*, 27:3, 21-27.

- Παπαναούμ - Τζίκα Ζ. (1989). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Parekh B. (1997). Η Έννοια της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο Α. Ζώνιου Σιδέρη & Π. Χαραμής (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* (σελ. 44-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pearce N., & Hallgarten J. (2000). *Tomorrow's Citizens*. London: Institute for Public Policy Research (IPPR).
- Phillips, L. G. (2010). Young children's active citizenship: Storytelling, stories and social actions. Μεταπτυχιακή εργασία, ό α http://eprints.usq.edu.au/9093/1/Phillips_PhD_%28non_USQ%29_Dissertation.pdf στις 4-9-2014.
- Rogers P. (1988). International Citizenship. In J. Edwards & K Fogelman, *Developing Citizenship in the Curriculum* (pp. 114-118). London: David Fulton Publishers.
- Σιπητάνου Α. (2011). *Πάολο Φρέιρε 1921-1997, Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Πράξη Απελευθέρωσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Seefeldt C. (2005). *Social Studies for the Preschool/Primary Child*. Pearson. Prendice Hall. Upper Saddle River. New Jersey: Columbus Ohio.
- Sleeter C. (2005). *Un-Standardizing Curriculum, Multicultural Teaching in the Standards-Based Classroom*. Teachers College: Columbia University, New York & London.
- Suransky C., & Manschot H. (2005). Patriotism or cosmopolitanism? In C. Suransky, I. Dubel, H. Manschot, *Global civil society, world citizenship and education* (pp. 59-69). Amsterdam: SWP Publishers.
- Talbot J. (2000). Citizenship: theory into practice. In N. Pearce & J. Hallgarten, *Tomorrow's Citizens* (pp. 90-95). London: Institute for Public Policy Research (IPPR).
- Tate N. (2000). Citizenship education in a liberal democracy. In N. Pearce, & J. Hallgarten, *Tomorrow's Citizens* (pp. 64-73). London: Institute for Public Policy Research (IPPR).
- Τερλεξής Π. (1975). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Torney-Purta J., & Wilkenfeld, B. S. (2010). Paths to 21st Century Competencies through Civic Education Classrooms. *The Progress of Education Reform*, 11:5, 3.
- Τριλίβα Σ., Αναγνωστοπούλου Τ., & Χατζηδήμου Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος.. απλά διαφορετικός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιούμης, Κ. Α. (2003). *Ο Μικρός Άλλος, Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Veugelers W. (2007). Creating critical - democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37:1, 105-119.
- Williams, M. S. (2003). Citizenship as Identity, Citizenship as Shared Fate, and the Functions of Multicultural Education. In K. McDonough, & W. Feinberg, *Citizenship and Education in Liberal –Democratic Societies* (pp. 208-247). Oxford University Press.
- Yamashita H. (2006). Global citizenship education and war: the needs of teachers and learners. *Educational Review*. 58:1, 27-39.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

Αντιόπη-Ελένη Τεμπρίδου & Άννα Κλώθου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μια βασική διάκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών περί μάθησης και διδασκαλίας των Μαθηματικών είναι αυτή ανάμεσα στις παραδοσιακές αντιλήψεις της απολυτότητας και στις μη παραδοσιακές της κατασκευής (Lerman, 1990). Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών. Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν το διεθνές σταθμισμένο ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς TIMSS, του 2007. Το δείγμα αποτέλεσαν 58 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται κυρίως στην πρώτη κατηγορία αντιλήψεων, την παραδοσιακή, καθώς τείνουν να επικεντρώνονται στη διαχείριση των Μαθηματικών συμβόλων και διαδικασιών, αγνοώντας τις μαθηματικές διεργασίες και το γεγονός ότι η μαθηματική γνώση συχνά προκύπτει από την εμπλοκή σε καταστάσεις επίλυσης προβλήματος.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μαθηματικά, εκπαιδευτικοί, μαθηματική γνώση, μάθηση, διδασκαλία, επαγγελματική, ανάπτυξη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θεωρητικές επισημάνσεις

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας, οι οποίες αποτελούν το θέμα της παρούσας εργασίας είναι μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του *Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ.*

Στην παρούσα μελέτη, ως αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα Μαθηματικά, όπου και εστιάστηκε η έρευνα, νοούνται οι συνειδητές ή ασυνειδητές έννοιες, τα νοήματα, οι κανόνες, οι νοητικές εικόνες και οι προτιμήσεις τους. Οι αντιλήψεις αυτές υποστηρίζεται ότι διακρίνονται από μία δυσαρμονία ως προς τη σχέση τους με τις πρακτικές τις οποίες χρησιμοποιούν στην τάξη τους οι εκπαιδευτικοί. Υποστηρίζεται ακόμη ότι οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις γνώσεις τους και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα μαθηματικά, τη μάθηση και τη διδασκαλία (Κλώθου & Σακονίδης, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει η άποψη ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και η πρακτική στην τάξη *δεν έχουν σχέση αίτιου-αποτελέσματος* (Thompson, 1992). Επίσης υποστηρίζεται, ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν διαφορετικά πράγματα από αυτά που εφαρμόζουν ή πολλές φορές πιστεύουν, ότι εφαρμόζουν διαφορετικά πράγματα από αυτά που όντως κάνουν. Αυτή η δυσαρμονία αποτέλεσε και το έναυσμα της παρούσας εργασίας για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις αντιλήψεις που διατυπώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και στις πρακτικές τις οποίες χρησιμοποιούν στην τάξη και συνεπώς, την εξέταση της σύμπτωσης των αντιλήψεων τους και των διδακτικών τους πρακτικών.

Στα Μαθηματικά, υπάρχει μια βασική διάκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών περί μάθησης και διδασκαλίας, η διάκριση ανάμεσα στις παραδοσιακές αντιλήψεις της

απολυτότητας και στις μη παραδοσιακές της κατασκευής (Lerman, 1990). Οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται στην πρώτη κυρίως κατηγορία αντιλήψεων περιγράφουν τα Μαθηματικά ως μια συλλογή από καθορισμένες και αδιάψευστες έννοιες και δεξιότητες, καθώς και από γεγονότα τα οποία δεν συνδέονται μεταξύ τους. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που «ανήκουν» κυρίως στη μη παραδοσιακή κατηγορία, θεωρούν ότι τα Μαθηματικά συνιστούν μια κατασκευή του ανθρώπου για την περιγραφή του κόσμου, ενώ οι έννοιες, οι δομές, οι μέθοδοι, τα αποτελέσματα και οι κανόνες που τα συγκροτούν είναι επινοήσεις του ανθρώπου.

Αναλυτικότερα, στον παραδοσιακό προσανατολισμό η μάθηση και η διδασκαλία των Μαθηματικών αντιμετωπίζονται κάτω από το πρίσμα ότι η μάθηση αποτελείται από διαδικασίες και πράξεις με σωστά αποτελέσματα, τις οποίες, όταν ο μαθητής έχει κατακτήσει, μπορεί να εκτελέσει τις πράξεις και να αναγνωρίσει τις έννοιες. Παράλληλα, κατά τη διδασκαλία ο καλός δάσκαλος πρέπει να παρουσιάσει, «να διδάξει» δηλαδή, με σαφή και ωραίο τρόπο και να εξασκήσει τους μαθητές του, ώστε να μπορούν να εκτελούν τις σωστές διαδικασίες και να παράγουν τα σωστά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί συχνά επικαλούνται ότι με τις νέες τεχνικές δεν μπορούν να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις στους μαθητές τους, ή καλύτερα ότι αδυνατούν, ως «κτήτορες της γνώσης» οι ίδιοι, να μεταβιβάσουν τη γνώση στους άλλους (Koutseliní & Persianis, 2000). Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από συγκεκριμένες και καθ' όλα προβλεπόμενες διαδικασίες χωρίς να συνυπολογίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται αυτή και την αμφίδρομη διαδικασία ανταλλαγής εμπειριών, στάσεων και πρακτικών.

Από την άλλη πλευρά ο καινοτόμος προσανατολισμός αντιμετωπίζει τη μάθηση και τη διδασκαλία ως μία ζώσα διαδικασία και συνεκτιμά το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή κινείται. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αποτελεί τον καμβά πάνω στον οποίο διαδραματίζεται η κατάκτηση της γνώσης και κάτω από αυτό το πρίσμα τα Μαθηματικά είναι μια κοινωνική κατασκευή, η οποία διαμορφώνεται μέσα από διαδρομές, ανάμεσα σε υποθέσεις και αποδείξεις, των οποίων η ορθότητα έχει αναφορά στο συγκεκριμένο κάθε φορά κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Hersh 1986). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, κατά τη διδασκαλία, οι μαθητές πρέπει να έχουν ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή στις δραστηριότητες (Σκοταράς 2007), με σκοπό την ανάπτυξη του τρόπου σκέψης τους, τη συλλογή και αξιοποίηση των πληροφοριών και γενικότερα την αλληλεπίδραση τους με τους άλλους μέσα από μια κριτική ματιά.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Ερευνητικό πρόβλημα

Το ερευνητικό πρόβλημα που προκύπτει είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών και κατά συνέπεια η καταγραφή και η μελέτη των αντιλήψεων τους για τα Μαθηματικά, τη μάθηση και τη διδασκαλία τους και ο τρόπος σύνδεσής όλων των παραπάνω με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν και τον τρόπο αξιολόγησης που προτιμούν για τα σχολικά μαθηματικά στην τάξη (σε επίπεδο εκπαιδευτικής κοινότητας). Αυτή η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, η οποία ασχολείται με τη σχέση μεταξύ αντιλήψεων και πρακτικών διδασκαλίας που υιοθετούνται στην τάξη των Μαθηματικών (σε επίπεδο εκπαιδευτικής κοινότητας και σε ατομικό επίπεδο).

Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο αξιοποιήθηκε και χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας ήταν το διεθνές σταθμισμένο ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς TIMSS, του 2007.

Το ερωτηματολόγιο αυτό προσαρμόστηκε και μεταφράστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είχε δύο θεματικούς άξονες, έναν για το *επιστημονικό-επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικών* και τα έτη διδακτικής υπηρεσίας τους και έναν για τη *μαθηματική γνώση, τη μάθηση και τη διδασκαλία* (επίπεδο εκπαιδευτικής κοινότητας).

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτέλεσαν 58 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Θράκης, 18 από τους οποίους ήταν άνδρες, ποσοστό 31% και 36 γυναίκες, ποσοστό 62%, επίσης 4 άτομα δεν απάντησαν ως προς το φύλο τους, ποσοστό 6,9%. Συνολικά διανεμήθηκαν 110 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν τα 58 (ποσοστό επιστροφής 52,8%) στο σύνολό τους (100%) έγκυρα.

Οι εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι, οι οποίοι δίδασκαν σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου στον Βόρειο Έβρο. Ως προς το επαγγελματικό τους προφίλ, είχαν αξιολογηθεί διδακτική εμπειρία (10-30 έτη), ενεργή εμπλοκή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης τον προηγούμενο χρόνο διενέργειας της έρευνας, ενώ δίδασκαν σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ο βασικός λόγος για τον οποίο ενεπλάκησαν ήταν για να συμμετέχουν σε δράσεις που πραγματοποιούνται στο πεδίο και στηρίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ήταν θέμα προσωπικής τους επιλογής τους να διευκολύνουν την έρευνα.

Επεξεργασία δεδομένων

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, αφού κωδικοποιήθηκαν, έτυχαν στατιστικής επεξεργασίας με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS 19.0. Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων και δεικτών περιγραφικής στατιστικής (Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας παρατίθεται εν συντομία.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μέρος Α΄

Όσον αφορά τη διαχείριση του χρόνου τους, η πλειοψηφία των υπο έρευνα εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι αφιερώνει κάθε εβδομάδα έως 4 ώρες στην προετοιμασία/ βαθμολόγηση γραπτών δοκιμασιών, στην ανάγνωση/ βαθμολόγηση άλλων εργασιών των μαθητών και στον σχεδιασμό των μαθημάτων. Δαπανά λιγότερο από μία ώρα στην τήρηση και ενημέρωση των αρχείων των μαθητών, σε δραστηριότητες προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης (π.χ., σεμινάρια, συνέδρια, κ.λπ.), αλλά και σε συναντήσεις με γονείς και μαθητές εκτός του χρόνου της τάξης (π.χ., καθήκοντα μέντορα, καθοδήγηση), ενώ δε δαπανά καμία ή λιγότερο από μία ώρα σε διοικητικά καθήκοντα.

Ως προς την κατάρτισή τους και τις συναντήσεις τους με άλλους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς τους για να συζητήσουν το Πρόγραμμα Σπουδών ή τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, η πλειοψηφία των υπο έρευνα εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι αυτό γίνεται σχεδόν κάθε μέρα ή μία φορά την εβδομάδα, κάποιιοι υποστήριξαν ότι αυτό γίνεται μόνον μια με δυο φορές το χρόνο. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας νιώθουν ότι έχουν την ελευθερία και είναι αρκετά έως πολύ στη δική τους επιλογή να αποφασίζουν το θέμα που πρέπει να διδάξουν, τα εγχειρίδια που πρέπει να χρησιμοποιήσουν, αλλά και τον διδακτικό χρόνο που θα αναλώσουν σε μια ενότητα.

Πιστεύουν σχεδόν ομόφωνα, ότι για να είναι καλοί οι μαθητές τους στα Μαθηματικά, στο σχολείο, είναι πολύ σημαντικό να σκέφτονται διαδοχικά και διαδικαστικά, να κατανοούν

μαθηματικές έννοιες, αρχές και στρατηγικές, να σκέφτονται δημιουργικά, να κατανοούν πώς τα Μαθηματικά χρησιμοποιούνται στον πραγματικό κόσμο και να αιτιολογούν τις λύσεις που προτείνουν, ενώ δεν δίνουν την ίδια αξία στο να θυμούνται οι μαθητές τους, τους τύπους και τις διαδικασίες.

Ως προς τη φύση των Μαθηματικών, οι εκπαιδευτικοί σχεδόν ομόφωνα συμφωνούν ότι είναι πρωτίστως ένας φορμαλιστικός τρόπος αναπαράστασης του πραγματικού κόσμου, ένας πρακτικός και δομημένος οδηγός διαχείρισης πραγματικών καταστάσεων, ότι ορισμένοι μαθητές έχουν ένα φυσικό ταλέντο στα Μαθηματικά, ενώ άλλοι δεν το έχουν, ότι είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται περισσότερες από μία αναπαραστάσεις (εικόνα, συγκεκριμένο υλικό κ.λπ.) για τη διδασκαλία μιας μαθηματικής έννοιας και όταν οι μαθητές τους έχουν δυσκολίες στα Μαθηματικά, μια αποτελεσματική προσέγγιση είναι να εξασκούνται περισσότερο στην τάξη. Συμφωνούν ότι η συμπάθεια των μαθητών για τα Μαθηματικά είναι απαραίτητη για τη διδασκαλία τους, ενώ αντιτίθενται σθεναρά στην άποψη ότι τα Μαθηματικά είναι ένα αφηρημένο αντικείμενο και ότι οι γνώσεις βασικών δεξιοτήτων υπολογισμού είναι ικανοποιητικό εφόδιο για να διδάξει ένας εκπαιδευτικός Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος διαφωνούν ότι τα Μαθηματικά χρειάζεται να τα μαθαίνει κανείς ως σύνολο αλγορίθμων ή ως σύνολο κανόνων που καλύπτουν όλες τις περιπτώσεις.

Ως προς τα εκπαιδευτικά κείμενα που χρησιμοποιούν, δηλώνουν ότι είναι απόλυτα εξοικειωμένοι με το Σχολικό εγχειρίδιο και το Βιβλίο του Δασκάλου, γνωρίζουν και βρίσκουν αρκετά οικείο το Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά, ενώ οι μισοί σχεδόν δεν γνωρίζουν την ύπαρξη του οδηγού του Εκπαιδευτικού.

Σχετικά με τη διδασκαλία των Μαθηματικών, σχεδόν όλοι αισθάνονται πολύ καλά προετοιμασμένοι για να διδάξουν φυσικούς αριθμούς, κλάσματα, δεκαδικούς και ποσοστά, περίμετρο, εμβαδόν και όγκο, γεωμετρικά σχήματα - ορισμούς και ιδιότητες, μέτρηση - μονάδες, χρήση οργάνων και ακριβείς μετρήσεις. Δευτερευόντως, νιώθουν επίσης, πολύ καλά προετοιμασμένοι για να διδάξουν εκτέλεση πράξεων σε αλγεβρικές προτάσεις, λόγους και αναλογίες, γεωμετρικά σχήματα - συμμετρία, κινήσεις και μετασχηματισμούς, αλγεβρικές αναπαραστάσεις, αναπαράσταση και ερμηνεία δεδομένων σε γραφικές παραστάσεις, διαγράμματα και πίνακες. Λιγότεροι φαίνεται να νιώθουν πολύ καλά προετοιμασμένοι για να διδάξουν επίλυση γραμμικών εξισώσεων και ανισοτήτων ή έννοιες στατιστικής.

Όσον αφορά το προσωπικό προφίλ των υπο έρευνα εκπαιδευτικών, τα ενδιαφέροντά τους, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για να αποκτήσουν το βασικό τους πτυχίο ή μεταπτυχιακούς τίτλους, εστιάζονταν σε φθίνουσα κατάταξη, στα Παιδαγωγικά, κατόπιν τα Μαθηματικά, τη Διδακτική των Μαθηματικών, τη Φυσική, τις Φυσικές Επιστήμες, τη Χημεία, κάποια άλλη γνωστική περιοχή και τέλος τη Βιολογία. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δε έχουν μεταπτυχιακό, ενώ η εκπαίδευση ήταν η πρώτη τους επιλογή όταν άρχιζαν την καριέρα τους και αυτή την επιλογή δεν θα την άλλαζαν ακόμη και αν είχαν την ευκαιρία. Παρόλο που λίγοι σχετικά από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς πιστεύουν πως η κοινωνία εκτιμά το έργο τους, όλους σχεδόν τους ικανοποιεί η εκτίμηση που πιστεύουν πως τρέφουν οι μαθητές τους για τη δουλειά τους. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν στο σπίτι τους αρκετά βιβλία για να γεμίσουν μία με δύο βιβλιοθήκες.

Μέρος Β'

Στην τάξη των Μαθηματικών η πλειοψηφία των υπο έρευνα εκπαιδευτικών δίνει μεγαλύτερη έμφαση στους αριθμούς (π.χ., φυσικούς αριθμούς, κλάσματα, δεκαδικοί, ποσοστά, κλπ) και στον συνδυασμό άλγεβρας, γεωμετρίας, αριθμού, κλπ. Χρησιμοποιούν όλοι το σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία των Μαθηματικών σε ποσοστό από 51 έως 100% του

εβδομαδιαίου χρόνου της διδασκαλίας του μαθήματος. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μαθητές δεν έχουν αριθμομηχανές διαθέσιμες για χρήση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και οι εκπαιδευτικοί διχογνωμούν για το αν μπορεί να γίνεται περιορισμένη χρήση αριθμομηχανών στη διάρκεια τους, ή αν αυτό δεν επιτρέπεται.

Σύμφωνα με τους περισσότερους ερωτώμενους, οι μαθητές δεν έχουν ποτέ ή σχεδόν ποτέ, ηλεκτρονικούς υπολογιστές διαθέσιμους για χρήση μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αλλά έχουν Η/Υ διαθέσιμους για χρήση σε μερικά μαθήματα, σε άλλες αίθουσες διδασκαλίας, όπως εργαστήρια η/υ, βιβλιοθήκη κλπ. Όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, εφόσον οι υπολογιστές είναι διαθέσιμοι και τους χρησιμοποιούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας η κύρια πηγή γραπτών πληροφοριών κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους στα Μαθηματικά, όταν αποφασίζουν ποια θέματα θα διδάξουν(σκοπός) είναι το Βιβλίο Δασκάλου και τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ. Επίσης, επιλέγουν να ενημερωθούν από το Βιβλίο Δασκάλου, όταν καλούνται να αποφασίσουν πώς θα παρουσιάσουν ένα θέμα. Κάποιοι χρησιμοποιούν και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ενώ όταν επιλέγουν προβλήματα και ασκήσεις για εργασία στην τάξη και στο σπίτι και εφαρμογές για εκτίμηση και αξιολόγηση, χρησιμοποιούν υλικό που υπάρχει στο σχολείο και εργασίες από το Βιβλίο Μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ζητούν από τους μαθητές τους στα περισσότερα μαθήματα των Μαθηματικών να εξηγήσουν το σκεπτικό τους πίσω από μια ιδέα, αλλά και να ασκούνται σε υπολογιστικές δεξιότητες. Παράλληλα, σε μερικά μαθήματα τους ζητούν να αναπαριστούν και να αναλύουν τις σχέσεις χρησιμοποιώντας πίνακες, διαγράμματα ή γραφήματα και να εργάζονται με προβλήματα για τα οποία δεν υπάρχει άμεσα προφανής μέθοδος επίλυσης.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστηρίζουν, ότι στα περισσότερα μαθήματα των Μαθηματικών οι μαθητές εργάζονται όλοι μαζί σαν μια τάξη με τον δάσκαλο να διδάσκει το σύνολό της ή ο κάθε μαθητής δουλεύει ατομικά με τη βοήθεια του δασκάλου του. Σε μερικά μαθήματα οι μαθητές εργάζονται σαν μια τάξη που αλληλεπιδρά ή εργάζονται με τη βοήθεια του δασκάλου τους σε ζευγάρια και μικρές ομάδες. Οι μαθητές χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου δουλεύουν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες σε μερικά μόνον μαθήματα, αλλά αυτό δεν ισχύει για κάποιους εκπαιδευτικούς. Τέλος σε μερικά πάλι μαθήματα οι μαθητές εργάζονται ατομικά χωρίς βοήθεια από τον δάσκαλο τους.

Σχετικά με το πώς θα διδάξουν στην τάξη τους Μαθηματικά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστηρίζουν ότι αυτό το καθορίζει κυρίως (πολύ έως αρκετά) η παρουσία στην τάξη μαθητών με ειδικές ανάγκες, (π.χ. ακοή, όραση, διαταραχές του λόγου, σωματικές αναπηρίες, νοητική ή συναισθηματική/ ψυχολογική δυσλειτουργία) και μαθητών με διάσπαση προσοχής. Οι μαθητές με διαφορετικές ακαδημαϊκές δυνατότητες, η παρουσία αδιάφορων μαθητών στην τάξη, αλλά και η υψηλή αναλογία μαθητών/ δασκάλου επηρεάζουν αρκετά έως πολύ τον τρόπο διδασκαλίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί. Λιγότερο, αλλά αρκετά σημαντικό ρόλο παίζει το χαμηλό ηθικό μεταξύ των μαθητών και το διαφορετικό τους υπόβαθρο (π.χ. οικονομικό, γλωσσικό). Στον αντίποδα, η έλλειψη Η/Υ και λογισμικών για τους ίδιους και τους μαθητές τους, οι κακές σχέσεις με τη διοίκηση, η παρουσία γονέων που είτε ενδιαφέρονται είτε όχι για την πρόοδο των παιδιών τους, καθώς και οι απειλές για την προσωπική τους ασφάλεια και την ασφάλεια των μαθητών τους επηρεάζει λίγο έως καθόλου τους εκπαιδευτικούς στο πώς θα διδάξουν στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναθέτουν από μία έως τέσσερις φορές την εβδομάδα εργασίες στα Μαθηματικά για το σπίτι, οι οποίες εκτιμούν ότι απαιτούν από τους μαθητές τους λιγότερο από 15 έως 30 λεπτά για να ολοκληρωθούν. Τα είδη των εργασιών που ανατίθενται είναι φύλλα εργασίας, ασκήσεις από το τετράδιο εργασιών και προβλήματα ή ερωτήσεις του

βιβλίου. Σχεδόν ποτέ οι εκπαιδευτικοί δεν αναθέτουν γραφή ορισμών ή άλλες σύντομες εργασίες και προετοιμασία προφορικών αναφορών ατομικά ή σε μικρές ομάδες μαθητών. Σπάνια ή και ποτέ δεν αναθέτουν επίσης ατομικές εργασίες ή εργασίες σε μικρές ομάδες για μακροπρόθεσμα προτζεκτ, μικρές έρευνες ή συλλογή δεδομένων, ανάγνωση ενός βιβλίου και συμπληρωματική ύλη.

Όταν οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν γραπτές εργασίες στο σπίτι πάντα καταγράφουν αν ολοκληρώθηκαν ή όχι, τις μαζεύουν, τις διορθώνουν και στη συνέχεια τις επιστρέφουν στους μαθητές και δίνουν ανατροφοδότηση σχετικά μ' αυτές σε ολόκληρη την τάξη. Μερικές φορές τις χρησιμοποιούν ως βάση για συζήτηση και αναθέτουν στους μαθητές να τις διορθώσουν μέσα στην τάξη, ενώ λιγότερες φορές τις χρησιμοποιούν για τη βαθμολογία τους. Σπάνια αναθέτουν στους μαθητές να ανταλλάξουν τις εργασίες τους και να τις διορθώσουν στην τάξη και σπανιότερα τις συγκεντρώνουν, τις διορθώνουν και τις κρατούν.

Για την αξιολόγηση της εργασίας των μαθητών τους στα Μαθηματικά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δίνουν πολύ έως πάρα πολύ βάρος στις απαντήσεις και την παρατήρηση των μαθητών τους μέσα στην τάξη. Δίνουν πολύ μεγάλη σημασία σε σχέδια εργασίας και πρακτικές/εργαστηριακές ασκήσεις, στο πόσο καλά ανταποκρίνονται οι μαθητές στην ανάθεση εργασιών, στα τεστ πολλαπλής επιλογής, σωστού-λάθους και αντιστοίχισης και τεστ με σύντομες απαντήσεις ή με περιγραφή/αιτιολόγηση του σκεπτικού τους που φτιάχνουν οι ίδιοι, ενώ δίνουν λίγο ή κανένα βάρος σε σταθμισμένα τεστ που συντάσσονται έξω από το σχολείο.

Τέλος χρησιμοποιούν πολύ έως πάρα πολύ τα στοιχεία αξιολόγησης που συγκεντρώνουν από τους μαθητές για ανατροφοδότηση των ιδίων των μαθητών, για τη διάγνωση των μαθησιακών τους προβλημάτων, για να σχεδιάσουν τα μελλοντικά τους μαθήματα και για έκθεση-αναφορά προς τους γονείς. Όσον αφορά την ανάθεση διαφορετικού (ατομικού) προγράμματος στους μαθητές με βάση τα στοιχεία της αξιολόγησης, αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τα αξιοποιεί προς αυτή την κατεύθυνση, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δεν το κάνει και ένα ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό δεν τα χρησιμοποιεί για τη βαθμολόγηση των μαθητών του.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων αντανακλάται μια καθαρή τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στην παραδοσιακή θεώρηση της μαθηματικής εκπαίδευσης, αλλά και μία θεωρητική υποστήριξη καινοτόμων αντιλήψεων για την κατασκευή της γνώσης και τη συμπερίληψη του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα Μαθηματικά αποτελούν ένα σταθερό, αυστηρά ιεραρχημένο σώμα γνώσης, το οποίο οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στους μαθητές τους βοηθώντας τους να σκέφτονται διαδοχικά και διαδικαστικά, να κατανοούν μαθηματικές έννοιες, αρχές και στρατηγικές, να τα χρησιμοποιούν ως έναν πρακτικό και δομημένο οδηγό διαχείρισης πραγματικών καταστάσεων και να βελτιώνονται στα Μαθηματικά μέσω της εξάσκησης. Σε μία προσπάθεια να απεκδυθούν τον παραδοσιακό τους μανδύα οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν την σημασία των υπολογισμών, όταν ερωτώνται. Λειτουργούν ως να μεταβιβάζουν τη γνώση χρησιμοποιώντας αποκλειστικά σχεδόν το διδακτικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία αριθμών και του συνδυασμού άλγεβρας-γεωμετρίας-αριθμών, εστιάζοντας στις υπολογιστικές πράξεις χωρίς τη βοήθεια αριθμομηχανών, Η/Υ και διαδικτύου. Στον σχεδιασμό και την παρουσίαση του μαθήματος χρησιμοποιούν κυρίως το βιβλίο του δασκάλου στοχεύοντας στην εξάσκηση μέσω συγκεκριμένου βιβλιογραφικού υλικού ή μέσα από το βιβλίο, αλλά ζητούν και από τους

μαθητές τους στα περισσότερα μαθήματα των Μαθηματικών να εξηγήσουν το σκεπτικό τους πίσω από μια ιδέα, και να εργάζονται με προβλήματα για τα οποία δεν υπάρχει άμεσα προφανής μέθοδος επίλυσης.

Ως προς τον τρόπο της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν οι μαθητές τους να εργάζονται όλοι μαζί σαν μια τάξη με τον δάσκαλο να διδάσκει το σύνολό της ή ο κάθε μαθητής να δουλεύει ατομικά με ή χωρίς βοήθεια από τον δάσκαλο, ενώ η τάξη που αλληλεπιδρά με ή χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου και δουλεύει σε ζευγάρια και μικρές ομάδες δεν επιλέγεται τόσο. Λαμβάνουν υπόψη τους στη διδασκαλία και τον σχεδιασμό του μαθήματος, την αναπηρία και τη διάσπαση προσοχής, αλλά όχι το χαμηλό ηθικό των μαθητών και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Υποστηρίζουν ότι δουλεύουν χωρίς ιδιαίτερη συνεργασία με τους γονείς και δεν αξιολογούν ως σημαντικές καταστάσεις απειλών ή ασφάλειας των μαθητών τους στην τάξη.

Στις κατ' οίκον εργασίες επιλέγουν δικά τους φυλλάδια και προβλήματα του βιβλίου, αλλά όχι συνεργασία εκτός σχολείου των μαθητών τους για μικρά και μεγάλα πρότζεκτ ή εναλλακτικές μορφές υποστήριξης της κατακτημένης γνώσης. Σπάνια επίσης, κρατούν φάκελο με τα επιτεύγματα των μαθητών τους, αλλά τις εργασίες τους τις οποίες διορθώνουν κυρίως οι ίδιοι χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών, τις καταγράφουν, τις επιστρέφουν και τις χρησιμοποιούν για ανατροφοδότηση.

Για την αξιολόγηση της εργασίας των μαθητών τους στα Μαθηματικά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δίνουν πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βάρος στις απαντήσεις και την εικόνα των μαθητών τους που αποκομίζουν οι ίδιοι μέσα στην τάξη. Δίνουν λίγο ή κανένα βάρος σε σταθμισμένα τεστ που συντάσσονται έξω από το σχολείο. Χρησιμοποιούν τα στοιχεία της αξιολόγησης που συγκεντρώνουν από τους μαθητές για ανατροφοδότηση διάγνωση και σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, αλλά όχι για να δημιουργήσουν ειδικά ατομικά προγράμματα υποστήριξης. Χρησιμοποιούν επίσης τα στοιχεία αξιολόγησης στις ενημερώσεις που κάνουν στους γονείς των μαθητών τους, αλλά όχι τόσο συχνά και στη βαθμολόγηση τους.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί στην πράξη τοποθετούνται κυρίως στην κατηγορία της παραδοσιακής προσέγγισης, υποστηρίζοντας ωστόσο διδακτικές πρακτικές και απόψεις περισσότερο καινοτόμες. Τείνουν να επικεντρώνονται στη διαχείριση των Μαθηματικών συμβόλων και διαδικασιών, αγνοώντας τις μαθηματικές διεργασίες, αλλά και το γεγονός ότι η μαθηματική γνώση συχνά προκύπτει από την εμπλοκή σε καταστάσεις επίλυσης προβλήματος.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών δε διαφέρουν ουσιαστικά, γιατί *ως προς τη μάθηση των Μαθηματικών* τη θεωρούν χρήσιμη, αλλά δύσκολη διαδικασία και *ως προς τη διδασκαλία*, πιστεύουν ότι με αυτή η γνώση μεταδίδεται από τον δάσκαλο, αναπαράγεται από τους μαθητές και το αποτέλεσμα είναι μετρήσιμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Hersh, R. (1986), Some proposals for revising the philosophy of mathematics, in T. Tymoczko (ed), *New directions in the philosophy of mathematics*, Birkhauser, Boston, 9-28.

Κλώθου, Α. & Σακονίδης Χ. (2001). Αντιλήψεις των δασκάλων για τα μαθηματικά και τη μάθηση τους και πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης: μια πρώτη προσέγγιση. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Μαθηματικών και Πληροφορικής στην Εκπαίδευση. Μ. Τζεκάκη (επιμ.). Θεσσαλονίκη.

Koutselini, M., & Persianis, P. (2000). Theory- practice divide in teacher education and the role of the traditional values. *Teaching in Higher Education*, 5 (4).

Lerman, S. (1990). Alternative perspective of the nature of Mathematics and their influence on the teaching of Mathematics. *British Educational Research Journal*, 16 (1), 53-61.

Σκοταράς, Ν. (2007). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη. Στο Π. Σ. Εκπαίδευσης, (Επιμ.), *Για μια σύγχρονη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Thompson, A. (1992), Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research, in D. Grouws (ed), *Handbook of Research on Maths teaching and learning*, Macmillan Pub., N. York, 127-146.

Trends in International Mathematics and Science Study TIMSS (2007). Teacher Questionnaire Mathematics (Grade 8).

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΜΕΤΡΗΣΕΣ ΜΕΓΕΘΩΝ

Μαριάννα Τζεκάκη & Παπαδοπούλου Ευαγγελία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης έρευνας, που έχει ως στόχο να μελετήσει την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών 5 χρόνων να γενικεύουν μαθηματικές έννοιες, μέσα από κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις. Αυτό το άρθρο παρουσιάζει ειδικά, τις γενικεύσεις των παιδιών στις μετρήσεις μήκους, πριν και μετά από διδακτική παρέμβαση με 9 δραστηριότητες. Τα παιδιά εξετάστηκαν πριν και μετά την παρέμβαση σε δοκιμασίες, που αφορούσαν σε άμεσες και έμμεσες συγκρίσεις μηκών, εκτιμήσεις και συγκρίσεις με επικαλύψεις. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων πριν και μετά την παρέμβαση, δείχνει ότι τα παιδιά είναι ικανά μέσα από τον αναστοχασμό να διατυπώσουν συμπεράσματα, αρχικά σε τοπικό επίπεδο, που αφορά σε κάθε δραστηριότητα και εν συνεχεία σε γενικό, που αφορά σε όλες τις δραστηριότητες στο τέλος της παρέμβασης, στοιχείο που αποτελεί ένδειξη για μια πρώτη μορφή γενίκευσης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μετρήσεις, μέτρηση μήκους, αναστοχασμός, γενίκευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημαντικότητα της γενίκευσης στη μαθηματική εκπαίδευση έχει γενική αναγνώριση και αποτελεί έναν από τους κύριους σκοπούς της διδασκαλίας των μαθηματικών (Davydov, 1990), καθώς γενίκευση και ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης συνδέονται στενά (Mason, 1996). Ερευνητές τονίζουν ότι η προσέγγιση των μαθηματικών εννοιών απαιτεί την ανάπτυξη σκέψης πάνω στη δράση που έχουν πραγματοποιήσει οι μαθητές και αυτό οδηγεί στην ανάγκη ενθάρρυνσής τους για αναστοχασμό και έκφραση συμπερασμάτων, που αποτελεί μία μορφή γενίκευσης, ενώ η απουσία του αναστοχασμού και της γενίκευσης κατά την εμπλοκή των μαθητών με τη διδασκόμενη έννοια, δεν οδηγεί στην προσέγγιση της έννοιας, ακόμη και αν οι μαθητές πραγματοποιούν το έργο με επιτυχία (Τζεκάκη, 2010). Η ανάπτυξη αναστοχασμού αλλά και η παρουσίαση κάποιων συμπερασμάτων αναγνωρίζεται από τους ερευνητές ως ένα ιδιαίτερα απαιτητικό έργο (Lee, 1996, Baker&Rivera, 2005).

90

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ερευνητικά στοιχεία για τις μετρήσεις

Οι έρευνες για τη μελέτη της διδασκαλίας των μετρήσεων στις μικρές ηλικίες καθυστέρησαν, όπως καθυστέρησε και η εισαγωγή τους στην εκπαίδευση, καθώς κυριάρχησαν οι θέσεις του Piaget, σύμφωνα με τις οποίες το παιδί συγκροτεί τις μετρικές έννοιες μετά την ανάπτυξη άλλων λογικών δομών, όπως η *διατήρηση του μεγέθους*, η *μεταβατικότητα* και η *αντιστροφή*. Οι απόψεις αυτές ξεπεράστηκαν από μεταγενέστερες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή των παιδιών με δράσεις που είναι οικείες και τις κατανοούν, τα βοηθά στην ανάπτυξη των μετρικών εννοιών (Clements&Battista, 1992). Τονίζεται μάλιστα, ότι τα παιδιά ακόμα από την ηλικία αυτή, χρησιμοποιούν αυθόρμητες μετρικές έννοιες στις καθημερινές τους δράσεις.

Αναλύοντας τη διαδικασία μέτρησης μπορούμε να αναγνωρίσουμε σε αυτή διαφορετικά επίπεδα: τη *σύγκριση μεγεθών με και χωρίς ενδιάμεσο*, τις *επικαλύψεις μεγεθών με συμβατικές και μη μονάδες*, τη *χρήση μη συμβατικών και συμβατικών μονάδων*, κ.τ.λ.

Η προσέγγιση της διαδικασίας *σύγκρισης μεγεθών*, σύμφωνα με ερευνητές, ακολουθεί τα εξής στάδια: αρχικά το παιδί πραγματοποιεί *άτυπες ολιστικές ή βασισμένες πάνω στην κίνηση συγκρίσεις*, ακολουθεί η *τμηματική σύγκριση* μέσα από το χωρισμό μιας απόστασης σε τμήματα και άμεσης σύγκρισης αυτών ή μετασηματίζοντάς τα και το τελικό στάδιο όπου αντιλαμβάνεται μετρικές ιδιότητες στη βάση των οποίων πραγματοποιεί συγκρίσεις (Battista, 2003, Καμπούρη, 2006). Μάλιστα, όταν στις άμεσες συγκρίσεις εμπλέκονται δύο μεγέθη, οι επιτυχίες των παιδιών μειώνονται σημαντικά (Λευκοχειρίδου, 2007). Επίσης, έρευνες σε παιδιά προσχολικής, έδειξαν ότι σε δύο ίσες αποστάσεις επικαλυπτόμενες με διαφορετικούς ενδιάμεσους, τα παιδιά εκτιμούν ως μεγαλύτερη απόσταση αυτή με τον μεγαλύτερο ενδιάμεσο (Inhelderetal., 1974).

Το παιδί προσεγγίζει τις *επικαλύψεις*, σε τέσσερα επίπεδα: αρχικά χρησιμοποιεί μία *ψευτο-μέτρηση*, όπου δε χρησιμοποιεί συστηματικά επαναλήψεις μονάδων, στη συνέχεια περνά στη *σχηματική επανάληψη της μονάδας*, όπου επαναλαμβάνει γραμμικά τις μονάδες με κενά και επικαλύψεις, ακολουθεί η *γραμμική μέτρηση* όπου εξακολουθεί να κάνει λάθη και τέλος χρησιμοποιεί σωστά τόσο τις αυθαίρετες όσο και τις τυπικές μονάδες μέτρησης (Battista, 2003).

Αναφορικά με τις *συμβατικές μονάδες*, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν το μέτρο, πριν να κατανοήσουν τι είναι μέτρηση και ότι προτιμούν τις συμβατικές από τις αυθαίρετες μονάδες (Nunes, T., Light, P., & Mason, 1993), καθώς είναι πιο εύκολη η αντιστοίχιση σε έναν αριθμό πάνω στο μέτρο, από την επανάληψη μιας αυθαίρετης μονάδας χωρίς κενά και επικαλύψεις. Σε αυτή την περίπτωση όμως δεν αντιλαμβάνονται τι είναι το μέγεθος και τι σημαίνει μέτρηση (Stephan & Clements, 2003· Bragg & Outhred, 2000).

Η διαδικασία της γενίκευσης

Στις μικρές ηλικίες εκπαίδευσης, οι έρευνες αναφορικά με τη γενίκευση είναι περιορισμένες. Γενικότερα, ως γενίκευση ορίζεται η αναγνώριση προτύπων, διαδικασιών, δομών και των σχέσεων διαμέσου και ανάμεσα σε αυτές (Karut, 1999). Οι ερευνητές για την ανάπτυξη της μαθηματικής γενίκευσης εστίασαν στα *είδη της γενίκευσης* που καθορίζουν και το πλαίσιο της ανάπτυξης των δραστηριοτήτων και στις *διδασκτικές μεθόδους* που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, που αφορά στις διδασκτικές πρακτικές που θα οδηγούν στη γενίκευση και που καθορίζουν και το τι αναμένουμε ως μαθηματική συμπεριφορά από τα παιδιά.

Αναφορικά με τα είδη γενίκευσης, με βάση την εστίαση στον πραγματικό ή στον αφαιρετικό κόσμο, διακρίνεται η *εμπειρική ή πραγματική γενίκευση* και η *θεωρητική ή δομική*. Στην πρώτη, λαμβάνει χώρα η αναγνώριση μιας ομοιότητας στα χαρακτηριστικά ή στις ιδιότητες των αντικειμένων, στο επίπεδο του πραγματικού κόσμου (Dörfler 1991, Bills&Rowland, 1999, Radford, 2003), ενώ στη δεύτερη, η εστίαση φεύγει από τα ίδια τα αντικείμενα του πραγματικού κόσμου και περνά στον αφαιρετικό κόσμο, στις αμετάβλητες σταθερές των αντικειμένων (Dörfler 1991· Bills&Rowland, 1999).

Όσο αφορά τώρα στις διδασκτικές μεθόδους για την ανάπτυξη της γενίκευσης, ερευνητές τονίζουν ότι, ο εκπαιδευτικός καταρχήν θα πρέπει να προσανατολίσει τα προβλήματα ή τις μαθηματικές καταστάσεις στη δημιουργία *εμπειριών γενίκευσης στους μαθητές* (Sriraman, 2004). Επίσης, είναι σημαντικό προς την κατεύθυνση αυτή, στο τέλος της δράσης, να γίνεται *διατύπωση των στρατηγικών δράσης* από τα παιδιά, *αιτιολόγηση του τρόπου δράσης*, *έλεγχος*

αυτών από όλη την τάξη για την εγκυρότητά τους (Lannin, 2005), αλλά να υπάρχει και η δυνατότητα έκφρασης ενός γενικότερου συμπεράσματος, μέσα από τον αναστοχασμό (Τζεκάκη, 2010), που αποτελεί μία μορφή γενίκευσης.

Στην παρούσα έρευνα, γενίκευση στη διαδικασία της μέτρησης ορίζεται ως η αναγνώριση της διαδικασίας της μέτρησης και των σχέσεων αυτής. Η αναγνώριση της διαδικασίας της μέτρησης αφορά στην αναγνώριση του μεγέθους και των «μερών» του. Η αναγνώριση των σχέσεων αφορά σε σχέσεις: ισότητας των «μερών» του μεγέθους, ισότητας/ανισότητας σε 2 μεγέθη, ισότητας σε 2 μεγέθη με κοινή αρχή και τέλος και διαφορετικούς ενδιάμεσους, σχέσεις διάταξης που προκύπτουν από τη σύγκριση μεγεθών: πλάτους και ύψους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καλούμαστε να διερευνήσουμε είναι, εάν μπορούν τα παιδιά ηλικίας 5 χρόνων να γενικεύσουν τη διαδικασία της μέτρησης, σε ποιο βαθμό και ποιες είναι εκείνες οι διδακτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν τη γενίκευση της διαδικασίας μέτρησης.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ

Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε διδακτική παρέμβαση 9 δραστηριοτήτων που έλαβε χώρα σε διάρκεια 5 διδασκαλιών, σε 23 νήπια, τα οποία αντιπροσώπευαν ένα ευρύ φάσμα μαθηματικών ικανοτήτων. Σχεδιάστηκε επίσης ένα τεστ με 4 δοκιμασίες, για να αξιολογηθεί η ικανότητα γενίκευσης στη διαδικασία μέτρησης, που δόθηκε στα παιδιά πριν και μετά την παρέμβαση.

Οι δοκιμασίες των τεστ μαγνητοφωνήθηκαν, καθώς στο τέλος κάθε δοκιμασίας έλαβε χώρα συνέντευξη 15 έως 20 λεπτών περίπου, που αφορούσε σε ερωτήσεις για τη διερεύνηση της ικανότητας γενίκευσης στις μετρήσεις μήκους, βασισμένες σε 4 άξονες, οι οποίοι παρατίθενται παρακάτω:

- *τι σκέφτηκε το παιδί για να δράσει δηλ. να αναπτύξει τη στρατηγική του,*
- *τι πρόσεξε κατά τη δράση του δηλ. τι έλαβε υπόψη του, όπως για παράδειγμα κατά τη μεταφορά ύψους: «Από πού ξεκινάς το μέτρημα και γιατί; Μέχρι πού μετράς και γιατί;», «Βλέπω ότι τα ραβδάκια τα έβαλες το ένα πίσω από το άλλο, με τη σειρά, γιατί δεν τα έβαλες το ένα πάνω στο άλλο; (εννοώντας τις άκριες από τα ραβδάκια)»,*
- *σε ποιο συμπέρασμα κατέληξε σε τοπικό επίπεδο, π.χ. κατά τη μεταφορά του ύψους: «Άρα, πώς μετέφερες το ύψος της πεταλούδας, ακολούθησες κάποια σειρά, κάποια βήματα ή το έκανες τυχαία;» και τέλος*
- *σε ποιο γενικό συμπέρασμα κατέληξε π.χ. στο παραπάνω παράδειγμα για τη γενικότερη μεταφορά ύψους: «Τελικά πώς μεταφέρουμε ένα ύψος; Ακολουθούμε κάποια σειρά, κάποια βήματα ή το κάνουμε τυχαία;» κ.τ.λ.*

Οι δοκιμασίες παρατίθενται στον πίνακα 1 και ακολουθούν οι αντίστοιχες εικόνες τους.

Πίνακας 1. Οι δοκιμασίες των τεστ

Μαθηματική δράση	Περιεχόμενο δοκιμασίας
Άμεση σύγκριση αντίστροφα μεταβαλλόμενων μεγεθών.	5 κάρτες με αντίστροφη μεταβολή πλάτους και ύψους, πρέπει να τοποθετηθούν σε σειρά μεγέθους. Αιτιολόγηση δράσης (εικ. 1).
Μεταφορά μεγέθους/ύψους με χρήση ενδιάμεσου.	Μία πεταλούδα πρέπει να τοποθετηθεί από ένα λουλούδι στο ίδιο ύψος με μία άλλη ίδια πεταλούδα που πετάει σε χ ύψος από ένα ολόιδιο λουλούδι. Αιτιολόγηση δράσης(εικ.2).
Έμμεση σύγκριση τεθλασμένων γραμμών που αρχίζουν και τελειώνουν μαζί.	Δύο κεραυνοί (2 τεθλασμένες όπου η μία, μεγαλύτερη κατά έναν ενδιάμεσο) πέφτουν σε 2 διαφορετικές περιοχές. Υποστηρίζεται ότι ο μεγαλύτερος προκάλεσε τη μεγαλύτερη καταστροφή. Ποιος είναι και γιατί; (εικ.3).
Σύγκριση μεγεθών που επικαλύπτονται με διαφορετικούς σε μέγεθος ενδιάμεσους που αρχίζουν και τελειώνουν μαζί.	Δύο ίσες αποστάσεις με επικαλύψεις από σπέρτα δύο διαφορετικών μεγεθών αντίστοιχα. Ένα σκυλάκι θέλει να καλύψει τη μεγαλύτερη απόσταση. Ποια είναι και γιατί; (εικ.4).



Εικόνα 1. Άμεση σύγκριση αντίστροφα μεταβαλλόμενων μεγεθών



Εικόνα 2. Μεταφορά μεγέθους/ύψους με χρήση ενδιάμεσου



Εικόνα 3. Έμμεση σύγκριση τεθλασμένων που αρχίζουν και τελειώνουν μαζί



Εικόνα 4. Μεγέθη επικαλυπτόμενα με διαφορετικούς ενδιάμεσους

Οι 9 δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης σχεδιάστηκαν στους παρακάτω άξονες:

- άμεσες συγκρίσεις και μεταφορά σε άλλο μέσο με χρήση ενδιάμεσου
- έμμεσες συγκρίσεις με τη χρήση αυθαίρετων και συμβατικών μονάδων
- επαναλήψεις των μονάδων και σύνδεση του αποτελέσματος με αριθμούς
- εκτίμηση και μέτρηση μεγεθών με συμβατικές μονάδες, που αρχίζουν και τελειώνουν μαζί και αποτελούνται από διαφορετικό αριθμό κομματιών.

Οι διδακτικές μέθοδοι βασίστηκαν σε βασικά στοιχεία της ποιοτικής διδασκαλίας των μαθηματικών που αφορούν σε: *ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, παραχώρηση αυτονομίας στα παιδιά* (Brown, 1998), *ανάπτυξη μαθηματικού διαλόγου, συμμετοχή εκπαιδευτικού ως μέλους που ενθαρρύνει τις ιδέες και τις στρατηγικές των παιδιών, διαφορετικές μορφές διδακτικής οργάνωσης της τάξης* (ατομικά, μικρές ομάδες, ολομέλεια) (Clarke, 1997). Δομήθηκαν σε 4 άξονες: α) *κλιμακούμενη ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων και χρήση προηγούμενης γενικευμένης γνώσης* σε κάθε διδασκαλία, β) *αναστοχασμός*, γ) *διατύπωση συμπερασμάτων με αιτιολόγηση και έλεγχο από τα ίδια τα παιδιά* σε δύο επίπεδα: *στο τέλος κάθε δραστηριότητας και στο τέλος όλων των δραστηριοτήτων* δηλ. στο πέρας της παρέμβασης και δ) *καταγραφή των συμπερασμάτων από τα ίδια τα παιδιά*.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών στο τεστ πριν την παρέμβαση δείχνει ότι τα παιδιά:

A) Δεν αναγνωρίζουν τη διαδικασία της μέτρησης, για παράδειγμα κατά την έμμεση σύγκριση τεθλασμένων που αρχίζουν και τελειώνουν μαζί και διαφέρουν κατά έναν ενδιάμεσο, το παιδί δε μετράει, απλά σέρνει το ξυλάκι πάνω στις γραμμές των 2 τεθλασμένων/κεραυνών και λέει «αυτός [κεραυνός] είναι πιο μεγάλος, επειδή είναι κοντά στο αγρόκτημα, ενώ ο άλλος [κεραυνός] είναι πιο μικρός γιατί είναι πιο μακριά από το αγρόκτημα».

B) Προσεγγίζουν το μέγεθος ολιστικά, για παράδειγμα, κατά τη μεταφορά ύψους, όταν ζητείται από το παιδί να τεκμηριώσει αναφορικά με το ύψος που έβαλε την πεταλούδα, για ποιο λόγο είναι ίσο με το ύψος της δοσμένης πεταλούδας, τεκμηριώνει τραβώντας μία νοητή γραμμή από την άκρη της μίας πεταλούδας στην άλλη.

Γ) Κάνουν συγκρίσεις με το «μάτι», χωρίς κάποιο κριτήριο ή με βάση κάποιο κριτήριο που δε σχετίζεται με τη μέτρηση, για παράδειγμα, στην έμμεση σύγκριση των τεθλασμένων, το παιδί τεκμηριώνει τη δράση του λέγοντας «ο αριστερά κεραυνός είναι πιο μεγάλος γιατί σε αυτό το αγρόκτημα δεν έχει πολλά ζώα όπως στο άλλο, έχει μόνο ένα σκυλάκι, άρα εδώ έπεσε ο μεγάλος κεραυνός και σκότωσε όλα τα ζώακια, μόνο το σκυλάκι γλύτωσε».

Δ) Διατάσσουν αντικείμενα με βάση το σχήμα τους (τετράγωνο –ορθογώνιο παραλληλόγραμμο) και όχι με βάση μετρικά χαρακτηριστικά τους (ύψος- μήκος).

Ε) Αφήνουν κενά κατά τη μέτρηση με ενδιάμεσο, όπως για παράδειγμα στην τεθλασμένη όπου μία ευθεία γραμμή αποτελείται από 2 ενδιάμεσους, εκεί τοποθετούν τον ενδιάμεσο μόνο μία φορά.

Στ) Κατανοούν ότι υπάρχει μία σχέση ισότητας ή ανισότητας ανάμεσα σε 2 μεγέθη (π.χ. 2 διαδρομές), αλλά την αναζητούν μέσα από μορφολογικά χαρακτηριστικά των 2 μεγεθών π.χ. εστιάζουν σε έντονα «μυτερά» σημεία της τεθλασμένης και με βάση εάν έχει η διαδρομή «μυτερό» ή όχι, αποφασίζουν για το μέγεθός της.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, τα παιδιά ενθαρρύνονταν να καταλήξουν σε συμπεράσματα, τόσο σε κάθε δραστηριότητα, όσο και στο σύνολο των δραστηριοτήτων. Τα συμπεράσματα αυτά συνοψίζονται στα ακόλουθα και παρατίθενται όπως ακριβώς διατυπώθηκαν από τα παιδιά:

Για τον ενδιάμεσο κατέληξαν στο ότι:

- δεν πρέπει να είναι το ένα πάνω στο άλλο και στραβά (όχι επικαλύψεις),
- δεν αφήνω κενά, βάζω μύτη με μύτη και πίσω με πίσω (όχι κενά και επικαλύψεις) και

- πρέπει να είναι στην ευθεία.

Για τη μέτρηση των αποστάσεων:

- όταν 2 διαδρομές ευθείες αρχίζουν και τελειώνουν μαζί, δεν έχει σημασία πόσα κομμάτια έχει η κάθε μία, είναι ίσες και
- όταν 2 αποστάσεις (τεθλασμένες γραμμές) ξεκινούν και τελειώνουν μαζί, δε σημαίνει ότι είναι ίδιες, πρέπει να τις μετρήσουμε γιατί μπορεί κάποια να είναι μεγάλη και η άλλη μικρή.

Για τη μεταφορά ύψους:

- πρέπει να μετρήσουμε τη μία (απόσταση) πριν κάνουμε την άλλη και
- οι 2 αποστάσεις πρέπει να ξεκινούν από το ίδιο σημείο.

Η ανάλυση των απαντήσεων στο τεστ μετά την παρέμβαση, δείχνει επιπλέον ότι:

A) Τα παιδιά αναγνωρίζουν τη διαδικασία της μέτρησης, καθώς μετρούν επιτυχώς αυτό που τους δίνεται και τεκμηριώνουν τη δράση τους, στηριζόμενοι σε αρχές της μέτρησης, για παράδειγμα κατά τη μέτρηση των 2 τεθλασμένων, αναφέρουν ότι προσέχουν οι επαναλήψεις του ενδιάμεσου/ξύλακι να γίνονται χωρίς κενά και επικαλύψεις, ότι προσέχουν να ξεκινούν από την αρχή της μέτρησης και συνδέουν τις επαναλήψεις του ενδιάμεσου με τον αντίστοιχο αριθμό.

B) Η προσέγγιση του μεγέθους είναι μη ολιστική, καθώς αναγνωρίζουν τα «μέρη» του και τις σχέσεις ισότητας των «μερών» του και μετρούν σωστά με τον ενδιάμεσο όλα τα «μέρη», για παράδειγμα της τεθλασμένης γραμμής.

Γ) Αναγνωρίζουν τη σχέση της επανάληψης των «μερών»: χωρίς κενά και επικαλύψεις, για παράδειγμα όταν η ερευνήτρια στη μεταφορά ύψους τους είπε ότι παρατηρεί ότι δε βάζουν τα ραβδάκια όπως να είναι, τα παιδιά απάντησαν «όταν μετράμε δεν μπορούμε να βάλουμε τα ραβδάκια όπως θέλουμε, αλλά μπαίνουν με τη σειρά και προσέχουμε να μην είναι το ένα πάνω στο άλλο».

Δ) Διατάσσουν τα αντικείμενα με βάση μετρικά χαρακτηριστικά (ύψος- πλάτος) και όχι με βάση το σχήμα όπως έκαναν στις δοκιμασίες πριν την παρέμβαση και

Στ) Τεκμηριώνουν με επιτυχία τη μέτρηση που έκαναν.

Αποτέλεσμα των παραπάνω, είναι ότι τα παιδιά μετά την παρέμβαση, σημειώνουν σημαντική επιτυχία στην προσέγγιση της μέτρησης, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση

Δοκιμασίες	Επιτυχία πριν %	Επιτυχία μετά %
Μεταφορά μεγέθους σε άλλο μέσο με ενδιάμεσο	0	87,5
Άμεση σύγκριση αντίστροφα μεταβαλλόμενων μεγεθών	33,33	66,66
Έμμεση σύγκριση τεθλασμένων γραμμών	29,16	95,83
Σύγκριση μεγεθών επικαλυπτόμενων με διαφορετικούς σε μέγεθος ενδιάμεσους.	0	66,66

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ποιοτική προσέγγιση των δεδομένων, γίνεται φανερό η σημαντικότητα ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού προσανατολισμένου στη διαδικασία της γενίκευσης, έτσι ώστε να παρέχει αντίστοιχες εμπειρίες στους μαθητές (Sriraman, 2004).

Στην ανάπτυξη της αναγνώρισης της διαδικασίας της μέτρησης μήκους, έπαιξε ρόλο το γεγονός ότι τα παιδιά ξεπέρασαν το ειδικό περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και προχώρησαν στη δόμηση αμετάβλητων σταθερών (Bills&Rowland, 1999). Και αυτό έγινε σταδιακά, από τις στρατηγικές γενίκευσης που χρησιμοποίησαν τα παιδιά στα 2 επίπεδα: αρχικά στη γενίκευση σε τοπικό επίπεδο και εν συνεχεία στη γενίκευση σε γενικό επίπεδο. Στην πρώτη περίπτωση, η γενίκευση των τοπικών παρατηρούμενων χαρακτηριστικών σε κάθε μαθηματική δράση της μέτρησης, χρησιμοποιήθηκε από τα παιδιά, για τη λύση των επόμενων προβλημάτων, ώστε να προχωρήσουν στη συνέχεια στη γενίκευση όλων των συμπερασμάτων/γενικεύσεων, που είχαν καταλήξει τις προηγούμενες μέρες και που αναπτύσσουν τη μέτρηση μήκους, με αποτέλεσμα να δομήσουν γενικές αρχές της μέτρησης, τις οποίες και κατέγραψαν με τον δικό τους τρόπο.

Επίσης, φάνηκε ότι η μαθηματική μάθηση συνδέεται στενά με τη διαδικασία γενίκευσης (Τζεκάκη, 2010; Mason, 1996), καθώς τα συμπεράσματα που εκφράζουν τα παιδιά, είναι προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της διαδικασίας της μέτρησης μήκους και τα οποία αξιοποιούν προς την επίλυση προβλημάτων, καθώς σε κάθε δραστηριότητα κάνουν χρήση προηγούμενης γενικευμένης γνώσης.

Με βάση τον προσανατολισμό που είχαμε κατά τη δόμηση δραστηριοτήτων ώστε να οδηγούνται τα παιδιά στη γενίκευση, θα λέγαμε ότι οι παράγοντες που οδήγησαν στην ανάπτυξη της έννοιας του «μεγέθους» και των σχέσεων στη διαδικασία της μέτρησης είναι:

A) Η εστίαση στις αρχές της μέτρησης: πώς μετρώ.

B) Η διδασκαλία ήταν προσανατολισμένη στην εννοιολογική ανάπτυξη των μετρήσεων μεγεθών και όχι στη διαδικαστική, μέσα από την αναγνώριση του μεγέθους και των σχέσεων της διαδικασίας της μέτρησης.

Γ) Η επεξήγηση/ τεκμηρίωση της δράσης στο πέρας κάθε δραστηριότητας, μέσα από τον αναστοχασμό.

Δ) Ο έλεγχος της δράσης που γινόταν από τα ίδια τα παιδιά και όχι από τον εκπαιδευτικό.

Ε) Η αφαίρεση και η κατάληξη απλών συμπερασμάτων (γενίκευση) σε κάθε διδασκαλία, αλλά και στο πέρας όλων των διδασκαλιών.

Στ) Η καταγραφή των συμπερασμάτων από τα παιδιά.

Ζ) Η χρήση προηγούμενης γενικευμένης γνώσης σε κάθε διδασκαλία.

Κρίνεται σημαντικό το γεγονός ότι, από την καταγραφή των συμπερασμάτων φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν προχωρήσει πέρα από τη γενίκευση, στη δόμηση νοητικών εργαλείων, που αφορά στην ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση της μαθηματικής έννοιας, δηλαδή τι πρέπει να προσέχει κανείς κατά την εμπλοκή του με τη μαθηματική έννοια, η οποία αναπτύχθηκε στη βάση υψηλών εννοιολογικών περιεχομένων, που είναι οι γενικεύσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Becker, J. R., & Rivera, F. (2005). Generalization strategies of beginning high school algebra students. In H. L. Chick, & J. L. Vincent (Ed.), *Proceedings of the 29th Conference of the*

International Group for the Psychology of Mathematics Education, 4, (pp. 121–128). Melbourne: PME.

Battista, M.T (2003). Levels of Sophistication in Elementary Students' Reasoning About Length. In N.A. Pattenman, Dougherty, B.J. & Zilliox, J. (Ed.), *Proceedings of 27th Conference of International Group for Psychology of Mathematics Education*, 2, (pp. 73-80). Honolulu, Hawaii, USA.

Bills, L., & Rowland, T. (1999). Examples, generalization and proof. *Research in Mathematics Education*, 1, 103-116.

Bragg, P., & Outhred, L. (2000). Students' Knowledge of Length Units: Do They Know More than Rules about Rulers? In T. Nakarahara & M. Koyama (Ed.), *Proceedings of the 24th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, (pp. 97-104). Hiroshima, Japan: Program Committee.

Brown, M. (1998). Is More Whole Class Teaching the Answer?. *Mathematics Teaching*, 169, 5-7.

Clarke, D. M. (1997). The Changing Role of the Mathematics Teacher. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 278-308.

Clements, D., & Battista, M. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 420-464). New York: Macmillan Publishing Company.

Davydov, V.V. (1990). Type of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula. *Soviet studies in mathematics education*, 2. Reston Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.

Dörfler, W. (1991). Forms and means of generalization in mathematics. *Mathematics Education Library*, 10, 61-85.

Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. (1974). Learning and the development of cognition. France: Presses Universitaire.

Kaput, J. (1999). Teaching and learning a new algebra. In T. Romberg & E. Fennema (Eds.), *Mathematics classrooms that promote understanding* (pp. 133–155). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lannin, J. K. (2005). Generalization and justification: The challenge of introducing algebraic reasoning through patterning activities. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(3), 231–258.

Lee, L. (1996). An initiation into algebraic culture through generalization activities. In N. Bednarz, C. Kieran, & L. Lee (Ed.), *Approaches to algebra: Perspectives for research and teaching* (pp. 87–106). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Mason, J. (1996). Expressing generality and roots of algebra. In N. Bednarz, C. Kieran, & L. Lee (Ed.), *Approaches to algebra: Perspectives for research and teaching* (pp. 65–86). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Nunes, T., Light, P., & Mason, J. (1993). Tools for thought: The measurement of length and area. *Learning and Instruction*, 3(1), 39-54.

Radford, L. (2003). Gestures, speech, and the sprouting of signs: A semiotic-cultural approach to students' types of generalization. *Mathematical Thinking and Learning*, 5(1), 37–70.

Sriraman, B. (2004). Reflective abstraction, unframes and the formulation of generalizations. *Journal of Mathematical Behavior*, 23, 205-222.

Stephan, M., & Clements, D. (2003). Linear and Area Measurement in Prekindergarten to Grade 2. In D. Clements & G. Bright (Ed.), *Learning and Teaching Measurement*, 2003 Yearbook, (pp. 3-16). Reston, Va: National Council of Teacher of Mathematics.

Zazkis, R., Liljedahl, P., Chernoff, E. (2008). The role of examples in forming and refuting generalizations. *ZDM Mathematics Education*, 40, 131–141.

Καμπούρη, Σ. (2006). *Επίλυση ενός προβλήματος: μια εφαρμογή στις μετρήσεις*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ.

Λευκοχειρίδου, Β. (2007). *Ικανότητες μέτρησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ.

Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Αγγελική Τσοράγλου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο γραμματισμός συνεπάγεται τη δυνατότητα ανταπόκρισης του ατόμου με τη χρήση ποικίλων μέσων σε διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Η παρούσα έρευνα δράσης περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση διδακτικών παρεμβάσεων σε Ρομά μαθητές. Σκοπός της έρευνας ήταν ο γραμματισμός των Ρομά μαθητών και πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Το δείγμα αποτελούνταν από ένα αγόρι κι ένα κορίτσι, ηλικίας οκτώ ετών, που επαναφοιτούσαν στην πρώτη τάξη δημοτικού, σε σχολείο του Νομού Ρεθύμνου. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ένα διαγνωστικό pretest, για τη διερεύνηση των πρότερων γνώσεων και μαθησιακών ελλείψεων των μαθητών. Στη συνέχεια, υλοποιήθηκαν είκοσι διδακτικές παρεμβάσεις, που στηρίχθηκαν στην αφηγηματική μάθηση, τον οπτικό γραμματισμό και την κειμενοκεντρική προσέγγιση, ενώ βασικό ερευνητικό εργαλείο ήταν το αναστοχαστικό ημερολόγιο. Στο τέλος έλαβε χώρα το post-test που φανέρωσε την κατάκτηση από τα παιδιά όλων των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου, την ικανότητα γραφής κι ανάγνωσης. Συμπερασματικά, η αφήγηση και η εικόνα είναι αρκετά οικεία στα παιδιά και συμβάλλουν στο να καταστεί κατανοητή η νέα γνώση. Επιπλέον, η διαφοροποιημένη, ευέλικτη και ποικιλόμορφη διδασκαλία είναι απαραίτητη, όταν πρόκειται για μαθητές με δυσκολίες στη μάθησή τους, όπως οι Ρομά. Τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ενημερωμένος και ευαισθητοποιημένος απέναντι σε πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, ώστε να δομήσει μια σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Γραμματισμός, Ρομά, πρωτοσχολική εκπαίδευση, διδασκαλία ελληνικής γλώσσας

99

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ελληνική κοινωνία ήταν ανέκαθεν πολυπληθισμική (Φώτου, 2022) και αντίστοιχα πολυπολιτισμικές είναι και οι σχολικές τάξεις (Σκούρτου, 2011). Μια μειονοτική ομάδα που διαβεί στους κόλπους της είναι και οι Ρομά (Δαμανάκης, 2005). Ένα πέπλο μυστηρίου καλύπτει την ιστορία των Ρομά με τα γράμματα και την έλλειψη γραμματισμού τους. Μύθοι και πλασματικές ιστορίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν την απουσία γραπτής γλώσσας των Ρομά (Εξάρχος, 1996· Πυργιωτάκης, 2010).

Όλο αυτό το μυστήριο όμως για την καταγωγή των Ρομά, τις ατέλειωτες περιπλανήσεις τους και την ελλιπή τους εκπαίδευση, γέννησε την καχυποψία και τον φόβο στον υπόλοιπο κόσμο. Οι γηγενείς κάτοικοι στα μέρη που εγκαθίστανται οι Ρομά, ανέπτυξαν σταδιακά αρνητικά συναισθήματα απέναντί τους (Fraser, 1998· Κόμης, 1998), με αποτέλεσμα να οδηγούνται οι Ρομά στο περιθώριο και να γνωρίζουν την περιφρόνηση και την απαξίωση (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996). Αυτά μεταβιβάζονταν από γενιά σε γενιά, με συνέπεια να υιοθετούνται και από τα παιδιά. Έτσι, άρχισαν κι αυτά να τρέφουν ρατσιστικές και ξενοφοβικές στάσεις απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες συμμαθητές τους. Πολλές φορές γονείς και εκπαιδευτικοί επιδεινώνουν το πρόβλημα αντί να το αμβλύνουν με την αρνητική ή απαθή κι αδιάφορη στάση τους (Cristol & Gimbert, n.d.· Τσιάκαλος, 2000).

Στην παρούσα εργασία γίνονται προσπάθειες γραμματισμού Ρομά μαθητών, που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη μάθησή τους, στην ένταξή τους στην κανονική τάξη και στην προσαρμογή τους. Επιχειρείται να αναδειχθούν διδακτικές παρεμβάσεις και

καλές παιδαγωγικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των Ρομά μαθητών και καθιστούν τη γνώση πιο οικεία τους.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο γραμματισμός είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται πολύ τελευταία, ιδιαίτερα στον τομέα της Παιδαγωγικής. Έχει μελετηθεί γενικά από πολλές επιστημονικές περιοχές, όπως την κοινωνιολογία, την κοινωνιογλωσσολογία, την κοινωνική ψυχολογία και την πολιτιστική ανθρωπολογία (Κουτσουράκη, 2006). Στα αγγλικά αποδίδεται με τον όρο *literacy* που στην ελληνική βιβλιογραφία μεταφράζεται ως γραμματισμός, εγγραμματισμός ή αλφαριθμητισμός. Αφορά συγκεκριμένα την εξοικείωση του ατόμου με συνθετότερα συστήματα επικοινωνίας και κώδικες, που μπορεί να διαχειριστεί. Με άλλα λόγια, δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά είναι η δυνατότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και γενικά να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας ποικιλία μέσων, που δεν περιορίζονται στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου μόνο, αλλά περιλαμβάνουν και την αξιοποίηση εικόνων, σχεδιαγραμμάτων, χαρτών και άλλων μη γλωσσικών στοιχείων. Απαιτείται η χρήση των κατάλληλων πρακτικών λόγου ώστε να ικανοποιούνται οι ανάλογες κοινωνικές λειτουργίες (Ματσαγγούρας, 2007).

Ο γραμματισμός στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου όσο και την αποτελεσματική του λειτουργία στην κοινωνία. Σχετίζεται με αρκετούς τομείς της προσωπικής και κοινωνικής ζωής του ατόμου, πέρα από την κοινωνική κινητικότητα, όπως είναι η κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη, η πολιτική δημοκρατία, η ανάπτυξη της λογικής, του ορθολογισμού, της αντικειμενικότητας, η σχολική πρόοδος και η ανάπτυξη ικανοτήτων στις επιστήμες (Κονδύλη & Στελλάκης, 2006· Ματσαγγούρας, 2007).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ

Παράγοντες έλλειψης εκπαίδευσης των Ρομά

Υπάρχει μια ποικιλία μυθοπλαστικών ιστοριών που επιχειρούν να εξηγήσουν την έλλειψη γραπτού λόγου στους Ρομά (Εξαρχος, 1996· Πυργιωτάκης, 2010). Συνήθη χαρακτηριστικά των Ρομά είναι η απουσία σχολικής φοίτησης, η έλλειψη παρακολούθησης του σχολείου και οι σχολικές διαρροές. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική δείχνει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μόρφωση αυτής της πολιτισμικής ομάδας, μέσα από προγράμματα και τη λήψη μέτρων προς όφελός τους.

Αντίδραση προκαλεί η φοίτηση των Ρομά μαθητών στο κοινωνικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στους γονείς των γηγενών μαθητών, που συχνά δε δέχονται τη συνύπαρξη των παιδιών τους στο σχολείο με τους Ρομά. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα τους θέτουν στο περιθώριο, με αποτέλεσμα να νιώθουν απορριπτέοι από το κοινωνικό σύνολο (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Γενικά οι σχέσεις των Ρομά με τους μη Ρομά μαθητές διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην ψυχολογία και τη σχολική επίδοση των πρώτων. Η σχολική τους αποτυχία ή η διακοπή φοίτησής τους μπορεί να είναι απόρροια της απορριπτικής στάσης από την πλευρά των συμμαθητών, γονέων ή ακόμη και εκπαιδευτικών (Κόμης, 1998· Μουχελή, 1996). Υπάρχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα εις βάρος τους που γεννιούνται από την άγνοια της

ταυτότητάς τους, του πολιτισμικού τους υπόβαθρου και των προβλημάτων τους (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012).

Επιπλέον, το σχολείο είναι διαμορφωμένο με βάση τα δεδομένα της πλειονότητας. Το εξετασιοκεντρικό σύστημα δεν ταιριάζει στην κουλτούρα των Ρομά και δυσχεραίνει την προσαρμογή τους στη σχολική τάξη. Παράλληλα, δε λαμβάνονται υπόψη οι δικές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντα, με αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα των γνωστικών αντικειμένων (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Βασικό εμπόδιο είναι κι ο ίδιος ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Οι Ρομά μαθητές είναι κατά κύριο λόγο δίγλωσσοι, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα και να αποκλείονται από την εκπαίδευση (Σκούρτου, 2011· Τρέσσου, 1998).

Ευθύνη για την ελλιπή τους εκπαίδευση φέρουν και οι ίδιοι οι Ρομά. Συνδέουν την εκπαίδευση στο σχολείο με την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Έτσι θεωρούν ότι τους χρειάζονται μόνο λίγες βασικές γραμματικές γνώσεις, που λαμβάνουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες σε συνδυασμό με τις γνώσεις που παίρνουν μες στην οικογένεια είναι αρκετές να ασκήσουν τα συγκεκριμένα επαγγέλματα για τα οποία προορίζονται (Κόμης, 1998* Πυργιωτάκης, 2010). Τα τσιγγανόπαιδα εμπλέκονται από νωρίς στις εργασίες των γονιών τους κι έτσι εκπαιδεύονται γι' αυτό με το οποίο θα ασχοληθούν μελλοντικά. Οι επαγγελματικές τους ασχολίες είναι, επομένως, προδιαγεγραμμένες συνήθως και η οικογένεια αναλαμβάνει να τους καλλιεργήσει τις επαγγελματικές δεξιότητες (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η έλλειψη γραμματισμού των γονέων, καθώς αποτελούν αρνητικά πρότυπα για τα παιδιά τους, ενώ η συστηματική ενασχόληση των παιδιών Ρομά με τον γραπτό λόγο περιορίζεται ουσιαστικά στο σχολικό πλαίσιο και δεν επεκτείνεται στο σπίτι (Παπαχρήστος κ.ά., 2012).

Ο πολιτισμός και ο τρόπος ζωής των Ρομά συνιστά έναν ακόμη παράγοντα ελλιπούς εκπαίδευσής τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η πρόωγη διακοπή φοίτησης των κοριτσιών για να συνδράμουν στις εργασίες του σπιτιού, καθώς και των αγοριών για να βγουν στην αγορά εργασίας είτε αυτόνομα είτε επικουρικά στο επάγγελμα του πατέρα. Συντρέχουν παράλληλα και οικονομικοί λόγοι, όπως δυσκολία στην αγορά του απαραίτητου μαθητικού εξοπλισμού, ακόμη και κατάλληλης ενδυμασίας για το σχολείο (Σκούρτου, 2011). Ο πλανόδιος τρόπος ζωής τους και οι συχνές μετακινήσεις τους παρακωλύουν επίσης την φοίτηση των Ρομά και την επίτευξη θετικών ακαδημαϊκών επιδόσεων από μέρους τους (Κόμης, 1998· Μουχελή, 1996· Παπαχρήστος κ.ά., ό.π.).

Τρόποι καταπολέμησης της έλλειψης γραμματισμού των Ρομά

Το σχολείο οφείλει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις προκειμένου να ενταχθούν ομαλά οι Ρομά μαθητές στους κόλπους του. Τις βάσεις για την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών θα θέσει ο εκπαιδευτικός μέσα από ευκαιρίες γνωριμίας με το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές, που θα αποτελέσει και πηγή εμπλουτισμού της τάξης και της κοινωνίας συνολικά.

Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προνοεί για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Πέρα από την αποδοχή του πολιτισμικού φορτίου των μαθητών, προτείνεται η ένταξη των πολιτισμικών τους στοιχείων στο σχολικό πρόγραμμα. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για το δυναμικό και το υπόβαθρο των μαθητών τους. Προαπαιτούμενα γι' αυτό είναι η ευελιξία του Αναλυτικού Προγράμματος στο περιεχόμενο και τους στόχους, καθώς και του εκπαιδευτικού στις

στρατηγικές που εφαρμόζει, στη στάση που τηρεί και στον τρόπο που διδάσκει (Παπαχρήστος κ.ά., ό.π.).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εργασία συνιστά μια έρευνα δράσης, ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε σε Ρομά μαθητές. Στο επίκεντρο βρίσκονται οι μαθητές με το γνωστικό τους υπόβαθρο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ άμεση ήταν η ενεργός συμμετοχή της ερευνήτριας. Κύριος στόχος των παρεμβάσεων ήταν ο γραμματισμός των μαθητών και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και, δευτερευόντως, η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη αυτής της περιθωριοποιημένης μαθητικής ομάδας, καθώς και η κοινωνική τους ένταξη στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου ευρύτερα.

Το δείγμα μου αποτελούνταν από έναν μαθητή και μία μαθήτρια Ρομά, ηλικίας οκτώ ετών, που επαναφοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Οι μαθητές αντιμετώπιζαν σημαντικές δυσκολίες στη μάθησή τους και είχαν αρκετά μαθησιακά κενά. Πιο συγκεκριμένα, εμφάνιζαν έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης, αδυναμία γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, σύγχυση μεταξύ γραμμάτων, αντιστροφή, παράλειψη αλλά και επανάληψη γραμμάτων ή συλλαβών, ενώ προέβαιναν στη μηχανιστική γραφή ορισμένων λέξεων (όπως *μαμά, τόπι, παπί*). Οι παρεμβάσεις έλαβαν χώρα σε δημοτικό σχολείο του Νομού Ρεθύμνου και διήρκεσαν από τον Δεκέμβριο του 2013 έως τον Μάρτιο του 2014.

Χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το αναστοχαστικό ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονταν οι παρεμβάσεις, οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας και τα σχόλια των μαθητών. Αρχικά, διεξήχθη ένα pretest όπου κλήθηκαν οι μαθητές να γράψουν ορισμένες λέξεις και φράσεις και από το οποίο αναδύθηκαν όλες οι προαναφερθείσες δυσκολίες τους. Με αφορμή το γνωστικό υπόβαθρο και τις μαθησιακές ελλείψεις των μαθητών σχεδιάστηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις.

Οι παρεμβάσεις στηρίχθηκαν σε μεγάλο βαθμό στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, την αφηγηματική μάθηση και τον οπτικό γραμματισμό, ενώ σε γενικές γραμμές τηρούσαν την ακόλουθη δομή. Αρχικά, δινόταν μια εικόνα ως ερέθισμα, την οποία καλούνταν οι μαθητές να παρατηρήσουν και στη συνέχεια να παράγουν μια προφορική αφηγηματική ιστορία με βάση αυτήν. Η εικόνα είτε αντλούνταν έτοιμη από το Διαδίκτυο είτε, τις περισσότερες φορές, αποτελούσε συνένωση επιμέρους εικόνων, σκόπιμα επιλεγμένων από την ερευνήτρια. Στόχος ήταν να προκύπτουν λέξεις που να περιλαμβάνουν το νέο γράμμα που τίθετο προς διδασκαλία ή προς επανάληψη κι εμπέδωση. Ακολουθούσαν γραπτές δραστηριότητες για εξάσκηση του νέου γράμματος μέσα από φύλλα εργασίας, όπως γραφή συλλαβών και λέξεων με το γράμμα, αντιστοίχιση λέξης-εικόνας, συμπλήρωση κενών, διάκριση λέξης-ψευδολέξης, αναγραμματισμός.

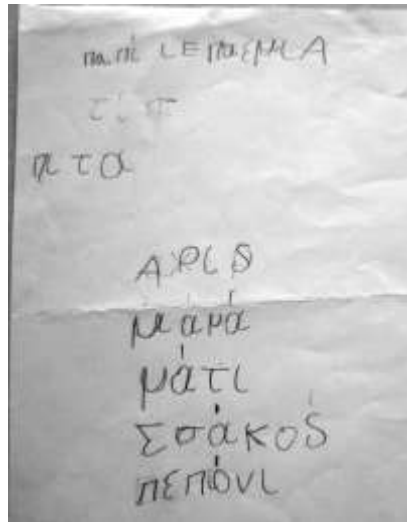
Μέχρι το πέρας των παρεμβάσεων υλοποιήθηκε η διδασκαλία όλων των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου, καθώς και των δίψηφων φωνηέντων *αι* και *ου*. Την τελευταία μέρα υλοποιήθηκε το post-test, που ήταν ανάλογο με το pretest. Έτσι, κλήθηκαν οι μαθητές να γράψουν λέξεις καθ' υπαγόρευση οι οποίες εσκεμμένα περιελάμβαναν όλα τα διδαχθέντα γράμματα. Παρατίθενται παρακάτω τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας, αναφέρεται πως το δείγμα δεν μπορεί να εκληφθεί ως αντιπροσωπευτικό του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των Ρομά λόγω του μικρού μεγέθους του και του τοπικού περιορισμού. Πρόκειται για δείγμα ευκολίας, που μας

παρέχει όμως σημαντικές ενδείξεις και αναδεικνύει καλές πρακτικές διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε Ρομά μαθητές. Άλλωστε στόχος της έρευνας δράσης δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων της, καθώς αυτά έχουν ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα. Περαιτέρω μελέτες θα μπορούσαν να δια φωτίσουν περισσότερο το ζήτημα και να αναδείξουν κι άλλες αντίστοιχες αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις.

Εν συνεχεία παρατίθεται το pretest του ενός μαθητή, όπου παρατηρούνται, όπως προαναφέρθηκαν, οι παραλείψεις και οι επαναλήψεις γραμμάτων, η έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης και η ελλιπή κατάκτηση γραμμάτων.



Εικόνα 1. Pretest μαθητή

Ακολουθεί ενδεικτικά μια εικόνα που αξιοποιήθηκε σε μια από τις διδακτικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία του γράμματος Β, β.



Εικόνα 2. Εικόνα για τη διδασκαλία του γράμματος β

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναλυθεί η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα των παρεμβάσεων. Στην αρχή δίνεται η εικόνα στα παιδιά, τα

οποία παρατηρούν το περιεχόμενό της. Έπειτα, ενθαρρύνονται να αφηγηθούν προφορικά, ο καθένας ξεχωριστά, μια μικρή ιστορία με τη φαντασία τους, σύμφωνα με όσα βλέπουν. Ακολουθεί η αφήγηση ιστορίας από την ερευνήτρια, η οποία στοχευμένα περιείχε λέξεις με το γράμμα β και η οποία είχε ως εξής: «Μια φορά ήταν ο Βασίλης και ήθελε να πάει ταξίδι στη Βουλγαρία, κάπου στα βουνά να βρει την κόρη του τη Βασιλική. Έφτιαξε τη βαλίτσα του και μπήκε στη βάρκα. Στην αρχή ήταν όλα πολύ βαρετά. Μετά ξεκίνησαν τα βάσανα. Άρχισε να βροντά και να βρέχει. Η βάρκα κουνούσε πολύ κι έπεφταν βάζα, βαρέλια κι ό,τι άλλο βρισκόταν μέσα. Ο βαρκάρης ο Βασίλης φοβήθηκε πολύ. Η θάλασσα ήταν βαθιά και είχε πέσει βαθύ σκοτάδι. Φώναζε για βοήθεια, ώσπου τον έσωσε ένα καράβι κι έτσι έφτασε σώος στην κόρη του, τη Βασιλική». Η αφηγηματική αυτή ιστορία ήταν ολοκληρωμένη, με πλοκή και νόημα, με αρχή, μέση και τέλος, ενώ παράλληλα περιελάμβανε αρκετές φορές το διδασκόμενο γράμμα β.

Έπειτα, γίνεται η μετάβαση από το φώνημα στο γράφημα, και διδάσκεται η γραπτή απόδοση του γράμματος Β, β, με την ενδεικνυόμενη φορά, η οποία μάλιστα ενισχύεται και με τη χρήση πλαστελίνης ή άλλου υλικού με βάση την εκάστοτε περίπτωση. Εν συνεχεία πραγματοποιούνται γραπτές ασκήσεις σε φύλλα εργασίας, που στοχεύουν κυρίως στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών και στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, και είναι στοχευμένες στο εκάστοτε νέο γράμμα. Τέλος, οι μαθητές γράφουν ολόκληρες λέξεις, οι οποίες έχουν προκύψει μέσα από την αρχική ιστορία (βάρκα, Βασίλης, Βασιλική, βάζα, βαρέλια, καράβι κ.ά.) και με τη χρήση της συλλαβικής και της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου αναλύονται οι λέξεις στις συλλαβές κι έπειτα στα γράμματα, τα οποία συντίθενται στη συνέχεια εκ νέου σε λέξεις. Από το παραπάνω παράδειγμα γίνεται αντιληπτό πώς αξιοποιήθηκε ο αφηγηματικός λόγος, ο οπτικός γραμματισμός και η κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Τέλος, υλοποιείται το post-test των μαθητών, όπου είναι φανερό η πρόοδός τους, καθώς ήταν πλέον σε θέση να παράγουν ολόκληρες λέξεις χρησιμοποιώντας όλα τα γράμματα του ελληνικού αλφάβητου και τα δίψηφα φωνήεντα *αι* και *ου*. Είχαν αποκτήσει την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής με αρκετή ευχέρεια και είχαν υπερβεί τις αρχικές δυσκολίες, όπως τη σύγχυση μεταξύ γραμμάτων.



Εικόνα 3. Post-test

Συμπερασματικά, αναφέρεται πως η αφηγηματική μάθηση, που αναφέρει ο Bruner (2009), και ο οπτικός γραμματισμός, για τον οποίο κάνει ιδιαίτερα λόγο ο Γρόσδος (2010, 2011), λειτουργούν αποτελεσματικά ως μέσα διδασκαλίας στους Ρομά μαθητές. Η αφήγηση είναι

αρκετά οικεία στα μικρά παιδιά, ενώ τα οπτικά βοηθήματα δρουν ενισχυτικά στη μάθηση και ιδίως στην κατανόηση της νέας γνώσης. Η εναλλαγή μαθησιακών δραστηριοτήτων και οι συχνές επαναλήψεις κρίνονται απαραίτητες για να διατηρήσουν σε εγρήγορση τους μαθητές λόγω της ελλιπούς παρακολούθησής τους στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δείχνει σεβασμό και ανεκτικότητα απέναντι στο πολιτισμικό κεφάλαιο των Ρομά μαθητών και να μη φέρει προκαταλήψεις ή στερεοτυπικές αντιλήψεις, ώστε να είναι σε θέση να δομήσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά (Δαμανάκης, 2005· Πυργιωτάκης, 2010). Χρειάζεται, επίσης, να είναι ευέλικτος, ώστε να διαφοροποιεί και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών του. Τέλος, μια συνεργατική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων των Ρομά μαθητών θα ενίσχυε το έργο του γραμματισμού τους (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (1996). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Bruner, J. (2009). *Δημιουργώντας ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή* (Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη & Γ. Κουγιουμουτζάκης, Μεταφρ.) (3^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Cristol, D. S. & Gimbert, B. G. (n.d.). *Racial prejudice development: Implications for educating young children*. Columbus, Ohio USA: The Ohio Sate University. (Διαθέσιμο online: <http://portal.oas.org/>, προσπελάστηκε στις 30/11/2015)
- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-68.
- Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 63-83.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα* (8^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Έξαρχος, Γ. (1996). *Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι. Ιστορία, γλώσσα, λαογραφία, πολιτισμός*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Fraser, A. (1998). *Οι Τσιγγάνοι* (Γ. Σκαρβέλη, Μεταφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστώντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*; Αθήνα: Gutenberg.
- Κόμης, Κ. (1998). *Τσιγγάνοι: Ιστορία, δημογραφία, πολιτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2006). «Πρακτικές γραμματισμού» στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.) *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ.159-180). Αθήνα: Ελληνική γράμματα.
- Κουτσοιράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και πρόωμη ανάγνωση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μουχελή, Α. (1996). Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Δ. Καραντινός, Α. Μαράτου-Αλιπράντη & Ε. Φρονίμου (Επιμ.) *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα* (Τόμ. Α.) (σσ.491-525). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε. & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά των κοινωνιοπολιτισμικών και κοινωνιογνωστικών θεωριών. *Επιστήμες αγωγής, Θεματικό τεύχος*, 93-134.

Πυργιωτάκης, Ι. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη* (15^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Τερζοπούλου, Μ. & Γεωργίου, Ι. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία- Πολιτισμός*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Τρέσσου, Ε. (1998). Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης. Στα Πρακτικά Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα (Επιμ.) *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός* (σσ.639-655). Αθήνα: Εξάντας.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Φώτου, Γ. (2002). *Πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Αθήνα: Έλλην.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΟΤΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΚΕΦΤΟΝΤΑΙ, ΠΑΙΖΟΥΝ ΚΑΙ ΣΥΓΓΡΑΦΟΥΝ... ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥΣ ΑΛΛΑΖΟΥΝ

Κικιλία Τσουκαλά & Χρυσούλα Καζαζάκη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να μελετήσει τρόπους ανάπτυξης της κριτικής και συστημικής σκέψης παιδιών προσχολικής ηλικίας γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα αξιοποιώντας τη Λογοτεχνία και το Παιχνίδι. Απώτερος σκοπός ήταν η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, ώστε να καταστούν ικανοί/ές να αναλαμβάνουν δράσεις για αλλαγές στην περιβαλλοντική πραγματικότητα. Συμμετείχαν δύο τάξεις νηπιαγωγείου ημιαστικών περιοχών της ηπειρωτικής χώρας και συνολικά έλαβαν μέρος 45 παιδιά. Μεθοδολογικά υιοθετήθηκε η λογική της συμμετοχικής έρευνας-δράσης. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν α) παραγωγές των παιδιών (σχεδιαστικές απεικονίσεις, λογοτεχνικά δημιουργήματα, επιτραπέζια παιχνίδια), β) ημερολόγια νηπιαγωγών, γ) απομαγνητοφωνήσεις οπτικοακουστικού υλικού. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν ενδείξεις ότι η κριτική και η συστημική σκέψη, μπορούν να αναπτυχθούν και στην προσχολική εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η Λογοτεχνία και το Παιχνίδι. Είναι έτσι πιθανή η ενίσχυση των μικρών παιδιών στην κατεύθυνση περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και οργάνωσης στρατηγικών και δράσεων που στοχεύουν στην διαμόρφωση συνθηκών αειφόρου ανάπτυξης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Περιβάλλον, κριτική σκέψη, συστημένη σκέψη, προσχολική ηλικία

107

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία αποτελεί βασική προϋπόθεση στη σύγχρονη εκπαίδευση και απόλυτο ζητούμενο στο σχολείο του μέλλοντος (UNESCO, 2002, 2012). Προϋποθέτει μια δυναμική εκπαίδευση η οποία ενθαρρύνει τους ανθρώπους κάθε ηλικίας να αναλάβουν ευθύνη για τη δημιουργία και τη διαμόρφωση ενός αειφόρου μέλλοντος (Gough, 2005). Στόχος της, όπως έχει διατυπωθεί σε παγκόσμιο επίπεδο είναι η διάπλαση ατόμων περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων που διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες, ώστε να διερευνούν και να σκέπτονται κριτικά περιβαλλοντικά ζητήματα, να οργανώνουν στρατηγικές και δράσεις για τη διαμόρφωση συνθηκών αειφόρου ανάπτυξης και να έχουν οράματα και αξίες προς την κατεύθυνση ενός αειφόρου μέλλοντος (Δημητρίου, 2012· Tilbury & Ross, 2006. Φλογαΐτη, 2006).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι πολυσύνθετα και πολυεπίπεδα, περιέχουν παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και σχετίζονται με τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη φύση, τον εαυτό τους και τους γύρω τους (Δημητρίου, 2009). Η προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, η συνειδητοποίηση, ανάλυση και επεξεργασία των παραγόντων που εμπεριέχονται σε αυτά, απαιτούν καλλιέργεια ατόμων με κριτική και συστημική σκέψη (Δημητρίου, 2012).

Κεντρικό σημείο της εκπαίδευσης για την αειφορία και το περιβάλλον σε σχέση με την κριτική σκέψη είναι ότι ο κόσμος δεν θα αλλάξει εκτός κι αν ερμηνεύεται επαρκώς (Huckle, 2004). Η κριτική σκέψη αποτελεί εργαλείο ερμηνείας του κόσμου, γιατί αφορά μια διαδικασία λογικής ανάλυσης κι επεξεργασίας δεδομένων, αναγνώρισης των αιτιών κάθε προβλήματος, κατανόησης των αντιλήψεων, εξαγωγής συμπερασμάτων και ανάληψης δράσης (Facione, 2011. Tilbury & Ross, 2006). Η συστημική σκέψη δρα συμπληρωματικά, γιατί ενθαρρύνει την οπτική της κοινωνίας με πρωτότυπο και ολιστικό τρόπο, ως ένα σύστημα, όπου ενυπάρχουν πολλαπλές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μερών του, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες και τα δυναμικά πλαίσια, δημιουργώντας συνθήκες μακροπρόθεσμης αλλαγής και επίλυσης των προβλημάτων μέσα από διεπιστημονικές προσεγγίσεις (Tilbury & Ross, 2006).

Ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί πεδίο όπου μπορούν να τεθούν οι βάσεις στην ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων διερεύνησης του κόσμου, με σκοπό την εκπαίδευση πολιτών για ένα αειφόρο μέλλον. Οι εμπειρίες που αποκτά κάθε άτομο σε μικρή ηλικία έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και στάσεων του ως ενήλικας. Ερευνητικά αποτελέσματα αποδεικνύουν την μεγαλύτερη δεκτικότητα των μικρότερων παιδιών σε μηνύματα ευαισθητοποίησης και αφύπνισης παρά σε μεγαλύτερες ηλικίες όπου στάσεις, συμπεριφορές και αξίες έχουν πια εδραιωθεί στην προσωπικότητα του ατόμου (Engleson, 1991). Τα παιδιά μικρής ηλικίας ενδιαφέρονται για οτιδήποτε τα περιβάλλει και το διερευνούν με όλες τις αισθήσεις τους. Οικοδομούν γνώσεις, δημιουργούν συνδέσεις και σχέσεις, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τους γύρω τους, τη φύση που τα περιβάλλει καθώς και τις επιπτώσεις των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στο περιβάλλον (Δημητρίου, 2012). Οπότε, έχει ιδιαίτερο νόημα ο εμπλουτισμός των εμπειριών τους και η εμβάθυνση της σκέψης τους σε σχέση με περιβαλλοντικά ζητήματα.

Εντούτοις, η αειφορία είναι περισσότερο μια έννοια ρευστή παρά δεδομένη που μεταβιβάζεται ή μεταδίδεται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φλογαίτη, 2006). Αντίθετα, υιοθετεί μεταξύ άλλων, τον διάλογο ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές γνώσης, τη σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη, την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, τη μάθηση μέσω ανακάλυψης και προσωπικής εμπειρίας, την εστίαση στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων (ό.π.). Οι διδακτικές επιλογές που σχετίζονται με την αειφορία οφείλουν ανάμεσα σε άλλα να ενισχύουν την βιωματική μάθηση, να καλλιεργούν την ατομική πρωτοβουλία, την αυτονομία στη σκέψη και τη δράση, να αναπτύσσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συλλογικότητα και να εγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Συνεπώς, η εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον στην προσχολική ηλικία θα ήταν σκόπιμο να κινηθεί προς την ίδια κατεύθυνση και να επιτευχθεί με διδακτικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση και φέρουν εις πέρας τα παραπάνω. Αποτελεί ευτυχή συγκυρία το γεγονός ότι στο νηπιαγωγείο το πλαίσιο είναι πιο ευέλικτο από άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και υπάρχουν αρκετές επιλογές με συναφή λογική και στοχοθεσία προς όσα ήδη αναλύθηκαν.

Η λογοτεχνία είναι μία επιλογή που βρίσκεται σε κοινή τροχιά αφού η ενασχόληση με τα λογοτεχνικά κείμενα συμβάλει στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της γνώσης, διευρύνει τον ορίζοντα των εμπειριών και το βάθος της ευαισθησίας τους, αναπτύσσει τη φαντασία και την κριτική και δημιουργική τους ικανότητα, καθώς και τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Συνεπώς, καθιστά τα παιδιά ικανά να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα στις ποικίλες όψεις και εκδοχές της, και να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε ζητήματα της ατομικής και της κοινωνικής ζωής (Παπαδημητρίου, 2014). Η λογοτεχνία έχει τεράστια παιδαγωγική δύναμη, αγγίζει όλα τα θέματα που απασχολούν τον άνθρωπο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με θετικά αποτελέσματα σε κάθε θέμα ή γνωστικό αντικείμενο

(Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2000. Γιαννικοπούλου & Χατζηγεωργίου, 2002). Μέσα από τη λογοτεχνία τα παιδιά κατανοούν και εφαρμόζουν πιο εύκολα τη γνώση, γίνονται περισσότερο δημιουργικά και ευρηματικά, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβλήματα της καθημερινότητας (Ματσαγγούρας, 2003). Με τον τρόπο αυτό εμπλουτίζεται η βιωματική μάθηση, καθώς συνδέεται το σχολείο με την κοινωνική πραγματικότητα και ευαισθητοποιείται ο μαθητής για ζητήματα που αφορούν τις αξίες της καθημερινής ζωής, της επιστήμης, της ανάπτυξης, του πολιτισμού (Παπαδημητρίου, 2014) και της αειφορίας.

Παράλληλα, ένα δυναμικό μαθησιακά ευέλικτο πλαίσιο είναι το παιχνίδι, η δουλειά των παιδιών, όπως έχει ειπωθεί. Μέσα από αυτό, τα παιδιά αποκτούν και επεκτείνουν γνώσεις, υιοθετούν αξίες και στάσεις. Οικοδομούν αυτοεκτίμηση, προσωπική ενσυναίσθηση και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, και η συστημική σκέψη τους. Ταυτόχρονα, αναπτύσσουν την κριτική τους αντίληψη και αναστοχάζονται τη δράση τους στο μικροκοινωνικό γίγνεσθαι της σχολικής τάξης. Τα μικρά παιδιά είναι περισσότερο δεκτικά σε μηνύματα ευαισθητοποίησης και αφύπνισης, ειδικά όταν αυτά εμπεριέχονται σε βιωματικές και παιγνιώδεις δράσεις, καθώς προκαλούν την ενεργοποίησή τους. Το παιχνίδι και η μάθηση μπορούν να συνδέονται και σε αυτή τη σύνδεση τα παιδιά να είναι ενεργοί και δρώντες συμμετέχοντες (Resnik, 2007). Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του παιχνιδιού και της επαφής τους με το υλικό, μαθαίνουν χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους αλλά και τη σκέψη τους, βλέπουν, ακούν, αγγίζουν, σκέφτονται, εκφράζονται. Ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιείται παιδαγωγικό υλικό που προάγει τις πολλαπλές αναπαραστάσεις αναπτύσσεται μια πολυ-αισθητηριακή διαδικασία μάθησης, που προκαλεί περισσότερο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών, με αποτέλεσμα την ενεργητική μάθηση (Τσουκαλά & Χρηστίδου, 2014).

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, οργανώθηκε η παρούσα έρευνα, η οποία είχε σκοπό να μελετήσει τρόπους ανάπτυξης της κριτικής και συστημικής σκέψης παιδιών προσχολικής ηλικίας γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα αξιοποιώντας τη Λογοτεχνία και το Παιχνίδι. Απώτερος σκοπός ήταν η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, ώστε να καταστούν ικανοί/ές να συμμετέχουν ενεργά και να αναλαμβάνουν δράσεις για αλλαγές στην περιβαλλοντική πραγματικότητα (Φλογαίτη, 2006).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Στην έρευνα συμμετείχαν δύο τάξεις νηπιαγωγείου διαφορετικών ημιαστικών περιοχών της ηπειρωτικής χώρας. Συνολικά έλαβαν μέρος 45 παιδιά (28 αγόρια και 17 κορίτσια, 33 Νήπια και 12 προνήπια, Μέσος όρος ηλικίας: 5,7ετών). Τα παιδιά ανήκαν σε συναφές μεσαίο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Την έρευνα οργάνωσαν και διενήργησαν 2 εκπαιδευτικοί, απόφοιτοι Πανεπιστημίου με επιπλέον ακαδημαϊκές σπουδές, αλλά διαφορετική διδακτική εμπειρία (10/20 έτη).

Η παρούσα εργασία μπορεί να υποστηριχθεί ότι κινήθηκε στη λογική της συμμετοχικής έρευνας-δράσης (participatory action research), όπου οι συμμετέχοντες μαθητές/μαθήτριες αντιμετωπίζονται ως ίσοι (Creswell, 2011. Kemmis & Mc Taggart, 2000). Αν και υλοποιήθηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα, εντούτοις, ακολούθησε το κλασικό σπειροειδές μοντέλο (Mc Niff, 1999) και περιελάμβανε τα στάδια: σχεδιασμός – δράση – παρατήρηση – στοχασμός -επανασχεδιασμός κλπ. αλλά σε πιο περιορισμένη χρονικά κλίμακα. Δόθηκε μεγάλη έμφαση στον διαρκή αναστοχασμό τόσο από τις εκπαιδευτικούς όσο ως διαδικασία από τα παιδιά των δύο νηπιαγωγείων. Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν καθημερινά

τηλεφωνικά και ηλεκτρονικά, κοινοποιούσαν μεταξύ τους στοιχεία από τα ημερολόγια καταγραφής τους, συζητούσαν την πορεία εξέλιξης της έρευνας, επεξεργάζονταν τα μέχρι στιγμής δεδομένα, τροποποιούσαν ή εμπλούτιζαν τον αρχικό σχεδιασμό, αναστοχάζονταν γύρω από την ανάπτυξη της κριτικής και συστημικής σκέψης των παιδιών όπως προέκυπτε σταδιακά. Τα παιδιά σε αρκετές δραστηριότητες κλήθηκαν να αναστοχαστούν γύρω από τις πράξεις/δράσεις τους ατομικά και συλλογικά, καθώς και ως μέλη μιας ευρύτερης κοινωνίας. Στο τέλος κάθε ημέρας διεξαγόταν αναστοχαστική συζήτηση στις ολομέλειες των τάξεων, όπου διατυπώνονταν κρίσεις των παιδιών σχετικά με την εξέλιξη των δραστηριοτήτων, με τα έργα που είχαν δημιουργηθεί, με νέες δραστηριότητες ή δράσεις που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν. Κάποιες φορές υπήρξε άμεση ηλεκτρονική επικοινωνία κι ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού μεταξύ των παιδιών δύο σχολικών μονάδων, αλλά σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν ως υποστηρικτές και ενδιάμεσοι φορείς επικοινωνίας.

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν α) οι παραγωγές των παιδιών (σχεδιαστικές απεικονίσεις, λογοτεχνικά δημιουργήματα, επιτραπέζια παιχνίδια), β) τα ημερολόγια των νηπιαγωγών, γ) απομαγνητοφωνήσεις οπτικοακουστικού υλικού.

Η ανάλυση των δεδομένων, αν και δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη, ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογία. Τα δεδομένα έχουν οργανωθεί σε περιγραφικό επίπεδο και αναλύονται χρησιμοποιώντας την έννοια του κωδικού, όπως ορίζεται στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης θεωρίας (Strauss & Corbin, 1991). Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιείται ανοιχτή και αξονική κωδικοποίηση, ενώ για τα σχέδια των παιδιών θα χρησιμοποιηθεί η Σημειωτική θεωρία (Kress & van Leeuwen, 2001).

Η σύνδεση Αειφορίας και Λογοτεχνίας επετεύχθη με την αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου «Αν δράκοι πολλοί υπήρχανε στη Γη» (Λιόρι, 2008). Η επιλογή του συγκεκριμένου βιβλίου έγινε λόγω του οικολογικού περιεχομένου του, της πρωτοτυπίας στην εξέλιξη της ιστορίας καθώς και της πολύ πλούσιας και παραστατικής εικονογράφησης του. Ήρωες της ιστορίας είναι δράκοι που δεν φροντίζουν τον πλανήτη τους με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πλείστα περιβαλλοντικά προβλήματα (όπως ο υπερπληθυσμός των αστικών κέντρων, η κακή διαχείριση των απορριμμάτων, η αποψίλωση των δασών, η υπερθέρμανση του πλανήτη). Οι υπόλοιποι κάτοικοι σκέφτονται να τον εγκαταλείψουν, αλλά οι δράκοι υπόσχονται τελικά ότι θα ακολουθούν τις συμβουλές των άλλων ζώων και θα σέβονται πια το περιβάλλον.

Η διασύνδεση με το Παιχνίδι και το παιδαγωγικό υλικό προέκυψε από την ιδέα των παιδιών να δημιουργήσουν επιτραπέζια παιχνίδια σχετικά με την «εκπαίδευση στην οικολογική συμπεριφορά».

Ως διδακτικοί μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν: Παρουσίαση και ανάγνωση στην ολομέλεια, ερωταποκρίσεις, ιδεοθύελλα, εργασία σε δυάδες και μικρές ομάδες, ανάλυση ιστορίας, δραματοποίηση, σχεδιαστική απεικόνιση, οργανωμένο παιχνίδι, κατασκευή και ενασχόληση με παιδαγωγικό υλικό, δημιουργική γραφή, ηλεκτρονική επικοινωνία και ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται συνοπτικά η πορεία υλοποίησης των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν.

Δραστηριότητα 1^η: «Ανίχνευση γνώσεων, αντιλήψεων κι απόψεων»

Οι εκπαιδευτικοί συζήτησαν στις ολομέλειες των τάξεων τις αντιλήψεις και απόψεις των παιδιών σχετικά με το τι πιστεύουν ότι είναι το Περιβάλλον και για ποιο λόγο να υπάρχει μια Παγκόσμια Ημέρα που όλοι να μιλούν για αυτό. Οι απαντήσεις των παιδιών ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν.

Δραστηριότητα 2η: «Μπροστά στην ιστορία»

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στις ολομέλειες των τάξεών τους το βιβλίο κι αφού συζήτησαν για το εξώφυλλο, ανέγνωσαν την ιστορία με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να παρατηρούν την εικονογράφηση. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, οι εκπαιδευτικοί έδιναν τη δυνατότητα στα παιδιά να σχολιάζουν τις εικόνες και την πλοκή της ιστορίας. Μετά την ανάγνωση οι εκπαιδευτικοί έθεσαν το ερώτημα με το οποίο τελειώνει η ιστορία «Μπορεί κι ο άνθρωπος να εξαφανιστεί, αν ο καθένας τον διπλανό του δεν σκεφτεί;». Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming), δίνοντας την ευκαιρία να εκφραστούν όλες οι απόψεις αυθόρμητα.

Δραστηριότητα 3^η: «Ανάλυση ή Δραματοποίηση για μια οικολογική συνείδηση»

Την επόμενη μέρα οι δύο εκπαιδευτικοί επαναδιαπραγματεύτηκαν το θέμα με διαφορετικό τρόπο στις τάξεις τους. Στο ένα σχολείο, η εκπαιδευτικός προχώρησε με τα παιδιά σε ανάλυση της ιστορίας (ήρωες, τόπος, χρόνος, πρόβλημα, λύση προβλήματος). Με κατάλληλες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις τα παιδιά παροτρύνθηκαν να γίνουν ερευνητές και αναστοχαστές του παραμυθιού και να εντοπίσουν στοιχεία ανάλυσής του. Στο έτερο σχολείο, η εκπαιδευτικός έδειξε μόνο τις εικόνες του βιβλίου στα παιδιά, τα κάλεσε να αναδιηγηθούν την ιστορία και στη συνέχεια να την δραματοποιήσουν. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δράκους, ανθρώπους και ζώα, καθώς «έπαιξαν» την ιστορία τρεις φορές γιατί κάθε φορά άλλαζαν ρόλους, ώστε να βιώσουν και να αντιληφθούν την οπτική ηρώων και αντιηρώων, να σκεφτούν κριτικά, να προβληματιστούν και να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα και τη λύση του.

Δραστηριότητα 4^η: «Μέσα από ένα σχέδιο γνώση και συναίσθημα, έκφραση και δράση»

Οι εκπαιδευτικοί κάλεσαν τα παιδιά να ζωγραφίσουν/απεικονίσουν σχεδιαστικά την ιστορία και συγκεκριμένα ό,τι αντιλήφθηκαν (κατά την ανάλυση) ή ό,τι ένιωσαν (κατά την δραματοποίηση) σχετικά με την καταστροφή του περιβάλλοντος και την λύση αυτού του προβλήματος, να εκφράσουν τρόπους αλλαγής/ανατροπής αυτής της κατάστασης. Όταν τα παιδιά ολοκλήρωσαν τις δημιουργίες τους (Εικ. 1), συγκεντρώθηκαν στην ολομέλεια των τάξεων και κάθε παιδί μίλησε για αυτό. Κατά την παρουσίαση των έργων τα παιδιά παροτρύνθηκαν να εκφράσουν παρατηρήσεις και προβληματισμούς τους. Τα σχέδια όλων των παιδιών αναρτήθηκαν σε ταμπλό των τάξεων, φωτογραφήθηκαν και στάλθηκαν με ηλεκτρονικό μήνυμα στο άλλο σχολείο. Τα παιδιά είδαν τις εικόνες και κλήθηκαν να εντοπίσουν κοινά και διαφορετικά στοιχεία.

Δραστηριότητα 5^η: «Παραλληλισμός – Προβληματισμός, Πρόβλημα και Λύση»

Την επόμενη μέρα κοιτώντας ξανά τα έργα των παιδιών οι εκπαιδευτικοί ρώτησαν: «Και τελικά τώρα ποιοι κάνουν κακό στη Γη; Οι δράκοι; Υπάρχουν; Ποιοι άλλοι ζούνε στη Γη και είναι πάρα πολλοί; Ποιοι φέρονται όπως οι δράκοι του παραμυθιού;». Με αυτές τις ερωτήσεις έγινε προσπάθεια να καταλάβουν τα παιδιά τον παραλληλισμό που κάνει η ιστορία και να προβληματιστούν, σχετικά με τη συμπεριφορά του ανθρώπου προς το περιβάλλον και την έννοια του συστήματος που τα μέρη του αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται. Στη συνέχεια έγινε καταγραφή σε δύο λίστες 'Προβλήματα και Λύσεις' όσων όρισαν τα παιδιά ως προβλήματα που προκύπτουν από ανθρώπινες συμπεριφορές και ως πιθανές λύσεις. Οι λίστες αναρτήθηκαν και συζητήθηκαν στις ολομέλειες (Εικ.2).

Δραστηριότητα 6^η: « Εκπαιδεύοντας με ένα Παιχνίδι»

Με αφορμή τις λίστες οικολογικής και μη συμπεριφοράς, όταν οι εκπαιδευτικοί ρώτησαν «Και πώς θα γίνει οι άνθρωποι να μάθουν να συμπεριφέρονται σωστά προς το περιβάλλον;»

γεννήθηκε από τα παιδιά η ιδέα της εκπαίδευσης στην οικολογική συμπεριφορά και η δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού με ανάλογους κανόνες και ερωτήσεις που υπαγορεύθηκαν κυρίως από τα ίδια και καταγράφηκαν από τις εκπαιδευτικούς. Ακολούθησε η ομαδική κατασκευή και εικονογράφηση του παιχνιδιού (Εικ.3). Φυσικά, στη συνέχεια κατασκεύασαν πόνια και έπαιξαν. Αντίτυπα πλαστικοποιημένα κάθε επιτραπέζιου παιχνιδιού μοιράστηκαν στο τέλος της ημέρας σε όλα τα παιδιά.

Δραστηριότητα 7^η: «Από μια ιστορία, μπορεί να αλλάξει μια κοινωνία;»

Η τελευταία ημέρα διαπραγμάτευσης με το θέμα ήταν και η Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος. Τα παιδιά παροτρύνθηκαν να δημιουργήσουν από ένα ομαδικό έργο για το Περιβάλλον. Στο ένα σχολείο δημιουργήθηκε ένα ποίημα με τίτλο *‘Τι θα έκανες εσύ για μια ζωή καλύτερη στη Γη;’*, όπου κάθε παιδί προσέθετε ένα δικό του στίχο, μια δική του ιδέα, ενώ από το άλλο σχολείο δημιουργήθηκε μια νέα ιστορία με τίτλο *‘Αν οι άνθρωποι πολύ αγαπούσανε τη Γη’*, όπου κάθε παιδί προσέθετε την δική του πρόταση, την δική του ιδέα εξέλιξης της ιστορίας (βλ. Παράρτημα). Στη συνέχεια, ποίημα και ιστορία αντιγράφηκαν εκ νέου από τις εκπαιδευτικούς και εικονογραφήθηκαν ομαδικά από τα παιδιά. Στο τέλος, τα δύο σχολεία φωτογράφησαν και αντάλλαξαν ηλεκτρονικά τα έργα τους. Παράλληλα αντίτυπα δόθηκαν στους γονείς των παιδιών, ώστε να κοινοποιηθεί η δράση των παιδιών και να προβληματιστούν οι τοπικές κοινωνίες σε σχέση με περιβαλλοντικά ζητήματα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά την αρχική δραστηριότητα ανίχνευσης των γνώσεων και απόψεων των παιδιών γύρω από την έννοια «Περιβάλλον» προέκυψαν οι εξής κατηγορίες *«περιβάλλον είναι αυτό μέσα στο οποίο ζούμε»*, *«είναι τα δέντρα και τα δάση»*, *«...και η θάλασσα»*, *«και ο αέρας...»*, *«οι γονείς μου λένε ότι οι άνθρωποι καταστρέφουν το περιβάλλον»* και *«κάποιοι άνθρωποι πετάνε σκουπίδια»*, *«καίνε δάση»*, *«βρωμίζουν τις θάλασσες»*. *«την ημέρα που θα μιλάνε όλοι για αυτό, θα λένε πώς δεν θα κάνουν κακό στο περιβάλλον»*, *«... και πώς θα το φροντίζουν»*, *«όλοι πρέπει να προσέχουμε/προστατεύουμε το περιβάλλον»*, *«οι μεγάλοι πιο πολύ αλλά κι εμείς»* και *«όλοι που ζούμε στη Γη, πρέπει να φροντίζουμε το περιβάλλον γύρω μας»*.

Μετά την ανάγνωση της ιστορίας, όταν οι εκπαιδευτικοί έθεσαν το ερώτημα *«Μπορεί κι ο άνθρωπος να εξαφανιστεί, αν ο καθένας τον διπλανό του δεν σκεφτεί;»*, προκαλώντας ιδεοθύελλα τα παιδιά προβληματίστηκαν και οι απόψεις τους διέφεραν. Δύο κύριες κατηγορίες προέκυψαν: α) *«και ο άνθρωπος μπορεί να εξαφανιστεί, άμα δεν είναι καθαρό το περιβάλλον»* και β) *«ο άνθρωπος δεν μπορεί να εξαφανιστεί γιατί είναι ο πιο δυνατός...»*.

Κατά την ανάλυση/δραματοποίηση της ιστορίας καταγράφηκαν/επισημάνθηκαν ο τόπος (Γη), οι ήρωες και αντιήρωες (δράκοι, ζώα, άνθρωποι), το πρόβλημα (μη οικολογική συμπεριφορά και καταστροφή περιβάλλοντος) και η λύση (εκπαίδευση δράκων στην οικολογική συμπεριφορά).

Η ανάλυση των σχεδιαστικών απεικονίσεων των παιδιών (Εικ. 1) δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμα, εντούτοις με την πρώτη ματιά είναι εμφανές το μεγάλο μέγεθος με το οποίο αποδίδουν τους δράκους, περιβαλλοντικά ζητήματα που προκύπτουν από την μη οικολογική συμπεριφορά (*«καίνε τα δάση»*, *«λιώνουν τα παγόβουνα»*), αλλά και λύσεις περιβαλλοντικών προβλημάτων (*«οι δράκοι εκπαιδεύονται και ανακυκλώνουν»*).

Στην ερώτηση των εκπαιδευτικών *«Και τελικά τώρα ποιοι κάνουν κακό στη Γη; Οι δράκοι; Υπάρχουν; Ποιοι άλλοι ζούνε στη Γη και είναι πάρα πολλοί; Ποιοι φέρονται όπως οι δράκοι του παραμυθιού;»* προέκυψαν οι εξής δύο λίστες *‘Προβλήματα’* και *‘Λύσεις’* (Εικ. 2). Στην

πρώτη λίστα περιλαμβάνονται ενδεικτικά θέματα όπως: *“Πετάνε σκουπίδια», «έχουν εργοστάσια που βγάζουν καυτό βρώμικο αέρα που λιώνει τους πάγους», «κόβουν τα ζώα της ζούγκλας». Αντίστοιχα στη δεύτερη λίστα προτείνονται λύσεις, όπως: «Να μην πετάμε σκουπίδια στη Γη», «να μην καίνε τα δάση», «να μην φτιάχνουν εργοστάσια που βγάζουν βρώμικο καυτό αέρα», «να μην πηγαίνουν στη ζούγκλα», «να φροντίζουμε το περιβάλλον».*

Στην ερώτηση *«Και πώς θα γίνει οι άνθρωποι να μάθουν να συμπεριφέρονται σωστά προς το περιβάλλον;»*, οι απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: *«Θα πάνε/έρθουν στο σχολείο (να μάθουν)», «Θα τους λέμε τι να κάνουν, θα τους δίνουμε και συμβουλές», «Θα μάθουν ποιο είναι λάθος και σωστό», «Θα μάθουν τα πρέπει και τα δεν... όπως στο παιχνίδι με τις κάρτες για το λάθος και το σωστό...».*

Στα επιτραπέζια παιχνίδια που δημιούργησαν τα παιδιά (Εικ. 3) γίνεται άμεσα εμφανές ότι στην αρχή και μέχρι το μέσο της διαδρομής, τα σχέδια των παιδιών δείχνουν το περιβάλλον να καταστρέφεται, ενώ από τη μέση και ως το τέλος που ολοκληρώνεται η «εκπαίδευση», τα σχέδια γεμίζουν με όμορφα χρώματα και ανθρώπους που χαμογελούν σε ένα όμορφο περιβάλλον.

Η ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων (ποίημα και ιστορία) που προέκυψαν από τα παιδιά (βλ. Παράρτημα) αποτυπώνει περιεκτικά το κεντρικό νόημα την οικολογικής σκέψης που ανέπτυξαν. Αναφέρεται (ενδεικτικά εδώ) ότι στο ποίημα υπάρχουν οι στίχοι: *«Ελάτε όλοι να σκεφτούμε Πως καλύτερα θα ζούμε ; Πες μας εσύ τι θα έκανες εσύ; Θα σεβόμουνα τη φύση..... Θα προστάτευα τα δάση, Για να ζουν εκεί όλα τα ζώα... Δέντρα θα φυτέψω εγώ πολλά, Να πετάνε τα πουλιά, Και λουλούδια και φυτά...».* Παρόμοια, στην ιστορία (αποσπασματικά εδώ) αναφέρεται ότι: *«Μια φορά κι έναν καιρό, που ήταν άνθρωποι πολλοί και αγαπούσανε τη Γη, ήταν χαρούμενοι πολύ. Η Γη ήταν γεμάτη λουλούδια... Όλα τα ζώα είχαν φωλιές στα δέντρα, στη ζούγκλα, στους πάγους.... Οι άνθρωποι χαμογελούσαν... Όλοι είχαν φαγητό και καθαρό νερό... Σέβονταν και βοηθούσαν ο ένας τον άλλον και φρόντιζαν το Περιβάλλον. Και όλοι ζούσανε καλά και περνούσαν μια χαρά».*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται σαφές ότι η Λογοτεχνία και το Παιχνίδι μπορούν να αποτελέσουν κατάλληλες διδακτικές επιλογές ώστε να προσεγγιστούν περιβαλλοντικά ζητήματα από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αν και η παρούσα έρευνα διήρκεσε μικρό χρονικό διάστημα, εντούτοις υπήρξαν ενδείξεις ότι είναι εφικτό ακόμα και στη μικρή ηλικία να μπου οι βάσεις για την ανάπτυξη της κριτικής και συστημικής σκέψης των παιδιών, μέσα από διαδικασίες που έχουν νόημα για τα ίδια.

Μέσα στις βιωματικές λογοτεχνικές και παιγνιώδεις δράσεις με πολυ-αισθητηριακό υλικό που οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν, τα παιδιά υπήρξαν ενεργοί και δρώντες συμμετέχοντες (Resnik, 2007). Η επαφή τους με το αρχικό λογοτεχνικό κείμενο βοήθησε να κατανοήσουν πιο εύκολα τη γνώση, να γίνουν περισσότερο δημιουργικά και ευρηματικά (Ματσαγγούρας, 2003). Να αντιληφθούν την πραγματικότητα στις ποικίλες όψεις και εκδοχές της και να πάρουν κριτική θέση απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα (Παπαδημητρίου, 2014). Αφενός, απέκτησαν και επέκτειναν τις αρχικές γνώσεις τους σχετικά με το θέμα. Αφετέρου, μέσα από τη συμμετοχή τους επέδειξαν στοιχεία κριτικής σκέψης, αφού εντόπισαν το πρόβλημα (καταστροφή περιβάλλοντος - μη οικολογική συμπεριφορά), αναστοχάστηκαν σχετικά με αυτό, προβληματίστηκαν σχετικά με τις αιτίες, τις συνέπειες και την λύση του. Η πρόταση των παιδιών για την ‘εκπαίδευση στην οικολογική συμπεριφορά’, αποτελεί επίσης, μια σαφή ένδειξη αναγνώρισης της δύναμης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ακόμα και στα

μάτια των μικρών παιδιών. Τα λογοτεχνικά κείμενα που δημιούργησαν καταδεικνύουν στοιχεία ανάπτυξης της συστημικής σκέψης τους, αναγνωρίζοντας τις επιπτώσεις των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στο περιβάλλον (Δημητρίου, 2012). Αντιλήφθηκαν, συνεπώς την κοινωνία ως ένα σύστημα, όπου ενυπάρχουν πολλαπλές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μερών της, καθώς και δυναμικές διαδικασίες που μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες μακροπρόθεσμης αλλαγής και επίλυσης των προβλημάτων (Tilbury & Ross, 2006).

Κατά την παρούσα έρευνα έγινε ταυτόχρονα προσπάθεια, ώστε να υπάρξει εστίαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, εξασφάλιση συνθηκών βιωματικής μάθησης, με έμφαση στην αυτονομία σκέψης και δράσης για την επίλυση των προβλημάτων, και διασφάλισης της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Φλογαίτη, 2006). Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι, μέσα στο παιδαγωγικό πλαίσιο που δημιουργήθηκε, τα παιδιά ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, η δράση στο μικροκοινωνικό γίνεσθαι της σχολικής τάξης.

Συνεπώς, γίνεται σαφές ότι η κριτική και η συστημική σκέψη, ως ικανότητες διερεύνησης του κόσμου, μπορούν να αναπτυχθούν ακόμα και στην προσχολική εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση και το συνδυασμό κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η Λογοτεχνία και το Παιχνίδι. Θεωρείται ότι με αυτόν ή παρόμοιους τρόπους, τα μικρά παιδιά μπορούν να ενδυναμωθούν, ώστε να καταστούν ικανά να συμμετέχουν ενεργά και να αναλαμβάνουν δράσεις για αλλαγές στην περιβαλλοντική πραγματικότητα.

Θα ήταν ερευνητικά ενδιαφέρον να εξεταστούν και άλλες διδακτικές προσεγγίσεις που κινούνται στην ίδια κατεύθυνση με τη Λογοτεχνία και το Παιχνίδι, ώστε να επιλεγούν οι κατάλληλες πρακτικές που θα μπορούσαν να διαπλάσουν άτομα περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένα. Πολίτες με κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες, ώστε να διερευνούν και να σκέπτονται κριτικά τα πολυδιάστατα περιβαλλοντικά ζητήματα, να οργανώνουν στρατηγικές και δράσεις για τη διαμόρφωση συνθηκών αειφόρου ανάπτυξης, να έχουν οράματα και αξίες προς την κατεύθυνση ενός αειφόρου μέλλοντος (Δημητρίου, 2012. Gough, 2005. Tilbury & Ross, 2006. Φλογαίτη, 2006), για τους ίδιους και τις επόμενες γενιές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Γιαννικοπούλου, Α. Α. & Χατζηγεωργίου, Ι. (2002). Παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο και φυσικές επιστήμες (σελ. 10-23). Στο Γ. Καψάλης, Α. Κατσίκης (Επιμ.) *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Τομ. Β'. Ιωάννινα

Δημητρίου, Α. (2009). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. ISBN: 978-960-458-214-3

Δημητρίου, Α. (2012). Ο ρόλος των φυσικών επιστημών στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικών Επιστημών στην Προσχολική Ηλικία, Φλώρινα 19-21 Οκτωβρίου

Λιόρι, Ντ. (2008). *Αν δράκοι πολλοί υπήρχανε στη Γη*. Αθήνα: Πατάκης.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Παπαδημητρίου, Αρτ. (2014). *Ταξιδεύοντας στον μαγικό κόσμο της Λογοτεχνίας. Διαθεματικές προσεγγίσεις με την αξιοποίηση βιβλίων και ποιημάτων*. Εκπαιδευτικό υποστηρικτικό υλικό. Συλλογικό e-book. Εκδόσεις Σαΐτα. ISBN: 978-618-5040-96-3.

Τσουκαλά, Κ. Χρηστίδου, Β. (2014). «Αξιοποίηση πολλαπλών οπτικών αναπαραστάσεων για την κατανόηση της δομής του ανθρώπινου σώματος στο νηπιαγωγείο». Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.). *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.

Φλογαΐτη, Ε. (2006) *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Επανεκδοση: Αθήνα: Πεδίο, 2011

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Engleson, C.D., Hottmann, M., Gomoll, R., & Grady S. (1991). *A Guide to Curriculum Planning in Environmental Education*. Wisconsin Department of Public Instruction, DPI, USA.

Facione, P. A. (2007). *Critical Thinking: What it is and why it counts*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.insightassessment.com/t.html> (15/07/08).

Gough, A. (2005). *Sustainable Schools: Renovating Educational Processes*. *Environmental Education Research*, vol.4, pp. 339-351, Routledge

Huckle, J. (2004). *Critical realism: A philosophical framework for higher education for sustainability*. In *Higher education and the challenge of sustainability* (pp. 33-47). Springer Netherlands.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). *Participatory action research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567-607). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kress, G. and Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold: London.

McNiff, J. (1999). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.

Resnick, M. (2007). *All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten*. In *Proceedings of the 6th ACM SIGCHI conference on Creativity & cognition* (pp. 1-6). ACM.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). London: Sage.

Tilbury, D., & Ross, K. (2006). *Living change: Documenting good practice in education for sustainability in NSW*. NSW: Macquarie University, Sydney & Nature Conservation Council.

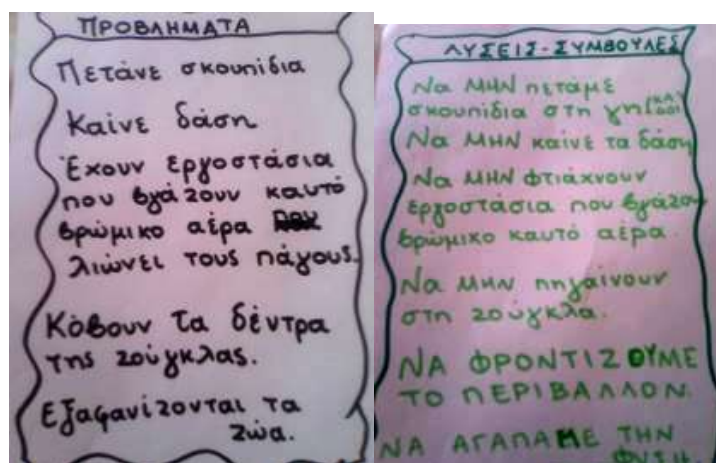
UNESCO. (2002). *Education for sustainability: From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO (2012) *Education for Sustainable Development Source Book, Learning and Training Tools*, No 4, UNESCO Education Sector, France.

Παράρτημα- Φωτογραφικό υλικό (ενδεικτικά)



Εικόνα 1. Ενδεικτικές σχεδιαστικές απεικονίσεις



Εικόνα 2. Οι λίστες 'Προβλήματα και Λύσεις'



Εικόνα 3. Τα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια

Β. Παραγόμενα λογοτεχνικά κείμενα (αποσπασματικά)

Ποίημα: 'Τι θα έκανες εσύ για μια ζωή καλύτερη στη Γη;

«Αν δράκοι υπάρχουνε στη γη στ' αλήθεια
 κι όχι μοναχά στα παραμύθια
 Κι είμαι κι εγώ εκεί και συ και συ και συ
 Ελάτε όλοι να σκεφτούμε
 Πως καλύτερα θα ζούμε ;
 Πες μας εσύ τι θα έκανες εσύ;
 Θα σεβόμουνα τη φύση !
 Δε θα σπαταλούσα το νερό και το κάθε υλικό !
 Και συ;
 Θα προστάτευα τα δάση για να ζουν εκεί όλα τα ζώα
 Δεν θα ανάβω εγώ φωτιά το αεράκι σαν φυσά.
 Και συ;
 Δέντρα θα φυτέψω εγώ πολλά, να πετάνε τα πουλιά, και λουλούδια και φυτά»

Πεζή μορφή της ιστορίας 'Αν οι άνθρωποι πολύ αγαπούσανε τη Γη'

«Μια φορά κι έναν καιρό, που ήταν άνθρωποι πολλοί και αγαπούσανε τη Γη, ήταν χαρούμενοι πολύ. Η Γη ήταν γεμάτη λουλούδια, δέντρα, κήπους, φρούτα και λαχανικά. Όλα τα ζώα είχαν φωλιές στα δέντρα, στη ζούγκλα, στους πάγους, σε σπηλιές και κάτω από τη γη. Οι άνθρωποι χαμογελούσαν, χοροπηδούσαν, χόρευαν και τραγουδούσαν. Όλοι είχαν φαγητό και καθαρό νερό. Είχαν δουλειές και πολλές χαρές. Σέβονταν και βοηθούσαν ο ένας τον άλλον και φρόντιζαν το Περιβάλλον. Και όλοι ζούσανε καλά και περνούσαν μια χαρά».

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

Κωνσταντίνος Βασιλειάδης & Κωνσταντίνος Τσιούμης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η ανάδειξη των θεωρητικών και μεθοδολογικών αρχών για την εκπαίδευση του πολίτη. Θέτοντας την έννοια του πολιτικού ως αναλυτικού και μεθοδολογικού εργαλείου, επιχειρηματολογούμε για την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία να ενισχύουν την κριτική σκέψη, την ενεργητική ενσυναίσθηση και να προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Εκκινώντας από τις θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής και της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναπτύσσουμε μια σειρά παιδαγωγικών προσεγγίσεων, διδακτικών πρακτικών και παρεμβάσεων, προσβλέποντας στην αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος, στην ενίσχυση της δημοκρατίας, της ισότητας, και στην ενδυνάμωση μιας πολιτικής συμμετοχικής κουλτούρας. Εκκινώντας από τη παρουσίαση ερευνητικών ευρημάτων για την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, τα οποία προέκυψαν από σχετική με το αντικείμενο έρευνα σε 189 μαθητές/τριες Ε' και Στ' τάξης δημοτικών σχολείων της Δυτ. Θεσσαλονίκης, προσβλέπουμε στην ανάδειξη των παραπάνω θεωρητικών και μεθοδολογικών αρχών και στον αναστοχασμό πάνω στις πρακτικές που υλοποιήθηκαν, επιχειρηματολογώντας υπέρ αυτών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτίμηση εκπαιδευτικών πρακτικών

119

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό τοπίο, με την ταυτόχρονη επέλαση νεοφιλελεύθερων πολιτικών, ταχύτατες αλλαγές έχουν συντελεστεί σε τομείς της εργασίας, της υγείας και της γενικότερης κοινωνικής οργάνωσης με την απονομιμοποίησης παραδοσιακών μορφών εξουσίας και λειτουργίας του κράτους, την αμφισβήτηση παραδοσιακών αξιών, αλλαγές που συντελούν με τη σειρά τους στην ανάπτυξη μιας προβληματικής για την εκπαίδευση του πολίτη.

Εκκινώντας από την παραδοχή ότι η εκπαίδευση είναι μια κατεξοχήν πολιτική πράξη, αναγνωρίζουμε το ρόλο του πολιτικού ως αναλυτικού και μεθοδολογικού εργαλείου στην διαμόρφωση των νέων πολιτών, πολύ δε περισσότερο στην κατεύθυνση του στόχου, που σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πρέπει να αποσκοπεί.

Το πολιτικό, ως έννοια και αναλυτικό εργαλείο, μας επιτρέπει να λάβουμε υπόψη μας τόσο τις τυπικές όσο και τις άτυπες διαδικασίες που συντελούνται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Διαδικασίες που ενίοτε καθορίζονται από τις ιστορικές και πολιτικές συνθήκες της εκάστοτε εποχής, κατέχουν λοιπόν μια ιστορικότητα, επισημαίνουν δε, την αλληλεπιδραστική και αμφίδρομη, σχέση της παιδείας και του κοινωνικού γίγνεσθαι.

Από την άλλη η έννοια του πολιτικού, με την κοινωνιοντολογική της θεώρηση, μας επιτρέπει να λάβουμε υπόψη κάποιες μεθοδολογικές αρχές στο τρόπο με τον οποίο καλούμαστε ως

παιδαγωγοί να παρέχουμε στους αυριανούς πολίτες την κατάλληλη εκείνη εκπαίδευση ώστε να καταστούν ικανοί να αντιλαμβάνονται, να αναλύουν την πραγματικότητα στην οποία ζουν και να μετασχηματίζουν το περιβάλλον τους.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Οι δομολειτουργιστικές θεωρίες μέσα από επιλεκτικές λειτουργίες δίνουν έμφαση στη συγκρότηση των κοινωνιών και στη συγκρότηση των υποκειμένων κατά τρόπο τέτοιο ώστε η δράση τους να είναι αφενός προβλέψιμη, ενώ από την άλλη να αναπτύσσουν ένα μηχανισμό άμυνας απέναντι σε ότι διαταράσσει τη υπάρχουσα δομή (βλ. Bauman 1994[1973], 89 & 82-86). Κατά αυτό τον τρόπο οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία νοούνται, κατ' επί το πλείστον, ως εκτελεστές παρά ως δημιουργοί με βαθύτερες επιπτώσεις στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας υποτακτικής, προσαρμοστικότητας και αποδοχής του status quo. Ταυτόχρονα, οι νεοφιλελεύθερες πρακτικές (ατομοποίηση, μεθοδολογικός ατομικισμός) παράγουν ένα είδος πολιτικής οικονομίας που περιστέλλει τη δράση, οδηγώντας σε μια παθητική αποδοχή, πολύ δε περισσότερο, σε μια κατάσταση ψυχολογιοποίησης όπου το άτομο αναλαμβάνει ευθύνες που δεν του αναλογούν (Vasileiadis & Tsioumis, 2014). Ο αντιφατικός αυτός χαρακτήρας των πολιτικών αποκαλύπτεται μέσα από την ίδια την ιδεολογία του «τέλους της ιδεολογίας» και του «τέλους της ιστορίας» που διακηρύσσουν, ενώ από την άλλη οραματίζονται την ενεργή συμμετοχή του ατόμου, ως τέτοιου, ως αυτόνομη οντότητα μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον, ενεργή συμμετοχή που υπακούει περισσότερο σε παίγνια συμμετοχής στο ήδη υφιστάμενο κοινωνικό είναι.

Το πολιτικό, ως η «διάδραση όλων των διαδράσεων» αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα ενοποίησης ή μη του κοινωνικού σώματος, κατά τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές σχέσεις καθίστανται ως «φυσικές- κοινωνικές» ή «αφύσικες-αντικοινωνικές». Η οντολογική παραδοχή της έννοιας του πολιτικού μας επιτρέπει να αναλύουμε το ίδιο το κοινωνικό είναι, ενώ από την άλλη μας επιτρέπει μια βαθύτερη εξέτασή του, τόσο σε επίπεδο ατόμου όσο και σε δομής και συγκρότησης του κοινωνικού είναι. Εδώ το άτομο, αποφεύγοντας νεοφιλελεύθερες θεωρήσεις, νοείται ως πρόσωπο, ιστορικό υποκείμενο που συγκροτείται κοινωνικά, ενώ οι ενέργειές του έχουν τις επιπτώσεις τους και συμβάλλουν με τη σειρά τους στη συγκρότηση της κοινωνίας.

Σύμφωνα, δε με την παραδοχή αυτή το υποκείμενο, ως δρών, κατά την επαφή του με τον Άλλο, επίσης δρώντα, αναπτύσσει κατά πρώτο λόγο πνευματικές διεργασίες ως προς τον Άλλο, πνευματικές διεργασίες που «συνιστούν τον εσωτερικό μηχανισμό» της κοινωνικής σχέσης (Κονδύλης 2007[1999], αφορούν δε τον τρόπο συγκρότησης μιας ταυτότητας, όπου οι κανόνες και αξίες που έχουν εσωτερικευθεί αποτελούν κριτήρια που καθορίζουν τις επιλογές ως προς τον Άλλο. Η ίδια δε η ταυτότητα θεμελιώνει και νοηματοδοτεί σχέσεις ομοιότητας ή διαφοράς, ατόμων και συλλογικοτήτων ή συλλογικοτήτων μεταξύ τους. Το Εγώ αντιλαμβάνεται τον Άλλο ως όμοιό του, ανήκουν στο ίδιο είδος, οι υποκειμενικές όμως, και ιστορικά καθοριζόμενες κρίσεις του, οδηγούν στο ένα ή άλλο είδος μιας κοινωνικής σχέσης. Συμβαίνει δε, η ελλιπής γνώση του Εγώ απέναντι στον Άλλο, να οδηγεί σε μια στερεοτυπική γνώση, ενεργοποιώντας είτε επιθετικούς μηχανισμούς (ρατσισμό, επιθετικότητα) είτε αμυντικούς (περιθωριοποίηση, κοινωνικό αποκλεισμό).

Η οντολογική παραδοχή της κοινωνικής σχέσης, μας εξασφαλίζει μια απόσταση από ηθικοκανονιστικές προεκτάσεις που εκκινούν από πολιτισμικά και ιστορικά εδραιωμένες αξίες και αντιλήψεις του Εγώ ή του Άλλου. Η παραδοχή αυτή, αποφεύγοντας έναν ηθικολογισμό, επιτρέπει, στην παιδαγωγική του αξιοποίηση, την ενεργητική συμμετοχή των αλληλεπιδρώντων, την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και του διαλόγου και τη διαμόρφωση ενός πλαισίου και περιεχομένου συνεργασίας, που δεν προϋποθέτει τη

συναίνεση, αλλά τη θέτει ως σκοπό, αποτελεί δε, σύμφωνα με τον Καστοριάδη, μια άρνηση και μια θέση: άρνηση των κανονιστικών προτύπων και ταυτόχρονα τη δημιουργία νέων (Καστοριάδης 1984[1977], 85). Προεκτείνοντας τη συλλογιστική μας σε αυτή την παραδοχή υποστηρίζουμε την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που δίνουν κύρος στις εμπειρίες των μαθητών/τριών και ευνοούν την κριτική ενασχόληση με κοινωνικά ζητήματα που αναδύονται από σχέσεις εξουσίας (ρατσισμός, ξενοφοβία, ανισότητα) με στόχο την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών. Η αναγνώριση των σχέσεων εξουσίας και η αποκάλυψη της συμβολικής εξουσίας⁶ που ρυθμίζει τις κοινωνικές σχέσεις αποτελεί ένα πρώτο στόχο της εκπαίδευσης για τον κριτικό μετασχηματιστικό πολίτη. Η διδασκαλία, κατ' αυτόν τον τρόπο, θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα και εκείνο το πλαίσιο ώστε οι μαθητές/τριες να εξασκήσουν το θάρρος που χρειάζονται για να αλλάξουν την κοινωνική τάξη πραγμάτων.

Μια άλλη παραδοχή, συνεπακόλουθη της πρότερης, αποτελεί η γνώση ότι το Εγώ δεν μπορεί να γνωρίζει εξ' ολοκλήρου τον Άλλο. Η γνώση αυτή της έλλειψης, του μη-ταυτόν (Λίποβατς 1995[1993],211), εδραιώνει τόσο το Δικαίωμα στη Διαφορά, όσο και προσανατολίζει στην αναθεώρηση και ανακάλυψη των περιορισμών των δικών μας συστημάτων αξιών, καθώς και σε μια εσωτερική αναζήτηση, ως στοχαστικής και αναστοχαστικής δραστηριότητας στην προσπάθεια ερμηνείας του κοινωνικού.

Η τρίτη παραδοχή εκκινεί από την αντίληψη ότι το άτομο, ως ιστορικό υποκείμενο, διαμορφώνεται από και διαμορφώνει το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει γεγονός που διαμορφώνει και τον τρόπο ή τις επιλογές που κάνει για να επανατοποθετηθεί απέναντι σ' αυτό (Doise 2009:71 Stets & Burke 2000:226). Η κατηγοριοποίηση του ατόμου και τοποθέτησή του στον κόσμο, με όρους ομαδικής υπαγωγής, επιφέρουν και ανάλογες θετικές ή αρνητικές συνδηλώσεις στον ψυχισμό του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο συνδέει την αυτοεκτίμησή του με τη «μοίρα» της ομάδας και συγχρόνως αποδίδει μεγαλύτερη εκτίμηση και σεβασμό στα μέλη που μοιράζονται την ίδια ταυτότητα (Blasi & Jost 2006:1121, Festinger 1954:135), επικυρώνοντας και αναπτύσσοντας ευνοϊκές αναπαραστάσεις για την ομάδα την οποία ανήκει, ενώ ταυτόχρονα εκλογικεύει και υπερασπίζεται τα μέλη και τις δράσεις της ομάδας στην οποία ανήκει (Jost et. al 2004: 887, Blader & Tyler 2009: 446). Το άτομο τότε τείνει να τοποθετείται όχι ως «πρόσωπο», αυτό καθεαυτό, αλλά «ως υπόδειγμα μιας κοινωνικής κατηγορίας μακριά από τη μοναδικότητα του προσώπου». Ενίοτε, όπως υποστηρίζουν οι Brewer & Gardner (1996), οι κοινωνικές ταυτότητες των ατόμων αφορούν είτε διαπροσωπικές σχέσεις, προσδιορίζοντας έτσι και τους κοινωνικούς ρόλους, στη βάση αυτών των σχέσεων (πχ. πατέρας-παιδί), είτε ως συλλογικές ταυτότητες, όπου στοιχεία του κοινωνικού ρόλου φαίνεται να επηρεάζουν την τοποθέτηση των ατόμων απέναντι στον Άλλο.

Η παραδοχή από την άλλη της εκπαίδευσης ως πολιτικής πράξης προσανατολίζει την εκπαίδευση στο να λαμβάνει υπόψη τις ανθρωπολογικές μεταβολές που τα πολιτικά συστήματα ενίοτε προκαλούν στον ανθρώπινο ψυχισμό.

ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Για το σχεδιασμό των παρεμβάσεων και πρακτικών που επιλέχθηκαν στην έρευνά μας λάβαμε υπόψη τις κάτωθι προϋποθέσεις, αναγνωρίζοντας το ρόλο τόσο του επίσημου όσο και του ανεπίσημου αναλυτικού προγράμματος:

⁶ Εδώ κάνουμε λόγο ως συμβολική εξουσία την «αόρατη εκείνη δύναμη που ασκείται με τη συνενοχή εκείνων που δεν θέλουν να ξέρουν ότι την υφίστανται ή και ότι την ασκούν» (Bourdieu, 1999: 238)

Επιδιώχθηκε κατά πρώτο λόγο η δημιουργία ενός ενταξιακού κοινωνικού – μαθησιακού περιβάλλοντος, του μετασχηματιστικού μοντέλου που προτείνει η Kalantzis (Kalantzis, 2011). Έμφαση δόθηκε στη διερεύνηση των οριζόντων των εμπλεκόμενων: οι μαθητές/τριες εκκινούν από το δικό τους «βίοκοσμο», μέσα από τις δικές τους εμπειρίες τις οποίες και αναλύουν στοχαστικά και αναστοχαστικά. Η αλλαγή δεν αφορά απλά τον εμπλουτισμό με «διαίτερες υποκειμενικές αφηγήσεις», αλλά πολύ περισσότερο «την αλλαγή των ερμηνευτικών προτύπων» (Banks 2004:49). Κατ' επέκταση οι μαθητές/τριες επιχειρούν να ερμηνεύσουν τα διάφορα κείμενα να τα αναλύσουν και να παράγουν δικά τους (Giroux 1997: 148-149). Στο σημείο αυτό οι «συναισθηματικές επενδύσεις» καθώς και τα στοιχεία της «δημοφιλούς κουλτούρας» που φέρουν οι εμπλεκόμενοι αναδύονται μέσα από την ερμηνεία και ανάλυση και γίνονται αντικείμενο στοχασμού, αναστοχασμού με δυνατότητα εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων.

Για το λόγο αυτό το πρώτο σκέλος δραστηριοτήτων που επιλέξαμε, έχοντας τίτλο «*Ενσυναίσθηση- διαχείριση συναισθηματικών καταστάσεων*», αφορούσε στην κατανόηση περίπλοκων συναισθηματικών καταστάσεων και στην κατανόηση της επίπτωσης μιας συμπεριφοράς στον ψυχισμό του ατόμου. Ο απώτερος στόχος ήταν οι μαθητές/τριες μέσα από τη διαπραγμάτευση σεναρίων, πραγματικών καταστάσεων, να αναπτύξουν ενεργητική ενσυναίσθηση⁷ προτείνοντας λύσεις για την αντιμετώπιση τους, που να αφορούν είτε τους ίδιους είτε μέλη της ευρύτερης κοινότητάς τους. Δόθηκε ιδιαίτερη μέριμνα, ώστε αυτές οι καταστάσεις που διαπραγματεύονται οι μαθητές/τριες, να απηχούν καταστάσεις που συμβαίνουν ή που έχουν γνωρίσει. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην ανάπτυξη διαλόγου και επιχειρηματολογίας.

Στη συνέχεια, δόθηκε έμφαση σε ζητήματα κοινωνικής οργάνωσης, τόσο της τάξης, όσο και της οικογένειας. Το δεύτερο σκέλος δραστηριοτήτων αφορούσε ζητήματα δημοκρατίας, ισότητας και αλληλεγγύης. Στόχος η καλλιέργεια της *προσωπικής ευθύνης*, νοούμενης ως τέτοιας που το άτομο έχει απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, ως υποχρέωσης που απορρέει προς τη διασφάλιση των δικαιωμάτων. Στο σκέλος αυτό της δραστηριότητας με τον τίτλο «*Δικαιώματα και υποχρεώσεις*», οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αναλύσουν, αξιολογήσουν και συνθέσουν ιδέες, γύρω από την έννοια της δημοκρατίας και της σημασίας της στη λήψη αποφάσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σημασία των υποχρεώσεων καθώς και στη θέσπιση κανόνων που αφορούσαν τη λειτουργία της τάξης, τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο και την οικογένεια. Οι μαθητές/τριες εκτίμησαν τη σημασία της ενεργούς συμμετοχής στη διαμόρφωση των κανόνων καθώς και στο μετασχηματισμό όσων θεωρούνται άδικοι, ενώ, τέλος, αξιολόγησαν τη σημασία τους στην οργάνωση της κοινωνικής ζωής. Μέσα από τεχνικές καταιγισμού ιδεών (brainstorming), την κριτική θεώρηση των κανόνων οι μαθητές/τριες απέκτησαν ένα αίσθημα συμμετοχής σε μια διαδικασία διαμόρφωσης μιας νέας, δημοκρατικής κουλτούρας στο σχολείο. Μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αλλά και με κείμενα που τους δίνονται οι μαθητές/τριες κατανόησαν την σημασία των δικαιωμάτων αλλά και την ανάγκη διασφάλισής τους και επέκτασής τους για όλες τις κοινωνικές ομάδες. Μετείχαν σε ερευνητικές εργασίες, όπως πχ. ερεύνησαν τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη σημασία των κανόνων. Η εισαγωγή σε ερευνητικές εργασίες καθώς και στη μεθοδολογία έρευνας κατά πρώτο λόγο κινητοποιεί τους μαθητές/τριες δίνοντάς τους τη δυνατότητα να μουν σε μια διαδικασία στοχαστική και αναστοχαστική ενώ κατ' επέκταση τους εισάγει και σε μια διαδικασία αναλυτικοσυνθετική των διαφόρων αντιλήψεων και της αιτιολόγησης τους ανάλογα με κοινωνικά χαρακτηριστικά, πχ φύλο, ηλικία κλπ. Εν συνεχεία τους δίνει τη δυνατότητα να

⁷ Ως ενεργητική ενσυναίσθηση ορίζουμε όχι μόνο την ικανότητα του ατόμου να «μπει στη θέση του άλλου» αλλά και να τον υποστηρίξει ενεργά προσφέροντας την κάθε δυνατή, ψυχολογική, κοινωνική, ηθική στήριξη.

προτείνουν λύσεις και να αναλάβουν δράσεις όπως πχ για την ενημέρωση των συμμαθητών/τριών του σχολείου τους για ζητήματα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων.

Η τρίτη δραστηριότητα με τίτλο «Αναπτύσσοντας Κοινωνική Ενσυναίσθηση», σχετίζεται με την προηγούμενη μιας και αφορά τα δικαιώματα των κοινωνικών ομάδων που παραβιάζονται λόγω των πολιτισμικών τους αναφορών (φύλο, διαφορετική γλώσσα, καταγωγή, θρησκεία κλπ). Στόχοι της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να έρθουν αντιμέτωποι με δικές τους προκαταλήψεις σχετικά με μια κοινωνική ομάδα και τον τρόπο που αυτή περιθωριοποιείται, να αναγνωρίσουν το πώς δομούνται, αλλά και να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα άνισων ευκαιριών και κοινωνικής ανισότητας. Ο εμπλουτισμός της δραστηριότητας μέσα από την προβολή ντοκιμαντέρ, αλλά και μελέτη κειμένων, το ρόλο των διαφημίσεων και των μέσων επικοινωνίας στη διαμόρφωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, το ρόλο τους επιθέτου αλλά και της μεταφοράς στην επικράτηση μιας ιδεολογίας, έγιναν αντικείμενο κριτικής ανάλυσης. Μέσα από παιχνίδια ρόλων οι μαθητές/τριες κατανόησαν τις συνέπειες και επιπτώσεις των κοινωνικών-οικονομικών ανισοτήτων στη διατήρηση του υφιστάμενου status quo. Κλήθηκαν να προτείνουν λύσεις για την άρση τους. Για παράδειγμα, τους ζητήθηκε να γράψουν ένα άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου, για τη φτώχεια, τις επιπτώσεις της, τα αίτια της καθώς και να προτείνουν λύσεις. Με τη δραστηριότητα αυτή εντάσσονται σε μια διαδικασία ενασχόλησης με κοινωνικά ζητήματα πολιτικής φύσεως.

Ως καταληκτική δραστηριότητα με στόχο την αναγνώριση της πολυπλοκότητας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες, προβλήματα που απορρέουν από πολιτικές επιλογές, επιλέχθηκε το ζήτημα των Σκουριών στη Χαλκιδική. Χρήσιμο είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τα επιχειρήματα όλων των πλευρών, να τα εξετάσουν κριτικά, να αναγνωρίσουν τους λόγους που ωθούν άτομα ή ομάδες στην υιοθέτηση ή μη μιας άποψης, να προτείνουν λύσεις. Όπως και στις προηγούμενες δραστηριότητες επιλέχθηκε ως τεχνική, τόσο ο καταγιγισμός ιδεών, όσο και η τεχνική των καπέλων σκέψης: ποιο είναι το πρόβλημα, ποιες οι αρνητικές και οι θετικές επιπτώσεις, ποιες οι ενδεχόμενες λύσεις, με επέκταση στο τι θα μπορεί να γίνει, ως εναλλακτική λύση που να ικανοποιεί τα εμπλεκόμενα μέρη.

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Η φάση της αξιολόγησης, κατά πρώτο λόγο, ακολουθεί τη σειρά της σύνθεσης της έννοιας κι όχι την αντίστροφη της: δίνεται έμφαση στην αξία του λόγου και όχι στο λόγο της αξίας (βλ. Βασιλειάδης 2015). Αυτό σημαίνει ότι η μαθησιακή διαδικασία θα δίνει τη δυνατότητα και θα ενθαρρύνει το διάλογο, αλλά και θα επιβραβεύει τη συμμετοχή σε αυτόν. Η μαθητοκεντρική της δε προσέγγιση αφορά στο ίδιο της το περιεχόμενο: ανάλυση, αξιολόγηση, σύνθεση των εμπειριών των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση νέων υποκειμενικοτήτων, υπεύθυνων και δημοκρατικών.

Τρία στάδια αποτίμησης- αξιολόγησης των προγραμμάτων μπορούν να αξιοποιηθούν: η παρατήρηση από τον/την εκπαιδευτικό που αφορά στη συμμετοχή των εμπλεκόμενων καθώς και στο βαθμό προβληματοποίησης και εξεύρεσης λύσης-προτάσεων για τα ζητήματα που διαπραγματεύονται οι μαθητές/τριες, το ερωτηματολόγιο και τέλος η αποτίμηση του προγράμματος από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες. Το τελευταίο έχει επίσης της σημειολογία του: αφετέρου κάνει γνωστό στον/στην εκπαιδευτικό το πώς οι δράσεις επέδρασαν στους/στις μαθητές/τριες και επιπλέον δίνει τη δυνατότητα αλλά και το αίσθημα στους εμπλεκόμενους ενεργούς συνδιαμόρφωσης τέτοιων προγραμμάτων. Κατά αυτό τον τρόπο ο/η εκπαιδευτικός γίνεται ο/η ίδιος/α αξιολογητής του έργου του.

Στο παραπάνω πρόγραμμα έλαβαν μέρος 189 μαθητές/τριες των μεγάλων τάξεων (Ε΄ & ΣΤ΄) δημοτικών σχολείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Δόθηκε στους μαθητές/τριες ένα ερωτηματολόγιο πριν και μετά το πέρας της παρέμβασης. Το ερωτηματολόγιο κατείχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας (Cronbach alfa=,908), γεγονός που φανερώνει ότι «μετρά» αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια σειρά δηλώσεις που αφορούν: το βαθμό ενσυναίσθησης, το βαθμό αποδοχής του άλλου, την πίστη στους κανόνες (σημασία κανόνων), το βαθμό εκλογίκευσης, την πρόθεση για δράση και υποστήριξης δικαιωμάτων κοινωνικών ομάδων και ατόμων, καθώς και την ανάγκη για αλλαγή σε δημοκρατικότερες, συμμετοχικές διαδικασίες που αφορούν το άμεσο περιβάλλον τους. Οι παραπάνω παράγοντες αφορούν στα χαρακτηριστικά του ενεργού κριτικού μετασχηματιστικού πολίτη, σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο.

Η εξέταση της επίδρασης της παρέμβασης έγινε με έλεγχο t-test αλλά και με τους δείκτες επίδρασης, χρησιμοποιώντας τα κριτήρια Cohen's d, Hedges'g & Class's Δ. τα οποία μας πληροφορούν για το μέγεθος της επίδρασης αλλά και την πρακτική σημαντικότητα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η χρήση της επαγωγικής στατιστικής μας δίνει επίσης τη δυνατότητα να εξετάσουμε συσχετίσεις των παραγόντων, όπως επίσης, χρησιμοποιώντας παλινδρομικά μοντέλα, να προβλέψουμε την επίδραση ενός παράγοντα σε άλλον, καθώς και τον τρόπο που ένας παράγοντας παρακολουθείται από ένα σύνολο άλλων παραγόντων. Η χρήση δε των παραπάνω μοντέλων μας βοηθά στον επανασχεδιασμό νέων πρακτικών και προσεγγίσεων.

Η τριγωνική ανάλυση των ευρημάτων (παρατήρηση, ερωτηματολόγιο, ανάλυση περιεχομένου της αξιολόγησης του προγράμματος από τους/τις μαθητές/τριες) επιτρέπει την πολύπλευρη και πιο ουσιαστική αποτίμηση των προγραμμάτων αυτών.

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν ενθαρρυντικά. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες:

Διαμόρφωσαν θετικότερες στάσεις αποδοχής και σεβασμού απέναντι στον άλλο. Αυτό φαίνεται από τις δηλώσεις των μαθητών όσο αφορά τον παράγοντα «αποδοχή του άλλου», αλλά και από την αξιολόγηση του προγράμματος από τους ίδιους

Συμμετείχαν και αναγνώρισαν τη σημασία της συμμετοχής στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων, την τήρηση των κανόνων και των υποχρεώσεων που απορρέουν από τη διασφάλιση των δικαιωμάτων. Ο παράγοντας «ανάγκη για αλλαγή» που περιλαμβάνει δηλώσεις για τη διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος στην τάξη, καθώς και την αξία της συμμετοχής εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση. Σύμφωνα δε, τόσο με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το πρόγραμμα, όσο και με τις δηλώσεις των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που προωθούν το «άκουσμα της φωνής», μιας φωνής που πρέπει να ακουστεί και να γίνει αντικείμενο σεβασμού, διαμορφώνουν και μια κουλτούρα συμμετοχής και δράσης.

Απέκτησαν ενεργητική ενσυναίσθηση διαμορφώνοντας και καλλιεργώντας ένα αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι δείκτες επίδρασης της παρέμβασης στους παράγοντες «ενεργητική ενσυναίσθηση», «πρόθεση για δράση», υποστήριξη δικαιωμάτων» μας αποκαλύπτουν ότι η παρέμβασή μας είχε θετικά αποτελέσματα στους παραπάνω τομείς.

Η διερεύνηση και συσχέτιση των παραγόντων με τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις μας αποδεικνύουν ότι για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, θα πρέπει να επιλεγούν δράσεις, θεματολογία και πρακτικές που διαπραγματεύονται ζητήματα δικαιωμάτων, όπου όμως η διαπραγματευσή τους γίνεται μέσα από ένα πλαίσιο κριτικής ανάλυσης και σύνθεσης. Η παλινδρομική εξέταση του παράγοντα «ενεργητική ενσυναίσθηση» έδειξε ότι στο βαθμό που επιθυμούμε να αναπτύξουμε αυτή τη διάσταση της προσωπικότητας θα πρέπει αφενός να στραφούμε σε μια κριτική εξέταση των αντιλήψεων,

ως «βιωμένης ιδεολογίας», ώστε να μειώσουμε εκλογικεύσεις που περιστέλλουν τη δράση και εμφανίζουν τη δοσμένη πραγματικότητα ως «φυσική» και νομοτελειακή, ενώ από την άλλη να ενισχύουμε παιδαγωγικές πρακτικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη δράσης και κοινωνικής αλληλεγγύης.

Ένα από τα θετικότερα στοιχεία της αποτίμησης των προγραμμάτων είναι ότι στη βάση τέτοιων προσεγγίσεων και πρακτικών δίνεται η δυνατότητα σε λιγότερο ευνοημένες ομάδες και άτομα να ενεργοποιηθούν, να συμμετέχουν καθώς και να στοχαστούν πάνω σε δικές τους αντιλήψεις και απόψεις. Αυτού του είδους οι παρεμβάσεις δίνουν τον απαραίτητο χώρο σε άτομα μη ευνοημένα, λόγω μιας παραδοσιακής παιδαγωγικής πρακτικής, να ακουστούν. Οι επιπτώσεις δε είναι σημαντικές καθώς αναμορφώνουν αντιλήψεις που προέρχονται από την ετεροαξιολόγηση των άλλων, αποκτούν αυτοπεποίθηση, και μηχανισμούς άμυνας απέναντι σε φαινόμενα ψυχολογιοποίησης που τους καθιστούν παθητικούς δέκτες μιας υπάρχουσας κατάστασης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παρόν άρθρο επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε ένα πλαίσιο θεωρητικό και πρακτικό για την εκπαίδευση του πολίτη. Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη αποτελεί ένα γόνιμο πεδίο μετασχηματισμού τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας (Βασιλειάδης 2015).

Για την πραγματοποίηση του δε, προσανατολίζουμε τις δράσεις στην έννοια της πολιτικής κι όχι πολιτειακής αρετής και συγκρότησης του υποκειμένου. Αυτό σημαίνει διαπραγμάτευση αξιών και στάσεων, ανοίγοντας νέους δρόμους σκέψης και πράξης μέσα από τη διαπραγμάτευση ιδεών. Η κατεύθυνση αυτή θέτει το αντικείμενό της, την ιδεολογία, ως στόχο. Ο Apple στο βιβλίο του *Επίσημη Γνώση*, υποστηρίζει ότι «οι ιδεολογίες αν κατανοηθούν σωστά δεν εξαπατούν τους ανθρώπους. Για να είναι αποτελεσματικές πρέπει να συνδέονται με πραγματικά προβλήματα και εμπειρίες (Apple 2008, 98).

Η στροφή σε ζητήματα διαπραγμάτευσης ιδεολογιών αποσκοπεί στην άρση των προκαταλήψεων, εκλογικεύσεων που αυτές δύναται να επιφέρουν, στο μετασχηματισμό τους και σε μια χειραφέτηση των ατόμων. Η διαπραγμάτευση ιδεών, αξιών, ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης θα πρέπει να έχει ως στόχο τη χειραφέτηση των ατόμων και κατ' επέκταση της κοινωνίας. Όπως τονίζει κι ο Adorno στο *Minima Moralia*:

«[Όμως] μια χειραφετημένη κοινωνία δεν θα ήταν ένα ενιαίο κράτος, αλλά η πραγματοποίηση του γενικού μέσα από τη συμφιλίωση των διαφορών. Η πολιτική που θα προσέβλεπε ακόμη και στα σοβαρά σε αυτή, δεν θα έπρεπε γι' αυτό να προπαγανδίζει την αφηρημένη ισότητα των ανθρώπων ούτε ως ιδέα. Αντ' αυτού θα όφειλε να επισημάνει την κακή ισότητα σήμερα, ... και να συλλαμβάνει την καλύτερη κατάσταση σαν αυτή, όπου θα μπορούσε κανείς χωρίς φόβο να είναι διαφορετικός» (Adorno, 1951[2000],183).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adorno, Th., (2000[1951]). *Minima Moralia- Στοχασμοί μέσα από τη φθαρμένη ζωή*. Μτφρ. Αναγνώστου, Λ., Αλεξάνδρεια
- Apple M. (2008), *Επίσημη Γνώση*. Μτφρ. Μπατίλας Μ. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Banks, J., (2004γ). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Μτφρ. Σταματάκης Ν, Αθήνα: Παπαζήση

- Bauman, Z., (1994[1973]). *Ο πολιτισμός ως πράξη*. Μτφρ. Σκαρπέλος Γ., Αθήνα: Πατάκη
- Βασιλειάδης, Κ., (2015). *Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. Διδακτορική διατριβή
- Blader, St., & Tyler, T., (2009). Testing and Extending The Group Engagement Model: Linkages Between Social Identity, Procedural Justice, Economic Outcome and Extarole Behavior. *Journal of Applied Psychology*. Vol 94 N. 2 pp 445-464
- Blasi, G., & Jost, J.,(2006). ‘System Justification Theory and Research Implications for Law, legal Advocacy, and Social Justice’ *California Law Review*, Vol 94, pp. 1119-1168
- Brewer, M., & Gardner, W., (1996). Who is ‘We’? Levels of Collective Identity and Self Representations. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 71. N.1 pp 83-93
- Doise, W., (2009). *Η εξήγηση στην κοινωνική ψυχολογία*. Μτφρ. Λυμπεροπούλου, Α., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Festinger, L., (1954). A Theory of Social Comparison. *Human Relations* Vol 7 N 117 DOI: 10.1177/001872675400700202
- Giroux, H.,(1997). *Pedagogy and the politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling*, Westview Press
- Jost, J., Banaji, M., & Nosek, B., (2004). A decade of System Justification Theory: Accumulated Evidence of Conscious and Unconscious Bolstering of Status Quo. *Political Psychology*. Vol. 25 N. 6 pp 881-919
- Kalantzis, M. (2011) Νέες εποχές, Νέες υποκειμενικότητες και Νέα Μάθηση. Στο Ανδρούτσου Α. & Ασκούνη Ν. (επιμ), (2011), *Πολιτισμική Ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*.(σ.181-199) Αθήνα: Μεταίχμιο,
- Καστοριάδης, Κ., (1984[1977]). *Το επαναστατικό πρόβλημα σήμερα*. Αθήνα: Ύψιλον
- Κονδύλης, Π., (2007[1999]), *Το Πολιτικό και ο Άνθρωπος. Βασικά στοιχεία της Κοινωνικής Οντολογίας*. Μτφρ. Αναγνώστου Λ., Αθήνα: Θεμέλιο, Τόμος Ια, Ιβ
- Λίποβατς, Θ.,(1995[1993]. Σκέψεις πάνω στα σύγχρονα κοινωνικά κινήματα. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*. 13-5-1993. Στο Λίποβατς Θ. (1995), *Ενάντια στο ρεύμα: Για μια κοινωνία πολιτών*. Άρθρα της περιόδου 1988-1994.(σ. 191-195) Αθήνα: Πλέθρον
- Stets, J., & Burke, P., (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 63.N. 3 pp. 224-237
- Vasileiadis K & Tsioumis K (2014). Strengthening democracy, equality and social empathy. Theoretical approaches and practices for citizenship education. *IV International Conference on Critical Pedagogy, Proceedings* Vol. 2, 801-820

ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝΤΑΣ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑ ΕΝΑ ΕΞΑΝΘΡΩΠΙΣΜΕΝΟ ΜΕΛΛΟΝ: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΑΓΑΠΗΣ ΤΗΣ ΑΛΗΘΕΙΑΣ

Αλέξανδρος Θεοδορίδης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Διερωτώμενοι εάν η βλέψη της αλήθειας, η οποία στον αρχαίο ελληνικό δημοκρατικό κόσμο συμβάδισε με την απαίτηση της ειλικρίνειας, ως εκφράζοντας το κυρίαρχο πολιτικό ήθος, θεωρείται μια από τις κεντρικές βλέψεις του σύγχρονου δυτικού κόσμου, είναι βέβαιο πως και μια πρόχειρη ματιά στον κόσμο αυτόν αρκεί για να μας πείσει για το αντίθετο. Υπ' αυτήν την έννοια, δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι η καλλιέργεια της αγάπης της αλήθειας δεν λαμβάνει χώρα στα περιεχόμενα της αγωγής. Πώς μπορούμε, λοιπόν, με βάση αυτή τη συνθήκη να σκεφθούμε ένα παρόν και ένα μέλλον εξανθρωπισμένο;

Πριν από οποιαδήποτε προσέγγιση αυτού του ερωτήματος στο επίπεδο της πραξεολογίας, διερχόμενοι, για μία ακόμα φορά, τη δυσκολία της διερεύνησης του ερωτήματος τι είναι αλήθεια και, συναφώς, του ερωτήματος ποια είναι η υποκειμενικότητα, τη θέση της οποίας το ανθρώπινο ον θα πρέπει να κατέχει, προκειμένου να είναι άξιο για την αλήθεια και να την αγαπά, θεωρούμε πως μια τέτοια υποκειμενικότητα δεν μπορούμε, βεβαίως, να τη σκεφθούμε αλλιώς, παρά μόνον ως αυτήν που είναι ανοιχτή στο καινούριο κατά τρόπο κριτικό και διαυγασμένο.

Μια διαπαιδαγώγηση συντονισμένη με μια τέτοια θεώρηση της αλήθειας, που θα καλλιεργεί ακόμα και στα παιδιά μικρής ηλικίας την αγάπη για τη διερεύνησή της, απελευθερώνοντας την ικανότητά τους να ποιοούν και να πράττουν, είναι αναγκαία για τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός κόσμου εξανθρωπισμένου.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Διαπαιδαγώγηση, αλήθεια, αγάπη της αλήθειας, εξανθρωπισμός, υποκειμενικότητα ανοιχτή στο καινούριο, κριτική σκέψη.

127

Σε έναν κόσμο στον οποίο οι κοινωνίες δημιουργούσαν τους θεσμούς τους πάνω στην αρχή ενός αυστηρού κλεισίματος, δηλαδή πάνω στην αναγνώριση ότι η δική τους θεώρηση του κόσμου ήταν η μόνη που είχε νόημα και ήταν αληθής, ενώ των άλλων ήταν παράξενη ή κατώτερη, οι Έλληνες έκαναν δυνατό, συγκροτώντας τον κοινωνικό τους κόσμο, κάτι πρωτόγνωρο: τη λελογισμένη ερώτηση πάνω σε αυτό που είναι, πάνω στις ίδιες τις αρχές, δυνάμει των οποίων έχουμε τη δυνατότητα να βεβαιώσουμε ότι κάτι είναι⁸. Κατ' αυτόν τον τρόπο, κατέστη δυνατή η διάκριση ανάμεσα στο αληθές και το ψευδές. Το αληθές για το οποίο ομιλούμε δεν είναι αυτό που υπάγεται στις συνηθισμένες μεθόδους επαλήθευσης ή ανασκευής. Στον πλαίσιο του, μια ιδέα κρίνεται αληθής, όταν συγκεντρώνει μια απροσδιόριστη κλάση κοινωνικών και ιστορικών δεδομένων, τα οποία διαφορετικά θα παρέμεναν ασύνδετα. Κρίνεται όμως, επίσης, αληθής και όταν αυτό που ισχυρίζεται έχει ένα αντίκρισμα στην πραγματικότητα και μάλιστα όχι τέτοιο που εξυπηρετεί τη θέση ή το συμφέρον μας, αλλά ούτε και ως απόρροια μιας ορθολογικής οριακής κατασκευής του παρατηρητή. Μια τέτοια ιδέα που μπορεί να γίνει αντικείμενο μιας γόνιμης συζήτησης, επομένως, εγκαινιάζει μια διαδικασία διαύγασης που λαμβάνει χώρα τόσο εντός του ιδίου του

⁸ Βλ. Castoriadis C. (2004). *Ce qui fait la Grèce. D' Homère à Héraclite*. Paris: Seuil. Βλ. επίσης, Vernant J. P., (1962). *Les origines de la pensée grecque*. Paris: PUF. Βλ. επίσης, Vernant J. P., & Vidal-Naquet P. (1990-1992). *La Grèce ancienne*. Paris: Seuil.

θεωρείν όσο και εντός του ιδίου του πράττειν· και, μάλιστα, του πολιτικού και του παιδαγωγικού πράττειν.

Αυτή η λελογισμένη ερώτηση διά της οποίας διανοίγεται ένας δρόμος τον οποίο πρέπει να ακολουθήσουμε έως τα έσχατα όριά του, προκειμένου να συναντήσουμε αυτό που είναι και να το κάνουμε λεκτό, είναι προφανές πως δεν είναι άλλη από αυτή την ερώτηση διά της οποίας καθίσταται δυνατή τόσο η φιλοσοφία όσο και η πολιτική. Οι δύο αυτές δραστηριότητες, από τη στιγμή που αναδύονται, εγκαινιάζουν τη ρήξη της κλειστότητας του νοήματος. Έτσι, δημιουργείται μια διάσταση που ορίζεται από το αίτημα και την πραγματικότητα μιας ισχύος όχι πια μόνο *de facto* αλλά *de jure*. Η *de jure* ισχύς σημαίνει ακριβώς τη μη ασυζητητί αποδοχή των θεσμισμένων και παραδεδομένων παραστάσεων ή ιδεών της συλλογικότητας, και το άνοιγμα του δρόμου προς μια απέραντη διερώτηση· σημαίνει, επομένως, την αμφισβήτηση των κατεστημένων θεσμών. Ο Καστοριάδης μας έδειξε με έξοχο τρόπο ότι η δημιουργία της φιλοσοφίας και της πολιτικής θραύουν το κλείσιμο της θεσμισμένης κοινωνίας που επικρατεί ως τότε και ανοίγουν έναν χώρο ελευθερίας, όπου η σκέψη και η πολιτική οδηγούν στο να τίθεται και να επανατίθεται υπό ερώτησιν, όχι μόνο η δεδομένη μορφή της κοινωνικής θέσμησης και της κοινωνικής παράστασης του κόσμου, αλλά και τα δυνατά θεμέλια οποιασδήποτε μορφής αυτού του τύπου.⁹

Το να ξεκινάς, λοιπόν, μια φιλοσοφική και μια πολιτική συζήτηση προϋποθέτει τη βεβαίωση ότι ο μόνος τρόπος για να θίξεις τα προβλήματα και τα καθήκοντα είναι το να σκέφτεσαι δίχως περιορισμούς.¹⁰ Και εφόσον ξέρουμε ότι η στάση αυτή δεν είναι καθόλου καθολική αλλά, απεναντίας, αποτελεί καθ' ολοκληρίαν εξαίρεση στην ιστορία των ανθρώπινων κοινωνιών, οφείλουμε να ρωτήσουμε πώς, σε ποιες συνθήκες, από ποιους δρόμους έδειξε η ανθρώπινη κοινωνία πως ήταν ικανή, σε μια ιδιαίτερη περίπτωση, να σπάσει το κλείσιμο μέσω του οποίου κατά γενικό κανόνα υπάρχει.

Στην Ελλάδα, λοιπόν, συναντάμε το πρώτο παράδειγμα μιας κοινωνίας που σκέφτεται ρητά τους νόμους της και με λελογισμένη συζήτηση, αν χρειασθεί, τους αλλάζει.¹¹ Σε άλλες κοινωνίες η δημιουργία του νόμου είναι αδιανόητη. Οι νόμοι είναι δοσμένοι από τους προγόνους, τους Θεούς, τον Θεό και οι άνθρωποι δεν έχουν να κάνουν τίποτε επ' αυτού. Στην Ελλάδα αρχίζει η αντιπαράθεση ανάμεσα στους καλούς και τους κακούς νόμους και η θέση που θα προκύψει από αυτήν οδηγεί γρήγορα σε ένα ερώτημα που συνδέεται με τη φιλοσοφία: τι είναι δικαιοσύνη;¹² Κατά τον ίδιο τρόπο, λοιπόν, και η φιλοσοφία θα κινηθεί γρήγορα από

⁹ Βλ. Castoriadis C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil· του ίδιου, (1986). *Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe, II*. Paris: Seuil· του ίδιου, (1990). *Le Monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe, III*. Paris: Seuil· του ίδιου, (1990). *Οι ομιλίες στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ύψιλον· του ίδιου, (1993). *Ανθρωπολογία, Πολιτική, Φιλοσοφία*, Αθήνα: Ύψιλον· του ίδιου, (1996). *La Montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe, IV*. Paris: Seuil· του ίδιου, (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe, V*. Paris: Seuil· του ίδιου, (1999). *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe, VI*. Paris: Seuil· του ίδιου, (1999). *Sur le «Politique» de Platon*, Paris: Seuil.

¹⁰ Βλ. Vidal-Naquet P. (1996). *La démocratie grecque vue d'ailleurs*. Paris: Flammarion.

¹¹ Βλ. Havelock E. (1978). *The Greek concept of justice. From its shadow in Homer to its substance in Plato*. Cambridge MA: Harvard University Press. Βλ. επίσης, Castoriadis C. (2008). *Ce qui fait la Grèce. La cité et les lois*. Paris: Seuil.

¹² Ο δήμος ως αυτόνομος, αυτόδικος και αυτότελής, έχοντας βαθιά επίγνωση ότι δεν υπάρχει κανένας τρόπος να εξαλειφθούν οι κίνδυνοι μιας συλλογικής ύβρεως, εγκαθιδρύει τη δυνατότητα της εξέτασης και της ερώτησης χωρίς περιορισμούς· εγκαθιδρύει τον λόγο, στο πλαίσιο της πολιτικής συλλογικότητας, ως κίνηση της ομιλίας και της σκέψης. Βλ. Castoriadis, C. “La polis grecque et la création de la démocratie”, στο *Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe, II*, ό. π., σελ. 261-306· του ίδιου, “La démocratie comme procédure et comme régime” στο *La Montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe, IV*, ό. π. σελ. 221-241· του ίδιου, “La démocratie athénienne: fausses et vraies questions” στο *La Montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe, IV*, ό. π., σελ. 183-193.

το ερώτημα ποια παράσταση του κόσμου είναι αληθινή στο μεστό ερώτημα τι είναι αλήθεια. Βεβαίως, και τα δύο ερωτήματα αυτά, ως αληθινά ερωτήματα, θα πρέπει να μείνουν για πάντα ανοιχτά. Και ακριβώς σε ένα τέτοιο πλαίσιο κατανοούμε γιατί οι Έλληνες κατόρθωσαν να δώσουν νόημα στο κρίνουν και στο επιλέγειν.¹³

Ας τονίσουμε, επίσης, εδώ ότι, ιδιαιτέρως για τη φιλοσοφία, σε ένα τέτοιο πλαίσιο το αφηρητικό της ερώτημα δεν μπορεί να είναι άλλο από το ερώτημα τι πρέπει να σκέφτομαι, το οποίο, ασφαλώς, αναλύεται αμέσως σε πλήθος άλλα ερωτήματα, όπως: τι πρέπει να σκέφτομαι για το ον, τι πρέπει να σκέφτομαι για τον εαυτό μου, τι πρέπει να σκέφτομαι για την ίδια μου τη σκέψη. Κατ' αυτόν τον τρόπο, συντελείται η αυτοστοχαστικότητα της σκέψης. Λέγοντας, λοιπόν, τι πρέπει να σκέφτομαι, βάζουμε εξ αυτού του γεγονότος ερωτηματικό στις θεσμισμένες και παραδεδομένες παραστάσεις της συλλογικότητας και τις αμφισβητούμε, ανοίγοντας τον δρόμο προς μια ατέρμονη διερώτηση. Ορθώς, λοιπόν, ο Καστοριάδης συλλαμβάνει την ανάδυση κοινωνιών οι οποίες θέτουν το αίτημα της *de jure* ισχύος ως ριζική ρήξη, ως οντολογική δημιουργία, και διατυπώνει το ακόλουθο οντολογικό συμπέρασμα: «Το είναι είναι τέτοιο που είναι, διότι προϋποθέτει και συνεπάγεται ότι υπάρχουν όντα που μπορούν να δημιουργήσουν τον ανακλαστικό στοχασμό και τη διαβούλευση (στοχαστικό διάλογο), εντός και διά των οποίων αλλοιώνουν με τρόπο αυτοστοχαστικό και διαβεβουλευμένο τους νόμους, τους προσδιορισμούς του είναι τους.»¹⁴ Και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο αναγνωρίζει τη φιλοσοφία και την πολιτική ως κεντρικές εκφράσεις του προτάγματος της αυτονομίας. Και οι δύο είναι αλληλέγγυες ως προς το ότι εκφράζουν την απόρριψη της ετερονομίας, την απόρριψη των αναμφισβήτητων αξιώσεων ισχύος των κανόνων εντός των οποίων ζει η κοινότητα, την απόρριψη κάθε εξωκοινωνικής πηγής της αλήθειας και της δικαιοσύνης. Είναι αλληλέγγυες και ως προς το ότι καταφάσκουν την ικανότητα της κοινότητας και της σκέψης να θεσμισθούν μόνες τους ρητά και αυτοστοχαστικά.¹⁵

Βεβαίως, η δημιουργία της φιλοσοφίας και της πολιτικής προϋποθέτει την ελληνική θέαση του κόσμου και της ζωής, η οποία δεν ρυθμίζεται κεντρικά από την ιδέα, η οποία παραμένει ισχυρή ακόμα και σήμερα, και η οποία αντιστοιχεί σε μια κεντρική αυταπάτη, ανθρωπολογικού χαρακτήρα: ότι πρέπει, δηλαδή, να υπάρχει μια αντιστοιχία ανάμεσα στις επιθυμίες μας ή στις αποφάσεις μας και στον κόσμο. Οι Έλληνες πίστευαν ότι δεν μπορούμε να ελπίζουμε τίποτα.¹⁶ Μια τέτοια ελπίδα δεν είναι φυσικά αυτή που συνήθως εννοούμε στον καθημερινό μας λόγο. Μια τέτοια ελπίδα είναι μια οντολογική και ηθική υπόθεση, σύμφωνα με τις οποίες τίποτα δεν είναι τυχαίο. Ο κόσμος, δηλαδή, είναι αυτή η ολική τάξη που περιλαμβάνει τα πάντα: εμάς τους ίδιους, τις επιθυμίες μας και τις επιδιώξεις μας ως κεντρικά της στοιχεία.¹⁷ Τίποτα τέτοιο, όμως, δεν υπάρχει στους Έλληνες. Ο άνθρωπος, κατ' αυτούς, δεν μπορεί να ελπίζει σε μια τάξη που μεριμνά γι' αυτόν. Βρίσκεται ελεύθερος να σκέφτεται

¹³ Βλ. Finley M. I. (1981). "Politics and political theory" In M. I. Finley (ed.) *The legacy of Greece. A new appraisal*. Oxford: Oxford University Press.

¹⁴ Βλ. Castoriadis C. (1996). *La Montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe, IV*. ό.π., σελ. 116. Βλ. επίσης, Castoriadis C. (1986). *Domaines de l'homme, Les carrefours du labyrinthe, II*. ό.π., σελ. 261-306.

¹⁵ Φυσικά, η δημιουργία αυτή γίνεται μέσα σε μια κυκλικότητα: τα «στοιχεία» της, δηλαδή, που προϋποθέτουν το ένα το άλλο και έχουν νόημα μόνο τα μεν διά των δε, τίθενται διαμιάς. Για να δημιουργήσουν οι κοινωνίες άτομα ικανά να αμφισβητούν τους υπάρχοντες νόμους και να επερωτούν την ίδια την έννοια της αλήθειας, θα πρέπει, ασφαλώς, να έχει αλλάξει κάτι την ίδια στιγμή στο επίπεδο της ολικής θέσμησης της κοινωνίας. Βλ. Castoriadis C. (1986). *Domaines de l'homme, Les carrefours du labyrinthe, II*. ό.π., σελ. 261-306.

¹⁶ Οι Έλληνες βρίσκονται πέραν μιας ελπίδας, όπως αυτής που έχει κατά νου ο Kant: δηλαδή, της χριστιανικής ή θρησκευτικής παράδοσης.

¹⁷ Βλ. Castoriadis C. (1986). *Domaines de l'homme. Les Carrefours du labyrinthe, II*, ό.π., σελ. 284. Από αυτό, ακριβώς, απορρέει η θεμελιώδης αρχή της θεολογικής φιλοσοφίας ότι το είναι είναι θεμελιωδώς καλό.

και να δρα μέσα στον κόσμο, γνωρίζοντας ότι τίποτα δεν μπορεί να τον διαβεβαιώσει για την ορθότητα της απόφασης που κάθε φορά παίρνει. Υπ' αυτήν την έννοια, έχει απόλυτη επίγνωση της διακινδύνευσης εντός της οποίας ρυθμίζει τη ζωή του. Το μόνο που μπορεί μετά την έλλογη συζήτηση να κινητοποιήσει, προκειμένου να πάρει μια δύσκολη απόφαση, είναι η φρόνηση.¹⁸ Αυτά είναι, άλλωστε, τα μόνα που μπορούν να τον διαφυλάξουν από το μεγάλο σφάλμα να προσχωρήσει στην ύβρη. Και σε αυτό ακριβώς έγκειται και η τραγικότητά του. Ας σημειώσουμε εδώ ότι μόνο εντός ενός τέτοιου πλαισίου μπορεί να έχει νόημα η κρίση και η επιλογή.¹⁹

Έτσι, η αρχαία ελληνική δημοκρατία δημιούργησε το ήθος του αυτοπεριορισμού· αυτό, δηλαδή, που η τραγωδία επαναλαμβάνει συνεχώς σε όλους τους τόνους: ότι ο άνθρωπος πρέπει να σκέφτεται ως θνητός. Αυτό το βαθύ ήθος του αυτοπεριορισμού, το ήθος της θνητότητας του ανθρώπου, που συνυφίνεται με την ανάγκη να καταπολεμηθεί η ύβρις, είναι το βασικό ανθρωπολογικό συστατικό μιας δημοκρατικής πολιτείας, εντός της οποίας λαμβάνει χώρα και η ελεύθερη φιλοσοφική αναζήτηση της αλήθειας.²⁰ Και, βεβαίως, η καλλιέργεια αυτού του ήθους, που συμβαδίζει με την άσκηση της φρόνησης, δεν μπορεί παρά να είναι έργο ατόμων πεπαιδευμένων μέσα και από τη δημοκρατία.²¹ Μόνον αυτά τα άτομα γνωρίζουν ότι η δοκιμασία της θνητότητας δεν είναι άλλη από τη δοκιμασία της ελευθερίας. Γνωρίζουν ότι η ζωή διέπεται από τη διαρκώς αναβαλλόμενη προσκαιρότητα του νοήματος, ότι δεν υπάρχει εκ των προτέρων δοσμένο νόημα και ότι κάθε εγγύηση του νοήματος αποτελεί εξάρτηση της θνητότητας. Και ποιο ανθρώπινο ον είναι αληθινά ελεύθερο αν όχι αυτό που μπορεί, αποδεχόμενο τη θνητότητά του, να δημιουργεί ένα νόημα για τον εαυτό του; Και, ομοίως, ποια κοινωνία είναι αληθινά ελεύθερη αν όχι αυτή που θέτει συνεχώς υπό αμφισβήτηση τους θεσμούς της και τις σημασίες της και παραδέχεται ότι δεν υπάρχει νόημα που δίνεται ως δώρο, ότι δεν υπάρχει νόημα άλλο από αυτό που δημιουργείται μέσα στην ιστορία και από την ιστορία;

Αυτή η θέαση, επομένως, ρυθμίζει τόσο τη δημιουργία της φιλοσοφίας όσο και της πολιτικής. Και οι δύο αποστασιοποιούνται από την ιδέα που, όπως είπαμε, θέλει να υπάρχει μια τάξη των πραγμάτων του κόσμου συνδεδεμένη με την τάξη των ανθρώπινων υποθέσεων, εντός της οποίας αποκρύπτεται το θεμελιώδες γεγονός ότι η ανθρώπινη ιστορία είναι ριζική δημιουργία και, δίχως το οποίο, το επαναλαμβάνουμε, δεν υπάρχει αυθεντικό ζήτημα της κρίσης και της επιλογής ούτε αντικειμενικά ούτε υποκειμενικά· δεν υπάρχει, επομένως, ούτε το ζήτημα της ευθύνης.

¹⁸ Βλ. Αριστοτέλους, *Ηθικά Νικομάχεια*. Loeb Classical Library.

¹⁹ Η μεγαλοσύνη του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και η διστορική του σημασία, με άλλα λόγια η συμβολή του στον εξανθρωπισμό του ανθρώπινου όντος, έγκειται στο γεγονός ότι μπόρεσε, αντικρίζοντας την Άβυσσο του κόσμου και ενεργοποιώντας έτσι την παρουσία της ύβρεως (της αυθάδειας, της αλαζονείας, της υπερβολής, της βίας), να δώσει μια απάντηση στο ερώτημα της τάξεως του κόσμου και της κοινωνίας μέσα από μια προσπάθεια εξόδου από τον τρομακτικό κύκλο που η ύβρις εγκαθιδρύει.

²⁰ Η αρχαία ελληνική δημοκρατία δημιούργησε το ήθος του αυτοπεριορισμού και μέσα από τον αγώνα μιας σκέψης που αναμετρείται με μία και μοναδική έσχατη βεβαιότητα· τη βεβαιότητα του μη-όντος, του οριστικού μη-νοήματος, του θανάτου. Η ελληνική παιδεία λοιπόν ορίζεται αντιμαχόμενη την ύβριν.

²¹ Ο άνθρωπος που διακατέχεται από την ύβριν είναι αυτός που βρίσκεται μακράν της φρονήσεως. Αυτή η αλήθεια ξετυλίγεται έξοχα, ως γνωστόν, στην αριστοτελική ηθική, στο πλαίσιο της οποίας η αρετή είναι «έξις προαιρετική, [...] ώρισμένη λόγῳ καὶ ᾧ ἂν ὁ φρόνιμος ὀρίσειεν».²¹ Εδώ η φρόνηση καταλαμβάνει το κέντρο της ηθικότητας, καθώς σχετίζεται με τις αρχές των πρακτών. Είναι εκείνη που καθιστά δυνατή την εμφάνιση κάποιου πράγματος ως πρακτού. Αποτελεί την κορυφή της αρετής, η οποία δεν είναι καθαρή ούτε αυθόρμητη. Οφείλει να είναι επίκτητη. (Γι' αυτό και ο φιλόσοφος δίνει τόση μεγάλη σημασία στην παιδεία.) Ο κατέχων τη φρόνηση είναι αυτός που θα την ορίσει. Η φρόνηση, επομένως, δεν μπορεί να θεμελιώσει την ελευθερία και τη δημοκρατία, ούτε προκύπτει δι' απαγωγής από αυτές. Χωρίς, όμως, φρόνηση δεν υπάρχει ελευθερία ούτε δημοκρατία. Επομένως, η ελευθερία δεν μπορεί ποτέ να είναι καθαρή. Δημιουργείται καθώς ασκείται. Βλ. Αριστοτέλους, *Ηθικά Νικομάχεια*, Β. V. 1106b 36-1107 2.

Οι Έλληνες αγαπούν τη δημοκρατία, γιατί μόνον εντός της μπορεί να λάβει χώρα το ενδιαφέρον μας για την αλήθεια, όπως και τόσα άλλα σπουδαία πράγματα. Ο Περικλής περιγράφει με απaráμιλλο τρόπο αυτή την κατάσταση, τα ήθη και τους τρόπους πράττειν των Αθηναίων, στον *Επιτάφιο* λόγο του. Οι άνθρωποι αυτοί, μας λέει, ζουν μέσα από την αγάπη τους για την ομορφιά και τη σοφία, αποφεύγοντας τις ακρότητες και τη μαλθακότητα. Και για τον λόγο αυτόν αναγνωρίζει την Αθήνα ως *παίδευσιν* της Ελλάδας.²² Στον ελληνικό κόσμο, μάλιστα, ως τα τέλη του 5ου αιώνα επ' ουδενί δεν μπορούμε να μιλάμε για διπροσωπία, θεσμισμένη ή άλλου τύπου. Οι σχέσεις διέπονται από ωμή ειλικρίνεια. Οι υπέρτατες αρετές του ανθρώπου είναι οι πολιτικές αρετές. Ακόμα και οι θρησκευτικές αρετές, οι αρετές της ευσέβειας, υποτάσσονται σε αυτές. Η υπακοή στους θείους νόμους είναι επίσης νόμος της πόλεως, ενώ η υπακοή στους νόμους της πόλεως επίσης θεία εντολή.²³

Εάν, τώρα, σταθούμε στην ιστορία της φιλοσοφίας, θα δούμε ότι το ερώτημα της αλήθειας, το οποίο, όπως είπαμε, πάντοτε διασταυρώνεται με το ερώτημα του αντικειμενικά πραγματικού, υπήρξε ιδιαίτερος κρίσιμος. Ήδη από τον Πλάτωνα, το αίτημα της αλήθειας προϋπέθετε μια οντολογία από την οποία και συνήγετο. Η οντολογία, όμως, αυτή, αποδυναμώνοντας το θεμελιώδες πρόβλημα του κοινωνικού, θεώρησε πως κατανοούσε επαρκώς το θεμέλιο της *de jure* ισχύος μέσα από τη μεταφυσική ενός ατόμου-ουσίας. Το αποτέλεσμα αυτής της επιλογής ήταν να καταστεί αδύνατη η συμφιλίωση του *factum* με το *jus*. Βεβαίως, επειδή αμέσως έγιναν ορατά τα προβλήματα που απέρρεαν από αυτή την κατάσταση, η φιλοσοφία στράφηκε στην προβληματική της διυποκειμενικότητας, στο πλαίσιο της οποίας όμως ο άλλος δεν ήταν παρά ένα ακατανόητο μυστήριο. Αν και η φιλοσοφία, λοιπόν, έλαβε υπ' όψιν της τους άλλους, το πρόβλημα δεν λύθηκε, καθώς η συγκρότηση του κοινωνικού δεν μπορεί να προκύψει ως πρόσθεση των πολλών άλλων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η παράκαμψη αυτού του σημαντικού για τον προσδιορισμό της αλήθειας προβλήματος είχε δυσάρεστες συνέπειες. Πρόσδεσε τη φιλοσοφία σε μια εγωλογική οπτική και την οδήγησε σε αδιέξοδο.

Έτσι σε μια από τις μεγαλύτερες φιλοσοφίες, στην καντιανή φιλοσοφία, η πραγματικότητα και η ισχύς δεν μπορεί να είναι νοητές μαζί. Στην προσπάθειά του να κατανοήσει πώς μπορούμε να έχουμε *de jure* αναγκαίες και αληθείς γνώσεις, ο Kant οδηγήθηκε στην υπόθεση ενός υπερβατολογικού υποκειμένου, το οποίο διαθέτει εκ κατασκευής ορισμένες *a priori* αληθείς και αναγκαίες γνώσεις. Για τον λόγο αυτό και αμφιταλαντευόταν ανάμεσα σε αυτό το υπερβατολογικό υποκείμενο και το πραγματικό εμπειρικό υποκείμενο.²⁴ Το αποτέλεσμα αυτής της αμφιταλάντευσης εκφράστηκε με έντονο τρόπο, εκτός των άλλων, στην πρακτική του φιλοσοφία, για την οποία, προσδιοριζόμενο το ανθρώπινο ον κατ' ανάγκη εμπειρικά, δεν μπορεί να είναι ποτέ αληθινά ηθικό.²⁵

Η ίδια δυσκολία, που απορρέει από την αδυνατότητα της απόσπασης του αιτήματος της *de jure* ισχύος από το πεδίο του κοινωνικού και των απαιτήσεων που αυτό φέρει, αποτυπώθηκε επίσης και σε μια άλλη μεγάλη σύγχρονη φιλοσοφία. Όταν ο Heidegger επιχείρησε να αντιμετωπίσει το κεντρικό πρόβλημα της φιλοσοφίας του υποκειμένου στη βάση της διυποκειμενικότητας, δεν μπόρεσε παρά να παραμείνει δέσμιος του χουσερλικού σολιψισμού. Η επιλογή του να συλλάβει τον κόσμο με βάση την υποκειμενική βούληση για αυτοκατάφαση, οδήγησε στην οδυνηρή συνέπεια να μη μπορεί να σχετισθεί κριτικά το

²² Βλ. Θουκυδίδου, *Περικλέους Επιτάφιος*, Loeb Classical Library.

²³ Βλ. επ' αυτού τον λαμπρό τρόπο με τον οποίο το συζητά ο Σοφοκλής στην *Αντιγόνη*. Βλ. επίσης Vernant J. P. (1979). *Religions, histoires, raisons*. Paris: Maspero.

²⁴ Βλ. Kant Im. (1971). *Critique de la raison pure*. (trad. avec notes par A. Tremesaygues et B. Pacaud), Paris: PUF.

²⁵ Βλ. Kant Im. (1966). *Critique de la raison pratique*. (trad. par F. Picavet), Paris: PUF.

εδωνά-είναι (Dasein) με την αλήθεια.²⁶ Έτσι οδηγήθηκε στην αντιστροφή της σχέσης εδωνά-είναι και είναι, παραδίδοντας το εδωνά-είναι στην αυθεντία ενός ανεξέλεγκτου είναι.

Τα πράγματα έγιναν εκρηκτικά, όταν αυτό το υποκείμενο (το εγώ, η συνείδηση) της φιλοσοφίας είχε να αντιμετωπίσει και μία ακόμα δυσκολία, καθρεπτιζόμενο στη φροϋδική ψυχαναλυτική θεωρία. Η ψυχανάλυση μας έδειξε ότι το υποκείμενο διέπεται πάντοτε από έναν ασυνείδητο συγκαθορισμό, από τον οποίο δεν μπορεί να ξεφύγει τίποτε. Αυτός ο συγκαθορισμός είναι πάντοτε ξένος προς κάθε αλήθεια της απόφανσης.²⁷ Κάθε λόγος, επομένως, που διεκδικεί αλήθεια ρυθμίζεται πάντοτε από τις ασυνείδητες βλέψεις του υποκειμένου του.²⁸

Εδώ, όμως, προκύπτει, ασφαλώς, και το μέγα πρόβλημα. Πώς είναι, λοιπόν, δυνατόν η αλήθεια να μην υπόκειται στους ψυχικούς και κοινωνικούς καθορισμούς, εντός των οποίων κάνει κάθε φορά την εμφάνισή της; πώς μπορεί να μην υπόκειται στην κλειστότητα του κόσμου μέσα στον οποίο δημιουργήθηκε; πώς μπορεί, εν τέλει, το ισχύον να είναι και ενεργώς πραγματικό, και το πραγματικό να είναι και ισχύον; Το καθήκον της φιλοσοφίας, σύμφωνα με τον Καστοριάδη, είναι να επιχειρήσει ακριβώς μια σύζευξη ανάμεσα στο *factum* και στο *jus* «να διαυγάσει πώς το *jus* γίνεται *factum* και το *factum* *jus* – πράγμα που είναι η προϋπόθεση της ύπαρξής της, και του οποίου η ίδια είναι μία από τις πρώτες εκδηλώσεις».²⁹ Αν αυτή η κίνηση δεν συντελεσθεί, τότε η φιλοσοφία «έχει ήδη κονιορτοποιήσει τον κλώνο επί του οποίου είναι τοποθετημένη».³⁰ Είναι σαφές ότι, αν δεν μπορούσαμε να σκεφθούμε τη δημιουργία μιας υποκειμενικότητας που ενδιαφέρεται για την αλήθεια των όσων λέει και όχι απλώς για την αιτιακή εξήγησή τους, κάθε βλέψη μας για αλήθεια καταρρέει.

Διακρίνοντας την αλήθεια από την απλή ορθότητα, από τη συμφωνία, δηλαδή, ότι κάτι λέγεται σωστά σε σχέση με αυτό που η κοινωνία έχει ορίσει ως πραγματικότητα, φαίνεται αμέσως ότι αλήθεια είναι όχι μια ιδιότητα των προτάσεων ή ένα οποιοδήποτε αποτέλεσμα, αλλά η ίδια η κίνηση «που διαρρηγνύει την εκάστοτε κατεστημένη κλειστότητα και αναζητεί, μέσα στην προσπάθεια για λογική συνοχή και για *λόγον* διδόναι, να συναντηθεί με αυτό που

²⁶ Η αδυναμία αυτής της σχέσης εμφανίζεται τόσο στο *Είναι και Χρόνος* όσο και στο κείμενό του *Ο Καντ και το πρόβλημα της μεταφυσικής*. Βλ. Heidegger M. (1996). *Being and time*. (trans. J. Stambaugh), Albany: State University of New York Press· του ίδιου, (1953). *Kant et le problème de la métaphysique*. (introd. et trad. par Al. de Waelhens et W. Biemel), Paris: Gallimard. Βλ. επίσης, Heidegger M. (1982). *On the way to language*. New York: Harper.

²⁷ Το ίδιο ισχύει, ασφαλώς, και για κάθε ενέργεια που θέλει να είναι σωστή. Βλ. ενδεικτικά, Freud S. (1952). «L'inconscient», *Métopsychoanalyse*. Paris: Gallimard· του ίδιου, (1993). *Η ερμηνεία των ονείρων*. (μτφρ. Λ. Αναγνώστου), Αθήνα: Επίκουρος· του ίδιου, (1956). *La naissance de la psychanalyse, lettres à Wilhelm Fliess, notes et plans*. Paris: PUF. Ας επισημάνουμε εδώ ότι, σε τελευταία ανάλυση, αν η φιλοσοφία στο συγκεκριμένο ζήτημα απλώς έθετε το αίτημα ότι μπορούμε να μιλάμε αν παραδεχόμαστε ότι μας είναι προσιτή μια υπερβατολογική οπτική γωνία, το ίδιο θα μπορούσαμε να πούμε ότι ισχύει και για την ψυχανάλυση, όταν αυτή αποδίδει αποκλειστικά την αλήθεια στο ασυνείδητο ή επιβεβαιώνει ή αρνείται την αλήθεια μιας απόφανσης.

²⁸ Επ' ουδενί, βεβαίως, θα μπορούσε να διεκδικήσει η ψυχική πραγματικότητα τον τίτλο του υποκειμένου, εφ' όσον συνιστά μια πολλαπλή υποκειμένων που φέρνουν σε αντίθεση αρχές μεταξύ τους. Οι αρχές αυτές δρουν η καθεμία για λογαριασμό της και ακολουθούν τελικότητες που προσιδιάζουν σε καθεμία χωριστά. Ανάμεσα σε αυτές τις τελικότητες η σημαντικότερη είναι να επιμένουν στο ίδιο-είναι τους. Στον τρόπο του είναι αυτών των οντοτήτων αντιστοιχούν βαθιά, λοιπόν, κάποιες κατηγορίες που είναι, όμως, τελείως ανεπαρκείς για να χαρακτηρίσουν αυτό που θα ονομάζαμε αληθινή υποκειμενικότητα. Βλ. επ' αυτού, Freud S. (1993). *Η ερμηνεία των ονείρων*. (μτφρ. Λ. Αναγνώστου), Αθήνα: Επίκουρος. κεφ. VII, σελ. 445-536· του ίδιου (1951). «Le moi et le ça», *Essais de Psychanalyse*. Paris: Payot· του ίδιου, (1936). *Nouvelles Conférences sur la Psychanalyse*. Paris: Gallimard. Βλ. επίσης, Klein M. (1972). *Essais de Psychanalyse*, Paris: Payot· της ίδιας, (1950). *Contributions to Psycho-analysis*. Londres: Hogarth Press, όπως και Klein M., Heinemann P., Isaacs S. & Riviere J. (1952). *Developments in Psycho-analysis*. Londres: Hogarth Press. Βλ. επιπλέον, Aulagnier P. (1975). *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'enoncé*. Paris: Gallimard.

²⁹ Βλ. Castoriadis C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe, V*. ό. π., σελ.61.

³⁰ Βλ. Castoriadis C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe, V*. ό. π., σελ.61.

υπάρχει.»³¹ Όμως έτσι ο τόπος της αλήθειας είναι η κοινωνία και η ιστορία, εντός των οποίων μπορούν να υπάρξουν η ρήξη της κλειστότητας και το κίνημα που εκδηλώνει αυτή τη ρήξη.³² Είναι φανερό ότι δίχως αυτή την ιδέα περί αληθείας είναι αναγκαστικός ο διαχωρισμός ανάμεσα σε οπτικές γωνίες, οι οποίες αληθεύουν στο εσωτερικό του κάθε υποκειμένου κλειστότητας.

Ποιο είναι, όμως, το υποκείμενο που θα επωμισθεί μια τέτοια ευθύνη; Το υποκείμενο αυτό, φορέας της αξίωσης της *de jure* ισχύος, δεν μπορούμε να το σκεφθούμε παρά ως εμφανιζόμενο εντός και διά του κοινωνικο-ιστορικού.³³ Το υποκείμενο αυτό, το οποίο βρίσκεται πέραν του ψυχισμού, δεν είναι αντικειμενικά πραγματικό. Το υποκείμενο αυτό είναι για να γίνει. Συνεπώς, σωστά διατείνεται ο Καστοριάδης σε αυτή τη γραμμή σκέψης πως συνιστά μια αφηρημένη δυνατότητα, η οποία όμως επ' ουδενί δεν είναι μοιραία. Το υποκείμενο αυτό δεν τίθεται, επομένως, ως άυλο υπόστρωμα, αλλά διέπεται από την αναδύομενη ικανότητα να δέχεται το νόημα και να το κάνει κάτι δι' εαυτό: «να δέχεται ένα ανακλώμενο νόημα (...) και να το κάνει κάτι δι' εαυτό, αφού το στοχασθεί ανακλαστικά».³⁴ Το υποκείμενο αυτό συνοδοιπορεί με μια κοινωνία που είναι ικανή να αναστοχάζεται τον εαυτό της και να αποφασίζει για όλα τα ζητήματα που την απασχολούν μετά από διαβούλευση. Για να είναι δυνατή η διάρρηξη της εκάστοτε κλειστότητας του υποκειμένου, θα πρέπει η κοινωνία να συγκροτείται ως ένας δημόσιος χώρος και χρόνος ανακλαστικού στοχασμού. Άλλωστε, επειδή ακριβώς το κοινωνικο-ιστορικό δεν μπορεί παρά να είναι δημιουργία συνεχής, τα εκάστοτε κεκτημένα του ανακλαστικού στοχασμού μπορούν να αμφισβητηθούν. Ας σκεφθούμε δε πως χωρίς μια τέτοια δημιουργία η φιλοσοφία από τη στιγμή που δημιουργήθηκε θα κινδύνευε να γίνει μια απλή λογική διευθέτηση του υφιστάμενου κοινωνικού κόσμου, κεκτημένη άπαξ διά παντός.

Αυτός ο ανακλαστικός στοχασμός δεν μπορεί να είναι, βεβαίως, η συνειδητή σκέψη, η οποία εύκολα μπορεί να μπερδευτεί με τον απλό λογικό συλλογισμό, που δεν περικλείει καθόλου το στοιχείο της ανακλαστικής στοχαστικότητας. Όπως μας έδειξε ο Καστοριάδης, στη στοχαστικότητα αυτή έχουμε «τη δυνατότητα να γίνει αντικείμενο η προσιδιάζουσα στο υποκείμενο δραστηριότητα, τη διασαφήνιση του εαυτού ως ενός μη αντικειμενικού αντικειμένου ή ως ενός αντικειμένου που είναι απλώς θέσει και όχι φύσει.» Υπ' αυτήν την έννοια, ο άλλος γίνεται δυνατός, με την αληθινή έννοια του όρου, μόνο στον βαθμό που μπορεί να είναι κανείς για τον εαυτό του ένα αντικείμενο θέσει και όχι φύσει.³⁵

³¹ Βλ. Castoriadis C. (1996). *La Montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe, IV*. ό.π., σελ. 118. Προφανώς, από αυτή η διάκριση δεν προκύπτει ότι θα μπορούσε να υπάρξει ποτέ κοινωνία που δεν θα δεσμευόταν από μια αλήθεια κοινωνικά θεσμισμένη, αφού διαφορετικά δεν θα μπορούσε να υπάρξει κοινωνία. «Σε κάθε κοινωνία», εξηγεί ο Καστοριάδης, «πρέπει να υπάρχει η ιδέα ότι, αν κάποιος λέει ότι είδε ένα λιοντάρι στο τάδε σημείο της σαβάνας, ενώ δεν υπήρχε λιοντάρι, αυτός ψεύδεται· αλλά αυτού του είδους την αλήθεια είναι ορθότερο να την ονομάσουμε απλώς ορθότητα, ξαναπαίρνοντας μια διάκριση του Γερμανού φιλοσόφου Lask. Αυτό που οι Έλληνες δημιουργούν πέρα από αυτή την κοινωνική ορθότητα (...) είναι η αλήθεια ως ατέλειωτη κίνηση της σκέψης, η οποία συνεχώς θέτει υπό δοκιμασίαν τα όριά της και επιστρέφει πάνω στον εαυτό της, αυτό που ονομάζω ανακλαστικότητα ή αναστοχασμό. Έτσι δημιουργούν τη φιλοσοφία ως δημοκρατική φιλοσοφία. Η φιλοσοφία στην αρχαία Ελλάδα δεν είναι υπόθεση των ραβίνων, των ιερομονάχων, των θεολόγων, των αυλικών ή των ερημιτών – αλλά των πολιτών, που θέλουν να συζητήσουν μέσα σε έναν δημόσιο χώρο(...)» Βλ. Καστοριάδης Κ. *Οι ομιλίες στην Ελλάδα*, ό.π., σελ. 61-62.

³² Βλ. Castoriadis C. «La vérité dans l'effectivité social-historique», *Les temps modernes*, No 609, Juin-Juillet-Août 2000.

³³ Στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του υποκειμένου παραμένει πάντοτε αινιγματικό το πέρασμα από το υπερβατολογικό υποκείμενο στο κοινωνικό άτομο. Για τη νοηματοδότηση του κοινωνικο-ιστορικού στον Καστοριάδη βλ. κυρίως το έργο του φιλοσόφου *L'Institution imaginaire de la société*.

³⁴ Βλ. Castoriadis C. (1990). *Le Monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe, III*. ό.π., σελ.191.

³⁵ Βλ. Castoriadis C. (1990). *Le Monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe, III*. ό.π., σελ.211.

Ο ανακλαστικός στοχασμός, σε αντίθεση με την απλή συνειδητή σκέψη, συνεπάγεται τη δυνατότητα της εσωτερικής αντίθεσης. Αντιθέτως, ο συνειδητός τύπος σκέψης ως ταυτιστικός-συνολιστικός οφείλει να είναι τυφλός πάνω στα αξιώματά του, στους κανόνες συναγωγής του κλπ. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το απλό συνειδητό δεν είναι τυφλό πάνω σε αυτό που κάνει, αλλά γενικά είναι παραπάνω από τυφλό πάνω στο γιατί το κάνει. Παρόμοια σκέφτεται κάτι, αλλά δεν διερωτάται γιατί σκέφτεται αυτό και όχι το αντίθετο ή κάποιο άλλο πράγμα. Η δυνατότητα αυτής της ερώτησης, πέρα από αυτό που επιτρέπει το θεσμισμένο κάθε φορά σύστημα, δυνατότητα την οποία πρέπει να την προϋποθέσουμε ως πανταχού παρούσα στα ανθρώπινα όντα, δεν πραγματοποιείται παρά πολύ σπάνια διαμέσου των ιστορικών κοινωνιών (ή, μπορούμε να πούμε, ακόμα και διαμέσου των ατόμων της ίδιας μας της κοινωνίας)· η πραγματοποίησή της σφραγίζει την είσοδο της ανθρωπότητας στην αυτονομία. Και ακριβώς αυτή η δυνατότητα μετατράπηκε σε αντικειμενική πραγματικότητα μέσω μιας ιστορικής δημιουργίας.³⁶ Η αρχαία ελληνική δημιουργία της φιλοσοφίας και της δημοκρατίας σηματοδοτεί την αυτοδημιουργία της ανθρώπινης υποκειμενικότητας ως ανακλαστικής στοχαστικότητας.³⁷

Μια τέτοια υποκειμενικότητα μας οδηγεί, εν τέλει, και στο ζήτημα της πολιτικής, αυτής δηλαδή της συλλογικής δραστηριότητας που εμφανίζεται από τη στιγμή που τίθεται το ερώτημα της *de jure* ισχύος των θεσμών. Το αντικείμενο της αληθινής πολιτικής, δηλαδή της δημοκρατικής πολιτικής, συγκροτείται μέσα από τους ατέρμονες προβληματισμούς που απορρέουν από το ερώτημα αυτό. Η πολιτική, συνεπώς, προϋποθέτει την αμφισβήτηση των υπαρχόντων θεσμών, έστω και μόνο για να τους επιβεβαιώσει εν όλω ή εν μέρει. Αυτό σημαίνει ότι δημιουργεί νέες θεσμικές μορφές, και, άρα, νέες σημασίες.³⁸ Βλέπουμε, λοιπόν, ότι με την κατ' αυτόν τον τρόπο εννοούμενη πολιτική, ο άνθρωπος θέτει υπό αμφισβήτησιν, και ενδεχομένως αλλοιώνει, τον τρόπο του είναι του και το είναι του ως κοινωνικού ανθρώπου. Επομένως, το κοινωνικο-ιστορικό είναι πράγματι ο τόπος όπου αναδύεται το ερώτημα της *de jure* ισχύος των θεσμών, άρα και των συμπεριφορών. Το τελευταίο αυτό σημείο είναι πολύ σημαντικό, γιατί μας δείχνει πως το ζήτημα της ηθικής δημιουργείται εντός και διά της ιστορίας, πως δεν είναι κατ' ανάγκην δεδομένο μαζί με την ιστορία και πως αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του πολιτικού ζητήματος.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, επομένως, η αυτονομία τίθεται όχι ιδεατά, αλλά ως ενεργός πραγματική αυτονομία. Δεν τίθεται ως μια καθαρή απαίτηση, που είναι η μόνη δυνατή, λόγου χάριν, για το καντιανό υπερβατολογικό υποκείμενο το οποίο, όπως είπαμε, βρίσκεται πέραν κάθε καθορισμού – ως ένα *de facto* ούτως-είναι, ως ένα, δηλαδή, λογικό ον – και το οποίο,

³⁶ Με έξοχο τρόπο ο Καστοριάδης μας έδειξε ότι η οντολογική συνθήκη της αναστοχαστικής και βουλευτικής υποκειμενικότητας είναι η φαντασία που επιτρέπει τη δημιουργία του νέου, μέσω της ανάδυσης πρωτότυπων μορφών της νόησης και του νοητού. Η φαντασία αυτή δημιουργεί το πρωτότυπο, όσο και είναι ικανή να το αποδεχθεί. Η αναστοχαστική και διαβουλευτική υποκειμενικότητα, διανοιγόμενη διαρκώς στο καινούριο, είναι ικανή να προσδέχεται κριτικά τα έργα της φαντασίας. Βλ. Castoriadis C. (1996). *La Montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe, IV*. ό.π., σελ.120. Ας τονίσουμε εδώ ότι αν δεν υπήρχε ριζική φαντασία, αλλά υπήρχε μόνο αναπαραγωγή ή ανασυνδυασμός του ξαναϊδωμένου, το ανθρώπινο ον δεν θα μπορούσε να δέχεται την πρωτότυπη φαντασία των άλλων και, έτσι, αυτή θα παρέμενε προσωπικό παραλήρημα.

³⁷ Ο Καστοριάδης θυμίζοντάς μας την ψυχαναλυτική σημαντικότητα των προηγούμενων εκτιμήσεων, λέει: «Το ζήτημα της δυνατότητας να *παριστάνεις τον εαυτό σου* ως παραστασιακή δραστηριότητα και να *θέτεις τον εαυτό σου* υπό συζήτησιν ως τέτοια δεν είναι επιτηδειότητα του φιλοσόφου: αντιστοιχεί στο *ελάχιστο* που απαιτούμε σιωπηλά από κάθε ασθενή (ενν. στην ψυχαναλυτική θεραπεία), όταν επιχειρούμε να τον οδηγήσουμε να διαπιστώσει ότι το *x* δεν είναι *Y*, αλλά ότι είναι αληθινά τέτοιο (δηλαδή *Y*) χάριν της παραστασιακής του δραστηριότητας, της δραστηριότητας του ασθενή, και ότι γι' αυτό το πράγμα υπάρχουν ίσως λόγοι». Βλ. Castoriadis C. (1990). *Le Monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe, III*. ό.π., σελ. 212.

³⁸ Είναι αλήθεια ότι και οι δύο πραγματώσεις της αυτονομίας στις οποίες αναφέρεται ο φιλόσοφος, δηλαδή και η αρχαία ελληνική δημοκρατία, αλλά και η συγκρότηση της Δύσης στην αρχή των Νέων Χρόνων, εμφανίζουν στους κόλπους τους νέες φαντασιακές σημασίες, οι οποίες φέρονται από τους θεσμούς, ενσαρκώνονται σε αυτούς και τους εμψυχώνουν.

όταν γίνεται πρακτικό υποκείμενο αντιμετωπίζει τον ηθικό νόμο και την κατηγορική προσταγή ως αναγκαστικώς δεδομένα. Ως πλασματικά άυταρκες το καντιανό υποκείμενο μετατρέπεται σε πλάσμα μιας απαίτησης εξυπαρχής απραγματοποίησης.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε εδώ ότι με βάση μια τέτοια αναστοχαστική υποκειμενικότητα ο Καστοριάδης θα συλλάβει την πράξη ως μια δραστηριότητα που θεωρεί τον άλλο ως ον που μπορεί να υπάρξει αυτόνομα και επιχειρεί να τον βοηθήσει να φθάσει στην αυτονομία του.³⁹ Ο άλλος, βεβαίως, λαμβάνεται εδώ υπό την ευρεία έννοια· συμπεριλαμβάνει κι εμένα ως «αντικείμενο» της δραστηριότητάς μου. Μια τέτοια πράξη είναι ως τέτοια, επομένως, το χαρακτηριστικό της αναστοχαστικής και διαβουλευτικής υποκειμενικότητας και όχι των ανθρώπινων όντων εν γένει. Μια τέτοια πράξη ανοίγει τον δρόμο προς την αλήθεια. Ας δούμε πως την κατανοεί ο φιλόσοφος.

Στην πράξη υπάρχει ένα πρακτέον, το οποίο ως ειδικό πράττειν στοχεύει την ανάπτυξη της αυτονομίας του άλλου ή των άλλων. Συνεπώς, η πράξη δεν έχει και δεν μπορεί να έχει το τέλος της εν εαυτή· «σκοπεύει σε ορισμένη μεταβολή του “ανθρώπινου” αντικειμένου της».⁴⁰ Τούτο το “αντικείμενο” – ο άλλος – μπορεί, κατά τον Καστοριάδη, να είναι συγκεκριμένο, όπως συμβαίνει στην ψυχανάλυση ή στην παιδαγωγική, μπορεί όμως επίσης να είναι και αόριστο, όπως συμβαίνει στην πολιτική. Η πράξη δεν μπορεί να είναι πεπερασμένη και δεν μας επιτρέπει να την ορίσουμε βάσει μιας ορισμένης κατάστασης. Επιπλέον, δεν μπορεί να περιορισθεί σε ένα σχήμα σκοπών και μέσων, καθώς στο πεδίο της υπάρχει εσωτερική σχέση μεταξύ σκοπευόμενου και αυτού με το οποίο σκοπεύεται. Ο τρόπος ενέργειάς της δεν ανάγεται σε απλό υπολογισμό, αφού έτσι θα της διέφευγε η αυτονομία, αυτό δηλαδή προς το οποίο ενεργοποιείται.⁴¹

Φυσικά η πράξη όπως τη συλλαμβάνει ο Καστοριάδης δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο ως συνειδητή δραστηριότητα. Είναι όμως σαφές ότι δεν πρόκειται για την εφαρμογή μιας προηγούμενης γνώσης, γιατί αυτή κάνει συνεχώς να αναδύεται μια καινούρια γνώση. Στηριζόμενη σε μια γνώση αποσπασματική και προσωρινή, καθιστά δυνατή τη συμπίεση της διαύγασης και του μετασχηματισμού του πραγματικού.⁴² Κι αυτή ακριβώς η διπλή πορεία αποτελεί τη δικαίωσή της. Στις πιθανές ενστάσεις μας για το ότι η πράξη δεν μπορεί να στηρίζεται σε μια γνώση αποσπασματική και προσωρινή, ο Καστοριάδης τονίζει ότι «η “σχετική” διαύγεια της πράξης δεν είναι ένα μη-χείρον, ένα ελλείψει-καλύτερου – όχι μόνο γιατί ένα τέτοιο καλύτερο δεν υπάρχει πουθενά, αλλά γιατί αποτελεί την άλλη όψη της θετικής καταστατικής της θέσης: το ίδιο το αντικείμενο της πράξης είναι το καινούριο, αυτό που δεν επιτρέπει την αναγωγή του στην απλή υλοποιημένη αποτύπωση μιας εκ των

³⁹ Βλ. Castoriadis C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. ό.π., σελ.103.

⁴⁰ Είναι φανερό ότι η καστοριαδική πράξη δεν είναι η πράξη του Αριστοτέλους, εφόσον η δεύτερη αναφέρεται σε μια ανθρώπινη δραστηριότητα που έχει το τέλος της εν εαυτή και όχι σε ένα εξωτερικό αντικείμενο. Ας σημειώσουμε, επίσης, ότι η αριστοτελική διάκριση πράξη/ποίηση εξαρτάται από την κατηγορία της ουσίας, μορφή συνδεδεμένη κατά τρόπο επίμονο με μια ύλη. Ο Καστοριάδης θα μας υπενθυμίσει ότι αυτή η διάκριση και η κατηγορία της ουσίας που τη διέπει, είναι αυτή που θεμελιώνει στον Marx «τη διάκριση μεταξύ “παραγωγικής” εργασίας (που μεταβάλλει υλικές οντότητες σύμφωνα με τις αριστοτελικές κατηγορίες, συμπεριλαμβανομένης εκείνης της μεταφοράς, *κείσθαι*) και “μη παραγωγικής” (εμπόριο, υπηρεσίες κλπ.)». Βλ. Castoriadis C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe, V*. ό. π., σελ.55.

⁴¹ Αυτό δεν σημαίνει, βεβαίως, ότι η πράξη μένει αδιάφορη για το πολύπλοκο δίκτυο των αιτιακών σχέσεων που χαρακτηρίζουν το πεδίο της.

⁴² Ανάμεσα, λοιπόν, στην πράξη και στη θεωρία υπάρχει στενή σχέση. Η πράξη έχει την ανάγκη της θεωρίας, γιατί ως άσκηση της αυτονομίας δεν μπορεί παρά να θέλει να είναι συνειδητή και διαυγής, να είναι αυτοανακλαστική.

προτέρων συγκροτημένης ορθολογικής τάξης, με άλλα λόγια, το ίδιο το πραγματικό, και όχι ένα σταθερό κατασκεύασμα, περιορισμένο και νεκρό».⁴³

Αυτή η «σχετική» διαύγεια της πράξης αντιστοιχεί επίσης, κατά τον φιλόσοφο, σε μια άλλη όψη της πράξης, εξίσου ουσιώδη· στο ότι, δηλαδή, το ίδιο το υποκείμενό της μετασχηματίζεται συνεχώς από την εμπειρία αυτή στην οποία εντάσσεται «και την οποία κάνει, αλλά και η οποία το κάνει επίσης.»⁴⁴ Είναι δε αυτονόητο ότι από αυτό προκύπτει μια διαρκής τροποποίηση, στο περιεχόμενο και στη μορφή, της σχέσης ανάμεσα σε ένα υποκείμενο και σε ένα αντικείμενο, που δεν μπορούν να ορισθούν μια για πάντα.

Μπορούμε να το δούμε αυτό τόσο στην περίπτωση της ψυχανάλυσης όσο και της παιδαγωγικής και της πολιτικής. Για την ψυχανάλυση, δοθέντος του ότι το άτομο σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αποβάλει ή να κυριαρχήσει στην ασυνείδητη ψυχή του, σε αυτή δηλαδή που μας κάνει ανθρώπινα όντα, η αυτονομία του ατόμου σε σχέση με την ψυχή του συνίσταται στο να κατορθώσει να εγκαθιδρύσει μια νέου είδους σχέση ανάμεσα στην αυτοστοχαστική και βουλευτική αρχή της ψυχής του και στις άλλες ψυχικές αρχές, όπως και ανάμεσα στο παρόν του και στην ιστορία εκ της οποίας και μέσω της οποίας έγινε αυτό που είναι. Αυτή ακριβώς η σχέση είναι που θα του επιτρέψει να αποφύγει την επαναληπτικότητα, θα του επιτρέψει να επανέρχεται στον εαυτό του και να σκέφτεται τα κίνητρα των πράξεών του, οδηγημένο από τη βλέψη της αλήθειας και τη διαύγηση της επιθυμίας του. Μέσω αυτής της αυτονομίας το υποκείμενο μπορεί να φθάσει σε μια πραγματική ελευθερία, με την έννοια ότι μπορεί να διαλέξει ανάμεσα στα νοήματα που του προσφέρονται ως οδηγοί για την πράξη του.⁴⁵

Το εγώ, σε μια τέτοια οπτική, προσδεχόμενο τα περιεχόμενα του ασυνείδητου, στοχαζόμενο πάνω σε αυτά και καθιστάμενο ικανό να επιλέξει με σχετική διαύγεια αν θα πραγματοποιήσει τις ενορμήσεις ή τις ιδέες, αλλοιώνεται. Η αυτοανακλαστική και διαβουλευτική υποκειμενικότητα που προκύπτει έτσι, έχοντας απελευθερώσει τη ριζική φαντασία της ψυχής, παύει να είναι μια ψευτολογική και κοινωνικά προσαρμοσμένη μηχανή. Με αυτούς τους όρους ό,τι ο Καστοριάδης ονομάζει το πρόταγμα της αυτονομίας στο πεδίο του ατομικού ανθρώπινου όντος είναι αυτή η μεταμόρφωση του υποκειμένου με τέτοιο τρόπο, που να μπορεί να μπει και να μείνει μέσα σε αυτή τη διαδικασία. Από αυτή την άποψη, ο σκοπός της ψυχανάλυσης είναι ομοούσιος με το πρόταγμα της αυτονομίας.⁴⁶

Ανάλογη είναι η κατάσταση στην παιδαγωγική, η οποία επίσης στοχεύει την αναστοχαστικότητα. Ο σκοπός της είναι ίδιος με αυτόν της ψυχανάλυσης, δηλαδή η δημιουργία ενός άλλου τύπου σχέσης ανάμεσα στο αυτοστοχαζόμενο υποκείμενο θέλησης και σκέψης και το ασυνείδητό του, και ταυτοχρόνως η απελευθέρωση της ικανότητάς του να

⁴³ Βλ. Castoriadis C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. ό. π., σελ.105-106.

⁴⁴ Βλ. Castoriadis C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. ό.π., σελ.106.

⁴⁵ Τονίζοντας την τεράστια σημασία της δημιουργίας μιας αυτόνομης υποκειμενικότητας, ο Καστοριάδης γράφει: «Το να είσαι υποκείμενο και το να είσαι αυτόνομο υποκείμενο, σημαίνει ακόμη ότι είσαι κάποιος, και όχι όλοι, όχι οποιοσδήποτε ή οτιδήποτε. Σημαίνει ακόμη και, κυρίως, ότι επενδύεις καθορισμένα αντικείμενα και επενδύεις την ταυτότητά σου – την παράσταση του εαυτού σου ως αυτόνομου υποκειμένου. Γι' αυτό το λόγο δέχεται ο Σωκράτης να πεθάνει – και γι' αυτόν τον λόγο επίσης σώζεται πεθαίνοντας. Σώζεται για τον εαυτό του· σώζει την εικόνα του, θριαμβευτική επιστροφή της αυτοτελικότητας μέσα στην εξαφάνιση του “υποκειμένου” της. Σώζει, όμως, επίσης, και κάτι για μας: εξίσου θριαμβευτική επιβεβαίωση της μετουσίωσης, ρίζα και συνεχιζόμενη συνθήκη της ιστορικής ζωής που έχει τραφεί από τόσους εθελούσιους θανάτους.» Βλ. Castoriadis C. (1990). *Le Monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe, III*. ό. π., σελ. 224-225.

⁴⁶ Βλ. ενδεικτικά Castoriadis C. *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe, V*. ό.π., σελ. 85-153· του ίδιου (1999). *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe, VI*. ό. π. σελ. 183-257.

ποιεί και να πράττει, δηλαδή να σχηματίζει ένα ανοιχτό πρόταγμα για τη ζωή του και να δουλεύει μέσα σε αυτό με την ελάχιστη δυνατή αναστολή της ριζικής του φαντασίας.⁴⁷

Όσον αφορά την πολιτική, αυτή δεν μπορεί να είναι παρά η διαυγασμένη δραστηριότητα που έχει ως αντικείμενό της τη θέσμιση της αυτόνομης κοινωνίας και τις αποφάσεις που αφορούν τα συλλογικά εγχειρήματα μιας τέτοιας κοινωνίας. Η κοινωνία αυτή όχι μόνο ξέρει ρητά, όπως είπαμε, ότι η ίδια δημιουργεί τους θεσμούς της, αλλά και θεσμίζει τον εαυτό της με τέτοιο τρόπο, ώστε να απελευθερώσει το κοινωνικό της φαντασιακό και να είναι ικανή να αλλοιώσει τους θεσμούς της με μια δραστηριότητα συλλογική, αυτοστοχαστική και διαβουλευτική.⁴⁸

Με βάση όσα είπαμε, όμως, έως εδώ, γίνεται σαφές ότι μόνο όταν η αγωγή προσανατολισθεί κεντρικά στη δημιουργία μιας αναστοχαστικής και διαβουλευτικής υποκειμενικότητας είναι δυνατή η δημιουργία της αλήθειας. Θα πρέπει, μάλιστα, η κοινωνία να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον της σε αυτή την κατεύθυνση ήδη από την παιδική ηλικία, ακόμα, δηλαδή, και ενώ οι συνθήκες δεν είναι ώριμες προς τούτο. Η αγωγή αυτή δεν θα πρέπει να λαμβάνει χώρα μόνο στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά σε κάθε χώρο που το παιδί ζει. Θα πρέπει δε να κατατείνει στην αγάπη της αλήθειας· μιας πράξης, δηλαδή, που επιθυμεί να προσεγγίσει αυτό που είναι μέσα από μια ανοιχτή διερώτηση. Χωρίς αμφιβολία στο σχολικό περιβάλλον η ανάγκη αυτή είναι απαραίτητο να διαχέεται τόσο στα προγράμματα σπουδών όσο και εν γένει στα περιεχόμενα της σχολικής ζωής. Είναι δε φανερό ότι δεν θα πρέπει να λαμβάνει χώρα μόνο στο γνωστικό πεδίο, αλλά επίσης να μορφοποιηθεί ως ηθική, ως πολιτική και ως αισθητική πράξη. Έχω τη βαθιά πεποίθηση ότι η ενεργοποίηση ενός τέτοιου παιδευτικού ενδιαφέροντος συνιστά στην παρούσα κοινωνική κατάσταση μια πράξη επαναστατική. Αρκεί να αναλογισθεί κανείς ως προς τούτο, προκειμένου να πεισθεί, ότι το περιβάλλον εντός του οποίου θα αρθρωθεί δεν είναι άλλο από ετούτο που τα πάντα βοούν: αυτό που έχει μετατρέψει, δηλαδή, τον λόγο σε γλωσσικό παίγνιο, το οποίο κάθε φορά διαλέγει κάποιος, προκειμένου, μιλώντας το, να ενταχθεί σε αυτούς που έχουν πετύχει ή θα πετύχουν στο πλαίσιο της αθλιότητας του σύγχρονου καπιταλιστικού τρόπου ζωής· σε αυτούς δηλαδή που έχουν αποδεχθεί το πνεύμα του μηδενισμού και προσαρμοσθεί δεόντως σε αυτό. Υπ' αυτήν ακριβώς την έννοια, θεωρώ ότι η προσπάθεια ανατροπής αυτής της κυριαρχίας της λατρείας του ψευδολόγου είναι μια πράξη πραγματικά επαναστατική. Αν ο σύγχρονος δυτικός άνθρωπος κατανοήσει ότι μια τέτοια πράξη απορρέει όχι μόνον από μια βαθιά πολιτική και ηθική απαίτηση αλλά, πρωτίστως, από μια βαθιά λογική απαίτηση ενός εχέφρονος ανθρώπου που επιθυμεί να μην οδηγηθεί στην καταστροφή, τότε ο κόσμος στον οποίο ζούμε θα μπορούσε να γίνει καλύτερος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αριστοτέλους, *Ηθικά Νικομάχεια*. Loeb Classical Library.

Aulagnie, P. (1975). *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'enoncé*. Paris: Gallimard.

Castoriadis, C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.

⁴⁷ Βλ. ενδεικτικά Castoriadis C. (1999). *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe, VI*. ό. π., σελ. 197-220.

⁴⁸ Βλ. ενδεικτικά Castoriadis C. (1996). *La Montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe, IV*. ό.π., σελ.159-182 και 183-193. Εδώ γίνεται φανερό ότι, αφού μια αυτόνομη κοινωνία, ως κοινωνία που αυτοθεσμίζεται και αυτοκυβερνάται, συμπορεύεται με την ανάπτυξη της ικανότητας όλων των μελών της να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του συλλογικού στοχασμού διαβούλευσης και απόφασης, η δημοκρατία είναι το καθεστώς της συλλογικής στοχαστικότητας από την οποία απορρέουν τα πάντα.

- Castoriadis, C. (1978). *Les Carrefours du labyrinthe*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (1986). *Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe, II*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (1996). *La Montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe, IV*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (1990). *Le Monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe, III*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe, V*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (1998). Η «ορθολογικότητα» του καπιταλισμού. (μτφρ. Κ. Σπαντιδάκη – Ζ. Χριστοφίδου-Καστοριάδη), Αθήνα: Ύψιλον.
- Castoriadis, C. (1999). *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe, VI*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (1999). *Sur le «Politique» de Platon*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (2000). La vérité dans l'effectivité social-historique. *Les temps modernes*, No 609, Juin-Juillet-Août 2000.
- Castoriadis, C. (2004). *Ce qui fait la Grèce. D'Homère à Héraclite*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (2008). *Ce qui fait la Grèce. La cité et les lois*. Paris: Seuil.
- Finley, M. I. (1981). Politics and political theory. In M. I. Finley (Ed.) *The legacy of Greece. A new appraisal*. Oxford: Oxford University Press.
- Freud, S. (1993). *Ηερμηνεία των ονείρων*. (μτφρ. Λ. Αναγνώστου), Αθήνα: Επίκουρος.
- Freud, S. (1936). *Nouvelles Conférences sur la Psychanalyse*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1951). «Le moi et le ça», *Essais de Psychanalyse*. Paris: Payot.
- Freud, S. (1952). «L'inconscient», *Métapsychologie*. Paris: Gallimard
- Freud, S. (1956). *La naissance de la psychanalyse, lettres à Wilhelm Fliess, notes et plans*. Paris: PUF.
- Havelock, E. (1978). *The Greek concept of justice. From its shadow in Homer to its substance in Plato*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Heidegger, M. (1996). *Being and time*. (trans. J. Stambaugh), Albany: State University of New York Press.
- Heidegger, M. (1953). *Kant et le problème de la métaphysique*. (introd. et trad. par Al. de Waelhens et W. Biemel), Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1982). *On the way to language*. New York: Harper.
- Kant, Im. (1971). *Critique de la raison pure*. (trad. avec notes par A. Tremesaygues et B. Pacaud), Paris: PUF.
- Kant Im. (1966). *Critique de la raison pratique*. (trad. par F. Picavet), Paris: PUF.
- Klein M. (1972). *Essais de Psychanalyse*. Paris: Payot.
- Klein M. (1950). *Contributions to Psycho-analysis*. Londres: Hogarth Press.
- Klein, M., Heinemann, P., Isaacs, S. & Riviere, J. (1952). *Developements in Psycho-analysis*. Londres: Hogarth Press.
- Σοφοκλέους, *Αντιγόνη*, Les Belles Lettres.
- Θουκυδίδου, *Περικλέους Επιτάφιος*, Loeb Classical Library.

Vernant J. P. (1962). *Les origines de la pensée grecque*. Paris: PUF.

Vernant J. P. (1979). *Religions, histoires, raisons*. Paris: Maspero.

Vernant J. P. & Vidal-Naquet P. (1990-1992). *La Grèce ancienne*. Paris: Seuil.

Vidal-Naquet P. (1996). *La démocratie grecque vue d'ailleurs*. Paris: Flammarion.

Η ΝΙΤΣΕΪΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ: ΜΙΑ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΕΞΟΔΟΥ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ ΤΗΣ ΑΝΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ

Αλέξανδρος Θεοδωρίδης & Ελένη Τζιώρα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Προφητεύοντας την έλευση του μηδενισμού στον σύγχρονο δυτικό κόσμο που θα τον ωθήσει σταδιακά στην υποχώρηση και στην ένδεια, ο Nietzsche, επαναστατικά απελπισμένος, αντιστέκεται με τον δικό του τρόπο, δείχνοντάς μας τους λόγους που θα οδηγήσουν στη γενίκευση της ερήμου που αυτός φέρνει μαζί του. Προτρέπει, λοιπόν, τους μοχθούντες δούλους να υπερβούν έναν εαυτό που ενσαρκώνει την υποταγή στον άλλο. Αυτή η πράξη συγκρότησης ενός άλλου εαυτού είναι μια δημιουργία έμπληη πόνου, καθώς απαιτεί την εκμηδένιση της παράστασης του εαυτού. Συνιστά, ωστόσο, μια κίνηση νοηματοδότησης εκ νέου του εαυτού και του κόσμου και, άρα, είναι μια πράξη απελευθερωτική. Για τον Nietzsche αυτό το νόημα δεν μπορεί παρά να είναι το νόημα της ευθύνης. Η αξιοποίηση αυτής της νιτσεϊκής θεωρίας της υπέρβασης του εαυτού ως παιδαγωγικής θεωρίας σήμερα, που η αισιοδοξία του Διαφωτισμού δεν φαίνεται να έχει πια κανένα έρεισμα στην κοινωνικο-ιστορική πραγματικότητα, καθώς το ανθρώπινο ον γενικεύει, αφού το επιθυμεί, ολοένα και περισσότερο μια κατάσταση δουλείας, είναι απαραίτητη. Μια παιδαγωγική θεωρία που εκφράζει την ανάγκη κατανόησης των τρόπων δημιουργίας καινούριων μορφών του εαυτού αλλά και του κόσμου στην προοπτική της απελευθέρωσης από τα δεσμά της ανευθυνότητας και αρθρώνεται σε αυτόν τον ορίζοντα είναι αναγκαία περισσότερο ίσως από ποτέ: κι αυτό, υπό την έννοια ότι η γενίκευση της υποχώρησης στη κάθε είδους κυριαρχία έχει πια πάρει εκρηκτικές διαστάσεις. Την ίδια, όμως, στιγμή οφείλει να αυτοαναγνωρισθεί ως μια θεωρία που δεσμεύεται από το καθήκον να κατανοήσει και να προσπαθήσει να άρει τις δυσκολίες στις οποίες υποπίπτει κάθε θεωρία που ο καταγωγικός-γενέθλιος τόπος άρθρωσής της είναι η φιλοσοφία του υποκειμένου. Στην περίπτωση αυτή θα εκπροσωπήσει ένα σκεπτόμενο πράττειν που αναγνωρίζει το όριο ανάμεσα στο θεωρητικοποίησιμο και τη δημιουργικότητα της Ιστορίας.

140

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Μηδενισμός, εαυτός, υπέρβαση του εαυτού, παιδαγωγική της ευθύνης, φιλοσοφία του υποκειμένου

Ζώντας σε έναν κόσμο ο οποίος ολοένα και περισσότερο ενσαρκώνει μια ανευθυνότητα που θέτει εν αμφιβόλω ακόμα και την ίδια την επιβίωση του γήινου οικοσυστήματος, οφείλουμε επειγόντως να σκεφθούμε τρόπους αποφυγής των συνεπειών του προβλήματος, οι οποίες μπορεί να είναι και δραματικές. Η πολιτική πράξη που ενδεχομένως θα μπορούσε να ανατρέψει την πορεία αυτή της ανθρωπότητας προς τον όλεθρο, έχει πλήρως αποδυναμωθεί. Ακόμα και στον δυτικό κόσμο η εναπομείνασα ενδεής πολιτική πράξη υπονομεύεται σήμερα από έναν ηθικό λόγο που τείνει να την υπάγει στην κυριότητά του.⁴⁹ Έτσι, η περί ευθύνης συζήτηση σήμερα περιορίζεται κατά κύριο λόγο στην αναγνώριση της ευθύνης ως μιας ηθικής ατομικής απόφασης και συμπεριφοράς.⁵⁰ Αντιστοίχως, στο πεδίο της αγωγής η διαμόρφωση του πολίτη βασίζεται εξολοκλήρου στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο να καταστούν ικανοί οι νέοι άνθρωποι να συνεισφέρουν ενεργά στην επίλυση των παγκόσμιων προβλημάτων μέσω της απόκτησης των κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων. Ουδείς, βεβαίως, φαίνεται να διερωτάται γιατί μια τέτοια προσπάθεια δεν

⁴⁹ Βλ. Badiou A. (1998). *Η Ηθική. Δοκίμιο για τη συνείδηση του κακού*. (μτφρ. Βλ. Σκολίδης & Κ. Μπόμπας), Αθήνα: Scripta.

⁵⁰ Λαμπρή εξαίρεση αποτελούν οι προσπάθειες του Jonas και του Honneth. Βλ. ενδεικτικά Jonas H. (1999). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. (trad. J. Greisch), Paris: Flammarion και Honneth A. (2000). *Από την επικοινωνία στην αναγνώριση*. (μτφρ. Κ. Καβουλάκος), Αθήνα: Πόλις. Για μια σφαιρική προσέγγιση του προβλήματος βλ. Μαγγίνη Γκ. (2016). Για μια ηθική του μέλλοντος: ελευθερία και ευθύνη στον Jürgen Habermas και στον Hans Jonas *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 34, σελ. 75-93.

βρίσκει ενεργό αντίκρισμα στα περιεχόμενα της κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Γεγονός είναι, ότι ο μηδενισμός, η απαξίωση των πολιτικών (ακόμα και των ανθρώπινων) αξιών, η ουσιαστική αδιαφορία για το μέλλον κι η ερημιά του νοήματος που χαρακτηρίζουν το πνεύμα της εποχής, δεν ταράζουν δημιουργικά (και πέρα από τις συνήθειες ταυτολογίες) την παιδαγωγική θεωρία και την πράξη, ώστε να διερωτηθούν και να πράξουν ριζικά πάνω στο ζήτημα της πολιτικής και ηθικής διαπαιδαγώγησης.

Ο Nietzsche είναι ο πρώτος φιλόσοφος που διέγνωσε προφητικά την έλευση του μηδενισμού και τον κατήγγειλε πολύ πριν αυτός λάβει εκρηκτικές διαστάσεις στο κοινωνικο-ιστορικό πεδίο. Η σκέψη του ανατέμνει τη διαφωτιστική σκέψη η οποία, στην ανάπτυξή της, διακατεχόταν, μέχρι τότε, από μια αισιοδοξία για το ανθρώπινο ον και τις λογικές του ικανότητες, τρέφοντας τη βεβαιότητα για την τελική ταύτιση του Λόγου με την Ιστορία. Η ίδια, όμως, η Ιστορία απέδειξε ότι αυτή ακριβώς η αισιοδοξία μπορεί να μετατραπεί στο αντίθετό της, αναφορικά με τον άνθρωπο και την ανθρώπινη ζωή, αν λάβουμε υπ' όψιν μας, παραδείγματος χάριν, τη θηριώδη συμπεριφορά του δυτικού ανθρώπου κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Σήμερα, με αμηχανία στεκόμαστε απέναντι και στις δύο αυτές δυνατές εκδοχές. Την αμηχανία, όμως, αυτή η δημιουργικότητα της Ιστορίας φαίνεται να την ξεπερνά, αν αναλογισθεί κανείς ότι η πολιτική απάθεια που χαρακτηρίζει τον δυτικό κόσμο μέχρι και τα τελευταία χρόνια, εκβάλλει σε κοινωνικές και πολιτικές συμπεριφορές που κατατείνουν στη χειρότερη μοίρα του ανθρώπινου: στην εκ νέου, δηλαδή, ανάδυση του ολοκληρωτισμού, τα ίχνη του οποίου παραμένουν, τρόπον τινά, ακόμα ενεργά από την προηγούμενη σκοτεινή του δράση. Εάν όσα υποστηρίζουμε αληθεύουν, αυτό σημαίνει ότι πράγματι η αγωγή, η οποία λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής στις δυτικές κοινωνίες, παρά τα λεγόμενα, είναι προσανατολισμένη και συμβάλλει ενεργά στην εξάπλωση του πνεύματος της απόλυτης κοινωνικής και πολιτικής απαξίας, δηλαδή στην εξάπλωση του πνεύματος του μηδενισμού. Αυτό το πνεύμα το καθιστά ενεργό είτε γιατί δεν έχει τη δυνατότητα για λόγους βαθιά ιστορικούς να το δει, οπότε, συναφώς, βυθιζόμενη στην τυφλότητά της μπορεί να αισιοδοξεί ότι το ανθρώπινο ον σε καμία περίπτωση δεν μπορεί (ουδείς γνωρίζει γιατί) να οδηγηθεί στην καταστροφή είτε το γνωρίζει και ματαιωμένη αποδέχεται ότι αυτός είναι ο μόνος δυνατός κόσμος σήμερα για να ζήσει κανείς. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο θεωρούμε πως τουλάχιστον η παιδαγωγική θεωρία θα πρέπει να αποκτήσει έναν αναστοχαστικό χαρακτήρα και να σταθεί επί του προκειμένου, θέτοντας ριζικά το ερώτημα για την «καταγωγή» και την «αξία» των αξιών, δηλαδή να επιχειρήσει να σταθεί μπροστά στο πρόβλημα του νοήματος των αξιών, όπως ακριβώς επιχείρησε να κάνει ο Nietzsche γενεαλογώντας την ηθική.⁵¹ Σε αυτή την προοπτική θα βρεθεί αντιμέτωπη με νέα ανθρωπολογικά ερωτήματα ή θα αναθερμάνει τα παλαιά, γεγονός που θα τη διαταράξει θετικά τόσο ως προς την ίδια τη δραστηριότητά της όσο και ως προς τον πραξολογικό ορίζοντά της.

Η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία φαίνεται πως εξακολουθεί να αντλεί τα περιεχόμενά της, ως επί των πλείστον, από τη σκέψη των δύο μεγάλων φιλοσόφων του Διαφωτισμού, του Rousseau και, κυρίως, του Kant. Η κεντρική θέση που συνέχει τη σκέψη των δύο φιλοσόφων στο πλαίσιο της συζήτησής μας είναι ότι και οι δύο προσπαθούν να διαμορφώσουν την ιδέα μιας κοινότητας ξεκινώντας από το άτομο· ένα άτομο που συλλαμβάνεται ως ελεύθερο και

⁵¹ Βλ. Nietzsche Fr. (2008). *Γενεαλογία της ηθικής*. (μτφρ. Ζ. Σαρίκας), Αθήνα: Βάνιας, Πρόλογος, παρ. 3, σελ 34. Σύμφωνα με τον Foucault, το να επιτελείς τη γενεαλογία των αξιών δεν σημαίνει να επιχειρείς μία ιστορική έρευνα για την καταγωγή τους, αλλά να προβαίνεις σε μια διεξοδική διερεύνηση των λεπτομερειών και των τυχαιοτήτων που διαμορφώνουν την ιστορική αρχή των πραγμάτων, μακριά από οποιαδήποτε ψευδαίσθηση ενός υπερϊστορικού πρίσματος και πέρα από την αναζήτηση μίας εσχάτης αρχής, της ουσίας ή του τέλους τους. Βλ. Foucault M. (2003). *Τρία κείμενα για τον Nietzsche*. (μτφρ. Δ. Γκιντσάκης), Αθήνα: Πλέθρον, σελ 39-49.

αυτόνομο.⁵² Αυτή η ανθρωπολογική αναγνώριση μπορεί να αποτελέσει τη βάση στην προσπάθειά μας να σκεφθούμε κριτικά πάνω στο ζήτημα της ηθικής, όπως το επιχειρήσει ο Nietzsche με τη θεωρία του για τον πολιτισμό, παραμένοντας κι αυτός, βεβαίως, δέσμιος στους περιορισμούς της φιλοσοφίας του υποκειμένου.

Σε αντίθεση με τον Rousseau,⁵³ ο Nietzsche ισχυρίζεται πως ο άνθρωπος στη φυσική του κατάσταση είναι ένα αρπαχτικό ζώο.⁵⁴ Αλλά και σε αντίθεση με τον Kant,⁵⁵ ο Nietzsche θεωρεί πως ο άνθρωπος δεν είναι ένα κατεξοχήν λογικό ον αλλά ένα ον τρελό.⁵⁶ Αυτό που οι φιλόσοφοι κατανόησαν ως «ελεύθερη βούληση» είναι, κατά τον Nietzsche, το αποτέλεσμα της οργανωτικής διάταξης της ενστικτικής ζωής του ανθρώπου.⁵⁷ Το ανθρώπινο ον, λοιπόν, δεν χαρακτηρίζεται από την ενότητα και τον Λόγο αλλά από την πολλαπλότητα, τη διαφορετικότητα και τη μη συνειδητή δράση του. Ο άνθρωπος γίνεται ηθικό ον μόνο μέσω της ανθρωποποίησής του από τον πολιτισμό, με τη βίαιη εγγραφή της κοινωνικής ρύθμισης στο σώμα του.⁵⁸ Γι' αυτό ο Nietzsche θα χαρακτηρίσει τον άνθρωπο ως «το πιο άρρωστο», το κατ' εξοχήν νοσηρό ζώο, όπως αργότερα και ο Freud.⁵⁹ Με τον ανθρωπολογικό του προβληματισμό, ο Nietzsche επιχειρεί να διανοίξει, τρόπον τινά, τον δρόμο για την αμφισβήτηση της αρχής της υποκειμενικότητας και τις συνέπειες που αυτή έχει στο πεδίο της ηθικής.

Τόσο η εγκυρότητα του Λόγου, όσο και συναφώς και ο ίδιος ο σχηματισμός του υποκειμένου αποτελούν, για τον φιλόσοφο, προϊόν της επιβολής ισχύος μιας θέλησης για δύναμη. Οι ισχυροί είναι αυτοί που μπορούν να επιβεβαιώσουν τον εαυτό τους ως δημιουργοί. Αντιθέτως, αυτό που χαρακτηρίζει την ηθική των δούλων είναι ότι δεν αποτελεί μια ηθική «αυτοκατάφασης» αλλά άρνησης.⁶⁰ Η ηθική των δούλων, στη νιτσεική θεωρία, αντιδιαστέλλεται με την ηθική των κυρίων ως οι δύο τρόποι υπαρξιακής σύνδεσης με τον

⁵² Βλ. Ansell-Pearson K. (1991). *Nietzsche Contra Rousseau: A Study of Nietzsche's Moral and Political Thought*. New York: Cambridge University Press, σελ. 90.

⁵³ Ο Rousseau αναγνώρισε το ανθρώπινο ον ως φύσει καλό, που εκφυλίζεται από τις καταστρεπτικές επιδράσεις του πολιτισμού. Βλ. Rousseau J.-J. (2010). *Πραγματεία περί της καταγωγής και των θεμελίων της ανισότητας ανάμεσα στους ανθρώπους*. (μτφρ. Μ. Αλεξίου-Καναγκίνη), Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

⁵⁴ Βλ. Nietzsche Fr. (2004¹). *Η χαρούμενη επιστήμη*. (μτφρ. Ζ. Σαρίκας), Θεσσαλονίκη: Νησίδες, παρ. 354, σελ. 225.

⁵⁵ Ο Kant θεωρεί ότι είναι πρακτικά αναγκαίο οι ηθικές έννοιες και οι ηθικοί νόμοι να πηγάζουν μόνο από την καθαρή λογική, ανεξάρτητα από κάθε εμπειρία. Βλ. Kant Im. (1984). *Τα Θεμέλια της Μεταφυσικής των Ηθών*. (μτφρ. Γ. Τζαβάρας), Αθήνα–Γιάννινα: Δωδώνη, σελ. 57.

⁵⁶ Ανάμεσα στην εγρήγορση και το όνειρο, θα πει ο φιλόσοφος, δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά. Βλ. Nietzsche Fr. (1999). *Αυγή*. (μτφρ. Ελ. Καλκάνη), Αθήνα: Δαμιανός, παρ. 119, σελ. 119.

⁵⁷ «Ελευθερία της θέλησης» αυτή είναι η λέξη για εκείνη την πολύπλοκη κατάσταση ευχαρίστησης του προσώπου που θέλει, που διατάζει και την ίδια στιγμή ταυτίζει τον εαυτό του με τον εκτελεστή της διαταγής — ο οποίος ως τέτοιος απολαμβάνει επίσης το θρίαμβο σε βάρος των ενεχόμενων αντιστάσεων, αλλά και ο οποίος θεωρεί πως η ίδια του η θέληση είναι εκείνο που υπερνίκησε τις αντιστάσεις αυτές. Εκείνος που θέλει προσθέτει κατ' αυτόν τον τρόπο τις αισθήσεις της ευχαρίστησης των επιτυχημένων εκτελεστικών οργάνων, των εξυπηρετικών «υποθελήσεων» ή υποψυχών — γιατί το σώμα μας είναι μόνον ένα κοινωνικό οικοδόμημα απαρτιζόμενο από πολλές ψυχές -στις δικές του αισθήσεις ευχαρίστησης ως διατάζοντος. *L' effet c' est moi* (το αποτέλεσμα είναι εγώ): αυτό που συμβαίνει εδώ είναι αυτό που συμβαίνει σε κάθε καλοκατασκευασμένη και ευτυχημένη κοινότητα: η κυρίαρχη τάξη ταυτίζεται με τις επιτυχίες της κοινότητας. Σε κάθε θέλαιν έχουμε να κάνουμε απολύτως με ένα ζήτημα διατάζειν και υπακούειν, πάνω στη βάση, όπως είπα ήδη, ενός κοινωνικού οικοδομήματος απαρτιζόμενου από πολλές «ψυχές»: γι' αυτό ένας φιλόσοφος θα έπρεπε να διεκδικήσει το δικαίωμα να συμπεριλάβει το θέλαιν καθ' εαυτό στο πεδίο της ηθικής: δηλαδή, της ηθικής νοούμενης ως της θεωρίας των σχέσεων κυριαρχίας κάτω από τις οποίες εμφανίζεται το φαινόμενο «ζωή». Βλ. Nietzsche Fr. (2004²). *Πέρα από το καλό και το κακό*. (μτφρ. Ζ. Σαρίκας), Θεσσαλονίκη: Νησίδες, παρ. 19, σελ. 29.

⁵⁸ Βλ. Nietzsche Fr. (2008). *Γενεαλογία της ηθικής*. ό. π., 2η πραγματεία, παρ. 3, σελ. 89-92.

⁵⁹ Βλ. Nietzsche Fr. (2008). *Γενεαλογία της ηθικής*. ό. π., 3η πραγματεία, παρ. 13, σελ. 171. Βλ. επίσης Freud, S. (2011). *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*. (μτφρ. Ν. Μυλωνά), Αθήνα: Νίκας / Ελληνική Παιδεία Α.Ε.

⁶⁰ Βλ. Keith Ansell-Pearson στην Εισαγωγή στο Nietzsche Fr. (2008). *Γενεαλογία της ηθικής*. ό. π., σελ. 18.

κόσμο.⁶¹ Για τον Nietzsche, ο κόσμος και κατ' επέκτασιν ο εαυτός μπορεί να δικαιωθεί μόνο ως αισθητικό φαινόμενο.⁶² Ο κόσμος της αισθητικής φαινομενικότητας είναι ο μόνος υπαρκτός: χαρακτηρίζεται από την αβεβαιότητα, την παροδικότητα, την πολλαπλότητα, την έλλειψη λόγου. Η αποδοχή του, επομένως, προϋποθέτει θάρρος και τεράστιο ψυχικό σθένος, καθώς ο άνθρωπος χάνει κάθε έρεισμα για τη ζωή: «Δεν θα αναπαυτείς ποτέ πια μέσα σε μια απέραντη εμπιστοσύνη, (...) δεν θα σταματήσεις μπροστά σε μία έσχατη σοφία, σε μία έσχατη καλοσύνη, σε μία έσχατη δύναμη (...) δεν θα υπάρξει κανένας λόγος για ό,τι γίνεται και καμιά αγάπη σε ό,τι θα σου συμβεί».⁶³ Χωρίς μία απάντηση, όμως, έναν σκοπό, ο άνθρωπος υποφέρει μπροστά στο πρόβλημα του νοήματος της ζωής και κυρίως μπροστά στο πρόβλημα της οδύνης: «Προς τι ο άνθρωπος», «Προς τι να υποφέρουμε;». «*Εις μάτην*», θα γράψει ο φιλόσοφος. Και θα διαβεβαιώσει: «Πίσω από κάθε μεγάλο ανθρώπινο πεπρωμένο αντηχούσε ως επωδός ένα ακόμη μεγαλύτερο «*εις μάτην!*».⁶⁴ Οι αδύναμοι άνθρωποι, μη μπορώντας να αναμετρηθούν με την οδύνη της ύπαρξης, γίνονται αρνητές της ζωής και αναζητούν εξωτερικές εγγυήσεις για τον σκοπό και το νόημα της ζωής τους. Για να μπορούν να ζήσουν με κάποια ασφάλεια και ηρεμία, μεταθέτουν την ευθύνη του κόσμου και του εαυτού, λησμονώντας παράλληλα τον εαυτό τους ως καλλιτεχνικό δημιουργικό υποκείμενο.⁶⁵

Ο χριστιανισμός, η ηθική, η δυτική μεταφυσική είναι για τον Nietzsche όλα αυτά τα ιδεώδη στα οποία κατέφυγε, μέχρι σήμερα, η ανθρωπότητα για να ξεπεράσει το πρόβλημα της ανωφελείας της ύπαρξης.⁶⁶ Η πίστη του σύγχρονου ανθρώπου στην επιστήμη απαντά ακριβώς στον ίδιο σκοπό. Βασίζεται, δηλαδή, σε εκείνη την επιτακτική επιθυμία για βεβαιότητα, την επιθυμία να θέλουμε να έχουμε κάτι απολύτως στέρεο.⁶⁷ Ο σύγχρονος άνθρωπος περιμένει από την επιστήμη να του δώσει απαντήσεις για τον εαυτό του και τον κόσμο. Αντιστοίχως, στο πεδίο της αγωγής οι νέοι άνθρωποι παροτρύνονται να αναζητήσουν στην επιστήμη το νόημα του κόσμου και του εαυτού. Δικαίως, λοιπόν, θα χαρακτηρίσει ο Nietzsche την επιστήμη ως τη νεώτερη και ευγενικότερη μορφή του ασκητικού ιδανικού.⁶⁸ Η επιστήμη, βέβαια, από μόνη της δεν δημιουργεί αξίες. Χρειάζεται και αυτή, οπωσδήποτε, μια δύναμη που να δημιουργεί αξίες για να μπορεί να τις υπηρετεί.⁶⁹ Παρά το γεγονός ότι η γέννηση και η ανάπτυξη της επιστήμης βασίζεται στο αίτημα της απαλλαγής από τις ηθικές πεποιθήσεις, δηλαδή η επιστήμη θεμελιώνεται στην καταστατική αρχή της αντικειμενικότητας, η ίδια η πίστη στην αντικειμενικότητα και την αλήθεια αποτελεί μία πρώτη πεποίθηση. Άρα η επιστήμη βασίζεται σε πεποιθήσεις: στην πεποίθηση ότι η αλήθεια είναι προτιμότερη από την πλάνη.⁷⁰ Η πίστη στην αλήθεια, λέει ο Nietzsche, είναι η ίδια η μεταφυσική πίστη του χριστιανισμού, που ήταν και η πίστη του Πλάτωνος, ότι «ο Θεός είναι η αλήθεια, ότι η αλήθεια είναι θεϊκή...».⁷¹ Η αλήθεια, δηλαδή, θεωρείται κάτι άλλο από τη φαινομενικότητα και την πλάνη, άρα βασίζεται στην πεποίθηση ότι πέρα από αυτόν τον

⁶¹ Πρβλ. επ' αυτού τη διαλεκτική του κυρίου και του δούλου στη χειγκελιανή Φαινομενολογία του Πνεύματος. Βλ. Hegel G.W.F. (1975). *Phénoménologie de l'esprit*. (trad. J. Hyppolite), τ. 2, Paris: Aubier.

⁶² Βλ. Nietzsche Fr. (2010). *Η γέννηση της τραγωδίας*. (μτφρ. Ζ. Σαρίκας), Θεσσαλονίκη: Πανοπτικόν.

⁶³ Βλ. Nietzsche Fr. (2004¹). *Η χαρούμενη επιστήμη*. ό. π., παρ. 285, σελ 171.

⁶⁴ Βλ. Nietzsche Fr. (2008). *Γενεαλογία της ηθικής*. ό. π., 3η πραγματεία, παρ. 28, σελ 224.

⁶⁵ Βλ. Nietzsche Fr. (1991). *Περί αλήθειας και ψεύδους*. Στο Στ. Δημόπουλος (Επιμ.), *Η αλήθεια και η ερμηνεία*. (μτφρ. Θ. Πενολίδης), (σελ. 23-39). Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ 32.

⁶⁶ Βλ. Nietzsche Fr. (1961). *Η θέληση της Δυνάμεως*. (μτφρ. Ιωάννα Μπαζύλη), Αθήνα: Ενωμένοι Εκδότες, σελ 14.

⁶⁷ Βλ. Nietzsche Fr. (2004¹). *Η χαρούμενη επιστήμη*. ό. π., παρ. 347, σελ 216.

⁶⁸ Βλ. Nietzsche Fr. (2008). *Γενεαλογία της ηθικής*. ό. π., 3η πραγματεία, παρ. 23, σελ. 206-207 καθώς επίσης βλ. Nietzsche Fr. (2004¹). *Η χαρούμενη επιστήμη*. ό. π., παρ. 344, σελ 212.

⁶⁹ Βλ. Nietzsche Fr. (2008). *Γενεαλογία της ηθικής*. ό. π., 3η πραγματεία, παρ. 24, σελ. 211.

⁷⁰ Βλ. Nietzsche Fr. (2004¹). *Η χαρούμενη επιστήμη*. ό. π., παρ. 344, σελ 211.

⁷¹ Βλ. Nietzsche Fr. (2004¹). *Η χαρούμενη επιστήμη*. ό. π., παρ. 344, σελ 212.

κόσμο υπάρχει ένας άλλος κόσμος αντικειμενικός. Αν, επομένως, η επιστήμη θέλει να υπερβεί τις προκαταλήψεις, ο Nietzsche θεωρεί ότι δεν πρέπει μόνο να γυρίσει τη φιλοσοφία με το κεφάλι προς τα κάτω αλλά και την αλήθεια.⁷²

Η αναζήτηση της αλήθειας, σύμφωνα με τον φιλόσοφο, οδήγησε αναγκαία στην αληθή γνώση ότι είναι αδύνατον να ερμηνεύσουμε τον κόσμο με βάση την ιδέα της αλήθειας.⁷³ Όλα αυτά με τα οποία είχαμε δώσει μια αξία στον κόσμο μας, καταργήθηκαν από μας, λέει ο Nietzsche.⁷⁴ Είχαμε μετρήσει την αξία του κόσμου με κατηγορήματα, όπως «τελικό αίτιο», «εν σύνολο», «ον» που αναφέρονταν σε έναν κόσμο καθαρά υποθετικό.⁷⁵ Η ορθολογική αναζήτηση της αλήθειας αποκάλυψε ότι η αλήθεια είναι μία ανθρώπινη επινόηση, δηλαδή μία πλάνη. Όμως μαζί με τον αληθινό κόσμο καταργήσαμε και τον φαινομενικό.⁷⁶ Ο θάνατος του Θεού συνοδεύεται από την αδυναμία των ανθρώπων να αναλάβουν τις συνέπειες αυτής της πράξης, καθώς είχαν συνηθίσει να θεωρούν τον σκοπό «ορισμένο, δοσμένο, απαιτητό έξωθεν».⁷⁷ Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο και στο πεδίο της αγωγής οι θεσμοί που επωμίζονταν την υποχρέωση της μετάδοσης της αλήθειας έμειναν χωρίς περιεχόμενο. Υπ' αυτήν την έννοια, η επικράτηση του μηδενισμού αποτελεί αναγκαία συνέπεια της κυριαρχίας της ηθικής των δούλων και η κρίση της παιδείας στον δυτικό κόσμο πρέπει να γίνει κατανοητή ως μια κρίση των αξιών. Η αποκάλυψη της πλάνης των κατεστημένων σημασιών χωρίς την ανάληψη της ευθύνης για τη δημιουργία νέων είναι η πηγή του σύγχρονου μηδενισμού.

Επιπλέον, η προβληματική του Nietzsche δεν εξαντλείται στην εξέταση των λόγων της εμφάνισης του μηδενιστή ανθρώπου, αλλά περιλαμβάνει και την επιθυμία του να σκεφθεί την υπέρβασή του. Για τον λόγο αυτό θα θέσει το αίτημα της μεταξίωσης των αξιών. Η αλλαγή των αξιών, όπως πολύ σωστά αναγνώρισε ο φιλόσοφος, προϋποθέτει τη δημιουργία ατόμων που θα είναι ικανά να δημιουργήσουν νέες αξίες, υπερβαίνοντας τον ήδη διαμορφωμένο ηθικό εαυτό τους. Η μεταξίωση των αξιών είναι εφικτή μόνο μέσω της υπέρβασης του εαυτού. Ας σημειώσουμε εδώ ότι μια τέτοια απαίτηση δεν στρέφεται μόνο σε μια ώριμη ηλικιακά ζωή του ανθρώπου. Ακόμα και αν η συγκρότηση του εαυτού στην παιδική ηλικία δεν είναι τέτοια που να επιτρέπει την υπέρβασή του, δηλαδή να επιτρέπει τη δημιουργία μιας νέας μορφής εαυτού, αυτή η ανθρωπολογική συνθήκη θεωρούμε πως δεν θα πρέπει να εμποδίζει την παιδαγωγική πράξη να προσανατολίζεται, ήδη κατά την παιδική ηλικία, στη δημιουργία των συνθηκών που θα διευκολύνουν τα ανθρώπινα όντα να αναλάβουν την ευθύνη του εαυτού τους.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν μας ότι στην προοπτική της δέσμευσης ανάληψης της ευθύνης ο εαυτός είναι αυτοδημιουργία, δηλαδή το αποτέλεσμα μιας καλλιτεχνικής εργασίας του ίδιου του ανθρώπου επί του εαυτού του,⁷⁸ η αισθητική διαμόρφωση του εαυτού αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ηθικής διαπαιδαγώγησης. Μια τέτοια αισθητική αγωγή έχει ως στόχο να καταστήσει τον άνθρωπο ικανό να εφαρμόζει αισθητικές αξίες στον εαυτό του. Υπ' αυτήν την έννοια, η αισθητική αγωγή ως καλλιτεχνική δημιουργία αφορά κεντρικά την ίδια τη διαδικασία της εξατομίκευσης. Για να γίνεις πραγματικά αυτό που είσαι, γράφει ο Nietzsche, ένα πράγμα είναι απαραίτητο: να δώσεις στυλ στον χαρακτήρα σου -μια μεγάλη και σπάνια τέχνη!⁷⁹ Εφόσον, μάλιστα, δεχόμαστε ότι στη διαδικασία της εξατομίκευσης, το

⁷² Βλ. Nietzsche Fr. (2008). *Γενεαλογία της ηθικής*. ό. π., 3η πραγματεία, παρ. 24, σελ 211.

⁷³ Βλ. Nietzsche Fr. (1962). *Ο ευρωπαϊκός μηδενισμός*. (μτφρ. Ι. Ζέρβος), Αθήνα: Εγκυκλοπαιδικές εκδόσεις, παρ. 5, σελ 25.

⁷⁴ Βλ. Nietzsche Fr. (1962). *Ο ευρωπαϊκός μηδενισμός*. ό. π., παρ., 5, σελ 25.

⁷⁵ Βλ. Nietzsche Fr. (1962). *Ο ευρωπαϊκός μηδενισμός*. ό. π., παρ. 5, σελ 25-26.

⁷⁶ Βλ. Nietzsche Fr. (χχ). *Το λυκόφως των ειδώλων*. (μτφρ. Μ. Ε. Ανδρουλιδάκης), Εκδ. Βιβλιοθήκη για όλους, παρ. 6, σελ 32.

⁷⁷ Βλ. Nietzsche Fr. (1962). *Ο ευρωπαϊκός μηδενισμός*. ό. π., παρ. 3, σελ 20.

⁷⁸ Βλ. Nietzsche Fr. (2004²). *Πέρα από το καλό και το κακό*. ό. π., παρ. 225, σελ 121.

⁷⁹ Βλ. Nietzsche Fr. (2004¹). *Η χαρούμενη επιστήμη*. ό. π., παρ. 290, σελ 173.

ανθρώπινο ον συγκροτεί κεντρικά την ταυτότητά του μέσω της γλώσσας, η γλωσσική αισθητική καλλιέργεια θα πρέπει να αποτελέσει, σύμφωνα με τον φιλόσοφο, τον κεντρικό στόχο μιας αγωγής που προσανατολίζεται στη δημιουργία νέων μορφών του εαυτού. Η παιδεία αρχίζει με το σωστό βάδισμα στη γλώσσα, κατά τον Nietzsche.⁸⁰

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να αναδείξει τον πρακτικό χαρακτήρα της γλώσσας.⁸¹ Αυτό, βεβαία, δεν έχει καμία απολύτως σχέση με τον σύγχρονο προσανατολισμό της παιδαγωγικής στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Το αντίθετο μάλιστα. Μια τέτοια γλωσσική διδασκαλία υποβαθμίζει τη γλώσσα σε ένα νεκρό εργαλείο συνεννόησης, ακυρώνοντας κάθε δημιουργική δυνατότητα του ανθρώπου. Η γλώσσα, στο πλαίσιο της επικοινωνίας, αποτελεί αναγκαστικά έναν φορέα των κοινωνικών σημασιών, δηλαδή των ήδη διαμορφωμένων και παγιωμένων σημασιών. Ας τονίσουμε, μάλιστα, εδώ την παρατήρηση του Nietzsche ότι η ικανότητα ανακοίνωσης με ευκολία της ανάγκης μας στους άλλους συνένωνε ανέκαθεν μόνον ανθρώπους που μπορούσαν να δείξουν παρόμοιες απαιτήσεις, παρόμοια βιώματα, μέσω παρόμοιων σημείων και οδήγησε σε αυτή την υπερβολικά φυσική *processus in simile*, τη συνεχιζόμενη, δηλαδή, ανάπτυξη του ανθρώπου προς το όμοιο, το συνηθισμένο, το αγλαίο.⁸² Όμως η γλώσσα δεν μπορεί παρά είναι το κεντρικό μονοπάτι για να διαμορφώσει κανείς αισθητικές κρίσεις.⁸³ Μέσω της γλωσσικής αισθητικής καλλιέργειας ο άνθρωπος αποκτά το γούστο και την καλλιτεχνική πειθαρχία που απαιτείται για τη διαμόρφωση νέων μορφών του εαυτού του.⁸⁴

Ας μην ξεχνάμε ακόμα ότι η σύγχρονη διδακτική έμφαση στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας συμπορεύεται αναγκαστικά από τη μεταμοντέρνα θεώρηση του εαυτού ως κατόχου πολλαπλών ταυτοτήτων. Κατ' αντιστοιχία με μια γλώσσα που υπάρχει για να μπορεί να εξυπηρετεί καλύτερα την επικοινωνία σε διαφορετικές περιστάσεις, το αίτημα της δημιουργίας πολλαπλών ταυτοτήτων βασίζεται ουσιαστικά στην αναγνώριση της δυνατότητας του ανθρώπου να προσαρμόζεται σε πολλαπλά περιβάλλοντα. Αφήνοντας κατά μέρος τη συζήτηση περί του εφικτού μιας τέτοιας κατάστασης (τι μπορεί άραγε να σημαίνει ενσάρκωση διαφορετικών ταυτοτήτων; και πώς συγκροτείται σε ένα τέτοιο πλαίσιο η πάντα

⁸⁰ Βλ. Nietzsche Fr. (1998). *Μαθήματα για την παιδεία*. (μτφρ. Ν. Μ. Σκουτερόπουλος), Αθήνα: Νησίδες, σελ 79.

⁸¹ «Το έργο του πραγματικού δασκάλου», γράφει ο Nietzsche, «αρχίζει με το να καταλαβαίνει κανείς να μεταχειρίζεται το ζωντανό ως κάτι ζωντανό· (...) με το να δείξει στον νέο ότι πάνω από όλα πρέπει να πράξει σωστά, όχι να μάθει. Και η μητρική γλώσσα μας είναι ένα πεδίο όπου ο μαθητής οφείλει να μάθει να πράττει σωστά.» Βλ. Nietzsche Fr. (1998). *Μαθήματα για την παιδεία*. ό. π., σελ 65-66.

⁸² Βλ. Nietzsche Fr. (2004²). *Πέρα από το καλό και το κακό*. ό. π., παρ. 268, σελ 166. Η σύγχρονη απαίτηση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας ως κατ' εξοχήν χρήσης συνιστά, ενδεχομένως, μια μορφή βαρβαρότητας μεγαλύτερη από εκείνη που κατήγγειλε ο Nietzsche στην εποχή του, στον βαθμό που το κοινωνικό πλαίσιο άρθρωσης μιας τέτοιας μορφής γλώσσας διακηρύττει σε όλους τους τόνους την απέχθειά του για μια διαφορετική κατανόηση του εαυτού και του κόσμου από την ισχύουσα.

⁸³ Βλ. Nietzsche Fr. (1998). *Μαθήματα για την παιδεία*. ό. π., σελ 78.

⁸⁴ Ο φιλόσοφος θεωρεί πως χρέος ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι να οδηγήσει, με αυθεντία και με αξιοπρεπή αυστηρότητα, στη σωστή κατεύθυνση τους νέους που έχουν περιέλθει σε κατάσταση γλωσσικής αγριότητας και να τους φωνάξει: «Πάρτε τη γλώσσα σας στα σοβαρά! (...) Εδώ θα φανεί πόσο πολύ ή πόσο λίγο εκτιμάτε την τέχνη (...) εδώ στον τρόπο που θα μεταχειριστείτε τη μητρική σας γλώσσα. Αν δεν φθάσετε να αισθάνεστε φυσική αηδία για ορισμένες λέξεις και εκφράσεις που τις έχουμε συνηθίσει από τα δημοσιογραφικά φύλλα, πάντοτε να πασχίζετε για μόρφωση (...). Γιατί εδώ, στο πιο κοντινό για σας σημείο, κάθε στιγμή που μιλάτε και γράφετε, έχετε μία λυδία λίθο, για να κρίνετε πόσο βαρύ, πόσο πελώριο είναι το χρέος των μορφωμένων. (...) Και συνεχίζει: «Στο πνεύμα μιας τέτοιας επίκλησης ο δάσκαλος έχει την υποχρέωση να κάνει τους μαθητές του να προσέξουν χίλιες δύο λεπτομέρειες και, με τη σιγουριά του καλού γούστου, κυριολεκτικά να τους απαγορεύει τη χρήση ορισμένων λέξεων.» Ο ίδιος δάσκαλος θα υποχρεώνει τους μαθητές να διατυπώνουν ξανά και κάθε φορά πιο καλά την ίδια σκέψη και θα σταματήσει μόνο όταν οι μαθητές αισθανθούν δέος και θαυμασμό. Βλ. Nietzsche Fr. (1998). *Μαθήματα για την παιδεία*. ό. π., σελ 63-64.

σχετική συνοχή του ατόμου, τουλάχιστον προς την χρεϊαν ικανώς;) και τη δυτικοκεντρική οπτική της (αλλιώς θα πρέπει οι εισηγητές της να μας δείξουν πώς αυτή είναι εφικτή σε όλα τα κοινωνικο-ιστορικά περιβάλλοντα) οφείλουμε να αναγνωρίσουμε πως δεν συνιστά κατ' ουσίαν παρά μια προτροπή προς τον δυτικό άνθρωπο της μεταμοντέρνας εποχής μας να διαθέτει μία ταυτότητα ευέλικτη και προσαρμοστική και να χρησιμοποιεί, συναφώς, πολλαπλά γλωσσικά παίγνια, προκειμένου να μπορεί να υπάρξει στη σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία της προσφοράς και της κατανάλωσης. Σε ένα περιβάλλον αποθέωσης και δήθεν υπερπολλαπλασιασμού των ιδιωτικών επιλογών, προβάλλεται το αίτημα να καθορίζεται ο εαυτός όλο και περισσότερο από το πρότυπο μιας *ύπαρξης à la cart*,⁸⁵ δηλαδή από το πρότυπο ενός εαυτού του, οποίου κάθε αντίφαση λειαινεται, ώστε να προκύψει ανώδυνα η οποιαδήποτε αρμονική συνύπαρξη των αντιθέτων, ενός εαυτού αποδραματοποιημένου, ενός εαυτού του οποίου η επιφάνεια, εν τέλει, δεν καθρεφτίζει το βάθος αλλά το κενό, ένα «κενό χωρίς τραγικότητα ούτε Αποκάλυψη».⁸⁶ Πρόκειται, ασφαλώς, για τον εαυτό ενός μεταμοντέρνου μαζάνθρωπου, ο οποίος δεν διαθέτει πρόσωπο. Εν αντιθέσει προς αυτή τη μεταμοντέρνα έννοια του εαυτού, δηλαδή «του εαυτού που μπορεί να γίνει κανείς σε διάφορες περιστάσεις», ο εαυτός στον Nietzsche είναι αυτός «που μπορεί να γίνει κανείς ανάμεσα στις άπειρες δυνατότητες του εαυτού του».⁸⁷ Η δημιουργία νέων μορφών του εαυτού προϋποθέτει την υπέρβαση της προηγούμενης μορφής και τη δημιουργία καινούργιας.

Οφείλουμε να τονίσουμε εδώ ότι μια τέτοια δημιουργία είναι έμπληη πόνου, καθώς απαιτεί την εκμηδένιση της προηγούμενης παράστασης του εαυτού και, ταυτοχρόνως, απαιτεί την αναγνώριση της αξίας του ορίου. Αν ο άνθρωπος ενδιαφέρεται για την αυθυπέμβαση, δηλαδή για τη διαρκή μετάβαση προς αυτό το οποίο δεν είναι ακόμα ο εαυτός του, είναι υποχρεωμένος να επιθυμήσει ταυτόχρονα και τον χαμό του: «Πρέπει να θέλεις να καείς στην ίδια σου τη φλόγα», γράφει ο φιλόσοφος· «πώς θα ήθελες να ξαναγεννηθείς, αν δεν γίνεις πρώτα στάχτη!»⁸⁸ Πώς, λοιπόν, ο άνθρωπος θα συνεχίσει να δημιουργεί, αν δεν βρει το σθένος να αντικρίσει την Άβυσσο; «Εγώ σας λέω», συνεχίζει ο Nietzsche, ότι «πρέπει να έχει κανείς ακόμα χάος μέσα του, για να μπορέσει να γεννήσει ένα χορευτικό αστέρι».⁸⁹ Ανάμεσα στην ταυτότητα και στην απώλεια της ταυτότητας προβάλλει το χάος, και δι' αυτού ανοίγεται μια επικίνδυνη διαδρομή. Τι είδους κίνδυνος υπάρχει εδώ; «Η παραπλάνηση, η τρέλα, η αυτοκτονία. Και ασφαλώς ο πόνος και το ανικανοποίητο. Η ταυτότητα συνεπάγεται την ικανοποίηση του αποκτημένου “είναι” - μέσα στην ιδιοκτησία. Ο δρόμος του δημιουργού δεν είναι και τόσο άκοπος, δεν είναι ο δρόμος της ανάπαυσης.»⁹⁰ Πώς, λοιπόν, θα γίνει ικανός ο άνθρωπος για δημιουργία, αν δεν βρει το σθένος να αναλάβει ο ίδιος το άχθος του καθορισμού του, αν δεν αναγνωρίσει την αξία της περατότητας, αν δεν επιδείξει την καλλιτεχνική σκληρότητα που απαιτείται για να δώσει μορφή σε ένα ανθιστάμενο υλικό. Η αναγνώριση, επομένως, του νοήματος της οδύνης και η απόκτηση μέτρου αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη δυνατότητα δημιουργίας νέων μορφών του εαυτού.

Σήμερα, οποιοδήποτε εγχείρημα υπεράσπισης της παιδευτικής αξίας της οδύνης φαίνεται, εκ πρώτης όψεως, ιδιαίτερα προκλητικό απέναντι στο κυρίαρχο ήθος του σύγχρονου δυτικού κόσμου. Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι τα πάντα βρούν σε όλους τους τόνους ότι ο

⁸⁵ Βλ. Lipovetsky G. (2009). *Η εποχή του κενού. Δοκίμια για τον ατομικισμό*. (μτφρ. Β. Τομανάς), Θεσσαλονίκη: Νησίδες, σελ. 20.

⁸⁶ Βλ. Lipovetsky G. (2009). *Η εποχή του κενού. Δοκίμια για τον ατομικισμό*. ό. π., σελ. 12.

⁸⁷ Βλ. Bingham Ch. (2001). What Friedrich Nietzsche cannot stand about education: Toward a pedagogy of self-reformulation *Educational Theory*, Vol. 51, Issue 3, 337–352, σελ. 344.

⁸⁸ Βλ. Nietzsche Fr. (1958). *Έτσι μίλησεν ο Ζαρατούστρα*. (μτφρ. Άρ. Δικταίος), Αθήνα: Παρ. Καλφάκης, σελ. 55.

⁸⁹ Βλ. Nietzsche Fr. (1958). *Έτσι μίλησεν ο Ζαρατούστρα*. ό. π., σελ. 13.

⁹⁰ Βλ. Lefèbvre H. (1980). *Χέγκελ, Μαρξ, Nietzsche ή το βασίλειο των σκιών*. (μτφρ. Β. Κ. Δωροβίνης), Αθήνα: Ράππας, σελ. 261.

δυτικός άνθρωπος οφείλει να είναι χαρούμενος. Έτσι η μέριμνα του εαυτού δεν μπορεί παρά να αφορά αποκλειστικά την ενίσχυση των ευχάριστων αισθημάτων με στόχο την άντληση ολοένα και μεγαλύτερης ικανοποίησης από τη ζωή. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, αν για μια ανθρώπινη συμπεριφορά υπάρχει η υποψία ότι υποκινείται από την επιθυμία του πόνου, αυτή εκλαμβάνεται ως ψυχοπαθολογικό σύμπτωμα ή ως α-νοησία. Το μη νόημα του πόνου, όμως, φαίνεται να οξύνει ακόμα περισσότερο τη φρίκη του δυτικού ανθρώπου απέναντι σε κάθε επίπονη εμπειρία,⁹¹ όπως η αρρώστια, τα γηρατειά, ο θάνατος. Καθιστά, δηλαδή, τον άνθρωπο ακόμα πιο ευάλωτο στον πόνο, ακόμα πιο αδύναμο να αντιμετωπίσει τις αναπόφευκτες δυσκολίες της ζωής. Ο πόνος και η χαρά είναι, κατά τον Nietzsche, δύο δίδυμες αδερφές που είτε μεγαλώνουν μαζί είτε μένουν μαζί μικρές.⁹² Η ψυχική ευημερία, δηλαδή, απαιτεί την οδύνη το ίδιο με τη χαρά. Ως εκ τούτου, η ηθική αποκήρυξη της οδύνης σήμερα συνοδεύεται αναγκαία από τη μείωση του ψυχικού σθένους των ανθρώπων αλλά και του ηθικού σθένους τους, εφόσον το μόνο που έχουν να πράξουν είναι να καταφύγουν στην αθλιότητα μιας εφήμερης απόλαυσης του πολιτισμού της κατανάλωσης. Η παιδαγωγική θεωρία, επομένως, που θα επιθυμούσε να σκεφθεί την απελευθέρωση του ανθρώπου από τη δουλική ηθική της εποχής μας, δεν θα μπορούσε να παραβλέψει την τεράστια σημασία της οδύνης στη διαδικασία της αγωγής.

Μια συζήτηση της παιδαγωγικής αξιοποίησης της οδύνης βρίσκουμε στη Φιλοσοφική Παιδαγωγική του Bollnow, ο οποίος υπήρξε βαθύς γνώστης της νιτσεικής σκέψης και λαμπρό παράδειγμα ενός παιδαγωγού που αναθέρμανε στον 20^ο αιώνα τα φιλοσοφικά θεμέλια της παιδαγωγικής.⁹³ Ο Bollnow μας έδειξε ότι οι ασταθείς μορφές της αγωγής, οι οποίες λαμβάνουν χώρα όταν κάποια οδυνηρά γεγονότα διακόπτουν αιφνίδια και με βίαιο τρόπο την σταθερή πορεία της ζωής, έχουν αποφασιστική σημασία για την αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου. Αυτές τις κρίσιμες καταστάσεις, κατά τις οποίες η ζωή του ανθρώπου απειλείται με εκμηδένιση, καθώς η συνάντηση με την Άβυσσο ελλοχεύει έναν πελώριο κίνδυνο, οφείλει να αξιοποιήσει ο παιδαγωγός, προκειμένου να δείξει ότι η ανθρώπινη ζωή κινείται στο χεῖλος της Άβυσσου, αλλά και ότι αυτή η εμπειρία της Άβυσσου είναι η μόνη που μπορεί να νοηματοδοτήσει κατ' ουσίαν την ύπαρξη. Κατά τον Bollnow «ο άνθρωπος μόνο με το πέρασμα διαμέσου της κρίσης -και βασικά με κανέναν άλλο τρόπο- μόνο με το πέρασμα διαμέσου αυτής ολόκληρης της υπέρτατης απειλής μπορεί να αποκτήσει την αληθινή αυθυπαρξία του, που σημαίνει μια σταθερή στάση, υπεύθυνη για αυτόν τον ίδιο απέναντι σε όλες τις επιδράσεις».⁹⁴ Βεβαίως, αυτή η συζήτηση της εμπειρίας της Άβυσσου παραμένει δέσμια της φιλοσοφίας του υποκειμένου.⁹⁵ Η μεταφυσική ενός ατόμου-ουσίας, που φέρει μέσα του όλους τους δυνατούς καθορισμούς της ύπαρξής του, επιβάλλει στον Bollnow να σκεφθεί την ανάδυση μιας αυθεντικής ύπαρξης του υποκειμένου ως αποκάλυψη της ουσίας της ύπαρξης, ως αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου. Ας τονίσουμε, όμως, εδώ ότι για τον Nietzsche δεν υπάρχει ενυπόστατο υποκείμενο, ούτε ουσία της ύπαρξης. Ο άνθρωπος είναι *το ζώο που η φύση δεν το έχει καθορίσει ακόμη*, η σπάνια εξαίρεση.⁹⁶ Ο άνθρωπος υπάρχει ως υπόσχεση, ως πέρασμα, είναι μια συνεχής δημιουργία του εαυτού μέσα από τις πράξεις του.

⁹¹ Βλ. Lipovetsky G. (2009). *Η εποχή του κενού. Δοκίμια για τον ατομικισμό*. ό. π., σελ. 55.

⁹² Βλ. Nietzsche Fr. (2004¹). *Η χαρούμενη επιστήμη*. ό. π., παρ. 338, σελ 204.

⁹³ Τη φιλοσοφική παιδαγωγική του Bollnow η «επιστημονική» παιδαγωγική σκέψη των καιρών μας την τιμά με μια βαθιά αδιαφορία.

⁹⁴ Βλ. Bollnow Otto F. (1986). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική*. (μτφρ. Μ. Βαϊνα & Κ. Βαϊνάς) Αθήνα: Γρηγόρης, σελ 63.

⁹⁵ Βλ. Καρακατσάνης, Π., Θεοδωρίδης, Αλ., Αναστασιάδης, Π. (2008). Η παιδαγωγική αξιοποίηση της "συνάντησης" κατά τον Otto Bollnow και η προβληματική της νοηματοδότησης του κόσμου. Στο Κ. Βουδούρης (Επιμ.), *Παιδεία: Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας* (σελ. 98-110). Αθήνα: Εκδόσεις Ιωνία.

⁹⁶ Βλ. Nietzsche Fr. (2004²). *Πέρα από το καλό και το κακό*. ό. π., παρ. 62, σελ 63.

Γι' αυτόν τον λόγο, στη νιτσεική θεωρία του εαυτού δεν γίνεται λόγος για αυτοπραγμάτωση αλλά για αυθυπέμβαση.⁹⁷

Σε μια τέτοια οπτική, η αυθυπέμβαση συνιστά μια ενεργητική δυναμική κατάσταση της ύπαρξης, της οποίας η πλήρωση αναβάλλεται διαρκώς. Πολύ σωστά, λοιπόν, διατείνεται ο Νεχαμάς ότι η νιτσεική αλήθεια του εαυτού είναι κάτι που δημιουργείται, που δεν ανακαλύπτεται· είναι ένα ενεργό καθορίζον, μία ατέρμονη διαδικασία.⁹⁸ Αυτή ακριβώς η δυνατότητα αυθυπέμβασης καθιστά τον άνθρωπο ικανό, ως κύριο μιας ισχυρής θέλησης, να εγγυάται, να υπόσχεται τον εαυτό του ως μέλλον. Η υπόσχεση του εαυτού εμφανίζεται όχι ως παθητική αλλά ως ενεργητική θέληση διατήρησης της θέλησης, ακόμη κι ενάντια στα ατυχήματα ή την μοίρα, δηλαδή ως αυτοκυριαρχία και, ακολούθως, κυριαρχία πάνω στις περιστάσεις.⁹⁹

Ας τονίσουμε, όμως, και πάλι εδώ ότι η δυνατότητα να υπόσχεται κάποιος, να εγγυάται τον εαυτό του ως μέλλον, να δημιουργεί μια συνέχεια της θέλησής του, δεν μπορεί να αγνοεί το υφιστάμενο ηθικό πλαίσιο. Γι' αυτόν τον λόγο ο φιλόσοφος θεωρεί τη διαπαιδαγώγηση ως προς την «ηθικότητα των ηθών» μια αναπόδραστη συνθήκη.¹⁰⁰ Στο πλαίσιο της ανθρωποποίησης απαιτείται να προσληφθεί μέσω της αγωγής το νόημα και το βάρος της αξίας των πραγμάτων, ώστε το άτομο να μπορέσει να συγκροτήσει έναν εαυτό. Κι αυτό λαμβάνει χώρα πάντοτε εντός ενός πλαισίου κοινωνικού καταναγκασμού. Ωστόσο, ο Nietzsche θα προσπαθήσει να διασώσει τη δυνατότητα του ατόμου να υπόσχεται τον εαυτό του ως μέλλον, μέσα από την αναγνώριση του ατόμου ότι το νόημα που αποδίδεται στα πράγματα και το βάρος της αξίας τους δεν ανήκει στα ίδια τα πράγματα αλλά στη δημιουργική βούληση του ανθρώπου. Αυτή η αναγνώριση είναι που καθιστά το άτομο υπεύθυνο. Έτσι, αυτό που διακρίνει τους ελεύθερους ανθρώπους που έχουν γνώση του εξαιρετικού προνομίου της ευθύνης από τους εξαχρειωμένους και αγανακτισμένους, δεν είναι η άρνηση κάθε δοσμένου νοήματος, κάθε καθορισμού, συλλήβδην, αλλά η θέλησή τους να διακινδυνεύσουν τον εαυτό τους και να ταράζουν τις κληρονομημένες σημασίες των πραγμάτων σε ένα άγνωστο, αβέβαιο μέλλον, διανοίγοντας νέες δυνατότητες ερμηνείας και αξιολογήσεων.¹⁰¹ Η μεγάλη συμβολή της νιτσεικής θεωρίας της υπέρβασης του εαυτού, επομένως, είναι η αναγνώριση ότι η κυριότητα του εαυτού και η υπέρβασή του δεν μπορούν να λάβουν χώρα παρά ως κινήσεις διακινδύνευσης. Και υπ' αυτήν την έννοια, αντιστοίχως, μια παιδαγωγική της ευθύνης που συντονίζεται με αυτή τη θεωρία δεν είναι άλλη από την παιδαγωγική της διακινδύνευσης.

Δεν θα πρέπει, ωστόσο, να ξεχνάμε εδώ ότι η νιτσεική θεωρία της υπέρβασης του εαυτού εμπίπτει, στους περιορισμούς της φιλοσοφίας του υποκειμένου· υιοθετεί, δηλαδή, επί του προκειμένου, τη μεταφυσική ενός ατόμου-ουσίας που είναι διαμορφωμένο πέρα ή πριν από κάθε κοινωνικο-ιστορική συνθήκη και το οποίο κυοφορεί, ως σκοπός του εαυτού του, τη δυνατότητα αλλαγής του εαυτού του και του κόσμου. Γιατί πώς αλλιώς μπορεί να γίνει κατανοητή η δυνατότητα των ατόμων να αναγνωρίσουν ότι το νόημα των πραγμάτων είναι απόρροια της δημιουργικής θέλησής τους, και, επομένως, να προχωρήσουν, εάν το επιθυμήσουν, γινόμενα τα ίδια άτομα με δημιουργική θέληση, στην αλλαγή αυτού του νοήματος, όταν την ίδια στιγμή τους επιβάλλεται «ο ζουρλομανδύας του κοινωνικού

⁹⁷ Βλ. Hillesheim W. J. (1986). *Suffering and Self-Cultivation: The Case of Nietzsche Educational Theory*, Vol. 36, No. 2, 171–178, p. 172.

⁹⁸ Βλ. Νεχαμάς Αλ. (2002). *Nietzsche: Η ζωή σαν λογοτεχνία*. (μτφρ. Αν. Παπακωνσταντίνου & Αρχ. Κόρκα), Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 260.

⁹⁹ Βλ. Nietzsche Fr. (2008). *Γενεαλογία της ηθικής*, ό. π., 2η πραγματεία, παρ. 1-3, σελ 85-92.

¹⁰⁰ Βλ. Nietzsche Fr. (2008). *Γενεαλογία της ηθικής*, ό. π., 2η πραγματεία, παρ. 1-3, σελ 85-92.

¹⁰¹ Βλ. Brandes D. (2010). Nietzsche, Arendt, and the promise of the future *Animus: The Canadian Journal of Philosophy & Humanities*, Vol. 14, 16-29, σελ 22.

καταναγκασμού»;¹⁰² Αυτή η οπτική σβήνει από το βλέμμα της τις δυσκολίες που επιβάλλει το κοινωνικο-ιστορικό πεδίο και, συναφώς, λόγω της σαθρότητάς της, δυσκολεύει τους όρους άρθρωσης της ίδιας της πράξεως. Βεβαίως ο Nietzsche δεν διαπράττει, ως προς το τελευταίο, το σφάλμα του Marx να θεωρητικοποιήσει το μη θεωρητικοποιήσιμο· δηλαδή να ανταποκριθεί σε ένα τυφλό καθήκον της θεωρίας να υποδείξει αυτή, ως η μόνη αρμόδια, το δρόμο προς τη σωτηρία. Και, συναφώς, δεν φαίνεται να υποχωρεί, όπως συνέβη πολλές φορές στην ιστορία της σκέψης, μπροστά στον φαύλο κύκλο μιας λογικής που διερωτάται εάν στον δρόμο της αλλαγής του εαυτού και του κόσμου τίθεται ζήτημα χρονικής ή λογικής προτεραιότητας. Για τον Nietzsche, ωστόσο, και ακριβώς επειδή μένει, όπως είπαμε, επαναστατικά απελπισμένος, η δημιουργικότητα της Ιστορίας έστω και οριακά, είναι δυνατή. Αυτή τη δυνατότητα θα πρέπει να λάβουν σήμερα υπ' όψιν τους τόσο μια παιδαγωγική θεωρία όσο και μια πράξη που θέλουν να συντονίζονται με την ανάγκη υπέρβασης του πολιτισμού της δουλείας, επωμιζόμενες τόσο τις δυσκολίες κατανόησης όσο και τις δυσκολίες της πράξης. Την ίδια στιγμή που θα αναγνωρίσουν τον δημιουργικό χαρακτήρα της Ιστορίας θα πρέπει να συμβάλλουν, με τον δικό τους τρόπο, στο να καταστεί δυνατός ένας πολιτισμός της ευθύνης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ansell-Pearson K. (1991). *Nietzsche Contra Rousseau: A Study of Nietzsche's Moral and Political Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Badiou Al. (1998). *Η Ηθική. Δοκίμιο για τη συνείδηση του κακού*. (μτφρ. Βλ. Σκολίδης & Κ. Μπόμπας,), Αθήνα: Scripta.
- Bollnow Otto Fr. (1986). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική*. (μτφρ. Μ. Βαϊνα & Κ. Βαϊνάς) Αθήνα: Γρηγόρης. 149
- Bingham Ch. (2001). What Friedrich Nietzsche cannot stand about education: Toward a pedagogy of self-reformulation *Educational Theory*, Vol. 51, Issue 3, 337–352.
- Brandes D. (2010). Nietzsche, Arendt, and the promise of the future *Animus: The Canadian Journal of Philosophy & Humanities*, Vol. 14, 16-29.
- Freud S. (2011). *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*. (μτφρ. Ν. Μυλωνά), Αθήνα: Νίκας / Ελληνική Παιδεία Α.Ε..
- Foucault M. (2003). *Τρία κείμενα για τον Nietzsche*. (μτφρ. Δ. Γκιντσάτης), Αθήνα: Πλέθρον.
- Hegel G.W.F. (1975). *Phénoménologie de l'esprit*. (trad. J. Hyppolite), τ. 2, Paris: Aubier.
- Hillesheim W. J. (1986). Suffering and Self-Cultivation: The Case of Nietzsche *Educational Theory*, Vol. 36, No. 2, 171–178.
- Honneth A. (2000). *Από την επικοινωνία στην αναγνώριση*. (μτφρ. Κ. Καβουλάκος), Αθήνα: Πόλις.
- Jonas H. (1999). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. (trad. J. Greisch), Paris: Flammarion.
- Kant Im. (1984). *Τα Θεμέλια της Μεταφυσικής των Ηθών*. (μτφρ. Γ. Τζαβάρας), Αθήνα–Γιάννινα: Δωδώνη.

¹⁰² Βλ. Nietzsche Fr. (2008). *Γενεαλογία της ηθικής*. ό. π., 2η πραγματεία, παρ. 2, σελ 87.

- Καρακατσάνης, Π., Θεοδωρίδης, Αλ., Αναστασιάδης, Π. (2008). Η παιδαγωγική αξιοποίηση της "συνάντησης" κατά τον Otto Bollnow και η προβληματική της νοηματοδότησης του κόσμου. Στο Κ. Βουδούρης (Επιμ.) *Παιδεία: Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας* (σελ 98-110). Αθήνα: Εκδόσεις Ιωνία.
- Lefèbvre H. (1980). *Χέγκελ, Μαρξ, Nietzsche ή το βασίλειο των σκιών*. (μτφρ. Β. Κ. Δωροβίνης), Αθήνα: Ράππας.
- Lipovetsky G. (2009). *Η εποχή του κενού. Δοκίμια για τον ατομικισμό*. (μτφρ. Β. Τομανάς), Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Μαγγίνη Γκ. (2016). Για μια ηθική του μέλλοντος: ελευθερία και ευθύνη στον Jürgen Habermas και στον Hans Jonas *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 34, σελ. 75-93.
- Νεχαμάς Αλ. (2002). *Nietzsche: Η ζωή σαν λογοτεχνία*. (μτφρ. Αν. Παπακωνσταντίνου & Αρχ. Κόρκα), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Nietzsche Fr. (χχ). *Το λυκόφως των ειδώλων*. (μτφρ. Μ. Ε. Ανδρουλιδάκης), Εκδ. Βιβλιοθήκη για όλους.
- Nietzsche Fr. (1958). *Έτσι μίλησεν ο Ζαρατούστρα*. (μτφρ. Άρ. Δικταίος), Αθήνα: Παρ. Καλφάκης.
- Nietzsche Fr. (1961). *Η θέληση της Δυνάμεως*. (μτφρ. Ιωάννα Μπαζίλη), Αθήνα: Ενωμένοι Εκδότες.
- Nietzsche Fr. (1962). *Ο ευρωπαϊκός μηδενισμός*. (μτφρ. Ι. Ζέρβος), Αθήνα: Εγκυκλοπαιδικές εκδόσεις.
- Nietzsche Fr. (1991). *Περί αλήθειας και ψεύδους*. Στο Στ. Δημόπουλος (Επιμ.), *Η αλήθεια και η ερμηνεία*. (μτφρ. Θ. Πενολίδης) (σελ. 23-39). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Nietzsche Fr. (1998). *Μαθήματα για την παιδεία*. (μτφρ. Ν. Μ. Σκουτερόπουλος), Αθήνα: Νησίδες.
- Nietzsche Fr. (1999). *Αυγή*. (μτφρ. Ελ. Καλκάνη), Αθήνα: Δαμιανός.
- Nietzsche Fr. (2004¹). *Η χαρούμενη επιστήμη*. (μτφρ. Ζ. Σαρίκας), Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Nietzsche Fr. (2004²). *Πέρα από το καλό και το κακό*. (μτφρ. Ζ. Σαρίκας), Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Nietzsche Fr. (2008). *Γενεαλογία της ηθικής*. (μτφρ. Ζ. Σαρίκας), Αθήνα: Βάνιας.
- Nietzsche Fr. (2010). *Η γέννηση της τραγωδίας*. (μτφρ. Ζ. Σαρίκας), Θεσσαλονίκη: Πανοπτικόν.
- Rousseau J.-J. (2010). *Πραγματεία περί της καταγωγής και των θεμελίων της ανισότητας ανάμεσα στους ανθρώπους*. (μτφρ. Μ. Αλεξίου-Καναγκίνη), Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ- ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗ

Μαριάνθη-Βαρβάρα Τσιαμή & Κωνσταντίνος Τσιούμης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις μέρες μας η εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητο να προσφέρει σε κάθε μαθητή τη δυνατότητα να κατακτήσει τη μάθηση και να αναπτύξει τις ικανότητές του μέσα σε ένα δημοκρατικό κλίμα ενδιαφέροντος, ισοτιμίας, ενσυναίσθησης, αλληλεπίδρασης, δημιουργικότητας και κριτικής ικανότητας, έτσι ώστε να μετασχηματίζεται συνεχώς γνωστικά, προσωπικά, ηθικά και κοινωνικά, και να καταστεί ικανό να αναλάβει τις ευθύνες του και να δράσει ώστε να συντελέσει στο μετασχηματισμό της κοινωνίας του. Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη θα βοηθήσει τα παιδιά να δημιουργήσουν ισχυρές ταυτότητες και θα τους βοηθήσει να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες που θα προσπαθήσουν να αλλάξουν τη ζωή τους και τη ζωή των άλλων προς το καλύτερο. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια έρευνα δράσης σχετικά με το αν και κατά πόσο, μέσα από ένα σύνολο καλά οργανωμένων δραστηριοτήτων, μπορεί να επιτευχθεί η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούν στο ελληνικό πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, δημοκρατία, κοινωνική δικαιοσύνη, προσέγγιση της κοινωνικής αναδόμησης για την ανάληψη δράσης, μετασχηματιστική παιδαγωγική

151

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η συζήτηση αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη στο νηπιαγωγείο έχει ξεκινήσει εδώ και αρκετά χρόνια και προσεγγίζεται από διάφορες οπτικές. Οι Millei και Imre για παράδειγμα υποστηρίζουν ότι ο όρος αυτός είναι προβληματικός για τα μικρά παιδιά, διότι δεν απολαμβάνουν πλήρη πολιτικά δικαιώματα (ελευθερία ψήφου, περιουσίας) και έτσι για κάποιους η προσέγγιση αυτή κινείται στο θεωρητικό επίπεδο (Millei-Imre, 2009, Nichols, 2007). Μικρός αριθμός αναφέρεται στην ιδιότητα του πολίτη στην πρώτη παιδική ηλικία αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν είναι δυνατή. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά μπορούν να παίρνουν αποφάσεις, να ενδιαφέρονται για κοινωνικά ζητήματα και να εκφράζουν κοινωνική υπευθυνότητα (Nutbrown-Clough, 2010, Nichols, 2007). Στις κοινωνικές επιστήμες γίνεται λόγος για ενεργητική και παθητική ιδιότητα του πολίτη σε ένα συγκεκριμένο εθνικό κράτος με δικαιώματα και υποχρεώσεις σε μια κατεύθυνσης ισότητας (Baker, 2013· Phillips 2010). Τα παιδιά προσεγγίζονται ως πολίτες του μέλλοντος ή ως πολίτες σε αναμονή. Σύμφωνα με μια άλλη λογική τα παιδιά είναι σημαντικό να αντιμετωπίζονται ως πολίτες του σήμερα. Όταν κανείς τα αντιμετωπίζει, με αυτόν τον τρόπο τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν ως πολίτες και να αναπτύσσουν σχετικές δεξιότητες και ικανότητες (π.χ. λήψη αποφάσεων).

Αυτή η σημαντική προσέγγιση γίνεται προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν τις ανάλογες δεξιότητες. Χρησιμοποιείται ως παράμετρος που μπορεί να εγγυηθεί πράγματα για το κράτος και το μέλλον του (Baker, 2013, Millei&Imre, 2009). Σε αυτή τη βάση θεωρείται σημαντικό να μαθαίνουν δικαιώματα και υποχρεώσεις, όμως τίθεται ο προβληματισμός αν αυτό συνεπάγεται άρνηση των σημερινών δικαιωμάτων (Baker, 2013).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η πρώτη παιδική ηλικία αποτελεί τη βάση για την πολιτική εμπλοκή αργότερα. Τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές. Η θεωρία και η έρευνα αποδεικνύουν ότι η ενασχόληση κατά την πρώτη παιδική ηλικία είναι βασική για την ενεργή ιδιότητα του πολίτη στην καθημερινή ζωή (Nutbrown-Clough, 2010). Τα παιδιά σ' αυτή τη μικρή ηλικία αναπτύσσουν απόψεις για τη δική τους αξία και την αξία των άλλων και αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων (Phillips, 2010).

Τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν απόψεις, συναισθήματα, να προτείνουν λύσεις και να αναλάβουν δράση. Ένα πολύ καλό εργαλείο σ' αυτήν την κατεύθυνση είναι η έρευνα-δράση (Baker, 2013).

Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

Η προσέγγιση των στόχων και των ερωτημάτων της συγκεκριμένης έρευνας, έγινε έχοντας ως βασική μέθοδο την έρευνα δράσης. Πρόκειται για ένα είδος ποιοτικής έρευνας που μελετά τα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο, δηλαδή, την τάξη. Επιδιώκει να κατανοήσει τις προβληματικές καταστάσεις και συμβάλλει στην αλλαγή και βελτίωση τους (Carr & Kemmis, 1997). Η διαδικασία της έρευνας-δράσης αποτελείται από τα στάδια της παρατήρησης και ερμηνείας του προβλήματος, του σχεδιασμού ενός προτεινόμενου πλάνου δράσης, την εφαρμογή του πλάνου δράσης, το στοχασμό στην εφαρμογή που προηγήθηκε και την αναθεώρηση και προσαρμογή είτε της ερμηνείας του προβλήματος είτε του πλάνου δράσης με τα νέα δεδομένα (McNiff, 1984, Μπαγάκης, 1993, στο Αυγητίδου, 2008).

Η έρευνα δράση εφαρμόστηκε σ' ένα Ολοήμερο Νηπιαγωγείο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Την τάξη αποτελούσαν 17 παιδιά από τα οποία τα 10 ήταν νήπια και τα 7 προνήπια, τα 9 αγόρια και τα 8 κορίτσια. Από αυτά δύο κορίτσια ήταν από την Αλβανία, ένα αγόρι από τη Ρωσία και ένα από την Αρμενία.

Πριν την πραγματοποίηση της έρευνας δράσης, η Νηπιαγωγός έλαβε υπόψη της τις προσωπικές ανάγκες των παιδιών, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες καθώς και το γνωστικό και συναισθηματικό τους υπόβαθρο ώστε να οργανωθούν κατάλληλα οι δραστηριότητες και να δημιουργηθούν οι συνθήκες μιας εποικοδομητικής συνεργασίας. Τα θέματα των δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν και τα προβλήματα στα οποία προσπάθησαν να δώσουν λύσεις τα παιδιά, ήταν κοινά και οικεία για όλους και φροντίσαμε να καλύπτουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, μουσική και εικαστική αγωγή), και τους επιμέρους τομείς που στο σύνολό τους προσεγγίζουν τα παιδιά σφαιρικά και ολόπλευρα.

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Λαμβάνοντας υπόψη μας τη θεωρία καθώς και το συγκεκριμένο περιβάλλον του σχολείου, υποθέσαμε ότι μέσα από ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα και με τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές μπορεί να επιτευχθεί η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο, στα πρώτα της στάδια, καθώς συνεχίζεται να πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Σύμφωνα με τις υποθέσεις μας, τα παιδιά μπορούν: να κατανοήσουν έννοιες όπως της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας, το δικαίωμα της ελευθερίας του λόγου, να προβληματιστούν και να αναπτύξουν δράση πάνω σε κοινωνικά θέματα που τους ενδιαφέρουν, να σέβονται τον άλλον και τη διαφορετικότητά του, να κατανοήσουν την ύπαρξη των κανόνων και να συμμορφώνονται σε αυτούς, να συμμετέχουν σε διαλόγους και συζητήσεις, να διατυπώνουν τις απόψεις τους, να συμμετέχουν υπεύθυνα ως μέλη μιας ομάδας, να λαμβάνουν συλλογικές αποφάσεις και να κατανοήσουν τη σημασία της ομαδικής συνεργασίας, να αναπτύξουν αξίες

στήριξης της αλληλεγγύης και της αειφορίας, να κατανοήσουν ότι κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να αντιδρά στην αδικία και ότι οι αλλαγές που θα πετύχουν με τη ανάληψη δράσης, θα αλλάξουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις της κοινότητας με αποτέλεσμα η ζωή τους και η ζωή των άλλων να αλλάξει προς το καλύτερο (μετασχηματισμός).

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Αρχικά, εφαρμόστηκαν δύο εισαγωγικές δραστηριότητες, η αφήγηση του παραμυθιού της Κ. Αρμενιάκου «*Η δύναμή μου*» και το ομαδικό παιχνίδι «*Βρες ένα φίλο*», στόχοι των οποίων ήταν η ανακάλυψη της ταυτότητας, η ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης του κάθε παιδιού, η ενδυνάμωση της ομάδας, τα μέλη της ομάδας να γνωριστούν με τους άλλους συμμετέχοντες, να κατανοήσουν τη σημασία του σεβασμού στο πρόσωπο του άλλου καθώς και τη σημασία της συνεργατικότητας.

ΚΥΡΙΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Για τον έλεγχο των υποθέσεών μας επιλέχθηκαν οι ακόλουθες δράσεις:

1^η Δραστηριότητα: «Ανακύκλωση-Επαναχρησιμοποίηση υλικών»

Μέσα από τη δραστηριότητα «*Ανακύκλωση-Επαναχρησιμοποίηση υλικών*», τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με σύγχρονα προβλήματα όπως αυτό της οικονομικής κρίσης και της προστασίας του περιβάλλοντος. Στόχος ήταν να προβληματιστούν και να αναλάβουν δράση για ένα άμεσο περιβαλλοντικό ζήτημα που αφορούσε τη ζωή τους. Προβληματίστηκαν και προσπάθησαν να βρουν λύσεις μέσα από τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων. Καλλιέργησαν την υπευθυνότητά τους και την κριτική τους σκέψη και ανέλαβαν δράση ως υπεύθυνοι πολίτες. Τα παιδιά ήταν πολύ πρόθυμα και έδειξαν πραγματικά να τους αγγίζει το συγκεκριμένο πρόβλημα το οποίο προσπάθησαν να λύσουν σκεπτόμενοι ότι οι αλλαγές που θα πετύχουν με τη δράση τους θα αλλάξουν τη ζωή τους και τη ζωή των άλλων προς το καλύτερο. Μερικά από τα λόγια των παιδιών: «*Να συζητήσουμε όλοι μαζί*», «*Μπορούμε να κάνουμε μια αφίσα για να μάθουν και άλλοι το πρόβλημά μας και να μας βοηθήσουν*», «*Μπορούμε να ζητήσουμε βοήθεια από το δήμαρχο*», «*Να το πούμε στην τηλεόραση ή στο ραδιόφωνο για να βοηθήσουν περισσότεροι*».

Τα παιδιά έκαναν μια αφίσα, με την οποία προέτρεπαν τους γονείς και τους μαθητές του κλασικού τμήματος να φέρουν στο σχολείο υλικά που δεν χρειάζονταν και τα οποία μπορούσαν να επαναχρησιμοποιηθούν ή να ανακυκλωθούν.

Προσκάλεσαν τα παιδιά του κλασικού τμήματος να έρθουν στην τάξη και μια ομάδα παιδιών εξέθεσε το πρόβλημα καθώς και τις ιδέες που προτάθηκαν και τους ζήτησαν να βοηθήσουν κι εκείνοι.

Έπαιξαν το παιχνίδι «*Στρογγυλό τραπέζι*» όπου μια ομάδα παιδιών υποδύθηκε τους γονείς, μια άλλη ομάδα τους εκπαιδευτικούς, μία τρίτη τους μαθητές και υπήρχε και ένας δημοσιογράφος που συντόνιζε τη συζήτηση. Το θέμα που τους απασχόλησε ήταν η έλλειψη υλικών στο σχολείο και πως θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί.

Τα παιδιά έκαναν κατασκευές με υλικά που είχαν φέρει από το σπίτι τους, όπως ρολά από χαρτί υγείας τα οποία χρωμάτισαν με τέμπρες και τα έκαναν μολυβοθήκες, τα γυάλινα βάζα τα διακόσμησαν με χαρτοπετσέτες τις οποίες κολλήσανε με ατλακόλ, ζωγράρισαν σε εφημερίδες και έκαναν το δικό τους πίνακα (ανακύκλωση υλικών).

2^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση του παραμυθιού: της Α. Σκουλαρίκη «Τι τους θέλουμε τους νόμους; Ταξίδι στη χώρα της Μπανανομίας»

Με την αφήγηση του παραμυθιού «Τι τους θέλουμε τους νόμους; Ταξίδι στη χώρα της Μπανανομίας», προσπαθήσαμε να εξοικειώσουμε τα παιδιά με την κατανόηση εννοιών όπως δημοκρατία, ελευθερία, αναρχία, νόμοι κλπ. Μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στη σημαντικότητα της ύπαρξης ή όχι των κανόνων-νόμων στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Με τις κατάλληλες ερωτήσεις από την εκπαιδευτικό και τη συζήτηση που ακολούθησε, πιστεύουμε πως τα παιδιά κατανόησαν την έννοια της δημοκρατίας, της ελευθερίας και πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν στη ζωή όλων μας η ύπαρξη των κανόνων – νόμων. Η ύπαρξη των κανόνων έγινε κατανοητή από τα παιδιά ως βάση της κοινωνικής μας οργάνωσης.

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες. Κάθε ομάδα συζήτησε και αποφάσισε να παίξει μια σκηνή από το παραμύθι «Τι τους θέλουμε τους νόμους;» και αιτιολόγησε για ποιο λόγο επέλεξε τη συγκεκριμένη σκηνή.

Κάθε παιδί πήρε ένα χαρτί Α4, το χώρισε στη μέση με μια γραμμή και από τη μια μεριά ζωγράφησε μια εικόνα από το τι συμβαίνει στην Μπανανομία πριν τη θέσπιση των νόμων και των κανόνων και στο άλλο μισό ζωγράφησε τι πιστεύει ότι συνέβη μετά τη θέσπιση των νόμων. Στη συνέχεια παρουσίασε την εργασία του στους συμμαθητές του.

Τα παιδιά θέσπισαν τους κανόνες της συζήτησης, τους κανόνες για την επίσκεψη στο Λαογραφικό Μουσείο καθώς και τους κανόνες του για την ώρα του φαγητού το χώρο του σχολείου. Τα παιδιά αισθάνθηκαν ως υπεύθυνοι πολίτες οι οποίοι έχουν δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις και είναι υπεύθυνα για την τήρηση των κανόνων-νόμων. Επίσης, συμμετείχαν ενεργά σε κάτι που τους αφορούσε και μπορούσε να βελτιώσει τη ζωή τους και τη ζωή της κοινωνίας όπου ζούσαν προς το καλύτερο. Προβληματίστηκαν, εξέφρασαν τις απόψεις τους, διαφώνησαν και μέσα από τη συζήτηση, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία προσπάθησαν να βρουν λύσεις αποδεκτές από όλους. Τα παιδιά είπαν: «Όλοι μαζί αποφασίζουμε για το καλό μας», «Ο καθένας μπορεί να πει τι σκέφτεται», «Σκεφτόμαστε τι πρέπει να γίνει για να περνάμε καλά», «Αν ψηφίσουμε τους κανόνες πρέπει να κάνουμε αυτό που λένε», «Αν δεν κάνουμε αυτό που λένε οι κανόνες θα τιμωρηθούμε», «Οι κανόνες μας βάζουν κάποια όρια».

3^η Δραστηριότητα: Αφήγηση παραμυθιού: «Η σοφή ελιά», της Ε. Καμαράτου-Γιαλλούση.

Για την ανάπτυξη σεβασμού προς την άποψη του άλλου και την κατανόηση της αξίας της δημοκρατικής εκπροσώπησης επιλέχθηκε το παραμύθι η Σοφή Ελιά. Με την αφήγηση του παραμυθιού «Η σοφή ελιά» καθώς και των δραστηριοτήτων που την ακολούθησαν τα παιδιά εξέφρασαν συναισθήματα και απόψεις, κατανόησαν τη σημασία της άποψης και της επιλογής, το δικαίωμα της εκπροσώπησης καθώς και της αντίδρασης στην αδικία, το σεβασμό στις επιλογές του άλλου. Η διεξαγωγή εκλογών στο Νηπιαγωγείο, αποτέλεσε μια πολύ ευχάριστη και ενθουσιώδης δραστηριότητα για τα παιδιά. Οι μαθητές συμμετείχαν υπεύθυνα ως μέλη της ομάδας, σεβάστηκαν τις επιλογές των άλλων, κατανόησαν την ελευθερία της άποψης και της επιλογής καθώς και ότι οι εκλογές αποτελούν χαρακτηριστικό του δημοκρατικού πολιτεύματος. Επίσης κατανόησαν ότι οι εκλογές είναι χαρακτηριστικό του δημοκρατικού πολιτεύματος, ότι η πλειοψηφία αποφασίζει καθώς επίσης ότι αποτελούν μέλη μιας ομάδας και ως πολίτες πρέπει να συμμετέχουν υπεύθυνα στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων. Τα παιδιά αναγνώρισαν τη σημασία του διαλόγου και της συζήτησης για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων καθώς επίσης και τη σημασία των δημοκρατικών διαδικασιών που πρέπει να ακολουθούνται για τη λήψη αποφάσεων. Προκειμένου να παρθούν αποφάσεις τα παιδιά πρότειναν: «Με ψηφοφορία», «Με συζήτηση», «Ακούμε τους άλλους και μετά αποφασίζουμε», «Έχουμε δημοκρατία και ο καθένας λέει τη γνώμη του».

4^η Δραστηριότητα: «Γράμμα από ένα παιδί που δεν πηγαίνει σχολείο»

Καθώς στα μικρά παιδιά αρέσουν οι εκπλήξεις που κρύβουν κάποιο μυστήριο και το οποίο προσπαθούν να ανακαλύψουν, η δραστηριότητα «Γράμμα από ένα παιδί που δεν πηγαίνει σχολείο», εντυπωσίασε τους μικρούς μαθητές με το γράμμα που έλαβαν, προβληματίστηκαν για την τύχη όχι μόνο του παιδιού που έστειλε το γράμμα αλλά και όλων των παιδιών σαν αυτό και ως υπεύθυνοι πολίτες που αναγνωρίζουν τα δικαιώματά τους αλλά και τις υποχρεώσεις τους, συνεργάστηκαν και προσπάθησαν να βρουν λύσεις οι οποίες δε θα αλλάξουν μόνο τη ζωή των παιδιών που υποφέρουν προς το καλύτερο αλλά και τη ζωή όλων των ανθρώπων. Επίσης τα παιδιά καλλιέργησαν την ενσυναίσθησή τους μέσα από την κατανόηση των συναισθημάτων του παιδιού που δεν πήγαινε στο σχολείο αλλά εργαζόταν, ανέπτυξαν το σεβασμό τους προς την προσωπικότητα του άλλου. Μέσα από τη συζήτηση με αφορμή το περιεχόμενο του γράμματος, την προβολή των video σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού, την επίδειξη εικόνων και αφισών και τη συμμετοχή τους στο διαγωνισμό του 16^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, που οργάνωσε η Ελληνική Εθνική Επιτροπή της UNICEF με θέμα, «*Τα παιδιά γράφουν και ζωγραφίζουν τα δικαιώματά τους*», τα παιδιά βοηθήθηκαν να κατανοήσουν τις παραπάνω έννοιες καθώς και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του κάθε ανθρώπου. Τα βραβεία που στάλθηκαν από τη UNICEF χαροποίησαν πολύ τα παιδιά και αποτέλεσαν μια θετική επιβεβαίωση και επιβράβευση της προσπάθειάς που κατέβαλαν με τη δράση τους. Παράλληλα ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα του κάθε παιδιού και ενθαρρύνθηκαν για παρόμοιες δράσεις στο μέλλον.

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες και κάθε ομάδα πήρε από ένα μέρος του σχολείου σε χαρτόνι (π.χ. τη στέγη, το παράθυρο, την πόρτα) και έγραψαν λέξεις ή ζωγράρισαν κάτι που νόμιζαν ότι θα έκανε το παιδί που έστειλε το γράμμα να αισθανθεί καλύτερα.

Ένα παιδί έγινε δημοσιογράφος και κρατώντας ένα μικρόφωνο πήρε συνέντευξη από ένα παιδί που δεν πήγαινε σχολείο. Στη συνέχεια οι ρόλοι αντιστράφηκαν και τα παιδιά περιέγραψαν πως αισθάνθηκαν υποδύομενοι τους αντίστοιχους ρόλους (έτσι μέσα από δραματοποίηση βοηθήθηκαν να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση).

Τα παιδιά συνεργάστηκαν σε δυάδες και κάθε δυάδα ανέλαβε να ζωγραφίσει και να περιγράψει ένα δικαίωμα προκειμένου να δημιουργηθεί μια αφίσα με τα δικαιώματα του παιδιού η οποία θα στάλθηκε στα γραφεία της UNICEF στην Αθήνα.

Στόχοι των δραστηριοτήτων: «Το σχολείο μου», «Η αυλή του σχολείου μου», «Ο χώρος έξω από το σχολείο»

Στόχοι των δραστηριοτήτων αυτών ήταν τα παιδιά να ασκηθούν στην ανάλυση και στη διαχείριση των προβλημάτων (διαβούλευση-επίλυση), να κατανοήσουν ότι η φωνή τους και οι πράξεις τους έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν και να αλλάξουν καταστάσεις μέσα από συγκεκριμένες δράσεις, ότι σαν υπεύθυνοι πολίτες της κοινωνίας είναι σημαντικό να συνεργαστούν και να αναλάβουν δράση για να δώσουν λύσεις σε προβλήματα που τους αφορούν κατανοώντας τους λόγους που τα προκαλούν, οι αλλαγές που θα πετύχουν με τη ανάληψη δράσης με σκοπό την αλλαγή της αντίληψης και της στάσης της κοινότητας προς τα πράγματα που θα αλλάξει τη ζωή τους και τη ζωή των άλλων προς το καλύτερο (μετασχηματισμός).

5^η Δραστηριότητα: «Το σχολείο μου»

Στη δραστηριότητα «*Το σχολείο μου*», Τα παιδιά είδαν στον Η/Υ εικόνες από παλιά σχολεία (πριν πολλά χρόνια) και νέα σχολεία (τη σημερινή εποχή), έπαιξαν το παιχνίδι «*Αν ήμουν*

υπεύθυνος του σχολείου θα...», ζωγράφισαν και έκαναν το βιβλίο του σχολείου που ονειρεύονταν. Μία ομάδα παιδιών έκανε το χάρτη του σχολείου, μία δεύτερη ομάδα έκανε το σχολείο έτσι όπως το φανταζόταν με πλαστελίνη και η τρίτη ομάδα έκανε το σχολείο που φανταζόταν με τα τουβλάκια Lego. Τα δημιουργήματα των παιδιών ήταν επηρεασμένα από τα βιώματά τους και τις εμπειρίες τους. Μέσα από αυτά προσπάθησαν να αποδώσουν την πραγματικότητα όσο πιο πιστά γινόταν, προσπάθησαν να στείλουν κάποια μηνύματα για τα προβλήματα που υπήρχαν στο σχολείο και για τα οποία έπρεπε να βρεθεί μια λύση. Στόχος ήταν μέσα από τη συζήτηση και τις δραστηριότητες τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η φωνή τους και οι πράξεις τους έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν και να αλλάξουν καταστάσεις και με τον τρόπο αυτό να βελτιώσουν τη ζωή τους.

6^η Δραστηριότητα: «Η αυλή του σχολείου μου»

Η Νηπιαγωγός προκειμένου να κινητοποιήσει τα παιδιά για την αντιμετώπιση και τη λύση ενός προβλήματος που επηρεάζει την καθημερινή τους ζωή, ρώτησε τα παιδιά αν υπήρχε κάτι που τους δυσαρεστούσε στην αυλή του σχολείου. Τα παιδιά ανέφεραν διάφορα μειονεκτήματα της αυλής, αλλά επικεντρώθηκαν στον πρόβλημα που δημιουργούσαν τα άκοπα αγριόχορτα. Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα ανέλαβε να κάνει μια αφίσα με την οποία θα έκαναν το πρόβλημα γνωστό στους άλλους, η δεύτερη ομάδα ανέλαβε να γράψει ένα γράμμα στο δήμαρχο όπου παρουσίαζαν το πρόβλημα και ζητούσαν τη βοήθειά του. Η τρίτη ομάδα ανέλαβε να γράψει ένα άρθρο για την εφημερίδα όπου περιέγραφαν το πρόβλημα που αντιμετώπιζαν. Κάθε ομάδα παρουσίασε την εργασία της στην ολομέλεια της τάξης και μάλιστα τα παιδιά της πρώτης ομάδας, που έκαναν την αφίσα, ζήτησαν να την παρουσιάσουν στα παιδιά της άλλης τάξης μήπως μπορέσουν κι εκείνα να βοηθήσουν. Τα παιδιά της άλλης τάξης συμφώνησαν μαζί τους και υποσχέθηκαν ότι θα μιλήσουν στους γονείς τους και όπου αλλού μπορούσαν για να ζητήσουν βοήθεια.

7^η Δραστηριότητα: «Ο χώρος έξω από το σχολείο μας»

Η Νηπιαγωγός, αφού υπενθύμισε στα παιδιά το πρόβλημα των παρκαρισμένων αυτοκινήτων στην αλάνα που βρίσκεται έξω ακριβώς από την πίσω αυλή του Νηπιαγωγείου (τα παιδιά ανέφεραν το συγκεκριμένο πρόβλημα στο χάρτη που έκαναν) και δυσχεραίνουν τη χρησιμοποίηση της πίσω αυλόπορτας, τους πρότεινε να πάνε από κοντά να παρατηρήσουν πως έχει η κατάσταση. Ακολούθησε συζήτηση και στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και μέσα από τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τη συζήτηση προσπάθησαν να κωδικοποιήσουν και να υλοποιήσουν τις προτάσεις τους.

Μια ομάδα ετοίμασε ένα έντυπο που μοιράστηκε στους γονείς και στους κατοίκους της γειτονιάς. Ένα παιδί πρότεινε να βάλουν το έντυπο στο παρμπρίζ των αυτοκινήτων για να το διαβάσουν οι οδηγοί και να μην ξαναπαρκάρουν εκεί. Τα παιδιά συμφώνησαν και ανέλαβαν δράση. Μόλις ήρθαν οι γονείς για να τους πάρουν τους έδωσαν το έντυπο και ταυτόχρονα τους εξήγησαν περί τίνος πρόκειται. Προσπαθούσαν να τους πείσουν να μοιράσουν τα έντυπα και σε άλλους ανθρώπους για να τους βοηθήσουν. Μία μαθήτρια είπε στη απρόθυμη μαμά της: *«Πάνω στο αυτοκίνητο πρέπει να βάλουμε το χαρτί για να το δουν. Στο σπίτι δε θα το δει κανείς. Πάμε τώρα να το βάλουμε και μετά θα πάμε στο σπίτι».*

Η δεύτερη ομάδα υπαγόρευσε στη νηπιαγωγό ένα γράμμα προς το δήμαρχο με το οποίο ζητούσε την τοποθέτηση σημάτων έξω από το σχολείο και μια τρίτη ομάδα έδωσε μια συνέντευξη στο ραδιόφωνο σχετικά με το πρόβλημα, όπου ένα παιδί υποδύθηκε το δημοσιογράφο και συντόνιζε τη συζήτηση και τα άλλα παιδιά υποδύθηκαν δύο γονιούς και δύο μαθητές.

8^η Δραστηριότητα: «Σωστό ή λάθος»

Μία κούκλα, ο Σκουφής, εμφανίστηκε κρατώντας το προσωπικό του ημερολόγιο, το οποίο και έδειξε στα παιδιά. Τους εξήγησε τι είναι ημερολόγιο και τους είπε ότι έγραψε μέσα κάτι που του συνέβη και ήθελε να το μοιραστεί μαζί τους. Αφηγήθηκε λοιπόν τι συνέβη το προηγούμενο απόγευμα όταν πήγε μία βόλτα με τη φίλη του και αυτή έκλεψε μια σοκολάτα. Μετά τη συζήτηση, τα παιδιά είπαν λέξεις που θα έκαναν την κούκλα να αισθανθεί καλύτερα και τις οποίες η Νηπιαγωγός έγραψε σε μια μεγάλη χάρτινη καρδιά. Δόθηκε στα παιδιά το περίγραμμα ενός προσώπου από χαρτόνι. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η μια ομάδα συμπλήρωσε τα χαρακτηριστικά, το συναίσθημα κλπ. της κούκλας, η δεύτερη του κοριτσιού που πήρε τη σοκολάτα και η τρίτη ομάδα του κυρίου που είχε το μαγαζί. Τέλος βάλαμε καλαμάκι στο χάρτινο πρόσωπο και τα παιδιά αφού το τοποθέτησαν μπροστά από το πρόσωπό τους περιέγραψαν πως αισθάνονταν ή τι σκέφτονταν κλπ. σύμφωνα με το πρόσωπο της ιστορίας που ζωγράφισαν και υποδύονταν. Έτσι τα παιδιά καλλιέργησαν την ενσυναίσθησή τους καθώς μπήκαν στο ρόλο των πρωταγωνιστών της ιστορίας καθώς και την κοινωνική και ηθική τους συνείδηση ως αυριανοί και υπεύθυνοι πολίτες, οι οποίοι μπορούσαν να ξεχωρίσουν το σωστό από το λάθος και το καλό από το κακό. *Μερικά λόγια των παιδιών: «Όποιος κλέβει κάτι μικρό ή μεγάλο πρέπει να τιμωρηθεί», «Τον κλέφτη τον πιάνει η αστυνομία, τον πηγαίνουν στο δικαστήριο και μετά στη φυλακή, «Δεν είναι σωστό να κλέβουμε τα πράγματα των άλλων».*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η τελική αξιολόγηση των δραστηριοτήτων της έρευνάς μας απέδειξε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη να αναπτύσσουν την προσωπική τους ταυτότητα και αυτονομία και μπορούν να κατανοήσουν έννοιες όπως της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας, το δικαίωμα της ελευθερίας του λόγου, μπορούν να κατανοήσουν την ύπαρξη των κανόνων, να θεσπίζουν κανόνες και να συμμορφώνονται σε αυτούς, να προβληματιστούν και να αναπτύξουν δράση πάνω σε κοινωνικά θέματα που τους ενδιαφέρουν, να σέβονται τον άλλον και τη διαφορετικότητά του χωρίς να επηρεάζονται από κοινωνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διαφορές που τυχόν υπάρχουν μεταξύ τους. Τα παιδιά για να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας, θα πρέπει να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, η οποία θα τους βοηθήσει να παραμερίσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και να εξετάσουν σε βάθος τα ζητήματα που τους απασχολούν, να συμμετέχουν σε διαλόγους και συζητήσεις, να διατυπώνουν τις απόψεις τους, να λαμβάνουν συλλογικές αποφάσεις και να κατανοούν τη σημασία της ομαδικής συνεργασίας. Επίσης μέσα από την έρευνά μας, αποδείχτηκε ότι τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν το δίκαιο και το άδικο και ότι ο κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να αντιδρά στην αδικία, ότι μπορούν να συμμετέχουν υπεύθυνα ως μέλη μιας ομάδας, να αναπτύσσουν αξίες στήριξης της αλληλεγγύης και της αειφορίας καθώς και ότι οι αλλαγές που θα πετύχουν με τη ανάληψη δράσης, θα αλλάξουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις της κοινότητας με αποτέλεσμα να αλλάξουν τη ζωή τους και τη ζωή των άλλων προς το καλύτερο και να επέλθει ο μετασχηματισμός

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.) (2008). Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg.
- Αρμενιάκου, Κ. (2011). *Η δύναμή μου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Καμαράτου- Γιαλλούση, Ε. (2005). *Η Σοφή Ελιά*. Αθήνα: Μικρή Μίλητος.
- Σκουλαρίκη, Λ. (2013). *Τι τους θέλουμε τους νόμους; Ταξίδι στη χώρα της Μπανανομίας*. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.
- Baker, F. (2013). Responding to the challenges of active citizenship through the revised UK early years foundation stage curriculum. *Early Child Development and Care* 183:8,1115-1132. DOI:10.1080/03004430.2013792254.
- Carr, W., Kemmis, S., (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Miliei, Z. & Imre, R. (2009). The problems with Using the Concept of “Citizenship” in Early Years Policy. *Contemporary Issues in Early Childhood* 10 (3), 280-290. Retrieved from Aristotle University.
- Nichols, S. (2007). Children as citizens: Literacies for social participation. *Early Years: An International Research Journal* 27:2, 119-130. DOI:10.1080/09575140701425217.
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2010, January). Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children’s perspective on ‘belonging’. *International Journal of Early Years Education* 17:3 191-206. Retrieved 16 September, 2013, from Aristotle University.
- Philips, L. (2010). *CITIZENSHIP: STORYTELLING, STORIES, AND SOCIAL ACTIONS*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Queensland University of Technology, Queensland.

ΕΝΟΤΗΤΑ 3

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΑΥΘΕΝΤΙΚΩΝ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Αθανάσιος Αϊδίνης & Αναστασία Δράκογλου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της σχέσης διαφορετικών ικανοτήτων κατανόησης με την αναγνωστική κατανόηση αυθεντικών αφηγηματικών κειμένων από μαθητές Β' Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν η ευχέρεια και η ακρίβεια αναγνώρισης λέξεων, τόσο μεμονωμένων όσο και μέσα σε κείμενο, ως χαμηλού επιπέδου ικανότητες κατανόησης και η ικανότητα εντοπισμού πληροφοριών που εμπεριέχονται αυτούσιες στο κείμενο, η ικανότητα ενοποίησης πληροφοριών, μέσω συναγωγής συμπερασμών, που προκύπτουν από διαφορετικά μέρη του κειμένου και η ικανότητα συναγωγής συμπερασμών για τη συμπλήρωση πληροφοριών που υπονοούνται στο κείμενο ως υψηλού επιπέδου ικανότητες. Στην έρευνα συμμετείχαν 62 παιδιά από τη Β' τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική υστέρηση στην αναγνωστική κατανόηση, σε αντίθεση με την ακρίβεια και την ταχύτητα αναγνώρισης λέξεων, ιδιαίτερα όταν οι λέξεις παρουσιάζονται μέσα σε κείμενο. Οι ικανότητες σύνδεσης των πληροφοριών από διαφορετικά μέρη του κειμένου και συναγωγής συμπερασμών με βάση την προϋπάρχουσα γνώση ήταν ελάχιστα αναπτυγμένες και αποτελούν εμπόδιο για την κατανόηση των κειμένων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αναγνωστική κατανόηση, ανάγνωση, συναγωγή συμπερασμών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αναγνωστική κατανόηση δεν είναι μια μονοδιάστατη αλλά μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία που απαιτεί την ενεργοποίηση, εκτέλεση και αλληλεπίδραση πολλών επιμέρους και συσχετιζόμενων διαδικασιών με ταυτόχρονη ανάπτυξη πολλών ικανοτήτων (Αϊδίνης, 2012. Bohn-Gettler & Kendeou, 2014. Kim, 2015). Για την επιτυχή κατανόηση ενός κειμένου είναι αναγκαία η δημιουργία μιας συνεκτικής νοητικής αναπαράστασης των σχέσεων που περιγράφονται στο κείμενο, γνωστής ως καταστασιακό μοντέλο (Kintsch, 1988. Kintsch & Kintsch, 2005. McNamara & Magliano, 2009. McNamara & Kendeou, 2011. Oakhill & Cain, 2004). Οι διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ενός κειμένου σχετίζονται τόσο με γλωσσική γνώση όσο και με γνωστικές διεργασίες που συνδέονται με τις λέξεις του κειμένου, τις προτάσεις του κειμένου αλλά και το ίδιο το κείμενο ως σύνολο και διαχωρίζονται σε τρία επίπεδα (Kintsch & Kintsch, 2005. Αϊδίνης, 2012. Bohn-Gettler & Kendeou, 2014. Kim, 2015). Στο πρώτο επίπεδο οι αναγνώστες κωδικοποιούν πληροφορίες από το κείμενο για να δημιουργήσουν μια νοητική αναπαράσταση για το περιεχόμενο του κειμένου με βάση σημασιολογικές μονάδες σειριακά συνδεδεμένων μεταξύ τους (Kintsch & Kintsch, 2005·Bohn-Gettler & Kendeou, 2014· Kim, 2015). Στο επίπεδο αυτό αποκωδικοποιούνται οι λέξεις, ανασύρονται οι σημασίες τους και γίνεται η σύνδεση των λέξεων μεταξύ τους, με βάση τις συντακτικές γνώσεις, για τη δημιουργία μεγαλύτερων μονάδων όπως οι προτάσεις (Silva & Cain, 2014). Στο δεύτερο επίπεδο οι σημασιολογικές μονάδες συνδέονται μεταξύ τους στη βάση σχέσεων συνεκτικότητας ώστε να δομηθεί η μικροδομή και η μακροδομή του κειμένου (Kintsch & Kintsch, 2005 · McNamara & Magliano, 2009). Για τη σύνδεση των διαφορετικών μερών του κειμένου είναι αναγκαία η συναγωγή συμπερασμών γέφυρας για να καλυφθούν κενά συνοχής ανάμεσα στις σημασιολογικές μονάδες ώστε να δομηθεί η αναπαράσταση της βάσης του κειμένου (Kintsch & Kintsch, 2005· McNamara & Magliano,

2009 · Silva & Cain, 2014). Στο τρίτο επίπεδο διαδικασιών, οι πληροφορίες του κειμένου συνδέονται, μέσω συναγωγής συμπερασμών επεξεργασίας, με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του αναγνώστη, τους στόχους του ή το κίνητρο για την ανάγνωση του κειμένου για να δημιουργηθεί το καταστασιακό μοντέλο (Kintsch & Kintsch, 2005. McNamara & Magliano, 2009· Silva & Cain, 2014· Bohn-Gettler & Kendeou, 2014. Kim, 2015). Για την καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σε κάθε επίπεδο είναι σημαντικό να διαμορφωθεί μια πλήρης εικόνα των παραγόντων που επηρεάζουν αυτές τις διαδικασίες ώστε να γίνουν κατανοητές οι καθημερινές αναγνωστικές δραστηριότητες, να δομηθούν περιβάλλοντα μάθησης και να επιλεγούν κείμενα με στόχο την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης και την παροχή βοήθειας σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα (Silva & Cain, 2014). Με δεδομένο ότι για τη δημιουργία του καταστασιακού μοντέλου είναι απαραίτητη η κατανόηση των πληροφοριών που ξεκάθαρα διατυπώνονται στο κείμενο (κυριολεκτική κατανόηση) αλλά και των πληροφοριών που υπονοούνται στο κείμενο (κατανόηση στη βάση συμπερασμών) (Silva & Cain, 2014), στην παρούσα εργασία επιχειρείται η μελέτη της αναγνωστικής κατανόησης αφηγηματικών κειμένων, ώστε να διαπιστωθεί το επίπεδο της κυριολεκτικής κατανόησης και της κατανόησης βάση συμπερασμών, καθώς και η σχέση τους με χαμηλού επιπέδου διαδικασίες.

Ειδικότερα για την κατανόηση αφηγηματικών κειμένων η δόμηση του καταστασιακού μοντέλου βασίζεται στην κατανόηση των πληροφοριών της ιστορίας στο επίπεδο των συμβάντων που παρουσιάζονται και αποτελούν τα βασικά συστατικά μέρη της ιστορίας καθώς καταγράφουν τις λεπτές διαφορές των καταστάσεων που περιγράφονται (Zwaan, Langston & Graesser, 1995 · Theriault & Rinck, 2007). Για τη παρακολούθηση και σύνδεση των συμβάντων μεταξύ τους οι αναγνώστες δίνουν προσοχή σε συγκεκριμένες καταστασιακές διαστάσεις όπως ο χρόνος, ο χώρος, η αιτιότητα, η επιδίωξη και ο πρωταγωνιστής/τα αντικείμενα που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά, τους στόχους και τα συναισθήματα του ήρωα ή των ηρώων (Theriault & Rinck, 2007· Van der Schoot, Reijntjes & van Lieshout, 2012· Wassenburg, Beker, van den Broek & van der Schoot, 2015· Bos, Koning, Wassenburg & van der Schoot, 2016). Ωστόσο, η δόμηση του καταστασιακού μοντέλου στα αφηγηματικά κείμενα δυσχεραίνεται καθώς οι πληροφορίες για τις διαστάσεις στη βάση των οποίων δομείται μπορεί να είναι ελλιπείς ή να μην είναι ξεκάθαρα διατυπωμένες στο κείμενο (Bos et al., 2016).

Η συνεκτικότητα του καταστασιακού μοντέλου αποτελεί μία από τις σημαντικότερες πτυχές της δόμησής του (McNamara & Magliano, 2009· Van den Broek, Bohn-Gettler, Kendeou, Carlson & White, 2011). Ωστόσο, οι αφηγηματικές καταστάσεις δεν περιγράφονται με κάθε λεπτομέρεια και με πλήρη συνοχή στα κείμενα (Bos et al., 2016) με αποτέλεσμα να προκαλούνται δυσκολίες στην κατανόηση καθώς κάποιες πληροφορίες υπονοούνται, υπάρχουν σημασιολογικές ασάφειες και αμφισημίες αλλά και ανακολουθίες χρονικές, τοπικές και αιτιότητας (Zwaan et al., 1995). Στις περιπτώσεις που η συνεκτικότητα δεν είναι επαρκής, ο αναγνώστης του κειμένου συμπληρώνει τα κενά με τη συναγωγή συμπερασμών βασισμένων σε ενδείξεις που παρέχονται από το ίδιο το κείμενο ή την προηγούμενη γνώση του αναγνώστη με στόχο να συμπληρωθούν πληροφορίες που υπονοούνται στο κείμενο, να διασαφηνιστούν τυχόν ασάφειες ή αμφισημίες ή να συμπληρωθούν κενά στις καταστασιακές διαστάσεις του χρόνου, του τόπου και της αιτιότητας (Cain & Oakhill, 2007· Van den Broek & Espin, 2012. Bos et al., 2016). Αυτά συνδέονται με τη βαθιά επεξεργασία του κειμένου (van der Schoot et al., 2012) που οδηγεί στη νοητική αναπαράσταση του αφηγηματικού κειμένου, δηλαδή στο καταστασιακό μοντέλο. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο καταστασιακό μοντέλο και τη συναγωγή συμπερασμών είναι αμφίδρομη, καθώς η δόμηση του

καταστασιακού μοντέλου βοηθά στη συναγωγή συμπερασμών και η συναγωγή συμπερασμών οδηγεί σε πιο συνεκτική δόμηση του καταστασιακού μοντέλου (Bos et al., 2016).

Εκτός από τις υψηλού επιπέδου διαδικασίες που εμπλέκονται στην αναγνωστική κατανόηση, σημαντικό ρόλο κατέχουν και οι χαμηλού επιπέδου διαδικασίες της αναγνώρισης λέξεων (Αϊδίνη, 2012). Η ακρίβεια και η ευχέρεια στην αναγνώριση λέξεων, η ακρίβεια και η ευχέρεια στη μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένου και η ευχέρεια στη σιωπηρή ανάγνωση κειμένου είναι παράγοντες που θεωρείται ότι συνδέονται με την αναγνωστική κατανόηση (Dudley & Mather, 2005· Nation, 2008· Perfetti, 2007· Deacon, Benere & Castles, 2012· Kendeou, Papadopoulos & Spanoudis, 2012· Catts, Herrera, Nielsen & Bridges, 2015· Kim, 2015). Η ακρίβεια ορίζεται ως η ικανότητα ορθής αναγνώρισης λέξεων τόσο μεμονωμένα όσο και μέσα σε κείμενο και έχει βρεθεί ότι αναπτύσσεται ιδιαίτερα νωρίς σε γλώσσες με διαφανή ορθογραφικά συστήματα, ενώ μπορεί να αναφέρεται στη φωνολογική αποκωδικοποίηση των λέξεων ή στην οπτική αναγνώρισή τους με ταυτόχρονη ενεργοποίηση της σημασίας τους (Αϊδίνη, 2002· Πόρποδας, 2002· Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008· Kendeou et al., 2012· Kendeou, Papadopoulos & Kotzouroulou, 2012). Η ευχέρεια στην ανάγνωση λέξεων σχετίζεται με την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων με ταχύτητα και ακρίβεια (Florit & Cain, 2011) ώστε να καθίσταται δυνατή η ενεργοποίηση της σημασίας των λέξεων (Balass, Nelson & Perfetti, 2010) και σηματοδοτεί το πέρασμα σε μια αυτοματοποιημένη διαδικασία επεξεργασίας των ορθογραφικών μορφών των λέξεων (Dudley & Mather, 2005). Η ευχέρεια στη μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένου, εκτός από την ευχέρεια στην αναγνώριση των λέξεων από τις οποίες αποτελείται το κείμενο, συμπεριλαμβάνει και την προσωδία (Kim, 2015) που, όμως, δεν εντάσσεται στους στόχους της παρούσας μελέτης. Η επίδραση της ευχέρειας στην αναγνώριση λέξεων και στη μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένου στην αναγνωστική κατανόηση δεν είναι σταθερή και φαίνεται να διαφοροποιείται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες με την ευχέρεια στην μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένου να αρχίζει να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης ήδη από τη δεύτερη τάξη του Δημοτικού Σχολείου (Kim, Wagner & Lopez, 2012). Επιπλέον, η ευχέρεια στη σιωπηρή ανάγνωση κειμένου αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης υστερεί, όμως, σε σχέση με την ευχέρεια στη μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένου (Kim, Wagner & Foster, 2011). Επιπλέον, η δομή του κειμένου φαίνεται να επιδρά στην αναγνωστική κατανόηση (Bohn-Gettler & Kendeou, 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να απαντηθούν τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σκόπευε στην περαιτέρω διερεύνηση της ανάπτυξης της ακρίβειας και της ευχέρειας τόσο στην αναγνώριση λέξεων όσο και στη μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένου αλλά και της ταχύτητας στη σιωπηρή ανάγνωση κειμένου καθώς και των μεταξύ τους σχέσεων σε παιδιά της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου που έχουν ολοκληρώσει την εκμάθηση του βασικού μηχανισμού της ανάγνωσης. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στόχο είχε την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης αυθεντικών αφηγηματικών κειμένων σε παιδιά της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην κυριολεκτική κατανόηση και την κατανόηση που βασίζεται σε συμπερασμούς γέφυρας και συμπερασμούς επεξεργασίας καθώς και της επίδρασης της δομής του κειμένου στην αναγνωστική κατανόηση. Το τελευταίο ερώτημα που επιχειρήθηκε να απαντηθεί προσπάθησε να ερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στις χαμηλού επιπέδου διαδικασίες και την αναγνωστική κατανόηση ώστε να αναδειχθεί αν η κατάκτηση των χαμηλού επιπέδου διαδικασιών οδηγεί αυτόματα στην αναγνωστική κατανόηση (Αϊδίνη, 2012).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 62 παιδιά από τη Β΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, 33 αγόρια και 29 κορίτσια. Όλα τα παιδιά φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία σε αστική και ημιαστική περιοχή και είχαν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα. Η επιλογή της δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου βασίστηκε αρχικά στο μικρό σχετικά αριθμό ερευνών στη ελληνική αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία για αυτή την ηλικιακή ομάδα και επιπλέον στη διαπίστωση αρκετών ερευνών ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν αναπτύξει σε σημαντικό βαθμό την ευχέρεια και την ακρίβεια στην αναγνώριση λέξεων οπότε, αν αυτό ισχύει, μπορεί να ερευνηθεί η σχέση αυτής της ικανότητας με την ευχέρεια και την ακρίβεια στη μεγалоφωνη ανάγνωση κειμένων και την αναγνωστική κατανόηση. Επιπλέον, η έρευνα διεξήχθη στο τελευταίο τρίμηνο του σχολικού έτους, με αποτέλεσμα να έχει καλυφθεί μεγάλο μέρος των διδακτικών στόχων για το γλωσσικό μάθημα της δευτέρας τάξης.

Υλικά και διαδικασία

Για τη μέτρηση της ακρίβειας και της ευχέρειας στην αναγνώριση λέξεων χρησιμοποιήθηκε το έργο αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων που δομήθηκε από τους Aidinis & Nunes (2001). Το έργο αποτελείται από 100 λέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας ως προς τη φωνολογική και τη συλλαβική δομή, το μήκος και τη σημασία. Τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν τις λέξεις όσο πιο καλά και γρήγορα μπορούν ενώ καταγράφεται ο χρόνος.

Το δεύτερο έργο χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της ακρίβειας και της ευχέρειας στη μεγалоφωνη ανάγνωση κειμένου. Γι' αυτό το έργο επιλέχθηκε ένα μικρό αυθεντικό αφηγηματικό κείμενο με τίτλο «Ο Μαθητευόμενος Μάγος». Πρόκειται για μια αυτοτελή ιστορία από τη συλλογή μικρών ιστοριών με τίτλο «Μελομύθια: Οκτώ μικρές ιστορίες με μουσική και παιχνίδι» (Λελούδια-Σακελλαρίδου & Σακελλαρίδης, 2005). Το κείμενο αποτελείται από 395 λέξεις με διαφορές ως προς τη φωνολογική και τη συλλαβική δομή, το μήκος και τη σημασία. Από τα παιδιά ζητούνταν να διαβάσουν μεγалоφωνα το κείμενο όσο πιο καλά και γρήγορα μπορούσαν ενώ καταγράφονταν ο χρόνος. Για την μέτρηση της ταχύτητας στη σιωπηρή ανάγνωση κειμένου καταγράφηκαν οι χρόνοι ανάγνωσης των τριών κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν στο έργο κατανόησης.

Για τη μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκαν 3 αυθεντικά αφηγηματικά κείμενα που αξιολογήθηκαν ως προς την καταλληλότητά τους για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα αλλά και τη δυσκολία τους. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν ήταν αυτοτελείς ιστορίες και η επιλογή τους βασίστηκε σε 6 κριτήρια, έκταση, δομή κειμένου, γλωσσική δομή, ρόλος αφηγητή, περιεχόμενο και λεξιλόγιο. Το πρώτο κείμενο με τίτλο «Πανικός στη φάρμα» (Arturo Blum, 2008), είχε έκταση 564 λέξεις. Πρόκειται για μια απλή στη δομή της αφήγηση με αρχή, μέση και τέλος. Υπάρχει, δηλαδή μια αρχική κατάσταση, η ανατροπή της και η αποκατάσταση της ισορροπίας με μια νέα συνθήκη-κατάσταση. Η τριαδική δομή και τα χαρακτηριστικά του ανθρωπομορφισμού που κυριαρχούν παραπέμπουν στον τύπο της λαϊκής αφήγησης και τη λογική των λαϊκών παραμυθιών χωρίς, ωστόσο, να παραλείπονται στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας. Η αφήγηση της ιστορίας πραγματώνεται σε τόπο και χρόνο φανταστικό με χρονολογική – γραμμική – σειρά. Συνοψίζοντας, στοιχεία όπως η τριαδική δομή ως τυπική μονάδα στο κείμενο που διαγράφεται διάφανα και ανάγλυφα, η με χρονολογική σειρά αφήγηση των γεγονότων, η χρήση του ιστορικού ενεστώτα και τέλος, ο συνδυασμός του ευθέως λόγου με το απλό λεξιλόγιο διευκολύνουν στην κατανόηση του κειμένου και ενισχύουν την πρόσληψη του περιεχομένου. Το κείμενο αυτό επιλέχθηκε ως εύκολο κείμενο για τη μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης.

Το δεύτερο κείμενο που επιλέχθηκε είχε τίτλο «Μια σοκολάτα για το Νικόλα» (Δέσποινα Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2009), και έκταση 568 λέξεις. Ως βασικό θεματικό στοιχείο της

ιστορίας είναι η αποφυγή του μαγικού και φανταστικού κόσμου του λαϊκού παραμυθιού. Έχοντας στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας και επιδιώκοντας την ταύτιση των μικρών αναγνωστών με τον ήρωα, διαθέτει εκείνον το συναισθηματικό ρεαλισμό που τείνει να γίνει γνώρισμα της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας. Η αφηγηματική δομή της συγκεκριμένης ιστορίας ακολουθεί το σχήμα αρχή, μέση, τέλος αλλά, ταυτόχρονα, δομείται πάνω στο μοντέλο της αφήγησης με αναχρονίες, στοιχείο που της προσδίδει το χαρακτηριστικό της πολυπλοκότητας. Ωστόσο, ο αφηγηματικός λόγος έχει κάτι από την προφορική, τη ζωντανή και παράλληλα αυθόρμητη, καθημερινή γλώσσα του σχολείου, γεγονός που καθιστά το περιεχόμενο εύκολο και προσλήψιμο. Ο ευθύς λόγος με τη μορφή του διαλόγου, τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία, το χιούμορ και η αίσθηση του κωμικού που προβάλλει μέσα από την υπερβολή των καταστάσεων, οδήγησαν στο να θεωρηθεί ένα μέτριας δυσκολίας κείμενο για τη μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης.

Το τρίτο κείμενο είχε τίτλο «Υ... όπως ύφαλο» (Μαρία Φραγκιά, 2000) και αποτελούνταν από 510 λέξεις. Η εξέλιξη της συγκεκριμένης ιστορίας διαδραματίζεται σε δύο μέρη τα οποία, παρότι συμβαίνουν σε διαφορετικό χωροχρόνο, έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους. Ταυτόχρονα, η παρουσία της εγκιβωτισμένης ιστορίας ενδεχομένως να σήμαινε μια νέα σειρά ερμηνειών και νοηματοδοτήσεων για τα παιδιά, ενώ η αφήγηση των γεγονότων της ιστορίας πραγματώνεται με διαφορετική σειρά από αυτή που συνέβησαν στη μυθιστορηματική πραγματικότητα, γεγονός που καθιστά τη δόμηση των γεγονότων πιο σύνθετη. Τέλος, η ιστορία περιέχει δευτερεύουσες αντιθέσεις (πολιτιστικές και κοινωνικές) και μια «λεπτή» απόχρωση κοινωνικού προβληματισμού. Συνοψίζοντας, με βάση την αρχική παρατακτική σύνταξη του προλόγου, την υποτακτική σύνταξη στη συνέχεια, το στοιχείο του εγκιβωτισμού, τον αόριστο χρόνο της αναδρομικής ιστορίας και το ανοίκειο, κάποιες φορές, λεξιλόγιο που διαθέτει το συγκεκριμένο κείμενο, θεωρήθηκε δύσκολο για τη μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης.

Και τα τρία κείμενα δόθηκαν σε μία ομάδα 10 έμπειρων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να τα αξιολογήσουν ως προς την καταλληλότητά τους για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και για το βαθμό δυσκολίας τους. Οι αξιολογήσεις και των δέκα εκπαιδευτικών ήταν σύμφωνες και για την καταλληλότητα των κειμένων και για το βαθμό δυσκολίας του κάθε κειμένου όπως έχουν ήδη περιγραφεί παραπάνω. Επιπλέον και τα τρία κείμενα δόθηκαν πιλοτικά σε 5 παιδιά της Β΄ τάξης τα οποία, εκτός από τις ερωτήσεις κατανόησης απάντησαν και σε ερωτήσεις για τη δυσκολία του κάθε κειμένου. Τα αποτελέσματα αυτής της πιλοτικής χορήγησης των τριών κειμένων επιβεβαίωσαν την αρχική επιλογή.

Οι ερωτήσεις κατανόησης που υποβλήθηκαν για κάθε κείμενο ήταν συνολικά εννέα και ανήκουν σε τρία διαφορετικά είδη ερωτήσεων σύμφωνα με το διαχωρισμό των Pearson & Johnson (1978): α) τρεις κειμενικά ρητές (textually explicit) ερωτήσεις κατά τις οποίες ο αναγνώστης καλείται να βρει αυτούσια τη σωστή απάντηση μέσα στο κείμενο, β) τρεις κειμενικά υπονοούμενες (textually implicit) ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων απαιτούν το συνδυασμό, εκ μέρους του αναγνώστη, πληροφοριών από διάφορες προτάσεις του κειμένου, δηλαδή απαιτούν συμπερασμούς γέφυρας, και τέλος, γ) τρεις σεναριακά υπονοούμενες (scriptually implicit) ερωτήσεις όπου ο αναγνώστης καλείται να συνδυάσει πληροφορίες που υπονοούνται στο κείμενο με προηγούμενες γνώσεις ώστε να είναι σε θέση να απαντήσει, δηλαδή απαιτούν συμπερασμούς επεξεργασίας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι χρόνοι ανάγνωσης των λέξεων, του κειμένου και των κειμένων για κατανόηση καταγράφηκαν σε δευτερόλεπτα. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων για την ακρίβεια

στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων και κειμένου διαπιστώθηκε ότι κάποια από τα λάθη οφείλονταν στον τονισμό ενώ κάποια παιδιά προχωρούσαν στην αυτοδιόρθωση της αρχικής ανάγνωσης μιας λέξης κάποιες φορές με περισσότερες από μία προσπάθειες πριν από την τελική της ανάγνωση. Αποφασίστηκε η κωδικοποίηση να γίνει με δύο κριτήρια, ένα αυστηρό και ένα ελαστικό. Στο αυστηρό κριτήριο ως σωστές θεωρήθηκαν οι λέξεις που αναγνωρίστηκαν με σωστό τονισμό κατά την τελευταία προσπάθεια αναγνώρισής τους, ενώ, το ελαστικό κριτήριο, θεωρήθηκαν σωστές και οι λέξεις που αναγνωρίστηκαν σωστά ακόμη και με λάθος τονισμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο αυστηρό κριτήριο το 4,89% των λαθών στην αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων οφείλονταν σε λάθος τονισμό των λέξεων, ενώ, το 10,66% των σωστών απαντήσεων προήλθε από αυτοδιόρθωση, που σημαίνει ότι μετά την αρχική προσπάθεια αναγνώρισης της λέξης, σε μία δεύτερη ή τρίτη προσπάθεια, το παιδί αναγνώριζε τη λέξη σωστά. Αντίστοιχα στην αναγνώριση λέξεων μέσα σε κείμενο τα λάθη στον τονισμό αποτελούσαν μόλις το 0,52% των λαθών, ενώ, το 25,28% των σωστών απαντήσεων προήλθε από αυτοδιόρθωση κάτι που δείχνει ότι το κείμενο βοηθά στη σωστή αναγνώριση των λέξεων και τα παιδιά της Β΄ Δημοτικού χρησιμοποιούν πληροφορίες από το κείμενο για τη σωστή αναγνώριση των λέξεων πολύ περισσότερο από ότι το κάνουν όταν οι λέξεις παρουσιάζονται μεμονωμένες. Και στις δύο περιπτώσεις δόθηκε 1 βαθμός για κάθε λέξη που αναγνωρίστηκε σωστά και 0 βαθμοί για κάθε λέξη που αναγνωρίστηκε λανθασμένα. Καθώς δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός στην ανάγνωση των λέξεων και στην ανάγνωση του κειμένου, η ευχέρεια υπολογίστηκε με βάση το πηλίκο του αριθμού των λέξεων που αναγνωρίστηκαν σωστά και του χρόνου που χρειάστηκε το παιδί για την ανάγνωση των λέξεων ή του κειμένου πολλαπλασιαζόμενο επί 100. Οι επιδόσεις των παιδιών σε αυτά τα έργα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα έργα ακρίβειας και ευχέρειας

	M.O.		T.A.		Ελάχιστη Τιμή		Μέγιστη Τιμή		Εύρος	
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
Ακρίβεια Λέξεις*	81,54	87,23	8,17	7,6	56	66	97	99	41	33
Χρόνος Λέξεις	269,05		78,56		125		559		434	
Ευχέρεια Λέξεις	33,36	35,62	12,52	12,84	14,67	15,74	77,6	79,2	62,93	63,4
Ακρίβεια Κείμενο**	360,26	362,94	20,03	19,95	273	274	392	392	119	118
Χρόνος Κείμενο	392,53		111,75		215		716		501	
Ευχέρεια Κείμενο	99,6	100,3	30,59	30,78	51,54	51,68	182,3	182,3	130,8	130,6
Χρόνος ανάγνωσης κείμενο1	519,84		163,054		216		967		751	
Χρόνος ανάγνωσης κείμενο2	509,03		164,537		210		1060		850	
Χρόνος ανάγνωσης κείμενο3	540,03		173,222		232		947		715	

*μέγιστη τιμή 100 **μέγιστη τιμή 395 Α αυστηρό κριτήριο Ε ελαστικό κριτήριο

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1 οι επιδόσεις των παιδιών μπορούν να χαρακτηριστούν ικανοποιητικές, ωστόσο, παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις που δείχνουν διαφορετικά προφίλ αναγνωστών ως προς την ακρίβεια, την ταχύτητα και την ευχέρεια τόσο στις

μεμονωμένες λέξεις όσο και στο κείμενο. Στο έργο της ακρίβειας στην αναγνώριση λέξεων το 58% των παιδιών είχαν επίδοση πάνω από το μέσο όρο (43,5% μία τυπική απόκλιση και 14,5% 2 τυπικές αποκλίσεις), ενώ το 42% των παιδιών είχαν επίδοση κάτω από το μέσο όρο (22% μία τυπική απόκλιση, 15% δύο τυπικές αποκλίσεις και 5% τρεις τυπικές αποκλίσεις). Αντίστοιχα στην ακρίβεια στην αναγνώριση λέξεων στο κείμενο το 61% των παιδιών είχαν επίδοση πάνω από τον μέσο όρο (48% μία τυπική απόκλιση και 12% δύο τυπικές αποκλίσεις), ενώ το 39% των παιδιών είχε επίδοση κάτω από το μέσο όρο (28% μία τυπική απόκλιση και 11% δύο τυπικές αποκλίσεις). Αντίθετα στην ευχέρεια αναγνώρισης λέξεων το 55% είχε επίδοση κάτω από το μέσο όρο (45% μία τυπική απόκλιση και 10% δύο τυπικές αποκλίσεις) και το 45% πάνω από το μέσο όρο (30% μία τυπική απόκλιση και το 15% δύο τυπικές αποκλίσεις), ενώ το ποσοστό παρέμεινε ίδιο και στην ευχέρεια αναγνώρισης λέξεων μέσα σε κείμενο (37% μία τυπική απόκλιση και 18% δύο τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο και 28% μία τυπική απόκλιση και 17% δύο τυπικές αποκλίσεις πάνω από το μέσο όρο). Τα ποσοστά αυτά δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά στο χαλαρό κριτήριο κωδικοποίησης. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η ακρίβεια αναπτύσσεται γρηγορότερα από την ευχέρεια και, επιπλέον, η ακρίβεια είναι πιο αναπτυγμένη στο κείμενο σε σύγκριση με τις μεμονωμένες λέξεις. Οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των χαμηλού επιπέδου διαδικασιών είναι σχεδόν όλες σημαντικές. Όλες οι μετρήσεις της ταχύτητας είχαν σημαντικές και ιδιαίτερα υψηλές συσχετίσεις αποτέλεσμα που δείχνει ότι τα παιδιά που αναγνωρίζουν γρήγορα τις μεμονωμένες λέξεις, διαβάζουν γρήγορα και ένα κείμενο είτε μεγαλόφωνα είτε σιωπηρά. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η συσχέτιση ανάμεσα στην ακρίβεια αναγνώρισης λέξεων είτε μεμονωμένα είτε σε κείμενο με την ταχύτητα αναγνώρισης των λέξεων ή του κειμένου δεν ήταν στατιστικά σημαντική αποτέλεσμα που δείχνει ότι κάποια παιδιά είχαν υψηλή επίδοση στην ακρίβεια όχι όμως και στην ταχύτητα.

Για την κωδικοποίηση των απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης αρχικά καθορίστηκαν τα κριτήρια με τα οποία κάποια απάντηση θα θεωρούνταν ολοκληρωμένη και στη συνέχεια αναλύθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών στις οποίες αναζητούνταν συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά ή άλλες ίδιας σημασίας έτσι ώστε να ταξινομηθούν σε κατηγορίες. Δημιουργήθηκαν 5 κατηγορίες απαντήσεων: α) λάθος ή καθόλου απάντηση β) απάντηση με βάση τη γενική γνώση, γ) απάντηση με βάση μία γενικότερη κατανόηση του κειμένου, δ) μερικώς επαρκής απάντηση, και ε) σωστή απάντηση. Οι απαντήσεις των παιδιών κωδικοποιήθηκαν από δύο ανεξάρτητους βαθμολογητές και το ποσοστό συμφωνίας ήταν ιδιαίτερα υψηλό (95,6%). Οι απαντήσεις για τις οποίες υπήρχε διαφωνία συζητήθηκαν και αποφασίστηκε η βαθμολόγησή τους. Για τη βαθμολόγηση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκαν δύο κριτήρια, ένα αυστηρό και ένα ελαστικό. Στο αυστηρό κριτήριο βαθμολογήθηκαν με 0 οι 4 πρώτες κατηγορίες και με 1 η πέμπτη κατηγορία απαντήσεων, ενώ στο χαλαρό κριτήριο με 0 βαθμολογήθηκαν οι δύο πρώτες κατηγορίες ως ανεπαρκείς απαντήσεις, με 0,5 η τρίτη και η τέταρτη κατηγορία ως μερικώς επαρκείς απαντήσεις και με 1 η πέμπτη κατηγορία ως επαρκείς απαντήσεις. Οι επιδόσεις των παιδιών παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Η γενικότερη εικόνα για την κατανόηση αυθεντικών αφηγηματικών κειμένων από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είναι ενθαρρυντική καθώς οι επιδόσεις τους κινήθηκαν σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα ακόμη και για την κυριολεκτική κατανόηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, η κυριολεκτική κατανόηση φαίνεται να αναπτύσσεται νωρίτερα από την κατανόηση που βασίζεται σε συμπερασμούς γέφυρας και συμπερασμούς επεξεργασίας. Αυτό ισχύει και για τα τρία κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν όταν τα δεδομένα βαθμολογούνται με το ελαστικό κριτήριο, ενώ, δεν ισχύει για το δεύτερο κείμενο όταν υιοθετείται το αυστηρό κριτήριο. Στο σύνολο ωστόσο και των τριών κειμένων τα παιδιά είχαν καλύτερες επιδόσεις στις κειμενικά ρητές ερωτήσεις σε σύγκριση με τα δύο

άλλα είδη ερωτήσεων, και με το αυστηρό και με το ελαστικό κριτήριο βαθμολόγησης. Στις ερωτήσεις που απαιτούσαν συνδυασμούς γέφυρας τα παιδιά είχαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συνδυασμούς επεξεργασίας με διαφοροποίηση μόνο στο δεύτερο κείμενο με την εφαρμογή του αυστηρού κριτηρίου βαθμολόγησης. Υπήρχε διαφορά στην επίδοση των παιδιών ανάμεσα στα τρία κείμενα, με το πρώτο κείμενο να συγκεντρώνει τις υψηλότερες επιδόσεις, όπως αναμενόταν με βάση την αρχική αξιολόγηση των κειμένων. Ωστόσο, το τρίτο κείμενο που είχε επιλεγεί ως το δυσκολότερο φαίνεται να είναι μέτριας δυσκολίας, με το δεύτερο κείμενο να συγκεντρώνει τις χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα έργα κατανόησης

	M.O.		T.A.		Ελάχιστη Τιμή		Μέγιστη Τιμή		Εύρος	
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
Επιφ. 1*	1,194	1,855	0,807	0,943	0	0	3	3	3	3
Συνδ. 1*	0,855	1,194	1,022	1,08	0	0	3	3	3	3
Συμπ.1*	0,403	1,105	0,778	0,98	0	0	3	3	3	3
Σύνολο1+	2,452	4,153	2,094	2,69	0	0	9	9	9	9
Επιφ. 2*	0,452	1,444	0,619	0,714	0	0	2	2,5	2	2,5
Συνδ. 2*	0,645	1,121	0,704	0,838	0	0	3	3	3	3
Συμπ.2*	0,226	0,476	0,459	0,698	0	0	2	2,5	2	2,5
Σύνολο 2+	1,323	3,04	1,198	1,827	0	0	4	7	4	7
Επιφ. 3*	0,936	1,968	0,787	0,834	0	0	3	3	3	3
Συνδ. 3*	0,081	1,492	0,275	0,656	0	0	1	2,5	1	2,5
Συμπ.3*	0,436	0,871	0,668	0,757	0	0	2	2,5	2	2,5
Σύνολο3+	1,452	4,331	1,302	1,808	0	0	5	8	5	8
Επιφ. Σύν.+	2,581	5,266	1,532	1,857	0	0	7	8,5	7	8,5
Συνδ. Σύν.+	1,581	3,807	1,51	2,15	0	0	5	7,5	5	7,5
Συμπ. Σύν.+	1,065	2,452	1,492	1,981	0	0	6	6,5	6	6,5
Κατ. Σύν.**	5,226	11,524	3,655	5,451	0	0	16	21,5	16	21,5

*μέγιστη τιμή 3 +μέγιστη τιμή 9 ** μέγιστη τιμή 27 A αυστηρό κριτήριο E ελαστικό κριτήριο

Για να απαντηθεί το τελευταίο ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα εργασία υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας ανάμεσα σε όλες τις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν. Το πρώτο σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από αυτές τις αναλύσεις ήταν ότι η ακρίβεια στην αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων αλλά και η ακρίβεια ανάγνωσης κειμένου δεν είχαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με καμία από τις μετρήσεις της κατανόησης. Αυτό δείχνει ότι ακόμη και αν τα παιδιά της δευτέρας τάξης μπορούν να διαβάζουν σωστά λέξεις ή ένα κείμενο δε σημαίνει αυτόματα ότι μπορούν και να το κατανοήσουν. Αντίθετα, η ευχέρεια στην αναγνώριση λέξεων αλλά και στην ανάγνωση κειμένου εμφάνισε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με όλες τις μετρήσεις της αναγνωστικής κατανόησης. Οι επιδόσεις

των παιδιών ήταν καλύτερες στην κυριολεκτική κατανόηση σε σύγκριση με την κατανόηση που απαιτούσε συμπερασμούς γέφυρας και επεξεργασίας επιβεβαιώνοντας ευρήματα ερευνών σε άλλες γλώσσες Επιπλέον, όλες οι συσχετίσεις ανάμεσα στις επιδόσεις των παιδιών στα τρία κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης και στις μετρήσεις που αφορούσαν τα τρία είδη ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν στατιστικά σημαντικές, κάτι που δείχνει ότι η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης δε σχετίζεται με συγκεκριμένο κείμενο αλλά γενικεύεται σε κάθε δραστηριότητα που απαιτεί αναγνωστική κατανόηση.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία η ακρίβεια στην αναγνώριση λέξεων συνδέεται με την ευχέρεια στην αναγνώριση λέξεων όχι όμως και με την αναγνωστική κατανόηση. Το ίδιο συμβαίνει και με την ακρίβεια στην ανάγνωση κειμένου που έμμεσα μόνο, μέσω της ευχέρειας στην ανάγνωση κειμένου, και όχι άμεσα, σχετίζεται με την αναγνωστική κατανόηση. Τα παιδιά στη δευτέρα τάξη του δημοτικού σχολείου φαίνεται να έχουν αναπτύξει σε σημαντικό βαθμό την ακρίβεια αναγνώρισης λέξεων είτε μεμονωμένα είτε μέσα σε κείμενο όμως αυτό δεν είναι αρκετό για την αναγνωστική κατανόηση. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών που δείχνουν τις σημαντικές σχέσεις που αναδεικνύονται μεταξύ των διαφορετικών μετρήσεων για τις χαμηλού επιπέδου διαδικασίες (Kim, 2015α, β), αλλά και ότι οι καλές επιδόσεις στην ακρίβεια δεν σηματοδοτούν και καλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση (Oakhill & Cain, 2004). Αντίθετα, η ευχέρεια φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με την αναγνωστική κατανόηση, με αποτέλεσμα τα παιδιά που διαβάζουν γρήγορα και αναγνωρίζουν σωστά τις λέξεις να έχουν καλύτερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση, αποτέλεσμα που συμφωνεί με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Kim, Wagner & Lopez, 2012). Οι επιδόσεις των παιδιών της Β΄ Δημοτικού στην αναγνωστική κατανόηση αυθεντικών αφηγηματικών κειμένων θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν κάτω του μετρίου και αναδεικνύουν το έλλειμμα που υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πεδίο της κατανόησης (Silva & Cain, 2014). Το εύρημα των σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των μετρήσεων της αναγνωστικής κατανόησης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία δείχνει ότι υπάρχουν κάποια παιδιά που έχουν αναπτύξει την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης και εφαρμόζουν αυτές τις γνώσεις σε όλα τα έργα κατανόησης που αντιμετωπίζουν. Πρόκειται λοιπόν για μια συνολική και όχι αποσπασματική ικανότητα και είναι σημαντικό να εντοπιστούν οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στην ανάπτυξή της. Τα δεδομένα της παρούσας εργασίας θα μπορούσαν, με περαιτέρω αναλύσεις, να αναδείξουν κάποιους από αυτούς του παράγοντες. Ωστόσο, χρειάζονται επιπλέον έρευνες στα ελληνικά ώστε οι παράγοντες αυτοί να εντοπιστούν και να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην Πρώτη Σχολική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Balass, M., Nelson, J. & Perfetti, C. (2010). Word learning: An ERP investigation of word experience effects on recognition and word processing. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 126-140.

Bohn-Gettler, C. & Kendeou, P. (2014). The interplay of reader goals, working memory, and text structure. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 206-219.

- Bos, L., De Koning, B., Wassenburg, S. & van der Schoot, M. (2016). Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, *17*, 1-13.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: correlates, causes, and consequences. In K. Cain & Oakhill, J. (eds), *Cognitive bases of children's language comprehension difficulties* (pp.128-156). New York, NY:Guilford.
- Catts, H., Herrera, S., Nielsen, D. & Bridges, M. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view of reading. *Reading and Writing*, *28*, 1407-1425.
- Deacon, H., Benere, J. & Castles, A. (2012). Chicken or egg? Untangling the relationship between orthographic processing skill and reading accuracy. *Cognition*, *122*, 110-117.
- Dudley, A. & Mather, N. (2005). Getting up to speed on reading fluency. *New England Reading Association Journal*, *41*, 1, 22-27.
- Florit, E. & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, *23*, 553-576.
- Kendeou, P., Papadopoulos, C. & Kotzapoulou, M. (2012). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. & Spanoudis, G. (2012). Processing demands of reading comprehension tests in young readers. *Learning and Instruction*, *22*, 5, 354-367.
- Kim, Y.S. (2015α). Language and Cognitive Predictors of Text ComprehensionQ Evidence from Multivariate Analysis. *Child Development*, *86* (1), 128-144.
- Kim, Y.S. (2015β). Developmental, Component-Based Model of Reading Fluency: An Investigation of Predictors of Word-Reading Fluency, Text-Reading Fluency, and Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, *50*(4), 459-481.
- Kim, Y. S., Wagner, R. & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of reading*, *15*, 4, 338-362.
- Kim, Y. S., Wagner, R. & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, *113*(1), 93-111.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, *95*, 163-182.
- Kintch, W. & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (eds), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-102). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B.H. Ross (eds), *Psychology of learning and motivation*, Volume 51, (pp. 297-384). Amsterdam: Elsevier.
- McNamara, D. S. & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 33-46.
- Nation, K. (2008). Learning to read words. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *61*, 8, 1121-1133.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 4, 357-383.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Κωνσταντίνος Πόρποδας.

Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία*, 15, 3, 267-289.

Silva, M. & Cain, K. (2014). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331.

Therriault, D. J. & Rinck, M. (2007). Multidimensional situation models. In F. Schmalhofer & C. A. Perfetti (eds), *Higher level language processes in the brain: Inference and comprehension processes* (pp. 311-328). Mahwah, NJ: Erlbaum.

van den Broek, P., Bohn-Gettler, C., Kendeou, P., Carlson, S. & White, M. (2011). When a reader meets a text: the role of standards of coherence in reading comprehension. In M. McCrudden, J. Magliano & G. Schraw (eds), *Test relevance and learning from text*, (pp. 123-140) Greenwich, CT: Information Age Publishing.

van den Broek, P. & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 43, 315-325.

van der Schoot, M., Reijntjes, A. & van Lieshout, E. C. D. M. (2012). How do children deal with inconsistencies in text? An eye fixation and self-paced reading study in good and poor reading comprehenders. *Reading and Writing*, 25(7), 1665-1690).

Wassenburg, S., Beker, K., van den Broek, P. & van der Schoot, M. (2015). Children's comprehension monitoring of multiple situational dimensions in narrative. *Reading and Writing*, 28, 1203-1232.

Zwan, R. A., Langston, M. C. & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: an event-indexing model. *Psychological Science*, 6, 292-297.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΙΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Γιάννα Καπλάνη & Κώστας Ζαφειρόπουλος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Για την συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια πραγματοποιήθηκε ποσοτική και ποιοτική έρευνα με εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα ελληνικά δημόσια Νηπιαγωγεία. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με: Α) τη μεθοδολογία που ακολουθούν για τους κανόνες και τα δικαιώματα, τις ταυτότητες και τα συναισθήματα, τη συμμετοχή και ένταξη στην ομάδα και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, Β) την εξοικείωσή τους για τα πέντε βασικά δικαιώματα τους ως Ευρωπαίοι πολίτες. Από την ποσοτική έρευνα αντλούνται πολύτιμα συμπεράσματα για τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών, στη συνέχεια όμως, προκειμένου να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, διεξάγεται ποιοτική έρευνα μέσω προσωπικών συνεντεύξεων με Σχολικές Συμβούλους για να καταγραφεί η πραγματική σύνδεση της θεωρίας και της πράξης στην διδασκαλία της έννοιας της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη, όπως αυτή αποτυπώνεται στο σύγχρονο Ελληνικό Νηπιαγωγείο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ιδιότητα ευρωπαίου πολίτη, ιδιότητα του πολίτη, ευρωπαϊκή ταυτότητα, ευρωπαϊκή συνείδηση, πολιτικές επιστήμες, προσχολική αγωγή, κανόνες, δικαιώματα, ταυτότητες, συναισθήματα, συμμετοχή, ένταξη στην ομάδα, κοινωνικές δεξιότητες.

171

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη συνδέεται με τις έννοιες της δημοκρατίας, των δικαιωμάτων και των αξιών, προβάλλοντας μια δυναμική για ενδελεχή έρευνα ιδιαίτερα την εποχή που διανύουμε, εξαιτίας του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης αλλά και προβολής της κοινωνικής της διάστασής με έμφαση στην «ενεργητική ιδιότητα του πολίτη». Το σχολείο επιτελώντας τη θεσμική του λειτουργία μπορεί να βοηθήσει προσφέροντας διαπαιδαγώγηση και μόρφωση της νέας γενιάς για μια κοινωνία αλληλεγγύης, ανοχής, ειρήνης, ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Η έννοια του ευρωπαίου πολίτη (european citizenship), (Παντίδης και Πασιάς, 2003), διερευνάται ως έννοια σε συνδυασμό με τους όρους: ευρωπαϊκή ταυτότητα, ευρωπαϊκή συνείδηση και δικαιώματα και υποχρεώσεις του ευρωπαίου πολίτη.

ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Τα ατομικά, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα (Marshall και Bottomore, 2001) αυτοκαθορίζουν την έννοια της ιδιότητας του πολίτη στο πέρασμα των αιώνων. Σε κάθε χρονική περίοδο παρατηρείται άλλοτε ο διαχωρισμός και άλλοτε η σύνθεση ή η επικάλυψή τους. Για παράδειγμα, στην αρχαία Ελλάδα τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα ήταν «ένα» με αποτέλεσμα η έννοια αυτή να εμφανίζεται με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την αμεσότητα της δημοκρατίας, στη συνέχεια όμως και φτάνοντας στη Νεωτερική Φιλελεύθερη Πολιτική Παράδοση επέρχεται η διάκριση και ο διαχωρισμός τους με αποτέλεσμα την έκδηλη εμφάνιση του ατομικισμού σε βάρος του δημόσιου κοινωνικού ήθους, όπως χαρακτηριστικά τόνισε ο Taylor και ο Tocqueville (Μπάλιας, 2008).

ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με την διδακτική μεθοδολογία της πολιτικής εκπαίδευσης, με προαπαιτούμενο την αποτελεσματική σύζευξη θεωρίας και πράξης, στόχος είναι η ανάπτυξη, εξέλιξη και καλλιέργεια της κριτικής και αυτόνομης σκέψης.

Σύμφωνα με τον Durkheim, η εκπαίδευση αποτελεί εικόνα και αντανάκλαση της κοινωνίας καθώς αναπαράγει κοινωνικές συμπεριφορές (Νικολάου, 2009) και η δημοκρατική ζωή εντός του σχολικού πλαισίου προϋποθέτει το άτομο να συμμετέχει ουσιαστικά έτσι ώστε ο ρόλος και η ύπαρξή του να ενδυναμώνονται, μια διαδικασία μάθησης που ενστερνίστηκε ο Dewey και Kilpatrick, (Helm και Katz, 2002), ο Piaget και Freire (Καρακατσάνη, 2003) αλλά και ο Vygotsky (ZEA), (Χατζηγεωργίου, 2001).

Η αποκαλυπτική ή ευρετική μάθηση του Brunner (Elliot et al., 2008) υποδεικνύει την ενθάρρυνση για διερευνητική μάθηση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και την υιοθέτηση της διδακτικής προσέγγισης της διαθεματικότητας, όπως επίσης υποστηρίζει και το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο. Τα χαρακτηριστικά της ιδιότητας του πολίτη σε γενικές γραμμές μπορούν να ταξινομηθούν σε πέντε κατηγορίες: την αίσθηση της ταυτότητας, την απόλαυση ορισμένων δικαιωμάτων, την αντίστοιχη εκπλήρωση των υποχρεώσεων, ένα βαθμό ενδιαφέροντος και εμπλοκής στις δημόσιες υποθέσεις και την αποδοχή βασικών κοινωνικών αξιών (Cogan, 1998).

Επίσης, οι υποχρεώσεις-ευθύνες που συνδέονται με την ιδιότητα του πολίτη και διαχέονται παντού στη σχολική ατμόσφαιρα ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: τις γνωστικές, τις ηθικές-αξιακές και τις πρακτικές. Οι συγκρούσεις υποστηρίζουν την απόκτηση νέων δομών γνώσης από τα παιδιά και αποτελούν πηγή προόδου για την κοινωνικο-ηθική και διανοητική τους κατάσταση (Piaget), (Καρακατσάνη, 2003) και η γνωστική διάσταση της ηθικής υποστηρίζεται διαμέσου της επικοινωνίας και της γλώσσας (Habermas), (Καρακατσάνη, 2003). Σημαντική επίσης για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης με αξιακά κριτήρια είναι η συνεργατική σχολική εργασία (Klafki et al., 1981) που δίνει την δυνατότητα στον μαθητή να απαλλαγεί από τον διανοητικό εγωκεντρισμό, καλλιεργώντας την κρίση και τις κοινωνικές δεξιότητές του, όπως επίσης και η αναστοχαστική σκέψη, καθώς τον βοηθά να αξιολογήσει στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων του σύμφωνα με τον Dewey (Helm και Katz, 2002).

ΔΙΚΤΥΟ CHILDREN'S IDENTITY AND CITIZENSHIP IN EUROPE (CICE)

Το δίκτυο CICE υποστηρίζει την ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη με προτεινόμενες μεθοδολογικές παρεμβάσεις από το Νηπιαγωγείο ως την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, τονίζει τη σημαντικότητα της προετοιμασίας των επαγγελματιών από τον χώρο της εκπαίδευσης, από οποιαδήποτε βαθμίδα και αν προέρχονται για τα θέματα που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη και την ταυτότητα στην Ευρώπη, ορίζοντας έναν κώδικα ποιότητας για τα προγράμματα διδασκαλίας (Osler και Starkey, 1999). Οι κύριοι σκοποί του δικτύου αυτού -ώστε ο νέος πολίτης έχοντας ως εφόδια την ανεκτικότητα, την αλληλεγγύη, την αποδοχή του άλλου, την αναγνώριση κοινών στοιχείων και την ανοχή των διαφορών-είναι «η ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη, η οικοδόμηση μιας ταυτότητας που αποδίδει στα άτομα χαρακτηριστικά των πολιτών της Ευρώπης και του κόσμου, με στόχο την αποτροπή καλλιέργειας ενός υπερεθνικιστικού πνεύματος και ενός σοβινιστικού κλίματος σε ευρωπαϊκό επίπεδο» (Καρακατσάνη, 2003).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Η έννοια της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη που αποτέλεσε στοιχείο διαπραγμάτευσης της έρευνας, είναι μια έννοια με τρεις διαστάσεις: της ιδιότητας του πολίτη, των Ανθρωπίνων Θεμελιωδών Δικαιωμάτων και της ενεργούς συμμετοχής του πολίτη για διάφορα θέματα τοπικού ή ευρωπαϊκού επιπέδου.

Οι διαστάσεις εκείνες που τέθηκαν υπόψη για τον θεωρητικό σχεδιασμό και την υλοποίηση του ερωτηματολογίου, αναφέρονται:

- στους βασικούς άξονες για την ανάπτυξη της «Ταυτότητας των παιδιών και της Ιδιότητας του Πολίτη στην Ευρώπη» για την προσχολική ηλικία, όπως αυτή παρουσιάστηκε από το δίκτυο CICE,
- στις αφηγήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών από διάφορες χώρες, αλλά και τις καταγραφές των δραστηριοτήτων τους έπειτα από παρατήρηση, όπως αναφέρονται στο επαγγελματικό εγχειρίδιο για την προσχολική ηλικία, από το δίκτυο CICE
- στις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης για την μεθοδολογία και τη διδασκαλία των πολιτικών εννοιών στην προσχολική αγωγή γενικά, αλλά και ειδικά, όπως των εννοιών που αναφέρθηκαν παραπάνω και
- στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο.

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Παίρνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω διαστάσεις για την έννοια της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη, διατυπώθηκαν οι υποθέσεις της έρευνας:

Υπόθεση 1η: Οι νηπιαγωγοί ακολουθούν συγκεκριμένη μεθοδολογία, που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις για την προσχολική αγωγή, προκειμένου να διδάξουν την έννοια της ιδιότητας του πολίτη -και κατά συνέπεια την έννοια της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη- στο νηπιαγωγείο.

Υπόθεση 2η: Ακολουθώντας δημοκρατικές διαδικασίες, τα δικαιώματα και οι κανόνες στη τάξη του νηπιαγωγείου διαμορφώνονται από κοινού μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών.

Υπόθεση 3η: Στο χώρο του νηπιαγωγείου δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να αναδεικνύονται οι ταυτότητες και τα συναισθήματα όλων των παιδιών της τάξης.

Υπόθεση 4η: Οι νηπιαγωγοί ενισχύουν θετικά τυχόν ιδιαιτερότητες των παιδιών και κάνουν προσπάθειες να εμπλέξουν τους γονείς στην ένταξη των παιδιών τους στην ομάδα του νηπιαγωγείου.

Υπόθεση 5η: Το δημοκρατικό εκπαιδευτικό κλίμα που επικρατεί στο χώρο του νηπιαγωγείου καλλιεργεί και ενισχύει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων.

Υπόθεση 6η: Μέσα σ' ένα δημοκρατικό πλαίσιο, οι νηπιαγωγοί που διδάσκουν την έννοια του πολίτη στο νηπιαγωγείο, ακολουθούν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στους άξονες: μεθοδολογία - κανόνες και δικαιώματα - ταυτότητες και συναισθήματα - συμμετοχή και ένταξη στην ομάδα - κοινωνικές δεξιότητες νηπίων.

Υπόθεση 7η: Οι εκπαιδευτικοί που είναι εξοικειωμένοι περισσότερο με τα δικαιώματα του Ευρωπαίου πολίτη, συνηθίζουν να διδάσκουν σωστά την έννοια της ιδιότητας του πολίτη στο χώρο του νηπιαγωγείου.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε και υλοποιήθηκε εξαιτίας της έλλειψης μιας επίσημης και στοχευμένης μεθοδολογίας από ειδικευμένους παιδαγωγούς στις πολιτικές έννοιες που να αφορά την προσχολική εκπαίδευση, αλλά και του γεγονότος να θεωρείται από την πλειοψηφία των νηπιαγωγών μια δύσκολη έννοια για να διδαχθεί στα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας, παρότι οι βιβλιογραφικές αναφορές υποστηρίζουν για το αντίθετο.

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, τα δεδομένα της οποίας, συγκεντρώθηκαν από νηπιαγωγούς που εργάζονται σε δημόσια Νηπιαγωγεία (κλασικά και ολοήμερα) στους νομούς Θεσσαλονίκης, Χαλκιδικής, Πιερίας, Μυτιλήνης, Σάμου, Χίου, Ηρακλείου και Αττικής. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα μελέτη αφορούν τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με: Α) τη μεθοδολογία που ακολουθούν για: τους κανόνες και τα δικαιώματα, τις ταυτότητες και τα συναισθήματα, τη συμμετοχή και ένταξη στην ομάδα και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και Β) την εξοικείωσή τους για τα πέντε βασικά δικαιώματα τους ως Ευρωπαίοι πολίτες: ευρωπαϊκή ιθαγένεια, ελεύθερη κυκλοφορία και διαμονή, εκλέγειν και εκλέγεσθαι, υποβολής αναφοράς στο Ε.Κ αλλά και προσφυγής στον Ευρωπαϊκό Διαμεσολαβητή και προστασίας από τις διπλωματικές ή προξενικές αρχές κάθε κράτους μέλους σε τρίτη χώρα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο της έρευνας, δομημένο ερωτηματολόγιο, με κλειστού τύπου ερωτήσεις. 12 ερωτήσεις που επιδέχονται μόνο μία σειρά προτεινόμενων απαντήσεων (κλίμακες απλής επιλογής) και αντιστοιχούν στους πέντε άξονες-θεματικές ανάλυσης της έννοιας της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη και 5 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας, όπου ο ερωτώμενος μπορεί να επιλέξει μόνο μία τιμή από τις προτεινόμενες βαθμίδες της κλίμακας, όπως: καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ και αναφέρεται στην εξοικείωση των ερωτώμενων με τα πέντε βασικά δικαιώματά τους ως Ευρωπαίοι πολίτες.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα υποστηρίζοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Η έρευνα που ήταν Διαδικτυακή, πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014, από την 28/05/2014 έως και την 03/07/2014 (37 ημέρες). Συγκεντρώθηκαν 227 ερωτηματολόγια, από γυναίκες και άνδρες νηπιαγωγούς, τα οποία στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS.

Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Παρατηρώντας τα δημογραφικά στοιχεία φαίνεται ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων είναι γυναίκες και μόλις 1 στους 6 είναι άνδρας. Η ομάδα ηλικιών που συμμετέχει περισσότερο στην έρευνα είναι αυτή μεταξύ 45-55, και ακολουθεί αμέσως μετά αυτή μεταξύ 34-44, έπειτα μεταξύ 23-33 και τέλος αυτή μεταξύ 56 και άνω. Οι περισσότερες ερωτώμενες είναι εκείνες που είναι Κάτοχοι ενός Πτυχίου, ακολουθούν οι Κάτοχοι δύο πτυχίων και άνω, μετά οι Κάτοχοι Μεταπτυχιακού και τέλος οι Κάτοχοι Διδακτορικού. Παρατηρούμε ότι καταγράφονται δύο μεγάλες κατηγορίες ερωτώμενων, εκείνες που έχουν προϋπηρεσία 7-13 έτη με και εκείνες με 14-24 έτη. Ακολουθούν αυτές με 25 και άνω έτη προϋπηρεσίας και αυτές με 1-6 έτη προϋπηρεσίας.

Σχετικά με τον πρώτο άξονα που αφορά τη «Μεθοδολογία» που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος και αντιστοιχεί στην 1η & 2η ερώτηση του ερωτηματολογίου, διαφαίνεται και από τις δύο και συγκεκριμένα -τόσο στην πρώτη που αναφέρεται στη μεθοδολογία για τα ανθρώπινα θεμελιώδη δικαιώματα, αλλά κυρίως τη

δεύτερη που σχετίζεται με την διαμόρφωση των κανόνων στη τάξη του νηπιαγωγείου- ότι η συντριπτική πλειοψηφία αυτών, απάντησε πως με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο αναλύει και διαπραγματεύεται σε βάθος τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα και συνδιαμορφώνει από κοινού με τα παιδιά τους κανόνες της τάξης, ακολουθώντας έναν προγραμματισμό για λήψη αποφάσεων και αξιολόγησης των κανόνων από τα ίδια τα παιδιά. Επιβεβαιώνεται λοιπόν έτσι η πρώτη υπόθεση της έρευνάς μας.

Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στους «Κανόνες και τα Δικαιώματα» που αντιστοιχούν στην 3η, 4η & 5η ερώτηση του ερωτηματολογίου και φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί ακολουθούν δημοκρατικές διαδικασίες στην εφαρμογή των κανόνων και των δικαιωμάτων στα τάξεις τους. Ειδικότερα, στην τρίτη ερώτηση η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών δίνει πρωτοβουλίες στα παιδιά να αξιολογήσουν, να αλλάξουν και να διαμορφώσουν εφόσον το επιθυμούν κάποιο κανόνα της τάξης που δεν λειτουργεί αποτελεσματικά κι ας αποτελεί κανόνας κάποιων άλλων. Επίσης, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών συζητά τυχόν άβολες καταστάσεις που δημιουργούνται μεταξύ των παιδιών κατά τη λειτουργία της τάξης και παρεμβαίνει ως διάμεσος, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη δημιουργία μιας εποικοδομητικής συζήτησης μέσα σε δημοκρατικά πλαίσια και να βρεθεί από κοινού μια λύση. Επιπλέον, δίνει ευκαιρίες και σε παιδιά που ενώ έχουν παραβατική συμπεριφορά, δείχνουν θετικά σημάδια ανάκαμψης και τα εμπιστεύεται με ειλικρίνεια και χωρίς καχυποψία στις δράσεις τους. Άρα, επιβεβαιώνεται και η δεύτερη υπόθεση που αφορά τους «Κανόνες και τα Δικαιώματα» όπως επίσης και η τρίτη υπόθεση που αναφέρεται στις «Ταυτότητες και τα Συναισθήματα».

Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών ενισχύει με δραστηριότητες την ανάδειξη των ταυτοτήτων όλων των παιδιών της τάξης, ακόμη κι αν αυτά προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό ή γλωσσικό περιβάλλον από αυτό του συνόλου των παιδιών της τάξης τους. Επίσης, δείχνουν να καλλιεργούν και να ενισχύουν συμπεριφορές που στόχο έχουν αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση, την αυτονομία και τον σεβασμό των συναισθημάτων όλων των παιδιών της τάξης τους, έτσι ώστε να αναπτυχθούν πολύπλευρα ως ισορροπημένες και δυνατές προσωπικότητες, έτοιμες να αναδείξουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καταγωγής τους.

Η τέταρτη υπόθεση αναφέρεται στη «Συμμετοχή και Ένταξη» των παιδιών στην ομάδα και αντιστοιχεί στην 9η & 10η ερώτηση. Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών δείχνει να συνεργάζεται με τους γονείς παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο από αυτό της πλειοψηφίας των παιδιών της τάξης, προκειμένου να εξηγήσει για να διαλευκάνει ορισμένα ευαίσθητα θέματα που αφορούν κάποιες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο και να προσπαθήσει να εντάξει όλα τα παιδιά στην ομάδα και τις δράσεις της τάξης. Επίσης, με απώτερο σκοπό την ένταξη όλων των παιδιών, ακόμη και αυτών που αντιμετωπίζουν κάποιες ιδιαιτερότητες, κάνει προσπάθειες για να τα εντάξει στην ομάδα, ενισχύοντας και προβάλλοντας τη στάση ώστε να υπερασπίζονται τα ίδια τη διάθεση για συμμετοχή στην ομάδα, επιβεβαιώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο και την τέταρτη υπόθεση της έρευνάς μας.

Η πέμπτη υπόθεση, όπως αυτή έχει διατυπωθεί και αφορά τις «Κοινωνικές Δεξιότητες», επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, καθώς η 11η & 12η ερώτηση αντιστοιχεί σε αυτήν και αναφέρεται, η μεν πρώτη στην ηθική στο χώρο του νηπιαγωγείου και η μεν δεύτερη στους τρόπους που οι νηπιαγωγοί ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες των νηπίων για την διαμόρφωσή της. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δίνει πρωτοβουλίες στα νήπια για να υπερασπιστούν ένα θέμα ηθικής φύσεως στο χώρο του νηπιαγωγείου και μόνο ένα μικρό ποσοστό παρεμβαίνει για να θέσει στα νήπια τι είναι ηθικά σωστό και να

παρέμβει αποτελεσματικά δίνοντας τέλος στο περιστατικό. Επίσης, δείχνει να επεμβαίνει με κατάλληλες παιδαγωγικού χαρακτήρα δραστηριότητες, προκειμένου να δώσει σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες για να ακουστεί η γνώμη τους, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της τάξης και να περιορίσει τυχόν αυταρχικές συμπεριφορές των παιδιών στη λήψη αποφάσεων.

Σχετικά με την έκτη υπόθεση που αφορά το σύνολο των δράσεων που ακολουθεί η νηπιαγωγός στην τάξη της, προκειμένου να διδάξει την έννοια της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη στο νηπιαγωγείο, επιβεβαιώνεται πανηγυρικά καθώς αποδεικνύεται από την παραπάνω ανάλυση.

Η έβδομη υπόθεση αντιστοιχεί στις ερωτήσεις 13,14,15,16 &17 του ερωτηματολογίου και αναφέρεται στη σχέση της εξοικείωσης των νηπιαγωγών με τα δικαιώματά τους ως Ευρωπαίοι πολίτες και την τάση τους για μια διδασκαλία της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη στο χώρο του νηπιαγωγείου, όπως αυτή διαμορφώνεται από το θεωρητικό πλαίσιο και τις ανάγκες της προσχολικής ηλικίας.

Ειδικότερα, οι περισσότερες νηπιαγωγοί αποδεικνύεται να είναι μέτρια εξοικειωμένες με τα πρώτα δύο δικαιώματα του Ευρωπαίου πολίτη (ευρωπαϊκή ιθαγένεια & ελεύθερη κυκλοφορία και διαμονή) αλλά έχοντας συνολικά θετικές τάσεις εξοικείωσης και επίσης να είναι μέτρια εξοικειωμένες με τα δύο τελευταία δικαιώματα του ευρωπαίου πολίτη (υποβολής αναφοράς στο Ε.Κ και προσφυγής στον Ευρωπαϊό Διαμεσολαβητή & προστασίας από τις διπλωματικές ή προξενικές αρχές κάθε κράτους μέλους σε τρίτη χώρα), έχοντας όμως συνολικά αρνητικές τάσεις εξοικείωσης. Στο τρίτο δικαίωμα που αφορά (το εκλέγειν και εκλέγεσθαι) είναι η πλειοψηφία τους εξοικειωμένες πολύ. Άρα, γενικά φαίνεται μία αρκετά μεγάλη εξοικείωση των νηπιαγωγών με τα δικαιώματά τους ως Ευρωπαίοι πολίτες και με δεδομένο και την επαλήθευση της έκτης υπόθεσης, επιβεβαιώνεται και η έβδομη υπόθεση τη έρευνας.

Συζήτηση ποσοτικής έρευνας

176

Παρατηρώντας όμως καλύτερα την προτίμηση των νηπιαγωγών στο δικαίωμα «του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι», που υπερισχύει στις προτιμήσεις τους, όταν καλούνται να δείξουν την εξοικείωσή τους στα δικαιώματα του Ευρωπαίου πολίτη, αποδεικνύεται να υποστηρίζουν την Νεωτερική Φιλελεύθερη Πολιτική Παράδοση μέσω της συμμετοχής τους στη διαδικασία των εκλογών κι όχι μιας πιο ενεργούς συμμετοχής τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η οποία θα αποδεικνύονταν με τη μεγάλη εξοικείωσή τους με το τέταρτο και πέμπτο δικαίωμα που αναφέρεται στην υποβολή αναφοράς στο Ε.Κ και προσφυγής στον Ευρωπαϊό Διαμεσολαβητή αλλά και της προστασίας από τις διπλωματικές ή προξενικές αρχές κάθε κράτους μέλους σε τρίτη χώρα. Άρα, μήπως κατά βάθος και η εκπαιδευτική διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν υποστηρίζει μια παθητική έννοια της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη;

Σε σχέση με τις ομάδες των ερωτήσεων που αντιστοιχούν στους άξονες της διδασκαλίας της έννοιας της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων τοποθετούνται θετικά σε όλες τις ερωτήσεις, με τη μεταβλητή «Ταυτότητα & Συναισθήματα» να υπερέχει έναντι των άλλων μεταβλητών και να ακολουθούν οι μεταβλητές «Μεθοδολογία», «Συμμετοχή και Ένταξη στην ομάδα», «Κανόνες & Δικαιώματα» και «Κοινωνικές Δεξιότητες». Εδώ φαίνεται ξεκάθαρα ότι ο άξονας που αναφέρεται στις «Κοινωνικές Δεξιότητες» των παιδιών και αφορά την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων και του δικαιώματος για συμμετοχή σε ομάδα, υστερεί σε επιτυχία σωστών απαντήσεων σε σχέση με τους υπόλοιπους άξονες, άρα επιβεβαιώνεται το παραπάνω ερώτημα για συσχέτιση της μεγαλύτερης εξοικείωσής των νηπιαγωγών με το 'δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι' έναντι των άλλων δικαιωμάτων, με την εκπαιδευτική διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν και που υποστηρίζει μια παθητική έννοια της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη, καθώς δεν δείχνουν να επιτυγχάνουν τη σωστή διδασκαλία του παραπάνω άξονα.

Επίσης, υπάρχει ένδειξη θετικής γραμμικής συσχέτισης μεταξύ μόνο δύο μεταβλητών, αυτής της θεματικής της «Συμμετοχής και Ένταξης στην ομάδα» και αυτής που αφορά την εξοικείωση των ερωτώμενων με το δικαίωμα του Ευρωπαίου πολίτη να έχει ταυτόχρονα και την Ευρωπαϊκή Ιθαγένεια. Αυτό ίσως σημαίνει ότι ο νηπιαγωγός αισθάνονται παράλληλα με την εθνική και την ευρωπαϊκή τους ιθαγένεια ενισχύοντας πρακτικές για να ενταχθούν και να συμμετέχουν στην ομάδα παιδιά με ιδιαιτερότητες ή από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό της πλειοψηφίας των παιδιών της τάξης -δείχνουν δηλαδή μια εξωστρέφεια όχι μόνο στην κοινωνία που ζουν αλλά και σε κοινωνίες που είναι διαφορετικές από τις δικές τους, ως μέλη μιας ευρωπαϊκής οικογένειας στα πλαίσια της οικουμενικότητας των λαών και των ανθρώπων.

Παρατηρώντας τις συσχετίσεις των πέντε θεματικών και του επιπέδου εκπαίδευσης των ερωτώμενων διαφαίνεται ότι οι Κάτοχοι ενός Πτυχίου και αυτές που είναι Κάτοχοι δύο πτυχίων και άνω, συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας με σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις της θεματικής «Ταυτότητα & Συναισθήματα. Επίσης, είναι εμφανής η συγκέντρωση των σωστών απαντήσεων για τις Κατόχους Μεταπτυχιακού στη θεματική της «Μεθοδολογίας» και για τις Κατόχους του Διδακτορικού πρώτη θεματική σε ποσοστά επιτυχίας στις ερωτήσεις αποτελεί αυτή που αφορά τους «Κανόνες & Δικαιώματα». Γίνεται φανερό άρα, ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο πιο πολύ οι νηπιαγωγοί έχουν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχιών στη θεματική «Μεθοδολογία» και στη θεματική «Κανόνες & Δικαιώματα», που αποτελούν το πλαίσιο δημοκρατικής δράσης για τη διδασκαλία της έννοιας της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη. Αυτό ίσως σχετίζεται και με τις σπουδές τους αλλά και την καλύτερη ενημέρωση που έχουν στα θέματα αυτά, σε σχέση με τις νηπιαγωγούς που το επίπεδο εκπαίδευσής τους είναι χαμηλότερο.

Παρατηρούμε ακόμη ότι όλες οι ερωτώμενες, όσα Έτη Προϋπηρεσίας κι αν έχουν, συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας με σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις της θεματικής «Ταυτότητα & Συναισθήματα» και ιδιαίτερα αυτές που έχουν 14 – 24 έτη να συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά. Παρατηρείται ακόμη ότι όσο πιο λίγα χρόνια υπηρεσίας έχουν, να υπερτερούν στη «Μεθοδολογία» σε σχέση με αυτές που έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας που δείχνουν να υστερούν και που πιθανώς να οφείλεται στην μεγαλύτερη εξοικείωση των πρώτων με επιμορφώσεις -καθώς έχουν τελειώσει πρόσφατα τις σπουδές τους- και από την άλλη αυτές με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας να υστερούν στη θεματική «Κοινωνικές Δεξιότητες», καθώς ίσως δεν έχουν αποκτήσει ακόμη την πείρα για να ενισχύουν τέτοιου είδους συμπεριφορές που απαιτούν εμπειρία και ικανότητα διαπραγμάτευσης με την ομάδα αλλά και με το κάθε παιδί ξεχωριστά.

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η ανάλυση των συμπερασμάτων της ποσοτικής έρευνας οδήγησε στην δυναμική αξιοποίησή της και όρισε το αξιολογικό πλαίσιο πραγματοποίησης μιας ποιοτικής έρευνας, για μια αυθεντικά πολύτιμη συλλογή πληροφοριών, που στόχο έχει -μέσω προσωπικών συνεντεύξεων από Σχολικές Συμβούλους Προσχολικής Αγωγής- να καταγραφεί η πραγματική σύνδεση της θεωρίας και της πράξης στην διδασκαλία της έννοιας της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη, όπως αυτή αποτυπώνεται στο σύγχρονο Ελληνικό Δημόσιο Νηπιαγωγείο. Οι συνεντεύξεις με τις τρεις Σχολικές Συμβούλους πραγματοποιήθηκαν είτε τηλεφωνικά, είτε μέσω Skype. Το μη δομημένο ερωτηματολόγιο αποτελείτο από 10 ερωτήσεις αλλά κατά τη διαδικασία διεξαγωγής του, χρειάστηκαν υποστηρικτικές και επεξηγηματικές ερωτήσεις.

Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Στην πρώτη ερώτηση: «Κατά τη γνώμη σας που νομίζετε ότι οφείλεται αυτό», οι Σχολικές Σύμβουλοι απάντησαν ότι αιτίες συνιστούν η τάση των νηπιαγωγών για επίδειξη σε εξωτερικούς παρατηρητές της καλύτερης εικόνας της τάξης τους, εξαιτίας φόβου και άγχους για τις ελλείψεις που έχουν σε συγκεκριμένους τομείς γνώσεων, αλλά και η απαξιοτική οπτική ή η άγνοιά τους για τις διαδικασίες μιας έρευνας που οδηγούν στη βιαστική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Επίσης, ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι οι ελλιπείς γνώσεις τους στην μεθοδολογία, που τις οδηγεί στην αδυναμία να συνδυάσουν την θεωρία με την πράξη και να προβούν σε μια αξιολόγηση της δράσης τους.

Στην δεύτερη ερώτηση: «Με την πολύτιμη πείρα που αποκτήσατε όλα αυτά τα χρόνια στα Νηπιαγωγεία, θα μπορούσατε να μου διηγηθείτε κάποιο αντίστοιχο περιστατικό που σας είχε κάνει εντύπωση», οι απαντήσεις που δόθηκαν αφορούν περιστατικά κατά τα οποία οι νηπιαγωγοί φαινομενικά μόνο έδειχναν, να δουλεύουν συγκεκριμένα σχέδια εργασίας ή φακέλους αξιολόγησης των παιδιών στις τάξεις τους -τα οποία είχαν προταθεί από τις Σχολικές Σύμβουλους- με αποτέλεσμα να αποκαλυπτόταν η αλήθεια και αυτές να εκτίθενται. Επίσης, επισήμαναν περιστατικά με αυταρχισμό και λάθος πρακτική στη διαχείριση συμπεριφορών μέσα στις τάξεις τους, μετά από επισκέψεις τους σε αυτά.

Η τρίτη ερώτηση: «Τόσο στην αρχή της σχολικής χρονιάς αλλά και κατά τη διάρκεια που παρουσιάζονται νέες ανάγκες, όταν οργανώνουμε τις Γωνιές αλλά και την καθημερινότητά μας με τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο, πρέπει να τηρούνται κάποιοι κανόνες για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Πως νομίζετε ότι οργανώνουν συνήθως, όλη αυτή τη διαδικασία οι νηπιαγωγοί», που αφορά τη διαμόρφωση κανόνων στις τάξεις των νηπιαγωγείων, οι περισσότερες Σχολικές Σύμβουλοι υποστηρίζουν ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δεν συνδιαμορφώνει τους κανόνες με τα παιδιά αλλά τους θέτει η ίδια και τα παιδιά οφείλουν να τους τηρούν. Ακόμη παρατηρούν ότι η σωστή τήρηση και εφαρμογή των κανόνων εξαρτάται από την προσωπικότητα της νηπιαγωγού που μπορεί να είναι είτε αυταρχική είτε δημοκρατική.

Στην τέταρτη ερώτηση: «Όταν θέλουν να ασχοληθούν με τη θεματική των δικαιωμάτων των παιδιών, ποια πιστεύετε ότι είναι τα συνήθη βήματα που ακολουθούν», απάντησαν στην πλειοψηφία τους ότι τα δικαιώματα του παιδιού τα διαπραγματεύονται με εικαστικές δραστηριότητες ή με μια απλή συζήτηση ή ακόμη μ'ένα project και ότι συνήθως τα επεξεργάζονται μια φορά τον χρόνο -την ημέρα του παιδιού, τον Δεκέμβρη που είναι επετειακή μέρα- πράγμα το οποίο στη συνέχεια ξεχνιέται.

Η πέμπτη ερώτηση: «Όταν κάποιο παιδί παραπονιέται στη νηπιαγωγό ότι κάποιο άλλο παιδί το ενοχλεί στο παιχνίδι που παίζει, πως το διαχειρίζεται συνήθως αυτό η νηπιαγωγός», υποστήριξαν στην πλειοψηφία τους ότι οι νηπιαγωγοί θα είναι παρεμβατικές προκειμένου να βρεθεί άμεση λύση και μόνο ένα μικρό ποσοστό αυτών, που μπορεί ίσως να έχει επιμορφωθεί, θα το επιλύσει μαζί με την ομάδα.

Στην έκτη ερώτηση: «Όταν κάποιο παιδί δεν επιστρέφει κάτι που βρήκε στο χώρο του Νηπιαγωγείου αλλά το κρατά για τον εαυτό του κι ας ανήκει σε κάποιο άλλο παιδί, τι νομίζετε ότι κάνει η νηπιαγωγός γι αυτό», απάντησαν ότι συνήθως θα είναι παρεμβατικές, καθώς δεν θεωρούν ότι μπορούν να το λύσουν μόνο τους τα παιδιά, λόγω της εγωκεντρικότητάς τους και μόνο αν έχει τεθεί από την αρχή -στα πλαίσια της εύρυθμης λειτουργίας του Νηπιαγωγείου- ένας τέτοιος κανόνας στην τάξη, τότε θα τηρηθεί από το ίδιο το παιδί.

Η έβδομη ερώτηση: «Όταν κάποιο παιδί, μέλος μιας ομάδας καθοδηγεί αυταρχικά την επιλογή για παιχνίδι όλης της ομάδας, τι νομίζετε ότι κάνει συνήθως γι αυτό η νηπιαγωγός», οι Σχολικές Σύμβουλοι στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι οι νηπιαγωγοί, αν βλέπουν ότι οργανώνεται το παιχνίδι των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας, τις περισσότερες φορές δεν

θα επέμβουν για να επιφέρουν δίκαιες συνθήκες συμμετοχής για όλα τα μέλη της ομάδας των παιδιών - ακόμη κι αν ηγείται σε βάρος των άλλων κάποιο παιδί με αυταρχικές τάσεις. Επίσης, τονίζουν ότι θα το κάνουν αυτό, μόνο σε περίπτωση που δημιουργηθούν έντονες συγκρούσεις μέσα την ομάδα.

Στην όγδοη ερώτηση: «Όταν κάποιο παιδί δεν το παίζουν τα άλλα παιδιά επειδή δεν ξέρει τους κανόνες του παιχνιδιού που αυτά παίζουν, τι προτείνει σ' αυτό το παιδί η νηπιαγωγός» όλες οι Σχολικές Σύμβουλοι, πιστεύουν ότι οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους είναι ευαισθητοποιημένες σε τέτοια περιστατικά και θα επέμβουν έχοντας καθοδηγητικό ρόλο, προκειμένου να εμπλέξουν το παιδί για συμμετοχή στην ομάδα.

Η ένατη ερώτηση: «Όταν κάποιος γονιός δεν επιθυμεί το παιδί του να συμμετέχει στα ήθη και έθιμα μιας μεγάλης χριστιανικής γιορτής, πως το διαχειρίζεται αυτό συνήθως η νηπιαγωγός», πιστεύουν ότι γενικά θα το επισημάνουν, σεβόμενοι απλά την επιθυμία του γονιού, αλλά δεν θα εμπλακούν περισσότερο διευκρινίζοντας τη διαφορά θρησκείας και ήθη και εθίμων ενός τόπου με ομοιογενές θρησκευτικό πλαίσιο, για να μην έχουν προβλήματα με τους γονείς.

Τέλος, στην δέκατη ερώτηση: «Όταν κάποια παιδιά δεν τηρούν τους κανόνες που έχουν τεθεί από όλους στο Νηπιαγωγείο κατ' επανάληψη στην ώρα του διαλείμματος, αλλά δείχνουν σημάδια προσπάθειας και παράλληλα διαβεβαιώνουν για τις καλές προθέσεις τους τη νηπιαγωγό, ποια πιστεύετε ότι είναι η στάση της απέναντί τους συνήθως», απάντησαν ότι οι νηπιαγωγοί έχοντας πολλή υπομονή, ίσως και να έδιναν μια ευκαιρία, αλλά δεν θα εμπιστευόταν άνευ όρων παιδιά, με τέτοια συμπεριφορά, ακόμη κι αν έδειχναν ψήγματα διαφοροποίησης της συμπεριφοράς τους προς το καλύτερο.

Συζήτηση ποιοτικής έρευνας

Συνεπώς, από τις συνεντεύξεις των Σχολικών Συμβούλων, παρουσιάζονται οι συνήθειες καθημερινές πρακτικές των νηπιαγωγών στην τάξη για τη διδασκαλία της έννοιας του Ευρωπαίου πολίτη, οι οποίες όμως δεν ταυτίζονται με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, επιβεβαιώνοντας σαφώς τους προβληματισμούς για τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Επίσης, παρουσιάζονται οι ιδιαίτεροι λόγοι αποτύπωσης από τις νηπιαγωγούς μιας τέτοιας εικόνας - ολοκληρωτικά διαφορετικής και αντίθετης από την πραγματικότητα των ελληνικών δημόσιων νηπιαγωγείων- η οποία χρίζει περαιτέρω έρευνας, προκειμένου να βρεθούν τρόποι εξυγίανσης και αποτελεσματικές αντιμετώπισής τους. Αυτή η διάσταση προκαλεί, για μια μελλοντική έρευνα και διερεύνηση των κατάλληλων προτάσεων / σχεδίων δράσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cogan, J., Derricott R. (1998). *Citizenship for the 21st Century, An International Perspective on Education*. London: Kogan Page.

Elliot, N.Stephen, Kratochwill R. Thomas, Cook Joan Littlefield, Travers John F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. (Μτφρ. Σόλμαν Μαρία, Καλύβα Φρόσω). Αθήνα. Εκδ. Gutenberg.

Helm J., Katz L. (2002). *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.

Marshall T., Bottomore T. (2001). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Καρακατσάνη Δ. (2003). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπάλιας, Σ. (2008). Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ιδιότητα του Πολίτη και Εκπαίδευση. Στο Μπάλιας, Σ. (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Νικολάου, Σ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β.
- Παντίδης, Σ., Πασιάς. (2003). Επιμέλεια σειράς, Μπουζάκης, Σ. *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου Γ. (2001). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

CICE Professional Guidance (2004). Citizenship Education and Identity in courses for those who will work with Pre-school children, p. 2 <https://metranet.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/professional/professional-01.pdf> [πρόσβαση 15/3/2014].

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304B/13-03-2003. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> [πρόσβαση 30/8/2014].

ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΑΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ (ΤΕΑ), ΕΝΟΣ ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ (7 – 30 ΜΗΝΩΝ)

Αλεξάνδρα Καρούσου & Κωνσταντίνος Πετρογιάννης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των βασικών ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του ΤΕΑ, ενός νέου ερωτηματολογίου γονέων για την πρώιμη εκτίμηση της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης ελληνόφωνων παιδιών, το οποίο σταθμίστηκε στη χώρα μας. Παρουσιάζονται αποτελέσματα, βάσει ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος 1391 παιδιών ηλικίας 7-30 μηνών, σχετικά με την ευαισθησία του εργαλείου στις αναπτυξιακές αλλαγές, την εσωτερική αξιοπιστία, και την συγκλίνουσα και διακρίνουσα εγκυρότητα των δύο βασικών κλιμάκων του ΤΕΑ (‘Προλεκτικές συμπεριφορές’ και ‘Λεκτικές συμπεριφορές’) και των αντίστοιχων υποκλιμάκων τους (φωνητική και μη φωνητική προλεκτική επικοινωνία, γλωσσική κατανόηση, εκφραστικό λεξιλόγιο, μορφολογία και σύνταξη). Τα αποτελέσματα επίσης αναδεικνύουν την αναπτυξιακή πορεία των διαφόρων διαστάσεων επικοινωνιακής/γλωσσικής ανάπτυξης που αξιολογούνται, καθώς και τις σημαντικές μεταξύ τους διασυσχετίσεις. Τα ευρήματα στο σύνολό τους προσφέρουν σημαντικές ενδείξεις για την λειτουργικότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του νέου αυτού ψυχομετρικού εργαλείου ως μέσου για την πρώιμη εκτίμηση του επικοινωνιακού/γλωσσικού επιπέδου μικρών παιδιών, για κλινικούς, εκπαιδευτικούς ή ερευνητικούς σκοπούς.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Επικοινωνιακή και γλωσσική ανάπτυξη, πρώιμη εκτίμηση, ψυχομετρικό εργαλείο, ελληνική γλώσσα, βρεφική, νηπιακή ηλικία

181

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πρώιμη εκτίμηση της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών αποτελεί σημαντική ανάγκη τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της κλινικής πρακτικής. Η ανάγκη αυτή στηρίζεται από πολλές μελέτες οι οποίες έχουν καταδείξει τα σημαντικά οφέλη των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά που παρουσιάζουν καθυστέρηση στον εκφραστικό λόγο ή/και διαταραχές της επικοινωνίας (π.χ., Girolametto, Pearce, & Weitzman, 1996, 1997· Whitehurst, Smith, Fischel, Arnold, & Lonigan, 1991). Τέτοιου είδους παρεμβάσεις, όταν ξεκινούν νωρίς (πριν τα 2,5 έτη) και όταν εφαρμόζονται συστηματικά μπορούν να μειώσουν σημαντικά τόσο τις βραχυπρόθεσμες, όσο και τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των γλωσσικών ή/και αναπτυξιακών διαταραχών στη σχολική επίδοση των παιδιών, αλλά και ευρύτερα στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Paul, 2000· Rogers, 1998· Snowling, Adams, Bishop, & Stothard, 2001· Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase & Kaplan, 2006).

Η εκτίμηση της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης σε τόσο μικρές ηλικίες με στόχο την πρώιμη ανίχνευση πιθανής καθυστέρησης ή παθολογίας ενέχει, ωστόσο, αρκετές δυσκολίες. Κατά κύριο λόγο αυτές πηγάζουν, αφενός, από τις μεγάλες ατομικές διαφορές και χρονικές αποκλίσεις στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που καταγράφονται ακόμα και στα πλαίσια της “φυσιολογικής” ανάπτυξης (Bates, Bretherton, & Snyder, 1988· Dale &

Goodman, 2005· Fenson et al., 1994· Fenson, Bates et al., 2000) και, αφετέρου, από τις σημαντικές μεθοδολογικές δυσκολίες που ενέχει η συλλογή αντιπροσωπευτικών, έγκυρων και αξιόπιστων γλωσσικών δεδομένων από παιδιά πολύ μικρής ηλικίας, καθώς επίσης και η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων αυτών η οποία απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις και εμπειρία.

Τα σταθμισμένα ερωτηματολόγια γονέων (parent reports) έχουν αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια ως ένας αξιόπιστος και παράλληλα πρακτικός τρόπος άντλησης έγκυρων πληροφοριών σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των πολύ μικρών παιδιών (για μια συζήτηση σχετικά με τα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων γονέων βλ. Καρούσου & Πετρογιάννης, 2014). Πρόκειται για σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία τα οποία περιλαμβάνουν προσεκτικά δομημένες και διατυπωμένες ερωτήσεις προς τους γονείς σχετικά με διάφορες επικοινωνιακές και γλωσσικές συμπεριφορές που, σύμφωνα με την ψυχολογική έρευνα, αποτελούν δείκτες της επικοινωνιακής ανάπτυξης των μικρών παιδιών. Έτσι, ερωτηματολόγια γονέων όπως τα MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MCDIs) (Fenson et al., 1993· Fenson, et al., 2007), το Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile (CSBS DP) (Wetherby & Prizant, 2002) ή το Language Development Survey (Rescorla, 1989), έχουν δώσει πολύ καλά αποτελέσματα σχετικά με την εγκυρότητά τους και χρησιμοποιούνται πλέον συστηματικά διεθνώς από παιδίατρος, λογοθεραπευτές και εκπαιδευτικούς (π.χ. Bleses et al., 2008).

Γενικός στόχος της έρευνας που παρουσιάζουμε ήταν η δημιουργία και η στάθμιση ενός νέου ψυχομετρικού εργαλείου, του TEA, το οποίο (α) να καθιστά εφικτή την πρόωμη εκτίμηση (screening) του επικοινωνιακού και γλωσσικού επιπέδου πολύ μικρών παιδιών (7-30 μηνών) που μεγαλώνουν σε ελληνόφωνο οικογενειακό περιβάλλον, (β) να συμπληρώνεται από τους γονείς των παιδιών ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, (γ) να διαθέτει υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, (δ) να καλύπτει βασικούς και κρίσιμους τομείς επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης, και (ε) να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται αποτελέσματα από τη μελέτη στάθμισης του Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης (TEA). Πιο συγκεκριμένα, μελετάται η λειτουργικότητα και τα βασικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του TEA με διερεύνηση της λειτουργικότητας, της αξιοπιστίας, καθώς και της συγκλίνουσας και διακρίνουσας εγκυρότητας για καθεμία από τις κλίμακες και υποκλίμακες από τις οποίες συγκροτείται.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Το TEA συμπληρώθηκε από τους γονείς 1391 παιδιών που κάλυπταν όλο το ηλικιακό φάσμα των 7 έως 30 μηνών (μ.ό. 19,45, τ.α. 6,91 μήνες) και αποτέλεσαν το δείγμα στάθμισης. Ως προς το φύλο τους, 50,8% ήταν αγόρια και 49,2% κορίτσια. Βασικό κριτήριο για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν να ομιλείται η ελληνική γλώσσα στο σπίτι των παιδιών. Με βάση τις σχετικές απαντήσεις των γονέων τους όλα τα παιδιά ήταν απολύτως υγιή, χωρίς διαγνωσμένη φυσική, αισθητηριακή ή νοητική αναπηρία. Επιπλέον, σε κανένα από τα παιδιά δεν συνέτρεχε κάποιος παράγοντας κινδύνου για γλωσσική καθυστέρηση (προωρότητα, χαμηλό βάρος γέννησης, επαναλαμβανόμενες ωτίτιδες).

Από τις οικογένειες που συμμετείχαν στη μελέτη, 53% κατοικούσαν σε μεγάλες πόλεις (>40.000 κατοίκους), 14,9% σε μικρές πόλεις (10.000-40.000 κατ.), 17,6% σε κομοπόλεις (2.000-10.000 κατ.) και 14,6% σε χωριά (<2.000 κατ.). Τα περισσότερα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τη μητέρα των παιδιών (86.6%), ενώ τα υπόλοιπα συμπληρώθηκαν είτε από τον πατέρα (7.8%) ή τους δύο γονείς μαζί (2%) είτε από τη γιαγιά τους (1.7%). Ως προς

το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, το οποίο εκλαμβάνεται ως δείκτης του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας (π.χ. Heilmann, Ellis Weismer, Evans, & Hollar, 2005), σε ποσοστό 35,7% ήταν πτυχιούχοι Πανεπιστημίου, 29,7% απόφοιτες Τεχνικών Σχολών, 29,3% απόφοιτες Λυκείου, 5,1% απόφοιτες Γυμνασίου, ενώ 1% είχαν ολοκληρώσει μόνο την Α'βαθμια εκπαίδευση.

Η επαφή με τις οικογένειες πραγματοποιήθηκε είτε μέσω του παιδαγωγικού προσωπικού παιδικών σταθμών και παιδιάτρων, είτε μέσω επαφών που είχαν οι ερευνητές και φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Αφού οι κηδεμόνες ενημερώθηκαν σχετικά με τον σκοπό, τη διαδικασία και τον ανώνυμο χαρακτήρα της έρευνας και εξασφαλίστηκε η συναίνεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα, τους χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια μαζί με οδηγίες σχετικά με τη συμπλήρωσή τους.

Ψυχομετρικό εργαλείο

Το Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης (ΤΕΑ) είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο γονέων για την εκτίμηση του επικοινωνιακού/γλωσσικού επιπέδου παιδιών ηλικίας 7 έως 30 μηνών. Αποτελείται από δύο κύριες κλίμακες και πέντε υποκλίμακες, μέσω των οποίων καθίσταται εφικτή η εκτίμηση συγκεκριμένων διαστάσεων της επικοινωνιακής/γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών (βλ. Πίνακα 1). Όλες οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει το ΤΕΑ είναι κλειστού τύπου. Οι γονείς καλούνται να αναγνωρίσουν τις τρέχουσες ή αναδυόμενες επικοινωνιακές συμπεριφορές των παιδιών τους. Οι ερωτήσεις συνοδεύονται πάντα από συγκεκριμένα παραδείγματα ή αναφέρονται σε συγκεκριμένα καθημερινά επικοινωνιακά πλαίσια μέσα στα οποία είναι πιθανόν να εμφανίζονται οι υπό διερεύνηση συμπεριφορές. Ιδιαίτερη προσοχή έχει, επίσης, δοθεί στον τρόπο με τον οποίο ερωτούνται οι γονείς, στις οδηγίες συμπλήρωσης που τους δίδονται για κάθε υποκλίμακα, καθώς και στη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να γίνονται κατανοητές από τους γονείς ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου.

Πίνακας 1. Κλίμακες και υποκλίμακες του ΤΕΑ: επικοινωνιακές συμπεριφορές και βασικοί αναπτυξιακοί δείκτες

ΚΛΙΜΑΚΑ Ι Μη λεκτικές συμπεριφορές	Προλεκτική επικοινωνία (18)*	Μη φωνητική προλεκτική επικοινωνία (8) Φωνητική προλεκτική επικοινωνία (10)	Βλεμματική επαφή, χειρονομίες, πράξεις, παιχνίδια και ρουτίνες Διάφορα είδη φωνοποιήσεων, φωνητικές μιμήσεις, ιδιωτικά/μη επικοινωνιακά εκφωνήματα
	Κατανόηση της γλώσσας (4)	Επικοινωνιακά πλαίσια εντός των οποίων γίνεται αντιληπτή η κατανόηση λέξεων ή εκφράσεων της μητρικής γλώσσας.	
	ΚΛΙΜΑΚΑ ΙΙ Λεκτικές συμπεριφορές	Εκφραστικό Λεξιλόγιο (23)	Μέγεθος λεξιλογίου και σημασιολογικές κατηγορίες των λέξεων που περιλαμβάνει.
	Μορφολογία (6)	Βασικές μορφολογικές διαφοροποιήσεις αριθμού, γένους, προσώπου, ρηματικών χρόνων.	
	Σύνταξη (10)	Μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα προτάσεων	

* Σε παρένθεση εμφανίζεται ο αριθμός των ερωτήσεων ανά υποκλίμακα.

Κλίμακα I – Μη λεκτικές συμπεριφορές. Η πρώτη κλίμακα του TEA αξιολογεί επικοινωνιακές συμπεριφορές οι οποίες δεν απαιτούν την ικανότητα για λεκτική επικοινωνία / παραγωγή λέξεων εκ μέρους των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες σχετικές με (α) τα προλεκτικά/προγλωσσικά μέσα (φωνητικά και μη φωνητικά) που χρησιμοποιούν τα μικρά παιδιά για να επικοινωνήσουν με τους οικείους τους πριν αναπτύξουν ένα επαρκές γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας (υποκλίμακα: Προλεκτική επικοινωνία), και (β) καθημερινές περιστάσεις ή επικοινωνιακά πλαίσια εντός των οποίων οι γονείς μπορούν να καταλάβουν ότι το παιδί τους κατανοεί τη σημασία λέξεων ή εκφράσεων της μητρικής του γλώσσας (υποκλίμακα: Κατανόηση γλώσσας).

Κλίμακα II – Λεκτικές συμπεριφορές. Η δεύτερη κλίμακα του TEA αξιολογεί επικοινωνιακές συμπεριφορές οι οποίες προϋποθέτουν την ικανότητα για λεκτική επικοινωνία / παραγωγή λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες σχετικές με την εκτίμηση (α) του μεγέθους του λεξιλογίου των παιδιών και των σημασιολογικών κατηγοριών από τις οποίες αποτελείται (υποκλίμακα: Εκφραστικό Λεξιλόγιο), (β) των μορφολογικών διαφοροποιήσεων (αριθμού, γένους, πτώσης, προσώπου και τριών απλών ρηματικών χρόνων) που καταγράφονται στον λόγο τους (υποκλίμακα: Μορφολογία), καθώς και (γ) της μορφοσυντακτικής πολυπλοκότητας των προτάσεων που παράγουν (υποκλίμακα: Σύνταξη) (για μια αναλυτική παρουσίαση των κλιμάκων και υποκλιμάκων του TEA και για παραδείγματα ερωτήσεων, βλ. Καρούσου & Πετρογιάννης, 2014 · Karousou & Petrogiannis, in press).

Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του TEA έχουν ελεγχθεί μέσω μιας σειράς προκαταρκτικών και συμπληρωματικών μελετών οι οποίες συνοψίζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Προκαταρκτικές μελέτες, έλεγχοι εγκυρότητας - αξιοπιστίας και στάθμιση του TEA

Μελέτη	Δείγμα	Αποτελέσματα
Προπilotική μελέτη I	N=42 (8-30 μηνών), γονείς διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων	Εντοπισμός δυσκολιών στην κατανόηση των ερωτήσεων → Αναδιατύπωση, εμπλουτισμός με παραδείγματα.
Προπilotική μελέτη II	N=148 (8-30 μηνών), γονείς διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων	Τροποποίηση των υποκλιμάκων 'Κατανόηση της γλώσσας' και 'Εκφραστικό Λεξιλόγιο'.
Πilotική μελέτη	N=354, (7-30 μηνών), πανελλαδικό αντιπροσωπευτικό δείγμα (βλ. Καρούσου & Πετρογιάννης, 2014)	Κατάργηση 9 ερωτήσεων που δεν επέδειξαν αναπτυξιακή ευαισθησία ή για τις οποίες καταγράφηκε από ωρίς «φαινόμενο οροφής». Διεύρυνση του κατώτερου ηλικιακού ορίου χορήγησης κατά 1 μήνα (μέχρι τους 7 μήνες).
Μελέτη στάθμισης	N=1391 (7-30 μηνών), πανελλαδικό αντιπροσωπευτικό δείγμα (βλ. Karousou & Petrogiannis, υπό δημοσίευση)	Βλ. ενότητα 'Αποτελέσματα' του παρόντος άρθρου
Μελέτη συγχρονικής εγκυρότητας	N=54 άμεση παρατήρηση (βιντεοσκόπηση) + συμπλήρωση TEA την ίδια ημέρα. Άμεση αξιολόγηση του επικοινωνιακού / γλωσσικού επιπέδου κάθε παιδιού και συσχέτιση με αποτελέσματα TEA για κάθε κλίμακα και υποκλίμακα. (βλ. Καρούσου & Νικολαΐδου, 2015)	Κλίμακα Προλεκτικής Επικοινωνίας: $r(54)=0,88, p<0,001$ Κλίμακα Λεκτικής Επικοινωνίας: $r(54)=0,88, p<0,001$
Μελέτη επαναχορήγησης (test-retest)	N=45 (7-28 μηνών), επαναχορήγηση του TEA μετά από 2 μήνες. Συσχετίσεις μεταξύ των δύο βαθμολογιών.	Κλίμακα Προλεκτικής Επικοινωνίας: $r(54)=0,79, p<0,001$ Κλίμακα Λεκτικής Επικοινωνίας: $r(54)=0,82, p<0,001$
Μελέτη προβλεπτικής εγκυρότητας	Σε εξέλιξη, N=65. Διαχρονική παρακολούθηση της ανάπτυξης των παιδιών μέχρι και δύο έτη μετά την αρχική χορήγηση του TEA.	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στόχος των αναλύσεων που παρουσιάζονται εδώ ήταν ο έλεγχος της λειτουργικότητας των κλιμάκων και υποκλιμάκων του TEA σε τρία επίπεδα: (α) σε επίπεδο αναπτυξιακής ευαισθησίας (σταδιακή διάκριση των επιτευγμάτων των παιδιών ανά ηλικιακή ομάδα), (β) σε επίπεδο εσωτερικής συνοχής των ερωτήσεων που απαρτίζουν κάθε υποκλίμακα, και (γ) σε επίπεδο συγκλίνουσας και διακρίνουσας εγκυρότητας των κλιμάκων και υποκλιμάκων. Επίσης, διεξήχθη έλεγχος των διασυναφειών μεταξύ των κύριων κλιμάκων/υποκλιμάκων.

(α) Αναπτυξιακή ευαισθησία

Με βάση τις μέσες τιμές των υποκλιμάκων ανά ηλικιακή ομάδα που εμφανίζονται στους Πίνακες 3 και 4, διαπιστώνεται μια αναπτυξιακή ακολουθία των διαφόρων διαστάσεων της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης, στοιχείο που τεκμηριώνεται και από τους σχετικούς ελέγχους διακύμανσης και ελέγχους post-hoc με την μέθοδο Bonferroni μεταξύ των ηλικιακών ομάδων για κάθε υποκλίμακα. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι το TEA μπορεί να προσφέρει έγκυρες εκτιμήσεις της επικοινωνιακής/γλωσσικής συμπεριφοράς των

μικρών παιδιών αφού είναι σε θέση να αποτυπώσει το αναπτυξιακά διαφοροποιημένο επίπεδο τους (sensitivity to change) ως προς τις επιμέρους υποκλίμακες που αντανακλούν διακριτούς τομείς της επικοινωνιακής/γλωσσικής συμπεριφοράς. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο TEA ανακλούν σημαντικές αναπτυξιακές αλλαγές, τόσο εντός της κλίμακας των ‘Μη λεκτικών Συμπεριφορών’ ($F_{(11, 1390)} = 236.18, p < .001$), όσο και σε αυτή των ‘Λεκτικών Συμπεριφορών’ ($F_{(11, 1390)} = 251.64, p < .001$).

Πίνακας 3. Μέση βαθμολογία των υποκλιμάκων της Κλίμακας I: «Μη Λεκτικές συμπεριφορές»*

Ηλικιακή ομάδα	Μη-φωνητική προλεκτική επικοινωνία (Max.score = 16)		Φωνητική προλεκτική επικοινωνία (Max. score = 20)		Κατανόηση της γλώσσας (Max. score = 8)		ΚΛΙΜΑΚΑ I: ΜΗ-ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ (Max. score = 44)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
07-08	42.88	21.34	32.38	18.49	38.74	24.91	37.35	16.78
09-10	55.38	20.01	41.11	19.12	42.71	24.18	46.59	16.36
11-12	72.77	19.16	52.64	20.30	68.97	27.42	62.93	17.08
13-14	83.07	22.36	63.72	25.02	79.65	27.12	73.65	21.19
15-16	87.80	15.61	70.10	22.47	85.70	18.22	79.37	16.52
17-18	91.15	10.95	77.72	21.94	89.80	17.63	84.80	15.03
19-20	93.55	10.93	84.68	15.03	94.56	10.96	89.70	10.32
21-22	94.55	8.68	88.03	14.22	95.64	11.71	91.78	9.85
23-24	93.54	9.89	90.68	16.93	97.17	7.45	92.90	11.01
25-26	95.31	9.56	91.67	12.44	97.08	8.84	93.98	8.91
27-28	94.22	9.66	91.50	12.11	96.24	9.61	93.35	9.00
29-30	95.65	7.31	93.28	12.50	96.88	11.47	94.79	8.28

*Οι βαθμολογίες εκφράζονται ως ποσοστιαία αναλογία επί της μέγιστης βαθμολογίας κάθε κλίμακας και υποκλίμακας.

Οι ‘Μη λεκτικές συμπεριφορές’, ως αναμενόμενο, αναδύονται και αναπτύσσονται πιο πρώιμα: ήδη από τους 8-9 μήνες η μέση βαθμολογία της κλίμακας κυμαίνεται στο 40% της μέγιστης βαθμολογίας, ενώ η πιο σημαντική πρόοδος εντοπίζεται μεταξύ των 8 και των 15 μηνών, όπου καταγράφονται στατιστικά σημαντικές αλλαγές στους ελέγχους post-hoc (Bonferroni). Στη συνέχεια, οι βαθμολογίες ακολουθούν μία αργά ανοδική πορεία, για να φτάσουν στους 30 μήνες σχεδόν στο 95% της μέγιστης βαθμολογίας. Αξίζει να σημειωθεί πως η ηλικία των παιδιών ασκεί σημαντική επίδραση σε όλες τις υποκλίμακες από τις οποίες αποτελείται η κλίμακα αυτή (Μη φωνητική προλεκτική επικοινωνία $F_{(11, 1390)} = 168.36, p < .001$, Φωνητική επικοινωνία $F_{(11, 1390)} = 162.00, p < .001$ και Κατανόηση της γλώσσας $F_{(11, 1390)} = 166.70, p < .001$).

Πίνακας 4. Μέση βαθμολογία των υποκλιμάκων της Κλίμακας II: «Λεκτικές Συμπεριφορές»*

Ηλικιακή ή ομάδα	Εκφραστικό Λεξιλόγιο (Max. score = 69)		Μορφολογία (Max. score = 12)		Σύνταξη (Max. score = 30)		ΚΛΙΜΑΚΑ II: ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ (Max. score = 111)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
07-08	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
09-10	0.60	2.74	0.00	0.00	0.31	3.21	0.46	1.93
11-12	2.18	6.30	0.29	1.99	0.92	5.79	1.64	5.40
13-14	7.40	15.98	2.23	11.53	2.95	12.21	5.64	13.72
15-16	14.76	20.36	5.53	16.49	6.09	14.68	11.42	16.97
17-18	28.45	27.48	12.93	26.06	13.36	20.06	22.70	23.46
19-20	35.32	24.99	12.50	23.80	18.90	21.92	28.41	22.24
21-22	49.01	28.39	27.75	35.34	24.59	27.71	40.11	26.92
23-24	57.48	25.76	38.81	35.28	37.72	24.91	50.12	24.46
25-26	70.79	19.68	52.29	33.09	52.00	22.61	63.71	19.78
27-28	74.39	23.88	63.10	31.20	58.50	25.21	68.56	22.94
29-30	80.35	20.33	72.13	29.54	68.90	23.93	76.36	19.98

*Οι βαθμολογίες εκφράζονται ως ποσοστιαία αναλογία επί της μέγιστης βαθμολογίας κάθε κλίμακας και υποκλίμακας.

Αντιθέτως, η μέση βαθμολογία στις ‘Λεκτικές συμπεριφορές’ κατά τους πρώτους μήνες της μελέτης (7-12 μήνες) πρακτικά τείνει στο μηδέν. Στη συνέχεια, τα παιδιά αρχίζουν σταδιακά να χρησιμοποιούν ολοένα και περισσότερα λεκτικά μέσα για να επικοινωνήσουν, ενώ η σημαντικότερη πρόοδος καταγράφεται από τους 17-18 μήνες μέχρι τους 30 μήνες όπου η μέση βαθμολογία φτάνει το 76,36% της μέγιστης βαθμολογίας. Η επίδραση της ηλικίας των παιδιών είναι σημαντική και στις τρεις υποκλίμακες από τις οποίες αποτελείται η κλίμακα των ‘Λεκτικών συμπεριφορών’ (Εκφραστικό λεξιλόγιο $F_{(11, 1390)} = 243.27, p < .001$, Μορφολογία $F_{(11, 1390)} = 131.21, p < .001$ και Σύνταξη $F_{(11, 1390)} = 187.13, p < .001$).

(β) Συγκλίνουσα και διακρίνουσα εγκυρότητα του TEA

Η συγκλίνουσα εγκυρότητα (convergent validity) των ερωτήσεων του TEA ελέγχθηκε με τον υπολογισμό των συντελεστών συσχέτισης Pearson r μεταξύ κάθε ερώτησης και της συνολικής βαθμολογίας της υποκλίμακας στην οποία ανήκε (βλ. Πίνακα 5). Οι τιμές ήταν πολύ υψηλότερες του 0,40, επίπεδο το οποίο θεωρείται ως η ελάχιστη επαρκής τιμή που σηματοδοτεί την σύγκλιση της κάθε ερώτησης ενός εργαλείου με την διάσταση την οποία θεωρείται ότι εκφράζει (McHorney & Ware, 1994· Ware, Snow, Kosinski, & Gandek, 1993).

Όσον αφορά την διακρίνουσα εγκυρότητα των ερωτήσεων, το σύνολο των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ κάθε ερώτησης προς την συνολική τιμή της υποκλίμακας στην οποία ανήκει ήταν υψηλότερος έναντι όλων των υπόλοιπων συντελεστών των ερωτήσεων προς τη συνολική τιμή των άλλων υποκλιμάκων (βλ. Πίνακα 6).

Επίσης, η διακρίνουσα εγκυρότητα σε συνολικό επίπεδο του TEA ελέγχθηκε μέσω της σύγκρισης των μέσων τιμών των βασικών κλιμάκων (Μη-λεκτικές και Λεκτικές Συμπεριφορές) κατά μήκος των ηλικιακών ομάδων. Από τους ελέγχους που διενεργήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test για δείγματα κατά ζεύγη (paired-samples t-test) διαπιστώθηκε ότι οι μέσες βαθμολογίες των δύο κλιμάκων παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές καθ' όλο το υπό μελέτη αναπτυξιακό φάσμα (σε επίπεδο $p < 0,001$ σε όλες τις ηλικιακές ομάδες).

Πίνακας 5. Συγκλίνουσα και διακρίνουσα εγκυρότητα

Κλίμακες	Υποκλίμακες	Ανάλυση ερωτήσεων		Ανάλυση κλιμάκων		
		Συγκλίνουσα εγκυρότητα		Διακρίνουσα εγκυρότητα		Εσωτερική συνοχή
		Εύρος συσχετίσεων ^a	Επιτυχία (%) ^b	Επιτυχία (%) ^c	Εύρος συσχετίσεων ^d	Cronbach α
ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	Προλεκτική επικοινωνία	0,47 – 0,81	100	100	0,25 – 0,71	0.93
	Κατανόηση γλώσσας	0,47 – 0,67	100	100	0,41 – 0,75	0.82
ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	Εκφραστικό λεξιλόγιο	0,60 – 0,92	100	100	0,45 – 0,89	0.98
	Μορφολογία	0,74 – 0,90	100	100	0,74 – 0,83	0.96
	Σύνταξη	0,85 – 0,93	100	100	0,73 – 0,87	0.98

^a Συντελεστής συσχέτισης μέσης τιμής ερώτησης προς συνολική τιμή υποκλίμακας στην οποία ανήκει.

^b Ποσοστό συντελεστών συσχέτισης μέσης τιμής ερώτησης προς συνολική τιμή υποκλίμακας στην οποία ανήκει με τιμή $>.40$ (κατώτατο αποδεκτό όριο ένδειξης συγκλίνουσας εγκυρότητας).

^c Ποσοστό ερωτήσεων που συσχετίζονταν υψηλότερα με την συνολική τιμή της υποκλίμακας στην οποία ανήκαν παρά με οποιαδήποτε άλλη υποκλίμακα του εργαλείου.

^d Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των ερωτήσεων της ίδιας υποκλίμακας.

(γ) Αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής

Οι έλεγχοι της εσωτερικής συνέπειας διενεργήθηκαν με υπολογισμό του συντελεστή Cronbach α . Οι αναλύσεις έδειξαν ότι τόσο οι δύο βασικές κλίμακες του TEA (Μη λεκτικές και Λεκτικές συμπεριφορές), όσο και όλες οι επιμέρους υποκλίμακες διαθέτουν εξαιρετικά υψηλή εσωτερική συνοχή (βλ. Πίνακα 5). Συνοπτικά, για την κλίμακα των 'Μη λεκτικών συμπεριφορών' ο δείκτης Cronbach α ανέρχεται στο .95, ενώ για τις 'Λεκτικές συμπεριφορές' στο .99.

δ) Διασυσχετίσεις μεταξύ των κύριων κλιμάκων και υποκλιμάκων του TEA

Οι διασυσχετίσεις μεταξύ των δύο κύριων κλιμάκων του TEA και των υποκλιμάκων που τις συγκροτούν, ανεξαρτήτως της ηλικιακής ομάδας των συμμετεχόντων παιδιών, εμφανίζονται στον Πίνακα 6. Η συνάφεια μεταξύ των δύο κλιμάκων είναι ισχυρή και κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα ($r = .60, p < .001$). Τόσο οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων που ανήκουν στην ίδια κυρία κλίμακα, όσο και οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων και της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας στην οποία ανήκουν, εξήγαγαν συντελεστές που κυμαίνονταν σε

πολύ υψηλά επίπεδα στοιχείο που αποτελεί ισχυρή ένδειξη της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής (construct validity).

Πίνακας 6. Διασυσχετίσεις μεταξύ των βασικών κλιμάκων και των υποκλιμάκων του TEA**

	ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	Μη φωνητική προλεκτική επικοινωνία	Ψωνητική προλεκτική επικοινωνία	Κατανόηση γλώσσας	Εκφραστικό λεξιλόγιο	Μορφολογία
ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	0.60						
Μη φωνητική προλεκτική επικοινων.	0.91	0.47					
Φωνητική προλεκτική επικοινων.	0.95	0.63	0.76				
Κατανόηση γλώσσας	0.88	0.51	0.80	0.75			
Εκφραστικό λεξιλόγιο	0.64	0.99	0.50	0.66	0.54		
Μορφολογία	0.46	0.89	0.35	0.49	0.39	0.85	
Σύνταξη	0.49	0.94	0.38	0.52	0.42	0.87	0.88

** $p < .001$ σε όλες τις περιπτώσεις

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το TEA, ως ένα νέο ψυχομετρικό εργαλείο για την πρόωμη εκτίμηση της επικοινωνιακής ανάπτυξης ελληνόφωνων παιδιών 7-30 μηνών, αναπτύχθηκε με πρωταρχικό σκοπό να καλύψει σημαντικές ανάγκες της κλινικής και εκπαιδευτικής πρακτικής στη χώρα μας: να χρησιμοποιηθεί ως ένα αξιόπιστο και έγκυρο κριτήριο για τον πρώιμο εντοπισμό τυχόν επικοινωνιακών ή/και γλωσσικών διαταραχών ή καθυστέρησης και, κατ' αυτόν τον τρόπο, να οδηγήσει στην έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπισή τους, και τελικά στην πρόληψη των δυσμενών συνεπειών που αυτές μπορεί να έχουν στην γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών (π.χ., Girolametto et al., 1996, 1997· Guralnick, 1998· Snowling et al., 2001, 2006). Λόγω της κλινικής διάστασης που ενέχει η χρήση του TEA, βασική προϋπόθεση για την ορθή και κατάλληλη χρήση του ήταν να αποδειχθεί πως πληροί τις ψυχομετρικές προδιαγραφές που θα διασφαλίσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των μετρήσεων· με άλλα λόγια, πως η χρήση του θα οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την ανάγκη παραπομπής των παιδιών σε ειδικούς για περαιτέρω διερεύνηση της εκάστοτε καθυστέρησης. Στη μελέτη αυτή παρουσιάστηκαν στοιχεία σχετικά με τις βασικές ψυχομετρικές ιδιότητες του TEA όπως προέκυψαν από τη μελέτη της στάθμισής του με βάση ένα ευρύ και αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών αυτού του ηλικιακού φάσματος (N=1391).

Αρχικά, διερευνήθηκε η ευαισθησία των κλιμάκων και υποκλιμάκων του TEA στις αναπτυξιακές αλλαγές που αναμένονται μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Διαπιστώθηκε σε όλες τις περιπτώσεις μία σαφής αναπτυξιακή ακολουθία ανά ηλικιακή ομάδα, εύρημα το οποίο υποδηλώνει ότι το TEA είναι σε θέση να αποτυπώσει το αναπτυξιακά διαφοροποιημένο επίπεδο των παιδιών ως προς το σύνολο των διαστάσεων της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης που διερευνά. Σε γενικές γραμμές η αναπτυξιακή

πορεία όλων των διαστάσεων της επικοινωνιακής/γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών όπως αποτυπώθηκε μέσω του TEA, συνάδει με τα πορίσματα της ψυχογλωσσολογικής έρευνας σχετικά με την ανάπτυξη των συγκεκριμένων επικοινωνιακών και γλωσσικών συμπεριφορών (βλ. Καρούσου & Πετρογιάννης, 2014). Τα ευρήματα αυτά, συνεπώς, αποτελούν μία πρώτη ένδειξη για την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του TEA.

Σε μία επιπρόσθετη σειρά αναλύσεων, διερευνήθηκε η λειτουργικότητα του TEA σε επίπεδο συγκλίνουσας και αποκλίνουσας εγκυρότητας των βασικών του κλιμάκων και των επιμέρους υποκλιμάκων. Στο σύνολό τους οι αναλύσεις έδειξαν πολύ ικανοποιητικά ευρήματα ενισχύοντας έτσι τις ψυχομετρικές ιδιότητες του TEA. Αναλύσεις αξιοπιστίας εσωτερικής συνάφειας κατέδειξαν, επίσης, πως τόσο οι δύο βασικές κλίμακες του TEA (Μη-λεκτικές και Λεκτικές Συμπεριφορές), όσο και όλες οι επιμέρους υποκλίμακες παρουσιάζουν εξαιρετικά υψηλή εσωτερική συνέπεια. Τέλος, συμπληρωματικά στοιχεία για την λειτουργικότητα του TEA, προέκυψαν από διασυσχετίσεις μεταξύ των κύριων κλιμάκων και των επιμέρους υποκλιμάκων του TEA. Συνοπτικά, η συσχέτιση μεταξύ των δύο βασικών κλιμάκων (Μη Λεκτικές και Λεκτικές Συμπεριφορές), αν και εξαιρετικά ισχυρή, κυμαινόταν σε μέτρια επίπεδα, αποτέλεσμα απολύτως αναμενόμενο δεδομένου ότι οι δύο αυτές κλίμακες εξαρχής δομήθηκαν ώστε να περιλαμβάνουν συμπεριφορές που αναδύονται και αναπτύσσονται σε διαφορετική αναπτυξιακή φάση (πριν και μετά την ανάδυση των λέξεων, αντίστοιχα). Το πιο ενδιαφέρον εύρημα, ωστόσο, είναι οι εξαιρετικά υψηλές συσχετίσεις (α) κάθε υποκλίμακας με την κλίμακα στην οποία ανήκει, και (β) μεταξύ των υποκλιμάκων που ανήκουν στην ίδια βασική κλίμακα. Τα πολύ υψηλά επίπεδα αυτών των συσχετίσεων επιβεβαιώνουν με έναν ακόμα τρόπο την συνοχή των κλιμάκων και υποκλιμάκων του TEA.

Το σύνολο των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν με βάση το δείγμα της στάθμισης του TEA, προσφέρουν ισχυρές ενδείξεις σχετικά με την λειτουργικότητα του νέου αυτού ψυχομετρικού εργαλείου, την ικανότητά του να μετρά αναπτυξιακές αλλαγές σε πολλά επίπεδα της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία, καθώς και να παρέχει ακριβή και αξιόπιστα στοιχεία σχετικά με το αναπτυξιακό επίπεδο κάθε παιδιού σε κάθε ένα από τα επίπεδα αυτά. Με βάση τις εμπειρικές ενδείξεις από την παρούσα μελέτη, θεωρούμε πως το TEA μπορεί να αποτελέσει ένα εύχρηστο ψυχομετρικό εργαλείο για την έγκυρη και έγκαιρη εκτίμηση της επικοινωνιακής και πρώιμης γλωσσικής ανάπτυξης ελληνόφωνων παιδιών ηλικίας 7 έως 30 μηνών, καλύπτοντας τις σημαντικές ανάγκες τόσο της κλινικής όσο και της εκπαιδευτικής πρακτικής στη χώρα μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. New York: Cambridge University Press.
- Bleses, D., Vach, W., Slott, M., Wehberg, S., Thomsen, P., Mandsen, T., & Basboll, H. (2008). The Danish Communicative Development Inventories: Validity and main developmental trends. *Journal of Child Language*, 35, 651-669. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000907008574>
- Dale, P., & Goodman, J.C. (2005). Commonality and individual differences in vocabulary growth. In M. Tomasello & D.I. Slobin (Eds.), *Beyond nature–nurture. Essays in honor of Elizabeth Bates* (pp. 41–78). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fenson, L., Bates, E., Dale, P., Goodman, J., Reznick, J.S., & Thal, D. (2000). Measuring variability in early child language: Don't shoot the messenger. Comment on Feldman et al. *Child Development*, 71(2), 323-328. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00147>

Fenson, L., Marchman, V.A., Thal, D., Dale, P.S., Reznick, J.S., & Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual* (2nded.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D., & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 5. <http://dx.doi.org/10.2307/1166093>

Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S., & Reilly, J.S. (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Girolametto, L., Pearce, P., & Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39, 1274-1283. <http://dx.doi.org/10.1044/jshr.3906.1274>

Girolametto, L., Pearce, P., & Weitzman, E. (1997). Effects of lexical intervention on the phonology of late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 338-348. <http://dx.doi.org/10.1044/jslhr.4002.338>

Heilmann, J., Ellis Weismer, S., Evans, J., & Hollar, C. (2005). Utility of the MacArthur Communicative Development Inventory in identifying children's language level. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 40-51. <http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360%282005/006%29>

Καρούσου, Α., & Νικολαΐδου, Κ. (2015). Οι γονείς ως πηγή πληροφοριών για την επικοινωνιακή και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους: μελέτη συγχρονικής εγκυρότητας του Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης (TEA). *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 30-52.

Καρούσου, Α. & Πετρογιάννης, Κ. (2014). Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης (TEA) – Κλίμακες για την πρόιμη εκτίμηση της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών ηλικίας 8-30 μηνών: Πιλοτικά δεδομένα και βασικές ψυχομετρικές ιδιότητες. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 2, 83-114. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.47>

Karousou, A. & Petrogiannis, K. (in press). Communication Development Report [CDR]: A parent report instrument for the early screening of communication and language development in Greek-speaking infants and toddlers. *Ψυχολογία*.

Paul, R. (2000). Predicting outcomes of early expressive language delay: Ethical implications. In D. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 195-210). Philadelphia: Taylor & Francis.

Rescorla, L. (1989) The Language Development Survey: a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 587-599.

Rogers, S.J. (1998). Neuropsychology of autism in young children and its implications for early intervention. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4, 104-112. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1998\)4:2<104::AID-MRDD7>3.0.CO;2-P](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1998)4:2<104::AID-MRDD7>3.0.CO;2-P)

Snowling, M.J., Adams, J.W., Bishop, D.V.M., & Stothard, S.E. (2001). Educational attainments of school leavers with a preschool history of speech-language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36(2), 173-183. <http://dx.doi.org/10.1080/13682820010019892>

Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Stothard, S.E., Chipchase, B., & Kaplan, C. (2006) Psycho-social outcomes at 15 years of children with a pre-school history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 47, 759-765. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x>

Ware, J E.J., Snow, K.K., Kosinski, M., & Gandek, B. (1993). *SF-36 Health Survey Manual and Interpretation Guide*. Boston: New England Medical Center.

Wetherby, A., & Prizant, B. (2002). *Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile—First Normed Edition*. Baltimore: Brookes.

Whitehurst, G.J., Smith, M., Fischel, J.F., Arnold, D.S., & Lonigan, C.J. (1991). The continuity of babble and speech in children with specific expressive language delay. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1121–1129. <http://dx.doi.org/10.1044/jshr.3405.1121>

ΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΔΙΑΒΑΖΟΝΤΑΣ ΣΕΛΙΔΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΜΙΑΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Φωτεινή Πασενίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία εκπαιδευτική έρευνα δράσης που διενεργήθηκε από εκπαιδευτικό τμήματος Πρώτιστος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σημασίας των ελεύθερων δραστηριοτήτων και του ελεύθερου παιχνιδιού και δευτερευόντως, η ανάδειξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενου ερευνητή. Το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου αποτελείται από προγραμματισμένες δραστηριότητες που στοχεύουν στην κατάκτηση δεξιοτήτων από διαφορετικά γνωστικά πεδία. Ακόμη, στο καθημερινό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου συνηθίζεται να εντάσσεται η ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού. Ο λόγος που κρίνεται παιδαγωγικά κρίσιμη ώρα η ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού σε σημείο που να εμπερικλείεται στο καθημερινό πρόγραμμα, είναι τα οφέλη και η αξία του παιχνιδιού σε αυτήν την ηλικία. Τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι επιλέγουν με δική τους πρωτοβουλία δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Επιπρόσθετα, μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού συμβαίνουν κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις που συνεπάγονται γνωστικές αλλαγές, άρα την ενεργή μάθηση. Συν τοις άλλοις, το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί μία ευκαιρία και κάποιες φορές είναι η καταλληλότερη ώρα της για παρατήρηση και καταγραφή από τον/την εκπαιδευτικό της αναπτυξιακής πορείας των νηπίων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Παιχνίδι, ελεύθερο-αδόμητο παιχνίδι, αδόμητες δραστηριότητες, αξιολόγηση, παρατήρηση, εγγραμματισμός, κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις

193

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο John Elliott ορίζει την έρευνα δράσης ως τη «μελέτη μίας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης» (Altrichter, Posch, Somekh, 2001 & Mialaret, 2002). Κι έτσι ξεκίνησε αυτή η έρευνα. Η έρευνα οργανώθηκε και υλοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-2015 ώστε να παρατηρηθούν και να φωτιστούν πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ατομικής ανάπτυξης έκαστου παιδιού του Νηπιαγωγείου και μετέπειτα να γίνουν αντικείμενα προβληματισμού, αναστοχασμού, ανάλυσης αλλά και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από την εκπαιδευτικό.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η αξία του παιχνιδιού σ' αυτήν την ηλικία είναι μέγιστη. Οι έρευνες που έχουν γίνει για το παιχνίδι είναι πολλές και η σημασία του είναι αδιαμφισβήτητη από τους επιστήμονες που ασχολούνται με το παιδί. "Το παιχνίδι είναι μία γεμάτη νόημα διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομήλικους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους" δίχως το φόβο έκθεσης σε λάθη που ενυπάρχει υπό άλλες συνθήκες (Αυγητίδου, 2001).

Ωστόσο, όταν ο λόγος για το παιχνίδι στρέφεται στις βαθμίδες του σχολείου, η σημασία του κλονίζεται ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς. Στόχος γίνεται η γνώση και το παιχνίδι παραμερίζεται. Ακόμα και στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου (δεν υπάρχουν βιβλία, ύλη που να δεσμεύει) το παιχνίδι αποκτά νόημα όταν το σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός με σκοπό την επίτευξη στόχων που εκείνος πάλι έχει αποφασίσει. Μία από τις λίγες έρευνες που εξετάζουν το παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο, παρουσιάζει ως κρίση της Προσχολικής Εκπαίδευσης την σταδιακή μείωση που οδεύει σε εξαφάνιση του παιχνιδιού ακόμη και σε αυτή τη βαθμίδα (Miller & Almon, 2009). Αναφέρει πως σε έρευνα στη Γερμανία στην οποία συμμετείχαν 50 τάξεις οι οποίες βασιζόνταν στο παιχνίδι και 50 τάξεις οι οποίες στήριζαν την εκπαιδευτική διαδικασία στην γνώση, οι πρώτες είχαν μεγαλύτερη ανάπτυξη γλωσσικών, μαθηματικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα η Γερμανία να στρέψει την εκπαιδευτική διαδικασία πάλι στο παιχνίδι. Η Φιλανδία, παράδειγμα-πρότυπο εκπαιδευτικού συστήματος, δίνει έμφαση στο παιχνίδι και όχι στον διδακτισμό, γι' αυτό τα παιδιά πηγαίνουν Δημοτικό όταν γίνονται 7 χρονών.

Το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου αποτελείται από προγραμματισμένες δραστηριότητες οι οποίες αφορούνται από ένα θέμα και με τη χρήση διαφορετικών διδακτικών εργαλείων (ζωγραφική, θέατρο, δομημένο παιχνίδι) έχουν στόχους από τα διαφορετικά γνωστικά πεδία του Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ) (Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε.,(2009). Επίσης, στο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα προβλέπεται η ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων ή αλλιώς του ελεύθερου παιχνιδιού. ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ, δηλαδή κοινωνικές-συνεργατικές-δημιουργικές δραστηριότητες, όπως ζωγραφική, πλαστική, κολλάζ, υπόδυση ρόλων, πειραματισμοί, παρατηρήσεις, δραστηριότητες αναδυόμενου αλφαριθμητισμού και μαθηματικών, δραστηριότητες καλλιέργειας δεξιοτήτων, δραστηριότητες στις μόνιμες γωνίες, όπως αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης ανήκει στις ποιοτικές έρευνες κατά τις οποίες συλλέγονται δεδομένα για την κοινωνική πραγματικότητα. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι ερευνητής, τουτέστι να προβληματίζεται ώστε να βελτιώνει το εκπαιδευτικό έργο.

Ο πρώτος προβληματισμός που τέθηκε κατά τη διαμόρφωση του προγράμματος λίγο πριν την έναρξη της έρευνας, αφορούσε τη σημασία των ελεύθερων δραστηριοτήτων σε σύγκριση με τις οργανωμένες δραστηριότητες. Οπότε στόχος της έρευνας έγινε η διερεύνηση της σημασίας της ελεύθερης ώρας, της ώρας του καθημερινού προγράμματος που τα παιδιά εμπλέκονται ατομικά ή σε ομάδες σε ελεύθερες, αδόμητες δραστηριότητες που τα ίδια επιλέγουν.

Το ερευνητικό εργαλείο ήταν κατά βάση η συμμετοχική παρατήρηση, αν και κατά διαστήματα υπήρχε και δεύτερος παρατηρητής, ψυχολόγος. Η συμμετοχική παρατήρηση επιλέχθηκε επειδή έδινε τη δυνατότητα της διαντίδρασης του ερευνητή- εκπαιδευτικού με τους ερευνώμενους (Κυριαζή, 2011) εξετάζοντας περισσότερο τα νοήματα των υποκειμένων, των παιδιών, και περιορίζοντας τις ερμηνείες του ερευνητή-εκπαιδευτικού. Οι παρατηρήσεις καταγράφονταν σ' ένα ημερολόγιο καθημερινά. Οι ηχογραφήσεις, φωτογραφήσεις και οι βιντεοσκοπήσεις που έγιναν συμπεριλήφθηκαν στα ψηφιακά portfolios των παιδιών.

Αξιοποιήθηκε ακόμη, η συνέντευξη (σε γραφές παιδιών, σε συγκρούσεις, κατασκευές) με τα παιδιά κατά την οποία μπορούσαν μέσα στο παιχνίδι να εξεταστούν ερμηνείες της παιδαγωγού.

Η ανάλυση δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της κριτικής ανάλυσης περιεχομένου καταγραφών στο ημερολόγιο (χειρόγραφων και ψηφιακών) και με τον έλεγχο μέσω της πράξης τις επόμενες μέρες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Για την εξασφάλιση της μέγιστα δυνατής αντικειμενικότητας η έρευνα έγινε από την εκπαιδευτικό η οποία όμως υποστηριζόταν σε εποπτείες με παρόντες άλλους συναδέλφους, ψυχολόγο και ειδική παιδαγωγό.

Το Δείγμα ήταν τα παιδιά τάξης Ιδιωτικού Νηπιαγωγείου, 16 παιδιά 5-6 ετών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τροφοδότησαν την έρευνα παρουσιάζονται παρακάτω

- Ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι στην πράξη ερευνητής; Μπορεί να συνδυάσει αυτούς τους ρόλους; Έχει στη διάθεση του τον χρόνο που απαιτεί η έρευνα; Πόσο αξιόπιστα μπορεί να είναι τα αποτελέσματα μίας έρευνας που οργανώνεται, υλοποιείται και αξιολογείται από το ίδιο πρόσωπο; Ειδικά όταν μέσω της έρευνας τίθεται τελικά σε αξιολόγηση αυτό το πρόσωπο, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (αφού εξετάζεται έμμεσα το έργο του στην εκπαιδευτική έρευνα)
- Έχει κάποια εκπαιδευτική σημασία το αδόμητο παιχνίδι ή υπάρχει στο καθημερινό πρόγραμμα ως φύλαξη των παιδιών και για να μπορεί να κάνει εκείνη την ώρα άλλες εργασίες ο εκπαιδευτικός;
- Κι αν έχει σημασία, ποιά τα οφέλη της συγκριτικά με το οργανωμένο πρόγραμμα; Μήπως να πραγματοποιείται αλλά αν και εφόσον έχουν ολοκληρωθεί οι υπόλοιπες δραστηριότητες; Ποια η διάρκεια της ελεύθερης ώρας;

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Ο Γιάννης στο ελεύθερο παιχνίδι προσπαθεί να αποφασίσει τι θα παίξει. Καλεί την Μαρία και τη ρωτά αν θέλει να παίξουν μαζί τρίλιζα. Εκείνη δέχεται.

Πριν να ξεκινήσουν το παιχνίδι, ο Γιάννης θυμίζει τους κανόνες και ορίζει πόσα πούλια πρέπει να έχει ο κάθε παίκτης.

Γιάννης: Πέντε πρέπει να έχω εγώ και πέντε εσύ. (δείχνοντας με το δάχτυλο μετράει τα δικά του) Ένα, δύο, τρία, τέσσερα, πέντε.

Μαρία: (μετράει τα δικά της)Ε!!!Τα δικά μου είναι τέσσερα!

Ο Γιάννης απορεί.

Γιάννης: Πάντα αυτά ήταν τέσσερα.

Το παιχνίδι ξεκινάει.

Ένα επιτραπέζιο παιχνίδι μεταξύ άλλων συμβάλλει στην "καλλιέργεια μαθηματικών ικανοτήτων, στην κοινωνικοποίηση και στην ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών" (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2009). Τα παιδιά στο ελεύθερο αδόμητο παιχνίδι επιλέγουν με δική τους πρωτοβουλία τέτοιου είδους δραστηριότητες (με επιτραπέζια παιχνίδια όπως επιτραπέζια τρίλιζα στο συγκεκριμένο συμβάν) οι οποίες πετυχαίνουν πολλαπλούς μαθησιακούς στόχους. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν, κοινωνικοποιούνται, προβληματίζονται και αξιοποιούν εμπειρίες και γνώσεις τους στα ασφαλή πλαίσια του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001). Ειδικότερα στην περίπτωση του επιτραπέζιου παιχνιδιού, γνωρίζουν ότι υπάρχουν κανόνες. Ωστόσο, στο ελεύθερο παιχνίδι οι ίδιοι οι παίκτες τελικά αποφασίζουν ποιούς κανόνες θα ακολουθήσουν καθώς δεν υπάρχει κάποιος άλλος με το ρόλο

του γνώστη που θα τους διορθώσει σε θέματα που τα ίδια μπορεί να μην είναι έτοιμα αναπτυξιακά να αντιληφθούν, όπως μπορεί να κάνει σε μία προγραμματισμένη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός ή η υπόλοιπη ομάδα. Άλλοτε πάλι στο ελεύθερο παιχνίδι, τα νήπια-μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία με δική τους πρωτοβουλία με την ενεργό τους συμμετοχή να ορίσουν κανόνες αυτοσχεδιάζοντας ούτως ώστε να επιτευχθεί ο στόχος τους, να παίξουν. Μέσα όμως στα πλαίσια του παιχνιδιού συμβαίνουν ακόμη, κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις που συνεπάγονται γνωστικές αλλαγές (Παπαδοπούλου, 2009), άρα την ενεργή μάθηση. Τα παιδιά αντιπαραβάλλουν τις γνώσεις τους στα πλαίσια του παιχνιδιού και μέσα από την αλληλεπίδραση προβληματίζονται για τις κεκτημένες τους ιδέες και αναθεωρούν, άρα μαθαίνουν.

Η Νίκη στο ελεύθερο παιχνίδι αντιγράφει τα ονόματα των υπόλοιπων παιδιών παρατηρώντας τις καρτέλες που υπάρχουν στα συρτάρια διότι θέλει να φτιάξει τη λίστα των καλεσμένων για το πάρτι της. Αφού τελείωσε το όνομα ενός παιδιού το καλεί και το ρωτά αν το έγραψε σωστά. Ο Κυριάκος, το άλλο παιδί, παρατηρεί την καρτέλα του και κάνει σύγκριση της καρτέλας και της "πρόσκλησης". Η Νίκη έχει γράψει με διαφορετική σειρά κάποια γράμματα.

Κυριάκος: Όχι! Μετά είναι αυτό το γράμμα (δείχνει το Κ πριν το Α).

Μπαίνει λοιπόν, το παιδί κατά το ελεύθερο παιχνίδι, στη διαδικασία να δημιουργήσει τη δική της πρόσκληση αξιοποιώντας τον γραπτό λόγο και κατανοώντας τον επικοινωνιακό στόχο που χαρακτηρίζει την πρόσκληση ως κειμενικό είδος, απευθύνεται δηλ. σε κάποιον για να γνωστοποιήσει το πάρτι της. Παράλληλα της δίνεται η ευκαιρία για ελεύθερη έκφραση και δημιουργικότητα όσο παρεμβαίνει εικαστικά στην πρόσκληση, στόχοι του Νηπιαγωγείου.

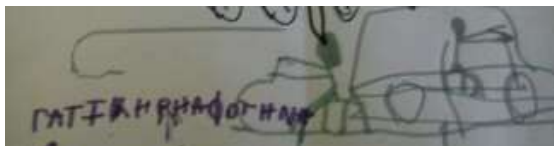
11/12



Εικόνα 1. Επεξεργασία γραπτού λόγου

04/02

16/12



Εικόνα 2. Δείγμα γραφής



Εικόνα 3. Δημιουργία γράμματος

Ένα κορίτσι προσπαθεί να «διαβάσει». Έχει ρωτήσει την εκπαιδευτικό τι γράφει και έχει μπει στη διαδικασία να αντιστοιχίσει αυτό που ακούει με αυτό που βλέπει, μία διαδικασία που εξασκεί τη φωνολογική της επίγνωση και την αντιστοίχιση γράμματος-φωνήματος. Τον επόμενο μήνα ζωγραφίζει και κάνει αφιέρωση δείχνοντας τη μετάβαση από το συλλαβικό στο αλφαβητικό στάδιο κατάκτησης του γραπτού κώδικα (ΓΑ-για, ΤΙ-την, ΚΗΡΗΑΦΟΤΗΝΗ-

κυρία Φωτεινή). Μετά από δύο μήνες θέλει να στείλει γράμμα στο σχολείο και προσπαθεί να γράψει τη διεύθυνση του σχολείου.

Το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί μία ευκαιρία και κάποιες φορές είναι η μοναδική ώρα της ημέρας για παρατήρηση και καταγραφή από τον/την εκπαιδευτικό της αναπτυξιακής πορείας των νηπίων.

Στα πλαίσια της επεξεργασίας του βιβλίου "το κομμάτι που λείπει συναντά το μεγάλο Ο" του Σελ Σίλβερσταϊν, το κάθε παιδί κλήθηκε να κατασκευάσει μία φιγούρα αξιοποιώντας μόνο σχήματα. Στο ελεύθερο παιχνίδι σημαντικός αριθμός των παιδιών επέλεξε να παίξει με τις φιγούρες που είχαν τα ίδια φτιάξει ενώ υπήρξε και παιδί που θέλησε να δημιουργήσει μία νέα. Τα παιδιά ρωτούσαν το ένα το άλλο τι σχήμα είχαν χρησιμοποιήσει στην κατασκευή τους βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές.

Το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί ακόμη, έναν τρόπο αξιολόγησης των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων που γίνονται στην τάξη.



Εικόνα 4. Κατασκευή φιγούρας



Εικόνα 5. Παιχνίδι με φιγούρες

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κάθε έρευνα έχει περιορισμούς. Και ο κάθε ερευνητής βλέπει ΠΟΛΛΟΥΣ περιορισμούς στην έρευνά του. Οι έρευνες αξιολογούνται με τρία κριτήρια, την αντικειμενικότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Κανένα όμως από αυτά τα κριτήρια δεν μπορεί να εξασφαλιστεί σε απόλυτο βαθμό στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης.

Η αντικειμενικότητα των ευρημάτων μπορεί να αμφισβητηθεί διότι η αξιολόγηση της έρευνας ανά στάδιο ήταν κατά βάση εσωτερική. Επιπρόσθετα, τα στερεότυπα και οι προσωπικές προσδοκίες του ερευνητή επηρεάζουν σε κάποιον βαθμό την έρευνα. Για τους παραπάνω λόγους κρίθηκε απαραίτητο οι προβληματισμοί, οι παρατηρήσεις, τα ευρήματα να συζητώνται σε εποπτείες με το επιστημονικό προσωπικό (ψυχολόγο, ειδική παιδαγωγό και συνάδελφοι παιδαγωγοί), λαμβάνοντας υπόψη και τις καταγραφές του δεύτερου παρατηρητή, του ψυχολόγου.

Το κριτήριο της εγκυρότητας δημιουργεί προβληματισμούς σε μία ανοιχτή έρευνα όπως είναι η εκπαιδευτική έρευνα η οποία εξετάζει πολλές και διαφορετικές πτυχές μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν τίθενται συνήθως, αλλά και στην παρούσα περίπτωση, εξαρχής πολύ συγκεκριμένα ερωτήματα προς διερεύνηση αλλά στόχος είναι η αναζήτηση και εξέταση κάθε παράγοντα που μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική πράξη.

Η αξιοπιστία της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η περισσότερο αμφιλεγόμενη διάστασή της, διότι η εκπαιδευτική διαδικασία αλλάζει! Αλλαγές συμβαίνουν στην ομάδα των παιδιών (τα παιδιά αναπτύσσονται) και αλλάζει και ο εκπαιδευτικός καθώς επιμορφώνεται και αυτομορφώνεται μέσα από την θεωρία και την πράξη. Ακόμη όμως κι αν δεν άλλαζαν τα βασικά συστατικά της εκπαιδευτικής πράξης, στόχος της έρευνας δράσης είναι η αλλαγή. Ερευνά ο εκπαιδευτικός ώστε να κατανοήσει και να είναι σε θέση να κάνει αλλαγές με θετικό πρόσημο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όταν ξεκίνησε η έρευνα δράσης, την έκανα για να κατανοήσω τη σημασία της ελεύθερης ώρας και να λύσω ένα μόνιμο πρόβλημα οργάνωσης του καθημερινού προγράμματος αναφορικά με τον χρόνο που πρέπει να της αναλογεί. Τελειώνοντας η έρευνα και ξεκινώντας η νέα χρονιά, συνειδητοποιώ ότι κάποια ερωτήματα παραμένουν διότι έχει αλλάξει η ομάδα και άρα και οι ανάγκες θα ικανοποιηθούν διαφορετικά. Η μαγεία με την εκπαιδευτική έρευνα έγκειται σ' έναν από τους ορισμούς της. Έχει διατυπωθεί πολύ σοφά ότι "είναι μία εξατομικευμένη ερευνητική οδός που παρασύρει τους ερευνητές σε μία ερευνητική πορεία που ταιριάζει στις ιδιαιτερότητες της δικής τους κατάστασης". Εξ ου η αδυναμία γενίκευσης. Δε μπορούν να γενικευτούν τα συμπεράσματα στο γενικότερο πληθυσμό διότι η κάθε έρευνα δράσης σχεδιάστηκε για μία συγκεκριμένη συνθήκη και με στόχο την βελτίωση αυτής της συνθήκης.

Με τι αποσκευές ξεκίνησε η επόμενη εκπαιδευτική χρονιά:

- Ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ερευνητής, το επιβάλει η προσωπική επιθυμία βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου
- Η ελεύθερη επιλογή των ενασχολήσεων των παιδιών κάποια ώρα ανάλογα με τις ανάγκες τους και τη διάθεσή τους είναι δικαίωμα των παιδιών αλλά και πολύ σημαντική προϋπόθεση για την πολυπόθητη γνώση. Αποτελεί κλειδί τελικά, στη μάθηση

- Οι περιορισμοί της εκπαιδευτικής έρευνας είναι αρκετοί, δικλείδα ασφαλείας αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο στην αξιολόγηση μίας τόσο ανοιχτής έρευνας

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκη, Χ., Γκολφινόπουλου, Γ., Διδάχου, Ε., Παπαδάκου, Ε., Ρήγα, Β. (2012). *4+1 κλειδιά για την αυτομόρφωση της νηπιαγωγού*, ΟΜΕΡ
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι, σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Τυπωθήτω
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2009). *Οδηγός Νηπιαγωγού*, Αθήνα
- Καλμπουρτζής, Γ. (Σεπτέμβριος- Οκτώβριος 2014). *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Τεύχος 101
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα, Οδυσσέας
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης στη θεωρία του L.S. Vygotsky*, Αθήνα, Gutenberg
- Υ.Π.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *ΔΕΙΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, Αθήνα
- Χασάπης, Δ. (2000). *Διδακτική μαθηματικών εννοιών, αριθμοί και διδακτικές πράξεις*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Altrichter. H., Posch. P., Somekh. B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους, μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Barton. D. (2009). *Εγγραμματισμός, εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*, Αθήνα, Παπαζήση
- Houssaye. J. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί, σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Mialaret. C. (2002). *Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής*, Αθήνα, Τυπωθήτω
- Miller. E., Almon J. (2009), *Crisis in Kindergarten*, a report from the Alliance for Childhood

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΥΕΞΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Κωνσταντίνος Πετρογιάννης & Achilles N. Bardos

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με αναφορά στο εννοιολογικό πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας και της θετικής ψυχολογίας αναπτύχθηκε ένα διαγνωστικό εργαλείο πρωταρχικός στόχος του οποίου είναι η αρχική εκτίμηση και παρακολούθηση των θετικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα μικρά παιδιά και οι οποίες έχει διαφανεί ότι προάγουν την ψυχολογική υγεία στο αναπτυσσόμενο άτομο. Νηπιαγωγοί και βρεφονηπιοκόμοι από νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς που επιλεχθήκαν τυχαία από όλες τις γεωγραφικές περιφέρειες της Ελλάδας, εκτίμησαν τη συμπεριφορά 1554 παιδιών ηλικίας 3 έως 6 ετών. Με την παρούσα εργασία επιχειρείται μια παρουσίαση των παραγόντων που αναδείχθηκαν από τη ανάλυση των δεδομένων του δείγματος. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο συσχετίσεων των παραγόντων της ΣΕΠ με μετρήσεις άλλων συναφών εργαλείων εκτίμησης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο πλαίσιο ελέγχου της εγκυρότητας της. Τέλος, γίνεται αναφορά για τη σκοπιμότητα και χρησιμότητα ενός τέτοιου εργαλείου από τον εκπαιδευτικό και προτείνονται παρεμβάσεις σχετικές με τους παράγοντες συναισθηματικής ευεξίας στο προσχολικό σχολικό πλαίσιο.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Κοινωνική ανάπτυξη, ψυχομετρικό εργαλείο, ψυχομετρικές ιδιότητες, προσχολική ηλικία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εισήγηση θα ξεκινήσουμε με δύο αποσπάσματα από τον ημερήσιο τύπο που δημοσιεύτηκαν πριν από αρκετά χρόνια, όταν ξεκινούσαμε την πιο ενεργή ενασχόληση μας με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Από τότε, έχουν δημοσιευθεί πολλές φορές έως σήμερα ανάλογες ειδήσεις-ιστορίες και οι μόνοι που αλλάζουν είναι οι πρωταγωνιστές τους. Τα αποσπάσματα είχαν γραφεί με αφορμή την ένοπλη επιδρομή ενός μαθητή στο σχολείο του σε κάποια πόλη των ΗΠΑ το 2001.

«Όταν ο 15χρονος Άντι Γουίλιαμς συνελήφθη, αφού είχε ανοίξει πυρ, αδιακρίτως, εναντίον συμμαθητών του στο σχολείο του, η μητέρα του θρηνούσε μπροστά στις τηλεοπτικές κάμερες λέγοντας «είναι χαμένος, το μέλλον του έχει χαθεί». Αλλά ο γιος της ήταν ένα χαμένο αγόρι εδώ και πολύ καιρό, εγκλωβισμένο χωρίς ελπίδα σ' ένα δυσλειτουργικό, ανώνυμο προάστιο και εισπράττοντας πολύ συχνά την απόρριψη, ενώ αποζητούσε την αποδοχή των άλλων.

Οι συμμαθητές του τον τρομοκρατούσαν, η μητέρα του τον έβλεπε σπάνια, ο πατέρας του τον παραμελούσε, ακόμη κι οι φίλοι του τον υποτιμούσαν, ίσως και να τον ώθησαν στην αιματηρή πράξη του. Αλλά κανένας δεν μίλησε στην διεύθυνση του σχολείου και μια ωραία πρωία ο Άντι άρχισε να πυροβολεί, τραυματίζοντας θανάσιμα δύο μαθητές και σοβαρά άλλους δεκατρείς...» (MacCarthy, 2001, σ. 29).

Από την άλλη όμως διαβάζουμε στο ίδιο δημοσίευμα....

«Ο Ντέιβιντ Οριάνι, δευτεροετής φοιτητής σήμερα, ήταν 13 ετών, μαθητής σε δημόσιο σχολείο, όταν άρχισε να γίνεται αντικείμενο κακομεταχείρισης και εκφοβισμού εκ μέρους των συμμαθητών του. Είχε φθάσει σε όρια απελπισίας και δεν το κρύβει ότι σκεφτόταν την εκδίκηση. Αλλά, με τη βοήθεια των γονιών του κι ενός συμπαθητικού διευθυντή στο

ιδιωτικό σχολείο στο οποίο μεταγράφηκε, επέζησε και σιγά σιγά έχτισε και πάλι την αυτοεκτίμησή του.

Σε μια ηλικία –γράφει ο συντάκτης του άρθρου- κατά την οποία η κακομεταχείριση και ο καταναγκασμός είχαν μοιραίες συνέπειες, η ιστορία του, αν και επώδυνη, είναι σε τελευταία ανάλυση η ιστορία μιας επιτυχίας. ...[τελικά, αναρωτιέται ο συντάκτης] τι είναι αυτό που επιτρέπει σε ορισμένα παιδιά να ψάχνουν για ένα καλύτερο αύριο, ενώ άλλα χάνονται ή συντρίβονται;» (Sullivan, 2001, σ. 30).

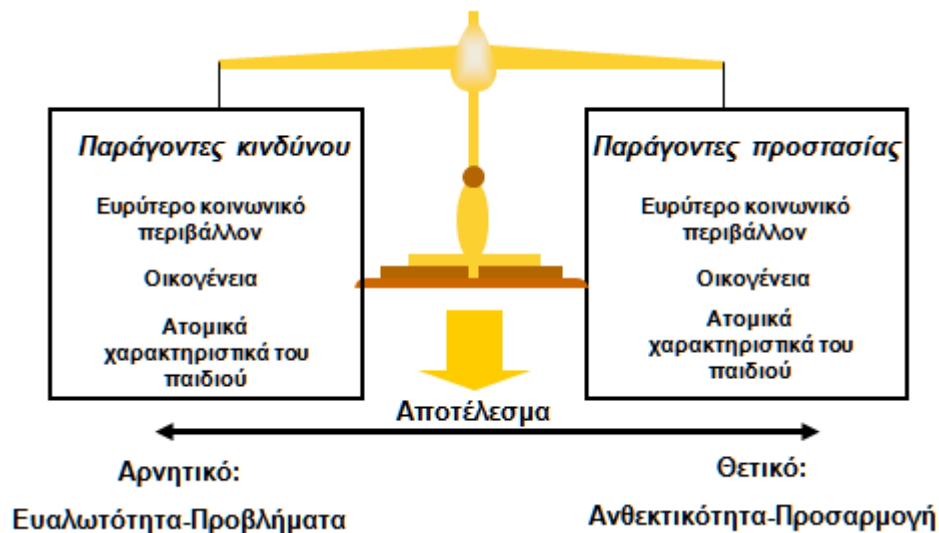
Μέσα από τα δύο αυτά αποσπάσματα βλέπουμε τις δύο όψεις της πραγματικότητας: την αρνητική, που συνδέεται με την ανάδυση και εκδήλωση των προβλημάτων και δυσχερειών, και την θετική μέσα από την ανάδυση των αντοχών και αντιστάσεων στις προβληματικές συνθήκες. Με αφορμή το πρώτο από τα αποσπάσματα αυτά, με όρους ψυχοπαθολογίας και έμφασης στην κοινωνική απόκλιση και παραβατικότητα, θα εστιάζαμε στις αιτίες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς που παρατηρούμε, ακούμε και διαβάζουμε συνεχώς. Πράγματι, κάθε χρόνο, στις δυτικές κοινωνίες, απ' όπου και υπάρχουν αρκετά διαθέσιμα στοιχεία, διαπιστώνεται ένας ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός παιδιών και νέων που εκδηλώνουν προβλήματα διαφόρων τύπων και βαθμού σοβαρότητας (συναισθηματικές διαταραχές, διαταραχές διαγωγής κτλ), μέχρι και σε ποσοστό 10-15% του πληθυσμού, φαινόμενο που αποκαλείται από ορισμένους ειδικούς «φθίνουσα αναπτυξιακή τάση» (Albee, Bond, & Monsey, 1992· Bird, 1996· Murray & Lopez, 1996· Verhulst & Koot, 1992) θέτοντας την οικογένεια σε μια κατάσταση συνεχούς πίεσης (Noh & Turner, 1987) αλλά και με επιπτώσεις στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο σε βαθμό τέτοιο που οι Kosky και Hardy (1992) πρότειναν τον όρο «αθροιστικό φορτίο ψυχικού πόνου». Μια δεύτερη διαπίστωση αφορά το γεγονός ότι αρκετά παιδιά ξεκινούν την εκπαίδευσή τους στο νηπιαγωγείο ή το δημοτικό σχολείο χωρίς να έχουν φτάσει σε ένα ικανοποιητικό βαθμό κοινωνικής και συναισθηματικής «επάρκειας» αφού αντιμετωπίζουν εμπόδια ή δυσχέρειες διαφόρων μορφών και έντασης (π.χ., φτώχεια, οικογενειακή δυσαρμονία, περιστατικά βίας και κακοποίησης-παραμέλησης κ.λπ.), που θα πρέπει να υπερβούν προκειμένου να ανταποκριθούν στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια όπου συμμετέχουν.

Ωστόσο, με αφορμή το δεύτερο απόσπασμα, και με όρους ψυχικής ανθεκτικότητας, θα εστιάζαμε στην ακριβώς αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή στους παράγοντες και τις διεργασίες που προφυλάσσουν τα άτομα (παιδιά, έφηβους ή ενήλικους) από το να μην οδηγηθούν ή καταλήξουν σε κάποιο αρνητικό για την αναπτυξιακή τους πορεία αποτέλεσμα όπως μια ψυχοπαθολογική κατάσταση ή κάποιου τύπου απόκλιση. Αυτό μπορούμε να το διδαχθούμε κατ' αρχάς από τα άτομα εκείνα που ενώ ήρθαν αντιμέτωπα με κάποια σοβαρή αντιξοότητα (αν και συνήθως οι δυσκολίες είναι περισσότερες) κατάφεραν να ανταπεξέλθουν, να "βγουν νικητές" και να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού, σχολικού, οικογενειακού, επαγγελματικού ή όποιου άλλου περιβάλλοντος εντός του οποίου λειτουργούσαν, ζούσαν, αναπτύσσονταν.

Ουσιαστικά, τα δύο προαναφερθέντα σενάρια σηματοδοτούν και το βασικό στοιχείο διαφοροποίησης των δύο προσεγγίσεων/"παραδόσεων" που συναντούμε στο πεδίο της αναπτυξιακής, σχολικής, συμβουλευτικής και κλινικής ψυχολογίας σ' αυτό το χώρο. Η πρώτη εστιάζεται στην ανίχνευση των προβλημάτων και των πηγών τους, δηλαδή στο να προσδιοριστούν οι παράγοντες εκείνοι που συνδέονται με τις καταστάσεις αυτές, γνωστοί ως *απειλητικοί παράγοντες* ή *παράγοντες κινδύνου* (risk factors). Σήμερα διαθέτουμε πολλές και αυξανόμενες ενδείξεις πως ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα, τα οποία εντάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες οι οποίες έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό να θέτουν το παιδί σε καταστάσεις πίεσης/άγχους: (α) προβλήματα

ακαδημαϊκής επάρκειας (π.χ., υποεπιδόσεις και σχολική αποτυχία, διακοπή της φοίτησης στο σχολείο, διαπίστωση ειδικών μαθησιακών δυσχερειών κτλ.), (β) προβλήματα συμπεριφοράς, είτε εξωστρεφή (αντικοινωνικότητα) είτε ενδοστρεφή (διάθεση) και (γ) προβλήματα κοινωνικής-συναισθηματικής επάρκειας που εστιάζονται κυρίως στον επικοινωνιακό τομέα (π.χ., δυσχέρεια κατανόησης και ένταξης στο κλίμα της τάξης, δυσκολία στην επικοινωνία, στην δημιουργία φιλικών σχέσεων κτλ.). Διάφορες στατιστικές εκτιμήσεις και ερευνητικές εκθέσεις που βλέπουν το φως της δημοσιότητας επιβεβαιώνουν αυτά τα στοιχεία στο διεθνή χώρο.

Ωστόσο, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι ο “κίνδυνος” δεν είναι πεπωμένο και δεν αναπτύσσουν πρόβλημα ή ψυχοκοινωνική δυσχέρεια όλα τα άτομα που βιώνουν αντιξοότητες. Μια προφανής ερμηνεία, όπως φαίνεται και στον «ζυγό των παραγόντων κινδύνου-προστασίας» (Γράφημα 1), είναι η ύπαρξη και μιας άλλης ομάδας παραγόντων, των *προστατευτικών παραγόντων* (protective factors), που λειτουργούν «αντισταθμιστικά» και είτε δεν επιτρέπουν, είτε παρεμποδίζουν είτε αναστέλλουν την ανάπτυξη προβλημάτων και την εκδήλωση διαταραχών/δυσλειτουργιών. Με αυτή ακριβώς τη διαφοροποίηση συνδέονται και οι παράγοντες που καθοδηγούν είτε την αρνητική είτε την θετική έκβαση της πορείας των ατόμων, ανάλογα με το ποια ομάδα τείνει να κυριαρχήσει στη ζωή του ατόμου.



Γράφημα 1. Ζυγός απειλητικών και προστατευτικών παραγόντων

Ο ζυγός δείχνει ότι η έκβαση της ψυχικής υγείας, η ομαλή ή μη προσαρμογή του αναπτυσσόμενου ατόμου, συνδέεται με τη λειτουργία και τη σχέση των παραγόντων κινδύνου, απ' τη μια, και των προστατευτικών παραγόντων, απ' την άλλη, οι οποίοι δρουν αντισταθμιστικά ή/και ανασταλτικά στις δυσμενείς επιπτώσεις των παραγόντων επικινδυνότητας, ενισχύουν την «αντίσταση»/ευελιξία του ατόμου τροποποιώντας, αμβλύνοντας ή εξουδετερώνοντας τις αρνητικές επιπτώσεις των απειλητικών παραγόντων και έχουν θετικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά, αποτελέσματα για τα παιδιά που βιώνουν απειλητικές για την ψυχοκοινωνική τους λειτουργία καταστάσεις.

Οι προστατευτικοί αυτοί παράγοντες επιτρέπουν στα άτομα να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις του περιβάλλοντός τους και το στρες που προκαλείται από αυτές και, κατά συνέπεια, φαίνεται να συμβάλουν στην ψυχική υγεία και *ευεξία* των ατόμων ακόμα κι όταν βρίσκονται αντιμέτωπα με πραγματικά δυσχερείς συνθήκες/αντιξοότητες. Είναι αυτά ακριβώς τα άτομα που αναγνωρίζονται ως *ψυχικά ανθεκτικά*. Το ενδιαφέρον των ερευνητών για αυτούς τους προστατευτικούς παράγοντες σηματοδότησε την ανάπτυξη ενός

νεώτερου ρεύματος που εστιάζει στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων και την θετική ψυχολογία¹⁰³ του ατόμου.

Τρίπτυχο αντιμετώπισης των αντιξοοτήτων

Βασικό σκεπτικό της προσέγγισης αυτής είναι:

- να διαγνωστούν έγκαιρα τα παιδιά/τα άτομα που βιώνουν πιεστικές καταστάσεις (είτε σε όσο το δυνατό πιο πρώιμο στάδιο της ανάπτυξης ή σε ένα αρχικό στάδιο εμφάνισης κάποιου συγκεκριμένου προβλήματος),
- να εντοπιστούν έγκαιρα οι δυνατότητές τους "αντίστασης" στα εμπόδια και
- να προσφερθεί αποτελεσματική υποστήριξη προκειμένου να ενισχυθούν.

Στόχοι συναφών μελετών και προγραμμάτων παρέμβασης γύρω από τους προστατευτικούς παράγοντες είναι: (α) να εντοπιστούν έγκαιρα και να ενδυναμωθούν οι προστατευτικοί παράγοντες και κατά συνέπεια να επιτευχθεί προαγωγή της ανθεκτικότητας, (β) να υποστηριχθούν οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, οικογένειες, ειδικοί) στην προσπάθειά τους να ελαχιστοποιήσουν τους παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι αποτελούν εμπόδιο στην υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αν επιτυγχάνονταν κάτι τέτοιο, θα μπορούσε ενδεχομένως να αμβλυνθεί αυτό που ονομάζουμε «φορτίο» των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, να αναστραφεί η πορεία των συμπτωμάτων και ο αντίκτυπός τους στη ζωή του ατόμου και να εστιασθούν οι προσπάθειες βοήθειας που θα προσφερθούν.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, έχει σαν στόχο να ενισχύσει αυτό που ονομάζουμε *κοινωνική επάρκεια*, η οποία αφορά στην αποτελεσματική λειτουργία και καλή προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του, αναφέρεται δηλαδή σε συμπεριφορές που θεωρούνται επιθυμητές και φυσιολογικές και, δυνάμει, αυξάνει τις πιθανότητες κοινωνικο-συναισθηματικής ευεξίας.

Πρόκειται για μια μείζονος σημασίας έννοια αφού επιτρέπει και ενισχύει, ιδιαίτερα στα παιδιά

- την κατανόηση των συναισθημάτων και των απόψεων των άλλων,
- την ικανότητα συνεργασίας με ενήλικες και άλλα παιδιά,
- τον συγκινησιακό αυτο-έλεγχο,
- την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων δημιουργικά
- την ικανότητα να διαχειρίζονται την απογοήτευση ή τη ματαίωση χωρίς να αντιδρούν επιθετικά ή παθητικά,
- την ικανότητα να προσέχουν και να ακολουθούν τις οδηγίες και τους κανόνες που τους δίνει κάποιος ενήλικας κτλ.

Κλίμακα Συναισθηματικής Ευεξίας Παιδιών: Προσχολική Ηλικία (ΣΕΠ-ΠΗ)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναζητήσεων κινείται και η παρούσα ερευνητική προσπάθεια που εκφράζεται με τη δημιουργία της κλίμακας *Συναισθηματικής Ευεξίας Παιδιών: Προσχολική Ηλικία* (ΣΕΠ-ΠΗ). Πρόκειται για ένα σύστημα σχεδιασμένο με βάση την ερευνητική

¹⁰³ Η Θετική Ψυχολογία εστιάζεται στην προαγωγή της ευζωίας, της ευημερίας και της ικανοποίησης από τη ζωή, μελετώντας τον ρόλο των θετικών συναισθημάτων, χαρακτηριστικών, κινήτρων και ικανοτήτων των ανθρώπων (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011).

βιβλιογραφία στο πεδίο της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας και θετικής ψυχολογίας, και με ηλικιακή ομάδα αναφοράς τα παιδιά 2 έως 6 χρόνων.

Αναπτύχθηκε με γνώμονα να συνδυάζει:

- i. τον εντοπισμό και την εκτίμηση του βαθμού ύπαρξης ορισμένων από τους σημαντικότερους προστατευτικούς παράγοντες που διαθέτουν τα παιδιά αλλά και προστατευτικούς παράγοντες που εντοπίζονται σε επίπεδο εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία για την ψυχολογική ανθεκτικότητα και, στη συνέχεια, σε δεύτερη φάση,
- ii. την εφαρμογή ειδικών ψυχοπαιδαγωγικών στρατηγικών για την ενίσχυσή τους και την στήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών και την προαγωγή της ανθεκτικότητας, προάγοντας ταυτοχρόνως τη συνολική ποιότητα των προγραμμάτων παροχής υπηρεσιών φροντίδας και αγωγής για τα μικρά παιδιά.

Έχοντας λοιπόν στα χέρια της η/ο παιδαγωγός της τάξης αυτά τα στοιχεία μπορεί να εφαρμόσει κατά περίπτωση τις ενέργειες/δραστηριότητες εκείνες που θα προάγουν τη κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργία των παιδιών και αυτό θα αποτελέσει το επόμενο βήμα στη δική μας προσπάθεια, δηλαδή τη διαμόρφωση ενός οδηγού σχετικών δραστηριοτήτων.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου ΣΕΠ περιλάμβανε 50 προτάσεις στις οποίες οι νηπιαγωγοί και βρεφονηπιοκόμοι κλήθηκαν να απαντήσουν με τη χρήση μιας κλίμακας διαβάθμισης τεσσάρων σημείων δήλωσης συχνότητας (1= ποτέ, 2=σπάνια, 3=συχνά, 4=πάντα), όπως φαίνεται και στο Γράφημα 2.

Οδηγίες: Ακολουθεί μια λίστα προτάσεων που περιγράφουν τη συμπεριφορά ενός παιδιού στο νηπιαγωγείο/παιδικό σταθμό, τη σχέση σας με το παιδί, και τη σχέση του νηπιαγωγείου/παιδικού σταθμού με τους γονείς του παιδιού. Ακόμα κι αν δεν είστε αίγουρη για την απάντησή σας, σημειώστε εκείνη που σας εκφράζει καλύτερα. Συμπληρώστε το ερωτηματολόγιο μόνο αν γνωρίζετε το παιδί για 4 εβδομάδες το λιγότερο. Είναι σημαντικό να απαντήσετε ΟΛΕΣ τις

Παρακαλούμε διαβάστε και σημειώστε με ① ② ③ ④ για κάθε πρόταση την απάντηση που περιγράφει καλύτερα αυτό το παιδί.

Παρακαλούμε απαντήστε όλες τις προτάσεις χρησιμοποιώντας την κλίμακα:

① ΠΟΤΕ
② ΣΠΑΝΙΑ
③ ΣΥΧΝΑ
④ ΠΑΝΤΑ

Παράδειγμα: ① ② ● ④

Αν επιθυμείτε να αλλάξετε μια απάντηση διαγράψτε την με ένα X και σημειώστε την νέα σας απάντηση όπως στο παράδειγμα: ① ② X ● ●

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά ίδιας ηλικίας, το παιδί...:	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ
1. κοιτά τη παιδαγωγό όταν αυτή μιλά.	①	②	③	④
2. δεν αποσπάται από καταστάσεις που προκαλούν αναστάτωση στην τάξη.	①	②	③	④
3. επιλέγει μόνο του τις δραστηριότητες που συμμετέχει.	①	②	③	④
4. προσπαθεί να λύσει ένα πρόβλημα ακόμη κι όταν βρίσκει δυσκολίες.	①	②	③	④
5. εκφράζει λεκτικά τα συναισθήματά του.	①	②	③	④
6. αλληλοεπιδρά θετικά με τα άλλα παιδιά.	①	②	③	④
7. ακούει προσεκτικά τις οδηγίες.	①	②	③	④
8. αγνοεί τους συμμαθητές του όταν χρειάζεται (π.χ. όταν οι άλλοι καυγαδίζουν/μαλώνουν).	①	②	③	④
9. ξεκινά δραστηριότητες από μόνο του.	①	②	③	④
10. συνεχίζει να δουλεύει ακόμη κι όταν αντιμετωπίζει...	①	②	③	④
11. ακολουθεί τις οδηγίες.	①	②	③	④

Γράφημα 2. Δείγμα της κλίμακας ΣΕΠ-ΠΗ

Στις προτάσεις αυτές καταλήξαμε από μια μεγαλύτερη αρχικά δεξαμενή δηλώσεων το περιεχόμενο των οποίων αντλούνταν από «έννοιες-ομπρέλα», οι οποίες με τη σειρά τους εμπεριείχαν άλλες εννοιολογικές δομές και αυτές προσδιορίζονταν/εκφράζονταν από συγκεκριμένα σχήματα συμπεριφοράς:

- Ρύθμιση της συμπεριφοράς:
 - Προσοχή
 - Διατήρηση οπτικής και ακουστικής προσοχής
 - Εστίαση στη δραστηριότητα που αναλαμβάνει το παιδί
 - Έλεγχος της συμπεριφοράς
 - Σε σχέση με επιθυμίες και ανάγκες (αναμονή)
 - Σε σχέση με την ικανοποίηση από επιτεύγματα (καθυστέρηση)
- Ενδιαφέρον/Συμμετοχή:
 - Ενδογενή κίνητρα για μάθηση
 - Αυτοκαθοριζόμενη ακαδημαϊκή συμπεριφορά
 - Ενδιαφέρον σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες
 - Συμπεριφορά ελέγχου
 - Επιμονή σε δύσκολες δραστηριότητες
 - Αναζήτηση βοήθειας στην επίλυση προβλημάτων
- Κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν/συνδέονται με τη μάθηση:
 - Συγκινησιακή κοινωνική επάρκεια
 - Συναισθηματική επίγνωση του εαυτού και των άλλων
 - Αποστολή αποτελεσματικών μηνυμάτων συναισθηματικού περιεχομένου
 - Φιλοκοινωνική συμπεριφορά
 - Θετική αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων
 - Αποδοχή από τα άλλα παιδιά
- Ακαδημαϊκή κοινωνική ενίσχυση/υποστήριξη:
 - Θετική σχέση μεταξύ παιδιού-παιδαγωγού
 - Ανταπόκριση και ευαισθησία προς το παιδί
 - Υψηλή συχνότητα θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιού-παιδαγωγού
- Συνεργασία προσχολικού πλαισίου-οικογένειας
 - Συχνή επικοινωνία γονιού/ιών-παιδαγωγού
 - Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση του παιδιού {ενεργός εμπλοκή των γονιών σε μαθησιακές δραστηριότητες}

Η κλίμακα συμπληρώθηκε από ένα πανελλήνιο δείγμα νηπιαγωγών και βρεφονηπιοκόμων που εργάζονταν σε νηπιαγωγεία ή παιδικούς σταθμούς για 1293 παιδιά (650 αγόρια και 633 κορίτσια) ηλικίας 2 έως 6 ετών. Η κάθε παιδαγωγός επέλεξε τυχαία έναν μικρό αριθμό παιδιών από την τάξη της χωρίς κανένα ιδιαίτερο κριτήριο (π.χ. εθνοτικό, γλωσσικό) με μόνο περιορισμό ότι τους ζητήθηκε να επιλέξουν ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών και εφόσον ο συνολικός αριθμός παιδιών της τάξης επέτρεπε κάτι τέτοιο.

Συνολικά, το δείγμα προέρχονταν από 69 νηπιαγωγεία ή παιδικούς σταθμούς, που λειτουργούσαν σε 25 πόλεις ή κωμοπόλεις από 18 νομούς που εκπροσωπούν το σύνολο των περιφερειών της χώρας. Από αυτά, 576 (44,5%) παιδιά παρακολουθούσαν νηπιαγωγεία (στην πλειονότητά τους δημόσια) και 717 (55,5%) παιδικούς σταθμούς (στην πλειονότητά τους δημοτικοί). Τέλος, τα παιδιά αυτά, σε σχέση με την εθνοτική τους καταγωγή, σε ποσοστό 86,7% ήταν ελληνικής καταγωγής και τα υπόλοιπα (13,3%) προέρχονταν από οικογένειες 15 διαφορετικών εθνοτικών περιβαλλόντων, στην πλειονότητά τους αλβανικής καταγωγής (9,5% του συνολικού δείγματος). Τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν ταχυδρομικά και επιστράφηκαν με τον ίδιο τρόπο.

Μετά από μια σειρά παραγοντικών αναλύσεων και όλων των σχετικών ελέγχων εκτίμησης των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών/ιδιοτήτων της κλίμακας ανεδείχθησαν έξι παράγοντες/διαστάσεις:

1. *Φιλοκοινωνική συμπεριφορά και επικοινωνία*: περιλαμβάνει προτάσεις που περιγράφουν συμπεριφορές που αφορούν την ικανότητα ενός παιδιού να κατανοεί και να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα ή τη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων (ενσυναίσθηση) και να αντιδρά με κατάλληλα για την περίπτωση λεκτικά και μη-λεκτικά μηνύματα. Επίσης, η συγκεκριμένη διάσταση αναφέρεται και στην ικανότητα ενός παιδιού να συμμετέχει σε θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του και, ως συνέπεια αυτού, να γίνεται αποδεκτό από αυτούς μέσα στην τάξη. Παραδείγματα συμπεριφορών-προτάσεων του ΣΕΠ: εκφράζει λεκτικά τα συναισθήματά του, εκφράζει/εκπέμπει μη-λεκτικά μηνύματα (π.χ. μορφασμοί, χειρονομίες) που ανταποκρίνονται στα συναισθήματά του, εκφράζει ποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες του αρέσουν και ποιες δεν του αρέσουν, επιβραβεύει τα άλλα παιδιά, εκφράζει τις συναισθηματικές του ανάγκες με τον κατάλληλο τρόπο κ.ά..
2. *Έλεγχος διάθεσης-αυθόρμητης συμπεριφοράς (αυτοέλεγχος)*: φαίνεται να περιλαμβάνει συμπεριφορές που αναδεικνύουν την ικανότητα ενός παιδιού να αναστέλλει έντονες επιθυμίες και ανάγκες του καθώς και την καθυστέρηση ικανοποίησής τους. Στη σχετική βιβλιογραφία, τέτοιες δεξιότητες αναδεικνύονται ως μείζονος σημασίας για την προσαρμογή του παιδιού στην τάξη. Παραδείγματα συμπεριφορών-προτάσεων του ΣΕΠ: αγνοεί τους συμμαθητές του όταν χρειάζεται (π.χ. όταν οι άλλοι καυγαδίζουν/μαλώνουν), αναβάλλει τις δικές του επιθυμίες και συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων της τάξης, περιμένει την σειρά του όποτε αυτό χρειάζεται, μένει στη θέση του κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που τα παιδιά κάθονται σε «στον κύκλο», μπαίνει και περιμένει υπομονετικά στη σειρά του, περιμένει υπομονετικά να ανταμειφτεί για κάποια καλή του συμπεριφορά ή πράξη κ.ά.
3. *Προσοχή-συγκέντρωση*: περιλαμβάνει προτάσεις που αντανakλούν την ικανότητα ενός παιδιού να διατηρεί την οπτική και ακουστική προσοχή καθώς και την ικανότητα του να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα που διεξάγεται μέσα στην τάξη. Παραδείγματα συμπεριφορών-προτάσεων του ΣΕΠ: κοιτά τη παιδαγωγό όταν αυτή μιλά, ακούει προσεκτικά τις οδηγίες, ακολουθεί τις οδηγίες, ενδιαφέρεται/παρατηρεί τις δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη, επιμένει/παραμένει προσηλωμένο σε μια δραστηριότητα μέχρι να την ολοκληρώσει, ολοκληρώνει εργασίες που του έχουν ανατεθεί στον αναμενόμενο χρόνο, συνεχίζει να δουλεύει ακόμη κι όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες, δείχνει ενδιαφέρον για μάθηση κ.ά.
4. *Πρωτοβουλία*: περιλαμβάνει προτάσεις που αναφέρονται σε δεξιότητες όσον αφορά την επιμονή του παιδιού στην ολοκλήρωση δύσκολων δραστηριοτήτων και την ικανότητα του να ζητά το ίδιο βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων καθώς και το ενδιαφέρον του για μάθηση και την συμμετοχή του σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Παραδείγματα συμπεριφορών-προτάσεων του ΣΕΠ: επιλέγει μόνο του τις δραστηριότητες

που συμμετέχει, προσπαθεί να λύσει ένα πρόβλημα ακόμη κι όταν βρίσκει δυσκολίες, ξεκινά δραστηριότητες από μόνο του, παίρνει πρωτοβουλία για να επιλύσει κάποιο πρόβλημα όποτε του παρουσιάζεται κ.ά.

5. *Σχέση παιδιού-παιδαγωγού*: αντανακλά συμπεριφορές που αναδεικνύουν το βαθμό της ανταπόκρισης και ευαισθησίας της παιδαγωγού στα μηνύματα του παιδιού καθώς και το επίπεδο της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών-παιδαγωγού. Παραδείγματα συμπεριφορών-προτάσεων του ΣΕΠ: μπορώ να αλλάξω το διδακτικό μου στυλ ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού, μπορώ να τροποποιήσω τη συμπεριφορά μου ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού, καταλαβαίνω τι χρειάζεται το παιδί από εμένα, μπορώ εύκολα να ερμηνεύσω τις ανάγκες του παιδιού, θα χαρακτήριζα την σχέση μου με το παιδί ως θετική, μου είναι εύκολο να ανταποκριθώ θετικά στο παιδί κ.ά.
6. *Συνεργασία προσχολικού πλαισίου-οικογένειας*: περιλαμβάνει προτάσεις που αφορούν στην εμπλοκή/συμμετοχή του γονιού στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού του και μετρά τη συχνότητα της επικοινωνίας γονιού-παιδαγωγού. Παραδείγματα συμπεριφορών-προτάσεων του ΣΕΠ: οι γονείς του επικοινωνούν τακτικά με το νηπιαγωγείο/παιδικό σταθμό, οι γονείς του ζητούν πληροφορίες από το νηπιαγωγείο/παιδικό σταθμό, οι γονείς του απαντούν σε έντυπα ή επιστολές που τους στέλνονται από το νηπιαγωγείο/παιδικό σταθμό, οι γονείς παρακολουθούν δραστηριότητες που γίνονται στο νηπιαγωγείο/παιδικό σταθμό, οι γονείς του συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση του (π.χ. συνεργάζονται, υποστηρίζουν δραστηριότητες του νηπιαγωγείου / παιδικού σταθμού) κ.ά.

Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας έχουν ελεγχθεί με διάφορους τρόπους και πιο συγκεκριμένα η εγκυρότητα περιεχομένου (αφορά τον βαθμό που μία κλίμακα μέτρησης μετρά το σύνολο της εννοιολογικής δομής για την οποία έχει κατασκευαστεί) ελέγχθηκε με προσφυγή σε ειδικούς, η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (αφορά τον βαθμό που μια κλίμακα μέτρησης μετρά επακριβώς την έννοια που έχει οριστεί ότι μετράει). Συνήθως αναζητείται η συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας που κατασκευάζεται και μίας αντίστοιχης που μετρά το ίδιο χαρακτηριστικό ή παρόμοιο (συγκλίνουσα εγκυρότητα) ή μη συνάφεια με μία κλίμακα που μετρά διαφορετικό χαρακτηριστικό (διακρίνουσα εγκυρότητα). Για τον έλεγχο των συγκεκριμένων ιδιοτήτων χρησιμοποιήθηκε η μεταφρασμένη και προσαρμοσμένη εκδοχή των εξής κλιμάκων: Child Social Behavioural Questionnaire (CSBQ), Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS), Achenbach Child Behavior Checklist. Επίσης, ελέγχθηκαν και οι εξής τύποι αξιοπιστίας: εσωτερικής συνέπειας (internal consistency), επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest), εναλλακτικών τύπων (alternative-forms reliability or parallel-forms reliability), ημίκλαστων ή ημίσεων (split-half reliability) με πολύ θετικά αποτελέσματα στο σύνολό τους.

Έχοντας λοιπόν στα χέρια της η/ο παιδαγωγός της τάξης αυτά τα στοιχεία θα μπορεί να εξάγει ένα «προφίλ δυνατοτήτων» (βλ. Γράφημα 3), τόσο σε ατομικό επίπεδο παιδιού όσο και σε ομαδικό επίπεδο τάξης, και θα μπορεί να εφαρμόσει κατά περίπτωση τα προγράμματα ή δραστηριότητες εκείνες που θα προάγουν τη κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργία των παιδιών και αυτό θα αποτελέσει το επόμενο βήμα στη δική μας προσπάθεια, δηλαδή την προετοιμασία ενός οδηγού τέτοιων δραστηριοτήτων.

χρήσιμο γι' αυτούς εργαλείο στο έργο τους όταν ο στόχος αφορά την καλύτερη προετοιμασία του μικρού παιδιού για το μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Albee, G.W., Bond, L.A., & Monsey, T.C. (Eds.) (1992). *Improving children's lives: Global perspectives on prevention*. Newbury Park, CA: Sage.

Bird, H.R. (1996). Epidemiology of childhood disorders in a cross-cultural context. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 35-49.

Kosky, R., & Hardy, J. (1992). Mental health: is early intervention the key? *The Medical Journal of Australia*, 156, 147-158.

MacCarthy, T. (2001, 25/3). Παιδιά εγκληματίες «γεννά» η απόρριψη. *Η Καθημερινή – Time*, σ. 29.

Murray, C.J.L., & Lopez, A.D. (1996). *The global burden of disease: A comprehensive assessment of mortality and disability from diseases, injury and risk factors in 1990 and projected to 2020*. World Health Organization & World Bank: Harvard School of Public Health.

Noh, S., & Turner, R.J. (1987). Living with psychiatric patients: implications for the mental health of family members. *Social Science and Medicine*, 25, 263-271.

Sullivan, R. (2001, 24/3)...και όμως υπάρχουν παιδιά που αντέχουν. *Η Καθημερινή – Time*, σ. 30.

Verhulst, F.C., & Koot, H.M. (1992). *Child psychiatric epidemiology: Concepts, methods and findings*. Newbury Park: Sage.

Σταλίκας, Α., & Μυτσκίδου, Π. (Επιμ.) (2011). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

ΕΝΟΤΗΤΑ 4

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

PORTFOLIO ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Αικατερίνη Αγγέλου, Ελένη Καπαγιαννίδου & Γαλήνη Ρεκαλίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο γενικός σκοπός αυτής της εργασίας είναι η μελέτη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με την εφαρμογή του Portfolio στο νηπιαγωγείο, μετά από 13 χρόνια θέσπισής του από το Υπουργείο Παιδείας. Ειδικότερα, η μελέτη στοχεύει να εξετάσει: 1) Την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν τη μέθοδο αξιολόγησης με βάση το Portfolio, 2) Τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σε σχέση με τον σχεδιασμό, τις στρατηγικές εφαρμογής και αξιοποίησης του Portfolio, 3) Τις απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσής τους και τη στάση τους απέναντι στην εφαρμογή του Portfolio, 4) Τις απόψεις τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του Portfolio και τις πρακτικές που υιοθετούν για να τις αντιμετωπίσουν. Το δείγμα αποτέλεσαν από 117 εν ενεργεία νηπιαγωγοί, στους οποίους χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζουν ότι εφαρμόζουν την αξιολόγηση με βάση το Portfolio στην τάξη τους. Από την ομαδοποίηση των αιτιολογήσεών τους, το μεγαλύτερο σε συχνότητα ποσοστό φαίνεται ότι χρησιμοποιεί το Portfolio για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και στη συνέχεια συναντούμε αιτιολογήσεις που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος δήλωσε ότι δεν εφαρμόζει το Portfolio. Ο μισός πληθυσμός από αυτόν που δήλωσε ότι δεν εφαρμόζει τη μέθοδο, απάντησε ότι δεν την εφαρμόζει λόγω έλλειψης επιμόρφωσης. Το επίπεδο σπουδών και τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των νηπιαγωγών απέναντι στην μέθοδο αξιολόγησης με βάση το Portfolio. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι γονείς να ενημερώνονται για τη μέθοδο και για την πρόοδο των παιδιών τους, αλλά να μην εμπλέκονται περαιτέρω στις διαδικασίες προγραμματισμού και συλλογής των εργασιών. Επίσης, από την μελέτη των απαντήσεων προέκυψε ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών επιθυμεί συνεχή εκπαίδευση σε σχέση με το Portfolio. Αν και εκτιμάται από τους νηπιαγωγούς ως χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο, η συνεχής επιμόρφωση, σύμφωνα με τις απόψεις τους, είναι αναγκαία για την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους που θα οδηγήσει και στην αυτό-βελτίωση των μαθητών τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αξιολόγηση, Portfolio, Προσχολική Εκπαίδευση, πεποιθήσεις εκπαιδευτικών, αυτοαξιολόγηση

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Ο πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο είναι η κατανόηση των σκέψεων, ιδεών και του μαθησιακού επιπέδου των παιδιών μέσω της συλλογής πληροφοριών από αυθεντικές καταστάσεις, έτσι ώστε να προσαρμόζονται οι διδακτικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού στις ανάγκες των μαθητών του.

Πλέον, με τις σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο ενδείκνυται να υλοποιείται μέσα από τυπικές και εναλλακτικές ή άτυπες μορφές αξιολόγησης. Κυριότερες μορφές αξιολόγησης οι οποίες προτείνονται ως αναπτυξιακά κατάλληλες για το νηπιαγωγείο είναι η συστηματική παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών-Portfolio (Cohen, Stern & Balaban, 1996· Gronlund & Engel, 2001· Gronlund & James, 2005· Ντολιοπούλου & Γουργιώτη, 2008) ο οποίος θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο, η αξιολόγηση της πορείας και

των αποτελεσμάτων των σχεδίων εργασίας και η αυτοαξιολόγηση της ομάδας από τα ίδια τα παιδιά (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003).

Οι άτυπες μέθοδοι αξιολόγησης χαρακτηρίζουν την προσχολική αγωγή. Η παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή εντός του περιβάλλοντος της τάξης και εν μέσω δραστηριοτήτων, έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδος για την καταγραφή της ανάπτυξης του μαθητή. Αυτή η μέθοδος μπορεί να περιλαμβάνει παρατήρηση εικαστικών έργων ή δειγμάτων εργασίας σε συνδυασμό με ερωτήσεις προς το παιδί για τη δουλειά του ή προς τον κηδεμόνα για πληροφορίες (Washington State Office of Superintendent of Public Instruction, 2008, σελ 36).

Η παρατήρηση αποτελεί την πιο κατάλληλη μέθοδο αξιολόγησης για ηλικιακά μικρούς μαθητές. Όσο η ηλικία μεγαλώνει, τόσο η συχνότητα τυπικών μεθόδων αξιολόγησης οφείλει να μεγαλώνει. Ο συνδυασμός παρατήρησης και τυπικών μεθόδων αξιολόγησης φέρνει αξιόλογα αποτελέσματα για την αποτίμηση της διδασκαλίας και της βελτίωσης.

Η αξιολόγηση αποτελεί αναμφισβήτητα ένα σημαντικό ζήτημα που απασχολεί τις νηπιαγωγούς ως καθημερινή διαδικασία και πρακτική. Στην Ελλάδα, η εφαρμογή της αξιολόγησης όμως φαίνεται να προσκρούει σε ζητήματα που συνδέονται με την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Χαρίσης, 2006). Το γεγονός ότι παραλείπονται σαφείς υποδείξεις προς τις νηπιαγωγούς αναφορικά με τις μεθόδους αξιολόγησης, με τον τρόπο αποτύπωσης και καταγραφής τους, με την εξαγωγή αξιόπιστων πληροφοριών καθώς και με την ερμηνεία και αξιοποίηση τους, πιθανώς να υποδηλώνει ότι η πολιτεία πιστεύει ότι για τα θέματα αυτά οι εκπαιδευτικοί έχουν την προαπαιτούμενη θεωρητική κατάρτιση από τις προπτυχιακές σπουδές τους, και άρα θεωρείται αυτονόητη και περιττή η περαιτέρω θεωρητική προσέγγιση τους καθώς και η «μετάφραση» τους σε εφαρμοσμένη παιδαγωγική.

Απαιτούνται ενημερωμένοι και άρτια θεωρητικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δίνουν έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση και να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα μιας συστηματικής και τεκμηριωμένης προσέγγισης της καθώς οι πληροφορίες που λαμβάνονται από αυτή να χρησιμοποιούνται για να εμβαθύνουν στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, και τελικά λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις για την εκπαίδευσή τους (Zemelman et al, 1998).

212

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΕΙ ΦΑΚΕΛΟΥ PORTFOLIO

Το Portfolio επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών αποτελεί επίσης μια τεχνική αυθεντικής αξιολόγησης και μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών, τα οποία δεν προκύπτουν από άλλες διαδικασίες αποτίμησης της επίδοσης τους. Ακόμη, μπορεί να περιλαμβάνει όλες τις παραπάνω τεχνικές αυθεντικής αξιολόγησης. Τέλος, ο τρόπος με τον οποίο θα διαμορφωθεί εξαρτάται από τους στόχους και τις επιδιώξεις που θέτει ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές του. Στο επόμενο κεφάλαιο, γίνεται σαφής ανάλυση για τη μέθοδο αξιολόγησης με βάση το Portfolio.

Έχοντας κατανοήσει τις μορφές που μπορεί να πάρει η εναλλακτική αξιολόγηση, ως σύγχρονη μορφή αξιολόγησης, επιστρέφουμε για να μελετήσουμε τις διαφορές μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων μεθόδων αξιολόγησης. Θα λέγαμε ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση έχουν σκοπό ο εκπαιδευτικός να διαπιστώσει εάν τα παιδιά κατέκτησαν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες. Αυτό επιτυγχάνεται συνήθως με ερωτήσεις που έχουν σκοπό την εκτίμηση του βαθμού κατανόησης ή κατάκτησης του γνωστικού αντικείμενου/θέματος που μελετήθηκε μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου. Οι ερωτήσεις αυτές ή τα σταθμισμένα τεστ, τα οποία αναλύθηκαν σε

προηγούμενο κεφάλαιο, αδυνατούν να αξιολογήσουν με ακρίβεια και αξιοπιστία την εξελικτική πορεία μάθησης του μαθητή. Αυτό έχει ως συνέπεια, αφενός να μην είναι δυνατή η αξιολόγηση της πορείας προς τη μάθηση και αφετέρου, να στιγματίζει μαθητές που απαντούν εσφαλμένα. Η παραδοσιακή άποψη για την αξιολόγηση ότι δεν μας επιτρέπει να κατανοήσουμε εάν η εσφαλμένη απάντηση οφείλεται στη μη κατάκτηση της γνώσης ή στο γεγονός ότι ένας μαθητής δεν κατανόησε την ερώτηση ή τις οδηγίες (Meisels et al., 1995). Αντίθετα η σύγχρονη άποψη για την αξιολόγηση δίνει έμφαση στις αυθεντικές καταστάσεις και συνθήκες (Γεωργούσης, 1998).

Ακόμη, οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο πραγματοποιούνται μετά το τέλος μια εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα, οι μέθοδοι αξιολόγησης που εντάσσονται στη σύγχρονη άποψη πραγματοποιούνται στην αρχή, κατά τη διάρκεια (διαμορφωτική αξιολόγηση) και στο τέλος μιας εκπαιδευτικής δράσης. Η ανατροφοδότηση είναι το στοιχείο που βοηθά τη μάθηση να επιταχύνεται και οδηγεί στη βελτίωση της προόδου του μαθητή. Ο διαφορετικός σκοπός που έχουν η σύγχρονη και η παραδοσιακή άποψη, είναι αυτός που αλλάζει και το χρόνο πραγματοποίησής τους.

Επίσης, οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο πραγματοποιούνται από τον εκπαιδευτικό μόνο, ο οποίος λειτουργεί ως «μεταβιβαστής» της γνώσης και αξιολογητής της κατάκτησής της. Στη σύγχρονη άποψη για την αξιολόγηση ο μαθητής έχει περισσότερο ενεργητικό ρόλο, αξιολογώντας ο ίδιος τον εαυτό του και τους συμμαθητές του.

Από τη δεκαετία του 1990 και μετά, έρευνες που ανέδειξαν τη σημαντικότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης για τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών (Black & William, 1998· Crooks, 1988), προέβαλλαν την ανάγκη για αναδιαμόρφωση της αξιολόγησης, από ελεγκτική σε υποστηρικτική. Οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης ανταποκρίνονται στην ανάγκη αυτή, έχοντας επηρεαστεί πρώτον από τη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Vygotsky, 1978), δεύτερον, από το «κίνημα κριτικής σκέψης» το οποίο δίνει έμφαση στη διδασκαλία με στόχο την κατανόηση και τρίτον, από το «κίνημα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης» (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Μία από τις αυθεντικές μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιείται με σκοπό την αξιολόγηση του μαθητή, είναι ο «Φάκελος Εργασιών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008), όρος ο οποίος στην αγγλική βιβλιογραφία συναντάται ως “Portfolio” και προέρχεται από τους Arter & Spandel (1991). Στην ελληνική έχουν χρησιμοποιηθεί όροι όπως: «Φάκελος» ή «Φάκελος Υλικού» (Γεωργούσης, 1998) ή «Φάκελος Εργασιών». Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος Portfolio.

Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές εξελίξεις οδήγησαν στη δημιουργία νέων τάσεων που απαιτούν αλλαγές στις παραδοσιακές προσεγγίσεις τόσο της διδασκαλίας όσο και της αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό, προέκυψε η ανάγκη εναλλακτικών αξιολογικών προσεγγίσεων τόσο της διαδικασίας όσο και του προϊόντος της μάθησης. Ο Κονστρουκτιβισμός (Εποικοδομισμός) υποστηρίζει ότι αναστοχαζόμενοι τις εμπειρίες μας κατανοούμε τον κόσμο που μας περιβάλλει (Vygotsky, 1988· Perkins, 1999· Resnick, 1989). Η χρήση του Portfolio δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής αυτής της βασικής αρχής, όπως επίσης και τη θεωρία του Κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται από το μαθητή, με ενεργητικό τρόπο, μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Το κέντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται από την αξιολόγηση της γνώσης, προς την αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής οδηγείται στη γνώση και τις πρακτικές που

χρησιμοποιεί (Σαραφίδου, 2010). Οι μαθητές έτσι έχουν περισσότερο ενεργητικό ρόλο και κατανοούν ή παρατηρούν την πρόοδο τους.

Στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο του 2011 αναφέρεται για το Portfolio ότι: «Όλες οι πληροφορίες που έχουν συλλεχτεί οργανώνονται στον ατομικό φάκελο των παιδιών, μέσα από μια διαδραστική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικός, παιδιά και οικογένεια. Στη συνέχεια οι πληροφορίες αυτές αναλύονται από τον εκπαιδευτικό ώστε ο ατομικός φάκελος να μπορεί να διηγηθεί την ιστορία μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού και ο ίδιος να σχεδιάσει τις επόμενες δράσεις του» (Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2011)

Αναφορικά με τον εννοιολογικό ορισμό του Portfolio, δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί μόνο ένας ορισμός, καθώς αυτός αλλάζει ανάλογα με το σκοπό των χρηστών και τον τρόπο χρήσης του.

ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΟΧΟΥ

Ένα σημαντικό κομμάτι στη δημιουργία ενός Portfolio είναι ο καθορισμός των στόχων και των σκοπών του καθώς αυτοί επηρεάζουν άμεσα το είδος του περιεχομένου του. Οι προσδιορισμένοι με σαφήνεια στόχοι είναι αυτοί που θα βοηθήσουν ώστε να γίνει κατανοητό από τους μαθητές ο λόγος και τα πλεονεκτήματα της χρήσης του. Τα Portfolios μπορούν να χρησιμοποιηθούν με πολλούς τρόπους στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι στόχοι τους μπορούν να διαμορφωθούν ανάλογα με τις ανάγκες των χρηστών του, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Barr & Tagg, 1995).

Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι η χρήση των Portfolios από τους μαθητές μπορεί να έχει ως στόχο να μπορούν να:

- Αυτοαξιολογούνται και να εξετάζουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους
- Στην παροχή της αίσθησης συμμετοχής, ιδιοκτησίας, επίτευξης και κινήτρου για βελτίωση

Ενώ όσο αφορά στόχους οι οποίοι συνδέονται με το έργο του εκπαιδευτικού στοχεύει:

- Στην τεκμηρίωση της μαθησιακής προόδου στο χρόνο
- Στον προσδιορισμό των τομέων βελτίωσης
- Στην ανάδειξη των αδύναμων σημείων του μαθητή

Ακόμη οι στόχοι των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν το portfolio είναι ο προσδιορισμός της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους, η βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών, η αξιολόγηση του προγράμματος εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η παροχή βοήθειας στους μαθητές ώστε να μπορούν να αυτοαξιολογούνται και να αλληλοαξιολογούνται.

ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Κατά την αξιολόγηση με βάση το Portfolio ο μαθητής, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, συλλέγει με κριτικό τρόπο ενδεικτικά δείγματα της δουλειάς του σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, τα αναλύει ο ίδιος και τα παρουσιάζει για αξιολόγηση και γενικότερη συζήτηση στην τάξη. Στο περιεχόμενό του λοιπόν, τοποθετούνται όλα εκείνα τα απαραίτητα στοιχεία που αντανακλούν την προσπάθεια που κατέβαλλε, όπως τις εργασίες που

πραγματοποίησε, τις πρωτοβουλίες που ανέπτυξε, καταλόγους με βιβλία που έχει διαβάσει, σημειώσεις του, ζωγραφιές, φωτογραφίες (Δημητρόπουλος, 2003).

Ωστόσο, δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες για το περιεχόμενο του Portfolio. Το περιεχόμενό του μεταβάλλεται, πρώτον, ανάλογα με τον στόχο και, δεύτερον, με το εάν οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό ή από τον δάσκαλο μαζί με τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο ενός portfolio, μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των χρηστών του.

Το περιεχόμενο του Portfolio μπορεί να συμπεριλαμβάνει (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, & Σοφινίδου, 2010):

- Έργα παιδιών από γνωστικά αντικείμενα: Λόγου χάρη ατομικά ή συλλογικά έργα των παιδιών από τα Εικαστικά ή έργα στα οποία αποτυπώνονται επιτεύγματα στη Γλώσσα, την Ανάγνωση και τη Γραφή (π.χ. λεξάντες, τίτλοι, μηνύματα, μαγνητοσκοπήσεις από ατομικές παρουσιάσεις)
- Καταγραφές και εκθέσεις γονέων και εκπαιδευτικών: Για παράδειγμα καταγραφές νηπιαγωγών από παρουσιάσεις παραμυθιών των παιδιών, ή ανεκδοτικές εκθέσεις γεγονότων και καταστάσεων από γονείς.
- Πρωτόκολλα παρατήρησης-αξιολόγησης επιτευγμάτων των παιδιών
- Πρωτόκολλο συνέντευξης με τους γονείς

Ακόμη το περιεχόμενο του portfolio μπορεί να περιέχει κατάλογο εκπαιδευτικών στόχων, περιγραφικές παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτικού, δείγματα εργασιών των μαθητών από το σπίτι, προτάσεις του μαθητή για τη διδασκαλία, φύλλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή, ημερολόγια με σκέψεις, συνεντεύξεις από μαθητή ή/και τους γονείς του και φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ PORTFOLIO

Η παροχή ειδικών εργαλείων μεταγνώσης στα παιδιά είναι απαραίτητη, εάν επιθυμούμε να λάβουν μέρος σε μια τέτοια διαδικασία. Το Portfolio είναι ένα πολύ ισχυρό εργαλείο για να πετύχουμε αυτόν το στόχο. Παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν τη γνώμη τους και να δώσουν στοιχεία από τη μεταγνωστική τους κατανόηση πάνω στη μάθησή τους. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, οι εστιασμένες συζητήσεις αλληλεπίδρασης είναι αναγκαίες και στα δύο στάδια της επιλογής και της αντανάκλασης στη χρήση του Portfolio. Η δημιουργία και η επαναλαμβανόμενη αλληλεπίδραση με τα Portfolios παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να αντανακλούν πάνω στη γνώση τους, να δουν τι έχουν καταφέρει και να αναγνωρίζουν τι τους αρέσει και σε τι είναι καλοί.

Έτσι, ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να *«παρακολουθεί την πορεία του εαυτού του»*, χρησιμοποιώντας στοιχεία τόσο από τη μαθητική όσο και από την εξωσχολική του ζωή, που τον βοηθούν στην αναπτυξιακή και εξελικτική του πορεία μέσα και έξω από το σχολείο. Συλλέγοντας και αξιολογώντας αυτά τα στοιχεία ο ίδιος ο μαθητής σχηματίζει μια συνολική εικόνα του εαυτού του, εφόσον σε αυτόν το φάκελο περιέχονται τα «ποιοτικά χαρακτηριστικά» του από τις γνώσεις, τις δραστηριότητες και τις μαθησιακές του εμπειρίες (Φωτιάδου, 1999).

Οι κυριότεροι τρόποι χρήσης του Portfolio είναι:

- Ατομικές Συνεδρίες με τον εκπαιδευτικό.

- Παρουσίαση του Portfolio στην ομάδα.
- Προγραμματισμένες συνεδρίες με γονείς και εκπαιδευτικό.
- Ημέρα Portfolio.

Τα στάδια εξέλιξης ενός Portfolio σύμφωνα με τους Τσακίρη κ. συν., (2007) είναι αρχικά ο προγραμματισμός, έπειτα η συλλογή κι επιλογή των στοιχείων και τέλος, ο αναστοχασμός.

Η έρευνα της Κακανά (2006) έδειξε ότι επικρατεί σύγχυση στις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τις εναλλακτικές και τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 131 νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία κατά τη διάρκεια του προγράμματος εξομοίωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί τείνουν να συγχέουν το Portfolio με τους φακέλους ή τα συρτάρια αποθήκευσης, στα οποία συγκεντρώνουν τις εργασίες του κάθε μαθητή.

Σε έρευνα των Μπότσογλου και Παναγιωτίδου (2006), με δείγμα 73 νηπιαγωγών από Θεσσαλονίκη και Χαλκιδική, προέκυψε ότι το Portfolio επιλέχθηκε ως πρώτη επιλογή από τις διάφορες τεχνικές αξιολόγησης στην καθημερινή πρακτική εντός της τάξης (65% του δείγματος). Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας οι νηπιαγωγοί φαίνεται να χρησιμοποιούν μεν το Portfolio, αλλά χωρίς να έχουν κατανοήσει το πώς οργανώνεται και αξιοποιείται. Φαίνεται να χρησιμοποιείται για αρχειοθέτηση φύλλων εργασίας και εργασιών. Επίσης, φαίνεται περισσότερο να χρησιμοποιείται για εκτίμηση του κατά πόσο έγινε αντιληπτό από τους μαθητές μια νέα γνώση, παρά για καταγραφή εξελικτικής πορείας σε ένα δεδομένο χρονικό διάστημα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εργασίας του Κόνσολα (2010), το Portfolio βελτιώνει τη συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέα, αυξάνει την οικογενειακή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενθαρρύνει το στοχασμό του εκπαιδευτικού πάνω σε θέματα διδασκαλίας.

ΕΡΕΥΝΑ

Ο γενικός σκοπός αυτής της εργασίας είναι η μελέτη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με την εφαρμογή του Portfolio στο νηπιαγωγείο, ως μέθοδο αξιολόγησης, μετά από 13 χρόνια θέσπισής του από το ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. Ειδικότερα η μελέτη έχει σκοπό να εξετάσει:

- (1) Την εκπαίδευση/επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν τη μέθοδο αξιολόγησης με βάση το Portfolio
- (2) Τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σε σχέση με τον σχεδιασμό, τις στρατηγικές εφαρμογής και αξιοποίησης του Portfolio στην τάξη του νηπιαγωγείου
- (3) Τις απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσής τους και τη στάση τους απέναντι στην εφαρμογή του Portfolio.
- (4) Τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του Portfolio ως μεθόδου αξιολόγησης και τις πρακτικές που υιοθετούν για να τις αντιμετωπίσουν.
- (5) Τη σχέση μεταξύ των σπουδών τους με τις απόψεις τους για την εφαρμογή, το σχεδιασμό, τη συλλογή των εργασιών, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του Portfolio
- (6) Τη σχέση μεταξύ των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για την εφαρμογή, το σχεδιασμό, τη συλλογή των εργασιών, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του Portfolio

Μέσο Συλλογής Δεδομένων: Για την πραγματοποίηση της έρευνας, χορηγήθηκε Ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελεί προσαρμογή στις ανάγκες της έρευνας και της ελληνικής πραγματικότητας των παρακάτω σχετικών ερευνητικών εργαλείων:

Anderson, R. S., & DeMeulle, L. (1998), Wongwanich, S., & Tangdhanakanond, K. (2012), Bishop, W., & Crossley, G. L. (1993), Anderson, R. S., & DeMeulle, L. (1998), Wongwanich, S., & Tangdhanakanond, K. (2012).

Το προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 42 ερωτήσεις. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μία διχοτομική ερώτηση με ανοιχτή απάντηση για κάθε επιλογή. Εν συνεχεία, ακολουθούν 36 προτάσεις, οι οποίες συνοδεύονται από την 5βαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert (Παπαδημητρίου κ.ά., 2001:81). Οι προτάσεις αυτές είναι διαχωρισμένες σε 6 ενότητες - μέρη:

ΜΕΡΟΣ 1. *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*

ΜΕΡΟΣ 2. *ΣΤΑΣΕΙΣ – ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ*

ΜΕΡΟΣ 3. *ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ*

ΜΕΡΟΣ 4. *ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩ*

ΜΕΡΟΣ 5. *ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ – ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ*

ΜΕΡΟΣ 6. *ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ*

Δείγμα:

Στην έρευνα συμμετείχαν 117 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για 114 γυναίκες και 1 άνδρα (και 2 δεν συμπλήρωσαν το φύλο), οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία στην Αλεξανδρούπολη, Δράμα και Θεσσαλονίκη. Όπως γίνεται φανερό από τον Πίνακα 1, 52 από τους συμμετέχοντες αποφοίτησαν από Σχολή Νηπιαγωγών, 53 από ΑΕΙ και 5 προέρχονται από Εξομοίωση. Ακόμη, 72 από τους συμμετέχοντες υπηρετούν στην εκπαίδευση 11-29 έτη, 19 από τους συμμετέχοντες υπηρετούν 6-10 έτη, 12 από τους συμμετέχοντες υπηρετούν 30 και πάνω έτη και 7 συμμετέχοντες υπηρετούν 0-5 έτη στην εκπαίδευση.

Υλοποίηση:

Η διαδικασία διανομής, αποστολής και συλλογής των ερωτηματολογίων διήρκεσε 2 περίπου μήνες (Νοέμβριος 2014-Ιανουάριος 2015). Για την διεξαγωγή αυτής της έρευνας χορηγήθηκαν 130 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 117. Από αυτά τα 70 εστάλησαν και επιστράφηκαν ταχυδρομικά, ενώ τα υπόλοιπα διανεμήθηκαν από τις φοιτήτριες σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. Η δειγματοληψία δεν ήταν τυχαία, αλλά στοχευμένη σε πόλεις όπου θα ήταν δυνατή η χορήγηση των ερωτηματολογίων. Αρχικά, έγινε η απαραίτητη τηλεφωνική επαφή με το εκάστοτε Νηπιαγωγείο και, εφόσον οι νηπιαγωγοί συναινούσαν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, προχωρήσαμε στη διαδικασία της χορήγησης. Για την επεξεργασία, την αποκωδικοποίηση και την παραγωγή των αποτελεσμάτων από τα δεδομένα της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package For Social Sciences).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το υψηλότερο ποσοστό των νηπιαγωγών του δείγματος δήλωσαν ότι εφαρμόζουν στην τάξη τους το portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης. Όμως, ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος, όπως παρουσιάζεται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων

δήλωσε ότι δεν εφαρμόζει το portfolio. Αυτό ως εύρημα μας δημιουργεί προβληματισμούς αναφορικά με την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων που θεωρητικά πραγματοποιούνται στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, αν και μετά από δεκατρία χρόνια από τη δημοσίευση του ΔΕΠΠΣ και τη θέσπιση του Portfolio, αυτό δεν συνιστά μεταρρύθμιση. Συγχρόνως το αποτέλεσμα αυτό τείνει να συμφωνεί με τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάζονται στο βιβλίο της Κακανά (2006), τα οποία έδειξαν ότι επικρατεί σύγχυση στις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τις εναλλακτικές και τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης. Τα πρώτα αυτά στοιχεία, αν και το δείγμα της εργασίας είναι περιορισμένο, δεν είναι θετικά για την πορεία των διαδικασιών της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση.

Οι αιτιολογήσεις των θετικών απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν μέσα στο ευρύτερο πνεύμα της μεθόδου αλλά δεν ήταν πολύ σαφείς. Από την ομαδοποίηση των αιτιολογήσεων τους ένα ποσοστό 34,1% (το μεγαλύτερο σε συχνότητα) φαίνεται ότι χρησιμοποιεί το Portfolio για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και στη συνέχεια σε μικρότερη συχνότητα συναντούμε αιτιολογήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Επισημαίνεται ότι δεν συναντήσαμε αιτιολογήσεις οι οποίες να μας παραπέμπουν σε πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά πλεονεκτήματα του Portfolio, όπως πχ ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης, στοχασμού, ενεργή συμμετοχή του παιδιού στην αυτοαξιολόγησή του κλπ.

Σε ότι αφορά στις αιτιολογήσεις εκείνων που δήλωσαν ότι δεν εφαρμόζουν τη μέθοδο, περίπου ο μισός αριθμός αυτών των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι δεν εφαρμόζουν τη μέθοδο διότι δεν έχουν λάβει ενημέρωση/επιμόρφωση και ότι δεν τους έχει ζητηθεί να την εφαρμόσουν. Αυτό το αποτέλεσμα της ερευνάς μας συμφωνεί με τα αποτελέσματα της Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη(2007), η οποία αναφέρει ότι υπάρχει η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις θεωρίες μάθησης που σχετίζονται με το Portfolio και συγχρόνως επιβεβαιώνει και την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο επιμορφώνονται πολύ καλά και διαρκώς ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του Portfolio.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το επίπεδο Σπουδών είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση με βάση το Portfolio. Αυτό μας το δείχνει η στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων των νηπιαγωγών που έχουν αποφοιτήσει από Σχολή Νηπιαγωγών και από ΑΕΙ. Αυτό άλλωστε προέκυψε και από το τεστ συσχέτισης, ότι το επίπεδο Σπουδών συσχετίζεται με τη στάση τους απέναντι στην εφαρμογή του Portfolio. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει από ΑΕΙ φαίνεται να έχουν λίγο περισσότερο θετική στάση στην αξιολόγηση με βάση το Portfolio από εκείνους που έχουν τελειώσει Σχολή Νηπιαγωγών. Το ζήτημα που τίθεται είναι, για ποιο λόγο οι νηπιαγωγοί από ΑΕΙ είναι περισσότερο υπέρ της αξιολόγησης με βάση το Portfolio; Έτσι, μια πρώτη σκέψη που αναδύεται είναι ότι ενδεχομένως η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνεται από κάθε ίδρυμα είναι διαφορετική και ίσως περισσότερο ή λιγότερο εστιασμένη πάνω σε συγκεκριμένες μεθόδους αξιολόγησης.

Αναλόγως, τα έτη υπηρεσίας αποτελούν επίσης έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή του Portfolio.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το Portfolio αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο αξιολόγησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Αυτό προκύπτει καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως του επιπέδου σπουδών, τείνουν να θεωρούν το Portfolio αφενός χρήσιμο για τη δική τους ανατροφοδότηση και αφετέρου, εποικοδομητικό για την ενεργή συμμετοχή του παιδιού σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης. Αυτό συνάδει και με τα ευρήματα των Driessen et al. (2005) και Ανδρεαδάκη (2006), οι οποίοι απέδειξαν ότι το

Portfolio αποτελεί για τους νηπιαγωγούς ένα χρήσιμο μέσο αξιολόγησης στη καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Έτσι προκύπτει η εξής απορία: πώς είναι δυνατό ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί να το θεωρούν χρήσιμο εργαλείο στη καθημερινότητά τους εντός τάξης, να υπάρχει ένα ποσοστό των 24,78% που να μην το εφαρμόζει; Αναλογιζόμενοι τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δεν το εφαρμόζουν, εκείνο που τους εμποδίζει να μην το χρησιμοποιούν στη τάξη τους είναι η ελλιπής εκπαίδευση πάνω στη συγκεκριμένη μέθοδο. Συνεπώς, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η συνεχής επιμόρφωση είναι απαραίτητη, καθώς η θετική προδιάθεση υπάρχει μεν, αλλά από μόνη της δεν επαρκεί.

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι από τα ευρήματα φαίνεται ότι το Portfolio είναι μια μέθοδος αξιολόγησης που εφαρμόζεται από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το Portfolio αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο, πιο αποτελεσματική σε σχέση με τις παραδοσιακές μορφές, που εμπλέκει ενεργά μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, δίνοντας σαφείς πληροφορίες για την πρόοδο του παιδιού και την προσωπική τους ανατροφοδότηση. Από την μελέτη των απαντήσεων προέκυψε ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών επιθυμεί συνεχή εκπαίδευση πάνω στη μέθοδο αξιολόγησης με βάση το Portfolio. Αν και εκτιμάται από τους νηπιαγωγούς ως χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο, η συνεχής επιμόρφωση είναι αναγκαία για την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους που οδηγεί και στην αυτό-βελτίωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Κακανά, Δ.Μ. (2006). *Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση*.

Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σ. 31-41). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη ΑΕ

Κουλουμπαρίτση Α., Χ., Μαρσαγγούρας, Η., Γ. , (2004), *Φάκελος Εργασιών του Μαθητή: Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία*. στο Αγγελίδη, Π.Α. & Μαυροειδή, Γ.Γ (επιμέλεια) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Τόμος Α, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός

Birenbaum, M. (2000) «Assessment 2000: Approach to Assessment». Στο Birenbaum, M. & Dochy, J.R.C. (επιμ.) *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston: Kluwer.

Black, P., Wiliam, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. Στο M. Wilson (Ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability*. Chicago: University of Chicago Press.

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

*Χρυσούλα Γεωργιάδου, Χρυσούλα Μπουτζιλούδη, Δέσποινα Κεραμιτσόγλου,
Ιπποκράκτης Λέκκας, Σοφία Μουλάκη & Δέσποινα Σακκά*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους στη σχολική μονάδα. Ειδικότερα, επιχειρεί να καταγράψει το βαθμό και το είδος της συνεργασίας που υπάρχει, καθώς και τις δυσκολίες και τις συγκρούσεις που προκύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη. Επίσης, διερευνά πώς αυτά επηρεάζουν τη συνεργασία και την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και τους τρόπους με τους οποίους επιλύονται. Στην έρευνα πήραν μέρος 30 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για την συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε η ατομική συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων υποβλήθηκαν σε θεματική ανάλυση και κατηγοριοποίηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εδραίωση συνεργατικών πρακτικών και να δημιουργούν θετικά συναισθήματα. Η συνεργασία φαίνεται να είναι επικεντρωμένη σε ανταλλαγές υλικού-εμπειριών, πρακτικές διδασκαλίας και τρόπους βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Η ασυνέπεια, η αναποτελεσματική και αδιάφορη ηγεσία, ο κακός προγραμματισμός, η μεροληπτική στάση του διευθυντή και η άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων θεωρούνται ως οι κυριότερες αιτίες προβλημάτων και συγκρούσεων. Η ύπαρξή τους φαίνεται να δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα και επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο. Ο διάλογος, η συζήτηση, η προσφυγή στο διευθυντή αποτελούν τους πιο συχνά χρησιμοποιούμενους τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Ενώ η συζήτηση, η απευθείας «μάχη» με λεκτικές συγκρούσεις, η επέμβαση θεσμικών οργάνων και η αποστασιοποίηση είναι οι συνηθέστεροι τρόποι αντιμετώπισης των συγκρούσεων.

220

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Διαπροσωπικές σχέσεις, εκπαιδευτικοί, συγκρούσεις, συνεργασία, αντιλήψεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο. Όπως είναι γνωστό, όταν αναφερόμαστε σε διαπροσωπικές σχέσεις, αναφερόμαστε στην αλληλεπίδραση ενός ατόμου με ένα άλλο άτομο ή ομάδα ατόμων στην οποία εντάσσεται. Στο πλαίσιο αυτό, η βασική έννοια πίσω από τις διαπροσωπικές σχέσεις είναι η επικοινωνία, που σύμφωνα με τους Josien, Βαγιάτη και Γιαννουλέα (2008), πέρα από ανταλλαγή μηνυμάτων και πληροφοριών υποδηλώνει σχέσεις ενώ ταυτόχρονα συνιστά συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τους Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκη και Μαυρογιώργο (1999), στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού η επικοινωνία και κατά συνέπεια οι σχέσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Λόγω της φύσης των εργασιών του σχολείου, σε καθημερινή βάση συμβαίνουν γεγονότα στα οποία ο τρόπος και η μορφή επικοινωνίας των συμμετεχόντων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι σε καθημερινή βάση μεγάλο μέρος του εργασιακού χρόνου των εκπαιδευτικών και κυρίως των διευθυντών, δαπανάται για επικοινωνία σε διάφορες περιστάσεις και για την εξυπηρέτηση κύριων σκοπών λειτουργίας του σχολείου.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο διακρίνονται σε κοινωνικές και κοινωνικο-τεχνικές ανάλογα με τη χρονική στιγμή, τη φύση της αλληλεπίδρασης και το είδος της επικοινωνίας (Κούλα, 2011). Οι κοινωνικές σχέσεις αναφέρονται στις φιλικές, ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων σε μια σχολική μονάδα. Οι κοινωνικο-τεχνικές σχέσεις αναφέρονται σε καταστάσεις συνεργασίας και ενασχόλησης με το αντικείμενο της εργασίας και περιγράφονται από τον όρο «συναδελφικότητα» (collegiality). Παρόλο που οι καταστάσεις συνεργασίας συμπεριλαμβάνονται μέσα στον όρο συναδελφικότητα, σύμφωνα με τον Hargreaves (1995) η συναδελφικότητα αντίθετα από τη συνεργασία προϋποθέτει μια θεσμική δομή στα πλαίσια της οποίας τα άτομα οργανωμένα επιτελούν ορισμένες κοινές λειτουργίες έχοντας κοινές εργασιακές αξίες και με άξονες τον αμοιβαίο σεβασμό και τα υψηλά επίπεδα συνεργασίας.

Η κατεύθυνση που θα πάρουν οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα σε μια σχολική μονάδα και ο βαθμός στον οποίο θα αναπτυχθούν εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Μια πρώτη διάκριση αυτών των παραγόντων μπορεί να γίνει με επίκεντρο το άτομο, ανάλογα με το αν αυτοί οι παράγοντες έχουν αφετηρία το ίδιο το άτομο ή προέρχονται από το περιβάλλον του. Έτσι διακρίνουμε τους παράγοντες σε εσωτερικούς όπως είναι η προσωπικότητα, ο χαρακτήρας, οι ατομικές αντιλήψεις και η συμπεριφορά καθώς και ο επαγγελματικός ρόλος του ατόμου και εξωτερικούς οι οποίοι αναφέρονται στο έμψυχο και άψυχο περιβάλλον με το οποίο έρχεται σε επαφή το άτομο (Κούλα, 2011). Μια δεύτερη διάκριση που μπορούμε να κάνουμε, αυτή τη φορά σε σχέση με τη σχολική μονάδα, είναι ανάμεσα σε παράγοντες που εντοπίζονται στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και αυτού που εντοπίζονται στο εξωτερικό περιβάλλον. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνεται η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα το οποίο βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με τα άτομα και το περιβάλλον της σχολικής μονάδας.. Οι Hoy & Miskel (2008) επισημαίνουν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος και συνακόλουθα τη συμπεριφορά των ατόμων που κινούνται σε αυτό το περιβάλλον, άρα και το είδος των σχέσεων που δημιουργούν.

Όσον αφορά το εξωτερικό περιβάλλον, με το οποίο η σχολική μονάδα βρίσκεται σε συνεχή επαφή και αλληλεπίδραση, αναφερόμαστε στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο η σχολική μονάδα δρα και λειτουργεί. Όπως παρατηρεί ο Σαΐτης (2000), στη σημερινή εποχή το σχολείο και η κοινωνία βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση, δηλαδή το σχολείο επηρεάζεται από την κοινωνία αλλά και παράλληλα την επηρεάζει.

Οι πηγές των συγκρούσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ποικίλες και σχετίζονται τόσο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας όσο και με την νοοτροπία και την ιδιοσυγκρασία που χαρακτηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό της (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999). Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει συγκεκριμένα, ότι οι διαφωνίες και οι αντιθέσεις μέσα σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό είναι πιθανό να προέρχονται από την οργανωτική δομή του οργανισμού, την στρατηγική επικοινωνίας που ο οργανισμός υιοθετεί, τις αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων που αναπτύσσονται και τους ανθρώπινους παράγοντες.

Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στα πλαίσια των οργανισμών επισημαίνεται από πληθώρα ερευνών και στην Ελλάδα αλλά κυρίως στο εξωτερικό τις τελευταίες δεκαετίες. Ήδη από τη δεκαετία του 1970 επισημαίνεται από τους ερευνητές ο καθοριστικός ρόλος των καλών διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διατήρηση της ευημερίας και της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών και συντελούν στην επαγγελματική τους ικανοποίηση (Κάντας, 1993).

Διαπροσωπικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, αμοιβαίο σεβασμό, ενδιαφέρον και αλληλοϋποστήριξη, αποτελούν πηγή ενέργειας για τους εκπαιδευτικούς (Graves, 2001), συμβάλλουν στην καλύτερη αντιμετώπιση τόσο διαφόρων σοβαρών προσωπικών προβλημάτων που προκύπτουν, όσο και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό τους έργο καθώς και των συναισθημάτων που αυτές οι καταστάσεις συνεπάγονται.

Ο εκπαιδευτικός αποκτά καλύτερη στάση απέναντι στο σχολείο και στο διδακτικό του έργο και γίνεται πιο πρόθυμος να εμπλακεί σε συνεργατικές διαδικασίες. Όπως παρατηρούν οι Smith & Averis (1998), αυτές οι άτυπες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να υπερκεράσουν ακόμα και τις πιο τυπικές διευθετήσεις για συνεργατική εργασία. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν το θεμέλιο στην εδραίωση συνεργατικών πρακτικών, αυξάνουν το αίσθημα της συλλογικότητας μέσα στην κοινότητα των δασκάλων και ενισχύουν τις προσπάθειες επίτευξης του κοινού σκοπού που είναι η παροχή ποιοτικότερης και αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης. Η καλή ψυχολογική κατάσταση και η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αντανακλώνται και μέσα στην τάξη. Άλλωστε, όπως αναφέρει η Nias (1998) η καλή κατάσταση των μαθητών εξαρτάται από την καλή κατάσταση των δασκάλων τους.

Μέσα στα πλαίσια καλών διαπροσωπικών σχέσεων και συνεργασίας ακόμα και οι συγκρούσεις δεν έχουν πάντα αρνητική αξία. Η σύγκρουση ως αληθινή διάσταση απόψεων που προάγουν τον πλουραλισμό και προωθούν εναλλακτικούς τρόπους δράσης μπορεί να διαδραματίσει εποικοδομητικό ρόλο στη σχολική μονάδα. Η λειτουργική, όπως αναφέρεται σε αυτές τις περιπτώσεις σύγκρουση, μπορεί κάτω από ορισμένες συνθήκες να οδηγήσει σε ανανέωση ή μετεξέλιξη έναν οργανισμό, ενώ μπορεί να έχει κάποιες θετικές επιδράσεις για τους εμπλεκόμενους όπως αύξηση των κινήτρων, καινοτομικό προσανατολισμό, αυξημένη κατανόηση της θέσης και συνειδητοποίηση της ταυτότητας των εμπλεκόμενων μελών και να αποτελέσει μέσο διαχείρισης εσωτερικών συγκρούσεων. Αντίθετα, η απουσία της, πολλές φορές μπορεί να σημαίνει αδιαφορία, αποτίναξη ευθυνών και νωθρότητα (Everard & Morris, 1999).

Στον αντίποδα, κακές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους στη σχολική μονάδα οδηγούν σε ανταγωνισμό, απομόνωση, δυσαρέσκεια προς τη δουλειά και αγχογόνες καταστάσεις (Κάντας, 1995). Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2005) οι κακές συναδελφικές σχέσεις επηρεάζουν τη στάση του εκπαιδευτικού για τα μαθήματα και τους μαθητές. Επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα του σχολείου και μπορούν να οδηγήσουν στην απομόνωση ή τον κατακερματισμό και τη δημιουργία υποομάδων μεγάλωνοντας τον κίνδυνο εμφάνισης φαινομένων διομαδικού ανταγωνισμού. Σύμφωνα με τον Sherif (στο: Παπαστάμου, 2008), ο ανταγωνισμός μεταξύ ομάδων έχει ως συνέπεια την εδραίωση αρνητικών διομαδικών στάσεων και συμπεριφορών που στην ουσία αντικατοπτρίζουν τα αντικειμενικά συμφέροντα της ομάδας απέναντι σε άλλες ομάδες. Όταν αυτά τα συμφέροντα συγκρούονται τότε είναι πιθανό και οι στόχοι της κάθε ομάδας να διανθιστούν από ανταγωνισμό και να οδηγήσουν σε προκατειλημμένες στάσεις ακόμα και σε εχθρική συμπεριφορά.

Ως προς τη σχολική κουλτούρα οι έρευνες του εξωτερικού έχουν αναδείξει τρία είδη την απομόνωση, τον κατακερματισμό και τη συνεργασία. Όπως επισημαίνει η Jarzarbkowski (2002), τα οφέλη που προκύπτουν από την κοινωνική διάσταση της εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης συχνά θεωρούνται ασήμαντα, καθώς οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στα μαθησιακά αποτελέσματα και παραβλέπουν τα κοινωνικά οφέλη της συναδελφικότητας για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τις τελευταίες δεκαετίες αναγνωρίζεται η αξία των συνεργατικών πρακτικών και της συναδελφικότητας τόσο από τους ερευνητές όσο και από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς (Vargas, 2005).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο βαθμός επιτυχίας των στόχων του σχολείου καθορίζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας. Επίσης φαίνεται ότι τα ζητήματα των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική μονάδα απασχόλησαν ιδιαίτερα τους μελετητές του εξωτερικού και κυρίως των Η.Π.Α.. Στον ελληνικό χώρο, οι έρευνες επικεντρώθηκαν κυρίως στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχολείου ή των εκπαιδευτικών και των μαθητών και σχεδόν καθόλου στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση στο θέμα και έχει πιλοτικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, έχει ως στόχο να διερευνήσει, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους στη σχολική μονάδα. Ειδικότερα, η μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για (α) το βαθμό και το είδος της συνεργασίας μεταξύ τους στο σχολείο, (β) τα προβλήματα που, κατά τη γνώμη τους, δημιουργούνται στο σχολείο και τον τρόπο επίλυσής τους και (γ) τις συγκρούσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους στο σχολείο τον τρόπο επίλυσής τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες/-ουσες

Στην έρευνα πήραν μέρος 30 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ειδικότητας ΠΕ70 δάσκαλοι, 7 άνδρες και 23 γυναίκες που εργάζονται σε δημόσια σχολεία του νομού Έβρου και Ξάνθης. Ο εντοπισμός του δείγματος έγινε με βάση την τεχνική της χιονοστιβάδας. Όπως προτείνουν οι Cohen & Manion (2000 :131), αρχικά εντοπίστηκε ένας μικρός αριθμός ατόμων από τον κύκλο των γνωστών εκπαιδευτικών οι οποίοι, στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκαν ως πληροφοριοδότες για τον εντοπισμό άλλων ατόμων που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα.

Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή του υλικού της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ατομική συνέντευξη, έτσι ώστε να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη με ανοιχτές ερωτήσεις. Οι άξονες των ερωτήσεων της συνέντευξης ήταν τέσσερις : (1) Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, (2) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία μεταξύ τους στο σχολείο (Βαθμός, είδος, και λόγος ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, επικοινωνίας και συνεργασίας στο σχολείο), (3) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολείο (Βαθμός, τύπος προβλημάτων στο σχολείο και τρόπος επίλυσής τους από τους εκπαιδευτικούς) (4) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συγκρούσεις που δημιουργούνται στο σχολείο (Βαθμός και τύπος συγκρούσεων στο σχολείο)

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στους νομούς, Έβρου και Ξάνθης. Οι συνεντεύξεις έγιναν κατά το χρονικό διάστημα από το Νοέμβριο του 2010 μέχρι το Φεβρουάριο του 2011, ενώ η διάρκεια της καθεμιάς ήταν περίπου 45 λεπτά.

Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε κατηγοριοποίηση, αφού προηγήθηκε η απομαγνητοφώνηση των 30 ατομικών συνεντεύξεων. Πρόκειται για τύπο ανάλυσης περιεχομένου, που σύμφωνα με τον Φίλια (1996) στόχος της είναι να μετατρέψει τα «ακατέργαστα» φαινόμενα σε δεδομένα που μπορούν να μελετηθούν συστηματικά με επιστημονικό τρόπο. Ειδικότερα η

ανάλυση περιεχομένου δημιουργεί δεδομένα τα οποία είναι «αντικειμενικά» και μπορούν να μετρηθούν και να αναλυθούν ποσοτικά, να είναι σημαντικά για μια συστηματική θεωρία και να μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις πέρα από τα συγκεκριμένα αναλυόμενα δεδομένα (Φίλιας, 1996:205).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσονται διαφόρων τύπων σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων της ίδιας σχολικής μονάδας. Πρόκειται κυρίως για φιλικές/ διαπροσωπικές σχέσεις, για σχέσεις συνεργασίας/συναδελφικότητας καθώς και για επαγγελματικές/τυπικές σχέσεις. Οι συμμετέχοντες χαρακτηρίζουν ως φιλικές/ διαπροσωπικές τις καθαρά ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συναδέλφους τους, οι οποίες μπορεί να εκτείνονται και στην προσωπική τους ζωή (εκτός σχολείου). Παράλληλα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εδραίωση συνεργατικών πρακτικών.

«Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ως επί το πλείστο είναι φιλικές» (Αντρας)

«Διαπροσωπικές εννοώ ανθρώπινες σχέσεις, γιατί ο δάσκαλος δεν είναι μόνο... να διδάσκει να μεταδίδει γνώσεις, είναι και άνθρωπος πάνω απ' όλα και σίγουρα στο χώρο εργασίας του αναπτύσσονται και διαπροσωπικές σχέσεις εκτός από τις εργασιακές» (Γυναίκα)

«Για να είμαι ειλικρινής όμως συνήθως επιζητώ και συζητώ με τους ανθρώπους που τους εμπιστεύομαι, που υπάρχει σεβασμός μεταξύ μας και υπάρχει εμπιστοσύνη» (Γυναίκα)

«Θα έλεγα ότι προτιμώ με κάποιους π.χ. που εκτιμώ ιδιαίτερα αλλά και με κάποιους που έχουμε καλή επικοινωνία» (Αντρας)

Επιπλέον, σε συμφωνία με υπάρχουσες μελέτες (Nias, 1998), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συνεργάζονται για μια σειρά από θέματα όπως είναι η ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού και εμπειριών, η διαχείριση της τάξης, ζητήματα που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών καθώς και ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Οι περισσότεροι επίσης δήλωσαν ότι επιδιώκουν οι ίδιοι να συνεργαστούν με συναδέλφους. Οι λόγοι που δίνονται για τη συνεργασία είναι διάφοροι και αφορούν τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, την βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου, την κάλυψη ψυχολογικών αναγκών, την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν με τη διδασκαλία, την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Τέλος, όσον αφορά τα κριτήρια με βάση τα οποία οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συναδέλφους για να συζητήσουν και να ανταλλάξουν πληροφορίες για κάποιο θέμα, αυτά σχετίζονται με την προσωπικότητα και τη διάθεσή των συναδέλφων τους για επικοινωνία καθώς και με τις προϋπάρχουσες διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επίσης, σε συμφωνία με άλλες μελέτες (π.χ. Nias, 1998), άλλα κριτήρια που αναφέρθηκαν είναι οι κοινές αντιλήψεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο, τα κοινά ενδιαφέροντα και οι κοινές εμπειρίες.

«Ανταλλάσσουμε γύρω από την ύλη, δηλαδή αν υπάρχουν κάτι συνάδελφοι που έχουν την ίδια τάξη, ο ένας βοηθάει τον άλλο, στην ύλη, στο πού είσαι, σε ύλη πέρα από τα βιβλία, σε πληροφοριακό υλικό, συνεργαζόμαστε επίσης στη θεατρική αγωγή.....» (Ανδρας)

«Εγώ θα έλεγα ότι δεν... δεν ξεκινάω ψάχνοντας κριτήρια για να κάνω διαπροσωπικές σχέσεις με ένα συνάδελφο και μόνο το ότι είναι συνάδελφος και ζούμε και εργαζόμαστε σε στον ίδιο χώρο πιστεύω ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε εντός εισαγωγικών «παρέα» όπως λέμε, στα διαλείμματα, στις εκδρομές ή κάπου αλλού» (Γυναίκα)

Η ύπαρξη συνεργασίας και καλών διαπροσωπικών σχέσεων φαίνεται να δημιουργεί θετικά συναισθήματα και να συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση των επαγγελματικών απαιτήσεων, στη μείωση του άγχους και στην αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους.

«Όταν υπάρχει δηλαδή συνεργασία..... είναι παρά πολύ ωραίο συναίσθημα στη δουλειά».
(Γυναίκα)

«Συνήθως αισθάνομαι καλά, μια χαρά. Θεωρώ ότι οι συνάδελφοι είναι σαν μια άλλη οικογένεια και είναι καλό να συνεργαζόμαστε» (Γυναίκα)

«Πάρα πολύ σημαντικό. Πάρα πολύ δημιουργικό... Μα και εγώ όταν έχω κάποιο πρόβλημα και το συζητήσω με τους συναδέλφους, κάποια δυσκολία... μπορεί να βγω από το αδιέξοδο...»
(Ανδρας)

«...με κάνει να αισθάνομαι πιο αισιόδοξη, πιο ασφαλής, ξέρω ότι υπάρχει.. εε.. περιβάλλον υποστηρικτικό» (Γυναίκα).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη μελέτη, τα προβλήματα που δημιουργούνται στο χώρο του σχολείου φαίνεται να έχουν σχέση με τις διαφοροποιημένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο και το έργο τους και τις διαφορετικές αξίες και αντιλήψεις αναφορικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Τα προβλήματα φαίνεται να δημιουργούνται σε μεγαλύτερο βαθμό ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και λιγότερο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές. Παράλληλα, τα αίτια των προβλημάτων αποδίδονται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες κυρίως στη μεροληπτική στάση και άδικη μεταχείριση από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και στη μη ισότιμη κατανομή αρμοδιοτήτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Σε συμφωνία με υπάρχουσες μελέτες (π.χ. Στραβάκου, 2003 · Κούλα, 2011), η αναποτελεσματική και αδιάφορη ηγεσία του σχολείου, ο κακός προγραμματισμός και οι συνθήκες εργασίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για τη δημιουργία προβλημάτων. Τέλος, οι εντάσεις, οι παρεξηγήσεις, οι διαφωνίες, ο ανταγωνισμός, η ασυνέπεια, αναδεικνύονται ως οι κύριες αιτίες προβλημάτων που δημιουργούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Αρχικά με το μοίρασμα των τάξεων και τη λάθος τακτική που έλεγα προηγουμένως, διαδικαστικά θέματα κυρίως. Έχει να κάνει και με το διευθυντή, που μάλλον δεν είναι δίκαιος πάντα, η σχέση του δεν είναι ισότιμη πάντα με όλους τους συναδέλφους. Έχει κάποιους που τον ακολουθούν και τους βοηθάει περισσότερο κάποιους που δεν τον ακολουθούν με αυτούς έχει πιο χλιαρή σχέση» (Ανδρας)

«Στο παρελθόν, υπήρχαν διευθυντές που μεροληπιούσαν υπέρ του ενός εκπαιδευτικού και δεν κρατούσαν τη στάση που έπρεπε ,τότε τα προβλήματα όχι μόνο δε λυνόταν αλλά απλούστατα τα προβλήματα γινόταν οξύτερα γιατί γινόταν κατάφορη αδικία εκ μέρους της διοίκησης σε βάρος κάποιων συναδέλφων και υπήρχαν οι λεγόμενες κλίκες . Όταν υπάρχουν κλίκες μέσα στο σύλλογο διδασκόντων τότε δεν είναι και ότι καλύτερο» (Γυναίκα)

«Όταν γίνεται ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου και κάποιοι δεν θέλουν να αναλάβουν κάποιες εργασίες ή δράσεις και θα προκύψει μια αντιπαλότητα εκεί ή θα προσπαθήσουν κάποιοι να αποφύγουν να αναλάβουν κάποιες δραστηριότητες και δημιουργούνται συγκρούσεις. Δηλαδή ο καταμερισμός του έργου και ο προγραμματισμός μπορεί να αποτελεί αφορμή για σύγκρουση» (Ανδρας)

«Πρώτα είπαμε ότι είναι η μη σωστή διοίκηση από τη διεύθυνση, η αίσθηση από τους συναδέλφους ότι υπάρχει έλλειψη δικαιοσύνης από το διευθυντή, αν οι συνάδελφοι αισθανθούν

ότι γίνεται αδικία έστω και μικρή, οι δάσκαλοι ασχολούμαστε μερικές φορές με μικρά πράγματα, τότε θα γίνει σύγκρουση είτε για το μοίρασμα τάξεων ή ευθυνών ή δραστηριοτήτων, ή ωράριο ή οτιδήποτε άλλο. Για μένα εκεί εστιάζεται το πρόβλημα στην έλλειψη δικαιοσύνης» (Γυναίκα)

Ο διάλογος, η συζήτηση, η προσφυγή στο διευθυντή αποτελούν τους πιο συχνά χρησιμοποιούμενους τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Ενώ η συζήτηση, η απευθείας «μάχη» με λεκτικές συγκρούσεις, η επέμβαση θεσμικών οργάνων και η αποστασιοποίηση είναι οι συνηθέστεροι τρόποι αντιμετώπισης των συγκρούσεων.

«Βεβαίως υπήρχε καλή συνεργασία με τη διεύθυνση, παρεμβαίνει σε κάποιες περιπτώσεις στη διοίκηση και βοηθάει στη λύση αυτού του προβλήματος» (Άνδρας)

«Με συζήτηση κυρίως, δεν έχουν δημιουργηθεί ποτέ ιδιαίτερες εντάσεις. Με συζήτηση... και παρεμβαίνει ο διευθυντής αν χρειαστεί...» (Γυναίκα)

«Κάποιοι συνάδελφοί δεν δίνουν σημασία και αποστασιοποιούνται, κάποιοι άλλοι προσπαθούν να προσεταιριστούν κάποιους άλλους για να βρουν το δίκιο τους και μόνο γι' αυτό το λόγο και κάποιοι άλλοι προσπαθούν να υποχωρήσουν δίνοντας χώρο στους άλλους συναδέλφους εφ' όσον το πιστεύουν πάρα πολύ» (Άνδρας)

Σε συμφωνία με υπάρχουσες μελέτες στην Ελλάδα και το εξωτερικό (Παπαναούμ 1995· Σαΐτης, 2000 · Nias, 1998), η ύπαρξη προβλημάτων φαίνεται ενίοτε να δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα (π.χ. στεναχώρια, θυμό, άγχος) και να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο οδηγώντας τους ορισμένες φορές ακόμα και στην απομόνωση. Άλλες φορές, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προσπαθούν να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους ή να αδιαφορήσουν για το γεγονός.

«Πάρα πολύ άσχημα. Να μη θες να 'ρθεις σχολείο. Και καταλαβαίνεις όταν είσαι όταν έρχεσαι στο σχολείο και αντιμετωπίζεις τέτοια προβλήματα και μπαίνεις μες στην τάξη σου στενοχωρημένη, εκνευρισμένη φανταστείτε πώς θα αποδώσεις απέναντι στα παιδιά σου, πώς θα μπορέσεις να τα κρατήσεις μαζί να τους διδάξεις τη συνεργασία, να τους χωρίσεις σε ομάδες και να δουλέψουν μαζί, να τους συντονίσεις και όλα αυτά» (Γυναίκα)

«Πάρα πολύ άσχημα, γιατί υπάρχει μια πάρα πολύ...εεε... ένα κλίμα πολύ αρνητικό στο σχολείο, δηλαδή μπαίνεις, ας πούμε στο γραφείο το πρωί και καταλαβαίνεις ότι υπάρχει μια παγωμάρα για αυτό το θέμα, γιατί ουσιαστικά οι σχέσεις είναι διαταραγμένες». (Γυναίκα)

«...σημαντικότερο είναι να διατηρούμε την ψυχραιμία μας και από εκεί και πέρα να δεχόμαστε ότι πέρα από τις δικές μας απόψεις υπάρχουν και άλλες απόψεις» (Γυναίκα).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους στη σχολική μονάδα. Σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες (Patterson & Rolheiser, 2004), ένα γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν υψηλά τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας είναι ως επί το πλείστον φιλικές/διαπροσωπικές, συνεργατικές/ συναδελφικές και όχι «τόσο ανταγωνιστικές».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η συνεργασία στηρίζεται κυρίως στις προσωπικές επιλογές. Όπως άλλωστε αναφέρει η Nias (1998), πολλοί από τους συμμετέχοντες επισημαίνουν ως κριτήρια βάσει των οποίων επιλέγουν συναδέλφους για

συνεργασία, τις κοινές απόψεις και αντιλήψεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο, τα κοινά ενδιαφέροντα, τις κοινές εμπειρίες, την προσωπικότητα και τη διάθεση των συναδέλφων τους για επικοινωνία. Η παρατηρούμενη συνεργασία, ωστόσο, φαίνεται να έχει όρια. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αυτή αφορά κυρίως το διδακτικό έργο, είναι επικεντρωμένη σε ανταλλαγές υλικού-εμπειριών, πρακτικές διδασκαλίας και τρόπους βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, μεταξύ εκπαιδευτικών ίδιων τάξεων ή μεταξύ αυτών που έχουν παρεμφερή αντικείμενα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι απόψεις των συμμετεχόντων φαίνεται να αντανakλούν αντιλήψεις για τη συνεργασία οι οποίες είναι σύνθετες και εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες. Ένας από τους παράγοντες αυτούς φαίνεται να είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις, που φαίνεται να παίζουν τον κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη συνεργασίας. Τα κοινά ενδιαφέροντα, οι κοινές απόψεις και οι κοινές εμπειρίες καθώς και η προσωπικότητα αποτελούν επίσης παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τους συμμετέχοντες στην ανάπτυξη συνεργασίας. Σύμφωνα με τον Κάντα (1995), οι παραπάνω παράγοντες, μπορεί να οδηγήσουν στη δημιουργία υποομάδων με διαφορετικούς στόχους και αντικρουόμενα συμφέροντα στο πλαίσιο ενός οργανισμού.

Ένα δεύτερο γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η ασυνέπεια, η αναποτελεσματική και αδιάφορη ηγεσία, ο κακός προγραμματισμός, η μεροληπτική στάση του διευθυντή και η άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, φαίνεται να θεωρούνται από τους συμμετέχοντες, ως οι κυριότερες αιτίες προβλημάτων και συγκρούσεων. Από την ανάλυση των δεδομένων της μελέτης, προκύπτει ότι σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεργαστούν για θέματα λειτουργίας του σχολείου και κατανομής αρμοδιοτήτων, δημιουργούνται προβλήματα που κάποιες φορές οδηγούν σε συγκρούσεις. Όπως αναφέρθηκε, αυτά αφορούν στην κατανομή των τάξεων, στη διαμόρφωση του προγράμματος και στις υποχρεώσεις που απορρέουν από την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Επιπλέον, αναφέρονται σε προβλήματα και συγκρούσεις που δημιουργούνται όταν πρέπει να εργαστούν σε κοινά προγράμματα ή δραστηριότητες. Πιθανόν η συνυπευθυνότητα αυτή να αποτελεί αιτία δημιουργίας προβλημάτων. Τα προβλήματα και οι συγκρούσεις, σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, φαίνεται να δημιουργούνται κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας και λιγότερο μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, όπως υποστηρίζουν οι Σαΐτης, Δάρρα, & Ψάρρη (1996).

Ο διάλογος, η συζήτηση, η προσφυγή στο διευθυντή αποτελούν τους πιο συχνά χρησιμοποιούμενους τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Ενώ η αποστασιοποίηση, η οριστική λύση με συζήτηση, η επέμβαση θεσμικών οργάνων και η απευθείας «μάχη» με λεκτικές συγκρούσεις είναι οι συνηθέστεροι τρόποι αντιμετώπισης των συγκρούσεων από τους συμμετέχοντες. Η ύπαρξη προβλημάτων και συγκρούσεων στη σχολική μονάδα δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα και επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές δημιουργείται αρνητικό κλίμα στο σχολείο με αποτέλεσμα την απομόνωσή τους. Σε συμφωνία με τον Graves (2001), αναφέρουν επίσης, ότι πολλές φορές σκέφτονται την σύγκρουση και δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στη δουλειά τους ή τους επηρεάζει τόσο που δεν μπορούν να εργαστούν σωστά.

Από τις ερωτήσεις για τα προβλήματα και τις συγκρούσεις φαίνεται ότι αυτά σχετίζονται με την κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων καθώς και με την υποχρεωτική συνεργασία σε δραστηριότητες του σχολείου. Από την άλλη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται σε ότι αφορά το διδακτικό τους έργο. Μια πιθανή ερμηνεία, φαίνεται να είναι ότι στα διδακτικά τους καθήκοντα έχουν το δικαίωμα επιλογής της συνεργασίας και επιλέγουν να συνεργάζονται χωρίς προβλήματα με βάση τις προσωπικές σχέσεις. Ενώ

αντίθετα, στην κατανομή αρμοδιοτήτων η συνεργασία είναι απόρροια του θεσμικού τους ρόλου και δεν έχουν το δικαίωμα αυτό.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σύνθετος και δεν περιορίζεται στα διδακτικά του καθήκοντα. Αντίθετα όπως επισημαίνεται στο πλαίσιο των νόμων, Ν.1566/1985 και Ν.2986/2002, ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι υπεύθυνος για μια σειρά ενεργειών που συμβάλλουν στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με τα δεδομένα μας, οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε συγκρούσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους κυρίως όταν καλούνται να συνεργαστούν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη λειτουργία τους σχολείου, κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων. Σε ποιο βαθμό ωστόσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ύπαρξη των συγκρούσεων μόνο ως προς αυτές τις αιτίες που σχετίζονται με τις παραπάνω ευθυνότητες; Πιθανόν αυτό να σχετίζεται με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους μέσα στο σχολείο. Δεν μπορούμε, με βάση τα δεδομένα μας να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό. Μπορούμε να πούμε όμως ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι συγκρούσεις σε μια ομάδα δημιουργούνται όταν δεν υπάρχει ξεκάθαρη κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων (Παρασκευόπουλος, 2006 · Κάντας, 1995).

Καταλήγοντας, θα πρέπει να πούμε ότι αφορμή της παρούσας μελέτης, αποτέλεσε η αναγνώριση -μέσα από τη βιβλιογραφική και εμπειρική ανασκόπηση- της βαρύτητας που έχουν για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους στη σχολική μονάδα. Σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Patterson & Rolheiser, 2004 κ.ά.), από την παρούσα μελέτη φαίνεται η θετική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και την εδραίωση συνεργατικών πρακτικών. Επίσης φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν υψηλά τις καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και τις θεωρούν πολύ σημαντικές. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικές τόσο για τη συναισθηματική τους υγεία όσο και για την ανάπτυξή τους ως άτομα. Συμβάλλουν επίσης, στη βελτίωση του οργανισμού στον οποίο εργάζονται, στην εξασφάλιση της βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και γενικά στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Harris & Antony, 2001).

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους στο χώρο του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να πούμε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες αντιπροσωπεύουν το γενικό πληθυσμό εφόσον πρόκειται για ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών από σχολεία των Νομών Έβρου και Ξάνθης. Ανάμεσα στους περιορισμούς της μελέτης επίσης συγκαταλέγονται η μέθοδος συλλογής δεδομένων που επιλέχτηκε και το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε. Όπως συμβαίνει γενικά με τη συνέντευξη, δημιουργούνται ερωτήματα για το κατά πόσον επηρεάστηκαν οι απαντήσεις από τον τρόπο που τέθηκαν οι ερωτήσεις. Ωστόσο τα δεδομένα μας δείχνουν πως οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα αποτελεί ένα ζήτημα που χρήζει συστηματικής και σε βάθος διερεύνησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Josien, M., Βαγιάτης, Γ. & Γιαννουλέας, Μ. (2008). *Η Σχολή Palo Alto. Στο Ν. Δεκλερής (Επιμ.), Η επικοινωνία μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο* (σελ. 55-85). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφ: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπουλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλιπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Everard, K. B., & Geoffrey, M. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μτφρ. Δ. Κίζικας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες Ομάδας-Σύγκρουση-Ανάπτυξη και Αλλαγή-Κουλτούρα-Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Έλληνικά Γράμματα.

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών : συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φ.Π. Α.Π.Θ.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαστάμου, Σ. (Επιμ.). (2008). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία: Η παράδοση, τόμος Β*. Αθήνα: Πεδίο.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2006). *Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημ. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πασιαρδή, Γ. (2004). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ., & Ψάρρη, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-14.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξένη βιβλιογραφία

Graves, D. (2001). Build energy with colleagues. *Language Arts*, 79 (1). (<http://www.coloradocfg.org/document/GravesEnergyCollegiality.pdf>,(ανακτήθηκε:20.3.201).

Hargreaves, A. (1995). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the post modern age*. London: Cassell.

Harris, D. L., & Antony, H. M. (2001). Collegiality and its Role in Teacher Development: perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, 5 (3), 371-390(<http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a739079034> (ανακτήθηκε: 9/4/2011).

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 8η έκδ. New York: McGraw-Hill.

Jarzabkowski, L. (2003). *Teacher Collegiality in a Remote Australian School*. *Journal of Research in Rural Education*, 18 (3), 139-144. <http://www.jrre.psu.edu/articles/v18,n3,p139-144,Jarzabkowski.pdf> (ανακτήθηκε: 20.3.2011).

Nias, J. (1998). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1257-1271). Hingham, MA: Kluwer.

Patterson, D., & Rolheiser, C. (2004). Creating a culture of change. *National Staff Development Council*, 25(2) (<http://bbaplc.wikispaces.com/file/view/Creating+a+Culture+of+Change.pdf>) (ανακτήθηκε:20.3.2011).

Smith, K., & Averis, D. (1998). Collegiality and Student Teachers: is there a role for the Advanced Skills Teachers? *Journal of In-service Education*, 24(2), 255-270.

Vargas, C. (2005). Hand-in Hand: From Isolation to Collaboration: Can teacher collaboration be increased using the common preparation period? <http://www.teachersnetwork.org/tnli/research/Networks/vargas.pdf#search> (ανακτήθηκε: 20.3.2011).

Σχετική Νομοθεσία

N.1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 167, Α', άρθρο 11.

N.2986/2002, ΦΕΚ 24Α: «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Μαρία Γιαννουσοπούλου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη διερευνούμε τις απόψεις και τις εμπειρίες 12 νηπιαγωγών της περιοχής της Ιεράπετρας κατά το σχολικό έτος 2013-14 σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα και τις διάφορες μορφές συνεργατικής και συμμετοχικής μάθησης που μπορούν να χρησιμοποιήσουν μέσα στη σχολική τους μονάδα ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά την ετερότητα στις πολυπολιτισμικές τάξεις τους προς όφελος όλων των νηπίων. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν από τη μια μεριά την ανεπάρκεια της διαπολιτισμικής τους ικανότητας αναδεικνύοντας την αναποτελεσματικότητα των προηγούμενων επιμορφώσεων, την από-επαγγελματοποίηση τους, τα προβλήματα –εμπόδια κατά τη διαπολιτισμική πρακτική καθώς και τις προσφιλείς στρατηγικές επίλυσης αυτών των προβλημάτων. Από την άλλη σκιαγραφήθηκαν οι άξονες μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης με στόχο την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων, τη βελτιστοποίηση των διδακτικών πρακτικών τους και των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από επίσημες και ανεπίσημες μορφές μάθησης αλλά κυρίως μέσα από την επιστημονική υποστήριξη και τη συνεργασία της παιδαγωγικής ομάδας με την πανεπιστημιακή κοινότητα στη προσπάθεια για συστηματική διερεύνηση και κριτική ανάλυση των εμπειριών της.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Επαγγελματική μάθηση, αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας, προσχολική αγωγή, πολυπολιτισμικές τάξεις, κοινότητες μάθησης.

231

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βρισκόμαστε μπροστά σε μια νέα εποχή, όπου η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, και οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν νέες ευκαιρίες στους πολίτες των «αποεθνικοποιημένων εθνών -κρατών» (Hargreaves, 2000) αλλά ταυτόχρονα και αποκλεισμούς και πόλωση μεταξύ των κοινωνικών τάξεων και δημιουργία εργαζομένων δυο ταχυτήτων. Από την άλλη η παγκοσμιοποίηση στην οικονομία και την αγορά εργασίας έχουν προκαλέσει μια κινητικότητα των εργαζομένων από τις φτωχές προς τις πλούσιες χώρες ενώ ο ανταγωνισμός και οι συγκρούσεις για τις πλουτοπαραγωγικές γωνιές του πλανήτη έχουν οδηγήσει άλλους στην προσφυγιά και την εξαθλίωση δημιουργώντας έτσι πολυπολιτισμικές κοινωνίες και αυξάνοντας τις επαφές ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς και αξιακά συστήματα» (Νικολάου, 2011).

Στη μεταβατική αυτή κατάσταση η εκπαίδευση παίζει κυρίαρχο ρόλο και καλείται να εφοδιάσει με κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες τους νέους ανθρώπους, να τους κάνει ευέλικτους στις συνεχείς αλλαγές, με κριτική σκέψη, διάθεση αμφισβήτησης και κοινωνικά αλληλέγγυους. (Kalantzis & Cope, 2013). Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δουλέψουν και να ανταποκριθούν σε πολύ δύσκολες για αυτούς συνθήκες (Kalantzis & Cope, 2013· Αρβανίτη, 2013).

Ο Hargreaves (2000) υπογραμμίζει ότι η παγκόσμια οικονομία και οι αρχές της αγοράς έχοντας διεισδύσει στις εθνικές κυβερνήσεις, απαιτούν την «αγοραποίηση» (marketization) (Hargreaves, 2000:168) των σχολείων ώστε να γίνουν πιο αποδοτικά. Έτσι τόσο οι δάσκαλοι

όσο και οι επαγγελματικές τους ενώσεις αντιμετωπίστηκαν σαν εμπόδια και έγινε μια προσπάθεια για την αποδυνάμωση τους μέσω θεσμικών αλλαγών περιορίζοντας ουσιαστικά τις δυνατότητες λήψης αποφάσεων, τη χρονική διάρκεια και το επίπεδο της αρχικής τους κατάρτισης. Η επαγγελματική προετοιμασία του εκπαιδευτικού περιορίστηκε σε ένα επίπεδο πρακτικισμού, στα στενά όρια της σχολικής τάξης, αποκομμένη από την επιστημονική καθοδήγηση των Πανεπιστημίων και κυρίως χωρίς ευκαιρίες για αναστοχασμό και κριτική θεώρηση των διδακτικών πρακτικών με αποτέλεσμα το πισωγύρισμα της διδασκαλίας «σε ένα επίπεδο ερασιτεχνισμού και «από-επαγγελματοποίησης» (Hargreaves, 2000:168· Ξωχέλης, 1990).

Το ζήτημα που προκύπτει είναι πώς επιτυγχάνεται στις μέρες μας η μαθησιακή εξέλιξη όλων των μαθητών σε συνδυασμό με την ετερογένεια που επέφεραν οι αλλαγές στη ήδη πολιτισμικοινωνικά ανομοιομορφη σχολική τάξη και πώς θα ανταποκριθεί μπροστά σε αυτές τις αντίξοες και αντιφατικές συνθήκες εργασίας ο εκπαιδευτικός.

Εστιάζοντας στη χώρα μας, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, (Δαμανάκης, 2005· Διάπολις-ΑΠΘ Εκπαίδευση αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Νικολάου, 2011· Μάγος, 2005· Μάρκου, 1998· Φραγκουδάκη, Δραγώνα, & Ανδρούσου, 1997· Σακελαροπούλου, 2005), έρευνες του ΕΚΚΕ για το εκπαιδευτικό σύστημα, έρευνες επιστημονικών σωματείων όπως το Ε.Π.Α.ΔΙ.Π.Ε (Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση), την ΕΕΔΕ (Ελληνική Ένωση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), θεμελιώνεται το πρόβλημα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και της ετερότητας και στο ελληνικό σχολείο αλλά και η αναγκαιότητα μιας κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη μαθησιακή εξέλιξη όλων των μαθητών.

Η απάντηση που αναδεικνύεται από τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία τόσο στο πρόβλημα της αποτελεσματικής μάθησης όλων των παιδιών όσο και της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, είναι ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού οργανισμού σε ένα νέο σχολείο που θα λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης και όπου η αποτελεσματική και ποιοτική διδασκαλία για όλους τους μαθητές, θα είναι αποτέλεσμα συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών σε όλα τα επίπεδα (σχολείου, τάξης, εκπαιδευτικού προσωπικού και εκπαιδευτικών -μαθητών) (Timperley, 2008· Ingavarsen, 2003· Wilson & Berne, 1999· DuFour et al, 2006· Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2011 Kalantzis & Cope, 2013· DET, 2005). Τέτοια συνεργατικά πλαίσια μάθησης που συμβάλλουν θετικά στον επαγγελματισμό προσφέρουν οι κοινότητες μάθησης ή πρακτικής, τα δίκτυα σχολείων, η έρευνα-δράση, οι ομάδες συζήτησης και επίλυσης προβλημάτων δια ζώσης ή μέσω forum, σεμινάρια και εργαστήρια οργανωμένα από ή για το προσωπικό του σχολείου σε συνεργασία με επίσημους εθνικούς οργανισμούς όπως τα Πανεπιστήμια. όπου προσφέρουν την κατάλληλη υποστήριξη και ανατροφοδότηση σε αυτή την εξελικτική διαδικασία. Πρόκειται για μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης με ευρεία διάδοση σε Αμερική και Αυστραλία όπου εστιάζει σε μια συμμετοχική και συνεργατική μάθηση με επίκεντρο το σχολείο (school-focused model) και στοχεύει στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης σε όλα τα επίπεδα του σχολικού οργανισμού. «Συνδυάζει την ενδοσχολική επιμόρφωση με άλλες μορφές έξω –σχολικής επιμόρφωσης» όπου «την ευθύνη του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με άλλους φορείς και υπηρεσίες» (Κατσαρού, Δεδούλη, 2008:19). Οι εκπαιδευτικοί μέσα στο χώρο του σχολείου τους εκσυγχρονίζουν τις γνώσεις τους, αναστοχάζονται πάνω στην επαγγελματική πρακτική τους, συνεργάζονται και παράγουν ιδέες και ενίοτε νέες γνώσεις για να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο και τις επιδόσεις των μαθητών τους, έχοντας στο επίκεντρο τις ανάγκες και τους μαθησιακούς στόχους των μαθητών τους και παιδαγωγικό προσανατολισμό τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Borko, 2004· Kalantzis & Cope, 2013· Huffman, Hipp, Pankake & Moller, 2001).

Η παρούσα μελέτη επεκτείνει τις προηγούμενες γνώσεις και ταυτόχρονα εστιάζει σε εκείνες τις συμμετοχικές και συνεργατικές μορφές της επαγγελματικής ανάπτυξης που προωθούν την ενεργητική μάθηση ενδυναμώνοντας τον ρόλο των Νηπιαγωγών ως επαγγελματίες της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα καλλιεργούν μια κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης (professional learning) στο χώρο εργασίας τους. Συγκεκριμένα προσπαθούμε να κατανοήσουμε πώς διαχειρίζονται οι Νηπιαγωγοί την ετερότητα στις τάξεις τους και πώς αυτό συνδέεται ή όχι με τη συνειδητή επιλογή μιας συνεργατικής μάθησης:

- Ποιες είναι οι απόψεις τους για την επάρκεια της διαπολιτισμικής τους ικανότητας (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) στην άσκηση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού τους έργου;
- Ποια είναι η διαδικασία και οι στρατηγικές που ακολουθούν για την επίλυση προβλημάτων που οφείλονται στην πολιτισμική ετερότητα της ομάδας τους, σε επίπεδο ατομικό, τάξης και σχολικής μονάδας;
- Ποιες είναι οι απόψεις τους, οι εμπειρίες τους και οι στάσεις τους σχετικά με μορφές επαγγελματικής μάθησης όπως: οι ομάδες επίλυσης προβλημάτων, η έρευνα δράσης, η συνεργατική μάθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, οι κοινότητες μάθησης και τα δίκτυα σχολείων;

Τα αποτελέσματα μας δίνουν μια εικόνα σε βάθος για το πού βρισκόμαστε και πόσο δρόμο έχουμε ακόμα για τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και επαγγελματικής χειραφέτησης, στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα μπορούν να βοηθήσουν τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών οργανισμών που συμμετείχαν, όσο και τις σχολικές συμβούλους Προσχολικής Αγωγής που θα πρέπει από τη μια μεριά να υποστηρίζουν επιστημονικά και ηθικά τέτοιου είδους ενδοσχολικές επιμορφώσεις προκειμένου να υλοποιηθούν απρόσκοπτα και από την άλλη να συμβάλλουν στη εδραίωση αυτών των καλών πρακτικών αλλά και στη διάχυση τους. Επίσης θα κατευθύνουν τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και τα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων προκειμένου να σχεδιάσουν εκ νέου τόσο την αρχική (με προσανατολισμό στη χρήση συμμετοχικών και συνεργατικών μορφών μάθησης στο χώρο του σχολείου, πεδίο της πρακτικής άσκησης των ασκούμενων νηπιαγωγών, στη δημιουργία αποτελεσματικών ομάδων εργασίας, στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, στην αναστοχαστική -κριτική ανάλυση των μεθόδων και των πρακτικών τους).όσο και τη δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για να τους ενδυναμώσουν επαγγελματικά.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Πρόκειται για μια ποιοτική μελέτη καθώς ήταν ανάγκη να διερευνήσουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων σε βάθος. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέξαμε ένα βολικό δείγμα Νηπιαγωγών που υπηρετούσαν σε τρία ολόημερα νηπιαγωγεία της εκπαιδευτικής περιφέρειας της Ιεράπετρας, στο νομό Λασιθίου κατά το σχολικό έτος 2013-14. (ομοιογενής δειγματοληψία) και που το κοινό τους χαρακτηριστικό ήταν ότι στις τάξεις τους παρακολουθούσε μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών (48%-85%).

Για τη συλλογή των ποιοτικών μας δεδομένων χρησιμοποιήσαμε ως εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη και για τριγωνοποίηση την εστιασμένη ομαδική συνέντευξη (focus group) γιατί παρέχει μεγάλο όγκο δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επειδή δεν ήταν δυνατόν να βρούμε έτοιμα εργαλεία διαθέσιμα τόσο για την ατομική συνέντευξη όσο και για την ομάδα εστίασης τα σχεδιάσαμε μόνοι μας. Ο οδηγός ατομικής συνέντευξης περιλαμβάνει

75 τυποποιημένες ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις που διερευνούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας και στον οποίο συμπεριλάβαμε ερωτήσεις που διερευνούσαν την επικοινωνιακή δεξιότητα των συμμετεχουσών βασιζόμενοι στην κλίμακα των Chen & Starosta (2000). Επίσης λάβαμε υπόψη μας και την κλίμακα του Cigale, (1981) που μετράει την εμπλοκή κατά την διαπολιτισμική επικοινωνία και έχει επίσης υψηλό δείκτη αξιοπιστίας. Στην ομάδα εστιασμένης συζήτησης συμμετείχαν 8 άτομα και από τα τρία νηπιαγωγεία. Ο οδηγός της εστιασμένης ομαδικής συζήτησης αποτελείται από 8 ερωτήσεις. Στην αρχή περιλαμβάνει μια γενική ερώτηση, στη συνέχεια τρεις ερωτήσεις εισαγωγικές για το θέμα, ακολουθούν δυο ερωτήσεις μεταβατικές και καταλήγει με δυο ερωτήσεις κλειδιά για το θέμα που διερευνούμε. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με την τεχνική της «ανάλυσης περιεχομένου» η οποία θεωρείται μια αποτελεσματική μέθοδος για την ερμηνευτική εγκυρότητα και την εξαγωγή ασφαλών αποτελεσμάτων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Γνώσεις

1. *Οι γνώσεις τους είναι αποσπασματικές και ελλιπείς όσο αφορά :*

- Στη γλώσσα και στον πολιτισμό των εθνο-πολιτισμικά διαφορετικών νηπίων.
- Στη σχετική νομοθεσία (ν.2413/1996).
- Στις αρχές –περιεχόμενο-μεθόδους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2. *Αγνοούν τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας:*

- Της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.
- Της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Επικοινωνία-διαπολιτισμικές δεξιότητες με γονείς

1. *Υπάρχουν πολλά προβλήματα στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς των νηπίων που διαφέρουν εθνο-πολιτισμικά από τη κυρίαρχη ομάδα κυρίως λόγω της έλλειψης μάθησης της ελληνικής γλώσσας. Από την άλλη οι νηπιαγωγοί :*

- Χρησιμοποιούν διάφορα στοιχεία λεκτικά και μη λεκτικά κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μαζί τους για τη διευκόλυνση της.
- Προσπαθούν να συνεργαστούν με διάφορους τρόπους με τους αλλοδαπούς γονείς για τη καλύτερη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους καθώς και για ζητήματα διαπαιδαγώγησης χωρίς επιτυχία, με ελάχιστες εξαιρέσεις.
- Προσπαθούν να τους εμπλέξουν σε διάφορες δραστηριότητες κατά την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος αλλά και σε θέματα λειτουργίας του σχολείου με φτωχά αποτελέσματα.

Επικοινωνία-διαπολιτισμικές δεξιότητες με νήπια

1. Αναδεικνύεται μια αδυναμία ένταξης των νηπίων μη ελληνικής καταγωγής μέσα στην τάξη. Ως επί των πλείστον οι νηπιαγωγοί περιμένουν ώστε τα νήπια να αναπτύξουν καλύτερα τη χρήση της ελληνικής γλώσσας προκειμένου να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία.

2. Υπάρχει αδυναμία χρήσης των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, αν και προσπαθούν να χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία διάφορα υποστηρικτικά μέσα (H/Y, εικόνες, βιβλία, μουσική –τραγούδια κλπ).
3. Η χρήση της γλώσσας και των στοιχείων πολιτισμού των νηπίων μη ελληνικής καταγωγής κατά τη ροή του προγράμματος είναι ελάχιστη έως μηδαμινή.
4. Τα μέσα ελέγχου για τη μαθησιακή εξέλιξη των νηπίων είναι φτωχά και δεν κατοχυρώνουν τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (απλή παρατήρηση, φύλλα εργασίας, ζωγραφιές).
5. Η κριτική διερεύνηση των κοινωνικών ζητημάτων είναι ικανοποιητική. Τα κοινωνικά θέματα τα οποία διερευνούν κατά προτεραιότητα είναι τα δικαιώματα του παιδιού, η διαφορετικότητα και η περιβαλλοντική υποβάθμιση..

Στάσεις

1. Υπάρχει μια ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών και ενσυναίσθηση στη διαφορετικότητα της επικοινωνίας με τα νήπια και τους γονείς μη ελληνικής καταγωγής.
2. Εκφράζονται πολλά αρνητικά συναισθήματα.
3. Υπάρχει έντονα ο φόβος στιγματοποίησης (τα νηπιαγωγεία που πάνε ως επί των πλείστον οι αλλοδαποί τα παιδιά τους).

2^ο Ερευνητικό ερώτημα

1. Τα κυριότερα εμπόδια –προβλήματα που συναντούν οι νηπιαγωγοί της μελέτης μας, κατά την άποψη τους είναι:
 - Προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας λόγω της έλλειψης μάθησης της ελληνικής γλώσσας.
 - Προβλήματα συμπεριφοράς των νηπίων μη ελληνικής καταγωγής (απομόνωση, επιθετικότητα).
 - Προβλήματα ρατσισμού (τόσο ανάμεσα σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες όσο και ανάμεσα σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες και την κυρίαρχη).
 - Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων μη ελληνικής καταγωγής.
 - Η διγλωσσία των νηπίων μη ελληνικής καταγωγής.
2. Οι στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων κατά τη διαπολιτισμική πρακτική τους είναι:
 - Συνεργασία –συζήτηση με συναδέλφους του ίδιου νηπιαγωγείου.
 - Συνεργασία-συζήτηση με συναδέλφους από άλλα νηπιαγωγεία.
 - Συνεργασία –συζήτηση με τη συνάδελφο της ίδιας βάρδιας.
 - Συνεργασία-συζήτηση με τη συνάδελφο της ίδιας τάξης (ολοήμερο).
 - Συνεργασία με γονείς.
 - Προσπαθούν μόνες.

Οι εναλλακτικές λύσεις στις οποίες καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί όταν η συνεργασία και η συζήτηση δεν τις ικανοποιεί είναι με σειρά προτίμησης οι εξής: ίντερντ, βοήθεια από συναδέλφους με εμπειρία, βιβλία και άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, βοήθεια από ειδικούς, παρατήρηση-έρευνα. Επιπλέον υπάρχει ένας μικρός αριθμός από τις συμμετέχουσες όπου δηλώνει ότι δεν καταφεύγει πουθενά να βρει απάντηση ή λύση.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα

1. Κατά τη διερεύνηση των προηγούμενων εμπειριών αλλά και των γνώσεων σχετικά με διάφορες μορφές συνεργατικής και συμμετοχικής μάθησης που ήδη υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαπιστώνουμε ότι τόσο οι γνώσεις τους όσο και εμπειρίες τους είναι ελλιπείς έως ανύπαρκτες.
2. Από την άλλη μεριά όμως:
 - Υπάρχει ικανότητα για συνεργασία και ομαδική δουλειά σε μεγάλο βαθμό.
 - Υπάρχει ικανότητα για δημιουργία δεσμών σε μεγάλο βαθμό.
 - Υπάρχει ομαδική ικανότητα σε μεγάλο βαθμό.
3. Η στάση των συμμετεχόντων νηπιαγωγών για την υλοποίηση μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη σχολική τους μονάδα για μια αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας, ήταν θετική. Οι κύριοι άξονες της ενδοσχολικής αυτής επιμόρφωσης που προτείνουν οι νηπιαγωγοί της μελέτης μας σκιαγραφούνται ως εξής:
 - Να είναι μεγάλης διάρκειας.
 - Η προτεινόμενη μορφή είναι η ομάδα επίλυσης προβλημάτων σε συνδυασμό με έρευνα- δράση.
 - Θα πρέπει να έχει υποστήριξη από Πανεπιστημιακό και μια επιμορφωμένη Νηπιαγωγό σαν μεσολαβήτρια.
 - Συναντήσεις (1 έως 2 φορές την εβδομάδα μέχρι 2 φορές το τρίμηνο).
 - Η προϊστάμενη να συντονίζει-οργανώνει.
 - Δια ζώσης ή μεικτή.
 - Βασικές προϋποθέσεις με σειρά προτεραιότητας:
 - Θετική στάση για εξερεύνηση και αναστοχασμό.
 - Σχέσεις εμπιστοσύνης.
 - Ομαδικό πνεύμα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης μας αναδείχθηκαν τα παρακάτω θέματα:

1. Η αναποτελεσματικότητα των προηγούμενων επιμορφώσεων καθώς και η αναποτελεσματικότητα συγκεκριμένων μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και οι ανεπαρκείς γνώσεις σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που απόκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.
2. Η από-επαγγελματοποίηση των Νηπιαγωγών.
 - Έμφαση στις καλές, δοκιμασμένες πρακτικές.
 - Αποστροφή σε οποιαδήποτε αναφορά θεωρητικού πλαισίου.
 - Έλλειψη δεξιοτήτων διερεύνησης, κριτικού στοχασμού και επίλυσης προβλημάτων για μια αποτελεσματική διδασκαλία για όλα τα νήπια.
3. Ανεπάρκεια της διαπολιτισμικής ικανότητας με άμεσο αποτέλεσμα τη μη αποτελεσματική μάθηση νηπίων μη ελληνικής καταγωγής.

4. Η αναγκαιότητα επανασχεδιασμού της αρχικής και δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με στόχο την αυτοδυναμία του εκπαιδευτικού.
5. Αναγκαιότητα απόκτησης εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες (ΤΠΕ Β επίπεδο, συνεργατικά εργαλεία web. 02-Σύγχρονες και ασύγχρονες μορφές μάθησης στη σχολική μονάδα).
6. Αποκομμένος ο ρόλος της Πανεπιστημιακής κοινότητας. Αναδεικνύεται η αναγκαιότητα συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό της τάξης τόσο για την ενδυνάμωση του επαγγελματισμού του και την σύνδεση θεωρίας και πράξης όσο και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλαγών και την εδραίωση τους μέσα από το ρόλο του «κριτικού φίλου».
7. *Οι συνθήκες στα νηπιαγωγεία της μελέτης μας είναι ώριμες για τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής σε πρώτο επίπεδο και κοινοτήτων μάθησης αργότερα.*
8. Ωστόσο αφενός η δημιουργία ομάδων επίλυσης προβλημάτων όπως προτείνουν οι ίδιες οι Νηπιαγωγοί, πρέπει να έχουν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους συνδεδεμένους με τις μαθησιακές ανάγκες και τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων όλων των μαθητών (Timperly, 2008· Ingaverson, 2003· Wilson & Berne, 1999· DuFour et al, 2006), αφετέρου να υποστηρίζονται (Day, 1999· Wilson & Berne, 1999· Παπαπροκοπίου, 2005) με παράλληλη καλλιέργεια δεξιοτήτων διερεύνησης, κριτικού στοχασμού και επίλυσης προβλημάτων στην καθημερινή διδακτική πρακτική μέσα από συλλογικές και συμμετοχικές δράσεις εδραιώνοντας μια κοινή επαγγελματική κουλτούρα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ., & Γκότοβος, Α. (2002). Η διγλωσσία των διαφορετικών: αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής Αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών
- Αρβανίτη, Ε. (2009). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο: *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία: Πρακτικά ΙΓ' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας*, σελ. 539-551, Ιωάννινα
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1, 8-29
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15. Διαθέσιμος δικτυακός τόπος: http://egacy.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_8/02_ERv33n8_Borko.pdf
- Cegala, C. D. (1981). Interaction Involvement: A cognitive dimension of communicative competence. *Communication Education*, 30, 114
- Chen, G., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intracultural sensitivity scale. *Paper presented at the annual meeting of the National Communication Association 86th, November 8-12, Seattle.*
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

DET (The Department of Education and Training) (2005). *Professional learning in effective schools: The seven principles of highly effective professional learning*.

Διάπολις. *Εκπαίδευση αλλοδαπών και Παλινοστούτων Δράση 4: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.diapolis.auth.gr> (25-9-2013). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11063_el.htm (28-9-2013).

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing : A handbook for professional learning communities at work*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: (7-5-2014).

Hargreaves, A., (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice* , 6, 151-182

Huffman, J. B., Hipp, K. A., Pankake, A. M., & Moller, G. (2001). Professional learning communities: Leadership, purposeful decision making, and job-embedded staff development. *Journal of School Leadership*, 10, 5, 448-463.

Ingvarson, L. (2003). Building a learning profession. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://research.acer.edu.au/professional_dev/5

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Μτφρ. Γ. Χριστίδης. Αθήνα: Κριτική.

Kalantzis, M., Cope, B., & Arvanitis, E. (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων. Στο Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία: Πρακτικά Γ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας, Γιάννενα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

επιμόρφωση: η περιγραφή μιας εμπειρίας. Σύγχρονα θέματα, 65, 70-

Μάγος, Κ. (2005). Ευτυχώς εδώ δεν έχουμε ξένους: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου. ΚΕ.Δ.ΕΚ-ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, τόμος Β,σελ.143-153, Πάτρα.

Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας: η διαδικασία της*

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα:

Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Σακελαροπούλου, Ε. (2005). *Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο: στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα ως παράγοντας ένταξης των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

εκπαίδευση : Εκπαιδευτικές και διδακτικές εμπειρίες Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2008/05/tsimouris1.pdf> (10-10-13).

Timperley, H., (2008). *Teacher professional learning and development*. France: International Academy of Education (IAE).

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., Ανδρούσου, Α. (1997). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και

Wilson, S., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of research in Education*, 24, 173-209

Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΩΣ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

*Ελένη Διδάχου, Αγγελική Βελλοπούλου, Άννα Γιαννοπούλου, Αγγελική Κοκκόση,
Βασιλική Μαντζουράτου & Νίκη Σταθοπούλου*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η προσπάθεια ομάδας εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας να επιμορφωθούν, μέσω έρευνας δράσης, σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για δυο συνεχόμενα διδακτικά έτη με κεντρικό στόχο το σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Αναλύονται τα στάδια της έρευνας δράσης, παρουσιάζεται η μεθοδολογία, η ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Η καταγραφή των δεδομένων και ο αναστοχασμός επί αυτών οδήγησε τα μέλη της ομάδας στον εντοπισμό παραγόντων που θεωρήθηκαν διευκολυντικοί για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας όπως: α) η οργάνωση του προγράμματος ώστε να απευθύνεται αρχικώς σε ζεύγη και σταδιακά σε μεγαλύτερες ομάδες, β) οι κινητικές ή/και ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για τα συγκεκριμένα παιδιά, γ) η ενσωμάτωση συνεργατικών διαδικασιών στις καθημερινές ρουτίνες της τάξης, δ) οι διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης ως μέρος των δραστηριοτήτων συνεργασίας, ε) η ανάπτυξη με τη συμμετοχή των παιδιών πλαισίου κανόνων συνεργασίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Έρευνα δράσης, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση, επιμόρφωση νηπιαγωγών, δραστηριότητες συνεργασίας

240

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τον Οκτώβριο του 2013, στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων του Παραρτήματος Πάτρας της Ο.Μ.Ε.Ρ., δημιουργήθηκε ομάδα έρευνας δράσης με μέλη έξι νηπιαγωγούς, πέντε σε ρόλο ερευνήτριας και κριτικού φίλου και μια σε ρόλο διευκολυντή. Η ομάδα αξιοποίησε την έρευνα δράσης ως διαδικασία αυτομόρφωσης σχετικά με την ανάπτυξη και την εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, όπως προτείνεται και από το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Δαφέρμου et al., 2006). Επιλέχθηκε η έρευνα δράσης ως στρατηγική επιμόρφωσης, γιατί αποτελεί μια μορφή αναστοχαστικής διερεύνησης, υλοποιείται από εκπαιδευτικούς, στοχεύει στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην οποία συμμετέχουν, στην ερμηνεία των δυσλειτουργιών της, στη διάγνωση προβλημάτων και στη διερεύνηση προοπτικών επίλυσής τους (Carr and Kemmis, 1986). Επίσης διευκολύνει τη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων στο χώρο της τάξης και υποστηρίζει τη δημιουργία νέας γνώσης με τη μορφή πρακτικής θεωρίας, η οποία συνδέει θεωρία και πράξη (Carr, 2004, Elliott, 2010).

Στόχος της ομάδας ήταν η βελτίωση της πρακτικής των μελών της σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας των παιδιών. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας συνδέεται με την αποτελεσματική επικοινωνία σε διαφορετικά περιβάλλοντα, τη διαπραγμάτευση, την αποδοχή και το σεβασμό των άλλων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Οι δεξιότητες συνεργασίας εμπλέκονται στενά με την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας, αφού, η δημιουργία κανόνων λειτουργίας και συνεργασίας, οι διαδικασίες αξιολόγησης της δουλειάς της ομάδας και η συνεργασία ανάμεσα στις ομάδες, συντελεί στην ανάληψη από μέρους των παιδιών ενεργού ρόλου στη μάθησή τους, στην τόνωση της αυτοεκτίμησής τους και στην

ενίσχυση της αυτονομίας τους (Δαφέρμου et al., 2006, Μπιρμπίλη, 2005). Καλλιεργούνται από τους ενήλικες, σε μια διαδικασία που συνεχίζεται δια βίου και είναι γεμάτη προκλήσεις (Μπιρμπίλη, 2005). Το νηπιαγωγείο καλείται να διευκολύνει τα παιδιά σε αυτή τη διαδικασία ώστε μελλοντικά «να λειτουργούν ευέλικτα στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα που θα βρεθούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 19). Η νηπιαγωγός κατέχει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας των παιδιών, γιατί έμμεσα ή άμεσα τους δίνει μηνύματα θετικά ή αρνητικά, για την αξία και τη σημασία της συνεργασίας (Μπιρμπίλη, 2005).

Η υλοποίηση των σχετικών εκπαιδευτικών στόχων που προτείνονται από το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου αποτελεί πρόκληση και πρόσθετη δυσκολία για τις νηπιαγωγούς, αφού μόνο τα θεωρητικά κείμενα και οι περιγραφές των προτεινόμενων καινοτόμων διδακτικών διαδικασιών που παρέχονται από τους Οδηγούς Σπουδών δεν αρκούν για να δοκιμάσουν οι εκπαιδευτικοί νέες διδακτικές στρατηγικές και να αναθεωρήσουν την πρακτική τους (MacBeath, 2005). Για να αλλάξει η πρακτική των εκπαιδευτικών και να είναι βιώσιμη αυτή η αλλαγή μέσα στο χρόνο, είναι απαραίτητο όπως τονίζει ο MacBeath (2005):

- να ξεκινήσουν από τις πρακτικές που ήδη αξιοποιούν,
- να αντιληφθούν πώς μεταδίδονται οι απόψεις τους, πώς τις εξηγούν, αλλά και πώς οι ίδιοι και τα παιδιά τις κατανοούν,
- να γνωρίζουν το πλαίσιο της τάξης τους και να κατανοούν τις συνθήκες που ευνοούν ή δυσχεραίνουν το θέμα που μελετούν,
- να συνεργάζονται για να αμφισβητήσουν τα πιστεύω και τις πρακτικές τους, να ανταλλάσσουν ιδέες και να δοκιμάζουν νέες πρακτικές στην τάξη τους.

Στο πρόγραμμα που παρουσιάζεται οι εκπαιδευτικοί της ομάδας δομούν τη δική τους *πρακτική θεωρία* για τις τεχνικές ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας σε παιδιά νηπιαγωγείου, η οποία πηγάζει από και έχει εφαρμογή στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές περιστάσεις. Η *πρακτική θεωρία* σύμφωνα με τον Elliott (2005), αναπτύσσεται στο πλαίσιο της πράξης και παρέχει αιτιολογία για δράση, χωρίς να ισχυρίζεται ότι αποτελεί αλήθεια με καθολική ισχύ.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στην παρούσα έρευνα δράσης υιοθετήθηκε το σπειροειδές ή κυκλικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο ο *σχεδιασμός*, η *δράση*, η *παρατήρηση* και ο *αναστοχασμός* επαναλαμβάνονται σε όλη την ερευνητική διαδικασία έως ότου η ομάδα κρίνει ότι έχει επιτύχει τους στόχους της (Αγγελάκη et al., 2012, Carr, 2004, Altrichter, 2002, Elliot, 1991, Carr and Kemmis, 1986).

Η ομάδα της έρευνας δράσης που συστάθηκε το 2013 λειτουργεί φέτος για τρίτη χρονιά. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που αφορούν τα δύο πρώτα χρόνια λειτουργίας. Έξι νηπιαγωγοί αποτελούν την ομάδα, από τις οποίες η μία έχει αναλάβει το ρόλο του διευκολυντή, παρέχοντας πρόσβαση σε θεωρητικό πλαίσιο και υποστηρίζοντας τη συνεργασία και τον αναστοχασμό της ομάδας (Altrichter, 2002, Elliot, 1991). Την πρώτη χρονιά μία νηπιαγωγός και τη δεύτερη χρονιά δύο, λειτούργησαν σε ρόλο κριτικού φίλου, παρέχοντας αντικειμενική εικόνα της κατάστασης και συμβάλλοντας στη διεύρυνση ή τροποποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών-ερευνητών (Μπούμπουρα, 2010, Κατσαρού και Τσάφος, 2003). Αντίστοιχα την πρώτη χρονιά τέσσερις νηπιαγωγοί και τη δεύτερη χρονιά τρεις, λειτούργησαν ως ερευνήτριες, υλοποιώντας την έρευνα δράσης στις τάξεις τους.

Την πρώτη χρονιά, 2013-2014, στην έρευνα δράσης συμμετείχαν τέσσερα νηπιαγωγεία, με συνολικό αριθμό 64 παιδιών και τη δεύτερη χρονιά, 2014-2015, τρία νηπιαγωγεία με 54 παιδιά. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των νηπιαγωγείων και ο αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν.

Πίνακας 1. Στοιχεία νηπιαγωγείων

	Νηπ/γείο αγροτικής περιοχής	Νηπ/γείο αγροτικής περιοχής	Νηπ/γείο ημιαστικής περιοχής	Νηπ/γείο αστικής περιοχής	Νηπ/γείο αστικής περιοχής	Σύνολο παιδιών
2013-2014	13(v)	21*(v&π)	17*(v&π)	13(v&π)	-	64
2014-2015	-	-	17*(v)	21(v&π)	16(v&π)	54

*Μαθητές Ρομά, (v): νήπια, (v&π): νήπια και προνήπια

Η εργασία της ομάδας στηρίχθηκε σε συναντήσεις ανατροφοδότησης με τήρηση πρακτικών, καθώς και σε ενημέρωση από απόσταση μέσω ηλεκτρονικού φάκελου κοινής πρόσβασης. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκαν διαδικασίες και τεχνικές φιλικές προς τις νηπιαγωγούς και ενσωματωμένες στην καθημερινή πρακτική τους (π.χ. ημερολογιακές καταγραφές, εργασίες των παιδιών, φωτογραφικό υλικό, παρατηρήσεις των νηπιαγωγών, παρατήρηση από κριτικό φίλο, περιγραφές δραστηριοτήτων, συνεντεύξεις), ώστε να δίνουν μεν μαρτυρίες για τον τρόπο διεξαγωγής της δράσης, αλλά και να μην εμποδίζεται η διδασκαλία (Μπαγάκης et al., 2007, MacBeath et al., 2000).

Οι στόχοι της ανάλυσης των δεδομένων ήταν να μειωθεί ο όγκος τους, να αποκρυσταλλωθούν και να αποσαφηνιστούν τα στοιχεία που συντελούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας στο νηπιαγωγείο, καθώς και να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος που εφάρμοζε η ομάδα (Stringer, 2004). Επιλέχθηκαν διαφορετικές διαδικασίες ανάλυσης ανάλογα με το είδος των δεδομένων (Μπαγάκης et al., 2006), σε ένα πλαίσιο *μεθοδολογικής ευρηματικότητας*, σύμφωνα με το οποίο οι ερευνητές δράσης δεν εφαρμόζουν απλά κάποια μεθοδολογική προσέγγιση, αλλά προσαρμόζουν στοιχεία από διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και δημιουργούν άλλα, με στόχο την ανάπτυξη καλύτερης και συστηματικής κατανόησης της ερευνώμενης κατάστασης (Whitehead, 2012). Πιο συγκεκριμένα, κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν οι απόψεις των παιδιών για τη συνεργασία, οι οποίες αντλήθηκαν από ατομικές συνεντεύξεις και σχέδια (1^η και 2^η χρονιά). Οι σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά πριν και μετά το πρόγραμμα αποτυπώθηκαν με κοινωνιογράμματα (1η χρονιά), τα είδη των δραστηριοτήτων και οι παρατηρήσιμες συμπεριφορές συνεργασίας κατηγοριοποιήθηκαν σε πίνακες (1^η και 2^η χρονιά). Φωτογραφικό υλικό, εργασίες των παιδιών και αποσπάσματα από αυθόρμητους διαλόγους αξιοποιήθηκαν για να ενισχύσουν τις κατηγορίες που οργανώθηκαν (Stringer, 2004). Κατά τον πρώτο και δεύτερο χρόνο λειτουργίας της ομάδας υλοποιήθηκαν τρεις κύκλοι δράσης οι οποίοι περιγράφονται συνοπτικά στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Τρεις κύκλοι δράσης 1^{ου} και 2^{ου} έτους

	1ο έτος (2013-2014)	2ο έτος (2014-2015)
<i>1ος Κύκλος</i>	<p><i>-Σχεδιασμός:</i> σχετικά με τον τρόπο ανίχνευσης των δεξιοτήτων συνεργασίας των παιδιών ως σημείο εκκίνησης</p> <p><i>-Δράση και Παρατήρηση:</i> α. παρατήρηση των δεξιοτήτων συνεργασίας των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες, β. ατομικές συνεντεύξεις-ανίχνευση ιδεών των παιδιών για τη συνεργασία.</p> <p><i>-Αναστοχασμός σχετικά με:</i> α. τη μεθοδολογία καταγραφής των δεδομένων, β. την ανάλυση των δεδομένων ώστε να εντοπιστούν τα είδη δεξιοτήτων συνεργασίας και οι τρόποι χειρισμού από τη νηπιαγωγό.</p>	<p><i>-Σχεδιασμός:</i> σχετικά με α. πιο στοχευμένη παρατήρηση και καταγραφή δεδομένων, β. συνδυασμό ημερολογιακών καταγραφών και αξιοποίηση κριτικού φίλου ως παρατηρητή μέσα στην τάξη.</p> <p><i>-Δράση και Παρατήρηση:</i> α. καταγραφή της αλληλεπίδρασης των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες από δύο κριτικούς φίλους, β. παράλληλη καταγραφή δεδομένων από τις νηπιαγωγούς.</p> <p><i>-Αναστοχασμός σχετικά με:</i> α. τη σύγκριση των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί, β. τη δημιουργία συγκριτικού πίνακα δεδομένων για κάθε παιδί.</p>
<i>2ος Κύκλος</i>	<p><i>-Σχεδιασμός:</i> α. προσδιορισμός κεντρικής διδακτικής επιδίωξης, β. σχεδιασμός δραστηριοτήτων ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας, αυτοαξιολόγησης - ετεροαξιολόγησης.</p> <p><i>-Δράση και Παρατήρηση:</i> α. πειραματισμός στην τάξη με δραστηριότητες σε ζευγάρια και μικρές ομάδες, σε καταστάσεις ρουτίνας (π.χ. ελεύθερο παιχνίδι στις γωνιές, συμπλήρωση ημερολογίου, βοηθοί της ημέρας) και στο οργανωμένο πρόγραμμα, β. ημερολογιακές καταγραφές των δραστηριοτήτων.</p> <p><i>-Αναστοχασμός σχετικά με:</i> α. τα δεδομένα, β. την κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων, γ. τη δημιουργία πίνακα άμεσης καταχώρησής τους</p>	<p><i>-Σχεδιασμός:</i> α. επαναπροσδιορισμός των στόχων του προγράμματος, β. εμπλουτισμός του προγράμματος με νέες δραστηριότητες.</p> <p><i>-Δράση και Παρατήρηση:</i> α. εφαρμογή δραστηριοτήτων στην τάξη, β. συλλογή δεδομένων με ημερολογιακές καταγραφές, γ. συμπλήρωση του πίνακα δραστηριοτήτων.</p> <p><i>-Αναστοχασμός σχετικά με:</i> α. την ανάδυση νέων κατηγοριών δραστηριοτήτων, β. την ανασύσταση του πίνακα άμεσης καταχώρησης δραστηριοτήτων.</p>

Πίνακας 2. Τρεις κύκλοι δράσης 1^{ου} και 2^{ου} έτους (συνέχεια)

	1ο έτος (2013-2014)	2ο έτος (2014-2015)
<i>3ος Κύκλος</i>	<p>-Σχεδιασμός: οργάνωση δραστηριοτήτων αξιολόγησης του προγράμματος.</p> <p>-Δράση και Παρατήρηση: α. επανάληψη παρατήρησης και καταγραφής της αλληλεπίδρασης των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες, β. επανάληψη ατομικών συνεντεύξεων ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών για τη συνεργασία.</p> <p>-Αναστοχασμός σχετικά με: α. τα δεδομένα που συλλέχθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, β. τη δημιουργία κοινωνιομετρικών πινάκων, γ. τη λειτουργικότητα των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν και τον εντοπισμό παραγόντων που θεωρήθηκαν διευκολυντικοί για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.</p>	<p>-Σχεδιασμός: α. σχετικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης του προγράμματος (επανάληψη παρατήρησης από κριτικό φίλο και διαδικασίας συλλογής από τα παιδιά)</p> <p>-Δράση και Παρατήρηση: α. παρατήρηση από τους κριτικούς φίλους και συλλογή δεδομένων, β. συμπληρωματικές καταγραφές της νηπιαγωγού, γ. υλοποίηση σχεδίου από τα παιδιά και σύντομων συνεντεύξεων.</p> <p>-Αναστοχασμός σχετικά με: α. τη συνολική αποτύπωση των δραστηριοτήτων (ποσοτική και ποιοτική), β. την κατηγοριοποίηση και καταχώρηση σε πίνακα των δεδομένων από το σχέδιο των παιδιών και τη σύντομη συνέντευξη, γ. δημιουργία συνολικού πίνακα αποτύπωσης της προόδου των παιδιών σχετικά με τις δεξιότητες συνεργασίας.</p>

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της διερεύνησης του θέματος από την ομάδα κατά το πρώτο έτος λειτουργίας της, όσον αφορά τον πρώτο κύκλο δράσης, εντοπίζονται αφενός σε βελτιώσεις ζητημάτων μεθοδολογικής φύσης (προτάσεις βελτίωσης των καταγραφών) και αφετέρου στον προσδιορισμό των δεξιοτήτων συνεργασίας και του χειρισμού περιστάσεων αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους από τις νηπιαγωγούς, ως σημείο έναρξης της έρευνας. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται περιληπτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον αναστοχασμό της ομάδας στη φάση αυτή.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα αναστοχασμού αρχικής παρατήρησης και καταγραφής

Προτάσεις βελτίωσης καταγραφών		<ol style="list-style-type: none"> 1. Ασάφεια (π.χ. δεν είναι κατανοητό από τα μέλη της ομάδας) 2. Περισσότερες λεπτομέρειες για τρίτους (π.χ. θέλει περισσότερη ανάπτυξη για να είναι κατανοητό από άλλους εκτός ομάδας)
Είδη δεξιοτήτων συνεργασίας	Καλή συνεργασία	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παίζω δίπλα στον άλλο χωρίς να τον ενοχλώ και να με ενοχλεί. 2. Μοιράζομαι παιχνίδι για κάποιο διάστημα χωρίς προστριβές. 3. Επικοινωνώ με τον άλλο λεκτικά καθώς παίζουμε μαζί. 4. Συζητώ με τον άλλο και σχεδιάζω δράση. 5. Συνεργάζομαι με στόχο ένα κοινό έργο και φτάνω σε αποτέλεσμα.
	Προβληματική συνεργασία	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παραιτούμαι και παίζω μόνος. 2. Διεκδικώ το ίδιο αντικείμενο με κάποιον άλλο. 3. Θέλω να επιβάλω το δικό μου τρόπο δράσης. 4. Δεν ξέρω πώς να προσεγγίσω τον άλλο. 5. Η ομάδα δεν τον/την θέλει. 6. Μπορώ να παίζω μόνος μου και δεν θέλω να συνεργαστώ. 7. Προκαταλήψεις για τους άλλους δε με αφήνουν να συνεργαστώ.
Χειρισμός περιστάσεων αλληλεπίδρασης από τη νηπ/γό		<ol style="list-style-type: none"> 1. Παρέμβαση με συγκεκριμένες οδηγίες. 2. Παρέμβαση που οδηγεί σε προβληματισμό. 3. Παρέμβαση που οδηγεί σε δράση. 4. Παρέμβαση που οδηγεί σε αυτόνομη λύση από τα παιδιά.

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψε από το δεύτερο έτος λειτουργίας της ομάδας, κατά τον πρώτο κύκλο δράσης, οδήγησε στη δημιουργία ενός πίνακα καταχώρησης των αρχικών παρατηρήσιμων συμπεριφορών συνεργασίας των παιδιών, ως σημείο εκκίνησης των διερευνήσεων της ομάδας. Αυτοί οι πίνακες αξιοποιήθηκαν κατά την τελική αξιολόγηση του προγράμματος (βλ. Πίνακα 6).

Για το δεύτερο κύκλο δράσης και των δυο ετών, τα αποτελέσματα των εργασιών της ομάδας αφορούν κυρίως τη δημιουργία ενός πίνακα άμεσης καταχώρησης των δραστηριοτήτων που υλοποιούνταν, και την ανάλογη κατηγοριοποίησή τους σε δύο μεγάλες κατηγορίες (δραστηριότητες σε ζεύγη και σε ομάδες) και υποκατηγορίες. Η ομάδα αναστοχάστηκε για τη λειτουργικότητα των δραστηριοτήτων εντοπίζοντας παράγοντες διευκολυντικούς στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας όπως: δημιουργία και εφαρμογή κανόνων συνεργασίας, συμμετοχή των παιδιών σε σταθερές (κυρίως για τα παιδιά χαμηλού προφίλ) και εναλλασσόμενες ολιγομελείς ομάδες (έως 4 άτομα), εμπλοκή των παιδιών σε κινητικές δραστηριότητες, ατομική και ομαδική αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση του επιπέδου συνεργασίας. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα είδη και ο αριθμός των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν κατά το πρώτο και το δεύτερο έτος λειτουργίας της ομάδας.

Πίνακας 4. Είδη δραστηριοτήτων συνεργασίας που υλοποιήθηκαν κατά την 1^η και 2^η χρονιά

	Είδη δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν	Αριθμός* δραστηριοτήτων 1 ^{ης} χρονιά	Αριθμός* δραστηριοτήτων 2 ^{ης} χρονιά
Δραστηριότητες σε ζεύγη	Στη γωνιά του Υπολογιστή	1	2 (1)
	Δραστηρ. κίνησης – Παραδοσιακά παιχνίδια	6	10 (8)
	Ζωγραφική	4**	6 (4)
	Κολλάζ	2	3 (1)
	Κατασκευές	-	3 (3)
	Δραστηρ. εμπιστοσύνης – αλληλεπίδρασης	12	10 (7)
	Ελεύθερες δραστηριότητες	-	1 (1)
	Κουκλοθέατρο	1	2 (1)
	Άλλο (πχ δημιουργία ζευγαριών)	-	12 (12)
Σύνολο		26	49 (38)
Δραστηριότητες σε ομάδες	Δραματοποιήσεις – Θεατρικό παιχνίδι	9**	3 (2)
	Εικονοϊστορίες	9**	2 (1)**
	Κολλάζ (ελεύθερο ή όχι)	5**	5 (5)**
	Ζωγραφική (π.χ. αφίσα)	6**	5 (3)**
	Ομαδικά παιχνίδια (π.χ. κλόουν)	12	8 (8)**
	Δραστηρ. κίνησης – Παραδοσιακά παιχνίδια	1	4 (4)
	Πειραματισμοί–διερευνήσεις–παρατηρήσεις	3	1 (1)
	Κουκλοθέατρο	1	1 (1)
	Υπολογιστής	-	1 (1)
	Ελεύθερες δραστηριότητες	-	2 (2)
	Άλλο (πχ δημιουργία ομάδων, συζήτηση)	2	9 (9)
	Κατασκευές	3	4 (4)
	Ατομικό σχέδιο «ο εαυτός μου στην ομάδα»	-	3
Σύνολο		51	48 (44)

*Ο αριθμός των δραστηριοτήτων μπορεί να αναφέρεται σε ίδιες δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν σε διαφορετικές τάξεις.

**Στις δραστηριότητες αυτές ενσωματώθηκαν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, είτε κατά την προφορική συζήτηση που ακολουθούσε την υλοποίηση, είτε με συμβολικό σχέδιο που αποτυπωνόταν πάνω στην εργασία.

(4) Οι αριθμοί των δραστηριοτήτων που αναγράφονται σε παρένθεση είναι οι νέες δραστηριότητες της χρονιάς.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 την πρώτη χρονιά υλοποιήθηκαν περισσότερες ομαδικές δραστηριότητες (51) από ό,τι δραστηριότητες σε ζεύγη (26), ενώ από τις δραστηριότητες σε ζεύγη, οι περισσότερες ήταν στην κατηγορία «εμπιστοσύνης-αλληλεπίδρασης» (12), και από τις ομαδικές οι περισσότερες ήταν στις κατηγορίες «ομαδικά παιχνίδια» (12), «δραματοποιήσεις – θεατρικό παιχνίδι» (9) και «εικονοϊστορίες» (9). Κατά την 2^η χρονιά προστέθηκαν πολλές καινούριες δραστηριότητες. Από τις 49 δραστηριότητες σε ζεύγη, οι 38 ήταν νέες και μόνο οι 11 είχαν υλοποιηθεί και την 1^η χρονιά, ενώ από τις 48 δραστηριότητες σε ομάδες, μόνο 4 είχαν υλοποιηθεί και την 1^η χρονιά. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι οι νηπιαγωγοί προσαρμόσαν τις δραστηριότητες που οργάνωσαν στα πλαίσια του καθημερινού τους προγράμματος, καλύπτοντας διάφορες μαθησιακές περιοχές του Προγράμματος Σπουδών και διαφορετικές θεματικές προσεγγίσεις, σύμφωνα και με τις περιστάσεις των νέων τάξεων. Επισημαίνεται ότι αν και κατά τη 2^η χρονιά λειτουργίας της ομάδας, για λόγους εργασιακών συνθηκών των μελών, συμμετείχαν τρία μόνο νηπιαγωγεία, υλοποιήθηκε μεγαλύτερος αριθμός δραστηριοτήτων (97 έναντι 77 κατά την πρώτη χρονιά, βλ. Πίνακα 4).

Στον τρίτο κύκλο δράσης του 1^{ου} έτους τα αποτελέσματα του αναστοχασμού αποτυπώθηκαν

σε κοινωνιομετρικούς πίνακες (Μπούμπουρα, 2010) ξεχωριστά για κάθε σχολείο. Στους πίνακες αυτούς εντάχθηκαν οι απόψεις των παιδιών για τους συνεργάτες τους πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Από τη μελέτη των πινάκων αυτών φάνηκε πως πριν από την παρέμβαση τα παιδιά επέλεγαν ως συνεργάτες λίγους συμμαθητές τους, κυρίως του ίδιου φύλου. Μετά την παρέμβαση, περισσότερα παιδιά επέλεγαν περισσότερους συμμαθητές τους ως συνεργάτες, και από τα δύο φύλα. Στις αρχικές απόψεις των παιδιών εντοπίστηκε σύγχυση του όρου *συνεργασία* με τον όρο *φιλία*, ενώ στις τελικές απόψεις αυτό το κριτήριο δεν ήταν το μοναδικό. Σε ένα νηπιαγωγείο από τα τέσσερα, 6 από τα 16 συνολικά παιδιά, επέλεξαν ως συνεργάτες όλους τους συμμαθητές τους. Συνολικά, τα μέλη της ομάδας θεώρησαν ότι τα παιδιά ωφελήθηκαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα συνεργασίας. Και στις τέσσερις τάξεις τα παιδιά εντάχθηκαν σε ζεύγη και ομάδες, ανέπτυξαν σχέσεις με περισσότερους συμμαθητές τους και συμμετείχαν ευχάριστα σε ομαδικές δραστηριότητες.

Τα αποτελέσματα του τρίτου κύκλου δράσης του 2^{ου} έτους λειτουργίας, αφορούν, αφενός την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα παιδιά μέσω σχεδίου και σύντομης συνέντευξης σχετικά με τις απόψεις τους για τη συνεργασία, και αφετέρου τη συνολική ετήσια αξιολόγηση του προγράμματος.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τρεις γενικές κατηγορίες δεδομένων που αναδύθηκαν από την μελέτη των σχεδίων των παιδιών με θέμα «ο εαυτός μου στην ομάδα», και από τη σύντομη συνέντευξη που ακολούθησε με κάθε παιδί. Διακρίθηκαν 51 περιστάσεις στις οποίες τα παιδιά σχεδίασαν τον εαυτό τους να συνεργάζεται με την ομάδα. Όπως φάνηκε από τον Πίνακα 4 υλοποιήθηκαν διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων από τις νηπιαγωγούς της ομάδας και τα παιδιά δείχνουν να αναγνωρίζουν και να αναπαράγουν στα σχέδιά τους ποικιλία δραστηριοτήτων συνεργασίας, με το παιχνίδι να επιλέγεται σε 16 περιπτώσεις, τη ζωγραφική σε 11, τις εργασίες σε 7 και διάφορες άλλες δραστηριότητες σε 17. Επιπλέον, φαίνεται ότι τα παιδιά διαθέτουν πλήθος και ποικιλία στρατηγικών συνεργασίας στις οποίες αναφέρονται όταν συζητούν για το ζήτημα αυτό (διακρίθηκαν 61 στρατηγικές). Αξίζει να σχολιαστεί ότι ενώ κάποια παιδιά αναφέρονται στον εαυτό τους και στη στρατηγική που τα ίδια μπορούν να αξιοποιήσουν για να βελτιώσουν τη συνεργασία τους με τους άλλους (π.χ. «να τον αφήνω να πάρει και αυτός την κόλλα»), τα περισσότερα απαντούν «τίποτα» στην ερώτηση «τι μπορείς να κάνεις για να συνεργαστείς καλύτερα με τους άλλους;». Αναφέρονται όμως σε στρατηγικές όταν τροποποιείται η ερώτηση ως εξής: «οι άλλοι που δεν τα καταφέρουν τι μπορούν να κάνουν για να συνεργαστούν καλύτερα στην ομάδα τους;». Από τα μέλη της ομάδας αξιολογήθηκε ως σημαντικό το γεγονός ότι κατά τη 2^η χρονιά τα παιδιά, όταν μιλούσαν για τη συνεργασία αναφέρονταν πιο συχνά στην έννοια *μαζί* παρά στην έννοια *φίλοι-φιλία*. Τα δεδομένα από τους κοινωνιομετρικούς πίνακες της 1^{ης} χρονιάς είχαν δείξει ότι υπήρχε έντονη τάση για ταύτιση της έννοιας *συνεργασία* με την έννοια *φιλία* και για το λόγο αυτό ένας από τους στόχους της ομάδας για τη 2^η χρονιά ήταν να διευκολύνουν τα παιδιά να διακρίνουν τους όρους.

Πίνακας 5. Δεδομένα από τα σχέδια και τις συνεντεύξεις με τα παιδιά

Γενικές κατηγορίες	Υποκατηγορίες		Παραδείγματα
Περιστάσεις στις οποίες αναφέρουν αβέρματα τα παιδιά όταν σχεδιάζουν τον εαυτό τους στην ομάδα	Παιχνίδι	16	«να παίζω και να κρατάω καλά τα χέρια», «να παίζω με τη “μικρή” ομάδα», «να παίζω με τους φίλους μου»
	Ζωγραφιά	11	«εγώ μπορώ να [...] κάνω ζωγραφιές μαζί», «να ζωγραφίζω»
	Εργασία	7	«ακούμε την κυρία τι να κάνουμε σε μια εργασία», «μπορώ να κολλάω με τους άλλους», «να κάνω δουλειά μαζί τους»
	Άλλο (π.χ. επίλυση προβλήματος, παζλ, χορός, Η/Υ, κουκλοθέατρο)	17	«να μιλάνε μεταξύ τους, να λύνουν τα προβλήματα και να κάνουν παρέα και με άλλα παιδιά όχι μόνο με τους ίδιους», «να παίζω κουκλοθέατρο μαζί με τους άλλους, να καθόμαστε μαζί και να μιλάμε μεταξύ μας»
Σύνολο περιστάσεων		51	
Στρατηγικές τις οποίες θεωρούν τα παιδιά ότι μπορούν να αξιοποιήσουν για να βελτιώσουν τη μεταξύ τους συνεργασία	Χωρίς τσακωμό	9	«να μην τους χτυπάω», «να μην τσακώνονται και να μην πειράζουν τους άλλους»
	Μοιράζομαι	9	«να τον αφήνω να πάρει και αυτός την κόλλα», «να δίνει ο ένας στον άλλον τα πράγματα»
	Βοήθεια	8	«να τους βοηθάω σε παζλ και σε ζωγραφιές», «να βοηθάω και τους άλλους»
	Συζήτηση	8	«να βρούνε λόγια, να κουβεντιάζουν δηλαδή», «να εξηγηθούμε, να συζητήσουμε»
	Άλλο (π.χ. αγάπη, συνγνώμη, χαρά, φροντίδα, ζητάω, να τους δείξω, ακούω τον άλλον, συντονίζομαι, οδηγίες)	27	«να μην αντιγράψω τους άλλους και να μην τους λέω να μου φτιάχνουν αυτοί ότι δεν μπορώ εγώ», «να σε ακούω (εννοεί την κυρία) όταν λες κάτι», «μπορώ να τους αγαπάω», «να συγκεντρωθούν, να πουν συνγνώμη», «Μμμ... Να τους βοηθήσουμε εμείς, να τους δείξουμε πώς, να συνεργαστούμε μαζί μας, να του δείξουμε πώς συνεργαζόμαστε»
Σύνολο στρατηγικών		61	
Έννοιες για τη συνεργασία που αναφέρουν τα παιδιά	Μαζί	37	«να έχουμε την ίδια αντίδραση όλοι, δηλαδή εγώ να κάνω το ίδιο με την ομάδα μου», «να συνεργαστούμε μαζί»
	Φίλοι-φιλία	9	«να τους έχω πάντα φίλους»
Σύνολο εννοιών		46	

*Σε κάθε σχέδιο-συνέντευξη μπορεί να διακρίνονται περισσότερες από μία κατηγορίες π.χ. περιστάσεων, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να μην έγινε αναφορά από το παιδί ή να μη στάθηκε δυνατό να διακριθούν π.χ. έννοιες.

Τέλος, η σύγκριση των δεδομένων που συλλέχθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, οδήγησε στη δημιουργία ενός συγκεντρωτικού πίνακα αποτύπωσης της προόδου των παιδιών σε επίπεδο συνεργασίας (βλ. Πίνακα 6). Οι παρατηρήσιμες δεξιότητες συνεργασίας συγκρότησαν τρεις κατηγορίες ανάλογα με την προσέγγιση ή όχι του προσδοκώμενου εκπαιδευτικού αποτελέσματος, το οποίο ορίστηκε ως εξής: «Συνεργασία με επίλυση συγκρούσεων ή/και προβλημάτων χωρίς παρέμβαση της νηπιαγωγού, ή με βάση

τους κανόνες, με όλα ή τα περισσότερα τα παιδιά, σε όλες ή τις περισσότερες περιστάσεις». Από τη μελέτη του Πινάκα 6 φαίνεται ότι κατά την έναρξη του προγράμματος 25 από τα 54 παιδιά απείχαν από το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, και 29, κυρίως νήπια, πλησίαζαν το προσδοκώμενο. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος 33 παιδιά είχαν πετύχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, 15 το πλησίασαν και 6 παιδιά δεν έκαναν κανένα βήμα προς το προσδοκώμενο αποτέλεσμα (βλ. Πίνακα 6). Το γεγονός ότι 48 παιδιά, από τα 54 συνολικά, διευκολύνθηκαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, αξιολογήθηκε από την ομάδα ως ιδιαίτερος σημαντικός.

Πίνακας 6. Συγκεντρωτικός πίνακας αποτύπωσης των παρατηρήσιμων δεξιοτήτων συνεργασίας των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Παιδιά από τις τρεις τάξεις της έρευνας	Δεξιότητες συνεργασίας μεταξύ των παιδιών				Πρόοδος	
	Απέχουν από το προσδοκώμενο αποτέλεσμα		Πλησιάζουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα			
Επαναφοίτηση 2 παιδιά	1α		1α	1β*	1β*	2 επαναφοίτηση → ένα βήμα
Νήπια 39	18α	2β-	21α	1β- 11β*	20β*+ 5β**	3 Νήπια-κανένα βήμα 31 Νήπια → ένα βήμα 5 Νήπια → δύο βήματα
Προνήπια 13	6α	1β-	7α	2β- 3β*	5β*+2β**	3 Προνήπια-κανένα βήμα 8 Προνήπια → ένα βήμα 2 Προνήπια → δύο βήματα
Σύνολο 54	25α	3β-	29α	3β- 15β*	26β* +7β**	48 παιδιά → (41 ένα βήμα & 7 δύο βήματα) 6 παιδιά-κανένα βήμα

α: δηλώνει τις αρχικές παρατηρήσιμες δεξιότητες συνεργασίας για κάθε παιδί

β-: δηλώνει τις τελικές παρατηρήσιμες δεξιότητες συνεργασίας για κάθε παιδί και κανένα βήμα προς το προσδοκώμενο αποτέλεσμα

β*: δηλώνει τις τελικές παρατηρήσιμες δεξιότητες συνεργασίας για κάθε παιδί και ένα βήμα προς το προσδοκώμενο αποτέλεσμα

β**: δηλώνει τις τελικές παρατηρήσιμες δεξιότητες συνεργασίας για κάθε παιδί και δύο βήματα προς το προσδοκώμενο αποτέλεσμα

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου, η ομάδα αποτελεί φορέα αγωγής γιατί μέσα από την μίμηση πρακτικών και στάσεων, αρχικά, και τρόπων συνεργασίας αργότερα, συμβάλλει στην διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού και στη μάθηση (Δαφέρμου et al., 2006). Τα παιδιά δημιουργούν ομάδες και μέσω της αλληλεπίδρασης κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν ρόλους, να ανταλλάσσουν απόψεις και να θέτουν κοινούς στόχους (Δαφέρμου et al., 2006). Η οργάνωση εκπαιδευτικού προγράμματος για την επίτευξη των στόχων που θέτει το Πρόγραμμα Σπουδών στο νηπιαγωγείο όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας είναι απαιτητική διαδικασία. Η έρευνα δράσης πρόσφερε στην ομάδα ένα υποστηρικτικό πλαίσιο οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης ενός ετήσιου προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί είχαν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν τις γνώσεις που διέθεταν και τις στρατηγικές που αξιοποιούσαν για την ανάπτυξη σχετικών δραστηριοτήτων, και παράλληλα εξοικειώθηκαν με ερευνητικές διαδικασίες, οι οποίες συνδέονταν άμεσα με την καθημερινή διδακτική πρακτική. Στόχος της ομάδας για τον τρίτο χρόνο λειτουργίας της αποτελεί η

συνέχιση του προγράμματος με βελτιώσεις διδακτικών και μεθοδολογικών διαδικασιών, και η σύνταξη τελικής έκθεσης για δημοσιοποίηση και ανατροφοδότηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελάκη, Χ., Γκολφινόπουλου, Γ., Διδάχου, Ε., Παπαδάκου, Ε. & Ρήγα, Β. (2012). *4+1 κλειδιά για την αυτομόρφωση της νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Ρ.).

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Carr, W. (2004). Teacher education in the 21st century. Proceedings of the 4th Pancyprian Educational Conference, *Teachers' Education and Development* '1-32. Nicosia-Cyprus: Education Association of Cyprus.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Elliott, J (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης Κοινότητας Μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 42-62). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.

Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. In, A. Campbell, & S. Groundwater-Smith (Eds.), *Action Research in Education- Fundamentals of Applied Research*, (I, pp. 171-194). London: Sage.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Mac Beath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 27-41). Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000). *Self – Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.

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.

Μπριμπίλη Μ. (2005). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Μακεδόν*, 14, 289-303.

Μπούμπουρα Μ. (2010). Έρευνα Δράσης: *Βελτίωση των Σχέσεων των Μαθητών μέσα από Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου – 1ο Μέρος*. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου, 2016, από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Προσχολική - Πρώτη Σχολική Ηλικία/1ο Μέρος.pdf>

Stringer, E. (2004). *Action research in Education*. New Jersey: Pearson Education.

Whitehead, J. (2012). Educational Research for Social Change with Living Educational Theories. *Educational Research for Social Change (ERSC)*, 1(1), 5-21.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΙΚΤΥΟΥ ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ -ΔΡΑΣΗΣ

Δόμνα Μίκα Κακανά, Κατιφένεια Χατζοπούλου & Αναστασία Μαβίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη μελέτη αφορά μια συνεργατική έρευνα δράσης που αναπτύχθηκε σε ομάδα που αποτελούνταν από 25 νηπιαγωγούς σχολικών μονάδων του Ν. Μαγνησίας, μιας ερευνήτριας και ένα μέλος ΔΕΠ σε ρόλο *διευκολύντριας*. Η δημιουργία αυτής της ερευνητικής ομάδας αποσκοπούσε στο να διερευνηθεί η προοπτική μιας πιο διευρυμένης, επικοινωνιακής και σταθερής συνεργασίας με το Εργαστήριο Θεωρητικής & Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής του Π.Θ., στην προοπτική της δημιουργίας ενός δικτύου συνεργαζόμενων νηπιαγωγείων που θα υποστηρίζουν την Πρακτική Άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Η συνεργατική έρευνα δράσης διήρκεσε 6 μήνες και το περιεχόμενο των δράσεων συνδιαμορφώθηκε από τα μέλη της ομάδας με βάση τις ανάγκες τους. Στο τέλος, διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο με σκοπό την αξιολόγηση της εμπειρίας. Τα αποτελέσματα είναι πολύ ενδιαφέροντα και αισιόδοξα για τη δημιουργία ενός δικτύου συνεργαζόμενων νηπιαγωγών που θα υποστηρίζουν την Πρακτική Άσκηση των φοιτητριών/των, δεδομένου ότι οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί βίωσαν τη συμμετοχή τους στην ομάδα ως μια σημαντική επιμορφωτική διεργασία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μέντορας, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, πρακτική άσκηση, στοχασμός, συνεργατική έρευνα δράσης

252

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Πρακτική Άσκηση (Π.Α) των φοιτητών και φοιτητριών των παιδαγωγικών τμημάτων αποτελεί τη στιγμή που η θεωρία έρχεται να συνδεθεί με την πράξη (Ταρατόρη, 1996). Για το λόγο αυτό η Π.Α αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (ΕΕ). Ανατρέχοντας στους πιο πρόσφατους ελληνικούς Οδηγών Σπουδών διαπιστώνουμε πως όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΠΕ) έχουν στραφεί στην ανάπτυξη του μοντέλου του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, επιλογή που υποδηλώνει νέους προσανατολισμούς στην ΕΕ. Το μοντέλο αυτό καλεί ουσιαστικά τους υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς να «αναλάβουν» ενεργό δράση στην εκπαίδευση τους ενώ ο ρόλος του ακαδημαϊκού διδάσκοντα περιορίζεται στη δημιουργία των προϋποθέσεων για ανάπτυξη ενεργητικής και στοχαστικής στάσης των φοιτητών/τριών απέναντι στη μάθηση (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013).

Για πολλές δεκαετίες η ΠΑ, εγκλωβίστηκε στις επιταγές των νεωτερικών θετικιστικών προσεγγίσεων οι οποίες υιοθετούσαν το μοντέλο κατά το οποίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνταν κατά την ΠΑ να επιχειρήσουν να εφαρμόσουν σε πράξη τα όσα θεωρητικά είχαν διδαχθεί με εργαλειακό τρόπο (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013). Αυτή η προοπτική τους περιόριζε σε μια τεχνοκρατική διάσταση της ΠΑ που ουσιαστικά τους μούσε σε συγκεκριμένες τεχνικές και τους υποδείκνυε την ανάπτυξη ορισμένων βασικών δεξιοτήτων (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013).

Τα τελευταία χρόνια, αναπτύχθηκε, έντονος προβληματισμός στα ΠΤΠΕ αναφορικά με τις απαραίτητες ενέργειες και εν δυνάμει ανατροπές στα Προγράμματα Σπουδών τους και επιχειρήθηκαν συντονισμένες δράσεις για να βρεθούν αποτελεσματικότεροι τρόποι

προσέγγισης του μοντέλου του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού μέσω της ΠΑ. Μια από αυτές τις συντονισμένες δράσεις αποτελεί και η δημιουργία και ανάπτυξη του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων των ΠΤΠΕ (Αυγητίδου, & Ανδρούσου, 2013). Ένα από τα θέματα που έχει απασχολήσει τους συμμετέχοντες/ουσες του δικτύου ΠΑ, είναι ο θεσμός του μέντορα καθώς είναι αυτός που μέσα από την εποπτεία του θα βοηθήσει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν πάνω στην επαγγελματική τους ανάπτυξης (Tang & Choi, 2005).

Πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει ότι το mentoring έχει πολλά θετικά αποτελέσματα στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Berry Hopkins-Thompson, & Hoke, 2002· Evertson & Smithey, 2000· Ingersoll & Kralik, 2004· Wilson, Darling-Hammond, & Berry, 2001). Μάλιστα έρευνες έχουν δείξει ότι όσο νωρίτερα ο μελλοντικός εκπαιδευτικός συνεργαστεί με μέντορα τόσο πιο αποτελεσματικός μπορεί να γίνει (Evertson & Smithey, 2000). Αν επιχειρήσουμε να περιγράψουμε μερικές από τις θετικές διαστάσεις αυτής της σχέσης, φαίνεται ότι καταρχήν τους παρέχεται *ψυχολογική υποστήριξη*, καθώς τον υποστηρίζει κατά την πρώτη τους επαφή με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Russell & Russell, 2011· Feiman-Nemser, 2001). Κατά δεύτερον, τους παρέχεται *διδασκτική υποστήριξη*, δεδομένου, ότι οι μέντορες εποπτεύουν και βοηθούν τους αρχάριους εκπαιδευτικούς στις πρώτες τους διδασκτικές δράσεις καθώς και στη διαχείριση της τάξης (Boren, Johnson, Nidey & Potts, 2009). Ακόμη, τους παρέχεται *επαγγελματική υποστήριξη* με την έννοια της ομαλής ένταξής τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Schön, 1983). Τέλος, η μεντορική σχέση (mentoring) θα πρέπει να προσεγγισθεί ως ένα *πλέγμα συνεργατικών δράσεων*, που οδηγούν μέντορες και αρχάριους εκπαιδευτικούς σε μια διαλεκτική σχέση, κατά την οποία επωφελούνται και οι δύο (Evertson & Smithey, 2000· Wilson, et.al, 2001). Στο πλαίσιο αυτής της διάδρασης οικοδομείται, σύμφωνα με τον Schön, ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός (1983).

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, σε αρκετές χώρες βλέπουμε να κυριαρχεί το «τριαδικό μοντέλο» (triad model) (Clarke, 2001· Rodgers & Keil, 2007) το οποίο έχει ως κοινή συνισταμένη την ανάθεση της εποπτείας του φοιτητή σε έναν υπεύθυνο επόπτη (supervisor) που προέρχεται από το χώρο του πανεπιστημίου και στο συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό της τάξης (cooperating teacher) σε ρόλο μέντορα (Clarke, 2001· Γρηγοριάδης & Μπιρμπίλη, 2009). Στην ελληνική πραγματικότητα το ρόλο του συνεργαζόμενου εκπαιδευτικού καλούνται να αναλάβουν οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί που, κάθε χρόνο αποσπώνται στα πανεπιστήμια για να υποστηρίξουν την ΠΑ.

Όσοι εμπλέκονται με την ΠΑ στα ΠΤΠΕ, γνωρίζουν ότι η επιλογή των αποσπασμένων εκπαιδευτικών ως μέντορες έχει πολλά πρόβλημα. Είναι ευρέως γνωστό ότι συχνά η επιλογή των αποσπασμένων, υπάρχει η πιθανότητα, να γίνεται με κριτήρια που δεν ταυτίζονται με τις επιθυμίες των τμημάτων (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013). Επίσης η θητεία τους είναι σύντομη με αποτέλεσμα να μην υπάρχει χρόνος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης τους στο ρόλο του μέντορα (Γρηγοριάδης & Μπιρμπίλη, 2009). Ακόμη, δεν υπάρχουν σαφείς καθορισμένες περιγραφές για το ρόλο του αποσπασμένου εκπαιδευτικού (Γρηγοριάδης & Μπιρμπίλη, 2009). Σε όλο αυτό προστίθεται ο ολοένα συνεχώς αυξανόμενος αριθμός ανά έτος των φοιτητών/τριών, ενώ σε αντιστρόφως ανάλογη σχέση είναι οι αποσπάσεις των εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια που ολοένα μειώνονται με αποκορύφωμα τα 5 τελευταία ακαδημαϊκά έτη βλέπουμε να έχουν συρρικνωθεί έως και ακυρωθεί ως διαδικασία για τα παιδαγωγικά τμήματα των ΑΕΙ (πλην μεμονωμένων εξαιρέσεων).

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη του εξαιρετικά ασταθές πλαίσιο στην επιλογή των ατόμων που θα αναλάβουν το ρόλο του μέντορα αλλά και δεδομένης της μη ύπαρξης μιας σταθερής σχέσης συνεργασίας και συνέχειας εξαιτίας της εξάρτησης με το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας, οδηγηθήκαμε στην παραδοχή ότι όσο τα Παιδαγωγικά τμήματα δεν έχουν τον κύριο λόγο

στην επιλογή των ατόμων που αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα, όπως τον συναντούμε στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί στη χώρα μας με αποτελεσματικότητα και επάρκεια ο θεσμός. Για το λόγο αυτό επιχειρήσαμε να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε μια συνεργατική έρευνα δράσης, με σκοπό τη δημιουργία ενός δικτύου συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών που θα εκπαιδευτούν στο να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα. Η συνεργατική έρευνα δράσης αποτελεί μία προσπάθεια μεταξύ των ερευνητριών και των εκπαιδευτικών προκειμένου να γεφυρωθεί το κενό ανάμεσα στην έρευνα και την πράξη ώστε να επιλυθούν εκπαιδευτικά προβλήματα (Sanford, 1970· Κακανά & Καπαχτού, 2010· Καπαχτού & Κακανά, 2011). Ο Day (2003) ορίζει ως χαρακτηριστικά της συνεργατικής έρευνας δράσης «τη κριτική και τον αναστοχασμό τη συλλογικότητα και τη συνεργασία» (σ. 31).

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, η παρούσα μελέτη επιχείρησε το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση μιας συνεργατικής έρευνας δράσης, σκοπός της οποίας ήταν να διερευνηθεί η δυνατότητα δημιουργίας ενός δικτύου συνεργαζόμενων νηπιαγωγών, οι οποίες θα εκπαιδευτούν στο ρόλο του μέντορα προκειμένου να υποστηρίξουν ουσιαστικά την Πρακτική Άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και με προοπτική να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές αυτής της διαδικασίας μέσω των συναδέλφων και των σχολείων τους.

Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πριν περάσουμε στην παρουσίαση της έρευνας, αξίζει να αναφερθεί ότι η έρευνα σχεδιάστηκε και διεξήχθη από το Εργαστήριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής (ΕΘΕΠ), όπου η πρώτη ερευνήτρια (διευθύντρια του ΕΘΕΠ), που είχε την επιστημονική ευθύνη της επιμορφωτικής προσπάθειας, ανέλαβε το ρόλο της διευκολύντριας σε ομάδα εν ενεργεία νηπιαγωγών. Η δεύτερη και τρίτη ερευνήτρια ανέλαβαν το ρόλο του παρατηρητή. Η έρευνα εστίασε στην εμπλοκή των νηπιαγωγών του δείγματος σε συνεργατική έρευνα δράση ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Έτσι, 25 εν ενεργεία νηπιαγωγοί, οι οποίες εργάζονταν σε αστικές και μη αστικές περιοχές της πόλης του Βόλου, ένα μέλος ΔΕΠ και 2 ερευνήτριες, συγκρότησαν την ερευνητική ομάδα.

Πιο συγκεκριμένα αναπτύχθηκε συνεργατική έρευνα δράσης (collaborative action research) (Sanford, 1970), στο χώρο του πανεπιστημίου, με τη δημιουργία δικτύου επικοινωνίας ανάμεσα στην ομάδα των νηπιαγωγών και των ερευνητριών. Η ερευνήτρια σε ρόλο διευκολύντριας (μέλος ΔΕΠ) (Kemmis, 2009), επεδίωξε να αποκτήσει ρόλο ενεργό και δυναμικό, με σκοπό να συμβάλλει στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής ερευνητικής διαδικασίας (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007) και η δεύτερη και τρίτη ερευνήτρια αποτελούσαν μέλος της ομάδας κρατώντας άτυπα σημειώσεις για τις ανάγκες της ομάδας.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Με πρωτοβουλία της ερευνήτριας-διευκολύντριας στάλθηκε επιστολή σε όλα τα Νηπιαγωγεία του Δήμου Βόλου ενημερώνοντας τις Νηπιαγωγούς για τη διεξαγωγή συνεργατικής ερευνάς δράσης και τους στόχους αυτής.

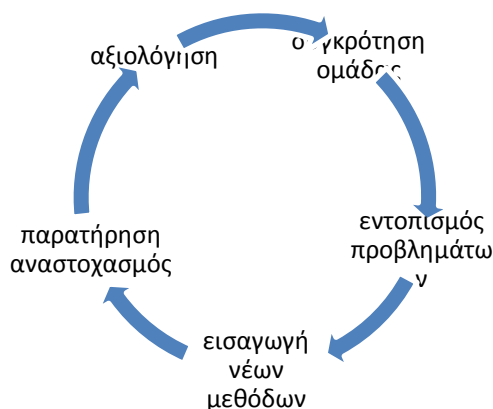
Με την εθελοντική συμμετοχή των 25 νηπιαγωγών άρχισε η εφαρμογή της έρευνας δράσης στο χώρο του πανεπιστημίου. Γνωρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία μας δεν είναι συνηθισμένοι σε τέτοιου είδους δράσεις είτε λόγω κουλτούρας, είτε λόγω έλλειψης χρόνου, και καθώς οι συναντήσεις θα πραγματοποιούνταν εκτός ωραρίου, συνδιαμορφώσαμε το πρόγραμμα των συναντήσεων με τις εκπαιδευτικούς. Έτσι οι συναντήσεις

πραγματοποιούνταν ημέρα Τρίτη, σχεδόν κάθε δεκαπενθήμερο και για έξι μήνες διάρκειας τουλάχιστον τριών ωρών.

Στην πρώτη συνάντηση η διευκολύντρια ενημέρωσε τις νηπιαγωγούς για τους σκοπούς και τους στόχους αυτής της έρευνας. Τα θέματα εστίασης της ομάδας όπως συνδιαμορφώθηκαν από όλα τα μέλη της αφορούσαν την παρουσίαση ενός θεωρητικού πλαισίου για την ομαδοσυνεργατική, για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, για τη μέθοδο project καθώς και για το σχεδιασμό μιας θεματικής. Τέλος υπήρξε μια συνάντηση που η θεματολογία της ήταν εφ' όλης της ύλης με κύρια εστίαση στο mentoring. Τα παραπάνω θέματα αποτελούσαν και ενότητες στις οποίες οι φοιτήτριες/τες ασκούνται κατά τη διεξαγωγή της ΠΑ, οπότε και κάποιος που θα αναλάμβανε το ρόλο του μέντορα θα έπρεπε να έχει γνώση. Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί της ομάδας υιοθέτησαν το ρόλο του εκπαιδευόμενου ενώ η βασική ερευνητική ομάδα το ρόλο του μέντορα (ένα είδος προσομοίωσης της διαδικασίας), ώστε να προσεγγίσουν βιωματικά αυτό το ρόλο και τη μεντορική σχέση, τον οποίο θα υιοθετούσαν στη συνέχεια σε πραγματικές πλέον συνθήκες στις τάξεις τους με τις/ους φοιτήτριες/ές στη θέση τη δική τους.

Αφού είχε σε μεγάλο βαθμό οριστεί το θεωρητικό πλαίσιο που θα έπρεπε να έχει κάποιος εκπαιδευτικός σε ρόλο μέντορα, επιδιώχθηκε να αναδείχθηκαν οι ανησυχίες και οι προβληματισμοί των νηπιαγωγών της ομάδας, οι οποίες εξέφρασαν την επιθυμία να εισχωρήσουμε βαθύτερα στο διδακτικό πλαίσιο, δουλεύοντας οι ίδιες ομαδοσυνεργατικά, ώστε να γνωρίσουν από 'μέσα' τον τρόπο εκπαίδευσης των φοιτητριών/ών. Οι συμμετέχουσες επέλεξαν μόνες τους τις ομάδες, ανέπτυξαν στρατηγικές, ακούστηκαν απόψεις, προτάθηκαν λύσεις σε προβλήματα και σιγά-σιγά γίνονταν αντιληπτό ότι δια μέσου της συζήτησης ξεκαθαρίζονταν κάποια σημεία και επιλύονταν απορίες. Έτσι σταδιακά περνούσαν από το θεωρητικό πλαίσιο στην εφαρμογή ενώ η όλη προσπάθεια της βιωματικής προσέγγισης του ομαδοσυνεργατικού πλαισίου συνέβαλε στο δέσιμο της ομάδας.

Στο ακόλουθο διάγραμμα δίνεται σχηματικά η πορεία του προγράμματος:



Διάγραμμα 1. Η πορεία του προγράμματος (Πηγή: Καπαχτσή & Κακανά, 2011:8)

Η αξιολόγηση της συνεργατικής ερευνάς δράσης έγινε με ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο τέλος του προγράμματος, το οποίο παρουσιάζεται στη συνέχεια

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΕΣ-ΔΙΑΡΚΕΙΑ

Όπως προαναφέρθηκε στην έρευνα που οργανώθηκε από το Εργαστήριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής (ΕΘΕΠ) του ΠΤΠΕ του ΠΘ, συμμετείχαν 25 εν ενεργεία νηπιαγωγοί που εργάζονταν σε νηπιαγωγεία της πόλης του Βόλου. Οι Νηπιαγωγοί συμμετείχαν εθελοντικά. Η έρευνα διήρκεσε ένα εξάμηνο, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 κατά το οποίο υλοποιήθηκαν 9 τριώρες δεκαπενθήμερες συναντήσεις.

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Για την αξιολόγηση της δράσης και τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκε, όπως αναφέρθηκε, ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί μετά το τέλος του προγράμματος. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε συνολικά 37 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν 29 και μετρήθηκαν σε κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 με την τιμή (1) να αντιστοιχεί στο «Καθόλου» και την τιμή (5) στο «Πάρα πολύ».

Έτσι, για να αξιολογηθεί η *διδασκική υποστήριξη* που έλαβαν οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια της έρευνας δράση υπήρχαν 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερώτηση 1, 12, 13), για παράδειγμα «Στις συναντήσεις ήρθα σε επαφή με σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις» ($\alpha = .48$).

Η παιδαγωγική υποστήριξη αξιολογήθηκε με 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερώτηση 3, 4, 14, 15), για παράδειγμα «Οι συναντήσεις με βοήθησαν να προβληματιστώ πάνω σε παιδαγωγικά θέματα» ($\alpha = .68$).

Αντίστοιχα, η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων από τις νηπιαγωγούς μετρήθηκε με 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερώτηση 2, 6, 26, 27, 28, 29), για παράδειγμα «Η συνεργασία με τις φοιτήτριες (δεν) με έκανε να αισθανθώ ανασφάλεια για τις επαγγελματικές μου δεξιότητες» ($\alpha = .83$).

Επίσης, μετρήθηκε η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην ομάδα με 2 ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερώτηση 5, 17), για παράδειγμα «με έφεραν κοντά με συναδέλφους & ανταλλάξαμε εμπειρίες & απόψεις» ($\alpha = .44$).

Η διάσταση του Mentoring μετρήθηκε με 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερώτηση 7, 8, 18, 21, 22, 23, 24, 25), για παράδειγμα «Η συνεργασία με τις φοιτήτριες με έκανε να αισθανθώ μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως μέντορας» και «με βοήθησαν να ανακαλύψω τη μεντορική διάσταση του επαγγέλματός μου» ($\alpha = .86$).

Το εργαλείο επιπλέον περιλάμβανε 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου όπου αξιολογούνταν η συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (ερώτηση 9, 10, 11, 16, 19, 20), για παράδειγμα «Μου άρεσε η επικοινωνία με το πανεπιστήμιο» ($\alpha = .68$).

Ακόμη, η συνολική αξιολόγηση του προγράμματος έγινε με 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε 10βάθμια κλίμακα (ερώτηση 30, 31, 32, 33, 34), για παράδειγμα «Αξιολογείτε την «επιμόρφωσή» σας στη Διαθεματική Προσέγγιση» ($\alpha = .91$).

Τέλος, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε και τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (ερώτηση 35, 36, 37), για παράδειγμα «Αναφέρετε τι σας άρεσε από αυτήν τη συνεργασία με το Πανεπιστήμιο» από όπου συλλέχθηκαν και τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια λήφθηκαν υπόψη οι 7 μεταβλητές που μετρήθηκαν με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των απαντήσεων των νηπιαγωγών φαίνεται ότι αξιολογούν θετικά τη *Διδακτική Υποστήριξη* που έλαβαν κατά τη συμμετοχή τους στην ερευνητική ομάδα ($M = 4.31, SD = .45$). Αντίστοιχα η ποιοτική ανάλυση των ερωτήσεων έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί έδωσαν έμφαση στη διάσταση της διδακτικής υποστήριξής τους, καθώς σε 14 αναφορές τους τόνισαν στις συναντήσεις ενημερώθηκαν σε διδακτικά θέματα, λέγοντας συγκεκριμένα ότι ήταν «*Πολύ θετικό το γεγονός ότι γνωρίσαμε τις νέες διδακτικές μεθόδους ...*».

Σχετικά με το αν οι συναντήσεις της ομάδας τους παρείχαν *Παιδαγωγική Υποστήριξη*, οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ικανοποιημένες ($M = 4.39, SD = .51$). Επίσης, στην ποιοτική ανάλυση οι νηπιαγωγοί υπερθεμάτισαν για τη συμβολή των συναντήσεων στην ενημέρωσή τους σε παιδαγωγικά θέματα (13 αναφορές), σημειώνοντας συγκεκριμένα ότι «*ήταν πολύ σημαντικό που ήρθαμε σε επαφή και γνωρίσαμε τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες...*».

Ακόμα, η *Επαγγελματική υποστήριξη* τους αξιολογήθηκε θετικά από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς ($M = 4.04, SD = .81$). Και από την ποιοτική ανάλυση των ερωτήσεων προέκυψαν αντίστοιχα αποτελέσματα με 5 αναφορές που δηλώνουν ότι οι συναντήσεις τους βοήθησαν να εξετάσουν το επάγγελμά τους «*σε ένα πλαίσιο δια βίου μάθησης*», να στοχαστούν πάνω σε αυτό και να αρχίσουν να σκέφτονται «*την επαγγελματική εξέλιξη μέσα σε ένα σύγχρονο πλαίσιο*».

Η επόμενη μεταβλητή αφορούσε τη συνεργασία των νηπιαγωγών (*Mentoring*) με τις φοιτήτριες η οποίες πραγματοποιούσαν την ΠΑ στα σχολεία και των συγκεκριμένων νηπιαγωγών, παράλληλα με τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας δράσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι ενημερώθηκαν και ενισχύθηκαν στο ρόλο τους ως μέντορες εκπαιδευτικοί ($M = 3.54, SD = .94$). Παρομοίως, και στην ποιοτική ανάλυση των ερωτήσεων οι νηπιαγωγοί αναφέρουν (5 αναφορές) ότι η ομάδα τους βοήθησε «*να δούμε και τη μεντορική διάσταση του επαγγέλματός μας*» αλλά έκριναν και «*Πολύ θετικό το γεγονός ότι ... αποκτήσαμε έναν κοινό κώδικα αναφοράς μεταξύ μας αλλά και με τις φοιτήτριες*».

Στη μεταβλητή που αφορούσε τη *συνεργασία μεταξύ των μελών της ερευνητικής ομάδας* οι περισσότερες νηπιαγωγοί ($M = 4.34, SD = .53$) δήλωσαν ότι υπήρχε κλίμα συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων και ότι οι συναντήσεις βοήθησαν ώστε να έρθουν πιο κοντά με συναδέλφους και να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες. Ακόμη και στην ποιοτική ανάλυση των ερωτήσεων προέκυψε αντίστοιχο αποτέλεσμα με 13 αναφορές των νηπιαγωγών που δήλωσαν ότι οι συναντήσεις στάθηκαν «*αφορμή για να έρθουμε πιο κοντά με συναδέλφους και να ανταλλάξουμε εμπειρίες και απόψεις*».

Η *συνεργασία με το πανεπιστήμιο* αξιολογήθηκε ως πολύ θετική από τις νηπιαγωγούς, καθώς δήλωναν αρκετά ικανοποιημένες ($M = 4.36, SD = .69$). Αυτό φάνηκε και από την ερώτηση ανοικτού τύπου που υποβλήθηκε στις νηπιαγωγούς και τις ζητούσε να αναφέρουν τα αρνητικά σημεία της ερευνητικής ομάδας και των δράσεων της, όπου από τις 24 αναφορές οι 10 αναφορές ήταν «*δεν υπήρξε τίποτα αρνητικό. Η συνεργασία μας ήταν άψογη*» και άλλες 6 που σημείωσαν ότι η χρονική διάρκεια των συναντήσεων ήταν σύντομη.

Η συνολική αξιολόγηση του προγράμματος έγινε σε 10βάθμια κλίμακα ως προς τις επιμορφώσεις τους πάνω στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στη μέθοδο Project, στη Διαθεματική προσέγγιση και τέλος στο Mentoring. Τα αποτελέσματα είναι και εδώ αρκετά ικανοποιητικά για την ικανοποίηση των νηπιαγωγών ($M = 7.85, SD = 1.41$).

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου υπήρχε μια ερώτηση ανοιχτού τύπου που ζητούσε από τις νηπιαγωγούς να διατυπώσουν κάποιες προτάσεις σε περίπτωση που θα ήθελαν να συνεχιστεί αυτή η συνεργασία. Στην παρούσα ερώτηση υπήρξαν 56 αναφορές, κατά τις οποίες όλες οι νηπιαγωγοί κατέθεσαν τουλάχιστον μια πρόταση για συνέχιση της συγκεκριμένης ομάδας, μεταξύ των οποίων ήταν να συνεχιστεί το πρόγραμμα με ένα μεγαλύτερο βιωματικό μέρος (18), να δοθεί έμφαση στο σχεδιασμό των Θεματικών (9) και project (5), και να υπάρξει μεγαλύτερη προσπάθεια για συνεργασία μεταξύ του πανεπιστημίου και των νηπιαγωγείων (6).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Είναι εμφανές, ότι η επιμορφωτική αυτή προσπάθεια, που εστίασε στις ανάγκες των νηπιαγωγών, σε συνδυασμό με ενίσχυση και στήριξη από τις συντονίστριες της ερευνητικής ομάδας, φαίνεται ότι ενίσχυσε το έργο τους και βοήθησε στην εξομάλυνση των σχέσεων του πανεπιστημίου με τις νηπιαγωγούς και στην εισαγωγή καινοτομιών και νέας οπτικής τους επαγγέλματός τους.

Στοχαζόμενες, καταρχήν, εμείς πάνω στα ευρήματα της παρούσας μελέτης εντοπίσαμε τόσο τα θετικά σημεία του ερευνητικού μας εγχειρήματος όσο και τις δυσκολίες που είχε. Υιοθετώντας το ρόλο του «διευκολυντή» (Kemmis, 2009) η υπεύθυνη καθηγήτρια, αναδείχθηκαν σημαντικά σημεία της συνεργατικής ερευνάς δράσης ως σημεία καλής πρακτικής από την πλευρά των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα. Συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα δράσης υπήρξε διαδικασία ενθάρρυνσης και στήριξης, ώστε οι συμμετέχουσες να διερευνήσουν τόσο τις διδακτικές όσο και τις παιδαγωγικές τους γνώσεις, να προσεγγίσουν σύγχρονες τάσεις στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ανακαλύπτοντάς και τη μεντορική διάσταση του επαγγέλματός τους, να συνεργαστούν με συναδέλφους τους αλλά και με το πανεπιστήμιο και τελικά μέσω της αλληλεπίδρασης να υπάρξει ένας βαθύτερος προβληματισμός και να δημιουργηθεί ένα νέο πλαίσιο συνεργασίας ΠΤΠΕ και συνεργαζόμενα σχολεία

Πιο συγκεκριμένα, και σύμφωνα με το σκοπό της παρούσας μελέτης, μέλημά μας ήταν οι νηπιαγωγοί να επιμορφωθούν στα σύγχρονα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, να ενημερωθούν για το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού ώστε να ενισχυθούν και να υποστηριχθούν στην ανάληψη του ρόλου του μέντορα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ίδιες οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στη συνεργατική έρευνα δράσης δήλωσαν με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, ότι οι στόχοι της ερευνάς μας επιτευχθήκαν. Ωστόσο, είναι σημαντικό να στραφούμε προς την κατεύθυνση της διατήρησης του ενδιαφέροντος τόσο του δικού μας όσο και των νηπιαγωγών για την προοπτική δημιουργίας ενός δικτύου συνεργαζόμενων νηπιαγωγών/νηπιαγωγείων που θα υποστηρίζουν την Πρακτική Άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Αν και η εφαρμογή του προγράμματος αξιολογήθηκε πολύ θετικά από τις νηπιαγωγούς, ωστόσο, υπήρξαν δυσκολίες και περιορισμοί που είχε αυτή η έρευνα. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται θέματα υλικοτεχνικής υποδομής και χώρου για τη διεξαγωγή των συναντήσεων της ομάδας, καθώς και έλλειψη περισσότερων βιωματικών δράσεων των συναντήσεων. Όλα τα παραπάνω ήταν κυρίως προβλήματα οργάνωσης που σχετίζονται με το διαθέσιμο χρόνο της ερευνητικής ομάδας. Λαμβάνοντας υπόψη τα όσο έχουν ήδη αναφερθεί θα επιχειρηθεί συνέχεια της συγκεκριμένης έρευνας δράσης γιατί το δίκτυο συνεργαζόμενων νηπιαγωγείων δεν αποτελεί μόνο ανάγκη για τη διεξαγωγή της ΠΑ, αλλά και δική μας ανάγκη για συνεργασία προκειμένου να δημιουργηθεί μια νέα συνεργατική κουλτούρα που στόχος όλων μας θα είναι η καλύτερη εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο Στο: Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σελ. 360-395), Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αυγητίδου Σ. & Ανδρούσου Α. (2013). Εισαγωγή. Στο: Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σελ. 15-37), Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Berry, B., Hopkins-Thompson, T., & Hoke, M. (2002). Assessing and supporting new teachers: lessons from the Southeast. North Carolina: The Southeast Center for Teaching Quality at the University of North Carolina.
- Boren, J., Johnson, M.-K., Nidey, D., & Potts, J. (2009). *Mentoring Beginning Teachers: Guiding, Reflecting, Coaching* (2nd ed.). Stenhouse Publishers.
- Clarke, A. (2001). Characteristics of co-operating teachers. *Canadian Journal of Education*, 26 (2), 115-125.
- Γρηγοριάδης, Α., & Μπιρμπίλη, Μ. (2009). Exploring the role of student-teacher supervisors in Greek higher education: learning from insiders. In *Proceedings of Current Issues in Preschool Education in Europe: Shaping the future*, που διοργανώθηκε από OMEP European Regional Meeting & Conference, (Ηλεκτρονική έκδοση σε CD).
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις δια βίου μάθησης*, (Βακάκη Α. μτφ), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013. *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EL.pdf
- Evertson, C., & Smithey, M. (2000) Mentoring effects on proteges' classroom practice: an experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294–304.
- Feiman-Nemser, S. (2001) From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new Millenium, *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Ingersoll, R. M., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: what the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ.-Μ. (2010) Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, τ.1. 40-52. Ανακτήθηκε από: <http://www.actionresearch.gr/el>
- Κακανά, Δ.-Μ. & Καπαχτσή, Β. (2011). Ανάπτυξη του αναστοχασμού και της συνεργατικότητας μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 68-82.

Kemmis, S. (2009a). Action Research as a practice-based practice. In *Educational Action Research*, 17, (3), pp. 463-474.

Μπαγάκης, Γ. , Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης Θ. (2007). Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vi tam. Leadership for Learning, Αθήνα: Λιβάνη.

Rodgers, A., & Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student supervision model: Fostering enhanced professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23, 63-80.

Russell, M.L. & Russell, J.A. (2011). Mentoring Relationships: Cooperating Teachers' Perspectives on Mentoring Student Interns. *Professional Educator*, 35(1), 16-35.

Sanford, N. (1970). Whatever happened to action research. In *Journal of Social Issues*, 26, pp. 3-13.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Thinking in Action*. New York: Basic Books.

Ταρατόρη, Ε. (1996). Η Πρακτική Άσκηση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Μια θεωρητική προσέγγιση. Μακεδόν, τ. 2, σσ. 53-65.

Tang, S. Y. F., & Choi, P. L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: Mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383-401.

Wilson, S., Darling-Hammond, L., & Berry, B. (2001). *A case of successful teaching policy: connecticut's long-term efforts to improve teaching and learning*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.

Χατζοπούλου, Κ. & Κακανά, Δ. Μ. (2013). Υποστηρίζοντας το στοχασμό υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Π.Α. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο: Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σελ. 125-155). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΑΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Ζωή Κολιπέτρη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο στόχος αυτής της μελέτης είναι να βελτιώσει τη μαθηματική ποιότητα της διδασκαλίας που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης, όταν διδάσκουν μετρικές έννοιες. Επιλέχθηκε ένας συνδυασμός ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων, όπως είναι η συμμετοχή τους σε επιμορφωτική παρέμβαση ενδυνάμωσης της Μαθηματικής Παιδαγωγικής Γνώσης τους για τη μέτρηση της επιφάνειας και η εφαρμογή πρωτοκόλλου παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να αξιολογηθεί η μαθηματική ποιότητα της διδασκαλίας τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013 σε έντεκα (11) εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι μέσω της επιμορφωτικής παρέμβασης, επήλθε η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και της μαθηματικής ποιότητας των διδασκαλιών στη μέτρηση της επιφάνειας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μαθηματική παιδαγωγική γνώση, επιμορφωτική παρέμβαση, μαθηματική ποιότητα της διδασκαλίας, μέτρηση της επιφάνειας

261

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ενδιαφέρον για τα μαθηματικά στην προσχολική ηλικία αναδύεται την τελευταία εικοσαετία μέσα από ένα πλήθος διεθνών ερευνών και προγραμμάτων και είναι δηλωτικό της σημασίας που έχει η ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών στην προσχολική τάξη για την μετέπειτα αποτροπή των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο (Clements et al., 2001).

Ειδικότερα, για τη μαθηματική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία, διαπιστώθηκε ότι ενώ οι θεωρίες μάθησης αποτελούν μια στερεή βάση στη διαμόρφωση των βασικών αξόνων της (Feiler, 2004), δεν μπορούν να δώσουν μια οριστική λύση στο διδακτικό ζήτημα για την εύρεση του καταλληλότερου τρόπου ανάπτυξης των μαθηματικών εννοιών σε αυτήν την ηλικία και στην ανάγκη σύγκλισης της προσωπικής γνώσης των εκπαιδευτικών με την επιστημονική. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η μαθηματική εκπαίδευση εντάσσεται στη γενικότερη ιδεολογική κατεύθυνση και παιδαγωγική φιλοσοφία, που έχει το αναλυτικό πρόγραμμα κάθε χώρας για αυτήν την ηλικία. Η ένταξη όμως σε αυτό το πλαίσιο δεν εξασφαλίζει απαραίτητα αποτελεσματική μαθηματική μάθηση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδύεται καθοριστικός σε ένα περιβάλλον μάθησης, το οποίο νοείται ως ένα διαδραστικό πεδίο με το παιδί να αποκτά πλούσια μαθηματική εμπειρία, ως αποτέλεσμα νοητικών διαδικασιών και αλληλεπιδράσεων μέσα από δραστηριότητες και με τη χρήση παιδαγωγικού υλικού ειδικά μελετημένου, για συγκεκριμένες μαθηματικές έννοιες (Τζεκάκη, 2010). Κρίνεται αυτονόητη η σημασία των κριτηρίων με βάση τα οποία ένας εκπαιδευτικός επιλέγει να ακολουθήσει συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, για να στηρίξει την κατασκευή του μαθηματικού νοήματος από τα παιδιά.

Η μαθηματική ποιότητα των διδακτικών πρακτικών συσχετίζεται με τις γνωστικές δομές των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί με χαμηλό γνωστικό επίπεδο εφαρμόζουν δασκαλοκεντρικές μεθόδους, ενώ αυτοί που διαθέτουν υψηλό, αξιολογούν θετικά τις απόψεις των παιδιών, ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και σέβονται τη διαφορετικότητα (Dougherty, 1990).

Η ακαταλληλότητα των διδακτικών πρακτικών σε έναν από τους πέντε βασικούς τομείς ανάπτυξης των μαθηματικών εννοιών στο νηπιαγωγείο στις 'μετρήσεις', σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, υποδηλώνει την ανεπάρκεια κατανόησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών των βασικών μετρικών εννοιών και διαδικασιών, όπως π.χ. είναι η διάκριση της περιμέτρου από το εμβαδόν της επιφάνειας και σχετίζεται με τη χαμηλή μαθηματική ποιότητα των διδασκαλιών τους και τις παρανοήσεις των παιδιών (Outhred and McPhail, 2000).

Στο ερώτημα, 'τι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός για να διδάξει αποτελεσματικά τις μετρικές έννοιες στην προσχολική βαθμίδα;' από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι θα πρέπει πρώτον, να αναπτύξει μια βαθιά κατανόηση του περιεχομένου των μετρικών εννοιών που θα διδαχθούν (Ma, 1999), δεύτερον, να αναπτύξει μια βαθιά κατανόηση της μαθηματικής ανάπτυξης του παιδιού αυτής της ηλικίας, όπως και των προηγούμενων γνώσεων του στις μετρικές έννοιες (Clements, 2001) και τρίτον, να έχει την άνεση να χειρίζεται διδακτικά την προσέγγιση των μετρικών εννοιών, στηριζόμενος στη γνώση των διδακτικών πρακτικών και στρατηγικών που ενδυναμώνουν και υποστηρίζουν τη μαθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Seo and Ginsburg, 2004). Τα παραπάνω τρία γνωστικά πεδία συγκροτούν τη 'Μαθηματική Παιδαγωγική Γνώση' (ΜΠΓ) για τις μετρήσεις, η οποία ως εννοιολογική κατασκευή βασίζεται στην 'Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου' (Shulman, 1987) και διακρίνει την προσωπική γνώση που κατέχει ο εκπαιδευτικός για το περιεχόμενο των μαθηματικών από τον ειδικό συνδυασμό της γνώσης του περιεχομένου των μετρικών εννοιών και της παιδαγωγικής που χρειάζεται για να διδαχθούν.

Για τη μαθηματική ποιότητα των διδασκαλιών, εξίσου σημαντικό με το 'τι' πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αναπτύξει τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, αναδεικνύεται και το 'πώς' θα βελτιώσει την επαγγελματική γνώση του στα πλαίσια μιας διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης (continuing professional development-CPD). Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι αποτελεσματική, όταν στο σχεδιασμό της συνυπολογίζονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και αδυναμίες των εκπαιδευτικών, είναι μακράς διάρκειας, προωθεί σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι φάσεις της θεωρητικής εισήγησης και πρακτικής εναλλάσσονται (Lipowsky, 2004).

Το ερευνητικό πρόβλημα που απασχολεί τη συγκεκριμένη μελέτη, η οποία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας για τη βελτίωση της ΜΠΓ στη μέτρηση της επιφάνειας, είναι το 'πώς' στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της προσχολικής βαθμίδας, μπορεί να βελτιωθεί η μαθηματική ποιότητα των διδασκαλιών τους για τη μέτρηση της επιφάνειας. Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποια είναι η μαθηματική ποιότητα των διδασκαλιών στις μετρικές έννοιες;
2. Ποια βελτίωση μπορεί να παρουσιάσει η μαθηματική ποιότητα με την κατάλληλη επιμορφωτική παρέμβαση για τους εκπαιδευτικούς;

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν τις μετρικές έννοιες χρειάζεται να 'πράξουν' πολύ περισσότερα από το να γνωρίζουν το περιεχόμενο τους. Το θεωρητικό μοντέλο της 'Μαθηματικής Γνώσης για τη Διδασκαλία', είναι η προσέγγιση που συνδέει τη μαθηματική παιδαγωγική γνώση του αντικειμένου της διδασκαλίας με την πρακτική της εφαρμογή,

επικεντρώνεται στο 'πώς' διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και όχι τόσο σε αυτά που θα έπρεπε να ξέρουν (Ball et al., 2009). Ουσιαστικά, σε αυτήν την προσέγγιση η 'μαθηματική ποιότητα' των διδασκαλιών σχετίζεται με την καταλληλότητα των διδακτικών πρακτικών (Hill et al., 2007), η οποία δεν εντοπίζεται μόνο στο πως μπορούν να εδραιώσουν και να σταθεροποιήσουν τις συνδέσεις των αρχικών ιδεών των παιδιών με πιο γενικές έννοιες, αλλά και στη σύνδεση των μετρικών εννοιών με τις διαδικασίες μέτρησης, ώστε να είναι αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία (Clements, 2004).

Η καταλληλότητα των διδακτικών πρακτικών στη διδασκαλία των μετρικών εννοιών, είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων (Τζεκάκη, 2010), όπως είναι η οριοθέτηση ενός μαθησιακού πλαισίου, στο οποίο οι δραστηριότητες πρέπει να ενδιαφέρουν τα παιδιά και να βασίζονται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Μέσω της μαθηματικής δράσης θα πρέπει τα παιδιά να αναζητούν ιδιότητες, σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων ή των καταστάσεων του χώρου. Η λεκτική διατύπωση των όσων έκαναν και οι γενικεύσεις θα λειτουργήσουν αναστοχαστικά, γιατί θα σκεφθούν για την πορεία της δράσης τους και έτσι θα επιτευχθούν συνδέσεις των εννοιών με τις διαδικασίες. Η διδακτική προσέγγιση των μετρικών εννοιών και διαδικασιών, θα πρέπει να αφορά στη σύνδεση των συνεχών χαρακτηριστικών των αντικειμένων, όπως το μήκος τους ή η επιφάνεια τους, με διακριτά τυπικά μεγέθη (μονάδες), η επανάληψη των οποίων οδηγεί σε ένα αριθμητικό αποτέλεσμα.

Οι επιδιωκόμενες βελτιωτικές 'αλλαγές' στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών επιτυγχάνονται, όταν είναι αποτέλεσμα μιας 'σκόπιμης', 'διαρκούς' και 'συστημικής' διαδικασίας, στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξης τους. Για να είναι αποτελεσματική απαιτεί καλό σχεδιασμό και στόχους, συνεχή ενημέρωση για τη συνεχώς ανανεούμενη γνώση στη μαθηματική εκπαίδευση και δεν πρέπει να επιδιώκει σύντομες και μικρής εμβέλειας αλλαγές, αλλά να στοχεύει στη γενίκευση τους στο σύνολο των παραγόντων, που συμβάλλουν στην ποιοτικότερη μαθηματική εκπαίδευση (Guskey, 2000).

Το θεωρητικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των Clarke και Hollingsworth (2002), λαμβάνει υπόψη του τις 'αλλαγές' που επέρχονται στην πρακτική του εκπαιδευτικού και χρησιμεύει τόσο για τη μελέτη αυτών των αλλαγών όσο και για το σχεδιασμό ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης. Το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί συνεπές τόσο με τη 'γνωστική' (cognitive) προοπτική όσο και με αυτήν της 'κατάστασης' (situative) στην οποία αναπτύσσονται οι δράσεις, γιατί εξαρτάται από τη φύση της εξέλιξης του εκπαιδευτικού, εάν τη θεωρούμε κυρίως, ως επαγγελματική ανάπτυξη στην περιοχή της γνώσης ή της πρακτικής. Ουσιαστικά, η αξία αυτού του μοντέλου έγκειται, όχι μόνο στη διασύνδεση μεταξύ βασικών τομέων, όπως του 'προσωπικού τομέα' (personal domain), που αφορά στις γνώσεις, στις πεποιθήσεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών, με τον 'τομέα της πρακτικής τους' (domain of practice), τον 'τομέα των επιπτώσεων' (domain of consequence), που αφορά στα αναδυόμενα αποτελέσματα των αλλαγών και τον 'εξωτερικό τομέα' (external domain), που αφορά στις πηγές της πληροφόρησης, τα ερεθίσματα και την υποστήριξη των αλλαγών, αλλά και στον αλληλοσυσχετισμό της ανάπτυξης της γνώσης με την πρακτική, μέσω της αναγνώρισης των σημαντικών διαδικασιών (mediating processes) που διαμεσολαβούν μεταξύ τους, όπως είναι η 'ενεργοποίηση' και η 'επίδραση'. Επίσης, δίνεται έμφαση στις εξατομικευμένες αλλαγές, λόγω της διαφορετικότητας με την οποία προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί τα θέματα της πρακτικής. Οι αλλαγές μπορούν να ξεκινήσουν και να σταματήσουν σε οποιοδήποτε σημείο, αλλά σε μια ιδανική πορεία συμπεριλαμβάνονται όλοι οι τομείς.

Αξιοποιώντας τα παραπάνω θεωρητικά στοιχεία και τα λίγα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής βαθμίδας, σε σύγκριση με τις άλλες δύο

εκπαιδευτικές βαθμίδες (Κολιπέτρη, 2015), σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε επιμορφωτική παρέμβαση, η οποία καλείται να αναδείξει στους εκπαιδευτικούς εννοιολογικά το εμπλεκόμενο μέγεθος της επιφάνειας και τις διαδικασίες μέτρησης της, καθώς και την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών πρακτικών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Όπως αναφέρθηκε ήδη, η παρούσα μελέτη είναι μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, στην οποία συμμετείχαν είκοσι δύο (22) εκπαιδευτικοί για τη διερεύνηση της ΜΠΓ. Από το σύνολο αυτό στην παρούσα μελέτη για τους έντεκα (11) εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, παρουσιάζεται η εξέλιξη της μαθηματικής ποιότητας των διδασκαλιών στις μετρικές έννοιες, πριν και μετά τη συμμετοχή τους στην επιμορφωτική παρέμβαση. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική (voluntary sample) και τα χαρακτηριστικά του δείγματος καταγράφονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Διδακτική εμπειρία και μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών

Διδακτική εμπειρία	0-5	6-10	11-20	21-30	31+	
Εκπαιδευτικοί	0	1	3	7	0	
Μορφωτικό επίπεδο	1*,2	3	3,4	1,2,4	1,2,4	1,2,3,4,5
Εκπαιδευτικοί	1	3	1	4	1	1

*1=Σχ. Νηπ/γών (διετής) 2= Εξομοίωση 3= Πανεπιστημιακό Τμήμα Νηπ/γών
4= Διδασκαλείο 5= Άλλο δεύτερο Πτυχίο

Συγκεκριμένα, για την καταγραφή της μαθηματικής ποιότητας αξιοποιήθηκαν δύο τμήματα του MQI (Mathematical Quality of Instruction) πρωτοκόλλου παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Learning Mathematics for Teaching, 2006), σε τριάντα τρεις (33) διδασκαλίες. Οι έντεκα (11) αφορούσαν στη μέτρηση του μήκους, οι οποίες υλοποιήθηκαν πριν την επιμορφωτική παρέμβαση και οι είκοσι δύο (22) στη μέτρηση της επιφάνειας, οι οποίες υλοποιήθηκαν μετά την παρέμβαση σε δύο φάσεις (διδασκαλίες 1^η και 2^η επιφάνειας). Επιπλέον, έγινε με ψηφιακά εργαλεία η καταγραφή και η κειμενική απόδοση των δεδομένων. Ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση τους για τη διάκριση των κατάλληλων από τις ακατάλληλες διδακτικές πρακτικές, καθώς και η αξιολόγηση από δεύτερο εκτιμητή.

Στο Ι τμήμα του MQI καταγράφηκαν δεδομένα που αφορούσαν σε γενικά στοιχεία της διδασκαλίας, όπως είναι το εκπαιδευτικό σχήμα (ολόκληρη η ομάδα της τάξης, συνεργασία σε μικρές ομάδες/ζευγάρια, εξατομικευμένη δράση), το περιεχόμενο (αντίληψη του μεγέθους, μεταφορά του μεγέθους, ισότητα μεγεθών, άμεσες, έμμεσες συγκρίσεις, χρήση μονάδας), ο τύπος της διδασκαλίας (ανίχνευση προϋπαρχουσών γνώσεων, εισαγωγή, κύρια δράση και κλείσιμο δραστηριότητας). Στο ΙΙ τμήμα καταγράφηκαν η παρουσία ή η απουσία των διδακτικών πρακτικών, η καταλληλότητα ή ακαταλληλότητα τους σε συγκεκριμένους τομείς, στην εισαγωγή, στη δράση, στη λεκτική επικοινωνία, στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά, στη διαχείριση λαθών, στην εξαγωγή συμπεράσματος, στα υλικά και στην αξιολόγηση.

Η μαθηματική ποιότητα χαρακτηρίστηκε ως ‘χαμηλή’, ‘μέτρια’ και ‘υψηλή’ βάσει κριτηρίων, τα οποία αφορούν στην εισαγωγή της μαθηματικής έννοιας, στο στόχο, στην αυτόνομη λειτουργία των παιδιών, στη δραστηριοποίηση όλων των παιδιών, στην αλληλεπίδραση τους, στο ρόλο του εκπαιδευτικού, στην ανάπτυξη συζήτησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, στην κατάλληλη διάρκεια της δραστηριότητας, στο υλικό και στην αξιολόγηση της.

Για τη βελτίωση της μαθηματικής ποιότητας σχεδιάστηκε μια επιμορφωτική παρέμβαση για ερευνητικούς λόγους (intervention research), με τη συμμετοχή του ερευνητή σε ρόλο επιμορφωτή-ερευνητή. Επιπλέον, προκειμένου να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί σε μια αναπτυξιακή/βελτιωτική διαδικασία, αξιοποιήθηκαν τα στοιχεία της συλλογικότητας και της συνεργασίας που καταγράφονται σε κοινότητες μάθησης, όπως και της καθοδήγησης (mentoring) σε μια σχέση μαθητείας που αναπτύσσεται μεταξύ του επιμορφωτή-ερευνητή και των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Για τους εκπαιδευτικούς αξιοποιήθηκε το στοιχείο της ενεργούς μάθησης (active learning), μέσω της εμπειρικής εμπέδωσης στις διδασκαλίες των γνώσεων που προκύπτουν από τις θεωρητικές ενημερώσεις.

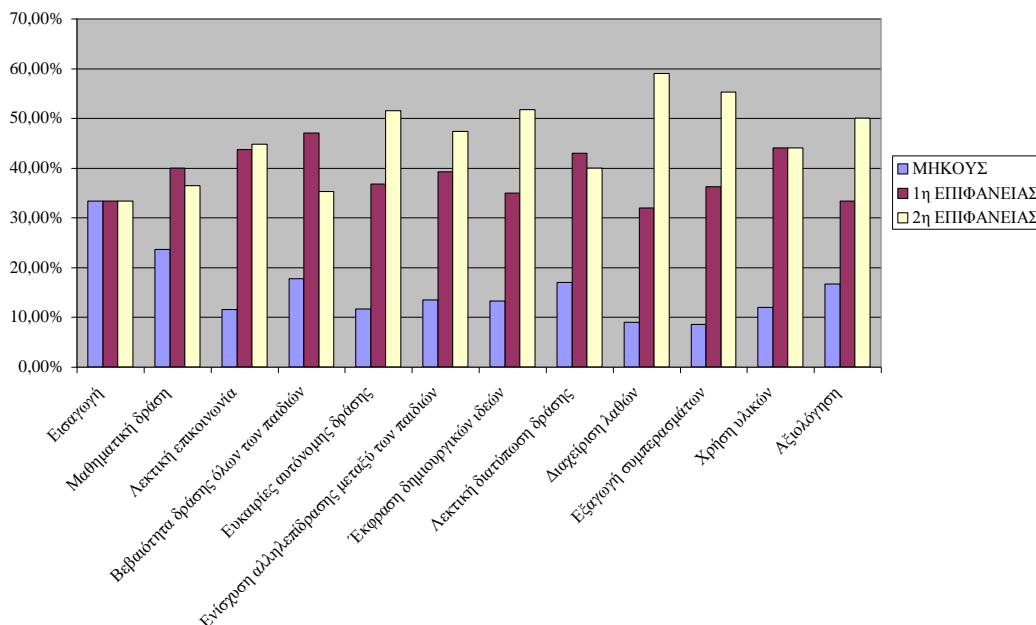
Το περιεχόμενο της επιμορφωτικής παρέμβασης σχετίζεται με την ενίσχυση των γνωστικών πεδίων της *‘Μαθηματικής Παιδαγωγικής Γνώσης’* των εκπαιδευτικών, προκειμένου να βελτιωθεί η μαθηματική ποιότητα των διδασκαλιών. Κατά τη διάρκεια της, που ήταν 2,5 μήνες (5 τρίωρες συνεδρίες και 3 διδασκαλίες για κάθε εκπαιδευτικό), δόθηκαν στοιχεία που αφορούσαν στο περιεχόμενο των μετρικών εννοιών και διαδικασιών, στις δυνατότητες των παιδιών, όπως και μαθηματικό υλικό για τη διδακτική προσέγγιση. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν προφίλ παιδιών για τις μετρικές τους προσπάθειες, να τα ανακοινώσουν στην κοινότητα των εκπαιδευτικών, να μελετήσουν διδακτικά σενάρια και να προσεγγίσουν διερευνητικά την καταλληλότητα ή μη των διδακτικών πρακτικών. Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον επιμορφωτή-ερευνητή είχαν τη δυνατότητα ανατροφοδότησης για τις διδακτικές πρακτικές τους είτε στο τέλος της διδασκαλίας είτε στις συνεδρίες.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, που ήταν συγκριτική για τις τρεις διδασκαλίες, αλλά και αναλυτική όσον αφορά στην καταλληλότητα ή μη των διδακτικών πρακτικών ανά διδασκαλία και εκπαιδευτικό, διαπιστώθηκαν μεγάλες διαφορές στη μαθηματική ποιότητα των διδασκαλιών πριν και μετά την επιμορφωτική παρέμβαση. Σύμφωνα, με τον ποιοτικό χαρακτηρισμό βάσει κριτηρίων, εννέα (9) διδασκαλίες μέτρησης του μήκους χαρακτηρίστηκαν ως *‘χαμηλής’* μαθηματικής ποιότητας και δύο (2) *‘μέτριας’*, ενώ όλες οι διδασκαλίες μέτρησης της 1^{ης} και 2^{ης} επιφάνειας ως *‘υψηλής’* μαθηματικής ποιότητας.

Σχετικά με την καταλληλότητα των διδακτικών πρακτικών (Γράφημα 1), διαπιστώθηκε συγκριτικά με όλες τις διδασκαλίες ότι σε επτά (7) κατηγορίες διδακτικών πρακτικών οι διδασκαλίες μέτρησης της 2^{ης} επιφάνειας συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά σε κατάλληλες διδακτικές πρακτικές. Συγκεκριμένα, τα συγκεντρώνουν στις κατηγορίες που οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύτηκαν τα λάθη των παιδιών για την αυτοδιόρθωσή τους (59%), επέκτειναν τη δράση των παιδιών στη γενίκευση και εξαγωγή συμπερασμάτων (55,3%), υποστήριξαν την έκφραση από τα παιδιά ασυνήθιστων δημιουργικών ιδεών και λύσεων στη μαθηματική δράση (51,7%), ενθάρρυναν και έδωσαν τις ευκαιρίες στα παιδιά να δράσουν αυτόνομα (51,5%), κατέγραψαν τη δράση των παιδιών (50%), ενίσχυσαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών κατά τη διάρκεια της μαθηματικής διαδικασίας (47,3%), εξέφρασαν γλωσσικά τις μαθηματικές ιδέες/όρους σχετικούς με τη δράση των παιδιών (44,8%). Σε τρεις (3) κατηγορίες τα μεγαλύτερα ποσοστά κατάλληλων διδακτικών πρακτικών συγκεντρώνουν οι διδασκαλίες μέτρησης της 1^{ης} επιφάνειας, στη μαθηματική δράση (40%), στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά (47%), στη λεκτική διατύπωση (43%). Στις κατηγορίες της εισαγωγής και της διαχείρισης των υλικών οι διδασκαλίες μέτρησης της 1^{ης} και 2^{ης} επιφάνειας συγκέντρωσαν το ίδιο ποσοστό. Η μεγαλύτερη αύξηση του ποσοστού κατάλληλων διδακτικών πρακτικών, όταν συγκρίνονται τα ποσοστά των διδασκαλιών μέτρησης του

μήκους με αυτά των διδασκαλιών μέτρησης 2^{ης} επιφάνειας, καταγράφηκε στη διαχείριση λαθών (από 9% σε 59%), και η μικρότερη αύξηση των κατάλληλων διδακτικών πρακτικών καταγράφηκε στον τομέα της δράσης (από 23,6% σε 36,4%).

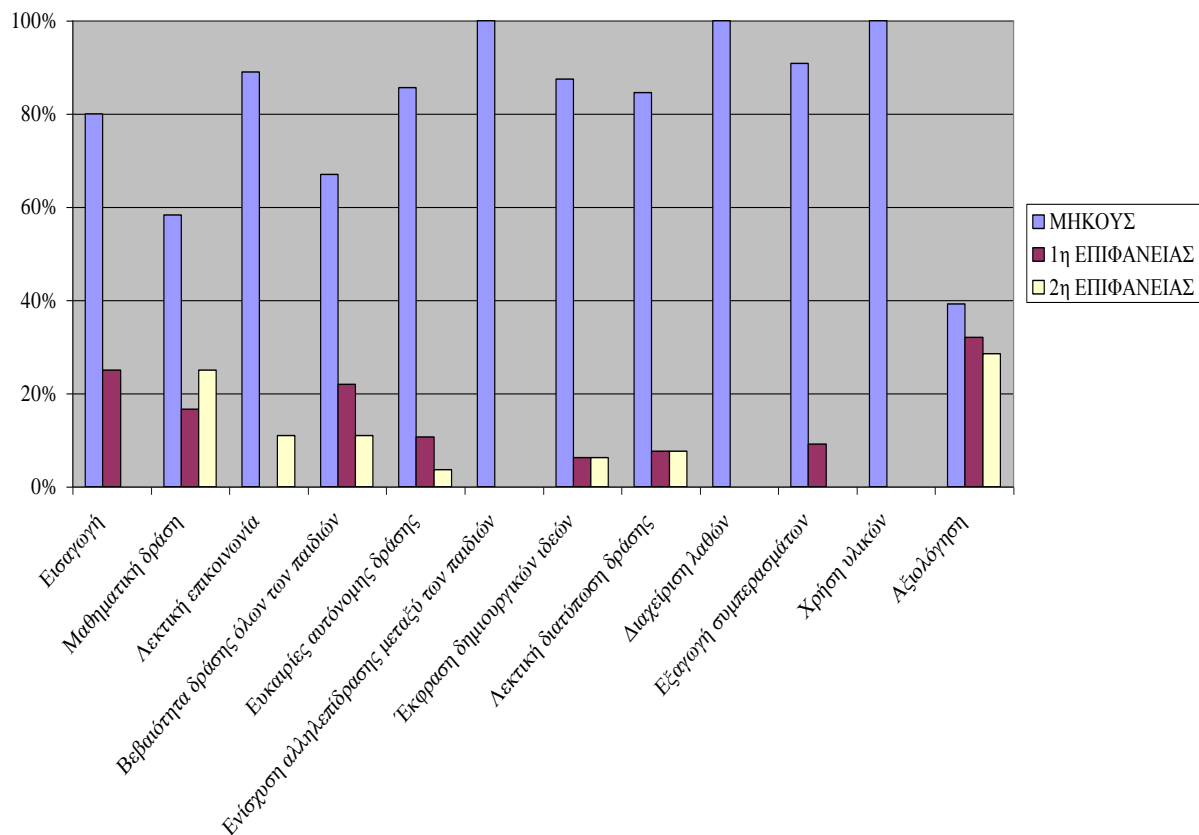


Γράφημα 1. Κατάλληλες διδακτικές πρακτικές

Σχετικά με την ακαταλληλότητα των διδακτικών πρακτικών (Γράφημα 2), διαπιστώθηκε συγκριτικά για όλες τις διδασκαλίες ότι οι διδασκαλίες μέτρησης της επιφάνειας (1^η και 2^η) μετά την επιμορφωτική παρέμβαση συγκεντρώνουν τα χαμηλότερα ποσοστά ακατάλληλων διδακτικών πρακτικών σε σχέση με τις διδασκαλίες μέτρησης του μήκους πριν την επιμορφωτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, οι διδασκαλίες μέτρησης της 2^{ης} επιφάνειας συγκεντρώνουν τα μικρότερα ποσοστά ακατάλληλων σε οκτώ (8) κατηγορίες διδακτικών πρακτικών, όπως είναι η έκφραση της βεβαιότητας ότι όλα τα παιδιά μπορούν να δράσουν (11%), η δυνατότητα έκφρασης δημιουργικών ιδεών (6,25%), οι ευκαιρίες για αυτόνομη δράση των παιδιών (3,6%), η εισαγωγή της μαθηματικής δράσης (0%), η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών (0%), η διαχείριση των λαθών (0%), η εξαγωγή συμπερασμάτων (0%) και η χρήση υλικών (0%). Στην κατηγορία της μαθηματικής δράσης το χαμηλότερο ποσοστό το συγκεντρώνουν οι διδασκαλίες μέτρησης της 1^{ης} επιφάνειας (16,7%). Η μεγαλύτερη μείωση του ποσοστού ακατάλληλων διδακτικών πρακτικών, όταν συγκρίνονται τα ποσοστά των διδασκαλιών μέτρησης του μήκους με αυτά των διδασκαλιών μέτρησης 2^{ης} επιφάνειας, καταγράφεται στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των παιδιών (από 100% σε 0%) και η μικρότερη μείωση στον τομέα της αξιολόγησης (από 39,3% σε 28,6%).

Επιπλέον, στις διδασκαλίες μέτρησης του μήκους δαπανήθηκε ο λιγότερος διδακτικός χρόνος για συνεργασία σε ομάδες (Μ.Ο. 7.20' λεπτά), σε σύγκριση με αυτόν που δαπανήθηκε με ολόκληρη την ομάδα της τάξης (Μ.Ο. 11.30' λεπτά) και για εξατομικευμένη δράση (Μ.Ο. 11.36' λεπτά). Ενώ στις διδασκαλίες μέτρησης επιφάνειας ο περισσότερος διδακτικός χρόνος δαπανήθηκε για τη συνεργασία σε ομάδες (Μ.Ο. 19.54' λεπτά) και καταγράφηκε αύξηση του διδακτικού χρόνου για την αντίληψη των προϋπαρχουσών γνώσεων (Μ.Ο. 6.30' λεπτά) και τη γενίκευση στο κλείσιμο της δραστηριότητας (Μ.Ο. 12.30' λεπτά), σε σύγκριση με τους

αντίστοιχους διδακτικούς χρόνους (Μ.Ο. 1.30' λεπτά και Μ.Ο. 7.20' λεπτά), που αφιέρωσαν οι εκπαιδευτικοί στις διδασκαλίες μέτρησης του μήκους.



Γράφημα 2. Ακατάλληλες διδακτικές πρακτικές

Συγκεντρωτικά, στις διδασκαλίες μέτρησης του μήκους οι ακατάλληλες διδακτικές πρακτικές είναι περισσότερες από τις κατάλληλες (κατά 16,6%), ενώ στις διδασκαλίες μέτρησης της επιφάνειας οι κατάλληλες είναι περισσότερες (κατά 86% στην 1^η επιφάνειας και κατά 89,2% στη 2^η επιφάνειας) από τις ακατάλληλες.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της επιμορφωτικής παρέμβασης. Αλλαγές παρατηρήθηκαν τόσο στον 'προσωπικό τομέα' με τις εξατομικευμένες αλλαγές που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί όσο και στον 'τομέα της πρακτικής' με τις βελτιωτικές αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές, οι οποίες επιβεβαιώνουν τον αλληλοσυσχετισμό μεταξύ της ανάπτυξης της γνώσης και της πρακτικής.

Ανατροπή καταγράφεται στα ποιοτικά δεδομένα, γιατί η μαθηματική ποιότητα των διδασκαλιών μέτρησης επιφάνειας, στο σύνολο τους χαρακτηρίζεται ως 'υψηλή', σε αντίθεση με τις 'χαμηλής' και 'μέτριας' ποιότητας διδασκαλίες στη μέτρηση του μήκους. Ο μεγάλος αριθμός των ακατάλληλων διδακτικών πρακτικών που καταγράφηκαν στις διδασκαλίες πριν την επιμορφωτική παρέμβαση ανατρέπεται και οι κατάλληλες διδακτικές πρακτικές υπερτερούν μετά την παρέμβαση. Επιπλέον, η εμπειρική εφαρμογή των δραστηριοτήτων στις διδασκαλίες 1^{ης} μέτρησης της επιφάνειας ενίσχυσε τις βελτιωτικές αλλαγές στις διδακτικές

πρακτικές των διδασκαλιών της 2^{ης} μέτρησης της επιφάνειας, εύρημα που ενισχύεται και από άλλα ερευνητικά δεδομένα (McNamara, 1991).

Ουσιαστικά, αναδύεται μέσα από αυτήν την ανατροπή ο διαμεσολαβητικός ρόλος των εκπαιδευτικών που δέχονται ως συνυπεύθυνο στη μαθησιακή διαδικασία τα παιδιά. Δίνουν περισσότερο χρόνο για να οργανώσουν τη συνεργασία των παιδιών σε ομάδες, για να εκμαιεύσουν από τα παιδιά ασυνήθιστες ιδέες, για να επαληθεύσουν τα παιδιά τις υποθέσεις τους, για να εκμεταλλευτούν τα 'λάθη' των παιδιών και για να ολοκληρώσουν τη μαθησιακή διαδικασία με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τις ομάδες και τη συζήτηση στο κλείσιμο της δραστηριότητας. Πρόκειται για διδακτικές πρακτικές στις οποίες υπάρχει απομάκρυνση από το μοντέλο της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, γιατί κυριαρχούν πρακτικές ενεργούς μάθησης (Κυργιάκου, 1992) και κριτικής σκέψης. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να λύνουν προβλήματα, να επιλέγουν μεταξύ εναλλακτικών πρακτικών, να υποθέτουν και να αιτιολογούν.

Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση της διδακτικής πρακτικής της 'αξιολόγησης', στην οποία δεν παρουσιάστηκε παρά αμελητέα βελτίωση. Αυτό το εύρημα μπορεί να συμπεριληφθεί στις ελλείψεις που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί, όταν πρόκειται να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τις δράσεις των παιδιών, γιατί δύσκολα συνδυάζονται οι ρόλοι του παρατηρητή και του διαμεσολαβητή της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και όταν θα πρέπει να αξιολογήσουν τις διδασκαλίες τους, πιθανόν γιατί έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη την κουλτούρα του 'αξιολογείν', παρά του 'αξιολογείσθαι'. Στην επιμορφωτική παρέμβαση δόθηκαν οι δυνατότητες ανάδειξης της σημασίας των διδακτικών πρακτικών της αξιολόγησης, αλλά διαπιστώνεται ότι δεν ήταν επαρκείς για να αλλάξουν τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών. Είναι ένα στοιχείο προς βελτίωση για μελλοντικές επιμορφωτικές παρεμβάσεις, οι οποίες θα δομηθούν με ανάλογους προσανατολισμούς και στόχους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ball, D. L., Charalambous, C. Y., Thames, M., & Lewis, J. M. (2009). Teacher knowledge and teaching: viewing a complex relationship from three perspectives. In M. Tzekaki, M. Kaldrimidou, & H. Sakonidis, (Eds.), *Proceedings of the 33rd Conference of IGPM, Vol. 1*, (pp.121-125).
- Beyer B. K. (1995). *Critical Thinking*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Clements D. H. (2004). Preface. In D.H. Clements, J. Sarama, & A-M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, (pp. ix-xv). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Clements D. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching Children Mathematics*, 7(4), 270-275.
- Clements, D. H., Sarama, J., & Wilson, D. C. (2001). Composition of geometric figures. In M. van den Heuvel-Panhuizen (Eds.), *Proceedings of the 25th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, (pp.273-280).
- Dougherty B. J. (1990). Influences of teacher cognitive/conceptual levels on problem-solving instruction. In G. Booker, P. Cobb, & T. N. Mendicuti (Eds.), *Proceedings of the 14th PME International Conference*, 1, (pp. 119-126).

Feiler R. (2004). Early childhood mathematics instruction: Seeing the opportunities among the challenges. In D. Clements, J. Sarama & A-M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics*, (pp.393-400). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hill, H. C., Ball, D. L., Blunk, M., Goffney, I.M., & Rowan, B. (2007). Validating the ecological assumption: The relationship of measure scores to classroom teaching and student learning. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 5(2-3),107-117.

Guskey T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Κολιπέτρη Ζ. (2015). *Μαθηματική Παιδαγωγική Γνώση και διδακτικές πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση. Η περίπτωση μέτρησης της επιφάνειας*. Διδακτορική Διατριβή (αδημοσίευτη). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

Kyriacou C. (1992). Active Learning in Secondary School Mathematics, *British Educational Research Journal*, (18)3, 309-319.

Learning Mathematics for Teaching (2006). *A Coding rubric for Measuring the Mathematical Quality of Instruction* (Technical Report LMT1.06). Ann Arbor, MI: University of Michigan, School of Education.

Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildung fuer Lehrkraefte erfolgreich? Befunde der Forschung und moegliche Konsequenzen fuer die Praxis. *Die deutsche Schule*, 96, 462-479.

Ma L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

McNamara D. (1991). Subject knowledge and its applications: Problems and possibilities for teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, 17, 113-128.

Outhred, L., & McPhail, D. (2000). A framework for teaching early measurement. In J. Bana & A. Chapman (Eds.), *Mathematics education beyond 2000. Proceedings of the 23rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, (pp.487-494). Fremantle: MERGA.

Seo, K., & Ginsburg, H. (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. In D. H. Clements, J. Sarama & A.-M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, (pp. 91-104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shulman L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-23.

Τζεκάκη Μ. (2010). *Μαθηματική Εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αρετή Μποταΐτη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή παρουσιάζει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός πρότυπου υλικού για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης σε θέματα ισότητας των φύλων, με τίτλο «*Προσεγγίσεις για την ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία: από τη θεωρία στην πράξη*». Αναδεικνύει την προσπάθεια διαμόρφωσης και εφαρμογής ενός προγράμματος για τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε διακρίσεις, καθώς και για την ενθάρρυνσή τους να σχεδιάζουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που κλονίζουν στερεότυπα και αίρουν έμφυλες πρακτικές. Το περιεχόμενο βασίζεται στο εκπαιδευτικό υλικό του Δ.Μ.Π.Σ. του Α.Π.Θ. «*Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων*». Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ακολουθεί το μοντέλο Α.Δ.Δ.Ι.Ε. (Μπότου, 2013). Στο θεωρητικό μέρος, αναφέρεται ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων στην επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, οι θέσεις και αρχές της *Παιδαγωγικής της Ισότητας*, η ευρωπαϊκή και εθνική πολιτική για την ισότητα στην Εκπαίδευση καθώς και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα φύλου. Στο πρακτικό μέρος παρουσιάζεται η οργάνωση και το περιεχόμενο του προγράμματος. Από την ανάλυση και τον σχολιασμό προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν συνειδητοποιούν διακρίσεις και να λαμβάνουν υπόψη τους την οπτική του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΔΙΑ

Επιμορφωτικό υλικό, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ισότητα φύλων

270

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Ο ρόλος των σχολικών συμβουλών στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Οι Σχολικοί και Σχολικές Σύμβουλοι κατέχουν επιτελικό ρόλο στην εκπαιδευτική πυραμίδα (Κίτσιος, 2013). Στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους είναι η διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, καθώς και η συμμετοχή στην επιμόρφωσή τους, τις οποίες υλοποιούν οι ίδιοι/-ες λειτουργώντας ως εκπαιδευτές ενηλίκων ή αναθέτουν σε ειδικούς επιστήμονες (ΦΕΚ 1340/2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1, Ντινοπούλου, 2013: σ.4, Π.Δ.200/98, αρ. 12).

Οι επιμορφώσεις στοχεύουν στην επικαιροποίηση των επαγγελματικών γνώσεων των εκπαιδευτικών και την προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες της αγοράς εργασίας, στον εκσυγχρονισμό της στάσης τους σχετικά με το διδακτικό τους έργο, τον επιστημονικό τους ρόλο και το επαγγελματικό τους κύρος, καθώς και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και στη βελτίωση των ικανοτήτων τους για την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινότητας. Στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, η εκπαίδευση ενηλίκων επιδιώκει τη δημιουργία του κριτικού κι ενεργού πολίτη.

Θεωρητικές θέσεις και αρχές της παιδαγωγικής της ισότητας των φύλων

Η Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων είναι ένας σύγχρονος κλάδος της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Έλκει τα θεωρητικά της ερείσματα από την Ιστορία της Γυναικείας Εκπαίδευσης, από τη Φεμινιστική Ψυχολογία και από τη Φεμινιστική Κοινωνιολογία, επιστημονικούς κλάδους που σχετίζονται με το Φεμινιστικό Κίνημα, οι οποίοι από τη δεκαετία του '70 υποστηρίζουν μια νέα οπτική στην έρευνα των ψυχολογικών και κοινωνικών θεμάτων, όπως είναι και η Εκπαίδευση. Η φεμινιστική προσέγγιση προκύπτει από την κριτική στην «αντικειμενικότητα» της γνώσης και στον έντονα «ανδροκεντρικό» χαρακτήρα της κλασικής έρευνας γιατί, όπως υποστηρίζει, προβάλλει την ανδρική συμπεριφορά ως νόρμα, παραβλέπει ή αποφεύγει να ερμηνεύσει τις ιεραρχημένες σχέσεις των φύλων και διότι έχει χρησιμοποιηθεί υπερβολικά στο χώρο της Εκπαίδευσης για να δικαιολογήσει πολιτικές και πρακτικές διάκρισης (Αθανασιάδου, 2002).

Η Ιστορία της Γυναικείας Εκπαίδευσης καταγράφει τη διαφοροποιημένη αγωγή/ανατροφή των ατόμων του γυναικείου φύλου και αναδεικνύει εντυπωσιακά πόσο έχει καθυστερήσει η γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα, σε σχέση με αυτή των αγοριών, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τους στόχους.

Η Φεμινιστική Ψυχολογία καταρρίπτει το μύθο για τις διαφορές μεταξύ των φύλων και διαπιστώνει ότι οι διαφορές είναι περισσότερες εντός του ίδιου φύλου. Υποστηρίζει, ότι η έννοια «φύλο» έχει δύο διαστάσεις, το «βιολογικό» και το «κοινωνικό», το οποίο διαμορφώνεται μέσα από δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2002-03: 4). Με την επίδραση του μεταμοντερνισμού, προτείνει την *αποδόμηση* του τρόπου κατασκευής της ταυτότητας, επικρίνει τις διχοτομίες, τονίζει τη διαφορετικότητα και την υποκειμενικότητα (Φρόση, 2005) και υποστηρίζει την ύπαρξη *πολλαπλών ανδρικών και πολλαπλών γυναικείων ταυτοτήτων*. Σύμφωνα με τον Connell (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005) η *«ηγεμονική ανδρική ταυτότητα»* είναι αυτή που καταπιέζει τις γυναίκες αλλά και τους άντρες.

Η Φεμινιστική Κοινωνιολογία αναφέρεται στις φεμινιστικές προσεγγίσεις που έχουν γεννηθεί στους κόλπους των αντίστοιχων κοινωνιολογικών ρευμάτων, ως κριτική στο γεγονός ότι κανένα δεν αιτιολογεί την ιεραρχημένη -σε βάρος των γυναικών- θέση, τις διακρίσεις και την καταπίεση που διαπιστώνεται κοινωνικά και διαχρονικά. Η έρευνα διαπιστώνει ότι βασικοί κοινωνικοποιητικοί παράγοντες συντηρούν, αναπαράγουν και μεταβιβάζουν στερεότυπα από γενιά σε γενιά, σχετίζουν τα φύλα με σφαίρες επιρροής, συμβάλλουν στην ιεραρχημένη θέση τους και στον καταμερισμό της εργασίας (Μποταΐτη, 2010).

Η ευρωπαϊκή και η εθνική εκπαιδευτική πολιτική για την ισότητα

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να έχει επηρεαστεί σημαντικά από τις φεμινιστικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει εκδώσει μεγάλο αριθμό σχετικών Οδηγιών και Αποφάσεων. Ο βασικός στόχος διατυπώνεται σαφώς στην Απόφαση της 9^{ης} Φεβρουαρίου 1976, στην οποία επισημαίνεται η σύνδεση της Εκπαίδευσης με την οικονομική και κοινωνική ζωή και τονίζεται η ανάγκη για συγκρότηση ενός δικτύου συνεργασίας, πληροφόρησης και ανάπτυξης κοινών δράσεων μεταξύ των κρατών-μελών (Γάππα, 2008: 10). Στο πλαίσιο αυτό, υιοθετείται και εξαπλώνεται η εφαρμογή *Θετικών Δράσεων* υπέρ των γυναικών αντισταθμιστικά, η οποία όμως αποδεικνύεται ότι, μακροπρόθεσμα, οδηγεί πάλι σε περιθωριοποίηση, καθώς κι αυτές συνιστούν μια άλλης μορφής διάκριση.

Τον Σεπτέμβριο του 1995 στο Συνέδριο του Πεκίνου, το Συμβούλιο της Ευρώπης εισάγει τον όρο *gender mainstreaming* που αφορά στην *πολιτική της ενσωμάτωσης*, ώστε το ζήτημα ν' αντιμετωπιστεί ολιστικά, ως ιδέα που διαπνέει εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές με εφαρμογή σε όλους τους τομείς της ζωής. Το Μάρτιο του 2000, η Στρατηγική της Λισαβόνας θέτει ως στόχο την πλήρη αναβάθμιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των βαθμίδων, μέχρι το 2010 (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008: 33). Το Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 27ης Σεπτεμβρίου 2007,¹⁰⁴ προτρέπει για πρόωπη παρέμβαση στην Προσχολική Εκπαίδευση¹⁰⁵ και ενίσχυση της προσπάθειας στην Πρωτοβάθμια¹⁰⁶. Πρόσφατα, το νέο επταετές πρόγραμμα «*Ευρώπη 2014-2020: βιώσιμη, έξυπνη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*» θέτει ως στόχο, ρητά, την παροχή ισότιμων ευκαιριών χωρίς διακρίσεις, μεταξύ των οποίων και φύλου.

Ενώ λοιπόν στο πλαίσιο της Ε.Ε. ο προβληματισμός είναι διαρκής και έντονος, στην Ελλάδα οι πρωτοβουλίες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης ανήκουν -έως σχετικά πρόσφατα- στη Γ.Γ.Ι., σε συγκεκριμένα πανεπιστημιακά ιδρύματα και στο Κ.Ε.Θ.Ι. Για πρώτη φορά, το 2000, το ΥΠ.Ε.Π.Θ.¹⁰⁷ αρχίζει εφαρμογή του Προγράμματος Δράσης «*Για μια Κοινωνική Στρατηγική Πλαίσιο για την Ισότητα των φύλων 2001-2006*», ένα χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα στο πλαίσιο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (Γάππα, 2008: 70). Ωστόσο, δεν προβλέπεται διάχυση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ενώ και στη Δευτεροβάθμια δεν ακολουθεί αξιολόγηση για την αποτελεσματικότητά του, καθώς η προκήρυξη δεν έχει προβλέψει σχετική δράση (ΚΕΘΙ, 2008: σ. 55).

Πολύ πρόσφατα¹⁰⁸, το αρμόδιο Υπουργείο -στο πλαίσιο υλοποίησης *Συμφωνίας Συνεργασίας* με το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, τη Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων και το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας- έχει αρχίσει να πραγματοποιεί, κατά τόπους, σχετικές ημερίδες και επιμορφωτικά προγράμματα για στελέχη και εκπαιδευτικούς της Π.Ε., με στόχο «*την ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν στην προώθηση της ισότητας των φύλων, στην ένταξη της διάστασης του φύλου στις παιδαγωγικές πρακτικές και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σχετικά με τα φύλα και τις διακρίσεις*».

Η αναγκαιότητα για προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση

Η σύγχρονη φεμινιστική έρευνα στρέφεται όχι στις διαφορές αλλά στη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων και των κοινωνικών θεσμών (Οικογένεια, Σχολείο, Εκπαίδευση, Μ.Μ.Ε. κ.λπ). Αναζητά πληροφορίες για τις διαδικασίες μετάβασης στην ενήλικη ζωή καθώς θεωρεί, ότι οι εμπειρίες και οι αναπαραστάσεις των παιδιών για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα σχετίζονται με τις σχολικές επιδόσεις, επηρεάζουν τις επιλογές σπουδών και διαμορφώνουν ανάλογα τις προσδοκίες για την ενήλικη ζωή (Δεληγιάννη, Β & Σακκά, Δ.

¹⁰⁴ Αριθμός Ψηφίσματος [2007/2113\(INI\)](#) για τη «Διασφάλιση της αποτελεσματικότητας και της ισότητας στο πλαίσιο της πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση»

¹⁰⁵ Άρθρο 9: «είναι της άποψης ότι η αποτελεσματικότητα και η ισότητα μπορούν να συμπληρωθούν κατά περίπτωση, αν οι επενδύσεις και οι μεταρρυθμίσεις επικεντρώνονται στα πρώτα στάδια εκπαίδευσης»(ο.π.)

¹⁰⁶ Άρθρο 27: «ενθαρρύνει τα κράτη μέλη να ενισχύσουν την ευαισθητοποίηση για την ισότητα των φύλων μεταξύ των δασκάλων και όσων παρέχουν εκπαίδευση, ώστε να μπορούν να προβάλλουν το σεβασμό αυτής της αρχής στη νεότερη γενιά» (ο.π.)

¹⁰⁷ Με χρηματοδότηση στο πλαίσιο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II και του Γ' Κοινοτικού Πακέτου στήριξης, για να υλοποιηθεί επιμορφωτικά προγράμματα δράσεων και παρεμβάσεων. Έχει προηγηθεί Κ.Υ.Α. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του ΥΠ.ΟΙΚ. για τη συγκρότηση Επιτροπής Παρακολούθησης.

¹⁰⁸ Με το α.π. Φ.14/1607/134033/Δ1/27-08-2015 έγγραφο Υ.Π.Ο.ΠΑΙ.Θ. «Επιμόρφωση στελεχών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα ισότητας των φύλων και έμφυλων διακρίσεων».

2005, Δεληγιάννη, Β & Ζιώγου, Σ. 1998, Συγκολλίτου, Ε., Σακκά, Δ. & Δεληγιάννη, Β. 2007). Ειδικότερα, η έρευνα που σχετίζεται με την Εκπαίδευση και το Σχολείο επιδιώκει να συσχετίσει την Εκπαίδευση, την Εργασία και το Φύλο. Συνιστά πρόκληση για το Σχολείο η ενδυνάμωση και η ενίσχυση των κοριτσιών για αυτογνωσία και σωστές επιλογές σπουδών και ζωής, η διεύρυνση των ανδρικών ταυτοτήτων ώστε τ' αγόρια να μη νιώθουν απειλημένα κι αποτυχημένα και τέλος, η καλλιέργεια της αντίληψης ότι η ποικιλία ανδρικών ταυτοτήτων δεν σημαίνει απόκλιση από την ανδρική συμπεριφορά.

Η αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων που βασίζονται στην *Παιδαγωγική της Ισότητας* προκύπτει από τη διαπίστωση διεθνώς, ότι παρά την αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στη μισθωτή εργασία και την ακαδημαϊκή μόρφωση, η κοινωνική τους θέση δεν έχει αλλάξει ικανοποιητικά ενώ παράλληλα, επικρατεί σύγχυση στους άνδρες, λόγω κοινωνικών ανακατατάξεων. Ο παραδοσιακός συσχετισμός των φύλων με σφαίρες επιρροής (ιδιωτική/δημόσια), παρά τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των Κρατών – Μελών της Ε.Ε., φαίνεται να διατηρείται και να συντηρεί ακόμη και σήμερα τον προβληματισμό για την επίτευξη ουσιαστικών ισότιμων σχέσεων και τη δυνατότητα συμφιλίωσης οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής (Ευρωπ. Κοινοβούλιο, 2012). Στην Εκπαίδευση έχει ανατεθεί μεγάλο μέρος της ευθύνης για την ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών προς την κατεύθυνση της ισότητας.

Στην Ελλάδα, την απουσία σχετικής εμπειρίας μέχρι το 2000, ακολουθεί μια συστηματική αλλά πολύ περιορισμένη και αποσπασματική προσπάθεια, η οποία ολοκληρώνεται χωρίς αξιολόγηση και χωρίς διάχυση των αποτελεσμάτων. Κρίνεται αναγκαία η γενίκευση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σε ζητήματα φύλου, ώστε να προβληματιστούν, να ευαισθητοποιηθούν και να υποστηριχτούν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση παρεμβατικών σχολικών προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στην ηλικία των παιδιών της τάξης τους (Μποταΐτη, 2010). Η πραγματοποίηση των πρόσφατων σχετικών ημερίδων ευαισθητοποίησης (βλ. παραπάνω), εκτιμάται ότι δεν είναι αρκετή για την επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ικανοποιητική υποστήριξή τους για την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων στην τάξη τους.

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Όπως κάθε εκπαιδευτικός σχεδιασμός, έτσι κι αυτός που απευθύνεται στα ενήλικα άτομα ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια (Κεδράκα, Φίλλιπς κ.ά., 2013). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος «*Προσεγγίσεις για την ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία: από τη θεωρία στην πράξη*», σύμφωνα με το μοντέλο A.D.D.I.E., έχει ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα:

Ανάλυση αναγκών

Οι λόγοι που έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση του συγκεκριμένου προγράμματος είναι:

α) Η διεθνής και ελληνική φεμινιστική έρευνα δείχνει, μεταξύ άλλων, ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους υποστηρίζουν την ισότητα, δεν συνειδητοποιούν τα δικά τους στερεότυπα (Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ., 1998, Φρόση, Λ. 2005). Ακόμη, ότι οι αναπαραστάσεις των εφήβων για τους ρόλους των φύλων αλλά και οι προσδοκίες για τη δική τους ενήλικη ζωή περιλαμβάνουν παραδοσιακά πρότυπα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999, Σακκά, 2007). Η φεμινιστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι τα στερεότυπα διατηρούνται, αναπαράγονται και μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά συντηρώντας τις διακρίσεις και τον έμφυλο καταμερισμό (Αθανασιάδου, 2002-'03, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2002-'03).

β) Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 για το Νηπιαγωγείο δεν υπάρχει καμία ιδιαίτερη αναφορά στην ταυτότητα φύλου, ενώ στον Οδηγό Νηπιαγωγού υπάρχουν αναφορές που συνιστούν σεξιστική διάκριση και παραδοσιακές συμβάσεις στο λόγο, παραδοσιακός καταμερισμός σε προτεινόμενες δραστηριότητες¹⁰⁹.

γ) Η εμπειρική γνώση από διαλόγους σε νηπιαγωγεία, από κάποια σύμβολα ρουτίνας, από την επιλογή/προτροπή των νηπίων για ενασχόληση στις ελεύθερες δραστηριότητες, από την παρέμβαση ή μη των νηπιαγωγών σε σεξιστικές συμπεριφορές νηπίων κ.λπ.

Σχεδιασμός (σκοπός, στόχοι, περιεχόμενο, μέσα)

Με το επιμορφωτικό πρόγραμμα επιδιώκεται οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν την ικανότητα αναγνώρισης καταστάσεων που συνιστούν διάκριση παρότι μοιάζουν «φυσικές» κι αυτονόητες, να ενδυναμωθούν για να τις απορρίπτουν ή/και να τις αποτρέπουν, καθώς και να εξοικειωθούν με το σχεδιασμό διδακτικών πρακτικών προς την κατεύθυνση της ισότητας.

Το περιεχόμενο του βασίζεται στο Δ.Μ.Π.Σ. (Α.Π.Θ.) *Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων* και το εκπαιδευτικό υλικό υποστηρίζει δομημένες και ημιδομημένες δραστηριότητες. Ως πηγές έχουν χρησιμοποιηθεί προσωπικά αρχεία, άρθρα από την «*Εφημερίδα των Κυριών*» της Κ. Παρρέν (περιοδικός τύπος στα τέλη 19^{ου} και αρχές 20^{ου} αι.), σύγχρονα επιστημονικά και δημοσιογραφικά άρθρα, εικόνες περιοδικών, DVD με στιγμιότυπα από διδακτική παρέμβαση (Μποταΐτη, 2010), καθώς και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο Πράξης Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.(Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2007). Μεταξύ των τεχνικών είναι η εργασία σε ομάδες, η εμπλουτισμένη εισήγηση, το παιχνίδι ρόλων κ.λπ.

Στο τέλος του Προγράμματος δίνεται στους/στις εκπαιδευτικούς Βεβαίωση συμμετοχής, από τον φορέα υλοποίησης (κατά περίπτωση, από Π.Ε.Κ. ή Γραφείο Σχολικής Συμβούλου).

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος έχει κατανεμηθεί σε τέσσερις ενότητες, αντίστοιχα με τις επιμορφωτικές συναντήσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά τα περιεχόμενα των ενοτήτων, επισημαίνονται τα κύρια σημεία τους και αναφέρονται κάποιες δραστηριότητες.

1^η Ενότητα

Αυτοπαρουσίαση των συμμετεχόντων/-ουσών, παιχνίδι γνωριμίας και ενεργοποίησης της ομάδας, συμπλήρωση ερωτηματολογίου για τη διαπίστωση των αρχικών στάσεων/αντιλήψεων για το θέμα, δημιουργία ομάδων εργασίας. Με τη μορφή εμπλουτισμένης διάλεξης γίνεται παρουσίαση και αναφορά στο περιεχόμενο της *Παιδαγωγικής της Ισότητας των Φύλων*, ως σύγχρονου κλάδου της Παιδαγωγικής. Στη συνέχεια παρουσιάζονται *Ορόσημα στην Ιστορία της (γυναικείας) Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* και ακολουθεί συζήτηση, καθώς διαπιστώνεται η μεγάλη καθυστέρηση στην παροχή ουσιαστικής και ισότιμης εκπαίδευσης στα κορίτσια.

Αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ότι από την ίδρυση του ελληνικού κράτους και μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αι. η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών παρέχεται μόνο στα ιδιωτικά Παρθεναγωγεία. Επισημαίνεται ότι, μόλις το 1929 θεσμοθετείται δημόσια Β'θμια Εκπαίδευση για τα κορίτσια, η οποία όμως είναι διαφοροποιημένη και κυρίως, ότι υστερεί σε θετικά μαθήματα καθώς, για πολλά χρόνια είχε επικρατήσει και εξακολουθούσε, εσφαλμένη

¹⁰⁹ π.χ. «*Μαρία, τι θα έλεγες σήμερα να δουλέψεις στο ιατρείο; Θα σου άρεσε να βοηθούσες το γιατρό, να μετράει το ύψος των ασθενών.*» και «*Γιώργο, τι θα έλεγες να ασχοληθείτε με το οικοδομικό υλικό μαζί με τον Ντιλέν; Ξέρετε και οι δύο να φτιάχνετε ωραίους ψηλούς πύργους και βλέπω ότι σε αυτή τη γωνιά υπάρχουν ελεύθερες θέσεις. Συμφωνείτε;*»(Οδηγός Νηπιαγωγού, σ. 78).

αντίληψη για την ικανότητα των κοριτσιών στα Μαθηματικά και, αντίστροφα, για τις αρνητικές επιπτώσεις των Μαθηματικών στην υγεία τους. Διαπιστώνεται και σχολιάζεται από τις/τους συμμετέχουσες/-οντες, τόσο η έντονη δυσκολία ή/και αδυναμία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και η παραδοσιακή «κλίση» των κοριτσιών στις θεωρητικές σπουδές. Συζητούνται οι διαφορετικοί στόχοι της Εκπαίδευσης/Αγωγής στη στροφή του 20ου αι.: «*Τους μεν παίδας χρηστούς πολίτας, τα δε κοράσια φρόνιμας δεσποινίδας.*», η προετοιμασία των κοριτσιών για τον τρίπτυχο ρόλο «μητέρα- σύζυγος- νοικοκυρά», η δυνατότητα απόκτησης διπλώματος διδασκάλισσας (ιδανικά) από τα ιδιωτικά Παρθεναγωγεία –για το μόνο κοινωνικά αποδεκτό πνευματικό γυναικείο επάγγελμα, ως στο τέλος του 19^{ου} αι.-, καθώς και τα αρνητικά συναισθήματα και σχόλια που προκαλούν στην κοινωνία οι πρώτες φοιτήτριες. Η συζήτηση προκαλεί τον προβληματισμό των επιμορφούμενων για τις καθυστερήσεις και την πιθανή επίδραση των συλλογικών αντιλήψεων στις επόμενες γενιές.

Σύγχρονες προσωπικές/συλλογικές αναπαραστάσεις για στις ρόλους των φύλων: Οι συμμετέχοντες/-ουσες, ατομικά, ανακαλούν και καταγράφουν προτροπές και απαγορεύσεις που έχουν βιώσει στην παιδική και εφηβική τους ηλικία και στη συνέχεια τις αναφέρουν, βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές και οδηγούνται να διαπιστώσουν κυρίαρχα στοιχεία της (κοινωνικής) ταυτότητας.

Κλασικές και Φεμινιστικές Ψυχολογικές Θεωρίες για την απόκτηση ταυτότητας φύλου: Αναφέρονται με χρονική σειρά και τονίζονται τα κύρια σημεία τους. Επισημαίνεται ο διαχωρισμός σε κοινωνικό και βιολογικό φύλο. Παρουσιάζεται η εξέλιξη της επιστημονικής συζήτησης, από τις διακρίσεις φύλου, στις σχέσεις των φύλων, αργότερα στις αναπαραστάσεις για τα φύλα και τελικά, στην αποδόμηση και στην αποδοχή πολλαπλών ταυτοτήτων.

2^η Ενότητα

Φεμινιστικές τάσεις στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Με τη μορφή εμπλουτισμένης διάλεξης, παρουσιάζονται οι κύριες φεμινιστικές κοινωνιολογικές τάσεις που έχουν εκδηλωθεί στους κόλπους των αντίστοιχων κοινωνιολογικών ρευμάτων, οι θέσεις τους, η ερμηνεία τους για τις ιεραρχημένες σχέσεις των φύλων, καθώς και η προτεινόμενη λύσεις για την ισότητα.

Αναπαραστάσεις του επιτυχημένου άνδρα/της επιτυχημένης γυναίκας: Καταγράφεται σε πίνακα το υποκειμενικό ανδρικό και γυναικείο πρότυπο που αναφέρει κάθε μέλος της ομάδας, ακολουθεί συζήτηση και γίνονται διαπιστώσεις, οι οποίες συγκρίνονται με τις συλλογικές (κοινωνικές) αναπαραστάσεις.

Βασικοί παράγοντες κοινωνικοποίησης, έμφυλος καταμερισμός στις σφαίρες επιρροής: Δίνονται εικόνες και κείμενα για μελέτη, επεξεργασία και ανάλυση με την οπτική του φύλου –κατά ομάδες- και ακολουθεί παρουσίαση και σχολιασμός στην ολομέλεια.

Παρουσιάζονται παραδείγματα και σχολιάζονται τα κύρια σημεία της έρευνας για τις αναπαραστάσεις των φύλων στην «παιδική» (τηλεοπτική) διαφήμιση (Μποταΐτη, 2010), όπου διαπιστώνεται έντονη διάκριση, συσχετισμός του γυναικείου φύλου με παθητικότητα ενώ του ανδρικού με ενεργητικότητα, δηλαδή διαπιστώνεται επιμονή στερεοτύπων και προετοιμασία για έμφυλους ρόλους.

3^η Ενότητα

Γλωσσικός σεξισμός: Με τη μορφή εμπλουτισμένης διάλεξης παρουσιάζεται η ποικιλία σεξιστικών παραδειγμάτων στο λόγο, τα οποία έχουν «φυσικοποιηθεί» τόσο που όχι μόνο δεν ενοχλούν αλλά η δόκιμη εκδοχή φαίνεται παράξενη και αντιμετωπίζεται διστακτικά

(Τσοκαλίδου, 1996). Για κάθε περίπτωση δίνονται παραδείγματα και οι επιμορφούμενες/-οι καλούνται να προτείνουν δικά τους .

Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της ταυτότητας: προκαλείται συζήτηση για να συνειδητοποιηθούν οι συνήθειες πρακτικές στην τάξη, για τον σχολικό χώρο και τη χρήση του από τα παιδιά –ανάλογα με το φύλο τους- για το πώς τα πρότυπα μπορούν να επηρεάζουν, καθώς και για το «φύλο» των μαθημάτων. Ακολουθώντας, δίνονται θέματα με τη μορφή ασκήσεων και οι ομάδες καλούνται να δημιουργήσουν κείμενα αφήγησης, αιτιολόγησης, διαφήμισης/παρουσίασης κ.λπ., προς την κατεύθυνση της ισότητας, τα οποία παρουσιάζουν στην ολομέλεια.

Επιλογές σπουδών και επιλογές/προσδοκίες ενήλικης ζωής: προκαλούνται να ανατρέξουν στο παρελθόν και στους προσωπικούς τους σχεδιασμούς και επιλογές σπουδών, για να συνειδητοποιήσουν ότι πολλά στερεότυπα διατηρούνται, αναπαράγονται και μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά.

Η εκπαιδευτική πολιτική για την ισότητα σε Ε.Ε. και Ελλάδα: παρουσιάζονται τα κυριότερα σημεία της ευρωπαϊκής και εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ισότητα, τονίζεται η αποσπασματική και αναποτελεσματική δράση και διαπιστώνεται η ανάγκη για γενίκευση της προσπάθειας για επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, καθώς και για την αλλαγή των Α.Π.Σ., ώστε να συμπεριλάβουν με σαφήνεια στόχους για την ισότητα. .

4^η Ενότητα

Η έννοια της διδακτικής παρέμβασης (εδώ, με την οπτική του φύλου) και της έρευνας-δράσης στη σχολική πρακτική: γίνεται παρουσίαση και παιδαγωγική επεξεργασία ενός αποσπάσματος της βιντεοσκοπημένης διδακτικής παρέμβασης σε νηπιαγωγείο, με τίτλο «*Οικιακές ευθύνες και ασχολίες των δύο φύλων*» (Μποταίτη, 2010)¹¹⁰.

Εξάσκηση στο σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων: οι επιμορφούμενοι/-ες, σε ομάδες, καλούνται να κάνουν έναν αδρό σχεδιασμό διδακτικού σεναρίου ή σχεδίου μαθήματος, με την οπτική του φύλου. Στη συνέχεια, το παρουσιάζουν στην ολομέλεια. *Αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος:* Αφού επαναληφθούν συνοπτικά τα κύρια σημεία των τεσσάρων ενοτήτων, δίνεται χρόνος για ερωτήσεις και γίνονται προφορικά σχόλια για το πρόγραμμα (περιεχόμενο, διάρκεια, εκπαιδευτικό υλικό κ.λπ.). Τέλος, οι επιμορφούμενοι/-ες καλούνται να διατυπώσουν εντυπώσεις, απόψεις, και στάσεις, σε γραπτό –ανώνυμο- κείμενο.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα έχει πραγματοποιηθεί με τη μορφή σειράς βιωματικών σεμιναρίων, προαιρετικού χαρακτήρα, διάρκειας 16 ωρών, κατόπιν πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος:

α) το σχολικό έτος 2013-14, στην 60^η Εκπαιδευτική Περιφέρεια Π.Α., λειτουργούν δύο τμήματα νηπιαγωγών, στα οποία επιμορφώνονται 50 νηπιαγωγοί, το 1/5 περίπου της περιοχής ευθύνης της οικείας Σχολικής Συμβούλου.

β) το σχολικό έτος 2014-15, με πρωτοβουλία του 2^{ου} Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης, λειτουργεί ένα τμήμα με εκπαιδευτικούς Π.Ε. διαφόρων ειδικοτήτων της Κ. Μακεδονίας, στο οποίο συμμετέχουν 25 άτομα.

¹¹⁰ Το σχέδιο βρίσκεται αναρτημένο, ως σενάριο Καλής Πρακτικής στο πλαίσιο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών του Επιχειρησιακού Προγράμματος για την Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, στο <http://zeus.pi-schools.gr/epimorfosi/library/kp>, (ΠΕ60_ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ/17.ΑΘΜΙΑ_ΠΕ60_20_Μποταίτη_Αρετή)

γ) το σχολικό έτος 2015-16, το 2^ο Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με την Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε.& Δ.Ε. Κ. Μακεδονίας, λειτουργεί ένα τμήμα με εκπαιδευτικούς Π.Ε. διαφόρων ειδικοτήτων της Κ. Μακεδονίας, στο οποίο συμμετέχουν 25 άτομα.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε τρεις φάσεις:

Αρχική (με ανώνυμο δομημένο ερωτηματολόγιο στάσεων και απόψεων), διαγνωστική (με πίνακες καταγραφών, συζήτηση, εμπειρική παρατήρηση και παραγωγή διδακτικών προτάσεων) και τελική (με ελεύθερο κείμενο, σαν να απαντούν σε κάποιον/-α συνάδελφο που ρωτάει για το αν αξίζει να δηλώσει συμμετοχή στο πρόγραμμα, σε μια επόμενη σχετική πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος). Αποσπάσματα των απαντήσεων παρουσιάζονται παρακάτω, (εικόνες 1 και 2):

- «Η συμμετοχή μου σ' αυτό το σεμινάριο μ' έβαλε σε σκέψεις, ν' αρχίσω να παρατηρώ, να προσέχω πώς να οργανώνω καλύτερα το χώρο μου στο σχολείο, πώς να επιλέγω τα υλικά που επιλέγω για τις διδακτικές ενότητες αλλά και τον τρόπο εκφοράς του προφορικού λόγου» (Τούμπα).
- «Από την πρώτη κιάλας συνάντηση ανακάλυψα ότι υπήρχαν αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία που αγνοούσα. Στη συνέχεια, αναγνώρισα μέσα μου την αμφιβολία να αναδύεται..., αν πρόκειται ν' αλλάξει κάτι στη νοοτροπία μας. Στην τελευταία συνάντηση ένιωσα ότι η αλλαγή μπορεί να συμβεί, αν ασχοληθούμε. Δεν θα πρόκειται για απώλεια της ταυτότητάς μας αλλά για εγκαθίδρυση σεβασμού, αγάπης και ισοτιμίας ανάμεσά μας!» (Ζυγός).

Εικόνα 1. Αξιολογικά σχόλια (1)

- «Στη διαδρομή για το νηπιαγωγείο, η οποία διαρκεί δύο ώρες, ήδη έχει συζητηθεί με τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσες η αξία του συγκεκριμένου προγράμματος και η συμμετοχή σε μια επόμενη πρόσκληση. Το περιεχόμενο, η μέθοδος, οι τεχνικές και το υλικό που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ευχάριστα, δημιουργώντας κλίμα φιλικό και καθόλου κουραστικό ή μονότονο» (Ηλιος).
- «Είχα την ευκαιρία να αναδεύσω στη μνήμη μου εμπειρίες, λόγια, πράξεις που ήταν θαμμένες (όχι ξεχασμένες). Από την αρχή ως το τέλος, η δυναμική της εισηγήτριας ήταν "άκαμπτη" και σταθερή, χωρίς να κλονίζεται η αυτοπεποίθησή της. Μου άρεσε πολύ!» (Ανήσυχη).

Εικόνα 2. Αξιολογικά σχόλια (2)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η γενική εικόνα που παρουσιάζεται από την περιορισμένη εφαρμογή του προγράμματος είναι πολύ θετική κι ενθαρρυντική. Οι συμμετέχουσες/-οντες αναπτύσσουν ενδιαφέροντες διαλόγους, συνειδητοποιούν με πόση φυσικότητα αποδεχόμαστε κάποιες καταστάσεις ως προφανείς και αναμενόμενες, μεταφέρουν προσωπικές εμπειρίες και προβληματισμούς από την τάξη τους, ικανοποιούνται αρχίζοντας να βρίσκουν εναλλακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας. Επιβεβαιώνεται, ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων σύμφωνα με τις αρχές της δια βίου μάθησης προάγει το ενδιαφέρον και την ικανοποίηση. Από τα προφορικά και γραπτά σχόλια των εκπαιδευτικών αλλά και κατά την άποψη της επιμορφώτριας, η διάρκεια του προγράμματος θα πρέπει να είναι 20-21 ώρες.

Αν αναλογιστούμε, ότι το έτος 2014 έχει χαρακτηριστεί από την Ευρώπη ως «Έτος για τη συμφιλίωση της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής» (Ε.Σ.Ε.Ε., 2014, ΠΕΣΠΟ3Τ, 2014) αντιλαμβανόμαστε ότι, παρά τις σημαντικές κοινωνικοοικονομικές αλλαγές στη ζωή των δύο τελευταίων γενεών, η έννοια της «ισότητας των φύλων» φαίνεται να χρησιμοποιείται συχνά ως μια ρητορική διατύπωση ενώ η έννοια της «ισότιμης παρουσίας των φύλων» παραμένει ζητούμενο, καθώς σχετίζεται άμεσα με την ειλικρινή βούληση, πολιτική και κοινωνική.

Αποτελεί πρόκληση για το χώρο της Εκπαίδευσης λοιπόν, να υποστηρίξει αγόρια και κορίτσια για ν' αποκτήσουν επίγνωση το ένα για το άλλο φύλο, αφού καλούνται ν' ανταποκριθούν σε κοινές εμπειρίες και να ζουν αρμονικά και ισότιμα. Στο πλαίσιο αυτό, όπως υποστηρίζει η Kennway (1991), «πρέπει να βοηθήσουμε τα κορίτσια, βοηθώντας τ' αγόρια να βοηθήσουν τον εαυτό τους».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασιάδου, Χ.(2002-'03). «Ψυχολογικές προσεγγίσεις: Η διαφορετική ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου», στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. *Φεμινιστικές προσεγγίσεις στην Ψυχολογία (σημειώσεις)*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., σσ. 17-60.

Γάππα, Σ. (2008). Η ευρωπαϊκή και εθνική πολιτική για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Ευρωπαϊκά Προγράμματα στην ελληνική εκπαίδευση από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, διπλωματική εργασία Δ.Μ.Π.Σ., Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.(2005). «Από την πλευρά του μελλοντικού άνδρα-κουβαλητή: Μία ερμηνεία για τις διαφορές στις σχολικές επιδόσεις των δύο φύλων», στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά. Δ. (επιμ.), *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ζωή*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 149-166.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (επιμ.), (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ζωή*. Αθήνα: Gutenberg

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2002-'03). *Φεμινιστικές προσεγγίσεις στην Ψυχολογία (σημειώσεις)*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.(1999). «Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων», στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ.41-60.

Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ.(1998). «Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές», στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.), *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κεδράκα, Κ., Φίλλιπς, Ν. κ.ά. (2013) «Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση», στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (επιμ.) *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας* (επιμορφωτικό υλικό σε CD), Αθήνα

Κ.Ε.Θ.Ι.- Π.Ι.Ε., (2008) «Μελέτη: Σειρά Εκθέσεων με εξειδικευμένα θέματα με αποδέκτες Κέντρα Λήψης Αποφάσεων και Άσκησης Πολιτικής», Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Ε.Ε.

Κίτσιος, Φ. (2013). «Εισαγωγή στο Μάνατζμεντ-Οργάνωση και διοίκηση στην Εκπαίδευση: Στρατηγικός σχεδιασμός και οργανωσιακές αλλαγές», στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (επιμ) *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας* (επιμορφωτικό υλικό σε CD), Αθήνα

Μποταΐτη, Α (2010). *Οι αναπαραστάσεις των φύλων στις τηλεοπτικές διαφημίσεις της πρωινής- 'παιδικής' ζώνης*, διπλωματική εργασία Δ.Μ.Π.Σ., Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Μπότου, Α. (2013): «Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό : Αρχές Ανάλυσης και Σχεδιασμού Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων», στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (επιμ.) *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας* (επιμορφωτικό υλικό σε CD), Αθήνα

Ντινοπούλου, Κ. (2013). «Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου», στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (επιμ) *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας* (επιμορφωτικό υλικό σε CD), Αθήνα

Σακκά, Δ.(2007). Οι στάσεις των αγοριών και κοριτσιών για τους ρόλους και τις σχέσεις των δύο φύλων στην οικογένεια. Στο Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Δ. Σακκά (Επιμ Έκδ.) *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μια μελέτη για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.

Συγκολλίτου, Ε., Σακκά, Δ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.(2007). Εικόνα του εαυτού και φύλο κατά την εφηβική ηλικία. Στο Β. Δεληγιάννη, Δ. Σακκά (Επιμ. έκδ) *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μια μελέτη για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ.

Τσοκαλίδου, Π. (1996). *Το φύλο της γλώσσας: οδηγός μη σεξιστικής γλώσσας για τον δημόσιο ελληνικό λόγο*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων

Υ.Π.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. (2003) *Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης* (ΦΕΚ 303B/13-03-2003)

Φρόση, Α. (2005). Η κοινωνική κατασκευή της ανδρικής ταυτότητας: Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αγόρια (και για τα κορίτσια) στο σχολείο. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Δ. Σακκά (επιμ). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι*. Αθήνα: Gutenberg.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Ελληνική Συνομοσπονδία Εμπορίου και Επιχειρηματικότητας (Ε.Σ.Ε.Ε), (2014). «*Συμμετοχή της Δομής Ισότητας της ΕΣΕΕ στο Ευρωπαϊκό Forum Εργοδοτών για τη Συμφιλίωση Οικογενειακής και Επαγγελματικής Ζωής, Ελσίνκι 8-9 Σεπτεμβρίου 2014*», στο <http://www.isotita.esee.gr>, (ανακτήθηκε 4-1-16)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή- Δίκτυο ΕΥΡΙΑΔΙΚΗ, (2010). «*Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίπεδο: Μελέτη για τα μέτρα που λαμβάνονται και την κατάσταση που επικρατεί στην Ευρώπη σήμερα*», (μετάφ. Φ. Μουζακίτη), Κύπρος: Υ.Π.ΠΟ, (<http://www.eurydice.org>).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2012) «*Γραπτή Δήλωση, σύμφωνα με το άρθρο 123 του Κανονισμού του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, σχετικά με το ευρωπαϊκό έτος για τη συμφιλίωση της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής*», στο <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+WDECL+P7-DCL-2012-0032+0+DOC+PDF+V0//EL&language=EL> (ανακτήθηκε 4-1-16)

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2007) «*Ψήφισμα σχετικά με την αποδοτικότητα και την ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*», στο <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0417+0+DOC+XML+V0//EL>,(ανακτήθηκε 4-1-16)

Κέντρο Έρευνας για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.) <http://www.kethi.gr/> Μποταΐτη, Α. (2010). «*Οικιακές ευθύνες και ασχολίες των δύο φύλων: Διδακτική παρέμβαση με την οπτική του φύλου*», στο <http://zeus.pi-schools.gr/epimorfosi/library/kp/index.php?dir=%2F1>. (4-1-16)

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (2007). «*Βοηθητικό Υποστηρικτικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο*» Ε., Μαραγκουδάκη (υπεύθ. έργου) Ιωάννινα: συγχρηματοδότηση Ε.Ε. και ΥΠ.Ε.Π.Θ. http://www.isotita-epaeak.gr/ipostirikτικο_iliko.htm

ΠΕΣΠΟ3Τ, (2014). «*2014 έτος συμφιλίωσης οικογένειας και εργασίας*», στο <http://triteknoi-edessa.blogspot.gr/2013/02/2014.html>, (ανακτήθηκε 4-1-16)

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Αρετή Μποταΐτη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται πρόταση εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την αναβάθμιση της σχέσης επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα σε νηπιαγωγούς και γονείς, η οποία έχει εφαρμοστεί το σχολικό έτος 2012-13. Επιδιώκεται να αναδειχτεί, από την οπτική της Σχολικής Συμβούλου, αφενός ο τρόπος οργάνωσης, προγραμματισμού, υλοποίησης και αξιολόγησης ενός προγράμματος επιμόρφωσης νηπιαγωγών και γονέων και αφετέρου ο ρόλος της και η συμβολή της στο δίκτυο των συνεργαζόμενων φορέων. Στο θεωρητικό μέρος θα γίνει αναφορά στην έννοια του στρατηγικού σχεδιασμού και πώς αυτός συνδέεται με τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων, καθώς και στην ανάγκη διευκόλυνσης της μετάβασης. Στο πρακτικό μέρος θα παρουσιαστεί η διαδικασία που έχει ακολουθηθεί σύμφωνα με το μοντέλο A.D.D.I.E., αναφορικά με το θέμα. Από την ανάλυση και το σχολιασμό προκύπτει, ότι ο σχεδιασμός που ακολουθεί αρχές της δια βίου μάθησης φαίνεται να προάγει το ενδιαφέρον και την ικανοποίηση συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και να οδηγεί σε αξιόλογες διαπιστώσεις για τα αποτελέσματα σε αμιγείς ή μικτές ομάδες.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Στρατηγικός σχεδιασμός, εκπαίδευση ενηλίκων, συνεργασία

280

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα διάφορα περιστατικά και αφορμές δίνουν ευκαιρίες για επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα σε νηπιαγωγούς και γονείς. Αυτό δημιουργεί άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον. Η μετάβαση του μικρού παιδιού στο Νηπιαγωγείο δημιουργεί συνήθως αγωνία. Πολύ συχνά, οι γονείς φαίνεται να εκδηλώνουν αυξημένες προσδοκίες και απαιτήσεις από τις/τους νηπιαγωγούς και αντίστοιχα, οι νηπιαγωγοί παραπονούνται για μειωμένη αναγνώριση της προσπάθειάς τους και για έλλειψη διάθεσης για συνεργασία από γονείς, κυρίως σε περιπτώσεις που τα παιδιά τους εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Από την οπτική της/του Σχολικής/-ού Συμβούλου και στο πλαίσιο του πολυδιάστατου ρόλου της/του, περιγράφονται πρωτοβουλίες και συνεργασίες με φορείς και γενικότερα η εμπειρία από τη δράση αυτή, η οποία είχε ως σκοπό να ενισχυθεί ο *κοινωνικός παράγοντας*, δηλαδή ο ένας από τους τρεις που συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός είναι ένα σύνολο ενεργειών που συνθέτουν θεωρητικές θέσεις και αρχές για τη μάθηση με την πρακτική σχεδιασμού εκπαιδευτικών συστημάτων. Πρόκειται για διαδικασία που αναφέρεται σε στάδια και αφορά στην ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών και στόχων, περιλαμβάνει την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και μαθησιακού υλικού, την εφαρμογή, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της όλης εκπαιδευτικής δράσης (Μπότου, 2013). Όπως κάθε εκπαιδευτικός σχεδιασμός, έτσι κι αυτός που απευθύνεται στα ενήλικα άτομα, ακολουθεί μία πορεία (Κεδράκα, Φίλλιπς κ.ά., 2013) προσπαθώντας ν'

απαντά στις τρεις κύριες ερωτήσεις (πού πηγαίνουμε; πώς θα φτάσουμε εκεί; πώς θα ξέρουμε ότι έχουμε φτάσει;).

Η οργάνωση και οι διαδικασίες εκτέλεσης ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που γίνονται σε επίπεδο Εκπαιδευτικής Περιφέρειας αποτελούν στρατηγικό σχεδιασμό (Κίτσιος, 2013). Αυτόν τον χαρακτήρα έχουν οι δράσεις ενημέρωσης και συνεργασίας που διοργανώνονται με πρωτοβουλία των οικείων Σχολικών Συμβούλων, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους. Η υιοθέτηση στρατηγικής κατευθύνει τη δράση, δημιουργεί προϋποθέσεις συνοχής, μειώνει την αβεβαιότητα των συμμετεχόντων και συγκεντρώνει την προσπάθεια προς τον κοινό στόχο (ο.π.).

Ο ρόλος του/της σχολικού/-ης συμβούλου στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό

Με το Ν.1304/82 έχει διαχωριστεί η διοικητική από την παιδαγωγική εποπτεία στην Εκπαίδευση. Οι Διευθυντές και οι Διευθύντριες Εκπαίδευσης έχουν τη γενική ευθύνη διοίκησης και ελέγχου λειτουργίας των σχολικών μονάδων και οι Σχολικοί και Σχολικές Σύμβουλοι την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, μπορούν να λειτουργήσουν ως συνεργάτες, αρωγοί, διαμεσολαβητές ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και στο κοινωνικό περιβάλλον (Ζερβοπούλου, 2013, σ. 12). Με τη συμβολή τους, είναι δυνατό να βελτιωθούν οι δυνατότητες που υπάρχουν για την ανάπτυξη αποτελεσματικών σχέσεων μέσα από ενέργειες και δραστηριότητες. Στα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων, μεταξύ άλλων, είναι η υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών καθώς και η συμμετοχή στην επιμόρφωσή τους (Π.Δ. 200/98, αρ. 12, ΦΕΚ 1340/2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1, Ντινοπούλου, 2013: σ.4). Τις επιμορφώσεις υλοποιούν οι ίδιοι/-ες, λειτουργώντας ως εκπαιδευτές ενηλίκων ή τις αναθέτουν σε ειδικούς επιστήμονες. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους επίσης, διοργανώνουν συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων των μαθητών/-τριών και αναπτύσσουν συνεργασίες με κοινωνικούς φορείς (ΥΑ Φ353.1/324/105657/Δ1). Στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, η εκπαίδευση ενηλίκων επιδιώκει τη δημιουργία του κριτικού κι ενεργού πολίτη.

Παράλληλα, η φιλοσοφία του Νέου Σχολείου, του Σχολείου του 21^{ου} αι., συνοψίζεται στη φράση «Σχολείο ανοιχτό στην Κοινωνία και Κοινωνία μέσα στο Σχολείο». Αυτή η θέση απηχεί στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., το οποίο –μεταξύ άλλων- είναι συνοπτικό και προσιτό στους γονείς ώστε να διευκολύνει και τη δική τους εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Υ.Π.Δ.Β.Μ.-Π.Ι.,2011,σ.4, Ντινοπούλου, 2013, σ.24-27). Σύμφωνα με τις αρχές του Deming για την ποιότητα στην Εκπαίδευση (Ζερβοπούλου, 2013: σ.σ18-23), οι Σχολικοί/-ές Σύμβουλοι συμβάλλουν στη μείωση των πιθανοτήτων αποτυχίας και στη διατήρηση σταθερών στόχων, εμπνέοντας, εμπνυχώνοντας, διευκολύνοντας συνεργασίες με φορείς, απομακρύνοντας δισταγμούς και φόβους και διευκολύνοντας την αυτοβελτίωση των εμπλεκόμενων.

Διαπιστώνεται, ότι το έργο των Σχολικών Συμβούλων είναι πολύπλευρο, σύνθετο και απαιτητικό. Κατέχουν επιτελικό ρόλο στην εκπαιδευτική πυραμίδα, ο οποίος σχετίζεται με ηγετικές ικανότητες, με δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείρισης προσωπικού και με υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκή μόρφωση (Κίτσιος, 2013).

Η μετάβαση στο νηπιαγωγείο, ως αφορμή για επιμόρφωση

Η Οικογένεια αποτελεί τον πρώτο παράγοντα κοινωνικοποίησης. Το Νηπιαγωγείο και η Οικογένεια θεωρούνται δυο περιβάλλοντα μάθησης σε συνεργασία (Μπιρμπίλη, 2011). Σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη, το παιδί που εισέρχεται στο Νηπιαγωγείο διαθέτει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και μεταφέρει την κουλτούρα που χαρακτηρίζει το «άτυπο μαθησιακό περιβάλλον» της οικογένειας. Συνεπώς, διαθέτει ένα σύνολο γνώσεων,

δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφορών και ρόλων. Η μετάβαση στο Νηπιαγωγείο συνεπάγεται για το νήπιο, αφενός την αίσθηση αποδοχής, ασφάλειας, αναγνώρισης και πλήρους ένταξης (ισότιμα, ενεργά, δημιουργικά) και αφετέρου, την υποστήριξή του για την εκμάθηση κανόνων και περιορισμών, την αρμονική συνύπαρξη με τον «άλλον» και την αποβολή της ανώριμης συμπεριφοράς, δηλαδή, τελικά, την κοινωνικοποίηση στο σχολικό περιβάλλον.

Τη διαδικασία αυτή φαίνεται ότι βιώνει ολόκληρη η οικογένεια, με αγωνία, επιφύλαξη και προσδοκίες. Για μια επιτυχημένη μετάβαση του νηπίου στο πρώτο σχολικό περιβάλλον -η οποία διαμορφώνει και τη μελλοντική στάση του απέναντι στη δια βίου μάθηση- χρειάζεται να υπάρχει μεταξύ Νηπιαγωγείου και Οικογένειας αμοιβαία, ειλικρινής και καλοπροαίρετη επικοινωνία καθώς και ανεπιφύλακτη, συστηματική και διαρκής συνεργασία. Στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», οι γονείς μπορούν και πρέπει να είναι γνώστες και συμμετοχοί της κάθε προσπάθειας, ώστε να γίνουν και αυτοί αρωγοί στη μάθηση.

Οι Σχολικές/-οί Σύμβουλοι, σε συνεργασία με τις/τους Προϊστάμενες/-ους των Νηπιαγωγείων και τους Συλλόγους Γονέων μπορούν να οργανώνουν συγκεντρώσεις και σεμινάρια επιμορφωτικού χαρακτήρα για τους γονείς των νηπίων, με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων πάνω σε προβλήματα αγωγής, μάθησης και συμπεριφοράς των νηπίων, καθώς και για την προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ τους.

Συνεργασίες με φορείς

Στο πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής δράσης, αναπτύσσεται συνεργασία με τους παρακάτω θεσμικούς φορείς:

Σχολές Γονέων

Η Σχολή Γονέων Δυτικής Θεσσαλονίκης ανήκει στο Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας. Σύμφωνα με το σχετικό δελτίο τύπου, σκοπός είναι *«η στήριξη των γονέων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο σύνθετο και δύσκολο ρόλο τους όπως αυτός διαμορφώνεται στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες[...]*». Η συμβολή της στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό που παρουσιάζεται εδώ, είναι η παροχή του εκπαιδευτικού υλικού¹¹¹ με θέμα *«Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας»* και η διάθεση των ειδικών επιστημόνων που πραγματοποιούν την επιμόρφωση.

Τοπική Αυτοδιοίκηση

Η συνεργασία με τις δημοτικές ενότητες πραγματοποιείται με διάφορες μορφές. Σκοπός της είναι, βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας, η διαχείριση ορισμένων πρακτικών ζητημάτων και λειτουργικών θεμάτων των σχολικών μονάδων. Στην προκειμένη περίπτωση, ζητείται από τις αρμόδιες για θέματα Παιδείας υπηρεσίες των Δήμων Νεάπολης- Συκεών και Κορδελιού-Ευόσμου, τα νηπιαγωγεία των οποίων ανήκουν στην 60η Εκπαιδευτική Περιφέρεια Π.Α., η άδεια χρήσης αιθουσών σε εξωδιδασκτικό χρόνο, για την πραγματοποίηση απογευματινών επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε.

Σύμφωνα με το Ν.2986/2002 και την Φ.353/2002 (ΦΕΚ 1340 τ.Β') απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ, οι Σχολικοί Σύμβουλοι υπάγονται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, την οποία ενημερώνουν για τις πρωτοβουλίες τους αναφορικά με τις επιμορφωτικές δράσεις και, όταν

¹¹¹ Σύμφωνα με το Δελτίο Τύπου: *«Το εν λόγω έργο εντάσσεται στο Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Ε.Π (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση) του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με τίτλο Πράξεων «Σχολές Γονέων ΑΠ7, ΑΠ8 και ΑΠ9» και συγχρηματοδοτείται από το Ε.Κ.Τ. (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και το Ελληνικό Δημόσιο».*

απαιτείται, αιτούνται σχετικής έγκρισης. Για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό που παρουσιάζεται εδώ έχει ενημερωθεί η Περιφερειακή Διεύθυνση Κ. Μακεδονίας.

Διεύθυνση Π.Ε

Στο πλαίσιο των διακριτών αρμοδιοτήτων, οι Σχολικοί/-ές Σύμβουλοι κοινοποιούν προς την οικεία Διεύθυνση Π.Ε. τον προγραμματισμό των επιμορφωτικών δράσεων. Στην περίπτωση αυτή έχει ενημερωθεί η Διεύθυνση Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρουσιαστεί μια εφαρμοσμένη προσπάθεια ευρύ εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την αναβάθμιση της σχέσης συνεργασίας μεταξύ Νηπιαγωγείου και Οικογένειας.

Στόχοι είναι:

- α) Να φανούν τα βήματα που ακολουθεί ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός
- β) Να αναδειχθεί η συμβολή των συνεργαζόμενων φορέων
- γ) Να αναδειχθεί ο ρόλος της/του Σ.Σ. στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- δ) Να αναδειχθεί ο ρόλος της/του Σ.Σ. στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας

Οι υποθέσεις εργασίας είναι οι εξής:

- α) Όταν τηρούνται οι βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων αυξάνονται οι πιθανότητες επίτευξης (συμμετοχή, ικανοποίηση, αλλαγή στάσεων)
- β) Τα μέλη «ομοιογενών» ομάδων εκπαιδεύονται ευκολότερα.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Χρησιμοποιείται η μέθοδος μελέτης περίπτωσης με χρήση παραδείγματος εφαρμοσμένου σχεδίου, το οποίο έχει πραγματοποιηθεί το σχολικό έτος 2012-13. Στον σχεδιασμό του προγράμματος έχει ακολουθηθεί το μοντέλο A.D.D.I.E. (Μπότου, 2013). Αναπτύσσεται σε πέντε φάσεις/στάδια: Ανάλυση, Σχεδιασμός, Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αξιολόγηση. Εργαλεία έρευνας και πηγές αποτελούν το ημερολόγιο και το αρχείο του Γραφείου της οικείας Σχολικής Συμβούλου.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Το πρόγραμμα αφορά στην επιμόρφωση νηπιαγωγών και γονέων για ζητήματα που αφορούν την ηλικιακή ομάδα του νηπιαγωγείου και την ενίσχυση των σχέσεων συνεργασίας, σε επίπεδο Εκπαιδευτικής Περιφέρειας. Η επιμόρφωση, συνολικής διάρκειας 25 ωρών, γίνεται με τη μορφή σειράς οκτώ απογευματινών, βιωματικών σεμιναρίων. Ακολουθεί η περιγραφή κατά στάδια:

Εντοπισμός/Ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών

Η εμπειρική γνώση της Σχολικής Συμβούλου και η ποικιλία μεμονωμένων περιστατικών που έχουν περιέλθει σε γνώση της –ως αναφορές παραπόνων/προβλημάτων- είτε από γονείς είτε από νηπιαγωγούς, αποτελούν την αφορμή για το πρόγραμμα. Οι νηπιαγωγοί αναφέρουν συνήθως μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες συμπεριφοράς νηπίων, που είτε δεν αναγνωρίζονται από τους γονείς είτε τους εμποδίζουν να είναι συνεργάσιμοι. Από την άλλη, οι γονείς αναφέρουν μειωμένη προσπάθεια από πλευράς των νηπιαγωγών ή μειωμένη ευαισθησία σε προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς των παιδιών τους.

Σχεδιασμός (σκοπός, στόχοι, περιεχόμενο, ενέργειες, μέσα)

Σκοπός είναι η βελτίωση του σχολικού κλίματος και η ενδυνάμωση συμμετεχόντων/-ουσών (νηπιαγωγών και γονέων), στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας.

Στόχοι είναι:

- Να έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις για τη διαπαιδαγώγηση των νηπίων.
- Να αναπτύξουν ικανότητα ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης.
- Να διαπιστώσουν ότι τα προβλήματα είναι κοινά και αντιμετωπίσιμα.
- Να υποστηριχτούν συμβουλευτικά από ειδικό επιστήμονα.
- Ν' αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης και διάθεσης συνεργασίας.
- Να βελτιώσουν τις γνώσεις/δεξιότητες/στάσεις τους απέναντι σε θέματα αγωγής της νηπιακής ηλικίας.

Μέσω του Γραφείου Σχολικής Συμβούλου κοινοποιείται στα νηπιαγωγεία το Δελτίο Τύπου της Σχολής Γονέων –προσαρμοσμένο σε ζητήματα που αφορούν στην ηλικιακή ομάδα του νηπιαγωγείου- και γίνεται πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για νηπιαγωγούς και γονείς, με δυνατότητα επιλογής αμιγούς ή μικτού τμήματος. Ο αριθμός δηλώσεων συμμετοχής -ο οποίος υπερβαίνει των προσδοκιών- και οι περιορισμένες δυνατότητες του φορέα υλοποίησης, αναγκάζει στον περιορισμό του αριθμού των τμημάτων, με κριτήριο να επιμορφωθούν πρωτίστως όλες/-οι οι νηπιαγωγοί που έχουν δηλώσει συμμετοχή. Τελικά, δημιουργούνται τρία αμιγή τμήματα νηπιαγωγών και πέντε τμήματα μικτά (νηπιαγωγών με γονείς των νηπίων του τμήματός τους).

Παράλληλα, γίνεται επικοινωνία με τους θεσμικούς φορείς στο πλαίσιο αρμοδιότητάς τους. Στο στάδιο αυτό, η χρήση των τεχνολογιών της επικοινωνίας και πληροφορίας (Τ.Π.Ε.) φαίνεται απαραίτητη για τη συνεργασία φορέων και φυσικών προσώπων. Διευκολύνει τη συγκέντρωση στοιχείων, την ομαδοποίηση, την κατανομή και τη διακίνησή τους.

284

Ανάπτυξη επιμορφωτικών συναντήσεων (οργάνωση περιεχομένου σε ενότητες)

Οι βασικές θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται στο επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφέρονται στη δομή και στη λειτουργία της ελληνικής οικογένειας, στα στερεότυπα και στις διακρίσεις που υπάρχουν, σε προβλήματα προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο, στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για ζητήματα συμπεριφοράς και διάγνωσης κλίσεων αλλά και στη συνεργασία με γονείς μετανάστες, στην υγεία και την ασφάλεια στους χώρους που συχνάζουν τα παιδιά καθώς και σε θέματα προώθησης της ισότητας φύλου.

Ο φορέας επιμόρφωσης παρέχει ευελιξία και κάθε ομάδα διαμορφώνει το περιεχόμενο των συναντήσεων ανάλογα με τις ανάγκες της. Πραγματοποιούνται οκτώ τριώρες συναντήσεις.

Εφαρμογή

Η Σχολή Γονέων Δυτικής Θεσσαλονίκης, μέσω των επιμορφωτριών, υλοποιεί το πρόγραμμα με θέμα: «Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων». Σύμφωνα με τον φορέα υλοποίησης, η παρακολούθηση είναι υποχρεωτική για όσες/-ους έχουν δηλώσει συμμετοχή. Βεβαίως, υπάρχουν κίνητρα, εσωτερικά και εξωτερικά. Αφενός, ο εμπλουτισμός της γνώσης, η βελτίωση δεξιοτήτων, η απόκτηση θετικών στάσεων και η ευαισθητοποίηση όλων σε θέματα νηπιακής ηλικίας. Αφετέρου, η χορήγηση του σχετικού βιβλίου-εγχειριδίου από τον επίσημο φορέα (εποπτείας του Υ.ΠΑΙ.Θ) και της Βεβαίωσης, που ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τις/τους νηπιαγωγούς για την επαγγελματική τους εικόνα. Οι επιμορφώτριες (σχολικές ψυχολόγοι) χρησιμοποιούν ποικιλία βιωματικών και επικοινωνιακών τεχνικών. Ως προς τη χωροταξία, η

ομάδα έχει κυκλική διάταξη και τα μέλη βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, γεγονός που ευνοεί τη συμμετοχή και την αλληλεπίδρασή τους. Χρησιμοποιείται ο διάλογος, ο καταγιγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων και η αφήγηση.

Αξιολόγηση προγράμματος

Η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιείται τόσο από τον φορέα επιμόρφωσης όσο και από τη Σχολική Σύμβουλο. Αναλυτικότερα:

α) Η Σχολή γονέων, μέσω της κάθε επιμορφώτριας, εφαρμόζει αξιολόγηση σε τρία στάδια, διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική. Στην αρχή και στο τέλος δίνονται ερωτηματολόγια στάσεων και απόψεων. Τα στοιχεία αξιοποιούνται από τον φορέα.

β) Η Σχολική Σύμβουλος εφαρμόζει αξιολόγηση σε τρία στάδια με διαφορετικά μέσα/εργαλεία. Στο αρχικό στάδιο, ο αριθμός δηλώσεων συμμετοχής στο πρόγραμμα έχει θεωρηθεί ως ένδειξη, τόσο της εμπιστοσύνης στην ποιότητα του προγράμματος και στον φορέα επιμόρφωσης όσο και του ενδιαφέροντος/ανάγκης που υπάρχει από νηπιαγωγούς και γονείς. Καθώς το πρόγραμμα είναι σε εξέλιξη, ρωτά νηπιαγωγούς σε τυχαίους δειγματοληπτικούς ελέγχους και αποτιμά ποιοτικά, με βάση το σχολιασμό τους για τις προσδοκίες, το ενδιαφέρον, τη δυναμική των ομάδων και την ικανοποίησή τους. Παράλληλα, μαζί με την Υπεύθυνη της Σχολής Γονέων Δυτικής Θεσσαλονίκης¹¹², επισκέπτονται τουλάχιστον δύο φορές κάθε τμήμα και έχουν την ευκαιρία ν' ακούν εντυπώσεις από τα άτομα που συμμετέχουν. Με αυτούς τους δύο τρόπους κάνει διαμορφωτική αξιολόγηση.

Πριν τη λήξη του προγράμματος, η Σύμβουλος προτείνει στις νηπιαγωγούς να προετοιμάσουν –προαιρετικά, κατά ομάδες και κατά την κρίση τους- δραστηριότητες «κλεισίματος», σχετικές με την εμπειρία από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, σ' ένα μεταγνωστικό στάδιο. Τις δραστηριότητες αυτές πρόκειται να παρουσιάσουν στο πλαίσιο επιμορφωτικής συνάντησης όλων των νηπιαγωγών της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας, ως «καλές πρακτικές», με σκοπό τη διάχυση της γνώσης. Η πρότασή της αυτή προκύπτει εκτός αρχικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού και γεννάται ως ιδέα, όταν διαπιστώνεται η ευχαρίστηση των επιμορφούμενων για το περιεχόμενο των συναντήσεων και για τη σχέση που έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο της ομάδας. Παράλληλα, παρέχει την ευκαιρία για αναστοχασμό, ώστε η νέα γνώση να γίνει αξιοποιήσιμη και χρήσιμη σε νέες καταστάσεις. Στη φάση αυτή, η συνδρομή κάθε επιμορφώτριας εξακολουθεί να είναι επιθυμητή και παρέχεται πρόθυμα, όποτε χρειάζεται.

Αποφασίζονται δύο ειδών δραστηριότητες αναστοχασμού:

α) μελέτες αληθοφανών περιπτώσεων, τις οποίες νηπιαγωγοί που συμμετέχουν σε αμιγές τμήμα επινοούν, επεξεργάζονται και παρουσιάζουν με δημιουργικό και πρωτότυπο τρόπο. Προετοιμάζονται σενάρια, στα οποία προβάλλονται θετικές ενέργειες και αποτελεσματικοί διάλογοι που προάγουν την επικοινωνία και τη συνεργασία, που ενθαρρύνουν την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση,

β) ελεύθερο κείμενο, με το οποίο νηπιαγωγοί των μικτών τμημάτων αναφέρονται στις σκέψεις και στα συναισθήματά τους πριν και μετά την αλληλεπίδραση με τους γονείς. Παράγωγα αυτής της τελευταίας φάσης είναι ομαδικές δραστηριότητες που συνδυάζουν φαντασία, δημιουργικότητα, πρωτοτυπία, ενθουσιασμό και χιούμορ, οι παρακάτω:

1) Έκθεση απόψεων, σκέψεων, συναισθημάτων με θέμα: «*Εκπαιδευτικοί και γονείς. Γίνεται να μιλάμε “ανοιχτά;”*». Αναφέρεται στην αγωνία και στην επιφυλακτικότητα που έχει

¹¹² Το σχ. έτος 2012-13, είναι η κ. Αντωνία Υψηλάντη.

επικρατήσει στην πρώτη συνεδρία της μικτής ομάδας και καταλήγει με τη μεγάλη ικανοποίηση των νηπιαγωγών για την αναγνώριση της δουλειάς τους (βλ. εικόνα 1).

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΓΟΝΕΙΣ: ΓΙΝΕΤΑΙ ΝΑ ΜΙΛΑΜΕ ΑΝΟΙΧΤΑ;»

- > «ΟΙ ΕΝΔΟΙΑΣΜΟΙ ΜΑΣ: ... Ξέραμε ότι, εμπλεκόμενοι σε μια τέτοια διαδικασία, θα έπρεπε κι εμείς πρόθυμα -κατά κάποιον τρόπο- να εκτεθούμε μπροστά τους, μιλώντας ακόμα και για προσωπικά βιώματα από τα δικά μας παιδιά. Κι αυτό, καμιά φορά προκαλεί, το λιγότερο, αμηχανία!»
- > «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ: Αξιολογώντας όλη τη πορεία, θεωρώ ότι πήγε **πάρα πολύ καλά**. Οι συζητήσεις και οι προβληματισμοί οδηγούσαν άλλοτε σε ενδεικτικές προτάσεις και άλλοτε σε τεκμηριωμένες λύσεις. Φυσικά, υπήρξαν κάποιες φορές απορίες, αντιδράσεις, αμφισβητήσεις ακόμα και αντιρρήσεις: «Α! Αυτό δεν μπορώ να το κάνω!», «Αυτά δεν γίνονται...», «Ποιος έχει υπομονή για τέτοιες λύσεις;» κλπ. ... **Οι γονείς δήλωσαν ότι ωφελήθηκαν πάρα πολύ** και πως μέσα από αυτό το πρόγραμμα, είχαν την ευκαιρία να μας γνωρίσουν καλύτερα, να μας εκτιμήσουν περισσότερο -όπως είπαν- και να νιώσουν πολύ πιο κοντά μας. **Ουσιαστικά (οι νηπιαγωγοί) δεν ήμασταν ισότιμα μέλη της ομάδας**. Χωρίς να το επιδιώξουμε είχαμε διπλό ρόλο: αναφέραμε βιώματά μας ως γονείς και κυρίως, κατόπιν παρότρυνσης της συντονίστριας, λειτουργούσαμε ως συνδεδετικός κρίκος και προτείναμε πιθανές λύσεις από την εμπειρία μας. Τελικά ήταν μια **ουσιαστική επιμόρφωση!**

Θα ήθελα να κλείσω λέγοντας, ότι αν τυχόν γίνονται αυτά τα προγράμματα κάθε χρόνο, με μεγάλη ευχαρίστηση θα έμπαινα στην ίδια διαδικασία». (Λαζαρίδου Ράνια, νηπιαγωγός)

Εικόνα 1. Περιγραφική παρουσίαση

2) Περιγραφικό κείμενο, με θέμα: «*Η Οδύσσεια μιας Γνωμάτευσης*». Αρχικά, αναφέρεται στη δυσκολία μιας μητέρας ν' αποδεχτεί ότι το παιδί της έχει σοβαρό πρόβλημα συμπεριφοράς -για το οποίο πρέπει να ζητήσει ιατροπαιδαγωγική εκτίμηση- στη συνέχεια, στην προσπάθειά της να αποκρύψει τη Γνωμάτευση από το Νηπιαγωγείο και τέλος, στην παραδοχή του προβλήματος και στην αναζήτηση παιδαγωγικής υποστήριξης. Με το κείμενο αυτό, η ομάδα εργασίας αναλύει το πρόβλημα και ορίζει τις διαστάσεις του. Επιπλέον, ερμηνεύει με λειτουργικό τρόπο *τι* είναι και *πώς* δημιουργείται ένα πρόβλημα, αναφέρει *ποιοι* και *πώς* εμπλέκονται, και τονίζει την ανάγκη για καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού (βλ. εικόνα 2).



Εικόνα 2. Συνοπτική απεικόνιση του σεναρίου

3) Περιγραφικό κείμενο σε σκίτσα, με θέμα: «Κι όμως, υπάρχει λύση!». Αναφέρεται με χιουμοριστικό τρόπο στη δυσκολία αμοτέρων, της ταλαιπωρημένης νηπιαγωγού και της πολυάσχολης μητέρας να βρουν το σωστό χρόνο και την πρόθυμη διάθεση να μιλήσουν για την, πραγματικά, προβληματική συμπεριφορά του νηπίου, γεγονός που αναβάλλει και δυσκολεύει την έγκαιρη αντιμετώπιση του προβλήματος.

Εικόνα 3. Εικαστική απεικόνιση του σεναρίου με σκίτσα



ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με το πρόγραμμα αυτό έχει επιμορφωθεί περίπου το 25% των νηπιαγωγών και γονείς από 5 μεταξύ των 98 δημοσίων νηπιαγωγείων της 60^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Α., κατά το σχολικό έτος 2012-13. Οι παραπάνω αναλογίες δεν επιτρέπουν ποσοτικές αναλύσεις παρά μόνο ανάδειξη ποιοτικών στοιχείων και σχολιασμό της συνολικής προσπάθειας. Η εμπειρία είναι ιδιαίτερα θετική κι ενθαρρυντική για τη διοργάνωση ανάλογων δράσεων, που αποσκοπούν στη βελτίωση της σχέσης επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ Νηπιαγωγείου και Οικογένειας.

Ως μοναδικό αρνητικό στοιχείο στην επιμορφωτική δράση αναφέρεται η αδυναμία της Σχολής Γονέων να ικανοποιήσει το σύνολο των αιτήσεων, καθώς το επιδοτούμενο ευρωπαϊκό πρόγραμμα έχει περιορισμένο προϋπολογισμό και διάρκεια. Διαφαίνεται η ανάγκη να υποστηριχθεί και να ενισχυθεί η λειτουργία των Σχολών Γονέων, παρότι οι προβλέψεις σήμερα είναι μάλλον δυοίανες, καθώς μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά το έργο των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τη διαδικασία και το περιεχόμενο, η επιμορφωτική προσπάθεια θεωρείται επιτυχημένη, για τους παρακάτω λόγους:

α) ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός σχεδιασμός έχει λάβει υπόψη θεωρίες της παιδαγωγικής, της επικοινωνίας, της συμπεριφοράς, των νέων τεχνολογιών και τις αρχές της μάθησης ενηλίκων,

β) η μαθησιακή διαδικασία έχει ευνοηθεί καθώς, όπως υποστηρίζει ο Merrill (Μπότου, 2013), οι συμμετέχουσες/-οντες ασχολούνται με την επίλυση πραγματικών/ρεαλιστικών προβλημάτων με βιωματικό και συνεργατικό τρόπο, ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση, παράγουν «φυσικό» προϊόν προς διάθεση και αξιοποίηση, οικειοποιούνται τη νέα γνώση, αναστοχάζονται και την κοινοποιούν,

γ) συνοδεύεται από αξιολόγηση σε τρία στάδια και από δραστηριότητες αναστοχασμού.

Όπως φαίνεται, ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων είναι πολύπλευρος και πολυδιάστατος. Οργανώνοντας επιμορφωτικά προγράμματα, φροντίζει να συνεργάζεται με άτομα και φορείς καθόλη τη διαδικασία του σχεδιασμού και της υλοποίησης. Η ποιότητα της συνεργασίας αποδεικνύεται καθοριστικής σημασίας και στην περίπτωση αυτή είναι πολύ θετική.

Ως προς την πρώτη υπόθεση της παρούσας εργασίας, η αξιολόγηση του προγράμματος επιβεβαιώνει ότι, όταν ακολουθούνται οι βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχίας. Ως προς τη δεύτερη υπόθεση διαπιστώνεται, ότι στις ομοιογενείς ομάδες (νηπιαγωγοί) τα μέλη μιλούν πιο «ανοιχτά» για τα προβλήματά τους, δείχνουν να αντιλαμβάνονται ευκολότερα τις απόψεις που εκφράζονται αλλά να υιοθετούν δυσκολότερα στάσεις που είναι αντίθετες από τη συλλογική (συντεχνιακή) αντίληψη. Αντίθετα, στις μικτές ομάδες (νηπιαγωγοί-γονείς), αρχικά καταγράφεται επιφυλακτικότητα και δυσκολία να εκφραστούν απόψεις αλλά διαπιστώνεται σημαντική αλλαγή στάσεων και μεγαλύτερη αποδοχή εκατέρωθεν.

Τέλος, παρότι το κριτήριο αυτό δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των γονέων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα είναι μητέρες, γεγονός που επιβεβαιώνει τη διεθνή και ελληνική έρευνα (Arnot, 2006, Dalhstrom, 1989, Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Σακκά, 2005, Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β., 1999, Κακαβούλης, Α., 1997), σχετικά με την αντίληψη για το ρόλο των φύλων και για την παρουσία τους στην οικιακή/δημόσια σφαίρα επιρροής. Επιβεβαιώνεται, δηλαδή, ο έμφυλος καταμερισμός ευθυνών και αναπαράγεται η παραδοσιακή αντίληψη –δυστυχώς, φυσικά και αυτονόητα- ότι η φροντίδα συνδέεται με τη μητέρα.

Η τελευταία διαπίστωση υποστηρίζει και ενισχύει την αναγκαιότητα να ενταθεί και να διευρυνθεί η Δια Βίου Μάθηση, με προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων σε θέματα που αφορούν στην οικογενειακή οργάνωση, στη γονεϊκή συμμετοχή στη φροντίδα και ανατροφή των παιδιών και στη συμβολή των γονέων στη διασφάλιση θετικού σχολικού κλίματος που ευνοεί τη μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. (μτφ. Αθανασιάδου Χρ., Δαλακούρα Κ.) Αθήνα : Μεταίχμιο

Γιοβαζολίας, Θ. (2011). «Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας», στο Δ. Γεώργας & Α. Γιώτσα (επιστ. επιμ.) *Σχολές Γονέων* Αθήνα: Σχολές Γονέων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Dalhstrom, E. (1989). Theories and ideologies of family functions, gender relations and human reproduction. In K. Boh, M. Bak, C. Clason, M. Pankratova, J. Qvortrup, G.B. Sgritta & K. Waerness (Eds.), *Changing patterns of European*

Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζερβοπούλου, Α. (2013). «Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: Καθήκοντα και αρμοδιότητες, αξιολόγηση, διαχείριση εκπαιδευτικής πολιτικής, συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινωνικούς φορείς», στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (επιμ.) *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας* (επιμορφωτικό υλικό σε CD), Αθήνα

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β.(1999). *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Κακαβούλης, Α. (1997). Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας

Κεδράκα, Κ., Φίλιπς, Ν. κ.ά. (2013) «Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση», στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (επιμ.) *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας* (επιμορφωτικό υλικό σε CD), Αθήνα

Κίτσιος, Φ. (2013). «Εισαγωγή στο Μάνατζμεντ-Οργάνωση και διοίκηση στην Εκπαίδευση: Στρατηγικός σχεδιασμός και οργανωσιακές αλλαγές», στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (επιμ) *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας* (επιμορφωτικό υλικό σε CD), Αθήνα

Μπιρμπίλη, Μ. (2011) (υπευθ. Έργου). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα: Π.Ι./ΕΣΠΑ

Μπότου, Α. (2013): «Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό : Αρχές Ανάλυσης και Σχεδιασμού Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων», στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (επιμ.) *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας* (επιμορφωτικό υλικό σε CD), Αθήνα

Ντινοπούλου, Κ. (2013). «Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου», στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (επιμ) *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας* (επιμορφωτικό υλικό σε CD), Αθήνα

Π.Δ. 200/98: «*Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων*». Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Υ.Π.Δ.Β.Μ –Π.Ι. (2011) *Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*

Υ.Π.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. (2003) *Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης* (ΦΕΚ 303B/13-03-2003)

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2002) ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1, *Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων*, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο

Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΝΑ ΑΝΙΧΝΕΥΟΥΝ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Α.Δ.Κ.Σ. ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΛΙΣΤΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΑΒCC-2

*Πηνελόπη Πλατανίτη, Χριστίνα Ευαγγελινού, Δήμητρα Δημητροπούλου,
Ειρήνη Κοϊδου & Ελένη Φωτιάδου*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Αναπτυξιακή Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού (Α.Δ.Κ.Σ.) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που συναντάται στο 5-6 % των παιδιών σχολικής ηλικίας και αφορά δυσκολίες κινητικού συντονισμού που δεν οφείλονται σε νοητικά ή νευρολογικά αίτια. Η σημασία της έγκυρης και έγκαιρης ανίχνευσής της έχει υπογραμμιστεί από τη διεθνή βιβλιογραφία. Η κινητική αξιολόγηση παιδιών με Α.Δ.Κ.Σ. εκτός από τα κινητικά τεστ μπορεί να πραγματοποιηθεί και με Λίστες παρατήρησης οι οποίες αποτελούν ένα εύχρηστο εργαλείο ανίχνευσης για τους εκπαιδευτικούς. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της ικανότητας των Νηπιαγωγών να ανιχνεύουν τις κινητικές δυσκολίες των μαθητών τους με χρήση της Λίστας Παρατήρησης ΜΑΒCC-2. Στην έρευνα συμμετείχαν 287 μαθητές 5-6 ετών που αξιολογήθηκαν με το κινητικό τεστ ΜΑΒC-2 και 36 Νηπιαγωγοί οι οποίοι συμπλήρωσαν τη Λίστα ΜΑΒCC-2. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Νηπιαγωγοί αναγνώρισαν το 95,8% των παιδιών χωρίς κινητικές δυσκολίες, το 51% των παιδιών με σοβαρές κινητικές δυσκολίες και το 21% με μέτριες κινητικές δυσκολίες. Η αξιοπιστία της Λίστας βρέθηκε υψηλή. Συμπερασματικά, οι Νηπιαγωγοί επέδειξαν μέτρια ικανότητα αναγνώρισης των σοβαρών κινητικών δυσκολιών, χαμηλή ικανότητα αναγνώρισης μέτριων κινητικών δυσκολιών, ενώ κατάφεραν να αναγνωρίσουν παιδιά χωρίς κινητικές δυσκολίες.

ΛΕΞΕΙΣΚΛΕΙΔΙΑ

MABC-2 Checklist, Αναπτυξιακή Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού (D.C.D.), κινητικό τεστ Movement Assessment Battery for Children 2, κινητική αξιολόγηση, Νηπιαγωγοί.

290

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κινητική ανάπτυξη είναι απαραίτητη για τις καθημερινές δραστηριότητες και την αυτοεξυπηρέτηση του ατόμου. Η ελλιπής κινητική ανάπτυξη μπορεί να επηρεάσει την ολοκλήρωση του ατόμου και την ένταξή του στην κοινωνία.

Η κινητική ανάπτυξη δεν είναι ομαλή και αυτονόητη για όλα τα παιδιά. Ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν κινητικές δυσκολίες, χωρίς ωστόσο να παρουσιάζουν γενικευμένη καθυστέρηση ή άλλες νοητικές ή γνωστικές δυσκολίες και νευρολογικές διαταραχές (Gillberg & Kadesjo, 2003). Η κινητική επίδοση των παιδιών αυτών είναι συνήθως πιο αργή και λιγότερο ακριβής συγκριτικά με συνομηλικούς (Polatajko, 1999; Geuze et al., 2005; Magalhaes, 2011; Zwicker et al., 2012). Τέτοιου τύπου δυσκολίες παρουσιάζονται συνήθως σε παιδιά με Αναπτυξιακή Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού (Α.Δ.Κ.Σ.) [American Psychiatric Association, 2000].

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Α.Δ.Κ.Σ. είναι ετερογενή. Ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες μόνο στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, ορισμένα στις αδρές, ή και στις δύο (Visser, 2003; Rivard et al., 2011; Polatajko & Cantin, 2006). Συγκεκριμένα, μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στις διακριτές κινήσεις των δακτύλων, στο συντονισμό ματιών-χεριών, στην ισορροπία (Geuze, 2005), στον έλεγχο της στάσης του σώματος (Keogh&Oliver, 1968; Wall, Reid&Paton, 1990; Craty, 1994; Rodger et al., 2003; Polatajko & Cantin, 2006; VanWaelvelde et al., 2008) ή να παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο φυσικής κατάστασης και μια γενικευμένη αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης (Visser et al., 1998). Οι συγκεκριμένες δυσκολίες κινητικού συντονισμού εμποδίζουν τις καθημερινές δραστηριότητες, την ακαδημαϊκή επίδοση (Orton, 1937; Wilson,

Maruff, & Lum, 2003; Smits-Engelsman et al., 2003; Magalhaes, Cardoso & Missiuna, 2011) αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Piek & Dyck, 2004).

Η συχνότητα εμφάνισης της Α.Δ.Κ.Σ. σε παιδιά σχολικής ηλικίας είναι 5-6% [Zwicker et al., 2012 (όπως αναφέρεται στο Lingam, et al., 2009)]. Στην Ελλάδα, τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι ο επιπολασμός της διαταραχής είναι περίπου 5-9% για παιδιά με σοβαρές κινητικές δυσκολίες και 10-15% για παιδιά με μέτριες (Κουρτέσης, 1997; Κουρτέσης, 1999; Ελληνούδης και συν., 2008).

Για να υπάρχει μία ολοκληρωμένη εικόνα της κινητικής συμπεριφοράς ενός παιδιού με Α.Δ.Κ.Σ. είναι σημαντική και απαραίτητη η αξιολόγηση της κινητικής ανάπτυξης (Rosenblum et al., 2008). Ξεκινώντας από την απλή παρατήρηση της κίνησης, με την πάροδο του χρόνου έχουν δημιουργηθεί διάφορα τεστ για την ανίχνευση των κινητικών δυσκολιών και της Α.Δ.Κ.Σ.. Τα τεστ που χρησιμοποιούνται συχνότερα είναι τα εξής: Test of Motor Proficiency [TMP] (Gubbay, 1975), Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency [BOTMP] (Bruininks, 1978), Test of Gross Motor Development [TGMD] (Ulrich, 1985; Ulrich, 2003), McCarron Assessment of Neuromuscular Development (Rose et al., 1998), Test of Motor Impairment [TOMI] (Stott, Moyes & Henderson, 1985), Movement Assessment Battery for Children-1 (Henderson & Sugden 1992). Ανανεωμένη έκδοση του τελευταίου αποτελεί το Movement Assessment Battery for Children-2 (Henderson, Sugden & Barnett, 2007).

Επικουρικά έχουν κατασκευαστεί και χρησιμοποιούνται οι λίστες παρατήρησης, που απευθύνονται σε γονείς, θεραπευτές ή εκπαιδευτικούς. Οι κυριότερες λίστες που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς είναι το Motor Observation Questionnaire for Teachers (MOQ-T), το Ερωτηματολόγιο για τη Διαταραχή Αναπτυξιακού Συντονισμού (DCD-Q) [Schoemaker, Flapper, Reinders-Messelink, & Kloet, 2008] και η Λίστα παρατήρησης MABC, η οποία χρησιμοποιείται συχνότερα στην έρευνα. Η κινητική αξιολόγηση γίνεται από ειδικούς επαγγελματίες ή εκπαιδευτικούς με χρήση εξειδικευμένων κινητικών τεστ και ερωτηματολογίων (Smits-Engelsman et al., 2001). Ο ρόλος των Νηπιαγωγών σε αυτή τη διαδικασία είναι σημαντικός διότι είναι οι πρώτοι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τα παιδιά και εφόσον είναι κατάλληλα ευαισθητοποιημένοι, μέσα από σωστή παρατήρηση, μπορούν να αναγνωρίσουν τις κινητικές δυσκολίες των μαθητών τους. Έτσι θα μπορεί να υπάρξει μια πρώτη, έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση ώστε να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις που θα υποστηρίξουν την εξέλιξη των παιδιών αυτών. Όλα τα παραπάνω καθιστούν απαραίτητη την ένταξη της διεξοδικής κινητικής αξιολόγησης των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως του Νηπιαγωγείου, με σκοπό την παροχή σωστής εκπαιδευτικής υποστήριξης (Ελληνούδης και συν., 2008).

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν τα παιδιά με Α.Δ.Κ.Σ. φαίνεται να είναι χαμηλή, (Gubbay 1975; Maeland 1992; Revie & Larkin 1993; Κουρτέσης, 1997; Ελληνούδης, 2001; Ellinoudis, Kiparisis, Gitsas & Kourtesis, 2009) χωρίς ωστόσο να υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα που εξετάζουν συγκεκριμένα τους νηπιαγωγούς.

ΣΚΟΠΟΣ

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στα ερευνητικά κενά που προαναφέρθηκαν, δηλαδή στην απουσία μελετών που να αξιολογούν την ικανότητα των νηπιαγωγών να ανιχνεύουν μαθητές με κινητικές δυσκολίες. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει την ικανότητα των Νηπιαγωγών να ανιχνεύουν τις κινητικές δυσκολίες των μαθητών τους με χρήση της Λίστας Παρατήρησης MABC-2. Επιπλέον, διερευνήθηκαν η χρονική σταθερότητα (αξιοπιστία) της Λίστας Παρατήρησης όταν χορηγείται σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές και η σύμφωνη εγκυρότητα της μέσω σύγκρισης των αποτελεσμάτων της με αυτά του κινητικού τεστ MABC-2 (Henderson, & Barnett, 2007).

Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να ενισχύσει τη γνώση για την καταλληλότητα της Λίστα Παρατήρησης MABC-2 στην Ελλάδα, αλλά και χρήση της από τους νηπιαγωγούς, για την εκτίμηση της κινητικής κατάστασης των μαθητών τους ώστε να γίνουν έγκαιρα οι κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν 287 μαθητές νηπιαγωγείου (5-6 ετών) και οι 36 νηπιαγωγοί τους από νηπιαγωγεία όλης της Ελλάδας. Η έρευνα διενεργήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση ο κάθε νηπιαγωγός συμπλήρωσε οκτώ Λίστες παρατήρησης MABC-2 που αντιστοιχούσαν σε οκτώ μαθητές της τάξης του (τέσσερα αγόρια και τέσσερα κορίτσια). Μετά από 15 ημέρες οι νηπιαγωγοί επανέλαβαν τη διαδικασία για τα ίδια παιδιά με σκοπό να διερευνηθεί η χρονική σταθερότητα της Λίστας παρατήρησης. Στη δεύτερη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε ατομική κινητική αξιολόγηση στα 183 από τα 287 παιδιά με το κινητικό τεστ MABC-2.

Ερευνητικό εργαλείο: Δέσμη κινητικής αξιολόγησης **Movement Assessment Battery for Children 2**

Στην παρούσα έρευνα το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η Δέσμη κινητικής αξιολόγησης MABC-2. Πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης κινητικών δυσκολιών που βασίζεται σε νόρμες και καλύπτει τις ηλικίες 3-16 ετών. Περιλαμβάνει το ατομικό Κινητικό τεστ και τη Λίστα παρατήρησης για εκπαιδευτικούς, γονείς ή ειδικούς θεραπευτές.

Το κινητικό τεστ περιλαμβάνει κατάλληλες δοκιμασίες ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και χωρίζεται σε 3 τομείς: Α: Δεξιότητες επιδεξιότητας χεριών, Β: δεξιότητες μπάλας, και Γ. Στατική-Δυναμική Ισορροπία. Συγκεκριμένα για την ηλικιακή κατηγορία 5-6 ετών, οι επιμέρους δεξιότητες είναι: Α: Τοποθέτηση κερμάτων, κέντημα κύβων, σχεδιασμός γραμμής, Β: Πιάσιμο & Ρίψη bean bag, Γ: Ισορροπία στο ένα πόδι, περπάτημα σε γραμμή, αναπήδηση σε τετράγωνα (Πίνακας 1). Χρειάζονται περίπου 30 λεπτά για την ολοκλήρωση των δοκιμασιών και απαιτείται ελάχιστη ειδική εκπαίδευση (Johnston, 2006).

292

Πίνακας 1. Δραστηριότητες του Κινητικού τεστ MABC-2

ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΧΕΡΙΩΝ	<ol style="list-style-type: none">1. Τοποθέτηση κερμάτων2. Κέντημα κύβων3. Σχεδιασμός γραμμής 1
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΡΙΨΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΧΗΣ ΜΠΑΛΑΣ	<ol style="list-style-type: none">1. Πιάσιμο bean bag με τα 2 χέρια2. Ρίψη bean bag σε στόχο
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑΣ	<ol style="list-style-type: none">1. Ισορροπία στο ένα πόδι2. Περπάτημα στη γραμμή με τη φτέρνα ανασηκωμένη (4,5μέτρα)3. Αναπήδηση σε τετράγωνα

Η Λίστα Παρατήρησης MABC-2, απευθύνεται σε μια ενιαία ηλικιακή κατηγορία των 5-12 ετών. Το πρώτο μέρος απαρτίζεται από δύο τομείς (Α και Β), με 30 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής έκαστος, οι οποίες αξιολογούν την κινητική απόδοση του παιδιού (Α) σε στατικό ή/και προβλέψιμο περιβάλλον και Β) σε δυναμικό ή/και μη προβλέψιμο περιβάλλον. Το δεύτερο μέρος (τομέας Γ) είναι επικουρικό και απαρτίζεται από 13 ερωτήσεις που εξετάζουν πτυχές της συμπεριφοράς του παιδιού. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι νηπιαγωγοί αξιολόγησαν σύμφωνα με την υποκειμενική γνώμη τους την κινητική συμπεριφορά του κάθε παιδιού, συμπληρώνοντας μόνο το πρώτο μέρος.

Η βαθμολογία γίνεται σύμφωνα με τις νόρμες του τεστ και συγκρίνεται με τους καθιερωμένους δείκτες των ΗΠΑ για παιδιά ηλικίας 4 έως 12 ετών (Πίνακας 2 & 3). Η τελική αξιολόγηση παρέχει ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία για την κινητική απόδοση του παιδιού

Πίνακας 2. «Traffic light system» της Λίστας Παρατήρησης για την ηλικία των 5 ετών

<i>Ηλικία</i>	<i>Κινητικό Σκόρ</i>	<i>Ζώνη</i>	<i>Επεξήγηση</i>
5 ετών	0-33	Πράσινη	Χωρίς κινητικές δυσκολίες
5 ετών	33-41	Πορτοκαλί	Σε κίνδυνο για εμφάνιση
5 ετών	42-90	Κόκκινη	Με σοβαρές κινητικές δυσκολίες

Πίνακας 3. «Traffic light system» του κινητικού τέστ για την ηλικία των 5 ετών

<i>Γενικό κινητικό σκορ</i>	<i>Standard score</i>	<i>Ποσοστιαία θέση</i>	<i>Ζώνη</i>
68 έως 108+	8 – 19	25η – 99,9η	Πράσινη
57 έως 67	6 – 7	9η – 16η	Πορτοκαλί
<29 έως 56	0,1 – 5	1η – 5 ^η	Κόκκινη

Το MABC-1 έχει αποδειχθεί αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο από πολυάριθμες έρευνες (Henderson & Sugden 1992; Mon-Williams et al., 1994; Wright , 1996; Miyahara et al 1998; Smits-Engelsman, et al., 1998; Kadesjo & Gillberg 1999; Leemrijse, et al., 1999; Chow et al., 2001; Chow & Henderson, 2003; Van Waelvelde et al., 2004; Ελληνούδης,2007; Van Waelvelde et al., 2007, Valentini et al., 2014 etc). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές τα στοιχεία αξιοπιστίας και εγκυρότητας που προαναφέρθηκαν μπορούν να γενικευτούν στο MABC-2 (Henderson et al.,2007). Ορισμένες έρευνες αποδεικνύουν την αξιοπιστία (Chow et al., 2003; Henderson et al., 2007; Μουσαφειροπούλου, 2008) και εγκυρότητα του κινητικού τεστ MABC-2 (Κωνσταντινίδου, 2010; Ellinoudis, et al., 2011; Wang et al., 2012; Valentini et al.,2014). Ωστόσο η Λίστα παρατήρησης MABC-2 έχει αξιολογηθεί από ελάχιστες έρευνες (Shoemaker, 2012; Κωνσταντινίδου, 2010).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αξιοπιστία

Αρχικά διερευνήθηκε η αξιοπιστία της Λίστας Παρατήρησης τόσο μέσω του δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha, όσο και μέσω του ενδοταξικού συντελεστή συσχέτισης (ICC). Τα αποτελέσματα από τον υπολογισμό του δείκτη Cronbach's Alpha φανέρωσαν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας των ερωτήσεων για τον κάθε τομέα μεμονωμένα αλλά και για το σύνολο της Λίστας παρατήρησης. Συγκεκριμένα, ο δείκτης Cronbach's Alpha έδειξε εσωτερική συνοχή της τάξης του .96 για τον τομέα Α, .97 για τον τομέα Β και .98 για το σύνολο της Λίστας παρατήρησης.

Η αξιοπιστία του ενδοταξικού συντελεστή συσχέτισης (ICC) μέσω επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, δηλαδή η *χρονική σταθερότητα* που υπολογίστηκε συσχετίζοντας την πρώτη φάση συμπλήρωσης της Λίστας και τη δεύτερη μετά από 15 ημέρες, αποδείχθηκε αρκετά υψηλή [τομέας Α= .93, τομέας Β= .95 ,τομείς Α+Β = .96] (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Ενδοταξικός συντελεστής συσχέτισης (Intraclass Correlation Coefficient)

ΛΙΣΤΑ MABCC-2	ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ	95% ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ
Τομέας Α	,93	,89 - ,95
Τομέας Β	,95	,92 - 96
ΣΥΝΟΛΟ (Τομ.Α& Β)	,96	,93 - ,97

* $p < .01$ **Σύμφωνη Εγκυρότητα**

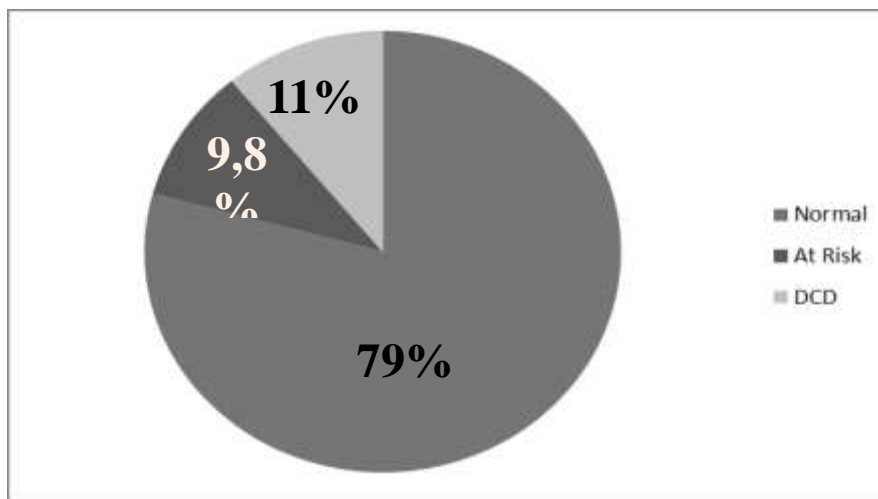
Η σύμφωνη εγκυρότητα μεταξύ των αποτελεσμάτων της Λίστας Παρατήρησης MABCC-2 (Πίνακας 5) και του κινητικού τεστ MABC-2 (Πίνακας 6) πραγματοποιήθηκε με Test χ^2 (2-2 Contingency tables Analysis) προκειμένου να διερευνηθεί η ικανότητα των νηπιαγωγών να ανιχνεύουν μαθητές με κινητικές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές στα αποτελέσματα των δύο εργαλείων. Σύμφωνα με το κινητικό τεστ MABC-2, από τα 183 που αξιολογήθηκαν, τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κινητικές δυσκολίες είναι 121 (66%), ενώ σύμφωνα με τη Λίστα, 145 (79%) [Διάγραμμα 2] τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα είναι 121 (66%) από τα 183 που αξιολογήθηκαν, ενώ σύμφωνα με τη Λίστα, 145 (79%) [Διάγραμμα 1]. Οι μαθητές σε κίνδυνο για εμφάνιση κινητικών δυσκολιών είναι 33 (18%) σύμφωνα με το MABC-2 ενώ σύμφωνα με το MABCC-2 μόνο 18 (9%). Τέλος, ως άτομα με σοβαρές κινητικές δυσκολίες χαρακτηρίστηκαν από το MABC-2 οι 29 (15%) μαθητές, ενώ από το MABCC-2 μόνο οι 20 (11%) από αυτούς [Διάγραμμα 3].

Πίνακας 5. Αριθμός & ποσοστό παιδιών για κάθε κατηγορία σύμφωνα με τη Λίστα παρατήρησης (MABCC-2)

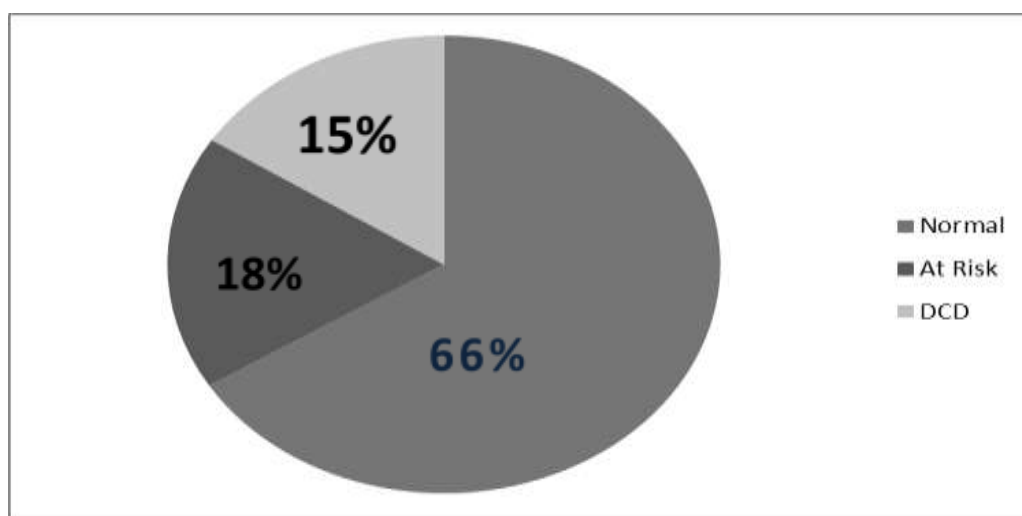
Κατηγορία	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών(%)	Ζώνη κατάταξης
Χωρίς κινητικές δυσκολίες	145	79%	Πράσινη Ζώνη
Σε κίνδυνο για εμφάνιση κινητ.δυσκολιών	18	9.8%	Πορτοκαλί Ζώνη
Με σοβαρές κινητικές δυσκολίες	20	11%	Κόκκινη Ζώνη
Σύνολο	183	100%	

Πίνακας 6. Αριθμός & ποσοστό παιδιών για κάθε κατηγορία σύμφωνα με το κινητικό τέστ MABC-2

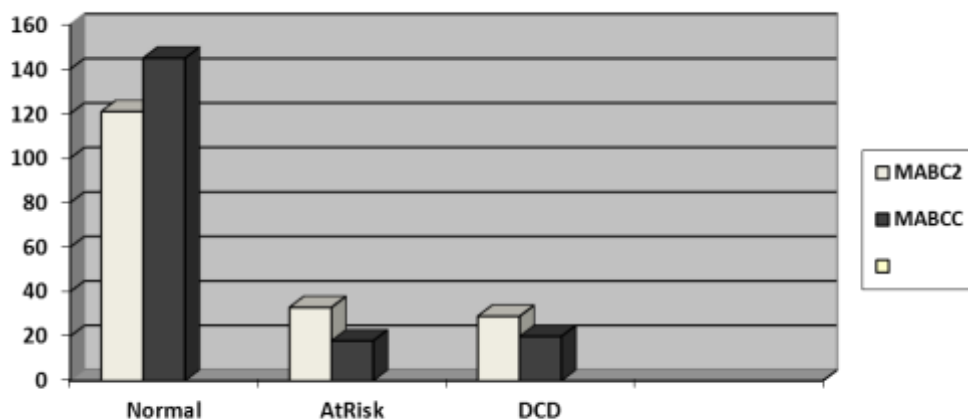
Κατηγορία	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών(%)	Ζώνη κατάταξης
Χωρίς κινητικές δυσκολίες	121	66%	Πράσινη Ζώνη
Σε κίνδυνο για εμφάνιση κινητ.δυσκολιών	33	18%	Πορτοκαλί Ζώνη
Με σοβαρές κινητικές δυσκολίες	29	15%	Κόκκινη Ζώνη
Σύνολο	183	100%	



Διάγραμμα 1. Κατηγορίες σύμφωνα με τη Λίστα Παρατήρησης MABC-2



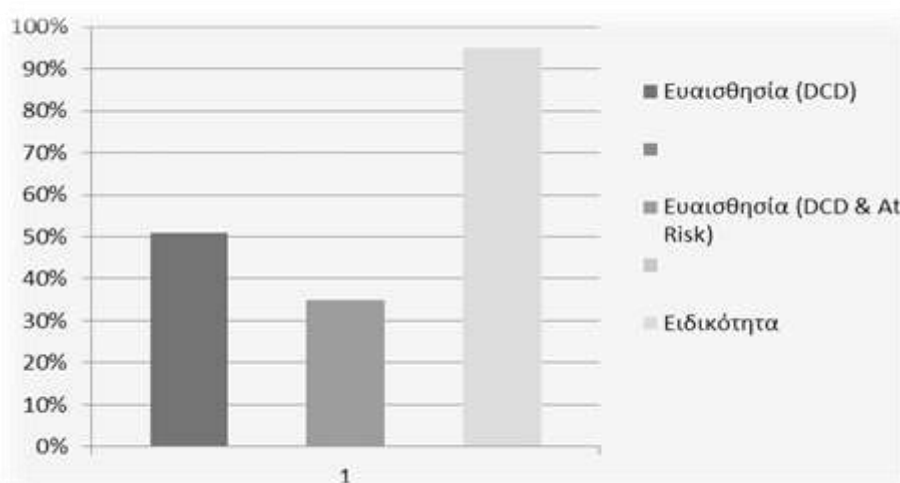
Διάγραμμα 2. Κατηγορίες σύμφωνα με το κινητικό τέστ MABC-2



Διάγραμμα 3. Αποτελέσματα κινητικού τεστ και Λίστας παρατήρησης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Νηπιαγωγοί με τη Λίστα MABCC-2 αναγνώρισαν τους 116 από τους 121 μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν κινητικές δυσκολίες δηλαδή το 95.8%. Αναγνώρισαν σωστά τους 7 από τους 33 μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο (21%) και τους 15 από τους 29 μαθητές με σοβαρές κινητικές δυσκολίες (51%) [Πίνακας 7]. Το κινητικό τεστ MABC-2 θεωρείται ως η αντικειμενική αξιολόγηση καθώς είναι ένα αποδεδειγμένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο.

Η σύμφωνη εγκυρότητα της Λίστας παρατήρησης διερευνήθηκε ακόμα μέσω των δεικτών “ευαισθησία” (sensitivity) και “ειδικότητα”. Ως “ευαισθησία” ορίστηκε το ποσοστό των παιδιών που σύμφωνα με το MABC-2 παρουσιάζουν κινητικές δυσκολίες και αναγνωρίστηκαν σωστά από τη Λίστα παρατήρησης MABC-2. Η “ευαισθησία” της Λίστας παρατήρησης για την κατηγορία παιδιών με σοβαρές κινητικές δυσκολίες ήταν 51%, ενώ η “ευαισθησία” για την κατηγορία παιδιών σε κίνδυνο βρέθηκε 21% (Διάγραμμα 4). Η “ειδικότητα” αναφέρεται στο ποσοστό των παιδιών χωρίς κινητικές δυσκολίες που ανιχνεύθηκαν σωστά από το MABCC-2 και αντιστοιχεί σε 95.8%, αφού ανιχνεύθηκαν ορθά 116 από τα 121 παιδιά. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η Λίστα παρατήρησης MABC-2 παρουσιάζει μέτριο βαθμό συμφωνίας με το κινητικό τεστ καθώς και ο συντελεστής συμφωνίας Καρρ είναι μέτριος (.42) με υψηλό επίπεδο σημαντικότητας ($p < .001$).



Διάγραμμα 4. Ποσοστά ευαισθησίας και ειδικότητας Λίστας παρατήρησης MABC-2

Πίνακας 7. Συμφωνία κινητικού τεστ MABC-2 & Λίστας παρατήρησης MABCC-2

	Λίστα παρατήρησης MABC-2			Σύνολο
	Χωρίς δυσκολίες	Σε κίνδυνο για εμφάνιση	Με σοβαρές κινητικές δυσκολίες	
Χωρίς δυσκολίες	116	3	2	121
Σε κίνδυνο για εμφάνιση	23	7	3	33
Με σοβαρές κινητικές δυσκολίες	5	8	15	29
Συμφωνία MABC-2 & MABCC-2	116	7	15	183

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων, τόσο στους δύο τομείς της Λίστας μεμονωμένα, όσο και στο σύνολο. Οι δύο μέθοδοι αξιολόγησης [ICC & Cronbach's Alpha] φανέρωσαν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας των ερωτήσεων και επομένως τη χρονική σταθερότητα της Λίστας. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Schoemaker et al.(2012) με υψηλή αξιοπιστία περιεχομένου (0.94). Φαίνεται λοιπόν ότι σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή και αν χρησιμοποιηθεί η Λίστα από τους ίδιους εκπαιδευτικούς για τα ίδια παιδιά θα δώσει παρόμοια αποτελέσματα. Οι τόμες Α και Β περιλαμβάνουν κατανοητές ερωτήσεις που οδηγούν σε παρόμοια αποτελέσματα οποιαδήποτε στιγμή. Επιπλέον, συμπεραίνουμε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν με συνέπεια στις ερωτήσεις και έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις στην Α' και Β' φάση. Το εύρημα αυτό επαληθεύουν και άλλες έρευνες (Henderson et al., 2007), με μικρή διαφοροποίηση στην έρευνα της Κωνσταντινίδου (2010) [Τιμές ICC τομέα Β < Α, χωρίς σημαντική διαφορά]. Γενικά, η Λίστα MABC-2 φαίνεται να αξιολογεί ορθά ευρύ φάσμα λειτουργικών δραστηριοτήτων

Οι νηπιαγωγοί επέδειξαν μέτρια ικανότητα αναγνώρισης των σοβαρών κινητικών δυσκολιών και χαμηλή ικανότητα αναγνώρισης των μέτριων κινητικών δυσκολιών με τη Λίστα MABC-2, ενώ κατάφεραν να αναγνωρίσουν παιδιά χωρίς δυσκολίες. Οι νηπιαγωγοί δεν μπορούν με τη Λίστα να αξιολογήσουν με απόλυτη ακρίβεια την ύπαρξη κινητικών δυσκολιών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επομένως, δε μπορούν να χρησιμοποιηθούν τη Λίστα μεμονωμένα αλλά μόνο σε συνδυασμό με το κινητικό τεστ καθώς ο μέτριος βαθμός συμφωνίας στην αξιολόγηση των κινητικών δυσκολιών δεν εξασφαλίζει την ακρίβεια και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Το συγκεκριμένο εύρημα έχει υποστηριχθεί και από προηγούμενες έρευνες (Schoemaker, 2012; Κυπαρίσης, 2008; Κωνσταντινίδου, 2010; Shoemaker, 2003). Έτσι, επιβεβαιώνεται και πάλι το συμπέρασμα ότι ο μέτριος βαθμός ευαισθησίας της Λίστας δεν επιτρέπει τη μεμονωμένη χρήση της παρά μόνο σε συνδυασμό με το κινητικό τεστ, καθώς δε μπορεί να εξασφαλίσει την ακριβή αξιολόγηση των κινητικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η ικανότητα των νηπιαγωγών να ανιχνεύουν παιδιά χωρίς κινητικές δυσκολίες («ειδικότητα») βρέθηκε υψηλή (95.8%), κάτι που έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες

έρευνες (Schoemaker et al., 2012; Κωνσταντινίδου, 2010; Κυπαρίσσης, 2008; Shoemaker, 2003). Επομένως, οι Νηπιαγωγοί μπορούν με τη Λίστα παρατήρησης MABC-2 να αναγνωρίσουν παιδιά χωρίς κινητικές δυσκολίες αλλά όχι παιδιά με σοβαρές κινητικές δυσκολίες και ακόμα περισσότερο παιδιά σε κίνδυνο.

Ορισμένες έρευνες καταλήγουν ότι η δυσκολία ανίχνευσης από τους εκπαιδευτικούς πιθανότατα οφείλεται στη μεγάλη ετερογένεια ως προς την ένταση και τον τύπο των κινητικών δυσκολιών (Henderson, 1987). Διότι τα σημάδια που προμηνύουν εμφάνιση κινητικών δυσκολιών είναι συχνά δυσδιάκριτα και απαιτούν προσεκτική παρατήρηση. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οφείλεται είτε σε ελλιπή επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στις κινητικές δυσκολίες και την Α.Δ.Κ.Σ. (Ελληνούδης, 2001; Κουρτέσης, 1997; Revie & Larkin, 1993; Maeland 1992; Gubbay 1975), είτε στις προσωπικές αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (Rivard et al., 2007) ή στην έλλειψη ευαισθητοποίησης για την παρατήρηση και αξιολόγηση της κίνησης, η οποία συχνά θεωρείται δευτερεύουσα στο σχολικό περιβάλλον (Rivard et al., 2007). Το συγκεκριμένο δείγμα επιλέχθηκε ακριβώς για το λόγο ότι οι Νηπιαγωγοί είναι οι πρώτοι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τα παιδιά, και μπορούν μέσω σωστής παρατήρησης και αξιολόγησης να προλάβουν τυχόν κινητικές δυσκολίες με κατάλληλες παρεμβάσεις.

Ωστόσο, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αναγνωρίζουν τις κινητικές δυσκολίες στα παιδιά μέσα στην τάξη, χωρίς απαραίτητα να τις χαρακτηρίσουν ως Α.Δ.Κ.Σ. (Rivard et al., 2007; Schoemaker et al., 2008; Wilson et al., 2012). Επιπλέον, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα κινητικά προβλήματα μόνο εφόσον το κινητικό θέμα είναι εμφανές και κατά την απουσία ενοχλητικής συμπεριφοράς (Rivard et al., 2007). Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω αλλά και την ξεχωριστή θέση του νηπιαγωγού, ως ο πρώτος εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το παιδί και μπορεί άμεσα να παρατηρήσει την κίνηση του καθημερινά, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα δημιουργίας ενημερωτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων για την περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα κινητικής αξιολόγησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Η αξιοπιστία της Λίστας παρατήρησης MABC-2 είναι υψηλή τόσο στον τομέα Α (ICC=.931) και Β (ICC= .951), όσο και στο σύνολό της (ICC= .982). Η Λίστα παρατήρησης είναι ικανή να οδηγήσει σε παρόμοια συμπεράσματα οποιαδήποτε στιγμή απαντηθεί από τους ίδιους Νηπιαγωγούς για τα ίδια παιδιά.
2. Οι Νηπιαγωγοί επέδειξαν υψηλή ικανότητα αναγνώρισης των παιδιών χωρίς κινητικές δυσκολίες, μέτρια ικανότητα αναγνώρισης των σοβαρών, και χαμηλή ικανότητα αναγνώρισης του κινδύνου για εμφάνιση κινητικών δυσκολιών.
3. Η Λίστα MABC-2 μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους Νηπιαγωγούς μόνο σε συνδυασμό με το κινητικό τεστ MABC-2, καθώς τα αποτελέσματα των δύο εργαλείων δεν παρουσιάζουν απόλυτη συμφωνία. Το κινητικό τεστ και η Λίστα παρατήρησης ανίχνευσαν ταυτόχρονα το 51% των παιδιών με σοβαρές κινητικές δυσκολίες, το 21% των παιδιών σε κίνδυνο και το 95.8% των παιδιών χωρίς δυσκολίες (Kappa=.42, $p < .001$).
4. Προτείνεται η δημιουργία ενημερωτικών προγραμμάτων για την περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα κινητικής αξιολόγησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (3rd ed.) Washington, DC, USA: APA; 567.

American Psychiatric Association (1994). Category 315.40 Developmental Coordination Disorder. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (ed 4). Washington, DC, APA, 53-55.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.) Washington, DC.

Bruininks, R. (1978): *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency*. American Guidance Service.

Chow, S., Henderson, S., & Barnett, A. (2001). The Movement Assessment Battery for Children: A comparison of 4-year-old to 6-year-old children from Hong Kong and the United States. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(1), 55–61.

Chow, S., Chan, L.L., Chan, C.P.S., Lau, C.H.Y. (2002). Reliability of the experimental version of the Movement ABC. *British Journal of Therapy and Rehabilitation*, 9, 404-407.

Chow, S.M. & Henderson, S.E. (2003). Interrater and test-retest reliability of Movement Assessment Battery for Chinese preschool children. *American Journal Occupational Therapist*, 57 (5), 574-577.

Cratty. B.J. (1994). *Clumsy child syndromes: Descriptions, evaluation and remediation*. U.S.A.: Harwood Academic Publishers.

Geuze, R.H., Jongmans, M.J., Schoemaker, M.M. & Smits-Engelsman, B.C.M. (Eds) (2001). *Developmental Coordination Disorder: diagnosis, description, processes and treatment*. *Human Movement Science*, 20, (1-2). Amsterdam: Elsevier Science B.V.

Geuze, R.H. (2005). Postural Control in Children with Developmental Coordination Disorder. *NeuralPlasticity*, 12 (2-3).

Gubbay, S.S. (1975). Clumsy children in normal schools. *The Medical Journal of Australia*, 1, 233-236.

Henderson, S.E. (1987). The assessment of clumsy children: Old and new approaches. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 511-529.

Henderson S., & Sugden D (1992). *The Movement Assessment Battery for Children*. Psychological Corporation. Harcourt Brace Jovanovich.

Henderson, S.E. , Barnett, A.L. (1998). The classification of specific motor coordination disorders in children: some problems to be solved 1. *Human Movement Science*, 17, 449±469.

Henderson, S.E., Sugden D.A. & Barnett A.L. (2007). *Movement Assessment Battery for children-2*. London: Harcourt Assessment.

Johnston, L., & Watter, P. (2006). *Movement Assessment Battery for Children (Movement ABC) Clinimetrics*. *Australian Journal of Physiotherapy* Vol. 52.

Kadesjö, B., & Gillberg, C. (1999). Developmental coordination disorder in Swedish 7-year-old children. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 820–8.

- Kadesjo, B., & Gillberg, C. (2001). The comorbidity of ADHD in the general population of Swedish school-age children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 42(4), 487-92.
- Katartzi, E.S., Vlachopoulos, S.P. (2011). Motivating children with developmental coordination disorder in school physical education: The self-determination theory approach. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2674–2682.
- Keogh, J.F. & Oliver, J.N. (1968). A clinical study of physically awkward educationally subnormal boys. *The Research Quarterly*, 39, 301-307.
- Leemrijse, C., Meijer, O., Vermeer, A., Lambregts, B., & Ader, H. J. (1999). Detecting individual change in children with mild to moderate motor impairment: The standard error of measurement of the Movement ABC. *Clinical Rehabilitation*, 13, 420–429.
- Leemrijse, C., Meijer, O.G., Vermeer, A. et al (2000). The efficacy of Le Bon Depart and Sensory integration treatment of children with developmental coordination disorder. A randomized study with six single cases. *Clinical Rehabilitation*, 14, 247–259.
- Maeland, A.F. (1992). Identification of children with motor coordination problems. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 330-342.
- Magalhaes, L.C., Cardoso, A.A., & Missiuna, C. (2011), Activities and participation in children with developmental coordination disorder: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1309–1316.
- Miyahara, M., Tsujii, M., Hanai, T., et al. (1998). The Movement Assessment Battery for Children Q a preliminary investigation of its usefulness in Japan. *Human Movement Science*, 17, 679–697.
- Mon-Williams, M., Pascal, A.E., & Wann, J.P. (1994). Ophthalmic factors in developmental coordination disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 170–178.
- Orton, S.T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. New York: Norton.
- Piek, J.P., & Dyck, M.J. (2004). Sensory-motor deficits in children with developmental coordination disorder, attention deficit hyperactivity disorder and autistic disorder. *Human Movement Science*, 23, 475–48.
- Polatajko, H.J., Fox AM, Missiuna C. (1995). An international consensus on children with developmental coordination disorder. *Can J Occup Ther*, 62, 3-6.
- Polatajko HJ. (1999). *Developmental coordination disorder (DCD): alias the clumsy child syndrome*. In: Whitmore K, Hart H, Willems G, editors. A Neurodevelopmental approach to specific learning disorders. Clinics in Developmental Medicine London: MacKeith Press: 145, 119-33.
- Revie, G., & Larkin, D. (1993). Task-specific intervention with children reduces movement problems. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10, 29-41.
- Rivard, L., Missiuna, C., Pollock, N., David, K.S. (2011). Developmental coordination disorder (DCD). In: Campbell SK, Palisano RJ, Orlin MN, editors. *Physical therapy for children*. 4th ed., MO: Elsevier;. p. 498-538.
- Rivard, L.M., Missiuna, C., Hanna, S. & Wishart, L. (2007). Understanding teachers' perceptions of the motor difficulties of children with developmental coordination disorder (DCD). *British Journal of Educational Psychology*, 77, 633–648.

- Rodger, S., Watter, P., Marinac, J., Woodyat, G., & Ziviani, J. (2007). Assessment of children with Developmental Coordination Disorder (DCD): Motor, functional, self-efficacy and communication abilities. *New Zealand Journal of Physiotherapy*, 35(3), 99–109.
- Rose, B., Larkin, D., & Berger, B.G. (1998). The importance of motor coordination for children's motivational orientations on sport. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(4), 316-327.
- Rosenblum S. (2006). The development and standardization of the Children Activity Scales (ChAS-P / T) for the early identification of children with developmental coordination disorders, *Child Care Health Dev*; 32: 619–32.
- Rosenblum, S., & Livneh-Zirinski, M. (2008). Handwriting process and product characteristics of children diagnosed with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 27□ 200–214.
- Schoemaker, M.M., Smits-Engelsman, B.C.M. & Jongmans, M.J. (2003). Psychometric properties of the Movement Assessment Battery for Children-Checklist as a screening instrument for children with a developmental co-ordination disorder. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3, 425-441.
- Schoemaker MM, Flapper B, Verheij NP, Wilson BN, Reinders- Messelink HA, De Kloet A. (2006). Evaluation of the Developmental Coordination Disorder Questionnaire as a screening instrument. *Dev Med Child Neurol*; 48: 668–73.
- Schoemaker M.M., Flapper B.C.T., Reinders-Messelink H.A., De Kloet A. (2008), Validity of the motor observation questionnaire for teachers as a screening instrument for children at risk for developmental coordination disorder. *Human Movement Science* ; 27: 190–9.
- Schoemaker M., Niemeijer A., Flapper B., Smits-Engelsman B. (2012). Validity and reliability of the Movement Assessment Battery for Children-2 Checklist for children with and without motor impairments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 54: 368–375 .
- Schoemaker M., van der Linde B., van Netten J., Otten B., Postema K., Geuze R. (2013), Development and psychometric properties of the DCD Daily: a new test for clinical assessment of capacity in activities of daily living in children with developmental coordination disorder, *Clinical Rehabilitation*, 0(0) 1–11.
- Smits-Engelsman, B., Henderson, S., & Michels, C. (1998). The assessment of children with developmental coordination disorders in the Netherlands: The relationship between the Movement Assessment Battery for Children and the Korperkoordinations Test fur Kinder. *Human Movement Science*, 17, 699–709.
- Smits-Engelsman, B., Niemeijer, A.S., & van Galen, G.P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science*, 20, 161-182.
- Smits-Engelsman, B., Wilson, P., Duysens, J., & Westenberg, Y. (2003). Fine motor deficiencies in children with developmental coordination disorder and learning disabilities: An underlying open-loop control deficit. *Human Movement Science*, 22, 495–513.
- Stott, D.H., Moyes, F.A., & Sugden, D.A. (1985). Test of Motor Impairment-Henderson revision (Review). *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 167-189.
- Ulrich, D. A. (1985). *Test of gross motor development*. Austin, Texas: PRO-ED.

Van Waelvelde, H., De Weerd, W., De Cock, P., & Smits-Engelsman, B. (2004). Aspects of the validity of the Movement Assessment Battery for Children. *Human Movement Science*, 23, 49–60.

Van Waelvelde, H., Peersman, W., Lenoir, M., Smits Engelsman, B., & Henderson, S. (2008). The Movement Assessment Battery for Children: Similarities and differences between 4- and 5-year-old children from Flanders and the United States. *Pediatric Physical Therapy*, 20(1), 30–37.

Valentini N.C., Ramalho M.H., Oliveira M.A. (2014), Movement Assessment Battery for Children-2: translation, reliability, and validity for Brazilian children, *Res DevDisabil.*, 35(3):733-40.

Visser, J. (2003). Developmental coordination disorder: a review of research on subtypes and co morbidities. *Human Movement Science*, 22, 479-493.

Visser, J., Geuze, R.H., & Kalverboer, A.F. (1998). The relationship between physical growth, the level of activity and the development of motor skills in adolescence differences between children with DCD and controls. *Human Movement Science* 17, 573-608.

Wall, A.E., Reid, G., & Paton, J. (1990). *The syndrome of physical awkwardness*. In G. Reid (Ed) Problems in movement control. North – Holland: Elsevier Science Publishers B.V.

Wilson BN, Kaplan BJ, Crawford SG, Campbell A, Dewey D. (2000). Reliability and validity of a parent questionnaire on childhood motor skills. *Am J Occup Ther* 54: 484–493.

Wilson, P.H., Maruff, P., Lum, J. (2003). Procedural learning in children with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 22, 515–526.

Wilson BN, Crawford SG, Green D, Roberts G, Aylott A, Kaplan B.J.(2009), Psychometric properties of the revised Developmental Motor Coordination Questionnaire. *Phys Occup Ther Pediatr*; 29: 182–202.

Wilson, B. N., Neil, K., Kamps, P. H., & Babcock, S. (2012). Awareness and knowledge of developmental co-ordination disorder among physicians, teachers and parents. *Child: care, health and development*, 39, 2, 296–300.

Wright, H. & Sugden, D. (1996). A two step procedure for the identification of children with developmental coordination disorder in Singapore. *Dev Med Child Neurol.*, 38, 1099–1105.

Wuang, Y., Su, J., & Su, Ch. (2012). Reliability and responsiveness of the MABC-2 Tests in children with developmental coordination disorder. *Dev Med Child Neurol* Volume 54: 2, 160–165.

Zwicker, J.G., Missiuna Ch., Harris, S.R., & Boyd, L.A., (2012). Developmental coordination disorder: A review and update. *European journal of pediatric neurology*. 16, 573-581.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Ελληνούδης, Θ. (2001). Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στην ανίχνευση και αξιολόγηση των κινητικών δυσκολιών σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.

Ελληνούδης, Θ. (2007). Εφαρμογή της δέσμης κινητικής αξιολόγησης «Movement Assessment Battery for Children». Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.

Ελληνούδης Θ., Κουρτέσης Θ., Κυπαρίσσης Μ., & Παπαλεξοπούλου Ν.(2008), Κινητική Αδεξιότητα σε Παιδιά Ηλικίας 9-12 Ετών στην Ελλάδα-Επιδημιολογική Μελέτη, *Inquiries in Sport & Physical Education*, 6(3), 280 – 289.

Ελληνούδης, Θ., Κυπαρίσσης, Μ., Γίτσας, Κ. & Κουρτέσης, Θ. (2009). Ικανότητα ανίχνευσης κινητικών δυσκολιών σε παιδιά ηλικίας 7-12 ετών από Καθηγητές Φυσικής Αγωγής με τη χρήση της δέσμης αξιολόγησης MABC. *Φυσική Αγωγή & Αθλητισμός*, 29 (3), 288-306.

Ελληνούδης, Θ., Κυπαρίσσης, Μ., Γίτσας, Κ., & Κουρτέσης, Θ. (2009). Η ανίχνευση των παιδιών 7-12 ετών με Αναπτυξιακή Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού από καθηγητές φυσικής αγωγής χρησιμοποιώντας το MABC. *Hellenic J Phys Educ & Sport Sci*, 29 (3): 288-306.

Ελληνούδης, Θ., Ευαγγελινού, Χ., Κουρτέσης, Θ., Κωνσταντινίδου, Ζ., Βενετσάνου, Φ., & Κάμπας, Α. (2011). Αξιοπιστία και εγκυρότητα της ηλικιακής κατηγορίας 1 του MABC-2. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1046–1051.

Κουρτέσης, Θ. (1997). Αποτελέσματα εξάσκησης μέσα στο νερό σε παιδιά με προβλήματα στην κίνηση. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.

Κουρτέσης, Θ., Τσερκετζόγλου, Σ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (1999). Αντιμέτωπιση κινητικών δυσκολιών σε παιδιά δημοτικού σχολείου. *Αθλητική Απόδοση και Υγεία*, 1, 34-47.

Κουρτέσης Τ. , Τσιγγίλης, Ν. , Μαχαϊρίδου, Μ. , Ελληνούδης, Τ., Κυπαρίσσης, Μ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2008) 'The Influence of a Short Intervention Program on Early Childhood and Physical Education Teachers' Ability to Identify Children with Developmental Coordination Disorders', *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29, 4, 276 — 286.

Κυπαρίσσης, Μ. (2008). Ικανότητα αναγνώρισης μαθητών με κινητική αδεξιότητα από καθηγητές Φυσικής Αγωγής, δάσκαλους και γονείς. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αριστοτελείου Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Κωνσταντινίδου, Ζ. (2010). Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της δέσμης αξιολόγησης Movement Assessment Battery for children-2 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετέχουν σε προγράμματα μουσικοκινητικής αγωγής. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή. Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τμ. Σερρών.

Μουσαφειροπούλου, Ο. (2008). Αξιοπιστία της μπαταρίας αξιολόγησης “Movement Assessment Battery for Children-2”. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή. Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΑΓΩΓΗΣ

Δημήτριος Σακκούλης, Άννα Ασημάκη & Δημήτριος Βεργίδης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία, αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο του Β. Bernstein αποσκοπεί στη διερεύνηση των μορφών και των περιεχομένων της επιμόρφωσης που απευθύνεται στους δασκάλους της πρώτης σχολικής ηλικίας. Ακόμη επιχειρεί να ανιχνεύσει την επίδρασή της στη συγκρότηση της «ατομικής θεωρίας αγωγής» (α.θ.α) των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις και δείγμα 11 δασκάλων σε δημοτικά σχολεία της Πάτρας. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής αυτής έρευνας κατέδειξαν ότι κυρίαρχη μορφή επιμόρφωσης είναι η διάλεξη. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι το περιεχόμενο της παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης που προωθεί η εν λόγω επιμόρφωση αναφέρεται κυρίως στο περιεχόμενο και τη διδακτική των μαθημάτων, στη διάγνωση και την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, και στην απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης επικουρικών μέσων διδασκαλίας. Τέλος, η επαγγελματική βιογραφία των δασκάλων αποτελεί επικρατούσα αρχή συγκρότησης της α.θ.α, ενώ η επιμόρφωση δεν αποτελεί κοινώς ομολογούμενη συνιστώσα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Επιμόρφωση, δάσκαλοι, κώδικας, αναπλαισίωση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιμόρφωση, εντασσόμενη στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνει το σύνολο των μορφωτικών δραστηριοτήτων, στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας των αρχικών σπουδών τους και δεν οδηγούν σε αναγνωρισμένο δίπλωμα σπουδών. Το εν λόγω σύνολο των μορφωτικών δραστηριοτήτων συγκροτεί ένα εκπαιδευτικό συνεχές, που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό – οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Συστατικό στοιχείο της είναι η ευκαμψία στο χώρο, το χρόνο, το περιεχόμενο, αλλά και τις τεχνικές διδασκαλίας (Βεργίδης, 2001).

Ως διαδικασία κατάρτισης, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, η επιμόρφωση, αποτελεί παράγοντα ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης. Επίσης, καλύπτει ανεπάρκειες της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και την ενδεχόμενη αποειδίκευσή τους, ενώ αναδιοργανώνει τις δομές της εμπειρικής γνώσης που έχουν συσσωρεύσει κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους (Βεργίδης, 1991). Ως διάυλος διάχυσης του αναπλαισιωμένου λόγου στους εκπαιδευτικούς, προσδιορίζει τα θεμιτά, σε κάθε χωροχρονικό πλαίσιο, πρότυπα ταυτότητας, συνείδησης και δράσης των εκπαιδευτικών και δύναται να προβάλλει εναλλακτικές των παραδοσιακών ταυτότητες ή να ενισχύει και να εδραιώνει τις ήδη υπάρχουσες (Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2010).

Ο επίσημος παιδαγωγικός λόγος, όπως μετασηματίζεται εντός του πεδίου της επιμόρφωσης, μετατρέπει τη γνώση σε «ομιλία» μέσα στην τάξη και καθορίζει τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται, διαμορφώνοντας τις παιδαγωγικές ταυτότητες των υποκειμένων (Barret, 2009). Ο Yeο (1997) υποστηρίζει ότι η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελούν προετοιμασία ανάγνωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θα βιώσουν

κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Στο βαθμό που κρίνονται ανεπαρκείς, εν δυνάμει, μπορεί να προκαλέσουν στρεβλώσεις και αδυναμία αντιμετώπισης διαφοροποιημένων και δύσκολων σχολικών πλαισίων. Τα παραπάνω εγείρουν το ερώτημα αν η επιμόρφωση δύναται να καλύψει τις εν λόγω ανεπάρκειες. Η Hoadley (2006), αναφέρεται σε δασκάλους των οποίων η «φωνή» είναι ανεπαρκώς εξειδικευμένη για το έργο της μετάδοσης της σχολικής γνώσης και τονίζει την αδυναμία της επιμόρφωσης να καλύψει τις ανεπάρκειες των εκπαιδευτικών.

Ο Υοον κ.ά. (2007), διαπιστώνουν ότι στην πλειονότητά τους τα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελούν μονοήμερα «εργαστήρια», τα οποία προσφέρουν επιφανειακή, ασύνδετη, περιορισμένη και μη σωρευτική γνώση. Επιπλέον, δε διαθέτουν συνεκτική υποδομή και προσομοιάζουν με ένα συνονθύλευμα τυπικών και άτυπων ευκαιριών, υποχρεωτικών ή προαιρετικών, προγραμματισμένων ή μη. Ανάλογες είναι και οι διαπιστώσεις των Wilson & Berne (1999), ο οποίοι συμπληρώνουν ότι η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους στο χώρο εργασίας, οι ευκαιριακές συζητήσεις και η καθημερινή «τριβή» στην σχολική τάξη, διαμορφώνουν το «μωσαϊκό» μιας ανεργμίστη επιμορφωτικής διεργασίας.

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η ανάδειξη των κυρίαρχων μορφών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρώτης σχολικής ηλικίας και η ανίχνευση του περιεχομένου του αναπλαισιωμένου παιδαγωγικού λόγου που αυτές προωθούν, καθώς και η διερεύνηση του ρόλου της επιμόρφωσης των δασκάλων στην ενδυνάμωση ή ανασυγκρότηση της προϋπάρχουσας α.θ.α.

Αρχικά παραθέτουμε τις εννοιολογικές κατασκευές του κώδικα, της αναπλαισίωσης, και των κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης, οι οποίες αντλούνται από τη θεωρία του Basil Bernstein. Ακολουθεί η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και η μεθοδολογία που υιοθετήσαμε. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση και τα συμπεράσματα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η έννοια του κώδικα, στο θεωρητικό σχήμα του B. Bernstein, εκλαμβάνεται ως ρυθμιστική αρχή που επιλέγει και ενοποιεί τα κατάλληλα νοήματα, τις μορφές πραγμάτωσής τους και τα πλαίσια ανάδειξής τους (Bernstein, 1989). Κατά τη διαδικασία της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί εσωτερικεύουν τις ερμηνευτικές μεθόδους του κυρίαρχου παιδαγωγικού κώδικα, που θα γίνουν άρρητοι οδηγοί ρύθμισης και συντονισμού της συμπεριφοράς τους (Bernstein, ο.π.). Υπό αυτή την οπτική, οι προαναφερόμενες διεργασίες συγκροτούν ή ανασυγκροτούν, ανάλογα, τα διακριτά στοιχεία της α.θ.α.

Η αναπλαισίωση, αντίστοιχα, περιγράφει και ερμηνεύει τη διαδικασία επιλογής και μεταφοράς της γνώσης από τα πεδία που παράγεται στα πεδία μετάδοσής της. Η επιμόρφωση μετέχει στη διαδικασία μεταφέροντας κείμενα ή πρακτικές από το πρωτογενές πλαίσιο παραγωγής του παιδαγωγικού λόγου στο δευτερογενές πλαίσιο αναπαραγωγής του (Bernstein, ο.π.). Ως διεργασία κτήσης επιμέρους προσανατολισμού και κωδικοποίησης συμβάλλει στην κτήση των κανόνων αναγνώρισης και των κανόνων παθητικής και ενεργητικής πραγμάτωσης. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν τους κανόνες αναγνώρισης είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, στις πολλαπλές εκφάνσεις τους, τα εξειδικευμένα πλαίσια εντός των οποίων υλοποιούν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές και να τα διακρίνουν από άλλα πλαίσια παιδαγωγικής πρακτικής (Morais κ.ά., 2005· Morais & Neves, 2006). Τέλος, η κτήση των κανόνων παθητικής πραγμάτωσης επιτρέπει την επιλογή των κατάλληλων εννοιών/αιτιολογήσεων στο πλαίσιο της σχεδιαζόμενης παιδαγωγικής πρακτικής, ενώ η

κατοχή των κανόνων ενεργητικής πραγμάτωσης, παρέχει τη δυνατότητα παραγωγής εκείνων των "κειμένων" τα οποία απαιτούνται για την εφαρμογή στην τάξη συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών (Morais κ.ά., 2005· Morais & Neves, 2006).

ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα εργασία μας απασχόλησε η απάντηση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

α) Ποιες είναι οι επικρατούσες μορφές επιμόρφωσης των δασκάλων της πρώτης σχολικής ηλικίας και ποιο το περιεχόμενο του αναπλαισιωμένου παιδαγωγικού λόγου που αυτές προωθούν;

β) Πώς επηρεάζει η επιμόρφωση των δασκάλων της πρώτης σχολικής ηλικίας τη συγκρότηση της «ατομικής τους θεωρίας αγωγής»;

Για την επιλογή του δείγματός μας, εφαρμόσαμε τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (Robson, 2010). Το δείγμα μας αποτέλεσαν 11 δάσκαλοι (4 άνδρες και 7 γυναίκες) που εργάζονταν σε 7 Δημοτικά Σχολεία της Πάτρας και τα τρία τελευταία χρόνια δίδαξαν στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη (Cohen κ.ά., 2008). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Ιανουάριο ως τον Μάιο του 2014. Για την ερμηνεία των δεδομένων που παρήχθησαν αξιοποιήσαμε την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου (Mason, 2003· Creswell, 2011). Με βάση το σκοπό της έρευνάς μας, αλλά και το θεωρητικό της υπόβαθρο προχωρήσαμε στην κατηγοριοποίηση των δεδομένων χρησιμοποιώντας ως μονάδα καταγραφής το θέμα. Συστήσαμε δύο εννοιολογικές κατηγορίες και μια υποκατηγορία, οι οποίες διαρθρώνονται ως εξής:

1. *Οι τροπές που λαμβάνει ο αναπλαισιωμένος λόγος κατά την επιμορφωτική διεργασία*
 - 1.1. *Τα κυρίαρχα αναπλαισιωμένα κείμενα στο πεδίο της επιμόρφωσης*
 2. *Η αθροιστική - δυναμική συσσώρευση επιμέρους στοιχείων στις ατομικές θεωρίες αγωγής*

306

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Οι τροπές που λαμβάνει ο αναπλαισιωμένος λόγος κατά την επιμορφωτική διεργασία

Από τα δεδομένα της έρευνάς μας καταδεικνύεται ότι η επιμορφωτική τροπικότητα χαρακτηρίζεται από απουσία ποικιλίας. Επικρατέστερη μορφή επιμόρφωσης, όπως έχει αποδειχθεί και σε παλαιότερες έρευνες (Βεργίδης κ.ά., 2011), είναι η διάλεξη. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώσαν χαρακτηριστικά:

«...σχεδόν όλα τα σεμινάρια που γίνονται στην Ελλάδα είναι γνωστό πώς γίνονται. Διάλεξη και ταυτόχρονα powerpoint. Διαβάζουμε και ακούμε τα ίδια» (Δος 6)

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν επίσης, σε βιωματικά σεμινάρια και δειγματικές διδασκαλίες, τρόπους επιμόρφωσης πιο χρηστικούς και αξιοποιήσιμους στην τάξη σύμφωνα με τους ίδιους. Χαρακτηριστικές είναι οι μαρτυρίες:

«[τα βιωματικά σεμινάρια] λειτουργούνε μέσα στην τάξη, μου δίνουνε μια ευχέρεια να σπάω την τάξη και να την ξαναμαζεύω με έναν ευχάριστο τρόπο» (Δος 2) και

«[τα βιωματικά σεμινάρια] μπορεί να ήταν ένα εργαστήρι, ένα παιχνίδι, θέατρο, οτιδήποτε χρήσιμο στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Δα 5)

Όπως διαπιστώσαμε, η επικρατούσα τροπή επιμόρφωσης «αδυνατεί» να παράσχει στους εκπαιδευτικούς κανόνες πραγμάτωσης. Δεν τους εξοπλίζει, με έννοιες και πρακτικές που θα τους επιτρέψουν να προβούν σε εύστοχες πραγματώσεις στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης (Bernstein, 2000). Οι τροπές της επιμόρφωσης διακρίνονται από περιορισμένο εύρος και φτωχό ρεπερτόριο. Χαρακτηριστικά, δηλώθηκε:

«Η επιμόρφωση, κατά γενική ομολογία, δεν ήταν αυτό που ζητούσαμε εμείς οι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί. Αναμασούσαν θεωρίες, που δεν είχαν ανταπόκριση στην τάξη.» (Δος 9)

Τα κυρίαρχα αναπλαισιωμένα κείμενα στο πεδίο της επιμόρφωσης

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια που συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, αναφέρονταν κύρια στην αναπλαισιωμένη γνώση των επιστημονικών πεδίων που διδάσκονται στο σχολείο, στη διάκριση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, στη διαχείριση της τάξης και στην απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης επικουρικών μέσων διδασκαλίας.

Ως προς την αναπλαισιωμένη γνώση των επιστημονικών πεδίων που διδάσκονται στο σχολείο, τα περισσότερα σεμινάρια αναφέρονται στη Νεοελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Ενδεικτικά δήλωσαν:

«...στα σεμινάρια μας δίνουν μόνο μια γενική εικόνα σε όλα τα μαθήματα» (Δος 2)

Ως προς τη διάκριση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, που σύμφωνα με τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτέλεσε αντικείμενο αρκετών σεμιναρίων, ανέφεραν:

«...πήρα πράγματα στην αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατάλαβα καλύτερα αυτά τα παιδιά» (Δος 2)

Παρόμοιες αναφορές είχαμε και για ζητήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης και αντιμετώπισης της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Τα σχετικά σεμινάρια αναφέρονταν στις ενδοομαδικές σχέσεις και τη διαχείρισή τους. Ενδεικτική δήλωσι:

«Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν ήταν πάντα καθαρά παιδαγωγικό, μπορεί να ήταν σχέσεις, επικοινωνία μέσα στην ομάδα.» (Δα 11)

Τέλος, σχετικά με απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης επικουρικών μέσων διδασκαλίας, διαπιστώσαμε ότι η διάδοση των ΤΠΕ και στο χώρο της εκπαίδευσης επηρέασε το περιεχόμενο της επιμόρφωσης καθώς και την α.θ.α. των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά δηλώθηκε:

«Η επαφή με τον υπολογιστή μου έδωσε μεγάλη ευχέρεια... Έσπασε και λίγο πράγματα βαρετά και μονότονα και παραδοσιακά που είχα.» (Δος 2)

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών στα περιεχόμενα της επιμόρφωσης επιβεβαίωσαν την προαναφερόμενη ανεπαρκή παροχή κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης. Συχνά, αναφέρονται σε αναντιστοιχία των περιεχομένων με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη σχολική τάξη (Bernstein, 2000). Ακόμη αναφέρονται στην ανεπαρκή στοχοθεσία και στην ασυνέπεια των περιεχομένων της επιμόρφωσης, σε σχέση με τα επιμορφωτικά τους αιτήματα. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα:

«...πάντα είχα μέσα μου την αίσθηση ότι αυτοί που κάνουν τις επιμορφώσεις δεν έχουν σχέση με τον κόσμο της τάξης... μόνοι μας τα βρίσκουμε. Δε μας το μαθαίνει καμία επιμόρφωση» (Δα 5)

Η αθροιστική - δυναμική συσσώρευση επιμέρους στοιχείων στις ατομικές θεωρίες αγωγής

Η ατομική (ή μικρο-συλλογική) θεωρία αγωγής (α.θ.α), ένα «νεφέλωμα εκπαιδευτικής θεωρίας και κοινωνικοπολιτισμικών αντιλήψεων», σύμφωνα με το Σολομών (1994), διαμορφώνεται δυναμικά, αθροιστικά ή αντιθετικά, κατά τη σχολική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως μαθητές, στη διάρκεια της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης, κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους και τη συσσώρευση επαγγελματικής εμπειρίας, μέσα από μηχανισμό γραφής και διάδοσης των εκπαιδευτικών ιδεών και πρακτικών, από το πολιτισμικά συγκεκριμένο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας και από τις ιστορικά συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτικές διαδικασίες

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας επικαλούνται τους προαναφερόμενους παράγοντες, αν και η "συμμετοχή" κάθε επιμέρους στοιχείου στη συγκρότηση της α.θ.α. διαφοροποιείται. Προβήκαμε στη διάκριση της «βιογραφίας» των εκπαιδευτικών σε δύο περιόδους. Στην περίοδο πριν την άσκηση του επαγγέλματος (προεπαγγελματική βιογραφία) και μετά την έναρξη άσκησης του επαγγέλματος (επαγγελματική βιογραφία). Το οικογενειακό πλαίσιο ανατροφής, η περιβάλλουσα κοινότητα, η μαθητική εμπειρία και η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση εντάσσονται στην πρώτη περίοδο, ενώ η συσσωρευμένη επαγγελματική εμπειρία, η επαφή με τον παιδαγωγικό λόγο και η επιμόρφωση, στη δεύτερη. Οι ιστορικά προσδιορισμένες κοινωνικοπολιτικές διαδικασίες διατρέχουν όλη την ατομική βιογραφία των υποκειμένων.

Στην προεπαγγελματική βιογραφία συναντήσαμε μεμονωμένες αναφορές σε βιώματα και γνώσεις στα πλαίσια της οικογένειας ή της ευρύτερης κοινότητας. Έλκοντας την καταγωγή τους από αγροτικά ή κατώτερα μεσοαστικά στρώματα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δασκάλων, δεν ανέφερε συγκεκριμένες επιδράσεις. Χαρακτηριστικά δηλώθηκε:

«...εμείς κουβαλάμε το αγροτικό παρελθόν ... μόνη μου πάντα προσπαθούσα δεν είχα καμία βοήθεια από το σπίτι.» (Δα 3)

Η μαθητική εμπειρία των υποκειμένων της έρευνας και τα διδασκαλικά πρότυπα που συνάντησαν αναφέρθηκαν συχνά ως περιπτώσεις μίμησης ή αποφυγής. Περιγράφουν σχετικά:

«Εγώ πήρα θετικά από δασκάλους, με κάναν να έχω σαν πρότυπο αυτό το επάγγελμα και το επέλεξα. Ήταν σημαντικοί άλλοι, για μένα...» (Δα 11)

Ενδιαφέρουσες ήταν οι απόψεις τους για την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση που είχαν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες ή τα Παιδαγωγικά Τμήματα. Αναφέρθηκε ότι δεν ήταν ικανές να στηρίζουν τις απαιτήσεις της εργασίας τους στην τάξη:

«Αυτά που μάθαμε στο Πανεπιστήμιο, με αυτά που έχουμε να αντιμετωπίσουμε στην τάξη, καμία σχέση!» (Δα 10)

Σε αντίθεση με τα προαναφερόμενα, η α.θ.α. εμπλουτίστηκε και ανανεώθηκε σταδιακά από τη συσσωρευμένη επαγγελματική εμπειρία, την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους μαθητές. Η συσσωρευμένη εμπειρία θεωρείται σημαντική παράμετρος. Ενδεικτική είναι η παρακάτω άποψη:

«Κάθε χρόνος που περνάει νιώθεις ότι έχεις κατακτήσει κάποια πράγματα.[...] Η εμπειρία δρα προσθετικά πιστεύω» (Δος 8)

Το στοιχείο, ωστόσο, που προβάλλεται σε όλες τις συνεντεύξεις είναι η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους στο σχολικό πλαίσιο. Όλοι αναφέρονται στην επιρροή που τους ασκούν οι συνάδελφοι. Δηλώσαν χαρακτηριστικά:

«Κάποιοι μεγαλύτεροι δάσκαλοι που μπήκαν στην τάξη μου με βοήθησαν με τον τρόπο που μου μίλησαν. Μου είπαν πώς να το χειριστώ και όταν το έκανα, είδα ότι είχε αποτέλεσμα.»
(Δα 4)

Σε σχέση με την επιμόρφωση, αν και εντοπίσαμε επιρροή στη διαμόρφωση της α.θ.α, αυτή διαφοροποιείται ως προς το βαθμό και φάνηκε ότι η επίδρασή της, αν και υπαρκτή, ήταν δυσδιάκριτη. Εκπαιδευτικός του δείγματος ανέφερε:

«Δεν είναι εύκολο να σου πω ότι από αυτή την επιμόρφωση πήρα αυτό το κομμάτι...» (Δα 1)

Οι αφηγήσεις των υποκειμένων της έρευνάς μας καταμαρτυρούν ισχυρή προσφορά των σεμιναρίων στην εργασία τους, καθώς δεν τους παρείχαν στοιχεία νέας γνώσης και αποτελούσαν επανάληψη των αρχικών τους σπουδών. Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε με σαφήνεια:

«...ήταν απλώς επικύρωση εκείνων που είχαμε κάνει στο Πανεπιστήμιο. Προσέφερε κάποια, λίγα, καινούρια στοιχεία» (Δος 6)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αναφορές σε επιμορφωτικά προγράμματα προαιρετικού χαρακτήρα και σε δίκτυα εκπαιδευτικών. Η θετική επίδραση που άσκησαν ήταν έκδηλη στο λόγο τους:

«...μέσα σε αυτό το δίκτυο βιώσαμε πράγματα πρωτόγνωρα, που δεν τα είχα φανταστεί, τα οποία καταφέραμε να τα περάσουμε και στην τάξη» (Δος 8)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνάς μας κυρίαρχη μορφή επιμόρφωσης ήταν η διάλεξη, εύρημα που συμφωνεί και με προγενέστερες έρευνες (Βεργίδης κ.ά., 2011· Βεργίδης, 2012). Δευτερευόντως, αναφέρθηκαν βιωματικά σεμινάρια, δειγματικές διδασκαλίες, δίκτυα εκπαιδευτικών και δράσεις αυτομόρφωσης. Οι εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, αν και συνάντησαν θετική υποδοχή από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, υπολείπονται σαφώς της κυρίαρχης τροπής και χαρακτηρίζονται από ευκαιριακή εμφάνιση. Ακόμη, θετική υποδοχή διακρίναμε σε προγράμματα προαιρετικού χαρακτήρα καθώς και σε προγράμματα που προωθούσαν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη.

Η επικρατούσα μορφή δεν παρέχει στους δασκάλους στοιχεία ικανά (κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης) για την αποτελεσματική δράση εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης. Ο αναπλαισιωμένος λόγος που κυριαρχούσε στην επιμόρφωση, διαπιστώσαμε ότι αναφέρονταν σε περιεχόμενα διδακτικών αντικειμένων και "τεχνικές" διεκπεραίωσης της εκπαιδευτικής πράξης. Ο βαθμός επιρροής των προαναφερόμενων στοιχείων ποικίλει ανά εκπαιδευτικό. Ο αναπλαισιωμένος λόγος, εστιάζει στο "τι" και το "πώς" της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το πραγματικό πλαίσιο παραγωγής της γνώσης αποσιωπάται, προτάσσεται μια επιλεγμένη σειρά δεδομένων και βεβαιοτήτων, ένα σύνολο κανόνων χρήσης ορισμένων επιστημονικών δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται σε δέκτες επιλεγμένων πληροφοριών και αποξενώνονται από τις πραγματικές πρακτικές παραγωγής της γνώσης (Σολομών, 1994).

Ως προς την α.θ.α. τα δεδομένα μας επιβεβαιώνουν μερική, σταδιακά μειούμενη, επιρροή της προεπαγγελματικής βιογραφίας των εκπαιδευτικών στη διαδικασία συγκρότησής της. Επικρατέστερη συγκροτούσα αρχή αποτελεί η επαγγελματική βιογραφία, όπως αυτή αναλύεται στη συσσωρευμένη επαγγελματική εμπειρία. Η επιμόρφωση, εγκλωβισμένη σε αναποτελεσματικά σχήματα και μορφές, υπολείπεται στη διαδικασία συγκρότησης της ατομικής τους θεωρίας αγωγής και η διαφοροποιημένη επίδρασή της λειτουργεί επικουρικά.

Ο αυξημένος βαθμός διείσδυσης και η δυναμική που εμφανίζουν συγκεκριμένες μορφές επιμόρφωσης, θεωρούμε ότι αποτελεί αντικείμενο που χρήζει παραπέρα διερεύνησης και ανάλυσης. Οι συγκεκριμένες αναφορές επιβεβαιώνουν ότι η επιμόρφωση, υπό προϋποθέσεις, μπορεί να αποτελέσει δυναμικό στοιχείο σύνθεσης και ανασύνθεσης της α.θ.α που φέρουν οι εκπαιδευτικοί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βεργίδης, Δ. (2001) *Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική*, στο: Χάρης Κ. Π., Πετρουλάκης Ν. Β. & Νικόδημος Σ. *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*, Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Συνεδρίου της Π.Ε.Ε., Αθήνα: Ατραπός, σελ.127-144.
- Βεργίδης, Δ. (2012). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής*. *Επιστήμη και κοινωνία*, 29, σελ.97-126
- Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Ζησιμόπουλος, Δ., Μαρκοπούλου Μ. κ.ά. (2011). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2010-2011*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ
- Barrett, B. (2009). No Child Behind and the assault on the teachers' professional practices and identities. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1018–1025. DOI:10.1016/j.tate.2009.03.021
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Revised Edition. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Εκδόσεις Έλλην
- Hoadley, U. (2006). *Analysing pedagogy: the problem of framing*. *Journal of Education*, 40, 15-34
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Morais, A., Neves, I. & Afonso, M. (2005). *Teacher training processes and teachers' competence A sociological study in the primary school*. *Teaching and Teacher Education*, 21, 415-437, DOI: 10.1016/j.tate.2005.01.010
- Morais, A. & Neves, I. (2006) Teachers as creators of social contexts for scientific learning, in R. Moore, M. Arnot, J. Beck and H. Daniels (eds.) *Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the sociology of Basil Bernstein*, pp. 146-163. Abingdon: Routledge
- Robson, C. (2012). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg
- Σαρακινιώτη, Α., & Τσατσαρώνη, Α.(2010). *Προγράμματα Σπουδών και παιδαγωγικές ταυτότητες στην Εκπαίδευση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: Ένα μοντέλο Ανάλυσης*. Στο: Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.). *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ.179–223). Αθήνα: Μεταίχμιο

Σολομών, Ι. (1994). *Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου*. Στο Σολομών, Ι. & Κουζέλης, Γ. (επιμ). Πειθαρχία και γνώση (σελ.113 – 144). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Wilson, S.M., & Berne, J. (1999). *Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development*. In Iran-Nejad, A. & Pearson, P.D. (Eds.), *Review of Research in Education*, 24, (pp. 173-209), Washington, DC: American Educational Research Association

Yeo, F. (1997). Teacher Preparation and Inner-City Schools: Sustaining Educational Failure, *The Urban Review*, 29(2), 127-143. DOI: 10.1023/A:1024686607759

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Ανάκτηση από: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΠΡΟΪΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΦΙΛΟΥΣ ΣΟΥΙΤΑΣ “FRIV”

Μιχαήλ Βιτούλης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται η προσέγγιση των εξωτερικών αναπαραστάσεων που έχουν τα παιδιά από τα διαδικτυακά ψηφιακά παιχνίδια, εστιάζοντας στη συστηματική προσέγγιση και ανάλυση της δημοφιλούς διαδικτυακής «σουίτας» παιχνιδιών “FRIV”. Η μελέτη διαμορφώνεται μέσω της προσέγγισης που επιχειρούν 65 μέλλοντες παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι αφού επιμορφώθηκαν αξιοποιούν φύλλο καταγραφής παρατηρήσεων βασισμένο σε αξιολογική σχάρα τύπου ρουμπρίκας. Περιγράφονται τα παιχνίδια, κατηγοριοποιούνται, αξιολογείται η καταλληλότητά τους, ενώ παράλληλα επιχειρούνται δυναμικές εκτιμήσεις του αντίκτυπου τους στην καλλιέργεια ικανοτήτων και στην ανάπτυξη τομέων στα πλαίσια της αγωγής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πέρα από την μεθοδευμένη παρουσίαση της συλλογής παιχνιδιών που προσβλέπει στην ενημέρωση των παιδαγωγών που ασχολούνται με παιδιά προσχολικής ηλικίας, σχετικά με τις αναπαραστάσεις που κομίζουν τα παιδιά μέσα από την επαφή τους με τα παιχνίδια της συγκεκριμένης συλλογής, επισημαίνεται από τα δεδομένα η δυνατότητα επιλεκτικής αξιοποίησής τους στην μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της παιχνιδοκεντρικής μάθησης (game-based learning).

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Διαδικτυακά ψηφιακά παιχνίδια, παιχνιδοκεντρική μάθηση, Νέες Τεχνολογίες, Προσχολική Αγωγή, Friv

313

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα τα παιδιά από μικρή ακόμα ηλικία συμμετέχουν στην όλο και αυξανόμενη ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην κουλτούρα των σύγχρονων κοινωνιών (Marshet al, 2005, Vandewater et al, 2007). Πλέον η τεχνολογία κατέχει σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Plowman, McPake & Stephen, 2012). Η πρώιμη επαφή των παιδιών με την τεχνολογία, αφορά κυρίως τα ψηφιακά παιχνίδια. Προκειμένου να προσελκύσουν τα παιδιά συνήθως τα ψηφιακά παιχνίδια είναι οπτικοακουστικά εμπλουτισμένα με χρώματα, προσεγμένα γραφικά και ήχους. Τα περισσότερα ψηφιακά παιχνίδια βασίζονται σε ικανότητες χωρικής αντίληψης και ανάπτυξης δυναμικών δράσεων, ενώ πιστεύεται ότι συνιστούν ένα είδος εισαγωγικού ψηφιακού εγγραμματισμού (Subrahmanyam & Greenfield, 2011).

Υποστηρίζεται ότι οι ικανότητες που αποκτούν τα παιδιά από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια σε πολλές περιπτώσεις σχετίζονται και συνδέονται με κάποιες από αυτές που απαιτούνται στον πραγματικό κόσμο (Greenfield, 2009). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά όταν παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορεί να έχουν θετικές επιπτώσεις όπως η ανάπτυξη της χωρικής αντίληψης (De Lisi & Wolford, 2002, Lager & Bremberg, 2005), της ικανότητας συγκέντρωσης και προσοχής (Dye, Green, & Bavelier 2009, Tahiroglu et al, 2010), της ταχύτητας οπτικής επεξεργασίας (Dye, Green, & Bavelier, 2009) και της εκτελεστικής ικανότητας στην προσοχή (Rueda et al., 2005), της οπτικής-χωρικής μνήμης και της προφορικής μνήμης (Thorell et al., 2009) καθώς και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (Hsiao, 2007, Lager & Bremberg, 2005). Από την άλλη ευρήματα όπως του ότι μεγαλύτερο

νοητικό όφελος αποκομίζουν τα παιδιά εκείνα που δεν έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν ιδιαίτερα με παιχνίδια, υπονοούν ότι η όποια νοητική ωφέλεια αποκτούν τα παιδιά έχει πεπερασμένο όριο "οροφής" (Tahiroglu et al., 2010).

Σχετικά με την κοινωνική δραστηριότητα των παιδιών, δεδομένα δείχνουν ότι η ενασχόληση με τον υπολογιστή μετατοπίζει κυρίως άλλες δραστηριότητες απομόνωσης όπως π.χ. η παρακολούθηση τηλεόρασης, το μοναχικό παιχνίδι, το άκουσμα μουσικής ή το διάβασμα (Lanigan, Bold & Chenoweth, 2009). Φαίνεται ότι η ενασχόληση με το διαδίκτυο μειώνει τον χρόνο συνύπαρξης της οικογένειας, δεν επηρεάζει όμως την επικοινωνία μεταξύ της οικογένειας (Lee & Chae, 2007). Ενώ φαίνεται ότι η συμμετοχή των γονέων και η συνεργατική χρήση κατά την ενασχόληση των παιδιών με τον υπολογιστή, ενισχύει θετικά την μαθησιακή διαδικασία του παιδιού (Lee & Chae, 2007).

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχει υποστηριχθεί ότι έχουν τη δυνατότητα να αποτελέσουν εξαιρετικό κίνητρο για τα παιδιά ώστε να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Bowman, 1982, Bracey, 1992), ειδικά μέσα από την ανταγωνιστική διαδικασία που αναπτύσσουν στα παιδιά (Yee, 2006). Υποστηρίζεται επίσης ότι θα μπορούσαν να αποτελούν ένα δυναμικό μαθησιακό πλαίσιο (Robertson & Howells, 2008), με την προϋπόθεση ότι οι δημιουργοί των παιχνιδιών ενσωματώσουν σ' αυτά στοιχεία από τη μαθησιακή θεωρία και συμμορφώνονται με τις εκπαιδευτικές αρχές (Prensky, 2001).

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα κάποιες κατηγορίες παιχνιδιών, όπως τα παιχνίδια στρατηγικής, τα παζλ και τα παιχνίδια ρόλων βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Appleman & Goldsworthy 1999, Saltzman, 1999, Salen & Zimmerman 2003, Burgos et al. 2007). Μέσα από την εξάσκηση με τα παιχνίδια τα παιδιά καλλιεργούν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Freitas & Oliver, 2006) και την ικανότητα ανάπτυξης ιδεών (Bork & King, 1998). Σύμφωνα με τον Prensky (2001) στοιχεία των παιχνιδιών όπως οι κανόνες, η επιδίωξη κάποιου σκοπού, οι επιδόσεις και η επιβράβευση, οι προκλήσεις και ο ανταγωνισμός, η αλληλεπίδραση και οι αναπαραστάσεις, έχουν θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της δημιουργικότητας των παιδιών.

Στον αντίποδα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν κατηγορηθεί ότι οδηγούν τα παιδιά σε βίαιη συμπεριφορά, περιορίζουν τη σκέψη τους, τα ωθούν στην απομόνωση (Cooper & Mackie, 1986, Provenzo, 1992), και τους αυξάνουν την τάση της τυφλής επανάληψης της σκέψης (Coyne, 2003). Βέβαια οι επιπτώσεις από την ενασχόληση των παιδιών με τα ψηφιακά παιχνίδια, εξαρτάται από διάφορες παραμέτρους της άτυπης ενασχόλησής τους με τους υπολογιστές στο σπίτι και ο τρόπος αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών επιφέρει και διαφορετικές επιπτώσεις (Tran & Subrahmanyam, 2013).

Στην παρούσα εργασία μελετούμε τη διαδικτυακή "σουίτα" (συλλογή) παιχνιδιών "Friv". Ως αναπαραστάσεις στο ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας νοούνται οι εξωτερικές αναπαραστάσεις (Vries, 2012) που προσλαμβάνουν τα παιδιά μέσα από την ενασχόλησή τους με τα διαδικτυακά ψηφιακά παιχνίδια που περιλαμβάνει η συλλογή του Friv.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΣΟΥΙΤΑ "FRIV"

Πρόκειται για το διαδικτυακό ιστοχώρο στη διεύθυνση www.Friv.com. Περιλαμβάνει μια συλλογή 250 (περίπου) διαδικτυακών παιχνιδιών, τα οποία είναι οπτικοποιημένα σε μία ενιαία οθόνη, ενώ για την χρήση τους παρακάμπτετε εντελώς η χρήση επιλογών "μενού", στοιχείο που τα κάνει προσιτά σε παιδιά μικρής ηλικίας. Αποτελεί τον πιο δημοφιλή ιστοχώρο στην κατηγορία των διαδικτυακών παιχνιδιών (Web-metrics, 2015).

Τα παιχνίδια που περιλαμβάνει δεν προσδιορίζουν ηλικία στην οποία απευθύνονται. Η πλατφόρμα σύμφωνα με την αυτο-προβολή της, δεν απευθύνεται σε συγκεκριμένο ηλικιακό φάσμα, ηλικία ή εθνικότητα. Οι υπεύθυνοι της πλατφόρμας στις εισαγωγικές πληροφορίες διακηρύττουν ότι καταβάλουν προσπάθεια ώστε τα παιχνίδια να είναι κατάλληλα, σε κάθε δημογραφική ομάδα, προσέχοντας να μην αναπαράγονται θέματα που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτά (π.χ. ύβρεις, σεξουαλικά ακατάλληλες σκηνές, εξαρτήσεις, ζητήματα βίας κλπ.). Βέβαια προσδιορίζουν ότι κάτι τέτοιο δεν γίνεται σε βαθμό "αποστείρωσης", αλλά επιδιώκεται η διατήρησή του σε επίπεδο έκθεσης της καθημερινότητας των παιδιών στα ΜΜΕ. Είναι αξιοσημείωτο ότι κάποια παιχνίδια περιοδικά ανανεώνονται, και σύμφωνα με τον ισχυρισμό των διαχειριστών της πλατφόρμας, τα νέα παιχνίδια αντικαθιστούν παιχνίδια που δεν έτυχαν ιδιαίτερης αποδοχής από τους χρήστες. Εφαρμόζεται έτσι μια διαρκής αναπροσαρμογή που στοχεύει στην διαρκή αύξηση της αποδοχής των παιχνιδιών της πλατφόρμας από τους χρήστες.

Η πρόσβαση στα παιχνίδια είναι ελεύθερη, χωρίς καμία συνδρομή ή δημιουργία λογαριασμού. Τα παιχνίδια δεν απαιτούν ιδιαίτερους πόρους από τον υπολογιστή, το τάμπλετ ή το "έξυπνο" κινητό τηλέφωνο, αρκεί να υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο και να υπάρχει πρόγραμμα περιηγητή. Μπορεί κανείς να τα παίξει είτε με το ποντίκι, το πληκτρολόγιο ή την οθόνη αφής. Γενικότερα η διεπαφή χρήσης είναι εξαιρετικά φιλική και απλοποιημένη, με ευδιάκριτα εικονικά σύμβολα, ενώ για τη χρήση των παιχνιδιών παρακάμπτει εντελώς η απαίτηση «γραμματισμού», καθώς οποιοδήποτε είδος "μενού" είναι οπτικοποιημένο.

Η συντομία της διεύθυνσης (URL), καθώς αποτελείται από 4 μόνο χαρακτήρες, αλλά και το "εύηχο" όνομα του που βοηθάει τη συγκράτησή του στη μνήμη του χρήστη, διευκολύνουν πολύ το χρήστη να έχει πρόσβαση. Εάν μια φορά ο πλοηγός επισκεφτεί τη σελίδα και δεδομένου του δείκτη της υψηλής του επισκεψιμότητας, αρκεί το παιδί να πατήσει το γράμμα "F", το οποίο μάλιστα μπορεί να το διακρίνει και από το ανάγλυφο σημείο που το συνοδεύει στο πληκτρολόγιο, και αυτόματα προτάσσεται στο περιηγητή ο ιστοχώρος. Έτσι η πρόσβαση καθίσταται ιδιαίτερα προσιτή ακόμα και στα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία δεν διαθέτουν την ικανότητα του εγγραμματισμού.

Σε μια συνοπτική προσπάθεια περιγραφής των παιχνιδιών διαπιστώνεται ότι οι γραφικές απεικονίσεις που χρησιμοποιούνται είναι τύπου καρικατούρας κόμικς, με έντονους χρωματισμούς. Πάντα υπάρχει ηχητική πλαισίωση, η οποία ωστόσο δεν χρησιμοποιεί λόγο, ώστε να κάνει τα παιχνίδια προσιτά σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη μητρική τους γλώσσα.

Κυριαρχούν ήρωες προσφιλείς προς τα παιδιά όπως ζώα (ψαράκια, προβατάκια, γουρουνάκια, παπάκια, γατάκια, βατραχάκια, μελισσούλες, πιγκουίνους, προσωποποιημένα φυτά), προσιτές φιγούρες όπως κλόουν, ή φυσιογνωμίες κυρίως καρτούν με ταυτότητα, και αγαπητά στα παιδιά αντικείμενα (τρενάκια, αυτοκινητάκια, μηχανές, κλπ.). Σκοπός των παιχνιδιών είναι συνήθως η επίλυση προβληματικών καταστάσεων προκειμένου να επιτύχουν ένα στόχο. Πολύ συχνά επίσης απαιτείται να αποφεύγονται διάφορα εμπόδια που παρεμποδίζουν την επίτευξη ενός σκοπού μώνοντας έτσι τον παίκτη στη διαχείριση παραμέτρων της φυσικής (π.χ. ρίψεις, υπέρβαση εμποδίων, αποφυγή συγκρούσεων, γεωμετρικοί υπολογισμοί, πρόβλεψη και έλεγχος της κίνησης αντικειμένων, ευστοχία και πρόβλεψη διελεύσεων, υπολογισμοί χρόνου ή αποστάσεων κλπ).

Σε άλλες περιπτώσεις δημιουργούν κατασκευές και κάνουν συνθέσεις, αντιμετωπίζοντας διάφορα προβλήματα και ξεπερνώντας περιορισμούς. Σε κάποια παιχνίδια διεκπεραιώνουν δραστηριότητες (π.χ. φορτώνουν φορτηγό, μεταφέρουν αντικείμενα με ιπτάμενα μέσα, καθαρίζουν φωλιές κλπ.). Κάποια παιχνίδια διαπραγματεύονται την προσωπική φροντίδα,

υγιεινή και περιποίηση, ενώ δεν λείπουν και αυτά όπου τα παιδιά μαγειρεύουν. Κάποια άλλα ασχολούνται με την μέριμνα και την φροντίδα κάποιων ζώων ή μικρών μωρών, ακόμα και φυτών, ρυθμίζοντας διάφορους παράγοντες.

Υπάρχουν παιχνίδια όπου ρυθμίζουν την κυκλοφορία στους δρόμους ή καθοδηγούν οχήματα, αναζητούν διέξοδο σε πολυδιάστατους λαβύρινθους, ή επιχειρούν να προσανατολιστούν με τη βοήθεια χαρτών. Σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά ασχολούνται με το κομμάτι της διαχείρισης πόρων (π.χ. παιχνίδια τύπου monopolies, αγορές από μαγαζιά κλπ.). Τέλος περιλαμβάνονται και παιχνίδια που αφορούν αθλοπαιδιές (ποδόσφαιρο, μπάσκετ, γκολφ κ.α.).

Ευδιάκριτο κομμάτι των παιχνιδιών κατέχουν οι αντιπαλότητες και οι διαμάχες, όμως πάντα με μια «ήπια» προσέγγιση και σε κάποιες περιπτώσεις ανατρεπτική (π.χ. το μωράκι εξοντώνει τους πειρατές...). Δύσκολα ωστόσο θα μπορούσαν να καταχωρηθούν ως σκληρές "βίας" που προκαλούν τρόμο, καθώς περισσότερο κυριαρχεί η καρικατουρίστικη διάσταση της διακωμώδησής τους. Περισσότερο οι δημιουργοί εστιάζουν στην ανταγωνιστική διάσταση του παιχνιδιού, ώστε να βιώσει το παιδί την αίσθηση της επίτευξης νίκης.

Έτσι συναντούμε στιγμιότυπα βίας που συνηθίζονται στα βίντεο-παιχνίδια όπως, τερατάκια που τρώνε ζωάκια, πόλεις που πολεμάνε, βρικόλακες που πίνουν αίμα, φαντασματάκια, κάποιος ισχυρός ήρωας που προσπαθεί να εξοντώσει κάποιους κακούς αντιπάλους, κλέφτες που φυλακίζονται, μάχες με ήρωες που χτυπιούνται μεταξύ τους, καταστροφές πόλεων, όπλα κλπ.. Βέβαια όλα διαδραματίζονται σε σκηνικό περιβάλλον που δεν προκαλεί φόβο, αλλά κυρίως χαρακτηρίζεται από «κωμικά» στιγμιότυπα. Επίσης επισημαίνουμε ότι οι "αρνητικές" αυτές αναπαραστάσεις, αν και συναντιόνται, δεν είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της «σουίτας».

Άλλωστε στα πλαίσια της μελέτης μας τείνουμε, με κάποιες επιφυλάξεις, στην αποδοχή της "διακήρυξης" των διαχειριστών της πλατφόρμας, στο ότι η έκθεση των παιδιών σε κοινωνικά απορριπτέα ζητήματα μέσα από τα παιχνίδια δεν ξεπερνά την καθημερινή έκθεση τους σε αντίστοιχα θέματα στα ΜΜΕ.

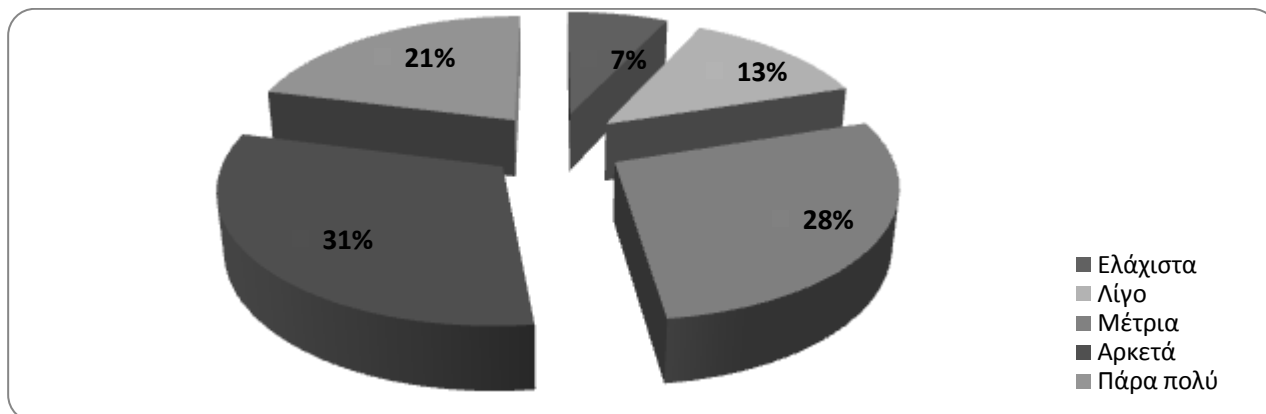
ΜΕΘΟΔΟΣ

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελεί η συστηματική προσέγγιση και ανάλυση της διαδικτυακής «σουίτας» παιχνιδιών "FRIV", μέσα από την οπτική μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, που προσβλέπει στην μεθοδική παρουσία του πιο δημοφιλούς στα παιδιά ιστοχώρου, προσβλέποντας στην ενημέρωση των Παιδαγωγών που ασχολούνται με παιδιά προσχολικής ηλικίας, σχετικά με τις εξωτερικές αναπαραστάσεις που κομίζουν τα παιδιά, μέσα από την επαφή τους με τα παιχνίδια της συγκεκριμένης συλλογής.

Η μελέτη διαμορφώνεται μέσω της προσέγγισης που επιχειρούν 65 μέλλοντες παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, από τους οποίους ζητήθηκε να προσεγγίσουν 20 παιχνίδια της συλλογής ο καθένας, ενώ η κατανομή έγινε τυχαία. Προηγήθηκε σχετική ενημέρωση και επιμόρφωση των παιδαγωγών, σε θέματα αξιολόγησης λογισμικού, ενώ δραστηριοποιήθηκαν με βάση συγκεκριμένο φύλλο καταγραφής παρατηρήσεων και αξιολόγησαν τα παιχνίδια με την υποστήριξη αξιολογικής σχάρας τύπου ρουμπρίκας, η χρήση της οποίας ελέγχθηκε από όλα τα υποκείμενα. Τα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία υποστηρίζονται από κατηγοριοποιήσεις και δείκτες που χρησιμοποιούνται στη σχετική βιβλιογραφία (Hong et al, 2009, Barr, Noble & Biddle, 2007, Klabbers, 2003, Prensky, 2003). Κάθε παιχνίδι μελετήθηκε από 5 διαφορετικούς μέλλοντες παιδαγωγούς με σκοπό την ελαχιστοποίηση της επίδρασης πιθανών ακραίων παρατηρήσεων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

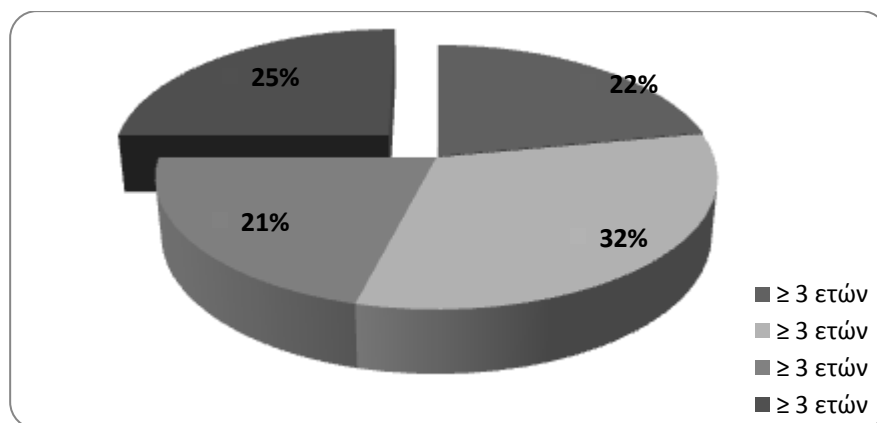
Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν, οι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν επιφυλακτικά την θετική αποδοχή που θα τύγχαναν τα παιχνίδια από τα παιδιά καθώς εκτιμούν ότι ποσοστό του 52% των παιχνιδιών θα κέντριζαν "Αρκετά" ή "Πάρα πολύ" το ενδιαφέρον των παιδιών, ενώ μόνο το 20% από τα παιχνίδια πιστεύουν ότι θα άφηναν τα παιδιά αδιάφορα (Σχ.1).



Σχεδιάγραμμα 1: Βαθμός στον οποίο θα κέντριζε το ενδιαφέρον των παιδιών

Εκτιμάται ότι, με βάση το βαθμό δυσκολίας τους και τις ικανότητες που απαιτούν, η πλειοψηφία των παιχνιδιών (75%) απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ μόνο το 25% των παιχνιδιών κρίνεται ότι απευθύνονται σε ηλικιακά μεγαλύτερα παιδιά (Σχ.2). Παρόλα αυτά αξιολογείται ότι μόνο το 33% του συνόλου των παιχνιδιών είναι κατάλληλα (αρκετά ή πάρα πολύ) για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

317

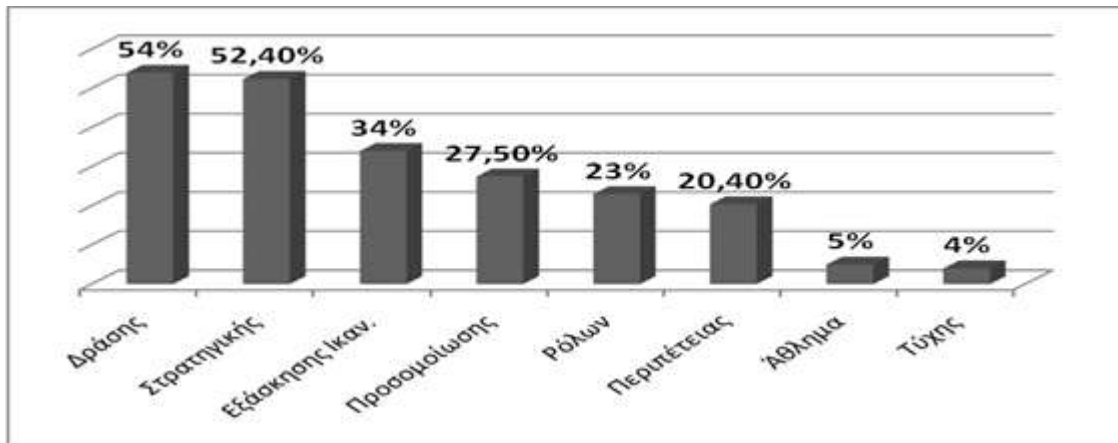


Σχεδιάγραμμα 2: Ηλικία που απαιτείται για να ανταποκριθεί το παιδί στο παιχνίδι

Κρίνεται ότι η συλλογή δεν έχει προσανατολισμό σε κάποιο φύλλο καθώς θεωρείται ότι τα περισσότερα παιχνίδια (60,1%) θα μπορούσαν να αφορούν και τα δύο φύλλα παιδιών, ενώ μόνο το 10,8% των παιχνιδιών θεωρείται ότι περιέχουν στοιχεία που απευθύνονται κυρίως σε

κορίτσια και το 29,1% των παιγνιδιών εκτιμάται ότι θα κέντριζαν το ενδιαφέρον κυρίως των αγοριών.

Δεδομένου ότι το κάθε παιχνίδι δεν κατατάσσεται αποκλειστικά σε μια μόνο κατηγορία, διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα παιχνίδια είναι "Δράσης" (54%) ή "Στρατηγικής" (52,4%). Σημαντικό αριθμός παιγνιδιών αφορά στην "Εξάσκηση ικανοτήτων" (34%). Αρκετά είναι τα παιχνίδια προσομοίωσης (27,5%) ή τα παιχνίδια ρόλων (23%). Η περιπέτεια είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό σε ποσοστό (20,4%), ενώ σε μειωμένο βαθμό συναντούμε παιχνίδια που αφορούν κάποιο άθλημα (5%) ή είναι παιχνίδια που το αποτέλεσμα καθορίζει η τύχη (4%).



Σχεδιάγραμμα 3: Κατηγορίες παιγνιδιών

Η συντριπτική πλειοψηφία των παιγνιδιών, μεταξύ άλλων, καλλιεργεί ικανότητες που σχετίζονται με τον ψηφιακό εγγραμματισμό και την εξοικείωση των παιδιών με τη χρήση των η/υ, όπως η ικανότητα συντονισμού χεριού-ματιού (67,5%) και η ικανότητα χειρισμού του ποντικιού (64,2%). Σημαντικός αριθμός καλλιεργεί την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (39%) και τη λογικομαθηματική σκέψη (38%), ενώ αρκετά είναι τα παιχνίδια που κρίνεται ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (23,6%).

Συναντούμε παιχνίδια που απευθύνονται στην εξοικείωση των παιδιών σε επιμέρους τομείς όπως η ικανότητα προσανατολισμού στο χώρο (49,5%), η εκμάθηση των χρωμάτων (26,5%), η διάκριση και αναγνώριση των ήχων (33,8%), των σχημάτων (15,8%), μύησης σε θέματα φυσικών επιστημών (20,7%) καθώς και εισαγωγής σε προγραμματικές έννοιες (9%). Υπάρχουν παιχνίδια που σχετίζονται με θέματα κοινωνικοποίησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (9,4%), καλλιέργειας της διαπροσωπικής ικανότητας (8,4%), ηθικής καλλιέργειας (4,5%) καθώς και υγιεινής και προσωπικής φροντίδας στην καθημερινότητα (10,4%). Στη συλλογή αντιπροσωπεύονται και ειδικές κατηγορίες παιγνιδιών όπως λαβύρινθοι (7,8%), ζωγραφικής (4,7%) και παζλ (2,9%).

Πίνακας 1. Ικανότητες που καλλιεργεί το παιδί παίζοντας

Ικανότητες που καλλιεργεί το παιδί παίζοντας	
Ικανότητα συντονισμού χεριού-ματιού	67,5%
Παρατηρητικότητα	66,2%
Ικανότητα χειρισμού του ποντικιού mouse	64,2%
Υπολογισμοί κινητικότητας – δεξιοτεχνία	55,8%
Προσανατολισμός (Χωρική Ικανότητα)	49,5%
Επιλύει προβληματικές καταστάσεις (στρατηγική)	39%
Προ-Μαθηματικές Έννοιες (Λογικο-Μαθηματική)	38%
Ήχοι	33,8%
Χρώματα	26,5%
(Δημιουργικότητα (Εξυπνες λύσεις - κατασκευές))	23,6%
Μουσική	21,5%
Μύηση σε στοιχεία Φυσικών Επιστημών (συνειδητοποίηση φυσικών φαινομένων π.χ. βαρύτητα, φυγόκεντρος, δράση-αντίδραση, καμπύλη ρίψεων κ.ο.κ.)	20,7%
Σχήματα, Γεωμετρικές έννοιες	15,8%
(Σωματική-Κινησθητική Ικανότητα)	10,5%
Θέματα προσωπικής φροντίδας στην καθημερινότητα	10,4%
Θέματα κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης	9,4%
Προ-Γραφικές Έννοιες (Γλωσσική Καλλιέργεια)	9%
(Διαπροσωπική Ικανότητα)	8,4%
Λαβύρινθοι	7,8%
Ζωγραφική	4,7%
(Καλλιέργεια ηθικής)	4,5%
(Ικανότητα κοινωνικοποίησης)	3,8%
Παζλ	2,9%

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο μέσος όρος των διαφορετικών κατηγοριών ικανοτήτων που οι μέλλοντες παιδαγωγοί εκτιμούν ότι καλλιεργεί το κάθε παιχνίδι είναι $M.O.=5,2$, επισήμανση που πιστεύουμε ότι αναδεικνύει τη δυνητική πολυδιάστατη αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η αντιστοίχιση σε τομείς ανάπτυξης που οι μέλλοντες παιδαγωγοί εκτιμούν ότι μπορεί να συμβάλλει η αξιοποίηση των παιχνιδιών. Τα μισά σχεδόν από τα παιχνίδια εκτιμάται ότι έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γνωστικού τομέα (47,5%) και στην καλλιέργεια της λογικο-μαθηματικής σκέψης (46,4%) ενώ ευδιάκριτος αριθμός παιχνιδιών σχετίζεται και με τους υπόλοιπους τομείς ανάπτυξης των παιδιών.

Πίνακας 2. Αντιστοιχία με τομείς ανάπτυξης

Πεδία και τομείς ανάπτυξης του παιδιού που δύνανται να αναπτυχθούν όταν ασχολείται με το συγκεκριμένο παιχνίδι	
Γνωστικό τομέας	47,5%
Λογικο-Μαθηματικής Καλλιέργειας	46,4%
Κινητικός τομέας - Φυσική Αγωγή	35,1%
Γλωσσικής Καλλιέργειας	24,2%
Προσωπική και Κοινωνική Συνειδητοποίηση	23,1%
Περιβαλλοντική Αγωγή - Φυσικές Επιστήμες	19,3%
Συναισθηματική ανάπτυξη	17,8%
Εικαστικός Τομέας – Δημιουργικότητα	15%
Πολιτιστικός τομέας	7,5%

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ανιχνεύθηκε η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών του φύλλου παρατήρησης. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της "καταλληλότητας" των παιχνιδιών σε συνάρτηση με την ηλικία που απευθύνονται ($\chi^2=357,11$, B.E.=12, $p=0.000$, $\gamma=-0,498$), καθώς τα παιχνίδια χαρακτηρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό κατάλληλα όταν αντιστοιχούνται σε μικρότερες ηλικίες. Παράλληλα παρατηρείται συσχέτιση της "καταλληλότητας" και με το βαθμό δελεαστικότητας που κρίνεται ότι διαθέτουν ($\chi^2=677,72$, B.E.=16, $p=0.000$, $\gamma=0,592$), δηλαδή τα χαρακτηριζόμενα ως καταλληλότερα παιχνίδια χαρακτηρίζονται και ως τα πιο δελεαστικά για τα παιδιά. Επίσης διαπιστώνεται συσχέτιση της "καταλληλότητας" με το φύλλο στο οποίο κυρίως απευθύνονται ($\chi^2=158,86$, B.E.=12, $p=0.000$, Contingency Coefficient=0,339), καθώς ως λιγότερο κατάλληλα υποδεικνύονται τα παιχνίδια που απευθύνονται κυρίως προς τα αγόρια, ενώ περισσότερο κατάλληλα υποδεικνύονται τα παιχνίδια που απευθύνονται εξίσου σε κορίτσια και αγόρια.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Με δεδομένο ότι η άτυπη "έκθεση" των παιδιών στην τεχνολογία εξελίσσεται ραγδαία, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας συμμετέχοντας στην προσχολική αγωγή, «κομίζουν» από το περιβάλλον τους πλειάδα αναπαραστάσεων από την αυθόρμητη ενασχόλησή τους με διαδικτυακά παιχνίδια. Θεωρούμε δεδομένη την έκθεσή των παιδιών στα παιχνίδια αυτά, κατ' επέκταση «ουτοπική» την προσπάθεια «αποστείρωσης» τους από την επίδραση που τους ασκούν, ωστόσο επιβεβλημένη την καθοδήγηση των παιδιών και τη σωστή διαχείριση αυτής της κατάστασης. Πιστεύουμε ότι αποτελεί πρόκληση για την παιδαγωγό η διαχείριση των εμπειριών και αναπαραστάσεων των παιδιών από τα παιχνίδια αυτού του είδους.

Το χάσμα που χωρίζει τις εκάστοτε γενεές από το βαθμό συνύπαρξής τους με την τεχνολογία καθιστά απαραίτητο το "γεφύρωμα" αυτής της απόστασης, με συνεχή προσπάθεια των εκάστοτε ενήλικων. Προκύπτει επομένως η ανάγκη να γνωρίζει η παιδαγωγός τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και εξωτερικές αναπαραστάσεις που κομίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, προτού προχωρήσει στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που επιχειρεί. Θεωρούμε δέον η παιδαγωγός να έρθει σε επαφή και να γνωρίσει αυτό το είδος

του «μικρόκοσμου» που «ανεξέλεγκτα» αλληλεπιδρούν τα παιδιά. Εφόσον μεθοδικά μελετήσει τις δυνατότητες που παρέχουν αυτά τα παιχνίδια, επιλεκτικά και κριτικά θα μπορέσει να αξιοποιήσει κάποιες από τις εκδοχές των παιχνιδιών αυτών στα πλαίσια του εποικοδομισμού και της παιχνιδοκεντρικής μάθησης (game-based learning). Θα πρέπει η παιδαγωγός στα πλαίσια των αποδεκτών παιδαγωγικών αρχών να προσανατολίσει τα παιδιά στις θετικές εκδοχές τους, και αναπλαισιώνοντας τα παιχνίδια με εναλλακτικές δραστηριότητες πέρα από τον υπολογιστή να τα μετατρέψει σε «παιδαγωγικό υλικό» με σημαντική προστιθέμενη αξία για τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο πλαίσιο λοιπόν μιας αρχικής μεθοδικής προσέγγισης, εντάσσεται και η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, που με δεδομένους τους ερευνητικούς περιορισμούς της, μπορεί να αποτελέσει ένα έναυσμα για περαιτέρω ερευνητική μελέτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Appleman R. & Goldsworthy R. (1999). The juncture of game and instructional design: can fun be learning? Paper presented at the 1999 *Annual Meeting of Association of Educational Communication and Technology*, 23 June 1999, Houston, TX.
- Barr P., Noble J. & Biddle R. (2007). Video game values: human-computer interaction and games. *Interacting with Computers* 19, 180–195.
- Bork C.J. & King K. (1998) Computer conferencing and col-laborative writing tool: starting a dialogue about student dialogue. In *Electronic Collaborators: Learner-Centered Technologies for Literacy Apprenticeship and Discourse* (eds C.J. Bork & K. King), 3–23. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Bowmaw R.F. (1982). A ‘pac-man’ theory of motivation: tactical implications for classroom instruction. *Educational Technology*, 22, 14–17.
- Bracey G.W. (1992). The bright facture of integrated learning system. *Educational Technology*, 32, 60–62.
- Burgos D., Tattersall C. & Koper R. (2007). Re-purposing existing generic games and simulations for e-learning. *Computers in Human Behavior*, 23, 2656–2667.
- Cooper J. & Mackie D. (1986). Video games and oppression in children. *Journal of Applied Social Psychology* 16, 726–744.
- Coyne R. (2003). Mindless repetition: learning from computer games. *Design Studies* 24, 199–212.
- De Lisi, R., and J. L. Wolford. (2002). Improving Children’s Mental Rotation Accuracy with Computer Game Playing. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (3), 272–282.
- Dye, M. W. G., C. S. Green, and D. Bavelier. (2009). The Development of Attention Skills in Action Video Game Players, *Neuropsychologia*, 47 (8–9), 1780–1789.
- Freitas S. & Oliver M. (2006). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? *Computer & Education*, 46, 249–264.
- Greenfield, P. M. (2009). Technology and Informal Education: What is Taught, What is Learned. *Science*, 323 (5910): 69–71.
- Hong, J-C., C-L. Cheng, M-Y. Hwang, C-K. Lee, and H-Y. Chang. (2009). Assessing the Educational Values of Digital Games. *Journal of Computer Assisted Learning* 25, 5, 423–37.

- Hsiao, H.-C. (2007). A Brief Review of Digital Games and Learning. In *The First IEEE International Workshop on Digital Games and Intelligent Enhanced Learning*, Jhongli City, Taiwan, 124–129, DIGITEL '07. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.
- Klabbers J. (2003). The gaming landscape: a taxonomy for classifying games and simulations. In *Level Up Digital Games Research Conference* (eds M. Copier & J. Raes-sens), 54–67, University of Utrecht, Utrecht, the Netherlands.
- Lager, A., and Bremberg, S. (2005). *Health Effects of Video and Computer Game Playing: A Systematic Review*. National Swedish Public Health Institute. Accessed May 5, 2013. [http://www.fhi.se/PageFiles/4170/R200518_video_computer_game\(1\).pdf](http://www.fhi.se/PageFiles/4170/R200518_video_computer_game(1).pdf)
- Lanigan, J. D., Bold, M. and Chenoweth, L. (2009). Computers in the Family Context: Perceived Impact on Family Time and Relationships. *Family Science Review*, 14 (1), 16–32.
- Lee, S.-J., and Chae, Y.-G. (2007). Children's Internet Use in a Family Context: Influence on Family Relationships and Parental Mediation. *Cyber Psychology and Behavior* 10 (5): 640–644.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S. & Wright, K. (2005). *Digital beginnings: young children's use of media, technologies and popular culture*. Sheffield, England: The University of Sheffield.
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2012). Extending opportunities for learning. The role of digital media in early education. In S. Suggate & E. Reese (Eds), *Contemporary debates in childhood education and development* (95–104). New York: Routledge.
- Prensky M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill, New York.
- Prensky M. (2003) Digital game-based learning. *ACM Computers in Entertainment*, 21–24.
- Provenzo E.F. (1992) What do video games teach? *Education Digest* 58, 56–58.
- Robertson J. & Howells C. (2008) Computer game design: opportunities for successful learning. *Computers & Education*, 50, 559–578.
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L., and Posner M. I. (2005). Training, Maturation, and Genetic Influences on the Development of Executive Attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102 (41), 14931–14936.
- Salen K. & Zimmerman E. (2003). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Saltzman M. (1999). *Game Design: Secrets of the Sages*. Brady, Indianapolis, IN.
- Subrahmanyam, K., and P. M. Greenfield. (2011). Digital Media and Youth: Games, Internet, and Development. In *Handbook of Children and the Media*, edited by D. G. Singer, and J. L. Singer. 2nd ed., 75–96. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tahiroglu, A. Y., Celik, G. G., Avci, A., Seydaoglu, G., Uzel, M. and Altunbas, H. (2010). Short-term Effects of Playing Computer Games on Attention. *Journal of Attention Disorders*, 13 (6), 668–676.
- Thorell, L. B., S. Lindqvist, S. Bergman Nutley, G. Bohlin, and T. Klingberg. 2009. Training and Transfer Effects of Executive Functions in Pre-School Children. *Developmental science* 12 (1): 106–113.

Tran, P. & Subrahmanyam, K., 2013. Evidence-based guidelines for the informal use of computers by children to promote the development of academic, cognitive and social skills. *Ergonomics*, 56:9, 1349-1362, DOI: 10.1080/00140139.2013.820843

Vandewater, E., Rideout, V., Wartella, E., Huang, X., Lee, J. & Shim, M. (2007). Digital childhood: electronic media and technology use amongst infants, toddlers and pre-schoolers. *Paediatrics*, 119, 5, 1006–1015.

Vries, Dr Erica de. (2012). “Learning with External Representations.” In *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, edited by Prof Dr Norbert M. Seel, 2016–19. Springer US, 2012. http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-1-4419-1428-6_675.

Web-metrics (2015), στο <http://www.trafficestimate.com/friv.com>

Yee N. (2006) Motivations for play in online games. *Cyber-Psychology Behavior* 9, 772–775.

ΜΙΑ ΤΑΙΝΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΗ SLOWMATION: ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΧΕΙ ΣΥΜΒΕΙ ΚΑΙ ΣΕ ΣΕΝΑ!

*Σωτηρία Γουργιώτη, Γεωργία Δήμου, Βασιλική Κοταΐδου, Ευδοξία Κομπιάδου,
Μαρία Μαγκιόρου, Αρετή Μποταΐτη & Μυρτώ Μπουτσιούκη*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών στο σημερινό σύγχρονο νηπιαγωγείο, μέσω της τεχνικής slowmation και της δημιουργίας πρωτότυπου οπτικοακουστικού εκπαιδευτικού υλικού από νήπια. Πρόκειται για τη συνεργασία τεσσάρων νηπιαγωγείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης, τα οποία επεξεργάστηκαν παράλληλα το θέμα της βίας και αφού διερεύνησαν τις αντιλήψεις των νηπίων και δημιούργησαν πρωτότυπο ψηφιακό υλικό, συνέβαλαν στην παραγωγή μιας αρθρωτής ταινίας-animation με την παραπάνω τεχνική. Η ενασχόληση με τη σχεδίαση και την ανάπτυξη ψηφιακού υλικού βοήθησε στην εξοικείωση των νηπίων με την τεχνολογία, στη χρήση της ως μέσο διαφοροποιημένης μάθησης, στην ανάπτυξη αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ τους και με τις νηπιαγωγούς και στη συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγείων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Τεχνολογικός εγγραμματισμός, τεχνική slowmation, βία και επικοινωνία, νηπιαγωγείο, πρόωπη παρέμβαση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του παγκόσμιου ενδιαφέροντος βρίσκεται η έννοια της Αειφορίας ως απάντηση της πολυδιάστατης κρίσης που αντιμετωπίζουν οι νεωτερικές κοινωνίες (Αγγελίδου, 2014). Το Αειφόρο σχολείο ως *σχολείο του μέλλοντος*, με στόχο την αρμονική σύνδεση όλων των μελών που εμπλέκονται ενεργά στη σχολική διαδικασία, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και της κοινότητας (Τρικάλιτη, 2014) έχει βασικό στόχο τη βελτίωση της ζωής του ατόμου σε όλες τις πτυχές του, που ξεκινά από το σχολικό περιβάλλον ως πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης. Για την επίτευξη του στόχου αυτού κρίνεται απαραίτητος «ο επαναπροσδιορισμός των αναγκών και των αξιών που έχουμε υιοθετήσει ως άτομα και σαν ως κοινωνίες» και η αντιμετώπιση των βασικών κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική κοινότητα. (Αγγελίδου, 2014). Το Αειφόρο Σχολείο οφείλει να αποτελέσει ένα πλαίσιο όπου τα παιδιά θα αισθάνονται κοινωνικά αποδεκτά και θα συμμετάσχουν ενεργά στην σχολική ζωή, όπου η διαφορετικότητα θα αποτελεί εφελκυστικό προς μια ισότιμη εκπαίδευση και όχι λόγο απόρριψης και αιτία εκδήλωσης παραβατικών συμπεριφορών και επεισοδίων ενδοσχολικής βίας.

Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού θεωρείται ένα από τα σημαντικά κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν όλες οι βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Η βία στις διάφορες μορφές της είναι ένα φαινόμενο που προϋπήρχε στο σχολικό πλαίσιο σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά τα τελευταία χρόνια άρχισε να παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις καθώς γίνεται και στην Ελλάδα ολοένα και περισσότερο αντικείμενο συζήτησης και μελέτης. Η Εκπαίδευση και πρακτικά η σχολική κοινότητα έχει αρχίσει να προσεγγίζει το ζήτημα του εκφοβισμού «bullying» μέσα από προαιρετικά σχολικά προγράμματα που σχετίζονται με την Αγωγή Υγείας, σε συνεργασία με διάφορους φορείς. (Μποταΐτη, 2013). Στις 14-11-12 θεσμοθετείται από το Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. το Παρατηρητήριο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του

Εκφοβισμού, το οποίο λειτουργεί με αντίστοιχα Τμήματα ανά Περιφερειακή Διεύθυνση. Διαπιστώνοντας την αναγκαιότητα πρόληψης του φαινομένου, το Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. (η με απ. 2688/4-5-15 εγκύκλιος) καλεί και τα Νηπιαγωγεία να ενταχθούν (προαιρετικά) στο Δίκτυο Πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων της σχολικής βίας και εκφοβισμού¹¹³.

Η χρήση του όρου «ενδοσχολική βία» στην προσχολική ηλικία προκαλεί ιδιαίτερη ανησυχία και αγωνία σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι μελέτες ειδικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ελάχιστες, ωστόσο έρευνες σε σημαντικά δείγματα παιδιών νηπιακής μέχρι εφηβικής ηλικίας διαπιστώνουν, ότι η επιθετική συμπεριφορά αγγίζει τον υψηλότερο δείκτη στην ηλικία των τριών ετών (Ψάλτη, Κασάπη, & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2012). Υποστηρίζουν μάλιστα, ότι τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν και επιλύουν τα προβλήματα συμπεριφοράς πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό σχολείο, όμως όσα δεν τα καταφέρουν γίνονται βίαιοι έφηβοι (Γουργιώτου, 2011).

Το Νηπιαγωγείο λοιπόν, ως το πρώτο περιβάλλον συστηματικής κοινωνικοποίησης του παιδιού, αποτελεί το ιδανικότερο πλαίσιο για την πρόληψη ευαισθητοποίηση και την πρόληψη εκδήλωσης βίαιων συμπεριφορών καθώς και για την έγκαιρη αντιμετώπιση τους. Με βάση αυτή την παραδοχή δημιουργήσαμε μια ομάδα αποτελούμενη από τέσσερα νηπιαγωγεία του Δήμου Νεάπολης-Συκεών, τα οποία βρίσκονται στη Δυτική Θεσσαλονίκη και ανήκουν στην 60^η Εκπ. Περιφέρεια Π.Α.), με σκοπό να επεξεργαστούμε το θέμα αυτό. Αφορμή στάθηκε το σεμινάριο που διοργανώθηκε από την οικεία Σχολική Σύμβουλο Π. Α., σε συνεργασία με την Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., της Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ. κ. Σέρογλου, με θέμα τη χρήση της τεχνικής *slowmation* στην εκπαίδευση. Η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας αποτέλεσε το αποτελεσματικότερο μέσο στο να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών. Η παραγωγή μιας ταινίας με θέμα την *Ενδοσχολική Βία*, όπως τα παιδιά την αντιλαμβάνονται, αποτέλεσε πρόκληση. Παίρνοντας αφορμή από περιστατικά που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον δημιουργήσαμε μαζί με τα παιδιά ένα σενάριο προς την παραγωγή μιας αρθρωτής ταινίας με την τεχνική *slowmation*, αποτελούμενης από τέσσερα επεισόδια-σκηές, μία από κάθε νηπιαγωγείο. Στην τελική ταινία δόθηκε ο τίτλος «Μπορεί να έχει συμβεί και σε σένα».

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από το θέμα, εστιάζοντας στα θέματα της ενδοσχολικής βίας, της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και της συγκεκριμένης τεχνικής *slowmation*, καθώς και ο τρόπος εργασίας προς την παραγωγή της ταινίας και τα συμπεράσματα από την αξιολόγηση της δράσης.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός ως πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο, τα τελευταία χρόνια έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις τόσο σε χώρες του εξωτερικού, όσο και στη χώρα μας. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα τουλάχιστον 10%-15% των μαθητών/τριών είναι θύματα συστηματικής βίας από συμμαθητές/τριές τους, ενώ το 5% παραδέχονται ότι ασκούν βία. Ταυτόχρονα, στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού πολλοί/ές είναι και οι παρατηρητές/τριες (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008, Sapouna, 2008).

¹¹³ Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., (2015) η με απ. 4965/29-6-15 εγκύκλιος

Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., (2015) η με απ.2688/4-5-15 εγκύκλιος «3η Εγκύκλιος Υλοποίησης των Πράξεων «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης φαινομένων της Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού (ΣΒΕ) στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3» του ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση»

Υ. ΠΑΙ.Θ., (2014) η με απ. 9103/3-10-14 εγκύκλιος

Υ.ΠΑΙ.Θ., (2014) η με απ. 4077/28-4-14 εγκύκλιος

«Η έννοια του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου αφορά τη βία που ασκείται από και σε βάρος μαθητών/τριών και περιλαμβάνει επανειλημμένες αρνητικές πράξεις βίας» (Αρτινοπούλου, 2001: 14). Τα παιδιά που εκφοβίζονται εμφανίζονται ως «οι ισχυροί», θεωρούν δε, ότι μέσα από τις πράξεις τους θα αντλήσουν κάποιο όφελος, όπως ευχαρίστηση, κοινωνικό κύρος ή ακόμα και υλικές απολαβές, ενώ τα θύματα κατέχουν τη θέση του «αδύναμου» και του/της αποδέκτη/τριας των βίαιων αυτών επιθέσεων¹¹⁴ Στην Ελλάδα ο όρος «bullying» χρησιμοποιείται, για να δηλώσει κυρίως τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση ενώ τα μεμονωμένα επιθετικά περιστατικά μεταξύ μαθητών/τριών που χαρακτηρίζονται από ισότητα στη «δύναμη» ή που διακατέχονται από ίδια συναισθηματική φόρτιση όπως και οι αστεϊσμοί μεταξύ των παιδιών με τη μορφή καλοπροαίρετων πειραγμάτων και εφόσον οι αποδέκτες/τριες δεν ενοχλούνται, δεν αποτελούν σχολικό εκφοβισμό. (Αρτινοπούλου, 2001: 14-17). Ο σχολικός εκφοβισμός διακρίνεται σε διάφορες μορφές, όπως ο άμεσος: σωματικός και λεκτικός, ο έμμεσος εκφοβισμός: συναισθηματικός, ψυχολογικός, σεξουαλικός, ρατσιστικός, ηλεκτρονικός, ο εκφοβισμός με εκβιασμό που αφορά τη βίαιη αρπαγή ή καταστροφή προσωπικών αντικειμένων του παιδιού που εκφοβίζεται και ο βανδαλισμός. (Αρτινοπούλου, 2001, Τσαγκαρίδου, 2012).

Τόσο τα ίδια τα παιδιά και το σχολείο, όσο και η ευρύτερη κοινωνία δεν μένουν ανεπηρέαστοι/ες από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας. Οι επιπτώσεις που επιφέρουν είναι τόσο βραχυπρόθεσμες, όσο και μακροπρόθεσμες ενώ αποτελεί εμπόδιο στο σχολείο να παρέχει ένα ασφαλές κλίμα και να εξυπηρετεί τους γνωστικούς και κοινωνικοποιητικούς ρόλους του. Επιπλέον, δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, καθώς δημιουργείται ένα κλίμα φόβου και άγχους.¹¹⁵

Στο βαθμό που ο επαναλαμβανόμενος κύκλος μεταξύ των θυμάτων και των θυτών/τριών συμβάλλει στον επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα του εκφοβισμού, αναπαράγεται σε όλη την κοινωνία και κλονίζεται η γενικότερη λειτουργία της και τα θεμέλια της δημοκρατικής κοινωνίας (Αρτινοπούλου, 2001: 164). Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι μεμονωμένα περιστατικά, αποκομμένα από την ευρύτερη κοινωνία. Είναι συμπτώματα βαθύτερων κοινωνικών προβλημάτων και δομικών ελλείψεων της ελληνικής κοινωνίας και του σχολείου και το πρόβλημα όπως αποτυπώνεται ως συστημικό φαινόμενο χρήζει συστηματικής και δυναμικής αντιμετώπισης. Διάφοροι παράγοντες όπως ο πολιτισμός, η κοινότητα, το σχολείο, η οικογένεια και προσωπικά θέματα (Li, 2008) επιδρούν στα παιδιά και οδηγούν σε επιθετικότητα που εκδηλώνεται με τη μορφή της σχολικής βίας. Συνεπώς ο κίνδυνος που διατρέχει ένα άτομο να υποστεί εκφοβισμό ή να εκφοβίσει «συνιστά μια σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικών, διαπροσωπικών, κοινοτικών και κοινωνικών παραγόντων» (Καραβόλτσου, 2013). «Πέρα από την ανάδειξη της σχολικής βίας σε ένα μείζον κοινωνικό πρόβλημα που απασχολεί όλα τα κράτη μέλη, εκείνο που επισημαίνει κανείς είναι η συνάρτηση του προβλήματος με τους όρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ορίζεται μάλλον ως εκπαιδευτικό πρόβλημα και έπειτα ως κοινωνικό» (Αρτινοπούλου, 2008: 1). Βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης είναι η μείωση των υπαρχόντων προβλημάτων και η πρόληψη στην ανάπτυξη νέων, δηλαδή η πρόωπη παρέμβαση.

ΨΗΦΙΑΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

¹¹⁴Επιμορφωτικό υλικό για μέλη ΟΔΠ Κεφ. 1

<http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=74>

¹¹⁵Επιμορφωτικό υλικό για μέλη ΟΔΠ Κεφ. 5

<http://stop-bullying.sch.gr/learn/mod/book/view.php?id=89>

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από μια έντονη παρουσία της ψηφιακής τεχνολογίας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης, δημιουργώντας νέες προκλήσεις και απαιτήσεις. Απαραίτητος ο εκσυγχρονισμός και η βελτίωση της εκπαίδευσης, μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. και γενικότερα των ψηφιακών μέσων, έτσι ώστε να μην δημιουργηθούν κενά ανάμεσα στον κοινωνικό ιστό και στο θεσμό του σχολείου. Ο σημαντικός ρόλος που παίζει η τεχνολογία των πληροφορίας και της επικοινωνίας στη ζωή και στο μέλλον μας τονίζεται στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «*Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο*». Σύμφωνα με αυτό θα πρέπει όλοι οι Ευρωπαίοι πολίτες να έχουν ψηφιακή μόρφωση, έτσι ώστε να παίζουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία του αύριο, στην κοινωνία της γνώσης¹¹⁶.

Οι αλλαγές που επιφέρει η χρήση των Τ.Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ραγδαίες και καταλυτικές, όσο αφορά τον τρόπο διδασκαλίας αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες μαθαίνουν (Κότσαρη, 2014). Το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης που επικρατούσε έως τώρα, σύμφωνα με το οποίο ο/η μαθητής/τρια αποκτούσε τη γνώση παθητικά μέσω ενός δασκαλοκεντρικού τύπου μάθησης, έδωσε τη θέση του σε ένα σύγχρονο μοντέλο μάθησης που στηρίζεται στη χρήση των τεχνολογιών. Έτσι ο/η μαθητής/τρια μαθαίνει συμμετέχοντας ο ίδιος ενεργά στο μάθημα, συνεργάζεται και αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα, ενώ ο/η δάσκαλος/α περιορίζεται σε έναν συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο (Κεραμιδά, 2010).

Το Νηπιαγωγείο ως ένας από τους σημαντικότερους σταθμούς στη μαθησιακή πορεία του παιδιού δε θα μπορούσε να μείνει έξω ή μακριά από αυτές τις αλλαγές. Τα παιδιά πριν ακόμα έρθουν στο νηπιαγωγείο έχουν μια πληθώρα από τεχνολογικές εμπειρίες στην καθημερινή ζωή τους και όπως επισημαίνουν οι Κεκέ & Μυλωνάκου-Κεκέ (2001) δεν είναι λίγες οι φορές που ξεπερνούν στις γνώσεις τους ενήλικες σε αυτόν τον τομέα. Οι Hertzog & Klein (2005) αναφέρουν ότι τα παιδιά δε χρειάζονται να προσαρμοστούν στην καινούρια τεχνολογική κοινωνία, διότι γεννήθηκαν σε αυτήν. Αυτό το γεγονός επηρεάζει θετικά την ενσωμάτωση των ψηφιακών και διαδικτυακών εφαρμογών στην προσχολική εκπαίδευση. (Θεοδότου, 2010). Την ένταξη των ΤΠΕ στις καθημερινές δράσεις των νηπίων προέβλεπε για πρώτη φορά το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003: 590), χωρίς ωστόσο να γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι ΤΠΕ με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα στην μαθησιακή διαδικασία. Στον Οδηγό Νηπιαγωγού προτείνεται η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα πλούσιο και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον που θα ευνοεί τη διερευνητική, την ενεργητική και τη δημιουργική μάθηση, δίνοντας έμφαση στη χρήση του υπολογιστή με σκοπό «να ενισχύσει την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών, την κοινωνικοποίησή τους, την ευελιξία της σκέψης, τη δημιουργικότητά τους καθώς και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους για επίλυση προβλημάτων»¹¹⁷. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας δείχνουν ενδιαφέρον και υποστηρίζουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως γνωστικά εργαλεία στην διδακτική πράξη, αλλά εμφανίζονται επιφυλακτικοί/ές στη χρήση τους (Τάσση, 2014).

ΤΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ SLOWMATION

Πολλοί/ές εκπαιδευτικοί πάραυτα έχουν ενσωματώσει τα νέα μέσα στη διδασκαλία τους, διαμορφώνοντας μία *νέα μαθησιακή κουλτούρα*. Έχει διαμορφωθεί ένα πλαίσιο γνωριμίας για το παιδί στην νέα πραγματικότητα που ενσωματώνει τα μέσα που αξιοποιούνται

¹¹⁶ Επιτροπή ευρωπαϊκών κοινοτήτων, (2000). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0318:FIN:EL:PDF>

¹¹⁷ Οδηγός Νηπιαγωγού 2006:350

εκπαιδευτικά, από την απλή χρήση του διαδικτύου για πληροφόρηση έως και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που συνδέει μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και περιεχόμενα (Σκούρτου, 2015). Μία εκπαιδευτική πρακτική που συνδέει την τεχνολογία με τη χρήση μέσων με τα οποία εξοικειώνονται όλο και περισσότερο τα παιδιά, είναι και η τεχνική της κινούμενης εικόνας. Οι ψηφιακές αφηγήσεις μέσω της τεχνικής της κινούμενης εικόνας με την τεχνική του slowmation, αλλιώς Slow Motion Animation, ζωντανεύουν τις εικόνες, τις φωτογραφίες, την πραγματικότητα. Είναι ένας απλουστευμένος τρόπος παραγωγής της κινούμενης εικόνας που απλοποιεί τη διαδικασία της παραγωγής animation (24 φωτογραφίες ανά δευτερόλεπτο) σε 2 φωτογραφίες ανά δευτερόλεπτο, προς παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων, ώστε να δείχνει και να είναι προσιτή στα παιδιά αλλά και στους/στις εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να ασχοληθούν με αυτό το μέσο (Σέρογλου et al, 2014). Τα παιδιά εκθέτουν τις ιδέες τους και τα ενδιαφέροντά τους γύρω από τον κόσμο που τα περικλείει, οι έννοιες και οι ιδέες τους αποκτούν εικόνα και ήχο και εμπλέκονται σε μια διαδικασία μάθησης που είναι καθαρά παιδοκεντρική, συνθέτοντας ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης (Γκιόγκα et al, 2015).

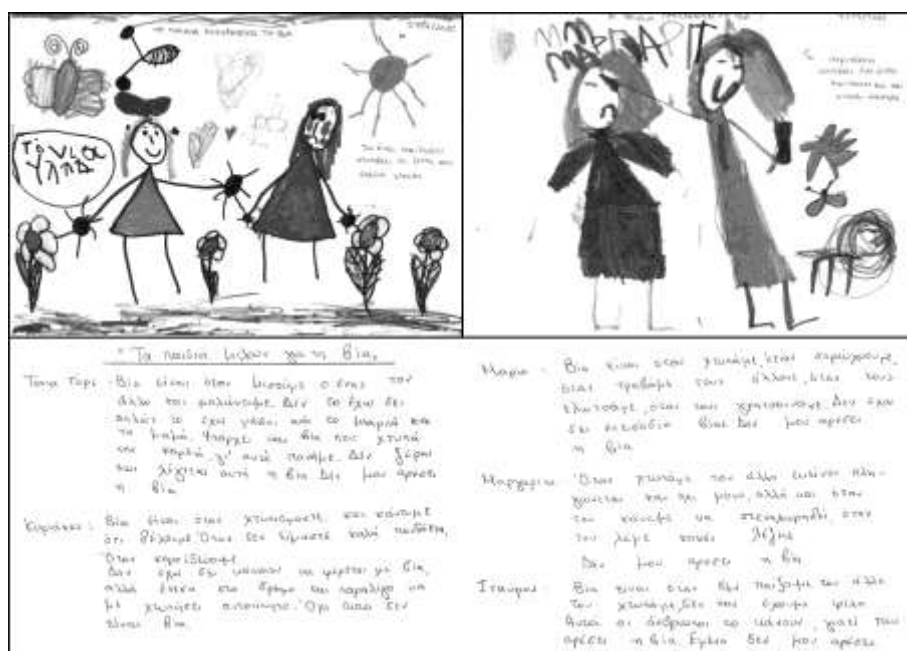
Κατά τη διαδικασία της παραγωγής της ταινίας τα παιδιά εργάζονται ομαδικά. Χρησιμοποιούν υλικά με τα οποία είναι απόλυτα εξοικειωμένα, όπως χαρτιά, μολύβια και χρώματα, πλαστελίνες, φωτογραφίες, playmobil και κούκλες, τουβλάκια και υλικά κατασκευών. Στο δημιουργικό περιβάλλον slowmation, το σενάριο, οι διάλογοι, η ιστορία φτιάχνεται από τα παιδιά, αποκτά εξέλιξη και στήνεται σε ένα σκηνικό που και πάλι είναι δικό τους. Τα παιδιά λοιπόν χρησιμοποιούν αποκλειστικά υλικά της δικής τους πραγματικότητας (που μπορεί να είναι η τάξη, το σχολείο, το δωμάτιο, το σπίτι τους). Η συνδημιουργία διδακτικού υλικού με τους/τις εκπαιδευτικούς αποτελεί μια πιο αποτελεσματική και ουσιαστική διδασκαλία και μάθηση. Τα παιδιά εκφράζονται αλλά ταυτόχρονα μαθαίνουν μέσα από ένα δημιουργικό τρόπο που είναι πολύ ευχάριστος. Η παραγωγή ταινίας με την τεχνική του slowmation μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση και την έκφραση δύσκολων εννοιών. Τα παιδιά κατακτούν μεταγνωστικές δεξιότητες, επίσης στάσεις και αξίες, συμβάλλοντας τα ίδια στη γνώση τους, δημιουργώντας τις δικές τους ταινίες που επεξεργάζονται πολυτροπικά, παράγοντας ένα πρωτότυπο παιδαγωγικό υλικό (Σέρογλου et al, 2015).

Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ: «ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΈΧΕΙ ΣΥΜΒΕΙ ΚΑΙ ΣΕ ΣΕΝΑ»

Σε αυτό το πλαίσιο, με στόχο την αξιοποίηση της τεχνολογίας και την ενασχόληση με το σημαντικό θέμα της βίας και της επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, που, όπως υποστηρίζεται και στο θεωρητικό μέρος της εισήγησης, χρήζει πρώιμης παρέμβασης από την προσχολική ηλικία, αποφασίστηκε η συνεργασία των νηπιαγωγείων προς την παραγωγή μιας αρθρωτής ταινίας με την τεχνική του slowmation.

Συνεργαστήκαμε οι έξι νηπιαγωγοί των τεσσάρων νηπιαγωγείων (δύο ολοημέρων και 2 κλασικών), με την επίβλεψη της υπεύθυνης Σχολικής Συμβούλου. Ως πρώτο βήμα επιλέξαμε να επεξεργαστούμε το θέμα μέσω της διερεύνησης και της καταγραφής των πρώτων απόψεων των παιδιών σχετικά με τη βία (εικόνα 1). Στη συνέχεια έγινε παρατήρηση και ανάκληση προηγούμενων επεισοδίων-γεγονότων από τα ίδια τα παιδιά. Αναδείχτηκε η σκηνή με την οποία κάθε νηπιαγωγείο αποφάσισε να ασχοληθεί και ακολούθησε η δράση προς την παραγωγή της ταινίας. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας ως εξής: ηθοποιοί και φωνές, σκηνικά, ηχογράφιση, φωτογράφιση, παραγωγή (εικόνα 2). Έγινε η παρουσίαση του έργου της κάθε ομάδας. Ακολούθησε ανασχεδιασμός και οι απαραίτητες διορθώσεις, κατατέθηκαν προβληματισμοί σε σχέση με το παραγόμενο υλικό και πειραματισμός με τα παιδιά μίας σκηνής, ενδεικτικής του τρόπου υλοποίησης με την τεχνική slowmation. Η

σύνθεση των τεσσάρων σκηνών προς την τελική παραγωγή μιας αρθρωτής ταινίας έγινε από τις νηπιαγωγούς (εικόνα 3). Ακολούθησε η αξιολόγηση της δράσης σε κάθε νηπιαγωγείο με τα παιδιά και στα συνεργαζόμενα νηπιαγωγεία από τις εκπαιδευτικούς.



Εικόνα 4. Ενδεικτικά καταγραφές των απόψεων των παιδιών



Εικόνα 5. Από τα στάδια παραγωγής της ταινίας

Τα παιδιά ασχολήθηκαν με υλικά της δικής τους πραγματικότητας, αξιοποιώντας τις πρότερες γνώσεις τους πάνω στο θέμα. Η διερεύνηση των αντιλήψεών τους οδήγησε στην ανάκληση και αξιοποίηση περιστατικών που τους αφορούν και τους ενδιαφέρουν και στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους. Η ενασχόλησή τους με το θέμα της βίας ανέδειξε τις απόψεις τους που καταγράφηκαν και αξιοποιήθηκαν στην παραγόμενη ταινία. Είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν επαγγέλματα όπως σκηνοθέτης, ηχολήπτης, υπεύθυνος σκηνικών και

να γνωρίσουν μια πρωτότυπη τεχνική με τη χρήση φιλικών και εύχρηστων μέσων και εργαλείων.



Εικόνα 6: Ενδεικτικές σκηνές της ταινίας

Κάθε τμήμα νηπιαγωγείου, εργάστηκε αυτόνομα, πάνω σε ένα ενιαίο πλάνο κατά τη διαδικασία σχεδίασης και ανάπτυξης του ψηφιακού υλικού, γεγονός που βοήθησε στην εξοικείωση των νηπίων με την τεχνολογία και στη χρήση της ως μέσο διαφοροποιημένης μάθησης. Η συνεργασία μεταξύ τους και με τις νηπιαγωγούς, αλλά και μεταξύ των νηπιαγωγείων, αποτέλεσε ένα κομβικό σημείο της πρακτικής που προτείνουμε. Ανέδειξε τις δυνατότητες της σημερινής σχολικής πραγματικότητας στη συνδιαμόρφωση δημιουργικών και σύγχρονων τρόπων έκφρασης, μέσω της επαφής, της επικοινωνίας και των συνεργατικών δεξιοτήτων.

Οι ψηφιακές αφηγήσεις προσεγγίζονται «υπό το πρίσμα ενός σύγχρονου γραμματισμού» που έχει ως στόχο να ενεργοποιηθεί όλο το μαθητικό δυναμικό της τάξης και δίνει έμφαση στη συνεργασία και στη δημιουργικότητα με τη χρήση φιλικών προς τα ίδια μέσων και εργαλείων και τη χρήση των πολυμέσων στη διδασκαλία σε ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης (Κνάβας & Σέρογλου, 2013: 396).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα εργασία λόγω του μικρού αντιπροσωπευτικού δείγματος, υφίσταται περιορισμούς ωστόσο παρέχει ενδείξεις και στοιχεία που συνηγορούν στα θετικά αποτελέσματα και στην ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος. Η συγκεκριμένη δράση των τεσσάρων νηπιαγωγείων ήταν μια απόπειρα διερεύνησης, καταγραφής και κατανόησης του φαινομένου της βίας και της ενδοσχολικής βίας στη νηπιακή ηλικία.

Διερευνώντας μέσω ερωτήσεων τις πρώτες αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τη βία, διαπιστώθηκε ότι αρκετά παιδιά κατανόησαν την επαναληψιμότητα στη βία, ενώ

αναδείχτηκαν και κάποιες παρανοήσεις σχετικά με τα ατυχήματα και τα πειράγματα. Παιδιά που είχαν μεγαλύτερα αδέρφια ή το θέμα συζητήθηκε στην οικογένεια, ανέφεραν σημαντικές πληροφορίες όπως: «βία είναι να μαλώνεις συνέχεια», «όταν κάποιος κοροϊδεύει κάποιον », «όταν σου παίρνουν τα πράγματα». Ανέφεραν με ακρίβεια τα συναισθήματα που τους/τις προκαλεί η βία: πόνο, τσούξιμο, φόβο, λύπη, μοναξιά, στενοχώρια κ.ά. Κατηγοριοποίησαν τη βία σε σωματική και λεκτική. Η καταγραφή και ανάλυση των σκέψεων των παιδιών βοήθησε στην αποσαφήνιση των περιστατικών βίας που ανέφεραν. Με τη συστηματική διερεύνηση, που αποτέλεσε το πρώτο μέρος της δράσης, τα παιδιά έγιναν περισσότερο παρατηρητικά στα φαινόμενα της βίας στη καθημερινότητά τους, τα εντόπιζαν και τα αναδείκνυαν ευκολότερα και ακόμη πρότειναν λύσεις. Η όλη διαδικασία συνέβαλλε στη διαμόρφωση ενός υγιούς κλίματος στη τάξη, γεγονός που επηρέασε και τους γονείς, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθούν και οι ίδιοι σε θέματα διαφορετικότητας και να συμβάλουν με τη στάση τους στο κλίμα σεβασμού και αποδοχής στο σχολείο.

Η συστηματική ενασχόληση με το θέμα ευαισθητοποίησε τις νηπιαγωγούς στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών και ανέδειξε τη σημασία της πρώιμης παρέμβασης ώστε να εντοπίζονται έγκαιρα συμπεριφορές και περιστατικά που μπορεί να οδηγήσουν αργότερα σε σοβαρότερα φαινόμενα σχολικής βίας. Όπως υποστηρίζεται, η σχολική βία μπορεί να θεωρηθεί ως πρόδρομος παραβατικής συμπεριφοράς στο μέλλον (Ματσόπουλος, 2014). Κοινή διαπίστωση όλων ήταν η ανάγκη συστηματικής εργασίας με εκπαιδευτικές δράσεις και παρεμβάσεις που προάγουν την αλληλοκατανόηση και την αποδοχή. Η βία άλλωστε δεν έχει καμία σχέση με την βασική φιλοσοφία της εκπαίδευσης και των πρακτικών της (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Σημαντικό σημείο της κοινής δράσης υπήρξε η παραγωγή της ταινίας, στη διάρκεια της οποίας η κάθε νηπιαγωγός διατηρώντας την προσωπική της αυτονομία και αξιοποιώντας το ιδιαίτερο δυναμικό της τάξης της, χρησιμοποιώντας διαφορετικά υλικά, εργάστηκε πάνω σε έναν κοινό στόχο. Σε όλη τη διάρκεια της ενασχόλησης με το θέμα, υπήρχε ανταλλαγή απόψεων και η κάθε νηπιαγωγός συνεισέφερε με τις γνώσεις της στο τελικό αποτέλεσμα. Η αρμόδια σχολική σύμβουλος, υποστήριξε την πρωτοβουλία και τη συνεργασία των τεσσάρων νηπιαγωγείων, καθώς επίσης παρακολούθησε τα στάδια εξέλιξης των επιμέρους επεισοδίων της παραγόμενης ταινίας.

Η αξιοποίηση της τεχνικής *slowmation* ενίσχυσε ουσιαστικά την κατανόηση του φαινομένου της βίας και ανέδειξε τη δύσκολη συναισθηματική κατάσταση του θύματος. Τα παιδιά φάνηκαν ενθουσιώδη και δραστήρια σε όλα τα στάδια παραγωγής της ταινίας και συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον, ενώ εξοικειώθηκαν με τη χρήση της ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής, της ψηφιακής ηχογράφησης και του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η τεχνική *slowmation* αποτελεί ένα εύχρηστο εκπαιδευτικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί δημιουργεί σημαντικά μαθησιακά κίνητρα και ενθαρρύνει την οργάνωση δραστηριοτήτων, στις οποίες τα παιδιά εμπλέκονται δημιουργικά.

Σημαντική διαπίστωση η δυνατότητα εξ αποστάσεως συνεργασίας των σχολικών μονάδων, την ίδια χρονική περίοδο πάνω σε ένα κοινό θέμα, προς την παραγωγή ενός κοινού αποτελέσματος και διεξαγωγής συμπερασμάτων καθώς και ενός δημιουργικού διαλόγου, με στόχο την βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδου, Ε. (2014). Το αειφόρο σχολείο ως πλαίσιο/ομπρέλα για την ανάπτυξη των βιωματικών δράσεων στο σύγχρονο σχολείο <http://www.aeiforosxoleio.gr/> (ανακτήθηκε 10/1/16) <http://www.aeiforosxoleio.gr/wp-content/uploads/2014>.

Αρτινοπούλου Β., (2001), *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γκιόκα, Α., Λέτσι, Ά., Σταυρίδης, Δ., Σέρογλου, Φ. (2015). Ψηφιακές αφηγήσεις και διαδραστικά περιβάλλοντα για την εισαγωγή των αρχών της βιοκλιματικής και της αειφορίας στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. *Ηλεκτρονική εισήγηση στο πανελλήνιο συνέδριο 'Εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ'*, Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα, 7-8 Νοεμβρίου, 2015.

Γουργιώτου Ε. (2011). Διαχείριση προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=371 (ανακτήθηκε 10/1/16).

Δαφέρμου, Χ., Κολούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα ΟΕΔΒ..

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε (2010). *Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός, Αιτίες, Επιπτώσεις και Αντιμετώπιση, Απαντήσεις στα ερωτήματα των γονέων*. http://dmaked.pde.sch.gr/attachments/article/2458/ekfovismos_aitia_antimetwpish.pdf, (ανακτήθηκε 15/1/16).

Θεοδότου, Ε. (2010). Η τεχνολογία στην προσχολική εκπαίδευση: Θετική ή αρνητική πρακτική στη διαδικασία απόκτησης γνώσης; Προτάσεις για τη χρήση των ψηφιακών και διαδικτυακών εφαρμογών. *Πρακτικά 2^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου Ημαθίας: Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές, στην Εκπαίδευση.* 446-459 <http://www.ekped.gr/praktika10/nip/045.pdf> (ανακτήθηκε 15/1/16).

Καραβόλτσου, Α. (2013). *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Προαγωγή και Αγωγή Υγείας, της Ιατρικής Σχολής, του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Επιμορφωτικό υλικό για μέλη Ο.Δ.Π. κεφ. 1. <http://stop-bullying.sch.gr/> (ανακτήθηκε 15/1/16).

Κεραμιδά, Κ. (2010). *Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία των μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: οικοσυστημική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα-Εφαρμοσμένης-Πληροφορικής. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13968/4/Keramida_PhD2010.pdf (ανακτήθηκε 15/1/16).

Κότσαρη, Κ.(2014).Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες. Στο: *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, 109-110. 109-116. (http://www.taekpaideutika.gr/ekp_109-110/07.pdf (ανακτήθηκε 15/1/16).

Li, Q. (2008). Bullying, school violence and more: A research model. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(19). Επιμορφωτικό υλικό για μέλη Ο.Δ.Π. κεφ. 1. <http://stop-bullying.sch.gr/> (ανακτήθηκε 10/1/15).

Ματσόπουλος, Α. (2014). Σχολικός εκφοβισμός: Είμαστε στο σωστό δρόμο για την κατανόηση του φαινομένου; Στο: *Πρακτικά του 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού*. Αθήνα: 11-12 Ιουνίου 2014. http://www.hamogelo.gr/files/PDF/EAN/EAN_30_07_2015.pdf (ανακτήθηκε 10/1/15).

Μποταΐτη, Α. (2013). «Εμπλεκόμενοι φορείς». Στο (Σχ. Σύμβουλοι Π.Ε. Κ. Μακεδονίας, επιμ.) *Επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο: ζητήματα και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Φυλάτος

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Αικ. (2008): Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book4.pdf (ανακτήθηκε 15/1/16).

Sarouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213. Επιμορφωτικό υλικό για μέλη Ο.Δ.Π. κεφ. 1. <http://stop-bullying.sch.gr/> (ανακτήθηκε 15/1/16).

Σκούρτου, Ε. 2015. Βιβλιοπαρουσίαση: Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Νέων Μέσων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 8. <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/> (ημερομηνία πρόσβασης 5/1/16).

Σέρογλου, Φ., Λέτσι, Α., Γέντζη, Ε., & Δογάνη, Κ. 2015. Δημιουργώ και μαθαίνω Φυσικές Επιστήμες: Η περίπτωση των μαθητικών ταινιών slowmation. Στο: Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (επιμ.) *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία, Θεσσαλονίκη*: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, (σ. 1161-1183), ψηφιακή έκδοση.

Σέρογλου, Φ., Λέτσι, Α., Γέντζη, Ε. 2014. Ένα εργαστήριο για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων slowmation για τις φυσικές επιστήμες. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Ιστορίας, Φιλοσοφίας και Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών* (σ. 304-309). http://spyroskollas-edu.weebly.com/uploads/1/9/4/9/1949201/i-viii_001-418_praktika.pdf (ανακτήθηκε 15/1/16).

Τάσση, Ό. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. Στο: *Έρευνα, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 200-215, http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/pliroforiki/t01-13.pdf (ανακτήθηκε 15/1/16).

Τρικαλίτη Α. (2014) Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο: Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε. Στο: *Για την Περιβαλλοντική εκπαίδευση*, 5 (50), Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε <http://www.peekremagazine.gr> (ανακτήθηκε 15/1/16).

Τσαγκαρίδου, Α. (2012). *Η σχολική και εφηβική βία. Κοινωνιολογική διερεύνηση*. Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος. Θεολογική Σχολή: Α.Π.Θ.

Κνάβας & Σέρογλου, Φ. 2013. Η ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών: Η περίπτωση της μαθητικής ταινίας. Στο: Πιερράτος, Θ., Αρτέμη, Σ., Πολάτογλου, Χ. & Κουμαράς, Π. (2013). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου - "Ποια Φυσική έχει νόημα να διδάσκονται τα παιδιά μας σήμερα;"* (σ. 395 – 404) <http://saph2013.web.auth.gr/>, (ανακτήθηκε 10/1/16).

Ψάλτη, Α., Κασάπη, Σ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2012). *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*. Αθήνα : Gutenberg- Γ. & Κ. Δαρδανός

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΣΤΟΧΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Μαρία Ιωαννίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία στόχος είναι η παρουσίαση της ιστοσελίδας «σπηλαιο-εξερευνησεις» (<http://speleowebquests.wix.com/speleo-webquests>). Δημιουργήθηκε για να υποστηρίξει τις ανάγκες περιβαλλοντικού προγράμματος με θέμα τα σπήλαια στο πλαίσιο του οποίου μαθητές/τριες του 8ου ολοήμερου Νηπιαγωγείου Κυλικής ίδρυσαν μια «σπηλαιολογική εταιρεία» με σκοπό να εκπαιδεύσουν-ευαισθητοποιήσουν μαθητές/τριες άλλων σχολείων σε θέματα προστασίας και διατήρησης μνημείων της φύσης. Οι μεν έγιναν «εκπαιδευτές», ενώ οι δε αποτέλεσαν τους «εκπαιδευόμενους». Μέσω σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης δόθηκαν διαδικτυακά μαθήματα σπηλαιολογίας. Η ιστοσελίδα αποτέλεσε τόπο συνάντησης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων (παιδιών και ενηλίκων) προκειμένου να τους κινητοποιήσει να ανακαλύψουν τα σπήλαια, να λειτουργήσει διαδραστικά προωθώντας συνεργατικές δράσεις, να ενεργοποιήσει ενήλικες «ανοίγοντας τις πόρτες» του σχολείου. Η ιστοσελίδα με τη δυναμική της αποτέλεσε σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που συνέβαλε στην οριζόντια επικοινωνία και δικτύωση των σχολείων, οδήγησε στην εξοικείωση με διαδικτυακά εργαλεία, ενεργοποίησε προς μια ολιστική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης και ευαισθητοποίησε όλους τους εμπλεκόμενους.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Ιστοσελίδα, Τ.Π.Ε., διάδραση, δικτύωση, τηλεδιάσκεψη, σπήλαιο, τοπικό περιβάλλον

334

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται από την πλευρά της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας μια στροφή προς τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου σχολείου που να προάγει δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης, την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών και την υιοθέτηση από αυτούς θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση μέσα από καινοτόμα προγράμματα, δίνοντας την πρωτοβουλία στους εκπαιδευτικούς με κατάλληλους σχεδιασμούς και διαδικασίες να εξασφαλίσουν ποιότητα στην εκπαίδευση. Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πλέον γεγονός στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από τη δεκαετία του 1990 (Μικρόπουλος, 1998, Παγγέ & Κυριαζή, 1998, Ράπτης & Ράπτη, 1999, Πολίτης et al, 2000). Το ερώτημα που τίθεται όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια είναι πώς θα μπορούσε το νηπιαγωγείο να επηρεάσει θετικά τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και την προσωπική εξέλιξη όλων των παιδιών. Πώς θα μπορούσαν οι μαθητές του νηπιαγωγείου να εξελιχθούν σε ικανούς αυριανούς ενηλίκους και ενεργούς πολίτες (Dodge & Colker, 1998).

Σημαντική παράμετρος για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου περιβάλλοντος στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι η χρησιμοποίηση λειτουργικών ερεθισμάτων γραπτού λόγου με στόχο την υποστήριξη του αναδυόμενου εγγραμματοτισμού, καθώς και η συμβολή ερεθισμάτων που συνδέονται με τον τεχνολογικό εγγραμματοτισμό (ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Είναι γνωστό δε, ότι κατά την εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων τα μικρά παιδιά αποκτούν κίνητρα για την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με τα παραπάνω παίζοντας.

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες τα παιδιά έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους με ένα μεγάλο εύρος τεχνολογικών επιτευγμάτων. Η σύγχρονη τεχνολογία έχει επιφέρει θεμελιακές αλλαγές στη ζωή των ανθρώπων (ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από τις αλλαγές αυτές. Το σχολείο καλείται να εναρμονιστεί με τα καινούργια δεδομένα, να αποδεχτεί την εισχώρηση της τεχνολογίας στις ζωές των ανθρώπων και να φέρει σε επαφή τους μαθητές μ' αυτήν δίνοντάς τους την ευκαιρία να γνωρίσουν τη χρησιμότητά της, με τρόπους όμως και μεθόδους που να είναι ασφαλείς και η χρησιμοποίησή της να έχει νόημα για τους μαθητές.

Στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσεται το περιβαλλοντικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε από τους μαθητές του 8^{ου} Νηπιαγωγείου Κιλκίς καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-15, σε συνεργασία με μαθητές άλλων 5 τμημάτων σχολείων από την ευρύτερη περιοχή. Αντικείμενο του προγράμματος ήταν η γνωριμία των μαθητών με τον κόσμο των σπηλαίων, με τη δουλειά και τα ευρήματα του σπηλαιολόγου, η αναγνώριση των σπηλαίων ως σημαντικά μνημεία της φύσης που μας μεταφέρουν σημαντικές πληροφορίες από άλλες εποχές και η ανάγκη για προστασία τους. Σημαντικό ρόλο για την επίτευξη του προγράμματος έπαιξε η ενσωμάτωση και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. με τρόπο ολιστικό, καθώς διαχύθηκε στο σύνολο των σχετικών μαθημάτων. Εξάλλου η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μπορεί υπό προϋποθέσεις και καλά σχεδιασμένες δράσεις να υποστηρίξει όχι μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα (Σταμούλης et al., 2008).

Επιχειρήθηκε η διαμόρφωση μιας ψηφιακής κοινότητας μέσω μιας ιστοσελίδας, ενός περιβάλλοντος το οποίο θα επέτρεπε την επικοινωνία όλων των μελών μέσω σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Η σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) δε λειτούργησαν ως ανταγωνιστικές έννοιες, αλλά συμπλήρωσαν η μία την άλλη, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον συνδυαστικής μάθησης σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2005 2008). Δόθηκε λοιπόν ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία και οργάνωση της ιστοσελίδας ως κοινότητα μάθησης που θα ενίσχυε την ανταλλαγή απόψεων, το διάλογο, την ενεργό συμμετοχή και την καλλιέργεια των γνωστικών ικανοτήτων.

Βασίστηκε στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες προωθούν την αλληλεπίδραση για την επίτευξη κοινών στόχων και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η οποία διαποτίζει το μεγαλύτερο μέρος της ιστοσελίδας προωθώντας εργαλεία ασύγχρονης επικοινωνίας, συνεπεξεργασίας ιστοριών-ποιημάτων-λέξεων, συνεργασίας για επίλυση γρίφων, διαμοίρασης ψηφιακών πόρων, αποστολής σχολίων, συμμετοχής σε ερωτηματολόγια σύμφωνα με τους Δαγδιλέλη et al., (2013). Να διευκρινίσουμε ότι η ενασχόληση των μαθητών κάθε τμήματος με το θέμα βασιζόταν πρώτα στη δομή των μαθημάτων με τον παραδοσιακό τρόπο, με δραστηριότητες «παραδοσιακής διδασκαλίας» από τις ανάλογες μαθησιακές περιοχές και στη συνέχεια ερχόταν η ενασχόληση των μαθητών με τα τεχνολογικά εργαλεία ως συμπληρωματικά για την κατανόηση και εμπέδωση της καινούργιας γνώσης προάγοντας την προστιθέμενη αξία των τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑΣ «σπηλαιο-εξερευνήσεις»

Κατά τη διάρκεια της περασμένης σχολικής χρονιάς υλοποιήθηκε από τους μαθητές του ολοήμερου και κλασσικού τμήματος του 8^{ου} Νηπιαγωγείου Κιλκίς (41 παιδιά), ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα με τίτλο «Οι μικροί σπηλαιολόγοι του 8^{ου} Νηπιαγωγείου Κιλκίς

παραδίδουν εξ αποστάσεως μαθήματα σπηλαιολογίας», το οποίο είχε διάρκεια 6 μηνών. Το θέμα αντλήθηκε από το άμεσο περιβάλλον των παιδιών, καθώς το νηπιαγωγείο μας είναι χτισμένο στις δυτικές παρυφές του Λόφου Κιλκίς, λόφος στον οποίο βρίσκεται το σπήλαιο Αγίου Γεωργίου Κιλκίς και είναι εύκολα προσβάσιμο με τα πόδια. Οι μαθητές μας ήταν εξοικειωμένοι τόσο με το θέμα, όσο και με το σπήλαιο σαν χώρο, καθώς είχαν ασχοληθεί και τη σχολική χρονιά 2013-14 με το αντικείμενο αυτό, είχαν χρησιμοποιήσει την αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων κατά τη διάρκεια του project και είχαν πραγματοποιήσει επίσκεψη στο σπήλαιο. Αυτή τη φορά, γεννήθηκε η ιδέα να καταπιαστούμε με το θέμα λίγο διαφορετικά και να μεταδώσουμε τις υπάρχουσες γνώσεις τους και τις νέες που θα αποκόμιζαν και σε άλλους μαθητές, ώστε να τις γνωστοποιήσουν και να τις επικοινωνήσουν, καθώς και να μεταδώσουν την αγάπη τους και την ανάγκη προστασίας των σπηλαίων φτιάχνοντας ένα δίκτυο-αλυσίδα για το θέμα αυτό.

Αποφάσισαν λοιπόν να γίνουν σπηλαιολόγοι-εκπαιδευτές και να βρουν μαθητές από άλλα σχολεία για να τους εκπαιδεύσουν με τη μέθοδο της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης (διαδικτυακά μαθήματα σπηλαιολογίας). Γνωστοποιώντας την πρόθεση αυτή στα σχολεία της Α/θμιας Εκπ/σης της ευρύτερης περιοχής με διάφορους τρόπους, ανταποκρίθηκαν 5 τμήματα σχολείων: το Ολοήμερο τμήμα του 7ου Νηπιαγωγείου Κιλκίς (20 μαθητές), το Κλασικό τμήμα του 1ου Νηπιαγωγείου Κιλκίς (22 μαθητές), το Β2 Τμήμα του 2ου Δημοτικού Σχολείου Κιλκίς (24 μαθητές), το Νηπιαγωγείο Γοματίου Χαλκιδικής (5 μαθητές) και το Πρότυπο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης (20 μαθητές). Στην ουσία λοιπόν, όλοι αυτοί οι 132 μαθητές θα έπαιζαν ένα παιχνίδι ρόλων (εκπαιδευτών-εκπαιδευόμενων), όπου μέσα από ποικίλες και ελκυστικές δραστηριότητες θα προσέγγιζαν παίζοντας την κατάκτηση της γνώσης.

Πώς όμως ένα τέτοιο εγχείρημα θα ήταν επιτυχές και θα έφτανε στην ουσιαστική ενεργή συμμετοχή των εμπλεκόμενων, καθώς και στην ανακάλυψη και αφομοίωση της γνώσης; Οι τηλεδιασκέψεις από μόνες τους σε ζωντανό χρόνο θα ήταν ικανές να το παρέχουν αυτό; Ήταν ξεκάθαρο ότι χρειαζόταν η δημιουργία ενός πλαισίου σαφούς που θα λειτουργούσε ως βάση και θα υποστήριζε τις δράσεις σύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Το πλαίσιο αυτό θα προσέφερε την ασφάλεια και τη σιγουριά σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ότι μπορούν να προχωρήσουν βήμα-βήμα για την επίτευξη του στόχου. Ακριβώς αυτό το στοχευμένο περιβάλλον ήρθε να καλύψει η ιστοσελίδα «σπηλαιο-εξερευνήσεις» (<http://speleowebquests.wix.com/speleowebquests>).

Η ιστοσελίδα σχεδιάστηκε με τρόπο ελκυστικό τόσο για τους μαθητές όσο και για τους γονείς και τους υπόλοιπους επισκέπτες της. Για το σχεδιασμό της, ενεργή συμμετοχή είχαν οι μαθητές του νηπιαγωγείου μας, καθώς συνετέλεσαν στη δημιουργία του περιεχομένου της. Δρώντας ως σπηλαιολόγοι-εκπαιδευτές επιδόθηκαν σε αλληλεπιδραστικές, βιωματικές δραστηριότητες έρευνας, παρατήρησης, πειραμάτων, διεξαγωγής συμπερασμάτων, οι οποίες αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα όχι μόνο με σκοπό την ενημέρωση και την πληροφόρηση των γονέων, αλλά και για να αποτελέσουν ένα αρχικό πληροφοριακό υλικό προς τους εκπαιδευόμενους, τη «μαγιά» για την έναρξη των διαδικτυακών μαθημάτων και των από κοινού με τους εκπαιδευόμενους δράσεων. Αρκετές από τις δραστηριότητες μετατράπηκαν σε ψηφιακό υλικό (video, e-book, ηλεκτρονικές παρουσιάσεις) για αυτό το σκοπό.

Στόχοι λοιπόν της δημιουργίας της ιστοσελίδας ήταν:

- Η οριζόντια επικοινωνία και δικτύωση μαθητών και σχολείων.
- Η ενεργή και συνειδητή συμμετοχή μαθητών και ενηλίκων μέσω αυτής σε δράσεις που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση του φυσικού, κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος.

- Η ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκομένων και των επισκεπτών της, σε θέματα περιβαλλοντικά.
- Η εξοικείωση με τα διαδικτυακά εργαλεία.
- Η προαγωγή της συνεργασίας, η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση μεταξύ μαθητών-δασκάλων-σχολείων-στελεχών εκπαίδευσης-αρμόδιων φορέων-γονέων και άλλων ενηλίκων.

Οι φάσεις της δημιουργίας της ιστοσελίδας καθώς και οι υποενότητες της ήταν οι εξής:

Αρχική σελίδα:

Η αρχική σελίδα στήθηκε με σκοπό να κάνει ξεκάθαρους τους λόγους ύπαρξής της σε όλους τους επισκέπτες της. Ο τίτλος, το βίντεο που δημιουργήθηκε από τους μαθητές-εκπαιδευτές καθώς και το κείμενο στο οποίο εμπεριέχεται ο σκοπός του προγράμματος, προδιαθέτουν τον επισκέπτη να την περιηγηθεί. Στην αρχική σελίδα επίσης δημιουργήθηκαν δυο πεδία, α) «Ερωτηματολόγιο για τους επισκέπτες της ιστοσελίδας», β) «Ιστορίες για σπήλαια», που απευθύνονται στους οποιουσδήποτε επισκέπτες της, με σκοπό να τους εμπλέξει στο πρόγραμμα – παρότι δε συμμετείχαν άμεσα σ' αυτό – και να βάλουν το δικό τους λιθαράκι που θα υποβοηθούσε μαθητές κι εκπαιδευτικούς στη συγκέντρωση υλικού, στη διεύρυνση των γνώσεων και στη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Από την αρχική σελίδα δεν θα μπορούσε να λείπει και η στήλη «Νέα-ανακοινώσεις», η οποία ενημέρωνε για όλες τις νέες δράσεις που προσθέτονταν στις διάφορες υποενότητες της ιστοσελίδας.



Εικόνα 1. Αρχική σελίδα

Υποενότητες:

1. Περιγραφή

Περιέχει πληροφορίες για το πρόγραμμα, τους στόχους του καθώς και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

2. Προετοιμασία

Εδώ αναρτήθηκαν οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές μας με σκοπό να διαφημίσουν τα διαδικτυακά μαθήματα που επρόκειτο να κάνουν, να

προετοιμάσουν το χώρο που θα λάμβαναν μέρος οι τηλεδιασκέψεις, αλλά και τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτές.

3. Εκπαιδευτές

Στα υποσέλιδα της ενότητας αυτής αναρτήθηκαν βήμα-βήμα η προετοιμασία των μαθητών-εκπαιδευτών, ο χωρισμός τους σε ομάδες, οι πρόβες και οι δοκιμές τους στην αίθουσα των τηλεδιασκέψεων, η προετοιμασία δανειστικής βιβλιοθήκης για τους εκπαιδευόμενους, καθώς και τα αποτελέσματα των ερευνών τους στο πεδίο (σπήλαιο).

4. Εκπαιδευόμενοι

Η υποενότητα αυτή ενεργοποιήθηκε από τη στιγμή που η προετοιμασία είχε ολοκληρωθεί και όλα είχαν πάρει το δρόμο τους. Ξεκίνησε μέσω αυτής μια αλληλεπιδραστική επικοινωνία μεταξύ των μελών και αναρτήθηκε α) το περιεχόμενο των πέντε τηλεδιασκέψεων μίας προς μία καθώς και οι εντυπώσεις κάθε φορά των εμπλεκομένων, β) οι συνεργατικές δράσεις ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης που προέκυπταν με το πέρας κάθε διαδικτυακού μαθήματος, γ) η δανειστική βιβλιοθήκη που λειτούργησε για τους εκπαιδευόμενους, δ) η απονομή βραβείων και ε) η αποτίμηση των εμπλεκομένων μαθητών-εκπαιδευτικών.

5. Συνεργασίες

Η υποενότητα αυτή αφορά στις συνεργασίες, με εκπαιδευτικούς, στελέχη εκπαίδευσης, πρόσωπα, φορείς που με την προσφορά τους συνετέλεσαν στη διεξαγωγή του προγράμματος.

6. Ιστορίες για σπήλαια

Αναρτήθηκαν όλες οι ιστορίες για σπήλαια που στάλθηκαν από διάφορα πρόσωπα που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μας και με τη συμμετοχή τους εμπλούτισαν το υλικό μας σε ιστορίες αληθινές ή φανταστικές που αφορούν σπήλαια αλλά και φωτογραφικό υλικό.

7. Πηγές

Αφορά ηλεκτρονικές πηγές (ιστοσελίδες) σχετικές, για περαιτέρω πληροφόρηση των εμπλεκομένων.

8. Ηλεκτρονικές δημιουργίες

Εδώ συγκεντρώθηκαν όλες οι ηλεκτρονικές δημιουργίες των μαθητών, που ήταν απόρροια της προσπάθειάς τους, της αλληλεπίδρασης και του συνεργατικού τους πνεύματος.

Να σημειωθεί ότι από τη στιγμή που διαμορφώθηκε η ιστοσελίδα και προτού ξεκινήσουν οι από κοινού δράσεις εκπαιδευτών-εκπαιδευόμενων, στάλθηκε ένα ερωτηματολόγιο στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που αφορούσε στη γνώμη τους για την ιστοσελίδα, λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν είχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες. Οι ερωτήσεις είχαν να κάνουν με το α) αν η ιστοσελίδα τους φαίνεται εύκολη στην περιήγηση, β) αν θεωρούν ότι εξυπηρετεί τους στόχους του προγράμματος, γ) αν η ενότητα που αφορά τους εκπαιδευόμενους τους αντιπροσωπεύει δ) αν οι εργασίες που καλούνται να δουλέψουν μαζί με τους μαθητές τους, τους φαίνονται βατές, ε) αν θα ήθελαν να αλλάξει κάτι στην ιστοσελίδα, στ) αν έχουν να προτείνουν κάποια δραστηριότητα που δεν έχει προβλεφθεί. Και οι πέντε εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στις τέσσερις πρώτες ερωτήσεις, ενώ στις δυο τελευταίες σημείωσαν ότι δεν θέλουν κάτι να αλλάξει και δεν έχουν να προτείνουν κάτι περαιτέρω.

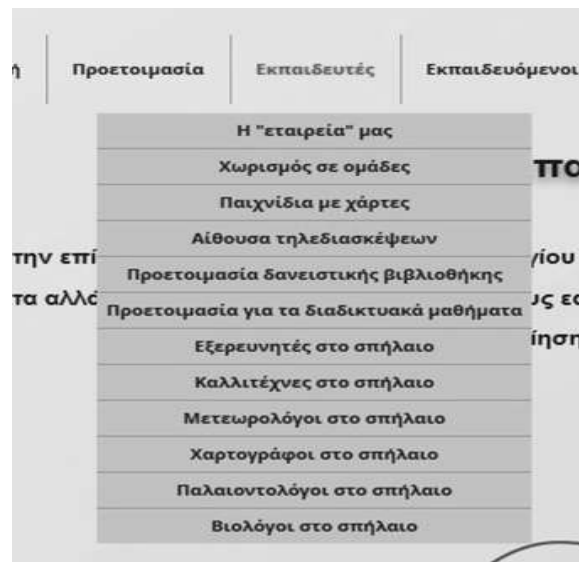
Η ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΑΔΡΑΣΗΣ, ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η διαδραστικότητα της ιστοσελίδας γίνεται φανερή καθώς οι περισσότερες υποενότητες της αφορούν στην κινητοποίηση των εμπλεκομένων μαθητών-εκπαιδευτικών, στη μεταξύ τους

επικοινωνία μέσα από κοινές δράσεις, στην ενημέρωσή τους και στην παροχή πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού για περεταίρω ενασχόληση και επεξεργασία μέσα στη σχολική τάξη.

Για το λόγο αυτό αξίζει να αναλυθούν περισσότερο λεπτομερειακά.

- Στην υποενότητα «Εκπαιδευτές» οι μαθητές-εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να παρακολουθήσουν στη σχολική τους τάξη σε δικό τους χρόνο μαζί με την εκπαιδευτικό τους την έρευνα των ομάδων των εκπαιδευτών στο πεδίο, να σχολιάσουν, να αναλύσουν, να εκφράσουν απορίες.



Εικόνα 2. Υποενότητα «Εκπαιδευτές»

Στην ενότητα «Εκπαιδευόμενοι» αναρτήθηκαν δύο αρχικές δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί από τους εκπαιδευτές με σκοπό τη γνωριμία των ομάδων και την κινητοποίησή τους σχετικά με το περιβαλλοντικό θέμα που επρόκειτο να επεξεργαστούν. Οι δυο αυτές δράσεις ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης βοήθησαν στο να τεθεί ένας κοινός στόχος αλλά και στο να διαμορφωθεί ένα θετικό κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ειλικρινούς επικοινωνίας και συνεργασίας.

Η δανειστική βιβλιοθήκη που παρουσιάστηκε στην ίδια υποενότητα απευθυνόταν στους εκπαιδευόμενους παρουσιάζοντας τα προς δανεισμό βιβλία, τις περιλήψεις τους, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια που τα συνόδευαν, τους κανόνες δανεισμού και την κίνηση των βιβλίων, ώστε ανά πάσα στιγμή οι εκπαιδευόμενοι να ενημερώνονται σε ποιο σχολείο βρίσκεται κάποιο από τα βιβλία και πότε θα επιστραφεί. Δινόταν επίσης η δυνατότητα να αξιολογήσουν το βιβλίο-παιχνίδι που δανείστηκαν σε πίνακα αξιολόγησης βιβλίου.

Στην ίδια ενότητα δημοσιεύονταν κάθε φορά όλη η πορεία των τηλεδιασκέψεων με το υλικό και τις δράσεις που τις συνόδευαν, καθώς και ένα σύντομο απόσπασμα-βίντεο από αυτές. Αυτό εξυπηρέτησε αρκετές φορές κάποιες ομάδες που δεν μπόρεσαν για τεχνικούς λόγους να συνδεθούν ζωντανά και να παρακολουθήσουν σε πραγματικό χρόνο την τηλεδιάσκεψη. Τους έδωσε τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το μάθημα που έχασαν από την ανάρτησή του στην ιστοσελίδα μετέπειτα και να καλύψουν το κενό. Έτσι ένιωθαν ότι δεν αποκόβονται από τη ροή των μαθημάτων και μπορούσαν με άνεση να συμμετέχουν στις επόμενες από κοινού δράσεις ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Στο τέλος κάθε τηλεδιάσκεψης δινόταν μέσω ιστοσελίδας η δυνατότητα να εκφραστούν οι εντυπώσεις των εμπλεκόμενων από το μάθημα.

Μετά από κάθε τηλεδιάσκεψη και λαμβάνοντας υπόψη τις εντυπώσεις των εκπαιδευόμενων, οι εκπαιδευτές σχεδίαζαν μια σχετική συνεργατική δράση ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Οι οδηγίες για το πώς θα πραγματοποιούνταν η δράση αυτή δημοσιεύονταν στην υποενότητα «Εκπαιδευόμενοι», όπως επίσης και τα αποτελέσματα της συλλογικής προσπάθειας. Έτσι προέκυψαν ένα συνεργατικό βίντεο-κλιπ, μια συνεργατική ακροστιχίδα, ο επίλογος μιας ιστορίας, η λύση γρίφων και η επιθυμία για ανταλλαγή των ρόλων, στην τελευταία τηλεδιάσκεψη οι εκπαιδευόμενοι να γίνουν εκπαιδευτές και να πραγματοποιήσουν εκείνοι το μάθημα.

Στο τέλος των μαθημάτων ακολούθησε απονομή βραβείων και αποτίμηση των εμπλεκόμενων τόσο μαθητών όσο και εκπαιδευτικών με συννεφόλεξο και ερωτηματολόγια που αναρτήθηκαν στην υποενότητα «Εκπαιδευόμενοι».

Ιστορία	Εκπαιδευτές	Εκπαιδευόμενοι	Συνεργασίες	Ιστορίες για
		1ο μάθημα: Αφόρμηση		
		2ο μάθημα: Γνωριμία ομάδων	101	
		Δανειστική βιβλιοθήκη		
Λεί χώρο γ		1η τηλεδιάσκεψη		πιδρασης μεταξ
		Δράση ομάδων μετά την 1η τηλεδιάσκεψη		
		2η τηλεδιάσκεψη		
		Δράση ομάδων μετά τη 2η τηλεδιάσκεψη		
ες οι ομάδε		3η τηλεδιάσκεψη		ά μαθήματα μπ
ροστηρικτικ		Δράση ομάδων μετά την 3η τηλεδιάσκεψη		τους εκπαιδευτ
ραγωγές κι		4η τηλεδιάσκεψη		ο (ασύγχρονη τι
		Δράση ομάδων μετά την 4η τηλεδιάσκεψη		
υσιάζονται		Επίσκεψη εκπαιδευόμενων στο σπήλαιο		ικτυσικά μαθήμα
		5η τηλεδιάσκεψη		
		Απονομή βραβείων		υν.
		Αποτίμηση εμπλεκομένων		

Εικόνα 3. Υποενότητα «Εκπαιδευόμενοι»

Στην ενότητα «Ιστορίες για σπήλαια» αναρτήθηκαν ιστορίες αληθινές ή φανταστικές για άλλα σπήλαια της Ελλάδας καθώς και φωτογραφικό υλικό. Η ενότητα είχε τους εξής στόχους: α) να προωθήσει την ευελιξία του προγράμματος και να «ανοίξει τις πόρτες του» στην ευρύτερη κοινωνία, β) να εμπλέξει ενηλίκους επισκέπτες της ιστοσελίδας, ώστε να τους δώσει την ευκαιρία να συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσφέροντας τις γνώσεις τους ή μεταφέροντας μας το ενδιαφέρον τους και την αγάπη τους για τα σπήλαια, γ) να εμψυχήσει στους μαθητές συναισθήματα αλληλεγγύης και συλλογικής προσπάθειας προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου οδηγώντας τους στο προφίλ του ενεργού πολίτη, δ) να γίνει το πρόγραμμα ακόμη πιο ελκυστικό γνωρίζοντας με τον τρόπο αυτό και άλλα σπήλαια.



Εικόνα 4. Υποενότητα «Ιστορίες για σπήλαια»

Στην ενότητα «Πηγές» αναρτήθηκαν διάφορες ιστοσελίδες σχετικές με τα σπήλαια, όπου οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να αντλήσουν σχετικό πληροφοριακό υλικό ως συμπληρωματικό, ώστε να καλύψουν τυχόν ανάγκες και απορίες των μαθητών τους, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές-γονείς-επισκέπτες μπορούσαν να περιηγηθούν.

Στην ενότητα «Ηλεκτρονικές δημιουργίες» αναρτήθηκαν συγκεντρωμένες όλες οι συνεργατικές ψηφιακές εργασίες των μαθητών, ώστε να μπορούν ανά πάσα στιγμή να τις απολαμβάνουν και να λαμβάνουν ικανοποίηση από τα αποτελέσματα των κόπων τους.

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Από την ολοκλήρωση του προγράμματος προκύπτει ότι οι Τ.Π.Ε. έπαιξαν πρωτεύοντα ρόλο, στο κέντρο των οποίων βρισκόταν η ιστοσελίδα, η οποία αποτέλεσε ένα ισχυρό εργαλείο ανταλλαγής ιδεών και διδακτικών πρακτικών. Έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν μεταξύ τους και να συνυπάρξουν, μολονότι οι αποστάσεις ήταν μακρινές και να δημιουργήσουν σχολεία «χωρίς τοίχους» θέτοντας κοινούς στόχους για τους μαθητές τους, όπως η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και θετικής στάσης απέναντι στη χρήση διαδικτυακών εργαλείων. Τους παρείχε ταυτοχρόνως ευελιξία και αυτονομία όσον αφορά στις διδακτικές πρακτικές που θα χρησιμοποιούσε κάθε εκπαιδευτικός με την ομάδα του στην τάξη, καθώς και στο χρόνο διεξαγωγής των δραστηριοτήτων ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Έδωσε επίσης την ευκαιρία στους συνεργαζόμενους μαθητές να νιώσουν δημιουργικοί, σημαντικοί, να αποκτήσουν ένα κοινό σημείο αναφοράς και ένα χώρο που μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά.

Η αποτίμηση κατά το τέλος ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος που οδηγεί σε συμπεράσματα του τύπου κατά πόσο επιτυχημένο ή όχι ήταν το πρόγραμμα θα πρέπει να βασίζεται σε αντικειμενικά παιδαγωγικά κριτήρια. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα η αποτίμηση αποτέλεσε την τελευταία του φάση και περιέλαβε τόσο τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που συμμετείχαν όσο και τους επισκέπτες της ιστοσελίδας (γονείς, πρόσωπα, φορείς κ.λπ.). Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εφαρμογές ανάδρασης και ερωτηματολόγια.

Όσον αφορά τους μαθητές οι οποίοι απάντησαν στα ερωτηματολόγια είναι φανερή η θετική στάση με την οποία αντιμετώπισαν αυτό το καινούργιο γι' αυτούς ψηφιακό περιβάλλον, καθώς και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες διάδρασης. Τους ικανοποίησε το γεγονός ότι μέσω αυτού του χώρου (ιστοσελίδας) είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να συννευρευθούν με τους συμμαθητές τους.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, το ερωτηματολόγιο που απάντησαν αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου σε σχέση με το πρόγραμμα. Αναφέρουμε αυτές οι οποίες έχουν σχέση με τη εμπλοκή των Τ.Π.Ε. και τη διάδραση της ιστοσελίδας. Στις ερωτήσεις α) «το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο εμπλακήκατε ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας;» β) «Η δικτύωση των σχολείων με ένα κοινό αντικείμενο (τα σπήλαια) βοήθησε την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή απόψεων και τη δημιουργία κοινών στάσεων και αντιλήψεων;» γ) «Η ύπαρξη ιστοσελίδας λειτούργησε ως τόπος συνάντησης, συνεργασίας κι επικοινωνίας των ομάδων;» δ) «Οι δραστηριότητες ασύγχρονης τηλεκαίδευσης που προηγήθηκαν των μαθημάτων κι αυτές που προέκυπταν μετά από κάθε μάθημα, βοήθησαν την εκπαιδευτική διαδικασία;» το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά.

Αξίζει επίσης να αναφέρουμε αποσπάσματα από τις απαντήσεις τους σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που κάνουν αναφορά στην ιστοσελίδα:

- «Πρωτοποριακή , καινοτόμα. Έδωσε την ευκαιρία σε εμάς αλλά και στα παιδιά να αντιληφθούμε ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας μπορεί να αποτελέσει μέσο εκπαίδευσης με θετικά αποτελέσματα».
- «Δίνει μια νέα διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προάγει την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη διαμοίραση καλών διδακτικών πρακτικών».
- «Επιτεύχθηκε η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία».
- «Ο τρόπος παρουσίασης της ιστοσελίδας πυροδοτούσε την περιέργεια και το ενδιαφέρον των παιδιών για το τι θα ακολουθήσει, βοηθούσε πολύ στη συνεργασία και ανατροφοδότηση των ομάδων».
- «Διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο συνεργασίας. Η κάθε μια ομάδα γνώριζε τις υποχρεώσεις της και το πλαίσιο εργασίας».
- «Η πολύ καλά οργανωμένη ιστοσελίδα έδινε τη δυνατότητα σε όλους τους εμπλεκόμενους να ενημερώνονται , να συνεργάζονται, να επικοινωνούν».
- «Η ιστοσελίδα όπως και ολόκληρο το πρόγραμμα συνέβαλλε στο άνοιγμα της τάξης πέρα από τα στενά όρια της αίθουσας. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απομονωμένος αλλά έχει τη δυνατότητα να συνεργάζεται με συναδέλφους με ανάλογα ενδιαφέροντα και προγράμματα. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές».

Τα αποτελέσματα της αποτίμησης φανερώνουν ότι η ιστοσελίδα σε επίπεδο εκπαιδευτικών και μαθητών αποτέλεσε ένα ισχυρό εργαλείο ανταλλαγής ιδεών και διδακτικών πρακτικών και τους έδωσε τη δυνατότητα να συνεργαστούν μεταξύ τους εκμηδενίζοντας τις αποστάσεις. Σε επίπεδο ενηλίκων εμπλεκόμενων και επισκεπτών λειτούργησε ως πόλος έλξης και ενδιαφέροντος για την παρακολούθηση των δράσεων του προγράμματος, ως μέσο να ανοιχτεί το σχολείο προς τα έξω και να επιτύχει τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη διάχυση του προγράμματος φανερώνοντας τον αντίκτυπο του προγράμματος στη σχολική, τοπική και ευρύτερη κοινότητα. Επιτεύχθηκε η μάθηση μέσα σε ένα πλαίσιο σύμφωνο με τις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρήσεις, η οποία προσεγγίζεται ως μια κοινωνική δραστηριότητα, καθώς συντελείται μέσα σε ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενηλίκων και νηπίων αλλά και νηπίων μεταξύ τους.

Μέσω της ιστοσελίδας αναπτύχθηκε ένα διαδικτυακό ψηφιακό περιβάλλον μάθησης που έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν τον «τεχνολογικό εγγραμματισμό» χρησιμοποιώντας τον για σκοπούς που έχουν νόημα για τους ίδιους (ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Η ιστοσελίδα αποδείχθηκε ένα ισχυρό εργαλείο που κατάφερε να διευρύνει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των παιδιών ενισχύοντας τη δυναμική του διερευνητικού-δημιουργικού τους παιχνιδιού προωθώντας την κοινωνικοποίησή τους. Κάθε μαθητή καλλιέργησε σχέσεις με συνομήλικους εκτός των ορίων της τάξης του, δεσμεύτηκε για την ολοκλήρωση ενός κοινού σκοπού και μπόρεσε να συνεργαστεί και να αλληλεπιδράσει

με άλλους μαθητές προσπαθώντας να ολοκληρώσει έναν στόχο που στο τέλος θα το βοηθήσει να κατακτήσει τη γνώση αβίαστα καλλιεργώντας παράλληλα πολιτισμικές, ηθικές αξίες αλλά και επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα από την ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Dodge, D.T., & Colker, L.J., 1998, *The Creative Curriculum for early childhood*, Teaching Strategies Inc., Washington DC.

Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου άθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του Ψηφιακού Δυϊσμού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, 11 – 13 Νοεμβρίου 2005. Πάτρα.

Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής –Πολυμορφικής-Μάθησης Κοινωνικο- Εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαγδύλης, Β. et al., 2013, *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

Μικρόπουλος, Τ. Α. (1998), Η Εικονική Πραγματικότητα στην Υποστήριξη της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *1η Πανηπειρωτική ημερίδα «Πληροφορική και Εκπαίδευση»*. Ιωάννινα.

Παγγέ, Τ. & Κυριαζή, Μ. (1998). Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *1η Πανηπειρωτική ημερίδα «Πληροφορική και Εκπαίδευση»*. Ιωάννινα.

Πολίτης, Π., Ρούσσο, Π., Τσαούσης, Γ. & Καραμάνης, Μ. (2000). Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ. Στο Β. Κόμης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων του 2ου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1999). Ο εν δυνάμει αναγεννητικός ρόλος του υπολογιστή ως γνωστικού στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Πληροφορική και Εκπαίδευση»*, 14-15 Μαΐου 1999. (σσ. 35-52) Ιωάννινα.

Σταμούλης, Ε. Γρίλλιας, Α. & Πήλιουρας, Π., (2008), Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Π.Ε. μέσω Ισοεξερεύνησης. Μια εφαρμογή στη Μελέτη του Προβλήματος του Γλυκού Νερού της Γης, *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ «Προς την Αειφόρο Ανάπτυξη: Φυσικοί Πόλοι, Κοινωνία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»*. Ναύπλιο.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2007), *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*

ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΛΑΦΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

Βασίλειος Μασούρας, Ειρήνη Μαλέσκου & Ισμήνη - Χαρίκλεια Καρατζένη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση προτείνει μια εφαρμογή λογισμικού με τη μορφή παιχνιδιού για την εκμάθηση πέντε συναισθημάτων: της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και της έκπληξης. Η σημαντικότητα και η προσφορά της ψηφιακής τεχνολογίας στην ειδική εκπαίδευση αναδεικνύονται μέσω του ψηφιακού παιχνιδιού, το οποίο υποκινεί θετικά τους μαθητές με νοητική υστέρηση, αυξάνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις επικοινωνιακές ικανότητες τους με τη βοήθεια διαφόρων μεθόδων, όπως της μεθόδου Pecs και των Emoticons. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες των συγκεκριμένων ατόμων όσον αφορά τα συναισθήματα, δημιουργήθηκε το παιχνίδι «Το παζλ των συναισθημάτων» στο περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού Scratch, με σκοπό να ενισχύσει μέσω εκφράσεων του προσώπου τις δεξιότητες τους στην αναγνώριση συναισθημάτων. Το παζλ των συναισθημάτων αποτελείται από 6 πίστες – στάδια. Ειδικότερα, το 1^ο και το 2^ο στάδιο επικεντρώνονται στην αναγνώριση συναισθημάτων μέσω pecs και emoticons, το 3^ο και το 4^ο στάδιο εστιάζουν στη συναρμολόγηση συναισθημάτων μέσω pecs και emoticons και τέλος, το 5^ο και 6^ο στάδιο αφορούν ιστορίες για τα συναισθήματα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ειδική Εκπαίδευση, Άτομα με νοητική υστέρηση, Scratch, Ψηφιακό παιχνίδι, Συναισθήματα, Εκφράσεις του προσώπου.

344

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα οφέλη και η σημασία του υπολογιστή για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι παρούσες παντού. Η τεχνολογία των πολυμέσων έχει ανοίξει ένα καινούργιο δρόμο για τη μάθηση, ο οποίος προσφέρει νέες και ενδιαφέρουσες δυνατότητες. Ειδικότερα, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η χρήση του υπολογιστή συμβάλλει σημαντικά στη διαδικασία της μάθησης, παρέχοντας πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Τα παιδιά που παρουσιάζουν διανοητικές, αισθητηριακές, αντιληπτικές και κινητικές αδυναμίες αποτελούν ένα πρόβλημα κοινωνικών, θεραπευτικών, ανθρωπιστικών και παιδαγωγικών διαστάσεων. Έτσι, αναδύεται ως επιτακτική ανάγκη ο εμπλουτισμός του προγράμματος διδασκαλίας με σύγχρονα εκπαιδευτικά και τεχνολογικά περιβάλλοντα καθώς και με μαθησιακά χαρακτηριστικά καθημερινής πρακτικής (Whalen et al 2006). Ο υπολογιστής προσφέρει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, παρέχοντας τη δυνατότητα να εργαστούν αυτόνομα με τους δικούς τους ρυθμούς. Τα οφέλη στα παιδιά με ειδικές ανάγκες εστιάζονται τόσο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της αυτοεκτίμησης τους, όσο και στην αύξηση της προσοχής και της προσήλωσης τους στην εκάστοτε εργασία. Επιπλέον, ο υπολογιστής δημιουργεί κίνητρα και ευκαιρίες για επιπλέον εξάσκηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών. Τέλος, σε αρκετές περιπτώσεις συμβάλει στην μετέπειτα επαγγελματική τους κατάρτιση και στην ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (Underwood, 2000).

Η δυσκολία αναγνώρισης συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου από παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση

Εστιάζοντας στους μαθητές με νοητική υστέρηση αξίζει να αναφερθεί ότι η νοητική υστέρηση αναφέρεται σε μια παθολογική κατάσταση που εκδηλώνεται στην περίοδο ανάπτυξης, δηλαδή στην περίοδο που αρχίζει από τη σύλληψη και φτάνει ως το 16ο έτος της ηλικίας. Ειδικότερα, το παιδί με νοητική υστέρηση χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα χαμηλότερη από το μέσο όρο των παιδιών ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Παράλληλα, η ικανότητα προσαρμογής του συγκεκριμένου παιδιού είναι περιορισμένη και εστιάζεται στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, σε αντιληπτικές και κινητικές δεξιότητες, καθώς και στη μάθηση και στην κοινωνική εξέλιξη (Πολυχρονοπούλου, 2001). Από τις μορφές της νοητικής υστέρησης, η ελαφριά νοητική υστέρηση αποτελεί την πολυπληθέστερη ομάδα με 85% των συγκεκριμένων ατόμων, τα οποία αρκετές φορές δυσκολεύονται στην έκφραση επιθυμιών, στην αναγνώριση συναισθημάτων και γενικότερα στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες (Wehmeyer et al 1996). Το 1971, οι Ekman και Friesen (Ekman & Friesen, 1971) πρότειναν πέντε πρωταρχικά συναισθήματα: την χαρά, τη λύπη, το φόβο, την έκπληξη και τον θυμό. Αρκετές έρευνες, σχετικά με την ικανότητα των ατόμων με νοητική υστέρηση να αναγνωρίζουν συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου, στηρίχτηκαν στα συναισθήματα που παρέθεσαν οι Ekman και Friesen (π.χ. McAlpine et al., 1991, Simon, Rosen, Grossman, & Pratoski, 1995, Simon et al., 1996). Σε αυτό το μοντέλο συναισθημάτων στηρίχτηκαν και έρευνες για τα άτομα που παρουσίαζαν ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση (McAlpine, Singh, Kendall, & Ellis, 1992).

Η αξία και τα οφέλη του ψηφιακού παιχνιδιού στην ειδική εκπαίδευση

Σε αυτό το σημείο αποδεικνύεται η προσφορά των υπολογιστών στην ειδική εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού, το οποίο δημιουργεί ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, ενισχύοντας αρκετούς τομείς στους οποίους υστερούν τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Ειδικότερα, το ευχάριστο ψηφιακό παιχνίδι σε συνδυασμό με την αύξηση της προσοχής για συμμετοχή διευκολύνει στα όρια του επιτρεπτού τα παιδιά με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση, να διαχωρίσουν συναισθήματα όπως χαρά, λύπη, φόβο κ.τ.λ. Οι εικόνες αποτυπώνονται πιο εύκολα στο μυαλό τους, ειδικότερα όταν επαναλαμβάνονται, ενισχύοντας έτσι τη μνήμη και επομένως τη διάκριση των βασικών συναισθημάτων. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η επιβράβευση, προσφέροντας κίνητρα για ενεργητική συμμετοχή στο παιχνίδι, ενώ τα ενισχυτικά επακόλουθα πρέπει να συνοδεύονται από ενθουσιώδη έκφραση στην εικόνα και στον ήχο του παιχνιδιού, ώστε να αποφευχθεί η απογοήτευση και η διάσπαση της προσοχής του παιδιού (Jones, 2003). Η δυνατότητα αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών στον υπολογιστή έχει ανοίξει ένα σημαντικό πεδίο στο χώρο των εκπαιδευτικών μέσων και μεθόδων, καθώς υποκινεί θετικά τους μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση, αυξάνοντας τις επικοινωνιακές και συναισθηματικές δυνατότητες τους, μέσω διάφορων μεθόδων όπως της μεθόδου Pecs και των Emoticons (Dickey, 2007).

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PECS ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

Περιγραφή της μεθόδου Pecs

Η μέθοδος Pecs αξιοποιεί αρχές της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς σε ένα σύστημα που εστιάζεται στην επικοινωνιακή συμπεριφορά. Αν και η μέθοδος Pecs σχεδιάστηκε αρχικά για μικρά παιδιά με αυτισμό, εντούτοις εφαρμόστηκε με επιτυχία και σε ανθρώπους με άλλες διαταραχές της ανάπτυξης, όπως νοητική υστέρηση ακόμη και σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, έως 26 ετών. Η κεντρική ιδέα στην οποία στηρίζεται η μέθοδος είναι να παρέχει στα άτομα με περιορισμένες δεξιότητες επικοινωνίας και αναγνώρισης συναισθημάτων ένα σύστημα, μέσω του οποίου θα βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με άλλους. Η ενασχόληση των παιδιών με τη μέθοδο Pecs τα οδηγεί στην προσέγγιση ενός

άλλου ατόμου και στην ανταλλαγή με αυτό μιας εικόνας ενός επιθυμητού αντικείμενου για το ίδιο αντικείμενο. Η χρήση των Pecs βασίζεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές εκπαίδευσης, σε στρατηγικές διόρθωσης του λάθους και σε στρατηγικές γενίκευσης για την διδασκαλία κάθε δεξιότητας. Ειδικότερα, το παιδί διδάσκεται πρώτα τις βασικές αρχές επικοινωνίας και έπειτα την επικοινωνία μέσω συγκεκριμένων μηνυμάτων, τα οποία ενισχύονται με λειτουργίες και σχέσεις επικοινωνίας (Frost & Bondy, 1994). Για το παιδί με ελαφριά νοητική υστέρηση, η μέθοδος Pecs ξεκινάει διδάσκοντας το να δίνει την εικόνα ενός επιθυμητού αντικείμενου σε ένα άλλο σύντροφο επικοινωνίας (στη συγκεκριμένη περίπτωση στον υπολογιστή), ο οποίος ανταποκρίνεται στην ανταλλαγή σαν να είναι αίτημα. Το σύστημα περνά στη διδασκαλία της διάκρισης μεταξύ εικόνων και στο πώς να τις τοποθετούν μαζί, σχηματίζοντας προτάσεις. Στα πιο προχωρημένα στάδια, τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν σχόλια και να απαντούν σε ερωτήσεις (Magiati & Howlin, 2003).

Τα στάδια της μεθόδου Pecs

Η μέθοδος Pecs περιλαμβάνει έξι στάδια: Συγκεκριμένα, στο 1^ο στάδιο οι μαθητές μαθαίνουν να ανταλλάσσουν μια εικόνα για κάποιο αντικείμενο ή για μια δραστηριότητα που επιθυμούν πραγματικά. Στο 2^ο στάδιο, χρησιμοποιώντας ακόμη μεμονωμένες εικόνες, οι μαθητές μαθαίνουν να γενικεύουν τη νέα τους δεξιότητα, χρησιμοποιώντας την σε διαφορετικά μέρη και με διαφορετικούς ανθρώπους. Περνώντας στο 3^ο στάδιο, οι μαθητές μαθαίνουν να επιλέγουν ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες εικόνες, για να ζητήσουν κάθε φορά κάποιο επιθυμητό αντικείμενο ή δραστηριότητα. Στο 4^ο στάδιο, τα παιδιά μαθαίνουν να δομούν απλές προτάσεις πάνω σε μια αποσπώμενη βάση, χρησιμοποιώντας μια εικόνα που θέλουν μαζί με την εικόνα του αντικείμενου που ζητούν. Ακολούθως, στο 5^ο στάδιο, οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα Pecs προκειμένου να απαντούν στην ερώτηση «Τι θέλεις». Τέλος, στο 6^ο στάδιο, τα παιδιά διδάσκονται να κάνουν σχόλια όταν τους ρωτάνε πράγματα, όπως «Τι βλέπεις», «Τι ακούς» και «Τι είναι αυτό». Εφόσον ολοκληρωθούν τα παραπάνω στάδια, τα παιδιά με αυτισμό ή νοητική υστέρηση προσπαθούν να μάθουν: αριθμούς, χρώματα, έννοιες ρήματος, αφηρημένες έννοιες και αυθόρμητο σχολιασμό εννοιών (Magiati & Howlin, 2003). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ορισμένα χαρακτηριστικά της μεθόδου Pecs αξιοποιήθηκαν σε συνδυασμό με τα εικονίδια Emoticons, προκειμένου να σχεδιαστεί με τη βοήθεια του υπολογιστή το παιχνίδι «Το πάζλ των συναισθημάτων».

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ EMOTICONS

Τα συναισθηματικά εικονίδια Emoticons αποτελούν μια απεικόνιση της έκφρασης ενός προσώπου ή της διάθεσης του. Τα συγκεκριμένα εικονίδια είναι ουσιαστικά σύμβολα για να εκφράσουν διάφορα συναισθήματα. Η χρήση των συναισθηματικών εικονιδίων τοποθετείται πίσω στον 19^ο αιώνα, ενώ οι ψηφιακές μορφές τους στο διαδίκτυο συμπεριλήφθηκαν σε μια πρόταση από τον Scott Fahman σε ένα μήνυμα του στις 19 Σεπτεμβρίου 1982. Ειδικότερα, το 1973, χειριστές μηχανών τηλετύπων χρησιμοποιούσαν «φατσούλες» για να εκφραστούν. Τα τηλετύπα περιορίστηκαν στα πλήκτρα ενός πληκτρολογίου και οι χειριστές τους ανέπτυξαν ένα είδος στενογραφίας για να προάγουν την μεταξύ τους επικοινωνία. Το συγκεκριμένο είδος στενογραφίας αποτέλεσε το θεμέλιο για τα μετέπειτα Emoticons. Στις αρχές του 1970 άνθρωποι του συστήματος PLATO χρησιμοποιούσαν «φατσούλες», οι οποίες διέθεταν πολλά από τα πλεονεκτήματα των πρόσφατα γραφικών Emoticons. Αργότερα, στις αρχές του 1982 ο καθηγητής Scott F. Fahlman σε ένα σημείωμα ανακοινώσεων εμφάνισε την ιδέα κάποιων από τα Emoticons, τονίζοντας πως όταν θέλει κάποιος να αστερευτεί ή να κάνει κάποιο σαρκαστικό σχόλιο, μπορεί δίπλα από τη φράση να ζωγραφίζει μια χαρούμενη «φατσούλα». Στο ίδιο σημείωμα πρότεινε και το λυπημένο πρόσωπο, το οποίο εξέφραζε τη λύπη. Έπειτα, ξεκίνησε μια ραγδαία εξάπλωση των συγκεκριμένων εικονιδίων, δημιουργώντας μια μεγάλη

ποικιλία ψηφιακών προσώπων και παρέχοντας μια ενδιαφέρουσα μορφή έκφρασης και εκμάθησης συναισθημάτων από άτομα που αντιμετωπίζουν διάφορες διαταραχές της ανάπτυξης συμπεριλαμβανομένης και της νοητικής υστέρησης. Προκειμένου τα παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμό, φόβο και έκπληξη) και να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, αξιοποιώντας τις δυνατότητες των ηλεκτρονικών υπολογιστών, σχεδιάστηκε «Το πάζλ των συναισθημάτων» (μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα), ευελπιστώντας να ενισχύσει τις δεξιότητες τους στο συγκεκριμένο τομέα (Huang & Yen, 2008).

ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ «ΤΟ ΠΑΖΛ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ»

Τα στάδια, τα Pecs και τα Emoticons του παιχνιδιού

Το πάζλ των συναισθημάτων είναι ένα ψηφιακό παιχνίδι, σχεδιασμένο στο περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού Scratch, προκειμένου να ενισχύσει μέσω εκφράσεων του προσώπου τις δεξιότητες των παιδιών με ελαφριά νοητική υστέρηση στην αναγνώριση των 5 βασικών συναισθημάτων: της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και της έκπληξης. Ειδικότερα, αποτελείται από δύο τμήματα, δίνοντας την ευκαιρία στο παιδί να επιλέξει κάνοντας κλικ. Το πρώτο μέρος εστιάζεται στην εκμάθηση των συναισθημάτων, (χαρά, λύπη, θυμό, φόβο και έκπληξη) μέσα από εικόνες και ήχους. Αρχικά, το παιδί βλέπει το συναίσθημα της χαράς μέσω Pecs και Emoticons, έπειτα το συναίσθημα της λύπης, μετά το συναίσθημα του θυμού, το συναίσθημα της έκπληξης και τέλος το συναίσθημα του φόβου. Αξίζει να σημειωθεί ότι το παιδί βλέποντας τα πέντε συναισθήματα μέσω Pecs και Emoticons, ταυτόχρονα ακούει και μια φωνή που το προτρέπει να κάνει κλικ στο επόμενο συναίσθημα, ώστε να προχωρήσει το παιχνίδι. Ακολουθεί το δεύτερο μέρος του παιχνιδιού, το οποίο αποτελείται από 6 πίστες – στάδια. Ειδικότερα, το 1^ο και το 2^ο στάδιο επικεντρώνονται στην αναγνώριση συναισθημάτων μέσω Emoticons και Pecs, το 3^ο και το 4^ο στάδιο περιλαμβάνουν τη συναρμολόγηση συναισθημάτων μέσω Emoticons και Pecs και τέλος, το 5^ο και 6^ο στάδιο, τα οποία αφορούν την σημασία και ιστορίες για τα συναισθήματα αντίστοιχα. Παρακάτω παρατίθενται τα κεντρικά Emoticons και Pecs αντίστοιχα, που χρησιμοποιήθηκαν στο παιχνίδι (Βλέπε Εικόνα 1, Εικόνα 2, Εικόνα 3, Εικόνα 4, Εικόνα 5).



Εικόνα 1. Το συναίσθημα της χαράς



Εικόνα 2. Το συναίσθημα της λύπης



Εικόνα 3. Το συναίσθημα του θυμού



Εικόνα 4. Το συναίσθημα της έκπληξης



Εικόνα 5. Το συναίσθημα του φόβου

1^ο στάδιο και 2^ο στάδιο

Στο δεύτερο μέρος του παιχνιδιού, το πρώτο στάδιο εστιάζεται στην αναγνώριση συναισθημάτων μέσω Emoticons. Το παιδί με ελαφριά νοητική υστέρηση καλείται να κάνει κλικ στο συναίσθημα που γράφει το «συννεφάκι», αναγνωρίζοντας το σωστό emoticon. Για παράδειγμα στην αρχή, όπως αναγράφεται στο «συννεφάκι», το παιδί πρέπει να κάνει κλικ στο συναίσθημα της χαράς, επιλέγοντας το ανάμεσα σε δύο συναισθήματα, εφόσον το αναγνωρίζει. Έπειτα, ζητείται από το παιδί να αναγνωρίσει το συναίσθημα του φόβου κάνοντας κλικ κ.τ.λ. Έτσι συγκεντρώνει πόντους – σκορ (ένας πόντος με κάθε σωστή απάντηση) και στο τέλος ακολουθεί η επιβράβευση, είτε συγκεντρώσει αρκετούς πόντους, όπου βλέπει την ένδειξη «Τέλεια τα κατάφερες», είτε σημειώσει αρκετά λάθη βλέποντας την ένδειξη «Καλή η προσπάθεια σου». Το δεύτερο στάδιο αντίστοιχα αφορά την αναγνώριση συναισθημάτων μέσω Pecs. Το παιδί με ελαφριά νοητική υστέρηση καλείται και πάλι να επιλέξει το σωστό, εφόσον το αναγνωρίσει, κάνοντας κλικ στο συναίσθημα που γράφει το «συννεφάκι» ανάμεσα σε διάφορα άλλα συναισθήματα – εκφράσεις. Για παράδειγμα, στην αρχή το παιδί θα πρέπει να κάνει κλικ στο συναίσθημα του φόβου, επιλέγοντας το σωστό μεταξύ δύο εκφράσεων. Στη συνέχεια το παιχνίδι δυσκολεύει με κλιμάκωση, καθώς καλείται να επιλέξει το σωστό, αρχικά μεταξύ τριών εκφράσεων, έπειτα μεταξύ τεσσάρων και στο τέλος μεταξύ πέντε. Στο δεύτερο στάδιο υπάρχει και πάλι σκορ (ένας πόντος με κάθε σωστή απάντηση), όπου το παιδί συγκεντρώνει πόντους, εφόσον επιλέξει το σωστό συναίσθημα, ενώ και πάλι ακολουθεί επιβράβευση στο τέλος, όπου εμφανίζεται είτε η ένδειξη «Τέλεια τα κατάφερες», εάν έχει αρκετούς πόντους, είτε η ένδειξη «Καλή η προσπάθεια σου», εάν τα λάθη του είναι αρκετά.

3^ο στάδιο και 4^ο στάδιο

Το τρίτο στάδιο αφορά την συναρμολόγηση συναισθημάτων μέσω Emoticons. Συγκεκριμένα, ο μαθητής με ελαφριά νοητική υστέρηση καλείται να κάνει κλικ στο κομμάτι που λείπει, ώστε να σχηματιστεί το πρόσωπο που υποδεικνύει το «συννεφάκι». Στην αρχή υπάρχει ένα παράδειγμα, προκειμένου να βοηθηθεί το παιδί και να συνεχίσει με τα επόμενα. Έπειτα ακολουθεί το μισό emoticon του θυμού και ζητείται από το παιδί να κάνει κλικ ανάμεσα σε

δύο επιλογές, στο άλλο μισό, ώστε να σχηματιστεί ολόκληρο το πρόσωπο του θυμού. Σταδιακά το παιχνίδι δυσκολεύει, καθώς το παιδί καλείται να επιλέξει αρχικά ανάμεσα σε τρία το άλλο μισό Emoticon, έπειτα ανάμεσα σε τέσσερα και στο τέλος ανάμεσα σε πέντε, ώστε να σχηματιστεί το συναίσθημα που ζητείται. Σε περίπτωση λάθους εμφανίζεται το συννεφάκι που γράφει «Προσπάθησε ξανά», προκειμένου το παιδί να ξαναδοκιμάσει, ενώ για επιβράβευση εμφανίζεται το «Μπράβο». Η ένδειξη «Προσπάθησε ξανά» υπάρχει, ώστε να βλέπει απευθείας το λάθος του και να επιλέγει το σωστό, ενώ και πάλι υπάρχει σκορ (ένας πόντος με κάθε σωστή απάντηση), που εμφανίζεται στο τέλος με τους πόντους που τελικά συγκέντρωσε. Το τέταρτο στάδιο αφορά την συναρμολόγηση συναισθημάτων μέσω Pecs. Ειδικότερα, το παιδί με ελαφριά νοητική υστέρηση πρέπει να σχηματίσει ολόκληρο το πρόσωπο που ζητείται από το «συννεφάκι», επιλέγοντας το σωστό κομμάτι. Στην αρχή, υπάρχει πάλι ένα παράδειγμα, ενώ σταδιακά το παιχνίδι δυσκολεύει, καθώς πρέπει να επιλέξει το σωστό αρχικά ανάμεσα σε τρία, έπειτα ανάμεσα σε τέσσερα και στο τέλος ανάμεσα σε πέντε κομμάτια. Σε κάθε λανθασμένη προσπάθεια εμφανίζεται το συννεφάκι που γράφει «Προσπάθησε ξανά», ενώ για επιβράβευση εμφανίζεται το «Μπράβο». Το παιδί συγκεντρώνει πόντους (ένας πόντος με κάθε σωστή επιλογή) και στο τέλος εμφανίζεται το τελικό σκορ είτε με την ένδειξη «Τέλεια τα κατάφερες» εάν έχει αρκετές σωστές επιλογές, είτε με την ένδειξη «Καλή η προσπάθεια σου», εάν σημείωσε πολλά λάθη.

5^ο στάδιο και 6^ο στάδιο

Το πέμπτο στάδιο εστιάζεται στην περιγραφή καθενός από τα πέντε συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος και έκπληξη), με τη βοήθεια της μεθόδου Pecs, ήχων και εικόνων Cartoon που ορίζουν το κάθε συναίσθημα. Αρχικά, κάνοντας κλικ στο 5^ο στάδιο εμφανίζονται τα πέντε Emoticons, όπου το παιδί καλείται να επιλέξει όποιο από αυτά επιθυμεί, ώστε στη συνέχεια να ακούσει την σημασία του συναισθήματος, βλέποντας την αντίστοιχη εικόνα (Pecs). Για παράδειγμα, επιλέγοντας το emoticon της χαράς, ο μαθητής βλέπει την έκφραση της χαράς, την εικόνα cartoon που δείχνει τη χαρά και ακούει τον ορισμό του συναισθήματος. Έπειτα, κάνοντας κλικ περνάει στο επόμενο συναίσθημα. Το στάδιο αυτό στοχεύει στην βαθύτερη εκμάθηση των πέντε συναισθημάτων, εφόσον έχει εξοικειωθεί με τα παιχνίδια σε καθένα από τα προηγούμενα στάδια, ενώ στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν υπάρχει σκορ. Το έκτο και τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει ιστορίες για τα συναισθήματα. Στην αρχή, επιλέγοντας το έκτο στάδιο εμφανίζονται πέντε πάζλ, όπου το καθένα περιλαμβάνει μια ιστορία για το αντίστοιχο συναίσθημα. Το παιδί με ελαφριά νοητική υστέρηση θα πρέπει να επιλέξει το αντίστοιχο emoticon που εκφράζει το συναίσθημα, το οποίο βλέπει στην κινούμενη εικόνα cartoon που εμφανίζεται. Για παράδειγμα, κάνοντας κλικ στο πρώτο πάζλ εμφανίζεται μια κινούμενη εικόνα cartoon που εκφράζει λύπη. Το παιδί πρέπει να αναγνωρίσει το συναίσθημα της λύπης και να επιλέξει το αντίστοιχο emoticon. Σε κάθε λανθασμένη επιλογή εμφανίζεται η ένδειξη «Προσπάθησε ξανά», ώστε να ξαναδοκιμάσει, ενώ για επιβράβευση εμφανίζεται το «Μπράβο». Τέλος, στο στάδιο αυτό υπάρχει και πάλι σκορ (ένας πόντος με κάθε σωστή επιλογή), ενώ οι εικόνες cartoon ενισχύουν τη συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το πάζλ των συναισθημάτων αποσκοπεί στην εκμάθηση, με ευχάριστο τρόπο των πέντε βασικών συναισθημάτων (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος και έκπληξη) από παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση. Αποτελεί μια πιλοτική προσπάθεια σχεδιασμού ενός λογισμικού με τη μορφή παιχνιδιού, προκειμένου τα συγκεκριμένα άτομα να βελτιώσουν την αναγνώριση βασικών επικοινωνιακών και συναισθηματικών εκφράσεων. Επιπλέον, το παιχνίδι αξιοποιεί

τις μεθόδους Pecs και Emoticons, προσαρμοσμένες στα πέντε συναισθήματα. Αν και σχεδιάστηκε για παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση, εντούτοις δεν αποκλείουμε την εφαρμογή του και σε παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση καθώς αρκετές ελλείψεις και αδυναμίες είναι κοινές και στις δύο κατηγορίες. Στο περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού Scratch, εκτός από το συγκεκριμένο παιχνίδι, υπάρχουν αρκετά λογισμικά και παιχνίδια σχεδιασμένα είτε ερασιτεχνικά είτε επαγγελματικά, που προορίζονται για παιδιά που αντιμετωπίζουν διάφορες διαταραχές της ανάπτυξης, ενισχύοντας τους τομείς που υστερούν. Καταληκτικά, ελπίζουμε η συγκεκριμένη προσπάθεια να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και μελέτη, αναφορικά με την αναγνώριση συναισθημάτων από παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση, επικροτώντας συγχρόνως παρόμοια εγχειρήματα και εφαρμογές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1996). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: εκδ. Σ. Πολυχρονοπούλου.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές δυνατότητες και ανάγκες*, Α' τόμος, Αθήνα.
- Ράπτης, Α & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής: Ολική προσέγγιση* Αμ τόμος, Αθήνα.
- Dickey, M. (2007). *Game design and learning for mental retardation: A conjectural analysis of how massively multiple role-playing games*, Educational Technology Research and Development
- Frost, L. A., & Bondy, A. S. (1994). *The picture exchange communication system: Training manual*. Newark, DE: Pyramid Educational Consultants.
- Jones, S. (2003). *The games begin: Gaming technology and entertainment among students with mental retardation*, Washington.
- Huang, A. H., Yen D. C. & Zhang X. (2008). *Exploring the potential effects of emoticons*, Information & Management.
- Magiati I., Howlin P., (2003). *A pilot evaluation study of the PECS for children with autistic spectrum disorders*, The international Journal of Research and Practice.
- Malandraki, G. & Okalidou, A. (2007). *The Application of PECS in a Deaf Child With Autism And Mental Retardation: A Case Study, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*.
- Underwood, J.D.M. (2000). *A comparison of two types of computer support for reading development*, Journal of Research in Reading.
- Wehmeyer, M.L., Kelchner, K. & Richards, K. (1996). *Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation*. American Journal on Mental Retardation.
- Whalen, C., Liden, L., Ingersoll, B., Dallaire, E., & Liden, S. (2006). *Behavioural Improvements associated with computer-assisted instruction for children with developmental disabilities*. The Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behaviour Analysis.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΧΡΗΣΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ευσεβεία Πεζαρά, Ιορδάνης Κοσμίδης & Γεράσιμος Κέκκερης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη σημαντικότητα της χρήσης των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα τόσο για τη Γενική Εκπαίδευση όσο και για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 19 σχολεία της Β. Ελλάδος (νομοί Θεσσαλονίκης, Καβάλας, Έβρου). Τα σχολεία αυτά ήταν Ειδικά Σχολεία, Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) ή γενικά σχολεία στα οποία λειτουργούσαν τμήματα ένταξης. Οι προβληματισμοί και οι διαπιστώσεις προέκυψαν μετά τη σύνδεση της ξενόγλωσσας και ελληνικής βιβλιογραφίας με τα αποτελέσματα της έρευνας. Προκύπτει λοιπόν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύτιμο εργαλείο τις Τ.Π.Ε. μέσα στη σχολική τάξη και γίνονται νομοθετικές προσπάθειες εισαγωγής τους στην εκπαίδευση, ωστόσο είναι πολλά τα εμπόδια που δεν επιτρέπουν τη συστηματική ένταξη των Τ.Π.Ε στο εκπαιδευτικό σύστημα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

ΤΠΕ, Ειδική Αγωγή, Μαθητές με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Εκπαιδευτικό Λογισμικό.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), καθώς και η δημιουργία μίας νέας κοινωνίας, της «Κοινωνίας της Πληροφορίας», έφεραν στο προσκήνιο την ανάγκη δημιουργίας ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο οι ΤΠΕ θα είναι πλήρως ενσωματωμένες. Σύμφωνα μάλιστα και με τη WSIS (2003), για τη δημιουργία της «Κοινωνίας της Πληροφορίας» είναι απαραίτητο να προωθηθεί η χρήση των ΤΠΕ σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Υπογραμμίζει όμως την ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες των ευάλωτων ομάδων, μέσα στις οποίες ανήκουν και τα άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτή η σημαντικότητα της ένταξης των ΤΠΕ στην καθημερινότητά μας αλλά και στο εκπαιδευτικό έργο καθώς παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην υποστήριξη της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμεΑ ή/και Ε.Ε.Α). (UNESCO & European Agency for Development in Special Needs Education, 2011: 5).

Πραγματοποιείται λοιπόν κοινή προσπάθεια μεταξύ Ενιαίας και Ε. Α. προκειμένου να ενσωματωθούν οι Τ.Π.Ε. και στους δύο κλάδους εκπαίδευσης, (Φραγκάκη, 2011:602), φέρνοντας έτσι στην επιφάνεια τις τεχνολογίες για τη διευκόλυνση της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές απαιτήσεις, (*technologies for facilitation of the training of children and students with special educational demands*) (Yankova & Branekova, 2010:283)

Η ίδια άποψη υποστηρίζεται και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή μετά από έρευνα που πραγματοποιήθηκε, από την οποία υπογραμμίζεται ο ρόλος των ΤΠΕ στη βοήθεια των μαθητών με Ε.Ε.Α. για την απόκτηση αυτονομίας, ενώ αναφέρεται και το γεγονός ότι οι ΤΠΕ μέσα στη σχολική τάξη μπορούν να προωθήσουν την εξατομικευμένη εκπαίδευση, είτε ο

σκοπός είναι να ανταποκριθούν σε Ειδικές Ανάγκες είτε να εφαρμοστούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2013:54-55).

Καθώς τα ΑμεΑ αποτελούν σημαντικό ποσοστό του παγκόσμιου πληθυσμού κρίθηκε απαραίτητο να προάγουν τα δικαιώματά τους θεσμικά. Έτσι άρχισαν να δημιουργούνται παγκόσμιοι οργανισμοί με στόχο την υπεράσπιση των δικαιωμάτων αυτών των ατόμων και κατά συνέπεια άρχισαν να προκύπτουν και νόμοι που ενίσχυαν το έργο των οργανισμών αυτών.

Το 1988, ψηφίστηκε στην Αμερική νόμος για την Υποστήριξη με την Τεχνολογία των Ατόμων με αναπηρίες (Technology-Related Assistance Act for Individuals with Disabilities) (Public Law 100-407), σύμφωνα με τον οποίο θα υπήρχε χρηματοδότηση για συσκευές και υπηρεσίες υποστηρικτικής τεχνολογίας για ΑμεΑ.

Το 1993 αναθεωρείται ο νόμος για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) (Public Law 105-17) και πλέον κάθε υποστηρικτική τεχνολογία στο πλαίσιο του σχεδιασμού εκπαιδευτικού προγράμματος για ΑμεΑ πρέπει να εξετάζεται.

Σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση δε θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations Convention on the Rights of the Child – CRC) η οποία δημιουργήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 1989 και τέθηκε σε ισχύ στις 2 Σεπτεμβρίου 1990.

Επίσης, έχουμε τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD) το οποίο εγκρίθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2006, ενώ στις 30 Μαρτίου του 2007 η Σύμβαση μαζί με ένα Προαιρετικό Πρωτόκολλο άνοιξαν για υπογραφή από όλα τα κράτη.

Στην Ελλάδα η προσπάθεια για εξέλιξη της Ε.Α έγινε εμφανής νομοθετικά, πρώτη φορά το 1904. Από το 1996 όμως έχουν θεσπιστεί κάποιοι νόμοι, η σημασία των οποίων θεωρείται καταλυτική για τη σημασία των ΤΠΕ καθώς τότε με το προεδρικό διάταγμα 301/96 ενσωματώνονται για πρώτη φορά οι ΤΠΕ στην Ε.Α. Το 1999 με το ΦΕΚ 2123/Β' έχουμε τη δημιουργία του αναλυτικού προγράμματος των Λυκείων Ειδικής Αγωγής με εισαγωγή της πληροφορικής και των τεχνολογιών ως μάθημα. Στις 9/5/2001 με το ΦΕΚ 527/Β' η πληροφορική καλύπτει 2 ώρες εβδομαδιαίως στις τάξεις Δ' και Ε' του ΕΕΕΕΚ Καλλιθέας. Ένα χρόνο αργότερα η νομοθεσία αυτή ισχύει για όλα τα ΕΕΕΕΚ της χώρας. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα προέκυψαν με το ΦΕΚ 303 στις 13/3/2003 (Υ.Α. 21072α/Γ2/03) και (Υ.Α 21072β/Γ2/03) στα εισαγωγικά κείμενα των οποίων (σε όλες τις ειδικές ανα κατηγορία περιπτώσεις) αναφέρεται η αναγκαιότητα για δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων με εξειδικευμένους στόχους για την Ειδική Αγωγή. Γίνεται μάλιστα αναφορά στις νέες τεχνολογίες καθώς όπως αναφέρεται τα παιδιά πρέπει να εξοικειωθούν μ' αυτές προκειμένου να μπορούν αν τις χρησιμοποιήσουν και στην καθημερινότητα. Επίσης είναι απαραίτητη η χρήση ειδικών συσκευών για τις κατηγορίες των παιδιών που τις χρειάζονται. Επιπλέον, πρέπει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση υπ. αριθ. Γ1\Φ.50/43/13874\8-2-2006 «Ολοήμερα Σχολεία Ειδικής Αγωγής», (ΦΕΚ 206\Β\13-2-2006) οι Νέες Τεχνολογίες στην Ειδική Αγωγή αποτελούν διδακτικό αντικείμενο για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου Ειδικής Αγωγής. Με το Ν.3699/08 η Ειδική Αγωγή μετονομάζεται σε Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο «Ε.Α. είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ενώ παράλληλα εισάγεται ο όρος «...ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες...»

Βέβαια πρέπει να αναφέρουμε ότι οι Ελλάδα πέρα από τη νομοθεσία της, έχει υπογράψει και τις συμβάσεις CRC και CRPD. Η πρώτη υπογράφηκε στις 30 Μαρτίου 2007 και επικυρώθηκε με τον Νόμο 2101/1991 και η δεύτερη στις 30 Μαρτίου 2007. Βέβαια το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της CRPD υπογράφηκε στις 27 Σεπτεμβρίου 2010 αλλά επικυρώθηκε μόλις στις 31 Μαΐου 2012 (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, 2013: 10).

Ωστόσο, ύστερα από έκθεση της Γενικής Διεύθυνσης Εσωτερικών Πολιτικών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, προέκυψε ότι η χώρα μας δεν έχει εγκρίνει Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα παιδιά με αναπηρίες, Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα ΑμεΑ ή Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα παιδιά. Βέβαια, μολονότι τα παιδιά με αναπηρίες προστατεύονται από ελάχιστες διατάξεις, οι περισσότερες αρχές των συμβάσεων CRC και CRPD έχουν εισαχθεί στο ελληνικό σύστημα. Βέβαια, αυτό δε διαφυλάσσει την εφαρμογή των προτύπων των προαναφερθέντων συμβάσεων η οποία εμποδίζεται από εσωτερικά προβλήματα του κράτους (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, 2013: 48).

Σύμφωνα, μάλιστα, με την έκθεση η ελληνική νομοθεσία ικανοποιεί τους στόχους της Σύμβασης CRPD, κυρίως με το νόμο 3600/2008 για την Ε.Α και την εκπαίδευση ΑμεΑ ή Ε.Ε.Α., καθώς βασίζεται στη διεθνώς αναγνωρισμένη αρχή του «σχολείου για όλους» (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, 2013: 31).

Βέβαια, ο Συνήγορος του Πολίτη για τα Δικαιώματα του Παιδιού έρχεται να αντικρούσει αυτή την άποψη καθώς όπως αναφέρεται, ο συγκεκριμένος νόμος ταιριάζει μόνο στη φιλοσοφία του με τις παραπάνω Συμβάσεις, καθώς πρακτικά προκύπτουν αρκετές ελλείψεις. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι αν και ο συγκεκριμένος νόμος προβλέπει την πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία τα σχολεία Γ.Ε, ωστόσο τα σχολεία αυτά δε διαθέτουν τις απαιτούμενες υποδομές (ράμπες, εξοπλισμός ειδικής εκπαίδευσης κλπ.) με αποτέλεσμα οι μαθητές να αναγκάζονται να φοιτούν σε σχολεία ειδικής εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Ένα δεύτερο σημαντικό γεγονός είναι ότι ο συγκεκριμένος νόμος δεν απαιτεί την παροχή ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού και τεχνολογικών βοηθημάτων στους μαθητές με αναπηρία καταργώντας έτσι τις χρόνιες προσπάθειες ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην Ε.Α. (Συνήγορος του Πολίτη, 2008: 2-11)

Ένα καίριο ζήτημα στην ελληνική εκπαίδευση είναι το υλικό με το οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά αν και κρίνονται απαραίτητα για την ενίσχυση της μάθησης, ωστόσο είναι ελάχιστα στο ελληνικό κράτος. Σε διεθνές επίπεδο έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες αξιολογικές προσπάθειες από εξειδικευμένες εταιρείες που δραστηριοποιούνται στον τομέα της Ε.Α. Αυτό όμως δυστυχώς δε συμβαίνει και στη χώρα μας. Η μόνη αξία αναφοράς προσπάθεια πραγματοποιήθηκε το 2007-2008 μέσω του προγράμματος «Δράσεις Υποστήριξης Μαθητών ΑμεΑ» (http://www.pischools.gr/erga_ktp/page2.html), όπου το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανακοίνωσε την προμήθεια αδειών χρήσης ειδικού προσβάσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού για ένα μεγάλο αριθμό θεματικών ενοτήτων για τις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν και επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν κατά το βέλτιστο τα νέα ειδικά λογισμικά.

Αποτέλεσμα του προγράμματος αυτού ήταν η δημιουργία 45 νέων ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών οι οποίοι μοιράστηκαν στα σχολεία (39 τίτλοι απευθύνονται σε σχολεία με Τμήματα Ένταξης και 6 σε σχολεία Ε.Α.), (Εφόπουλος, Β., Δανηλίδου, Ε. κ.α. 2014)

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί ο βαθμός εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην Ε.Α.Ε, όπως ταξινομείται και διαμορφώνεται με βάση τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- EE1: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την χρήση των Τ.Π.Ε. σε σχολεία της Ε.Α.Ε.;
- EE2: Ποιες είναι οι προσδοκίες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στα σχολεία Ε.Α.Ε.;
- EE3: Συμβάλουν οι Τ.Π.Ε. στη μάθηση και διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία;

Η παρούσα έρευνα, τα δεδομένα της οποίας συνιστούν μια περιγραφική μελέτη, είναι ποιοτική. Η έρευνα έγινε σε δεκαεννέα (19) σχολεία τους Β. Ελλάδος, το χρονικό διάστημα από 1/11/2013 μέχρι 1/2/2014 σε ευκαιριακό και εθελοντικής συμμετοχής (δειγματοληψία ευκολίας) δείγμα 120 εκπαιδευτικών ειδικών και γενικών σχολείων. Ο λόγος επιλογής της μεθόδου δειγματοληψίας ευκολίας ήταν διότι ότι πολλά μέλη του πληθυσμού στόχου δεν ήταν διαθέσιμα ή πρόθυμα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Για το λόγο αυτό το δείγμα επιλέχθηκε με μόνο κριτήριο τη διαθεσιμότητά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ανώνυμο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου: α) δήλωση 18, β) δημογραφικές δηλώσεις 1 έως 9 και ανοικτού τύπου για τις δηλώσεις 9-17 έως 19-24. Οι ερωτήσεις του προέκυψαν μετά από την ανασκόπηση της ελληνικής και της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, (2013) Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, (2013), Φραγκάκη, Μ. (2011), <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ. Το τελικό ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε προσαρμόστηκε στην ανάγκη της έρευνας και των δεδομένων της Ελληνικής πραγματικότητας. Η διανομή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε κατόπιν λήψης σχετικών αδειών από προϊσταμένους και διευθυντές των σχολείων. Από τα N=120 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν επιστράφηκαν τα N=74 ενώ στη ανάλυση των δεδομένων τους ελήφθησαν υπόψη τα N=69 καθώς σε N=5 από αυτά απαντήθηκαν λιγότερες από τις μισές ερωτήσεις.

Η ανάλυση των N=69 ερωτηματολογίων έδειξε ότι συμμετέχουν 53(76,8%) γυναίκες και 16(23,2%) άντρες. 31(44,9%) από αυτούς έχουν αποφοιτήσει από παιδαγωγική σχολή (Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Ε.Π.Η., Παιδαγωγική Ακαδημία, Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής). Οι υπόλοιποι 38 (55%) έχουν αποφοιτήσει από διάφορες άλλες σχολές (π.χ. φιλολογία, ΦΠΨ, Μαθηματικό, Χημικό κ.α.) και έχουν ασχοληθεί με την Ε.Α. μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων και προγραμμάτων. Επιπλέον 5 (7,2%) από τους 38, πέρα από τη σχολή τους έχουν αποφοιτήσει και από κάποια παιδαγωγική σχολή, ενώ μόνο 19 (27,5%) (από τους 69) έχουν κάνει μεταπτυχιακό. Από αυτούς οι 6 (31,6%) δεν έχουν αναφέρει τι είδους μεταπτυχιακό έχουν κάνει, οι 9 (47,4%) έχουν κάνει μεταπτυχιακό στην Ε.Α., οι υπόλοιποι 4 (21,0%): α) στη σχολική παιδαγωγική, β) στην άσκηση για ειδικούς πληθυσμούς, γ) στην κλινική ψυχολογία και δ) στην παιδική και εφηβική ψυχολογία.

Παρά την εμφανή έλλειψη μεταπτυχιακών ή διδακτορικών σπουδών, 53 (76,8%) από τους ερωτηθέντες (69) έχουν αποκτήσει τις γνώσεις για την Ε.Α., μέσω σχολής στην οποία φοιτούσαν ή επιμορφωτικών προγραμμάτων ή ιδιωτικής σχολής. Αναλυτικότερα από τους 53, οι 4 (7,5%) εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε σεμινάρια 400 ωρών για την Ε. Α., 6 (11,3%) σε σεμινάρια 400 ωρών για τη γραφή Braille, 8 (15,1%) άτομα συμμετείχαν στο Διδασκαλείο για την Ε.Α (π.χ. Διδασκαλείο Γλυνού, Μαράσλειο), 18 (34%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τις γνώσεις τις είχαν αποκτήσει όσο φοιτούσαν στη σχολή, 4 (7,5%) συμμετείχαν σε ετήσια

σεμινάρια για την Ε.Α., 13 (24,5%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι απλώς συμμετείχαν σε διάφορα σεμινάρια εξειδίκευσης για την Ε.Α. Σημειώνεται ότι από τους 16 (23,2%) συμμετέχοντες που δεν απάντησαν σε αυτή την ερώτηση οι 14 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών.

Σχετικά με τον άξονα των χρόνων προϋπηρεσίας συνολικά στην γενική και ειδική εκπαίδευση, προέκυψε ότι προϋπηρεσία σε Γ.Σ. από 1 έως 5 χρόνια είχαν 20(29%), εκπαιδευτικοί, από 5 και πάνω είχαν οι 29 (42%), ενώ 20 εκπαιδευτικοί (29%) δήλωσαν ότι δεν έχουν καθόλου προϋπηρεσία. Αντίστοιχα για τα σχολεία Ε.Α., από 1 έως 5 χρόνια είχαν προϋπηρεσία οι 31 (44,9%), από 5 και πάνω είχαν άλλοι 31 (44,9%), ενώ μόνο οι 7 (10,2%) δεν έχουν προϋπηρεσία.

Σε ότι αφορά την επιμόρφωση Α' επιπέδου στις βασικές δεξιότητες ΤΠΕ από αυτούς που απάντησαν, έχουν 38 (55%) ενώ μόλις 9 (13%) δήλωσαν ότι έχουν επιμόρφωση Β' επιπέδου. Συγκριτικά με τον αριθμό των ατόμων που έχουν βασικές γνώσεις Τ.Π.Ε., ο αριθμός ατόμων που τις χρησιμοποιεί συνέχεια ή πολύ συχνά, αγγίζει σχεδόν τους μισούς (31/44,9%). 19 (27,5%) τις χρησιμοποιούν συχνά ενώ μόλις 18 (26%) εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούν από ελάχιστα μέχρι λίγο.

Η ανάλυση των δηλώσεων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να απαντήσουν στις δηλώσεις: 9,10,11,19,20 που αρκετές από αυτές τελικά σχετίζονται αν ζεύγη μεταξύ τους: α) η 9 & 11, β) η 19 & 20 και γ) η 10 (Πίνακας 7). Η ποιοτική ανάλυση αυτών των δηλώσεων (9, 10, 11, 19, 20) οδήγησε στη δημιουργία των παρακάτω αξόνων.

Σε ότι αφορά την Δήλωση 9: «Προσδοκίες από την χρήση των ΤΠΕ στα σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (συνοπτική περιγραφή), οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τις Τ.Π.Ε. ως εργαλείο α) για τη μάθηση των παιδιών 34 (49,2%) β) για την καθημερινότητα 08 (11,6%) και γ) για τον δάσκαλο 06 (08,7%). Σχεδόν ένας (1) στους (3) (13 (18,8%)) δήλωσαν ύπαρξη προσδοκιών και αδυναμίας υλοποίησης τους ενώ 04 (05,8%) δήλωσαν ότι προσδοκούν κοινωνικές δεξιότητες (κοινωνικοποίηση, συνεργασία κλπ.). 4 εκπαιδευτικοί (5,8%) (Ε) δεν απάντησαν (Δ.Α.) σε αυτήν την ερώτηση.

Στην Δήλωση 11: «Πιστεύετε ότι η χρήση των ΤΠΕ θα διευκολύνει το έργο σας; Αν ναι σε ποιους τομείς;» (Δ.Α.: 1Ε(1,4%) και υπήρχαν 02 (01,4%) αταξινόμητες απαντήσεις). Λίγο πιο κάτω από τους μισούς 26 (37,7%) υποστηρίζουν ότι οι ΤΠΕ θα διευκολύνουν την διδασκαλία σε συνάρτηση με τον μαθητή ενώ οι 13 (13,8%) σε συνάρτηση με τον δάσκαλο. 23 (33,4%) απάντησαν απλά «Ναι» χωρίς να αναπτύξουν τις σκέψεις τους ενώ 04 (05,8%) δήλωσαν ότι οι ΤΠΕ θα συμβάλουν σε κοινωνικούς τομείς.

Στην ερώτηση (Δήλωση 10): «θα θέλατε να χρησιμοποιήσετε Τ.Π.Ε. στα μαθήματα αλλά υπάρχουν εμπόδια; Αν ναι παρακαλώ καταγράψτε τα» (Δ.Α.: 9Ε (13%) και υπήρχαν 01 (01,4%) αταξινόμητες απαντήσεις). Πάνω από τα 2/3 48 (69,6%) τονίζουν την Έλλειψη υλικοτεχνικής και κτηριακής υποδομής (έλλειψη αίθ., Η/Υ κ.α.). Ελάχιστοι 06 (08,7%) δήλωσαν ότι δεν υπάρχουν εμπόδια, ενώ μόνο 03 (02,9%) υπογράμμισαν την ανάγκη πρόληψης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. 02 (01,4%) σύνδεσαν τα εμπόδια με το χαμηλό νοητικό επίπεδο τάξης.

Στην Δήλωση 19: «θεωρείτε ότι τα παιδιά της ειδικής αγωγής μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες πληροφορικής που να τους βοηθήσουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση; αν, ναι παρακαλώ απαριθμήστε κάποιες ειδικές εργασίες που μπορούν να εργαστούν;» (Δ.Α.: 8Ε (11,6%) και υπήρχαν 01 (01,4%) αταξινόμητες απαντήσεις). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχεδόν μοιράστηκαν στην α) γραμματειακή υποστήριξη 17 (24,6%), β) Προσωπική εμπειρία 13 (18,9%), γ) Ναι, σε όλους τους τομείς 12 (17,4%) και δ) Εξαρτάται από το άτομο 09

(13,0%). Ελάχιστοι δήλωσαν Όχι 06 (08,7%) και ακόμη λιγότεροι ειδικός/ειδικότητα στην πληροφορική 03 (04,3%)

Ιδιαίτερα ήταν τα αποτελέσματα της δήλωσης 20: «*Αν χρησιμοποιείτε ΤΠΕ στο ειδικό σχολείο, παρακαλώ σχολιάστε την ανταπόκριση των παιδιών* (Δ.Α.: 9Ε (13%) και υπήρχαν 02 (02,9%) Αταξινόμητες απαντήσεις). 2 στους 3 μαθητές 47 (68,1%) δηλώνουν την ανταπόκριση, το ενδιαφέρον και καλύτερες επιδόσεις των μαθητών. Πολύ λίγοι αναφέρουν κατά περίπτωση, θετική, αρνητική ή μη χρήση 06 (08,7%), 03 (04,3%) δηλώνουν ότι δεν χρησιμοποιούνται, ενώ 02 (02,9%) ανέφεραν το μειωμένο νοητικό επίπεδο μαθητών-αδυναμία χρήσης.

Η παραπάνω δηλώσεις με βάση το περιεχόμενο αλλά και τις απαντήσεις των ερωτηθέντων ταξινομήθηκαν σε δύο (2) κατηγορίες. Στην πρώτη (1^η) κατηγορία εντάσσονται οι δηλώσεις 09 & 11 υπό τον άξονα/τίτλο: *Προσδοκίες και πιστεύω από την χρήση των ΤΠΕ στα σχολεία ειδικής αγωγής*. Στην δεύτερη (2^η) κατηγορία οι δηλώσεις 19 & 20 ανέδειξαν τον άξονα : Συμβολή των Τ.Π.Ε. στη μάθηση και στην επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών με Ε.Α.

Δηλώσεις που οι απαντήσεις τους δεν οδηγούν σε (ποιοτικά) αποτελέσματα – άξονες αφορούν σχόλια, προτάσεις, χρήση και εξοπλισμός των Τ.Π.Ε. στο σχολείο Ε.Α.

Αναλυτικότερα οι δηλώσεις 22 (...*κάποιο επιπλέον σχόλιο ...*), 23 «*Αναφέρατε συνοπτικά συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση της κατάστασης*», 24 (... *που δεν καλύφθηκε ...*) υποστήριξαν τον άξονα: «*Σχόλια και προτάσεις για την χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο Ε.Α.*». Σε αυτόν παρατηρήθηκε μεγάλο ποσοστό αναπάντητων δηλώσεων, ξεκινώντας από την δήλωση 23 (30,4%), έπειτα στη δήλωση 22 (55%), για να φτάσει έως και 87% στη δήλωση 24.

Αντίστοιχα σε μικρότερο βαθμό δεν απαντήθηκαν οι δηλώσεις 17 (23,2%) «*Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται περισσότερο οι ΤΠΕ και ειδικά σε ποιους τομείς;*», 16 (29,0%) «*Υπάρχει ειδικός εξοπλισμός ΤΠΕ που υποστηρίζει τη λειτουργία του Ειδικού Σχολείου σας; Αν ναι, παρακαλώ απαριθμήστε τον*» και 21 (31,9%) «*Αν χρησιμοποιείτε ΤΠΕ στο Ειδικό Σχολείο, παρακαλώ σχολιάστε αν έχετε εντοπίσει προβλήματα λόγω της χρήσης τους από τους μαθητές;*». Οι δηλώσεις αυτές ομαδοποιήθηκαν στον άξονα: «*Χρήση και & εξοπλισμός Τ.Π.Ε. στο Σχολείο Ε.Α.*»

Λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια στις δηλώσεις (16,17,21,22,23,24) προκύπτει αφενός ότι αυτές δεν αποτέλεσαν σημείο ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς, αφετέρου αναδεικνύουν έμμεσα και ταυτόχρονα την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας καθώς όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν σε θέματα που τους προβληματίζουν και χρήζουν άμεσης λύσης. Από τις παραπάνω δηλώσεις, επιπλέον ενδιαφέρον παρουσιάζει μόνο η δήλωση 23. Από αυτούς που δήλωσαν την άποψη τους σε αυτήν, η εστίαση - επικέντρωση παρουσιάζεται στον άξονα «*καλύτερους διαμορφωμένους χώρους – εργαστήρια πληροφορικής πλήρως εξοπλισμένα*» (Α (Απάντησαν): 30Ε (43,5%)), ενώ στη δήλωση 17 οι απαντήσεις τους επικεντρώνονται στους άξονες α) «*ναι, σε όλους τους τομείς*» (Α: 18Ε (26,1%)) και β) «*Θεωρητικό πλαίσιο*» (Α: 11Ε (16%)).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι Τ.Π.Ε. αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο στη σύγχρονη εκπαίδευση (Γ.Ε. και Ε.Α.Ε.) καθώς οι μαθητές με Ε.Ε.Α –που υπολογίζονται περίπου στα 15 εκατομμύρια- θα έχουν τη δυνατότητα να εφοδιαστούν με γνώσεις που θα τους είναι πολύτιμες τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση (δελτίο τύπου της European Commission,

2012). Ωστόσο τα προβλήματα που εμποδίζουν την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στα σχολεία Ε.Α.Ε. είναι σημαντικά. Όπως προέκυψε από την έρευνα, υπάρχει έλλειψη υλικοτεχνικών πόρων (νέοι Η/Υ, υποστηρικτικά μηχανήματα) καθώς και μικρό φάσμα θεματολογίας εκπαιδευτικών λογισμικών (Ε.Λ.) προσαρμοσμένων στις ανάγκες της Ειδικής Αγωγής. Αυτό βέβαια επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία καθώς αναφέρεται η απουσία προσπαθειών για τη δημιουργία νέων λογισμικών, με μοναδική εξαίρεση το πρόγραμμα «Δράσεις Υποστήριξης Μαθητών ΑμεΑ» που υλοποιήθηκε το 2007-2008 (Εφόπουλος, Β., κ.α. 2014).

Επίσης, είναι εμφανής η ελλιπής οργανωμένη ένταξη των Τ.Π.Ε σε όλα τα σχολεία Ε.Α.Ε καθώς σε σχολεία επαρχιακών πόλεων οι υλικοτεχνικές και κτηριακές υποδομές είναι πολύ πιο περιορισμένες σε σύγκριση με τα μεγάλα αστικά κέντρα.

Ακόμη και οι περιορισμένες γνώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών εμποδίζουν την οργανωμένη ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, καθώς η προσκόλληση των εκπαιδευτικών στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας σε συνδυασμό με τα λιγοστά επιμορφωτικά σεμινάρια που πραγματοποιούνται αφήνουν τις Τ.Π.Ε αναξιοποίητες.

Κλείνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα δεν έχει την εγκυρότητα μιας Πανελλήνιας έρευνας. Ωστόσο δημιουργεί μία ενδεικτική εικόνα για το τι συμβαίνει στα σχολεία της Ε.Α και στα σχολεία με τμήματα ένταξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

European Commission. (2012). *Special needs children and disabled adults still getting a raw deal from education*, Press Release. Brussels. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_en.htm. (Ανακτημένο στις 10 Μαΐου 2015).

UNESCO & European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *ICTs in Education for People with Disabilities*.

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf> (Ανακτημένο στις 29-8-2015)

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://www.un.org/disabilities/convention/signature.shtml> (Ανακτημένο στις 29-8-2015)

World Summit on the Information Society (2003). *Declaration of Principles. Building the Information Society: a global challenge in the new Millennium*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop.html> (Ανακτημένο στις 29-8-2015).

Yankova, Zh., Branekova. D. (2010). «Possibilities for application of the informational technologies with the training of children and students with special educational demands». *Trakia Journal of Sciences*, Vol. 8, Suppl. 3, pp 283-285.

Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, (2013). *Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών που αφορούν τα παιδιά με αναπηρίες*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.europarl.europa.eu/studies> (Ανακτημένο στις 27-7-2015)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2013α). *Ανακοίνωση Της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. «Άνοιγμα της Εκπαίδευσης: καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων»*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, (2013). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη, Θεματική έκδοση, ΕΥΡΥΔΙΚΗ*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf (Ανακτημένο στις 16-2-2015).

Εφόπουλος, Β., Δανηλίδου, Ε. κ.α. (2014). Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Γνώσεις και απόψεις εκπαιδευτικών. *Πρακτικά του 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής*. Βόλος: 28-30 Μαρτίου 2014.

Συνήγορος του Πολίτη για τα δικαιώματα του Παιδιού, (2008). «Συμβολή του Συνηγόρου του Πολίτη στον Δημόσιο Διάλογο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.synigoros.gr/resources/summetoxi_stp.pdf (Ανακτημένο στις 20-5-2015).

Φραγκάκη, Μ. (2011). Η Τεχνολογία στην Ειδική Αγωγή: Ένα Εναλλακτικό Μέσο σε μια Πολυμορφική Εκπαίδευση. *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση»*. Λουτράκι: 4-5-6 Νοεμβρίου 2011.

ΕΝΟΤΗΤΑ 6

ΠΑΙΔΙ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

ΕΥΤΡΟΦΙΣΜΟΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΗ ΒΑΛΤΙΚΗ ΘΑΛΑΣΣΑ

Αναστασία Γκουλγκούτη, Γλυκερία Ντάντου, Αικατερίνη Πολίτη & Αικατερίνη Πλακίτση

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της Αειφορίας στην Εκπαίδευση. Ειδικότερα, το θέμα μας αναφέρεται στην εκπαίδευση των προπτυχιακών Νηπιαγωγών όλων των Τμημάτων Νηπιαγωγών πάνω σε θέματα πράσινης ανάπτυξης, περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και ανάπτυξης οικολογικής συνείδησης και δράσης. Η περίπτωση της Βαλτικής προκάλεσε το ενδιαφέρον μας καθώς είναι μια περιοχή που χαρακτηρίζεται ως Μεσόγειος της Βόρειας Ευρώπης αλλά παρ' όλα αυτά τις τελευταίες δεκαετίες αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα με βασικότερο αυτό του ευτροφισμού. Οι θεματικές, οι οποίες θα αναπτυχθούν είναι οι ακόλουθες: Μια σύντομη αναφορά στην ιστορία της Βαλτικής, στο κλίμα της και στη γεωμορφολογία, στον αμφιλεγόμενο ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη συνεργασία Βαλτικής και Μεσογείου, στους παράγοντες που επηρεάζουν τον ευτροφισμό (τα λιπάσματα, τα εντομοκτόνα κ.α) και στο Role-playing, μια μέθοδο για την αναπαράσταση του προβλήματος μέσα από τη συζήτηση, τη συμφωνία-διαφωνία διαφόρων ιθυνόντων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ευτροφισμός, αειφόρο μέλλον, Βαλτική, μέθοδος role-playing

ΙΣΤΟΡΙΑ, ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΓΕΩΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΒΑΛΤΙΚΗΣ

Ιστορία

Η ιδιαιτερότητα της Βαλτικής Θάλασσας έγκειται όχι μόνο στο ξεχωριστό οικοσύστημά της, αλλά και στην ιστορία της ευρύτερης περιοχής ανά τους αιώνες. Κατά τη διάρκεια της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, η Βαλτική Θάλασσα ήταν γνωστή ως *Mare Suebicum* ή *Mare Sarmaticum*. Στις αρχές του Μεσαίωνα, οι Βίκινγκς έχτισαν την εμπορική αυτοκρατορία τους γύρω από την εν λόγω περιοχή, καθώς τη βρήκαν πλούσια σε κεχριμπάρι, ξυλεία και ξυλόπισσα. Δικαίως χαρακτηρίζεται και Μεσόγειος της Βόρειας Ευρώπης. Ως την πτώση της Σοβιετικής Ένωσης, η περιοχή της Βαλτικής ήταν χωρισμένη στα δύο. Σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας της ήταν επηρεασμένη από τη Μεσογειακή ζωή και κουλτούρα, αν λάβει κανείς υπόψη το γεγονός ότι στη Ρωσία και στη Σουηδία μιλούσαν γαλλικά για αρκετά χρόνια (Larsson, 2010). Περικλείεται από την Σκανδιναβική Χερσόνησο, τις ηπειρωτικές χώρες της Βόρειας, Ανατολικής και Κεντρικής Ευρώπης και τα Δανικά νησιά. Η Βαλτική θάλασσα ακτογραφεί τα παράλια δέκα χωρών οι οποίες είναι: Σουηδία, Φιλανδία, Νορβηγία, Λιθουανία, Λετονία, Εσθονία, Πολωνία, Δανία, Γερμανία, Ρωσία (Rönneberg and Bonsdorff, 2004).



Εικόνα 1. Η Βαλτική Θάλασσα

Κλίμα και γεωμορφολογία

Χαρακτηριστικό του κλίματος είναι οι κρύοι, παρατεταμένοι χειμώνες και τα ήπια καλοκαίρια. Αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες θάλασσες του πλανήτη με υφάλμυρο νερό και με μοναδική χλωρίδα και πανίδα λόγω των ιδιαίτερων αυτών συνθηκών. Εξαιτίας, λοιπόν, των συνθηκών αυτών είναι τρωτή και έχει υποβαθμιστεί τα τελευταία 100 χρόνια με την αλατότητά της να είναι χαμηλότερη και από αυτή των ωκεανών. Επίσης, η περιοχή είναι πλούσια σε ακτές, αρχιπελάγη, κόλπους, νησιά και χερσονήσους. Αναφορικά με τα γεωλογικά χαρακτηριστικά της, η Σκανδιναβική χερσόνησος καταλαμβάνει τμήμα της λεγόμενης Βαλτικής ασπίδας, μίας στερεής και μεγάλης επιφάνειας φλοιού, η οποία αποτελείται από αρκετά παλαιά κρυσταλλικά και μεταμορφωμένα πετρώματα. Το μεγαλύτερο μέρος του εδάφους που καλύπτει αυτή την επιφάνεια διαβρώθηκε από παγετώνες κατά την ηπειρωτική παγετωνική επέκταση, ειδικότερα στο βόρειο τμήμα όπου και η γεωλογική ασπίδα βρίσκεται πιο κοντά στην εδαφική επιφάνεια. Ως συνέπεια αυτού του φαινομένου, του υψομέτρου αλλά και του κλίματος, μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό των εδαφών είναι καλλιεργήσιμα (3% στη Νορβηγία). Οι παγετώνες διαμόρφωσαν βαθιές κοιλάδες, οι οποίες και καταλήφθηκαν από τη θάλασσα στο τέλος της παγετωνικής περιόδου, δημιουργώντας τα περίφημα φιόρδ. Στο νότο, οι παγετώνες απόθεσαν μεγάλες ποσότητες ιζημάτων, σχηματίζοντας έτσι ένα χαώδες γεωλογικό τοπίο (ό.α στο http://el.wikipedia.org/wiki/Σκανδιναβική_Χερσόνησος).

Αν και η Βαλτική ασπίδα είναι ιδιαίτερα στερεή και παρουσιάζει ιδιαίτερη αντίσταση σε γεωλογικές επιδράσεις γειτονικών τεκτονικών σχηματισμών, το βάρος των σχεδόν τεσσάρων χιλιομέτρων παγετωνικών καλυμμάτων, έχει προκαλέσει τη βύθιση της επιφάνειας. Όταν οι πάγοι υποχώρησαν, η ασπίδα ανυψώθηκε ξανά, ενώ μέχρι σήμερα παρουσιάζει τάσεις ανύψωσης με ρυθμό περίπου ενός μέτρου ανά αιώνα. Αυτό έχει ως συνέπεια το νότιο να βυθίζεται ως αντίβαρο, προκαλώντας σταδιακά πλημμυρίδες σε βαθύπεδα και στις ακτές της Δανίας.

Τέλος, το κρυσταλλικό της υπόβαθρο και η απουσία εδάφους αποκαλύπτει ορυκτά κοιτάσματα μετάλλων, όπως ο σίδηρος, ο χαλκός, το νικέλιο, ο ψευδάργυρος, ο άργυρος και ο χρυσός (ό.α στο http://el.wikipedia.org/wiki/Σκανδιναβική_Χερσόνησος).



Εικόνα 2. Βένθος Βαλτικής Θάλασσας



Εικόνα 3. Χερσόνησος της Βαλτικής

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΟΥ ΕΥΤΡΟΦΙΣΜΟΥ

Πολλές έρευνες αναφέρουν τον ευτροφισμό ως ένα από τα κυριότερα προβλήματα της Βαλτικής θάλασσας. Αυτό συμβαίνει, διότι η Βαλτική είναι μια ιδιαίτερη θάλασσα, καθώς τα βορινά μέρη της που παραμένουν κάτω από τον πάγο το μισό χρόνο του έτους, αποτελούνται σχεδόν μόνο από γλυκό νερό. Εκεί, όπου η Βόρεια θάλασσα συναντά τη Βαλτική, στους πορθμούς της Δανίας, το νερό είναι αλμυρό. Αυτή η έντονη αντίθεση, δημιουργεί ένα μοναδικό οικοσύστημα, μέσα στο οποίο οι ζωντανοί οργανισμοί έχουν προσαρμοστεί κατάλληλα, για να μπορούν να επιβιώνουν, ανάλογα με τα επίπεδα της αλατότητας. Εξαιτίας αυτής της ευαίσθητης ισορροπίας, το συγκεκριμένο οικοσύστημα καθίσταται αρκετά ευάλωτο στην οποιαδήποτε αλλαγή, όπως στη φυσική και χημική σύστασή του ή στη δομή του τροφικού του δικτύου (Dirk, 2009).

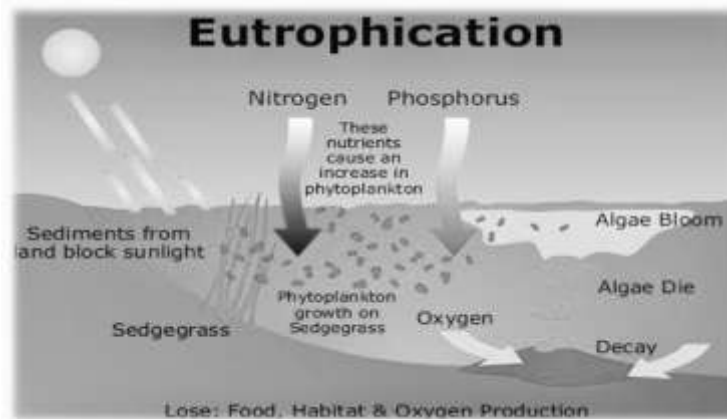
Η λεκάνη που περιβάλλει τη Βαλτική, έχει υπολογιστεί, ότι είναι τέσσερις φορές μεγαλύτερη από την επιφανειακή έκταση της θάλασσας. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό της χρησιμοποιείται για τις γεωργικές και ιχθυοτροφικές καλλιέργειες, καθώς και για τη βοσκή των ζώων. Άλλες περιοχές είναι πυκνοκατοικημένες, επομένως η απορροή και η επεξεργασία των αστικών και οικιακών λυμάτων συνεισφέρουν στην έξαρση του φυτοπλαγκτού. Αυτή η έξαρση φυτοπλαγκτού μετατρέπει μεγάλες θαλάσσιες περιοχές σε μια δύσοσμη πράσινη βλέννα, η οποία αποξυγονώνει το νερό και σκοτώνει μεγάλο αριθμό ειδών που κατοικούν εντός της πληττόμενης περιοχής. Η Βαλτική Θάλασσα, με μέσο βάθος μόνο 58 μέτρα, χάνει την ποιότητα και τη βιοποικιλότητά της, λόγω της υπερβολικής απόρριψης νιτρικών και φωσφορικών ενώσεων από γεωργικές, βιομηχανικές και οικιακές πηγές. Οι ενώσεις αυτές ρέουν στη θάλασσα, προκαλώντας αυξανόμενο ευτροφισμό (Dirk, 2009).

Τι είναι ο Ευτροφισμός

Ο ευτροφισμός είναι ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα, το οποίο κάνει την εμφάνισή του περισσότερο σε λίμνες ή κλειστούς και αβαθείς κόλπους, κάτω από ορισμένες συνθήκες. Στην πραγματικότητα, δημιουργείται υπέρμετρη αύξηση της συγκέντρωσης θρεπτικών στοιχείων, πράγμα που προκαλείται από τον εμπλουτισμό των υδάτων με τις απορροές τους. Τα βακτήρια και οι άλγες αυξάνονται σε αριθμό τόσο, που σχηματίζουν επικάλυμμα στις υδάτινες επιφάνειες, προκαλώντας σκίαση στο νερό κάτω από την επιφάνεια. Χωρίς φως, οι φωτοσυνθετικοί οργανισμοί στον πυθμένα θανατώνονται, προσφέροντας ακόμη μεγαλύτερη ποσότητα τροφής σε άλλα βακτήρια, που συνεχίζουν να αναπτύσσονται. Καθώς ο αριθμός των βακτηρίων πολλαπλασιάζεται, η κατανάλωση του διαλυμένου στο νερό οξυγόνου αυξάνεται δραματικά, ενώ η παραγωγή του ελαττώνεται, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αρκετό οξυγόνο για τους μη φωτοσυνθετικούς οργανισμούς, όπως για παράδειγμα τα ψάρια. Τα ψάρια είναι οι πρώτοι οργανισμοί που πεθαίνουν, ενώ ακολουθούν και τα βακτήρια,

δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο, ένα νεκρό οικοσύστημα. Αποτέλεσμα του ευτροφισμού, είναι η πτώση της ποιότητας του νερού και η μεταβολή της χλωρίδας και πανίδας του, η μείωση της αισθητικής αξίας του περιβάλλοντος, καθώς και οι περιορισμένες δυνατότητες για αναψυχή (ό.α. στο <https://el.wikipedia.org/wiki/Ευτροφισμός>).

Πιο αναλυτικά, το φαινόμενο του ευτροφισμού εμφανίζεται, όταν η εισροή θρεπτικών αλάτων από αλλόχθονες πηγές σε μία υδάτινη μάζα γίνεται τόσο μεγάλη, ώστε η ισορροπημένη αφομοίωσή τους από τα φύκια στο τοπικό οικοσύστημα να είναι ανέφικτη. Η εισροή αυτή μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους και από διάφορες πηγές. Οι πηγές αυτές διακρίνονται σε σημειακές και μη σημειακές. Παραδείγματα σημειακών πηγών είναι τα άκρα αγωγών, τάφρων ή αποχετευτικών δικτύων που καταλήγουν σε υδάτινους αποδέκτες. Σε αυτή την κατηγορία ταξινομούνται οι βιομηχανικές μονάδες, οι μονάδες επεξεργασίας λυμάτων, τα ενεργά ή εγκαταλελειμμένα ορυχεία, όπως επίσης οι πετρελαιοπηγές και τα τάνκερ. Επειδή αυτές οι πηγές βρίσκονται σε συγκεκριμένο μέρος, συνήθως σε αστικές περιοχές, είναι σχετικά εύκολος ο εντοπισμός τους και κατά συνέπεια η παρακολούθησή τους.



Εικόνα 4. Ευτροφισμός

Μη σημειακές πηγές ρύπανσης ονομάζονται οι πηγές, οι οποίες είναι πιο δύσκολο να εντοπιστούν και κατά συνέπεια να αντιμετωπιστούν. Τέτοιες εκροές, όπως το νερό της βροχής ή το νερό από το λιώσιμο του χιονιού, διατρέχουν την επιφάνεια της γης μεταφέροντας λίπη, διάφορες ακαθαρσίες, απορρίμματα, μικροοργανισμούς και χημικούς ρύπους, όπως μέταλλα, ζιζανιοκτόνα και λιπάσματα. Οι αστικές μη σημειακές πηγές περιλαμβάνουν δρόμους, χώρους στάθμευσης αυτοκινήτων και αποχετεύσεις. Από την άλλη πλευρά στις αγροτικές μη σημειακές πηγές, συγκαταλέγονται οι γεωργικές και μεταλλευτικές περιοχές, στις οποίες λαμβάνουν χώρα εκπλύσεις θρεπτικών στοιχείων από γεωργικές και κτηνοτροφικές δραστηριότητες. Εκτιμάται, ότι σε χώρες με αγροτική παραγωγή, όπως τα κράτη που περικλείουν τη Βαλτική θάλασσα, η γεωργική ρύπανση, υπό τη μορφή στερεών αποθέσεων, ανόργανων λιπασμάτων, κοπριάς, διαλυμένων αλάτων στο νερό και παρασιτοκτόνων, είναι υπεύθυνη για πάνω από το 60% των συνολικών ρύπων που φτάνουν σε ποτάμια και λίμνες (ό.α. στο <http://www.prosodol.gr/?q=el/node/487>). Κατά συνέπεια, γίνεται αντιληπτή η κύρια αιτία ανάπτυξης του ευτροφισμού στη Βαλτική θάλασσα.

Επιπλέον, ο ευτροφισμός διακρίνεται σε φυσικό και ανθρωπογενή. Ο φυσικός ευτροφισμός είναι μία σχετικά βραδεία διαδικασία (τάξης μεγέθους 10³ -10⁴ ετών) και έτσι επιτρέπει στο οικοσύστημα να εξελιχθεί και να προσαρμοσθεί στις καινούργιες τροφικές συνθήκες.

Αντίθετα, ο ανθρωπογενής ευτροφισμός εισάγει αιφνίδιες αλλαγές (τάξης μεγέθους 10 ετών ή και λιγότερο) και καταλήγει σε διαταραχή της ισορροπίας του οικοσυστήματος, σε περιβάλλον υπό πίεση και πιθανό ουσιαστικό κίνδυνο του έμβιου παράγοντα (Stirn, 1988). Είναι προφανές λοιπόν, ότι η Βαλτική διατρέχει μεγάλο κίνδυνο λόγω του ανθρωπογενή ευτροφισμού.

Υπολογίζεται, ότι περίπου το 80% όλων των θρεπτικών συστατικών που καταλήγουν στη Βαλτική θάλασσα προέρχονται από χερσαίες δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων των λυμάτων, βιομηχανικών και αστικών αποβλήτων και γεωργικών απορροών. Το υπόλοιπο προέρχεται κυρίως από τα νιτρόδη αέρια, που εκπέμπονται από την καύση ορυκτών καυσίμων, από την κυκλοφορία, τη βιομηχανία και την παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας και θέρμανσης. Η αναμενόμενη ανάπτυξη της γεωργίας στις χώρες της Ε.Ε. γύρω από τη Βαλτική θάλασσα, θα επιδεινώσει την κατάσταση σημαντικά, εάν δε ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για τη μείωση των επιβλαβών συνεπειών της απορροής των θρεπτικών συστατικών. Σε όλα τα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και η υπερθέρμανση του πλανήτη, η οποία συμβάλει σημαντικά στην όξυνση του ευτροφισμού, καθώς οι υψηλότερες θερμοκρασίες στην περιοχή της Βαλτικής θάλασσας αυξάνουν τα ποσοστά αποσύνθεσης των φυκιών, επιδεινώνοντας έτσι, τις αρνητικές επιπτώσεις των θρεπτικών συστατικών (Moss et al., 2011).

Συνέπειες του Ευτροφισμού

Είναι φανερό λοιπόν, ότι οι συνέπειες του ευτροφισμού είναι ανεπιθύμητες εάν αισθητά υποβαθμίζουν την υγεία ενός οικοσυστήματος και πολύ περισσότερο του πολύτιμου και ευαίσθητου οικοσυστήματος της Βαλτικής θάλασσας, καθώς και τη βιώσιμη παροχή αγαθών και υπηρεσιών. Παράλληλα, μια πολύ μεγάλη αύξηση των θρεπτικών ουσιών οδηγεί σε ένα σύνθετο σύνολο βιολογικών και χημικών αντιδράσεων που μπορεί να απειλήσει σοβαρά την ποιότητα του νερού και κατά συνέπεια τη βιοποικιλότητα. Μπορεί επίσης να προκαλέσει προβλήματα για την ανθρώπινη υγεία. Οι διάφορες διαδικασίες και οι συνέπειες του παράκτιου ευτροφισμού είναι καλά τεκμηριωμένες και έχει θεωρηθεί ως μία από τις μεγαλύτερες απειλές για την υγεία του θαλάσσιου οικοσυστήματος της Βαλτικής. Σημαντικές επιπτώσεις του ευτροφισμού περιλαμβάνουν αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία του συνόλου του θαλάσσιου οικοσυστήματος και μείωση της σταθερότητας του συστήματος. (ό.α. στο <http://www.seos-project.eu/modules/oceancolour/oceancolour-c03-p01.gr.html>).

Σύμφωνα με την τελευταία εκτίμηση της HELCOM για τον ευτροφισμό, για την περίοδο 2007-2011, σχεδόν όλη η ανοικτή Βαλτική Θάλασσα αξιολογήθηκε ως ευτροφική και μόνο ο Βοθνικός Κόλπος αξιολογήθηκε ως ανεπηρέαστος από τον ευτροφισμό (ό.α. στο <http://www.helcom.fi/baltic-sea-trends/eutrophication>). Επίσης, οι ιχθυοκαλλιέργειες που λαμβάνουν χώρα στην ευρύτερη περιοχή της Βαλτικής, κατηγορούνται για τη συμβολή τους στο φαινόμενο του ευτροφισμού του θαλασσίου περιβάλλοντος. Άλλες αρνητικές συνέπειες του ευτροφισμού, όσον αφορά τη θάλασσα της Βαλτικής είναι οι επιβλαβείς για τον άνθρωπο τοξικές φυτοπλαγκτονικές ανθήσεις, η αύξηση της ανάπτυξης των βενθικών φυκιών, η εκτεταμένη ανάπτυξη των υποθαλάσσιων και επιπλεόντων μακροφυκιών, οι βακτηριακές εξάρσεις, η μείωση του οξυγόνου στα βαθιά νερά, ο αφρός και ο θάνατος των ψαριών.

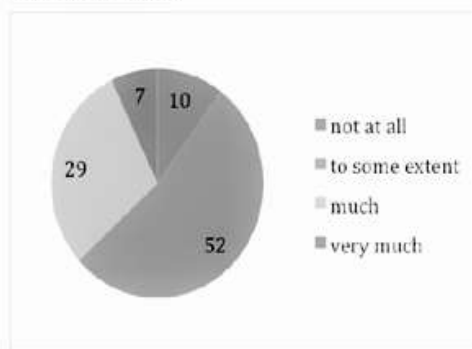
Βέβαια, ο ευτροφισμός δεν είναι το μόνο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η Βαλτική θάλασσα. Οι βιομηχανικές δραστηριότητες, οι θαλάσσιες μεταφορές, η εντατική γεωργία και κτηνοτροφία και η κυκλοφορία στους δρόμους, που λαμβάνουν χώρα στην ευρύτερη περιοχή της Βαλτικής, η οποία φιλοξενεί πάνω από 85 εκατομμύρια ανθρώπους, προκαλούν τη διαρροή πολλών επικίνδυνων και βλαβερών ουσιών που καταλήγουν στη θάλασσα. Αυτές οι ουσίες συσσωρεύονται στο τροφικό πλέγμα και αποτελούν μεγάλο κίνδυνο για την υγεία των ανθρώπων. Ακόμη, τα τελευταία δέκα χρόνια παρατηρείται μια διαρκώς αυξανόμενη θαλάσσια κυκλοφορία, πράγμα που σημαίνει, ότι τα ατυχήματα των πλοίων έχουν αυξηθεί,

προκαλώντας θαλάσσια ρύπανση. Τέλος, κατά τη διάρκεια εναέριων δραστηριοτήτων συχνά λαμβάνουν χώρα παράνομες εκχύσεις καυσίμων, οι οποίες δημιουργούν κηλίδες μέσα στη Βαλτική θάλασσα (ό.α. στο <http://www.helcom.fi/baltic-sea-trends/hazardous-substances>).

Η ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΑΛΤΙΚΗ

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θα μπορούσε και θα έπρεπε να αποτελεί συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στη συνεργασία της περιοχής της Βαλτικής και της Μεσογείου αναφορικά με την επίλυση μειζόνων προβλημάτων, όπως αυτό του ευτροφισμού. Σε σχετική έρευνα (Larsson, 2010) η πλειοψηφία των ερωτηθέντων κατοίκων της Βαλτικής περιοχής θεωρεί ότι η Ε.Ε έχει βοηθήσει λίγο έως καθόλου στην οικονομική και πολιτιστική κατάσταση της Βαλτικής περιοχής.

Figure 35 – Baltic Sea: “Do you think that the EU has improved the political and economical situation in the Baltic region?”



Εικόνα 5. Απαντήσεις ερωτηθέντων από έρευνα

Παρ' όλα αυτά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρήθηκε η ανάγκη για τη χάραξη κοινής στρατηγικής για την αντιμετώπιση της μόλυνσης στη Βαλτική, η οποία ξεπρόβαλε ως αναγκαία από όλα τα κράτη μέλη της Ε.Ε. Στις παρακάτω σειρές περιγράφονται με συνοπτικό τρόπο οι στρατηγικές που έχουν λάβει χώρα (Dirk, 2009):

HELCOM : η σύμβαση για την προστασία του θαλάσσιου περιβάλλοντος της Βαλτικής περιοχής. Συμβάλλει στην:

- επικαιροποίηση της σύμβασης του Ελσίνκι που είχε προηγηθεί το 1974.
- λήψη μέτρων για τη μείωση των θρεπτικών ουσιών (π.χ. από τη ναυτιλία).
- βελτίωση διαβίωσης για είδη όπως ο κορμοράνος, ο άγριος σολομός και οι φώκιες.

Το έργο ξεκίνησε το 2008, χρηματοδοτείται από το Σκανδιναβικό Συμβούλιο Υπουργών και αναλύει δείγματα ψαριών.

COHIBA: ανάληψη δράσης για τον έλεγχο των επικίνδυνων ουσιών, αναγνώριση 11 ουσιών υψηλής προτεραιότητας και χημικός έλεγχος για αποδοτικότερες οικονομικές λύσεις (π.χ. στα απορρυπαντικά, λιπάσματα κ.λ.π).

ROLE PLAY- ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ

Σύμφωνα με τον Παπαδάκης, 2008 παιχνίδι ρόλων (Role Playing Game ή αλλιώς RPG) είναι ένα παιχνίδι, στο οποίο οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν το ρόλο φανταστικών χαρακτήρων και μέσω συνεργασίας δημιουργούν ή παρακολουθούν ιστορίες. Οι συμμετέχοντες καθορίζουν τις ενέργειες των χαρακτήρων τους εν μέρει βασισμένοι στον σχεδιασμό του χαρακτήρα τους, και οι ενέργειες πετυχαίνουν ή αποτυχαίνουν σύμφωνα με ένα, συνήθως πολύπλοκο, σύστημα κανόνων και οδηγιών. Στο πλαίσιο των κανόνων, οι παίκτες μπορούν να αυτοσχεδιάσουν ελεύθερα, οι επιλογές τους καθορίζουν την κατεύθυνση και την έκβαση των παιχνιδιών. Τα παιχνίδια ρόλων αναπαριστούν αληθινές συνθήκες της καθημερινής ζωής. Σ' αυτά καθένας μπορεί να προβάλει τις προσωπικές του απόψεις και να διερευνήσει τις απόψεις άλλων, χωρίς να δίνουμε προσοχή σε μεγάλες υποκριτικές δεξιότητες. Με τα παιχνίδια ρόλων ενισχύεται η πρωτοβουλία, δίνεται η δυνατότητα σε ομάδες να επεξεργαστούν αμφιλεγόμενα θέματα της καθημερινής ζωής, π.χ. κοινωνικά προβλήματα, περιβαλλοντικά θέματα κ.ά. και ενθαρρύνεται η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Προκειμένου οι φοιτητές να ενημερωθούν για τη Βαλτική θάλασσα και το πρόβλημα του ευτροφισμού με ένα μη παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, επιλέχθηκε το παιχνίδι ρόλων. Έτσι, κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια φανταστική ιστορία, στην οποία να αποτυπώνεται το πρόβλημα που υπάρχει στη Βαλτική θάλασσα και στη συνέχεια να αναπαραστήσει το κάθε άτομο ένα ρόλο. Ως αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία φανταστικών διαλόγων ανάμεσα στους επιστήμονες, τον επιχειρηματία- επενδυτή, τον γεωργό, τον ψαρά και τον εκπρόσωπο βιομηχάνων, που διαπραγματεύονται το πρόβλημα του ευτροφισμού στη Βαλτική και τις ενέργειες που θα μπορούσαν να κάνουν για τον περιορισμό του προβλήματος. Παρακάτω δίνεται ένα απόσπασμα:

***Narrator:** Lolland (formerly spelled Laaland) is the fourth largest island of Denmark, with an area of 1,243 square kilometers (480 sq. miles). It is located in the Baltic sea and it has 62,578 inhabitants. Historically, sugar beet has been grown in Lolland. Sugar is still a major industry, visible from the large number of sugar beet fields. The last few years, it has been observed that a great amount of fish died. So experts and some citizens are invited to find a solution in the context of a public debate on the future of the island and its inhabitants. That experts deduced that eutrofication is responsible for the fish' deaths. Now, they have to talk for eutrofication and its consequences to the inhabitants of the island. This is a conversation among two environmentalists, a beet breeder, a fisherman, an industrialist and a developer.....*

***Scientist 1 (environmentalist):** We are willing to help you finding a solution for this very serious problem of eutrofication....*

***Scientist 2 (environmentalist Ms Mairy Lie):** May I have your attention please;; "Eutrophication" is the enrichment of surface waters with plant nutrients. While eutrophication occurs naturally, it is normally associated with anthropogenic sources of nutrients. The "trophic status" of Baltic Sea is the central concept in sea management. It describes the relationship between nutrient status and the growth of organic matter in the water. Eutrophication is the process of change from one trophic state to a higher trophic state by the addition of nutrient. Agriculture is a major factor in eutrophication of surface waters.....*

***Beet Farmer:** Hey, Ms Lie.. What do you mean;; Is it our fault;;*

***Scientist 2 (Ms Mairy Lie):** No, no, I didn't say that. Probably you didn't understand me. Although both nitrogen and phosphorus contribute to eutrophication, classification of trophic status usually focuses on that nutrient which is limiting. In the majority of cases, phosphorus*

is the limiting nutrient. While the effects of eutrophication such as algal blooms are readily visible, the process of eutrophication is complex and its measurement difficult. Agriculture also makes a substantial contribution to the total atmospheric nitrogen loading to the North and the Baltic Sea.....

Fisherman: *Beet farmers must stop pollute our maritime area!! Otherwise, what are we supposed to do;; We will not fish and we won't have enough money to raise our children .*

Beet Farmer: *What are you talking about;; Fishermen overfish and always use illegal ways....*

Scientist 1: *Please do not quarrel. Baltic Sea's health interests all. So we have to cooperate. We should hear all of you, ok;; Have you finished Ms Lie;;;*

Scientist 2 (Ms Mairy Lie): *For now yes, but I would like to continue after we hear the represantives of beet farmers, fishermen, industrialists and developers*

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ- ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Η παγκόσμια κοινότητα αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της Βαλτικής θάλασσας και ήδη από το 2007 έχει αρχίσει να κάνει τα πρώτα βήματα προς τη θέσπιση κανόνων για την προστασία της. Σύμφωνα με τον Ongley (1996) στον τομέα της γεωργίας θα πρέπει να θεσπιστούν αυστηρότεροι νόμοι για τη χρήση φυτοφαρμάκων και να υπάρξουν κατάλληλες δομές για τη διαχείριση των γεωργικών και κτηνοτροφικών λυμάτων. Παράλληλα, η δημιουργία δομών για την διαχείριση των αστικών λυμάτων κρίνεται απαραίτητη, καθώς και αυτά αποτελούν μια από τις αιτίες της δημιουργίας του ευτροφισμού (Jonge et al., 2002). Η ενημέρωση και εκπαίδευση των κατοίκων κυρίως των παράκτιων περιοχών για τη χρήση των λιπασμάτων και των συνεπειών τόσο στην υγεία όσο και στο περιβάλλον αποτελεί μια από τις προτάσεις για την προστασία της Βαλτικής θάλασσας (Ongley, 1996).

Η Βαλτική θάλασσα αποτελεί μια διεθνή ναυτιλιακή διαδρομή με πολλά καθημερινά δρομολόγια, που τις περισσότερες φορές τα φορτία περιέχουν επικίνδυνα υλικά, όπως το πετρέλαιο με μεγάλες και σοβαρές οικολογικές συνέπειες σε περίπτωση ατυχήματος. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να υπάρχει θαλάσσιος έλεγχος των φορτηγών πλοίων που εισέρχονται ή εξέρχονται στην περιοχή (Dirk, 2009).



Εικόνα 6. Άνθιση φυτοπλαγκτού στη Βαλτική

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Παπαδάκης, Γ. (2008). *Παιχνίδια Ρόλων – RPG* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Boesch, D. & Brinsfield, R. (2000). Coastal Eutrophication and Agriculture: Contributions and Solutions, *Biological Resource Management: Connecting Science and Policy*. pp 93-115
- Dirk, A. (2009). Η στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την περιοχή της Βαλτικής Θάλασσας: από τη θεωρία στη δράση. Ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2015, από Panorama, http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/panorama/pdf/mag30/mag30_el.pdf
- Jonge, V., Elliott, M., Orive, E. (2002). Causes, historical development, effects and future challenges of a common environmental problem: eutrophication, *Hydrobiologia*. 475/476: 1–19
- Larsson, F.J. (2010). *Attitudes and Prejudices between the Baltic Sea and the Mediterranean Regions*, Finland: Anna Lindh Foundation
- Moss, B., Kosten, M., Meerhoff, M., Battarbee, R., Jeppesen, E., Mazzeo, N., Havens, K., Lacerot, G., Liu, Z., De Meester, L., Paerl, H. and Scheffer, M. (2011). Allied attack: climate change and eutrophication. *Inland Waters* 1: 101-105
- Ongley, E. (1996). Control of Water Pollution From Agriculture, *FAO irrigation and drainage paper*, Burlington
- Rönnerberg, C. & E. Bonsdorff (2004). Baltic Sea eutrophication: area-specific ecological consequences, *Hydrobiologia*. 514: 227-241
- Stirn, J. (1988). Eutrophication in the Mediterranean Sea. Mediterranean action plan, Tech. Rep., Ser. No. 21, 161–187
- Szefer, P., Szefer, K., Clasby, G.P., Pempokowiak, J., Kaliszam, R. (2008). Heavy-metal pollution in surficial sediments from the Southern Baltic sea off Poland, *Journal of Environmental Science and Health. Part A: Environmental Science and Engineering and Toxicology*, 31(10), 2723-2754
- Ocean colour (n.d.). Ανακτήθηκε από <http://www.seosproject.eu/modules/oceancolour/oceancolour-c03-p01.gr.html>
- HELCOM. Eutrophication. Ανακτήθηκε από <http://www.helcom.fi/baltic-sea-trends/eutrophication>
- HELCOM. Hazardous-substances. Ανακτήθηκε από <http://www.helcom.fi/baltic-sea-trends/hazardous-substances>
- Wikipedia. (n.d.). Ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2015, από τη Wikipedia http://el.wikipedia.org/wiki/Σκανδιναβική_Χερσόνησος

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

Ευγενία Δουλάμη & Αναστασία Δημητρίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης επιχειρείται να οικοδομηθεί ένα σχολείο που θα προωθεί την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Ένα σχολείο που θα προετοιμάζει τους νέους ανθρώπους για ένα δια βίου αειφόρο τρόπο ζωής, μέσω της διδασκαλίας, της διάρθρωσης, του προγράμματος, του καθημερινού παραδείγματος, των πρακτικών και των χώρων του ίδιου του σχολείου. Ο ρόλος των Διευθυντών και των Στελεχών Εκπαίδευσης αναδεικνύεται αποφασιστικής σημασίας, καθώς μπορούν να μετατρέψουν τη στρατηγική σε δράση και να εκπονήσουν ένα σχέδιο δράσης που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των απόψεων Στελεχών Εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει ένα αειφόρο σχολείο.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Αειφόρος ανάπτυξη, εκπαίδευση για την αειφορία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στελέχη εκπαίδευσης, αειφόρο σχολείο, σχέδιο δράσης

369

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια έννοια για την οποία τελευταία γίνεται πολύς λόγος, μια έννοια στην οποία έχουν αποδοθεί πολλές σημασίες, μία έννοια για την οποία υπάρχει έντονος διάλογος με αντικρουόμενες απόψεις. Σε διεθνές επίπεδο, η παγκόσμια επιτροπή του ΟΗΕ για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη όρισε ότι *βιώσιμη ή αυτοσυντηρούμενη ή αειφορική ανάπτυξη (sustainable development)*, (SD) είναι «η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς όμως να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED¹¹⁸, 1987, σελ.43). Ο ορισμός αυτός αναγνωρίζει όχι μόνο τη σημασία του περιβάλλοντος, αλλά και την ανάγκη του κόσμου για ανάπτυξη και κατά συνέπεια επιδιώκει να καθιερώσει μία ισορροπία μεταξύ περιβάλλοντος, κοινωνίας και οικονομίας (UNECE, 2005). Η λέξη αειφορία για το περιβάλλον σημαίνει λοιπόν, ότι κάθε γενιά ανθρώπων θα μπορεί να το χρησιμοποιεί, ώστε να επιβιώνει και να αναπτύσσεται, χωρίς όμως να θέτει σε κίνδυνο τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες.

Στο πλαίσιο αυτό της αειφόρου ανάπτυξης επιχειρείται να οικοδομηθεί ένα σχολείο το οποίο θα προωθεί την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και θα εισάγει με φυσικό τρόπο την αλλαγή πρακτικών, παράλληλα με την αλλαγή προτεραιοτήτων για την εξασφάλιση μίας καλύτερης ποιότητας ζωής για τον καθένα στο παρόν και στις γενιές που θα ακολουθήσουν. Άλλωστε από τη δεκαετία του 1970 και του 1980, η τυπική εκπαίδευση έχει τοποθετεί στο επίκεντρο των αλλαγών για την επίτευξη της αειφορίας, καθώς παρατηρείται

¹¹⁸ World Commission on Environment and Development – “Our Common Future”, έκθεση Brundtland.

έντονη συζήτηση σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος, το μέλλον του πλανήτη και τους υπαρκτούς σε παγκόσμιο επίπεδο οικολογικούς κινδύνους.

Ο σημαντικός ρόλος της εκπαίδευσης στην προώθηση και ανάδειξη της αειφορίας έχει αποτελέσει θέμα συζήτησης και έχει τονιστεί σε διάφορα συνέδρια, καθώς και σε επίσημα έγγραφα και συμφωνίες, όπως η διακήρυξη του Tbilisi¹¹⁹, η Agenda 21¹²⁰, το πλαίσιο δράσης του Dakar¹²¹, τα οποία και συνηγορούν προς ένα εκπαιδευτικό επαναπροσανατολισμό και ανασυγκρότηση, όπου θα εκφράζεται η νέα αειφόρος προσέγγιση, με απώτερο στόχο να υποβοηθηθεί και ακολούθως να βελτιωθεί η ικανότητα των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν επιτυχώς ζητήματα που σχετίζονται με το περιβάλλον και την ανάπτυξη (UNCED, 1992· MIO-ESCD, 1998· UNESCO, 2002).

Ειδικότερα, για την επίτευξη των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης, σύμφωνα με την Agenda 21, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικής σημασίας καθώς, (UNESCO, 1992) : «η εκπαίδευση, τόσο στην τυπική της μορφή, όσο και στην άτυπη, αποτελεί μια διαδικασία με την οποία τα άτομα και οι κοινωνίες μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως το δυναμικό τους. Η εκπαίδευση αποτελεί αποφασιστικό και κρίσιμο παράγοντα στην προαγωγή της αειφόρου ανάπτυξης και τη βελτίωση της ικανότητας των πολιτών να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν τα ζητήματα της ανάπτυξης και του περιβάλλοντος». Έτσι η εκπαίδευση θεμελιώνεται ως το επίκεντρο των προσπαθειών για την επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης και στο πλαίσιο αυτό προτείνονται οι άξονες της εκπαίδευσης αυτής, που ονομάστηκε *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (EAA)* (Δημητρίου, 2009, σ. 95).

Η μεταβολή αυτή έθεσε σε αμφισβήτηση την κυρίαρχη προσέγγιση της εκπαίδευσης για το περιβάλλον, ώστε να αντανακλάται η ανάγκη εκπαίδευσης για την αειφορία, τόσο στην τυπική εκπαίδευση, όσο και στις διάφορες μορφές άτυπης εκπαίδευσης. Η τελευταία επιδιώκει οι άνθρωποι να εστιάζουν την προσοχή τους στην κριτική σκέψη του σημερινού τρόπου ζωής και των δράσεων και να είναι σε θέση να προβαίνουν σε ενημερωμένες αποφάσεις και αλλαγές για ένα πιο βιώσιμο κόσμο (Fien & Tilbury, 2002).

Έτσι, η εκπαίδευση τέθηκε ως προτεραιότητα της «Στρατηγικής της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη» (UNECE, 2005), δεδομένου ότι μπορεί να αναπτύξει και να ενισχύσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες, οι οποίες θα ενδυναμώσουν τους ανθρώπους όλων των

¹¹⁹ Μία διακήρυξη που προάγει την εκπαίδευση για την αειφορία και την περιβαλλοντική προστασία και την ανάγκη της συμμετοχής των ανθρώπων στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ειδικότερα για την εκπαίδευση τονίζεται, ότι ο ρόλος της καθίσταται ουσιώδης, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες που υπάρχουν. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματωθεί στο σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης όλων των επιπέδων, για να εξασφαλίσει τη απαραίτητη γνώση που είναι αναγκαία στους πολίτες για να συμμετέχουν στην εξεύρεση λύσεων σε περιβαλλοντικά ερωτήματα και ζητήματα (UNESCO, 1978, σελ. 12· UNESCO – UNEP, 1978, σ. 3).

¹²⁰ UNCED, 1992. Η Agenda 21, προήλθε από τη Συνδιάσκεψη του Ρίο (1992), το κεφ.36 της οποίας αναφέρεται αποκλειστικά στο ρόλο της εκπαίδευσης με την ευρύτερη έννοια, καθώς περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, την ενημέρωση του γενικού κοινού, την προϋπηρεσιακή και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών, διαχειριστών των εκπαιδευτικών θεμάτων και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, καθώς και επαγγελματιών σε κάθε τομέα (Δημητρίου, 2009· UN DESD, 2011).

¹²¹ World Education Forum, Dakar, April 2000, όπου επίσης επιβεβαιώνεται ότι η εκπαίδευση είναι πρωταρχικό ανθρώπινο δικαίωμα που προσφέρει τα απαραίτητα μέσα για την αποτελεσματική συμμετοχή στην κοινωνία και στην οικονομία του 21^{ου} αιώνα, όπως έχει επηρεαστεί από την ταχύτατη παγκοσμιοποίηση. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι όλα τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικες έχουν το δικαίωμα να επωφεληθούν από μια εκπαίδευση, που θα ικανοποιεί τις βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους στο έπακρο, μιας εκπαίδευσης που περιλαμβάνει γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες ύπαρξης και συνύπαρξης, μιας εκπαίδευσης που αντλεί το ταλέντο και το δυναμικό του καθενός και αναπτύσσει προσωπικότητες, που μπορούν να βελτιώσουν τη ζωή τους και να μετασχηματίσουν τις κοινωνίες μέσα στις οποίες ζουν (UNECE, 2004, σελ.2· UNESCO, 2000, σελ.8).

ηλικιών να αναλάβουν την πρωτοβουλία και την ευθύνη για τη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος.

ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΕΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία θεωρείται ένα από τα περισσότερο αποτελεσματικά μέσα για την ανάπτυξη ικανοτήτων και την οικοδόμηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών ικανών να επηρεάσουν τις κοινωνικές επιλογές προς την κατεύθυνση της αειφορίας (Φλογαΐτη, 1993). Η εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν έχει να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο για την υλοποίηση της αειφορίας, ενημερώνοντας και καταρτίζοντας τους μαθητές για τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα, αναδεικνύοντας τις έννοιες εκείνες, οι οποίες είναι αναγκαίες για την κατανόηση των προβλημάτων αυτών και ενισχύοντας το ενδιαφέρον και τις αξίες σχετικά με κάθε ένα από αυτά.

Στο σημείο αυτό όμως πρέπει να τονίσουμε, ότι η εκπαίδευση για την αειφορία, είναι μία έννοια πιο περιεκτική, καθώς ενώ εμπεριέχει τις αρχές τις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εντούτοις επικεντρώνεται και εστιάζει σε πιο σύνθετα κοινωνικά ζητήματα, όπως η σχέση μεταξύ της ποιότητας του περιβάλλοντος, της ανθρώπινης ισότητας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρήνης, καθώς και στις πολιτικές υποστήριξης των ανωτέρω. Οι γνωστικές ικανότητες, που συμβάλλουν και προκύπτουν από την εκπαίδευση για την αειφορία, περιλαμβάνουν διερεύνηση και έρευνα, αναλυτική και δημιουργική σκέψη, συνεργασία, επικοινωνία, διάνοηση και στοχασμό. Επίσης καλλιεργεί γνώρισμα, όπως θάρρος και επιμονή (Choeng, 2005). Επιπρόσθετα, «στρατολογεί τα μέλη μιας ομάδας» και βοηθά τα άτομα να ταυτίζονται και να αποκτούν την ιδιότητα του μέλους της ομάδας, που δραστηριοποιούνται, φροντίζουν και μιλούν για το περιβάλλον (Buchanan & Griffin, 2010).

371

Ποιο είναι όμως αυτό το σχολείο που μπορεί να καλλιεργήσει όλα τα παραπάνω και ποια μπορεί να είναι τα χαρακτηριστικά του;

Γενικά θα λέγαμε ότι ο σχολικός χώρος μπορεί να αποτελέσει έναν πολύτιμο πόρο. Το μέγεθός του, ο σχεδιασμός και τα χαρακτηριστικά του, αλλά και ο τρόπος που χρησιμοποιείται, διευθύνεται, ρυθμίζεται και γίνεται αντιληπτός από το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου, όλα αυτά ασκούν σημαντική επίδραση στη ζωή και την εργασία του σχολείου, αλλά και στην παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης προς τους μαθητές. Η εκπαίδευση για την αειφορία (ΕΑΑ), λοιπόν ζητά την επανεξέταση και μεταρρύθμιση της τρέχουσας πρακτικής σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης και της επίσημης εκπαίδευσης. Το σύνολο των πρωτοβουλιών που έχουν αναληφθεί και λειτουργούν ανά τον κόσμο στα σχολεία για την αειφορία, υπογραμμίζουν τις δυνατότητες που έχουν τα σχολεία να καινοτομήσουν και να παρουσιάσουν αλλαγές στην πράξη, για ένα καλύτερο μέλλον.

Σύμφωνα με τον Jensen (2005), το αειφόρο σχολείο απαιτεί μία «συνολική σχολική προσέγγιση», αντιμετωπίζεται δηλαδή ως ένα σύστημα που περιλαμβάνει τη διδασκαλία, την εκπαίδευση, την ηγεσία, τον πολιτισμό και τη συνεργασία. Άλλα χαρακτηριστικά «συνολικής σχολικής προσέγγισης» θα μπορούσαμε να καταγράψουμε την σχολική ηγεσία και την ανάπτυξη πολιτικής, τη σύσταση επιτροπών, τον περιβαλλοντικό έλεγχο, το σχεδιασμό σχεδίων δράσης, την ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα, την επαγγελματική ανάπτυξη, τις εταιρικές σχέσεις και τη συνεργασία, τη δικτύωση, τη παρακολούθηση, την αξιολόγηση, τη διαπίστευση και την πιστοποίηση.

Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά η εκπόνηση ενός σχεδίου δράσης αποτελεί την «καρδιά» του όλου εγχειρήματος. Αυτό βοηθά το σχολείο στην ανάθεση και ανάληψη ρόλων και ευθυνών και στον προσδιορισμό της διαδικασίας, με την οποία το σχολείο αποσκοπεί να επιτύχει τη βελτίωση του, καθώς και του περιβάλλοντός του. Ένα σχέδιο δράσης, που λαμβάνει υπόψη του τα παραπάνω, μπορεί να αποτελέσει μοντέλο αειφορικής ανάπτυξης για την κοινωνία, παρέχοντας ταυτόχρονα ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές, οι οποίες θα επικεντρώνουν στη δράση. Επίσης απαιτεί από τα σχολεία να είναι θέση να βγούνε από την απομόνωση, να συνδιαλαγούν με την τοπική κοινωνία και να αναπροσαρμόσουν τις δραστηριότητες, το πρόγραμμα σπουδών τους και την παιδαγωγική τους προσέγγιση (UNECE, 2005). Ενώ βασιζόμενοι στα ανωτέρω αναφερόμενα, θα υπογραμμίζαμε ότι η σύνδεση της τοπικής δράσης με την παγκόσμια σκέψη και δράση διευκολύνεται από τις ολιστικές προσεγγίσεις του σχολείου (Shallcross et al., 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η νέα παιδαγωγική προσέγγιση προστάζει ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας και εκμάθησης τοποθετούν το μαθητή στο κέντρο της διδακτικής προσέγγισης, με αποτέλεσμα τη δυναμική συμμετοχή του, επειδή εμπλέκεται στην επιλογή, στην κατανομή και στην αναζήτηση συναφών ζητημάτων, θεμάτων και δυνάμεων εντός του περιβάλλοντος μάθησης (Wilson & Hill, 2003, σ.7). Θα πρέπει να δημιουργηθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου θα θεμελιώνεται ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, που θα επιτρέπει στα παιδιά να συμμετέχουν σε δημιουργικές – διερευνητικές συζητήσεις, που θα καλλιεργούν τον προβληματισμό τους και θα τα ενισχύουν να αναζητήσουν τη σχέση μας με τη φύση, ενώ θα διερευνούν τους ποικίλους παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβληματικών καταστάσεων.

Στόχος λοιπόν του αειφόρου σχολείου είναι να προετοιμάσει νέους ανθρώπους για ένα διαβίου αειφόρο τρόπο ζωής, μέσω της διδασκαλίας, της διάρθρωσης του προγράμματος, του καθημερινού παραδείγματος, των πρακτικών και των χώρων του ίδιου του σχολείου. Επομένως, τα σχολεία έχουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν στη μετάδοση αειφόρων αξιών στις επόμενες γενεές και ιδιαίτερα στα μικρότερα παιδιά, τα οποία αναμένεται στο μέλλον να αποτελέσουν φορείς λήψης αποφάσεων τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Επίσης, ένα καλοσχεδιασμένο περιβάλλον προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη σημαντικών μαθημάτων για τη συνεργασία, την ευθύνη, το σεβασμό και την αίσθηση του «ανήκειν». Ο σχολικός χώρος μπορεί να μεταβιβάσει μηνύματα στα παιδιά για το σχολικό ήθος και αυτό να επηρεάσει ακολούθως τη συμπεριφορά τους (Johnson & Johnson, 1998).

Καθίσταται, λοιπόν σήμερα όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη να αντιμετωπίζεται η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας που μπορεί να αποφασίζει και να διαμορφώνει, μέσα στο πλαίσιο μιας υφιστάμενης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999). Ο ρόλος των διευθυντών, όπως και των στελεχών εκπαίδευσης αναδεικνύεται αποφασιστικής σημασίας, καθώς ειδικότερα οι διευθυντές ιδανικά ως ηγέτες με στρατηγικές ικανότητες μπορούν να μετατρέψουν τη στρατηγική σε δράση, να ευθυγραμμίσουν τα άτομα και τον οργανισμό σύμφωνα με αυτήν και να καθορίσουν αποφασιστικά σημεία επέμβασης (Davies & Davies, 2004, σελ. 30).

Το σχολείο λοιπόν ως βασικός φορέας προώθησης της εκπαίδευσης για την αειφορία καλείται λοιπόν να εναρμονιστεί σύμφωνα με τις νέες επιταγές. Καλείται να υιοθετήσει μια νέα κουλτούρα στη βάση του περιεχομένου και της παιδαγωγικής της ΕΑΑ (Huckle & Sterling, 1996).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΜΕΘΟΔΟΣ

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ενώ η έννοια της αειφορίας έχει συζητηθεί σε βάθος, το αειφόρο σχολείο, δηλαδή αυτό που καλείται να προωθήσει την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, αποτελεί μία έννοια υπό «διαμόρφωση». Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εμπειρική ανίχνευση και καταγραφή των απόψεων και των στάσεων των Στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο που μπορεί να αναλάβει το σύγχρονο σχολείο, προκειμένου να προάγει την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Ειδικότερα, επιλέχθηκαν να διερευνηθούν οι απόψεις των Στελεχών Εκπαίδευσης μια και αυτές αποτελούν μια σημαντική παράμετρο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων γύρω από τον εκάστοτε σχολικό οργανισμό. Η σημασία που έχουν δε, αυτές οι αποφάσεις, είναι κάτι περισσότερο από προφανές, αφού αυτές κινούν, εξελίσσουν ή «καταστρέφουν» τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ή και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Στο άρθρο αυτό θα παρουσιαστεί η αναφορά και συζήτηση των απόψεων Στελεχών Εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα αειφόρο σχολείο.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχθηκε η *συνέντευξη* και ειδικότερα η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς διευκολύνει την επικοινωνία, παρέχει ευελιξία στον ερευνητή, του επιτρέπει να ελέγξει τα όρια της γνώσης του ερωτώμενου, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει τη δυνατότητα αν προκύψουν αναπάντεχες απαντήσεις, να αναδιατυπωθούν, να επαναπροσδιοριστούν ή να συμπληρωθούν οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας (Χρηστίδου, 2001). Η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη και στην παρούσα φάση επιλέχθηκε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα ενός μέρους των συνεντεύξεων.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από τις απόψεις 15 Στελεχών Εκπαίδευσης που υπηρετούν στην ευρύτερη περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και συγκροτείται από Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων, Διευθυντές Νηπιαγωγείων, Διευθυντή Ειδικού Δημοτικού Σχολείου και Διευθυντή Ειδικού Νηπιαγωγείου, καθώς και Υποδιευθυντές Δημοτικών Σχολείων αστικών και μη αστικών περιοχών.

Συγκεκριμένα, κατά τον σχεδιασμό της συνέντευξης κρίθηκε αναγκαίο να σχεδιαστούν στο πρώτο τμήμα, ερωτήσεις που θα ανιχνεύουν τα γενικά στοιχεία και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων: φύλο, ηλικία, περιοχή εργασίας (αστική ή ύπαιθρος), σύνολο ετών υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, σύνολο ετών υπηρεσίας ως Στελέχη Εκπαίδευσης, δύναμη σχολείου σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (για Διευθυντές). Ενώ στη συνέχεια σχεδιάστηκαν οι άξονες και τα κριτήρια διερεύνησης για την ανίχνευση των αντιλήψεων και των στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης. Ως άξονες διερεύνησης αποτέλεσαν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στόχοι της έρευνας, ενώ ακολούθως καθορίστηκαν τα επιμέρους κριτήρια διερεύνησης, τα οποία εξειδικεύουν και αναλύουν τους άξονες σε μετρήσιμα στοιχεία.

Αναλυτικότερα, επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να απαντήσει μεταξύ των άλλων στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- *Ποια είναι τα χαρακτηριστικά, η λειτουργία και η υπόσταση ενός αειφόρου σχολείου;*
- *Πόσο ενημερωμένοι είναι οι Διευθυντές σχολικών μονάδων και τα Στελέχη Εκπαίδευσης γύρω από περιβαλλοντικά θέματα και ειδικά για το αειφόρο σχολείο;*
- *Ποιες είναι οι απόψεις των Διευθυντών και των Στελεχών Εκπαίδευσης για το ρόλο του σύγχρονου σχολείου στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία;*

Στον άξονα της διερεύνησης των αντιλήψεων των Στελεχών Εκπαίδευσης για το αειφόρο σχολείο τέθηκε το ακόλουθο κριτήριο διερεύνησης:

- Οι αντιλήψεις και οι ιδέες των Στελεχών Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά ενός αειφόρου σχολείου

Σύμφωνα με το παραπάνω κριτήριο διερεύνησης παρουσιάζονται τα ακόλουθα ευρήματα της έρευνας.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εκκινώντας από τα γενικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας και από την ανάλυση των δεδομένων τους, προκύπτουν τα ακόλουθα: ως προς το φύλο των ερωτηθέντων, 7 ήταν άντρες και 8 ήταν γυναίκες, ως προς την περιοχή 11 ήταν σε σχολεία αστικών περιοχών, ενώ οι υπόλοιποι 4 σε σχολεία μη αστικών περιοχών. Η ηλικιακή ομάδα των ερωτηθέντων κυμαινόταν από 40 έως 60 ετών, ενώ τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους ήταν από 7 – 30 έτη. Τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους ως στελέχη εκπαίδευσης κυμαίνονταν από 1 – 15 έτη. Ενώ οι τίτλοι σπουδών που κατέχουν είναι 4 απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και 11 απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Τμημάτων, ενώ 4 εξ αυτών κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Ακολουθώντας, από την κατάρτιση των θεματικών αξόνων ως προς το αειφόρο σχολείο, ο οδηγός της συνέντευξης περιλάμβανε τα ακόλουθα ερωτήματα:

Υπάρχει ο όρος αειφόρο σχολείο. Τον έχετε ακούσει;

Το 90% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι γνωρίζει τον όρο αειφόρο σχολείο: «ναι, ναι τον γνωρίζω...», «ναι, ναι, έχουν έρθει έγγραφα του Υπουργείου, στα οποία αναφέρεται ο όρος...», είτε τον έχει ακούσει: «τον έχω ακούσει...». Μόνο το 10% δηλώνει ότι δεν έχει ακούσει τον όρο: «όχι δεν τον έχω ακούσει...», «δεν τον γνωρίζω...». Στους ερωτηθέντες που δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν τον όρο, γίνεται από την ερευνήτρια αποσαφήνιση του όρου, πριν να διατυπωθούν τα επόμενα ερωτήματα. Ειδικότερα αναφέρθηκε ότι: «αειφόρο είναι το σχολείο που προάγει την ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς όμως να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες».

Στη συνέχεια τους τέθηκε το ακόλουθο ερώτημα:

«Είστε Στέλεχος Εκπαίδευσης ή Διευθυντής σε ένα σχολείο, ποια θεωρείται ότι πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα σχολείο, ώστε να καλλιεργεί πολίτες που θα μπορούν να διαχειριστούν ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης;

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι η κτηριακή υποδομή κρίνεται πρώτιστης σημασίας, καθώς θα πρέπει να υποστηρίζει και να προωθεί προγράμματα, τα οποία καλλιεργούν την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία: «ένα αειφόρο σχολείο πρέπει να δουλεύει από δύο κατευθύνσεις, να στήνει τη δομή του και να παράγει εκπαιδευτικό έργο, το οποίο θα συνεπικουρείται από τη δομή του, θα δημιουργεί πρότερες καταστάσεις και θα κάνει πιο στέρεο το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα...», «ένα σχολείο, το οποίο θέλει να καλλιεργεί την αειφορία, καταρχήν πρέπει να είναι τελείως διαφορετικό ως κτήριο, με διαφορετικές κτηριακές προδιαγραφές, να είναι π.χ. λιγότερο ενεργοβόρο, να εκμεταλλεύεται διάφορες πηγές ενέργειας...», «εγώ πιστεύω ότι το σχολείο θα πρέπει να ενσωματώνει όλες τις δομές που εξασφαλίζουν την αειφορία, δηλαδή, να δημιουργεί ένα περιβάλλον που εκπέμπει το ίδιο μηνύματα αειφορίας, όπως να μπορεί να έχει θερμότητα από ήπιες μορφές ενέργειας, να έχει προσανατολισμό προς το ηλιακό φως που μπορούν να μας εξασφαλίσουν τόσα οφέλη...».

Επίσης τονίστηκε ότι η γενικότερη «κουλτούρα» του σχολείου θα πρέπει να υιοθετεί και να καλλιεργεί στάσεις και συμπεριφορές μέσα από περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα ή μέσα από καθημερινές πρακτικές π.χ. συμμετοχή σε προγράμματα ανακύκλωσης υλικών, εξοικονόμηση ενέργειας κ.τ.λ. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι η γνώση δεν θα πρέπει να είναι αποκομμένη και αποσπασματική, αλλά έμπρακτη μέσω της καθημερινής εμπειρίας: «να υιοθετεί στάσεις και συμπεριφορές μέσα από τη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου προκειμένου να προστατεύονται οι πόροι που υπάρχουν στο σχολείο, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον, ώστε να δημιουργηθεί μια παρακαταθήκη για τις επόμενες γενιές. Όλο αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα και δράσεις...», «θα μπορούσε να εκπονεί προγράμματα, τα οποία βοηθάνε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τέτοια ζητήματα, μέσω της συζήτησης και των βιωματικών δράσεων για να μπορέσουν να τα κάνουν «κτήμα» τους και στη συνέχεια να τα κάνουν «πράξη»...», «να έχουν κάδους ανακύκλωσης, ώστε να μάθουν ότι τα απορρίμματα μπορούμε να τα διαχωρίσουμε και να τα ανακυκλώσουμε...».

Το επόμενο ερώτημα που τέθηκε στους ερωτηθέντες αφορούσε τα ακόλουθα:

«Ειδικότερα λοιπόν ποια θεωρείται ως τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα αιεφόρο σχολείο και πώς θα οργανώνετε εσείς το σχολείο σας, ώστε να λειτουργεί ως αιεφόρο;»

Ως πρώτιστο χαρακτηριστικό του αιεφόρου σχολείου τονίζουν την άρρηκτη σύνδεση μεταξύ κτιριακής υποδομής και εκπαίδευσης. Δεν αρκεί μόνο η πρόθεση για την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου αλλά η προσπάθεια αυτή κρίνεται απαραίτητο να συνεπικουρείται από την ίδια τη δομή του σχολείου, ώστε να συνδέεται άμεσα η θεωρία με την πράξη: «δεν αρκεί να τροποποιήσουμε τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ακόμη και τις συμπεριφορές των μαθητών, μια και αυτές θα πέφτουν σε “τόιχο” αν δεν υπάρχουν οι αντίστοιχες υποδομές, π.χ. παλαιότερα εκπονούσαμε προγράμματα ανακύκλωσης και δεν υπήρχαν κάδοι ανακύκλωσης, οπότε φτάνουμε στο σημείο, ώστε η πραγματικότητα να ακυρώνει αυτό που προσπαθούσαμε να καλλιεργήσουμε...», «δεν μπορείς να λες εσύ κάνω προγράμματα για την αιεφορία ή να επισκεπτόμαστε διάφορους χώρους και το σχολείο να είναι εξαιρετικά ενεργοβόρο, να μην εκμεταλλεύεται εναλλακτικές πηγές ενέργειας ή να αφήνει να καλλιεργούνται συνήθειες, όπως βγαίνουμε από την τάξη και μένουν αναμμένα τα φώτα και τα διάφορα μηχανήματα, π.χ. οι προτζέκτορες. Είμαστε μια προνομιακή χώρα, έχουμε ήλιο το 80% των ημερών και πρέπει να εκμεταλλευτούμε την ηλιακή ενέργεια, ιδιαίτερα με τον σωστό προσανατολισμό των σχολείων. Οπότε το να κάνεις συναφή προγράμματα και να λες αφηρημένα πράγματα που δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα που βιώνεις, ουσιαστικά αυτοαναιρούμαστε...», «η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από τις υποδομές, ούτε όμως και οι υποδομές ξεκομμένες από την εκπαίδευση. Αυτά τα δύο είναι αλληλένδετα...», «κτηριακά θα μπορούσε να υπάρχει σε κάθε σχολείο ένας μικρός κήπος, όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν και να μάθουν για τις διάφορες καλλιέργειες...». Οι περισσότεροι όμως από τους ερωτηθέντες έθιξαν την έλλειψη οικονομικών πόρων στην προσπάθεια υλοποίησης κτιριακών παρεμβάσεων: «αυτό που λείπει είναι το οικονομικό πακέτο, το σχολείο σαν σχολείο δεν μπορεί να καλύψει μόνο του έξοδα παρεμβάσεων...», «θα μπορούσε ο Δήμος, το κράτος ή η Πολιτεία, τελοσπάντων με την ευρύτερη έννοια του όρου να κοιτάξει τα κτίρια να είναι λιγότερο ενεργοβόρα, γιατί κάτι τέτοιες παρεμβάσεις κοστίζουν...».

Ακολούθως τα Στελέχη Εκπαίδευσης ερωτήθηκαν ως προς τις μεθόδους που θα μπορούσε να χρησιμοποιεί το αιεφόρο σχολείο. Οι ερωτηθέντες υπογράμμισαν την «ομαδοσυνεργατική μέθοδο», καθώς και την «εργασία σε μικρές ομάδες», καθώς αυτές ευνοούν την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, χωρίς βέβαια να απορρίπτουν και άλλες μεθόδους εργασίας: «το αιεφόρο σχολείο, καθώς προτάσσει “κοινοφελείς σκοπούς” αναγκαστικά “βάζει στο

παιχνίδι” την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και την εργασία σε μικρές ομάδες, για επιτευχθούν οι πολυπληθείς στόχοι που βάζει είτε σα δομή, είτε σαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα...», «ως “ραχοκοκαλιά” τίθεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδο, ενώ συνεπικουρείται από τις υπόλοιπες που χρησιμοποιούμε κατά κόρον στα διάφορα προγράμματα...», «η εκπαίδευση που θα προωθούσα θα ήταν βιωματική και μέσα από προγράμματα ομπρέλα, που θα ενέπλεκαν όλο το σχολείο...». Επίσης υπογράμμισαν την επίσκεψη και «μελέτη πεδίου», προκειμένου οι μαθητές να ερευνήσουν και να διαπιστώσουν «από κοντά» το υπό διερεύνηση θέμα: «σε ένα αιεφόρο σχολείο ως ουσιώδες κρίνεται και η επιτόπια επίσκεψη, για να παρατηρήσουμε ακριβώς και να προσεγγίσουμε βιωματικά αυτό που θέλουμε να δείξουμε...», «η μελέτη πεδίου κρίνεται σημαντική, γιατί μπορεί να θέλουμε να δείξουμε κάτι που μπορεί να απουσιάζει από τη δομή του σχολείου, οπότε θα προγραμματίσουμε αναγκαστικά μία επίσκεψη, για να δούμε, να παρατηρήσουν, να φωτογραφίσουν, να κάνουν συγκρίσεις, να δούμε και τα θεωρητικά στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας με πιο εύκολο τρόπο και από κοντά...».

Δύο εκ των ερωτηθέντων υποστήριξαν την εφαρμογή μιας ολιστικής προσέγγισης του ζητήματος, της συνολικής δηλαδή σχολικής προσέγγισης, όπου ένα κεντρικό θέμα, το ακολουθούν συντονισμένα όλες οι τάξεις και όλες οι ειδικότητες του σχολείου: «η εκπαίδευση που θα προωθούσα θα ήταν βιωματική και μέσα από προγράμματα “ομπρέλα”, δηλαδή θα υπήρχε ένα θέμα κεντρικό, σχετικό με την αιεφορία και όλες οι τάξεις, όλες οι ειδικότητες, οι πάντες θα ήταν ενταγμένοι στο πρόγραμμα και το παραμικρό δεν θα ήταν ξεκομμένο από το κομμάτι της αιεφορίας...», «θα πρέπει να είναι καταρχάς δράσεις, οι οποίες θα εμπλέκουν, αν όχι όλους τους συναδέλφους, ένα μεγάλο μέρος αυτών, προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν σιγά – σιγά όλοι...». Ενώ μία εκπαιδευτικός τόνισε την αναγκαιότητα επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού: «στο προσωπικό καλό θα ήταν να γίνονται σεμινάρια, θα μπορούσε δηλαδή να γίνει επιμόρφωση, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε τέτοιες δραστηριότητες...».

376

Τέλος ένας εκ των ερωτηθέντων υπογράμμισε τη συνεργασία του σχολείου με φορείς της τοπικής κοινότητας ή διάφορες άλλες οργανώσεις: «στις αιεφόρες δράσεις φυσικά θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία του σχολείου με διάφορους φορείς, εξωσχολικούς φορείς, την τοπική κοινότητα και διάφορες οργανώσεις...». Ενώ οι περισσότεροι τόνισαν ότι πρώτο πλαίσιο για το «πρασίνισμα» του σχολείου, μπορεί να αποτελέσει η συμμετοχή του σχολείου σε συναφή προγράμματα, όπως είναι το βραβείο του αιεφόρου σχολείου ή άλλα προγράμματα του Υπουργείου: «αναγκαία κρίνεται και η συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα του Υπουργείου, τα οποία βοηθάνε στην καλλιέργεια της αιεφορίας...», «η πρώτη μας προσπάθεια στην εκπαίδευση για την αιεφορία ήταν η συμμετοχή μας στη δράση του βραβείου του αιεφόρου σχολείου, όμως κάναμε πολύ λίγες δράσεις και εξ απαλών ονύχων, μη οργανωμένα και αποσπασματικά...», «το σχολείο καλό είναι να εντάσσεται σε προγράμματα, τα οποία καλλιεργούν και προωθούν την κουλτούρα της αιεφορίας...».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση των απαντήσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

- Τα Στελέχη Εκπαίδευσης σε υψηλό ποσοστό φαίνεται να έχουν ακούσει τον όρο αιεφόρο σχολείο.
- Ως πρώτιστο χαρακτηριστικό του αιεφόρου σχολείου τονίζουν την άρρηκτη σύνδεση μεταξύ κτιριακής υποδομής και εκπαίδευσης, ώστε να συνδέεται άμεσα η θεωρία με την πράξη.

- Ως εκ τούτου η κτιριακή υποδομή θα πρέπει να υποστηρίζει και να προωθεί προγράμματα, τα οποία καλλιεργούν την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.
- Τονίστηκε ακόμη ότι η γενικότερη «κουλτούρα» του σχολείου θα πρέπει να υιοθετεί και να καλλιεργεί στάσεις και συμπεριφορές μέσα από περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα ή μέσα από καθημερινές πρακτικές, προκειμένου η γνώση να μην είναι αποκομμένη και αποσπασματική.
- Ως παιδαγωγικές προσεγγίσεις πρότειναν την «ομαδοσυνεργατική μέθοδο», την επίσκεψη και μελέτη πεδίου και γενικότερα τη βιωματική προσέγγιση.
- Τέλος, μία εκ των ερωτηθέντων υπογράμμισε την αναγκαιότητα της συνεργασίας του σχολείου με άλλους φορείς και την τοπική κοινότητα.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αφορά ένα μικρό δείγμα του ερευνητικού εργαλείου και ως εκ τούτου τα συμπεράσματα της έχουν μικρό εύρος γενίκευσης. Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας σχετίζονται με το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε και πιθανώς η γνώση που αποκομίζεται να μην είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού μελετώμενου πληθυσμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Buchanan, J., & Griffin J. (2010). Finding a place for environmental studies: tertiary institutions as a locus of practice for education for sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12, 5–16.
- Cheong, I. (2005). Educating pre-service teachers for a sustainable environment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, 97–110.
- Davies, B., & Davies, B. (2004). Strategic leadership. *Strategic Leadership and Management*, 24(1), 29–38.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Περιβάλλον, Αειφορία : θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Fien, J., & Tilbury, D. (2002). The global challenge of sustainability. In D. Tilbury, R.B.Stevenson & J. Fien, D. Schreuder (eds.), *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge* (pp.1-12). Cambridge: IUCN.
- Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Harris, A. (2008). *Leading sustainable schools*. London: Specialist Schools and Academies Trust
- Huckle, J., & Sterling, S. (1996). *Education for sustainability*. London: EarthScan.
- Χρηστίδου, Β. (2001). *Το Φαινόμενο του θερμοκηπίου και η μείωση του όζοντος*. Στο: Κουλαΐδης, Β. (Επιμ.), *Διδακτική Φυσικών Επιστημών*, τομ.Β΄. Αθήνα : ΕΑΠ.
- Jensen, B.B. (2005). *Education for sustainable development-building capacity and empowerment*. Conference report on Education for Sustainable Development, Denmark, Esbjerg, 5–23.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). *Learning together and alone* (5th ed.). Boston: Allyn & BaconLe.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α*. Πάτρα: ΕΑΠ.

MIO–ECSD. (1998). *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability: The Thessaloniki Declaration*. Athens: MIO–ECSD.

Shallcross, T., O’Loan, K., & Hui. D. (2000). Developing a school focused approach to continuing professional development in sustainability education. *Environmental Education Research*, 6(4), 363–82.

UNCED, (1992). *Agenda 21: Programme of action for sustainable development. Rio Declaration on Environment and Development*. New York: UNCED.

UN DESD, (2011). UN Decade of Education for Sustainable Development, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.gdrc.org/sustdev/un-desd/index.html>. (15/12/2011).

UNECE, (2004). Draft UNECE. *Strategy for Education for Sustainable Development: Addendum*. Committee on Environmental Policy, Second Regional Meeting on Education for Sustainable Development, Rome, 15-16 July.

UNECE, (2005). UNECE strategy for education for sustainable development, CEP/AC. 13/2005/3/ Rev. 1, High Level Meeting of Environmental Education and Ministries, Vilnius, 17–18 March.

UNESCO – UNEP, (1978). The Tbilisi Declaration. *Connect, III (1)*, p. 1-8.

UNESCO, (1978). *The Tbilisi Declaration. Intergovernmental Conference on Environmental Education (Tbilisi USSR, 14-26 October 1977)*. Paris: Unesco.

UNESCO, (1992). *United Nations Conference on Environmental and Development: Agenda 21*. Switzerland: Unesco.

UNESCO, (2000). *The Dakar Framework for Action*. Paris: Unesco.

UNESCO, (2002). *Education for Sustainability – From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. Paris: Unesco Education Sector.

Wilson – Hill, F. (2003). *Children’s Participation in Environmental Education – an analysis of Enviroschools a whole school approach to environmental education*. PhD submission for the degree of Master of Environmental Education. Faculty of Environmental Sciences. Griffith University, November 2003.

World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.

ΤΟ ΜΙΚΡΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ. ΜΕΛΕΤΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ, ΓΙΑ ΤΟ ΚΤΙΡΙΟ ΤΟΥ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΑΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ

Μαρία Ζέρβα, Τρυφαΐνη Σιδηροπούλου & Κοντού Ειρήνη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις μέρες μας, το αειφόρο σχολείο είναι μια καινοτομία στα αναλυτικά προγράμματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αποτελεί όμως αναζήτηση και σε άλλες βαθμίδες (γ' βήθμια εκπαίδευση, ιδρύματα προσχολικής αγωγής και φροντίδας). Στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του ΤΕΙ Αθήνας, όπως προκύπτει από τον οδηγό σπουδών, δίνεται έμφαση στο χώρο του κτιρίου του βρεφονηπιακού σταθμού, όπως: σχέσεις του φυσικού περιβάλλοντος και της ποιότητας αγωγής και φροντίδας, κτιριακές προδιαγραφές (σχεδιασμός, εξοπλισμός, ασφάλεια κ.ά), περιβαλλοντική αγωγή. Με την παρούσα έρευνα μέσα από την αξιοποίηση τεχνικών και μέσων παρατήρησης και καταγραφής, δόθηκε ώθηση στους φοιτητές, να εστιάσουν στο χώρο του εκπαιδευτηρίου (βρεφονηπιακός σταθμός) και να απομονώσουν τα σημεία εκείνα που είναι δυνατόν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά στην οργάνωση των ημερήσιων ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Δομικά χαρακτηριστικά κτιρίου, οργάνωση χώρου, εργονομία, ασφάλεια, εξωτερικός χώρος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο σήμερα, επιδιώκει να λειτουργεί σε κλίμα ήρεμο, ασφαλές και κυρίως προοδευτικό, όπου οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους. Γενικά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης τα προγράμματα που υλοποιούνται (αναλυτικά, τυπικά, ημερήσια, καινοτόμα), οφείλουν να προσφέρουν στους μαθητές δυνατότητες για: συνεργασία και συλλογική δράση, σύνδεση του εκπαιδευτικού χώρου με την κοινωνία, διερεύνηση προβλημάτων της καθημερινότητας και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Dodge & Colker, 1998 · Katz & Chard, 1992 · Χατζηχρήστου, 2012).

Μια από τις καινοτομίες που επιχειρεί να εισάγει το σχολείο διεθνώς, αποτελεί και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Μέσα από ένα εύρος διαστάσεων (οικονομικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών), το άτομο οδηγείται αφενός να κατανοήσει τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος-κοινωνίας και αφετέρου να μπορέσει αφού ερμηνεύσει τη συγκεκριμένη σχέση, να εξετάσει και να αναζητήσει αλλαγές (UNESCO, 2002 · Dresner, 2002 · Φλογαΐτη, 2006 · Τσέκος & Δήμας, 2009 · Δημητρίου, 2009).

Στην αειφόρο ανάπτυξη τόσο το κτίριο (4^ος πυλώνας της αειφορίας στο σχολείο), όσο και η βελτίωση του πλαισίου μάθησης (2^ος πυλώνας), αποτελούν βασικές παραμέτρους του πλαισίου ανάπτυξης των καινοτόμων περιοχών στο σύγχρονο σχολείο (Τρικαλίτη, 2014). Γενικότερα όμως ο χώρος ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνδιαμορφώνει τις συνθήκες για την καλύτερη δυνατή υλοποίηση των ημερήσιων προγραμμάτων (Υπουργείο Υγείας & Πρόνοιας 1983 · Andrew, 1993 · Πετρογιάννης, & Melhuish, 2001 · Σιδηροπούλου και συν., 2002 · Δήμας & Καινούργιου, 2010 · Αγγελίδου 2014).

ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ

Όπως προκύπτει από τον Οδηγό Σπουδών (2012), στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του ΤΕΙ Αθήνας, μέσα από Γνωστικά Αντικείμενα δίνεται έμφαση σε πλαίσια που προσδιορίζουν τις σχέσεις του φυσικού περιβάλλοντος με το επίπεδο ποιότητας αγωγής και φροντίδας, τις κτιριακές προδιαγραφές (σχεδιασμός, εξοπλισμός, ασφάλεια), την περιβαλλοντική αγωγή κ.α. Επιπλέον κατά τη διάρκεια υλοποίησης εργαστηριακών/πρακτικών ασκήσεων, σε ιδρύματα προσχολικής αγωγής, θεωρείται σχεδόν αυτονόητη η ενεργοποίηση των φοιτητών σε βιωματικές δράσεις ενταγμένες σε πλαίσιο διαρκούς ενίσχυσης δικτύων συνεργασίας μεταξύ φοιτητών-παιδαγωγών-εποπτών καθηγητών. Ενδεικτικά αναφέρουμε παραμέτρους όπως:

- σεβασμός στο χώρο και τα υλικά (με αξιοποίηση υλικών δεύτερης & τρίτης χρήσης σε παιδαγωγικές γωνιές, κατασκευές, εικαστικές δράσεις),
- εμψύχωση δράσεων στους υπαίθριους χώρους των ιδρυμάτων,
- διοργάνωση προγραμμάτων: περιβαλλοντικής αγωγής/αγωγής υγείας κ.ά.
- πρόταση παρεμβάσεων για ανάδειξη δυνατοτήτων του χώρου ή επίλυση δυσκολιών.

Παράλληλα, από ομάδα εκπαιδευτικών του Τμήματος, επί σειρά ετών υποστηρίζονται δράσεις πέρα από το τυπικό πλαίσιο των μαθημάτων και έχουν στόχο την ενεργοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε πνεύμα ομαδικό και συμμετοχικό. Τα μέλη της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας, (μόνιμοι & συμβασιούχοι καθηγητές, φοιτητές, διοικητικοί υπάλληλοι και άλλοι εταίροι) εμπλέκονται σε καινοτόμες δράσεις. Σε όλες τις περιπτώσεις ο χώρος αξιοποιείται με άξονα τη σύγχρονη παιδαγωγική και προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε:

Το ετήσιο *Παιδικό Φεστιβάλ* (1998-2005). Μια κυριακάτικη ολόημερη εκδήλωση που πραγματοποιούνταν σε χώρους πρασίνου στην Αττική και με εταίρο, διαφορετικό δήμο την κάθε φορά. Οι φοιτητές του τμήματος κατά τη διάρκεια του εαρινού ακαδημαϊκού εξαμήνου συμμετείχαν στη διοργάνωση και εμψύχωση παράλληλων εργαστηρίων που απευθύνονταν στο μικρό παιδί και την οικογένειά του. Μέσα από τις προτεινόμενες δράσεις, δίνονταν έμφαση στο φυσικό περιβάλλον και τις δυνατότητες αξιοποίησής του προς όφελος της προσχολικής αγωγής (Ζέρβα και συν., 2006).

Την ετήσια *Ημερίδα «Ανοιχτών Εργαστηρίων»* (2000-2012). Όπου για μια μέρα με αναστολή της τυπικής λειτουργίας του Τμήματος, οι χώροι (εσωτερικοί, εξωτερικοί, αίθουσες, εργαστήρια κλπ) αποκτούσαν χαρακτήρα ανοιχτών τάξεων. Το διδακτικό προσωπικό σε συνεργασία με φοιτητές και εξωτερικούς συνεργάτες και με αφετηρία το περιεχόμενο εργαστηριακών μαθημάτων, πρότεινε δραστηριότητες για τους συμμετέχοντες (Τσαούλα και συν., 2006).

Τη συμμετοχή στη διεθνή εικαστική διοργάνωση *«La grande lessive»*, (2012 έως και σήμερα). Δύο φορές ανά ακαδημαϊκό έτος (χειμερινό και εαρινό εξάμηνο), ο προαύλειος χώρος του Τμήματος μετατρέπεται σε υπαίθριο εικαστικό εργαστήριο. Οι φοιτητές δημιουργούν και εκθέτουν αυθημερόν, εικαστικές συνθέσεις με χαρακτηριστικά της εφήμερης τέχνης και με φόντο το φυσικό περιβάλλον (Σιδηροπούλου & Τσαούλα, 2013), (βλέπε φωτο 1 & 2).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η ενεργοποίηση των φοιτητών του Τμήματος-μελλοντικών παιδαγωγών, στη διερεύνηση του χώρου του βρεφονηπιακού σταθμού μέσα από την αποτύπωση κτιριακών χαρακτηριστικών. Στόχοι μας ήταν αφενός ο εντοπισμός δομικών χαρακτηριστικών σε ιδρύματα προσχολικής αγωγής, που φιλοξενούν φοιτητές του Τμήματος για εργαστηριακές ασκήσεις και αφετέρου η ενεργοποίηση των φοιτητών σε ερευνητικές διαδικασίες. Με την αξιοποίηση σύγχρονων εποπτικών μέσων. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν: στην ανάδειξη των θετικών χαρακτηριστικών, στον εντοπισμό των αρνητικών σημείων, στις ιδιαίτερες παραμέτρους που έδωσαν έμφαση οι φοιτητές και τέλος στην καταγραφή των προτάσεων των φοιτητών/μελλοντικών παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Το υλικό της έρευνας αποτέλεσαν οι ψηφιακές φωτογραφίες που συγκεντρώθηκαν από βρεφονηπιακούς σταθμούς στην Αθήνα κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2013-14. Για την επεξεργασία του υλικού χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, με αξιοποίηση πρωτοκόλλων καταγραφής που κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 31 φοιτητές του Δ' εξαμήνου σπουδών, στα πλαίσια του Γνωστικού Αντικειμένου «Αγωγή Μικρού Παιδιού II». Το φωτογραφικό υλικό που συγκεντρώθηκε, πλαισίωσε την παράλληλη δραστηριότητα «*La grande lessive*» (εαρινό εξάμηνο 2013-14).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Μελετώντας το φωτογραφικό υλικό, ως προς τα *θετικά σημεία* του χώρου του βρεφονηπιακού σταθμού, διαπιστώνουμε ότι οι φοιτητές αποτύπωσαν με την ψηφιακή φωτογραφική μηχανή στιγμιότυπα καλής οργάνωσης του χώρου που αφορούσαν στο μόνιμο εξοπλισμό, αξιοποίηση αιθουσών, ασφάλεια των παιδιών (62%). Παρουσίασαν στοιχεία ως προς την εργονομία, όπως πολλαπλούς τρόπους αξιοποίησης του ίδιου χώρου πχ. τραπεζαρία-αναγνωστήριο-εργαστήριο μαγειρικής (16%), τα θετικά δομικά χαρακτηριστικά των ιδρυμάτων όπως είναι οι μεγάλοι χώροι (15%) και την οργάνωση του παιδαγωγικού υλικού (π.χ. σε ράφια, αποθηκευτικούς χώρους) (8%).

Σε ότι αφορά στις *δυσκολίες* που προκύπτουν στο παιδαγωγικό έργο εξαιτίας του χώρου, δόθηκε έμφαση από τους φοιτητές στα δομικά χαρακτηριστικά του κτιρίου (43%), τα οποία είναι δεδομένα και τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει περιθώριο τροποποίησης. Διακρίναμε παραμέτρους όπως περιορισμένη/ανεπαρκής έκταση, δυσκολία πρόσβασης των παιδιών σε σημεία όπως τουαλέτα, εξωτερικοί χώροι. Ακολούθησε η οργάνωση του χώρου (36%), που εστιάζεται κυρίως στο ρόλο και τις επιλογές του προσωπικού όπως για παράδειγμα η δυσκολία πρόσβασης των παιδιών σε χώρους τοποθέτησης των προσωπικών τους αντικείμενων, στην βιβλιοθήκη. Οι ελλειπείς συνθήκες ασφάλειας (14%), όπως: η ανεξέλεγκτη πρόσβαση των μικρών παιδιών σε κλιμακοστάσιο, οι επικίνδυνες συνθήκες στον προαύλιο χώρο του ιδρύματος. Τέλος το 7% των φωτογραφιών, προβάλλει τη μη κατάλληλη οργάνωση/διαχείριση του παιδαγωγικού υλικού (αρχαιοθήκη, φύλαξη, περιεχόμενο).

Όσον αφορά στις *γραπτές προτάσεις* των φοιτητών, διαπιστώνουμε ότι στην πλειοψηφία τους αφορούν στις αίθουσες (90%), ακολουθούν οι κοινόχρηστοι χώροι (61%) και τέλος οι υπαίθριοι (45%).

Ειδικότερα για τις αίθουσες, οι περισσότερες προτάσεις αναφέρονταν στον μόνιμο εξοπλισμό και την καταλληλότητα αυτού (90%), την οργάνωση και καλή λειτουργία γωνιών και εργαστηρίων (71%). Σημαντικός αριθμός προτάσεων αφορά στη γενικότερη αισθητική του

χώρου (58%) με κριτήρια επιλογής των εκθεμάτων και με έργα των παιδιών. Σημαντική διάσταση δόθηκε στο παιδαγωγικό υλικό (55%), με επιλογή σύμφωνα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επιπλέον οι φοιτητές/μελλοντικοί παιδαγωγοί προτείνουν αποφυγή σκαλοπατιών/κλιμακοστασίου και αντικατάσταση αυτών από ειδικές ράμπες, για ασφαλέστερη προσέγγιση του χώρου από τα μικρά παιδιά και τους συνοδούς τους.

Αναφορικά με τους κοινόχρηστους χώρους, διακρίνουμε προτάσεις σχετικά με: την αισθητική, όπως ζωγραφιές παιδιών, έργα τέχνης, αποχρώσεις (76%), την ασφάλεια σε κλιμακοστάσια, παράθυρα, βοηθητικούς χώρους (62%), αλλά και την αξιοποίηση των χώρων και κυρίως της εισόδου και με άλλους τρόπους όπως οργάνωση γωνιών, εργαστηρίων, τρόπων επικοινωνίας με την οικογένεια κλπ. (58%).

Για τους υπαίθριους χώρους γίνεται αναφορά στο μόνιμο εξοπλισμό (75%) με διατύπωση της επιθυμίας για ύπαρξη προσεγμένου παιδαγωγικού και μόνιμου εξοπλισμού όπως ξύλινες κατασκευές, δυνατότητα για σκίαση. Επιπλέον γίνεται αναφορά στη μέριμνα για ενίσχυση στοιχείων του φυσικού περιβάλλοντος (65%) με δέντρα, εποχιακά φυτά, χόμα κλπ. Ένα μικρό ποσοστό προτάσεων δίνει επιπλέον προεκτάσεις (15%), όπως η ενίσχυση του υπαίθριου παιχνιδιού με μουσική (με τοποθέτηση ηχείων), δυνατότητα για ξεχωριστή αυλή για τις πιο μικρές ηλικίες (για αποφυγή ατυχημάτων και καλύτερη επίβλεψη από τους ενήλικες).

Τέλος όταν οι φοιτητές σημειώνουν τις προτάσεις για τον επαγγελματικό χώρο που προσδοκούν να εργαστούν και αναφέρονται:

-Στα δομικά χαρακτηριστικά του κτιρίου (43%), όπως μεγάλοι χώροι για άνετη δράση παιδιών και ενηλίκων, με φυσικό φωτισμό μέσα από μεγάλα ανοίγματα και με προδιαγραφές ασφαλείας όπως: ξύλινο δάπεδο στα βρεφικά τμήματα ή κάλυψη μέρους του δαπέδου με μοκέτα.

-Στην επιλογή κατάλληλου και ασφαλούς παιδαγωγικού υλικού (15,5%), τόσο για τους εσωτερικούς όσο και τους υπαίθριους χώρους του βρεφονηπιακού σταθμού.

-Στην οργάνωση του χώρου (13,5%), μέσα από μια σύγχρονη ματιά (εργαστήρια, ανοιχτές τάξεις), με ευκολία πρόσβαση των παιδιών σε χώρους και εκπαιδευτικό υλικό και με απώτερο στόχο την ενίσχυση της αυτονομίας.

-Σε κατάλληλες συνθήκες εργασίας (14%), όπως ήρεμο εργασιακό περιβάλλον, τήρηση των προβλεπόμενων αναλογιών χώρου - παιδιών - ενηλίκων.

-Σε θέματα εργονομίας (11,6%), με ευελιξία αξιοποίησης των χώρων, ευκολία στη χρήση του (μετακίνηση), καταλληλότητα εξοπλισμού για τους βοηθητικούς χώρους και το βοηθητικό προσωπικό (κουζίνα, τραπεζαρία), ύπαρξη ξεχωριστή αίθουσα για χώρο διαλλείματος του προσωπικού.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα, εστίασαν τόσο στις αίθουσες που αποτελούν βασικό χώρο παροχής αγωγής και φροντίδας σε ένα ίδρυμα προσχολικής αγωγής, όσο και στον εξωτερικό χώρο που είναι ένας εξίσου σημαντικός για την ανάπτυξη του μικρού παιδιού (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1993 · Μπότσογλου, 2001) αλλά και στους κοινόχρηστους χώρους, αναπόσπαστο κομμάτι της οργάνωσης των ημερήσιων ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων τόσο σε ώρες ρουτίνας όσο και σε ώρες δράσεις (Ζέρβα και συν., 2009).

Δόθηκε έμφαση στα δομικά στοιχεία του κτιρίου, που άλλοτε ενισχύουν την εύρυθμη λειτουργία ενός χώρου (μεγάλη έκταση, φυσικός φωτισμός, επαρκές περιβάλλον χώρος,

ήσυχη γειτονιά) (Παπαδοπούλου, 2006), ενώ άλλες φορές εγκυμονούν κινδύνους (σκαλοπάτια, δυσκολία πρόσβασης, ασφάλεια) (Πετρίδου & Παναγιωτοπούλου, 1992). Πέρα όμως από τον δεδομένο χώρο του κτιρίου, οι φοιτητές υποδεικνύουν και το ρόλο των παιδαγωγών στην οργάνωση του χώρου και την επιλογή εξοπλισμού (επίπλων, παιδαγωγικού υλικού), παράμετροι που είναι δυνατόν να διευκολύνουν ή να δυσχεραίνουν το καθημερινό έργο (Τσουκαλά, 2000).

Παράλληλα γίνεται αναφορά σε θέματα εργονομίας όπως: η ύπαρξη κατάλληλου χώρου για το διάλλειμα του προσωπικού, η μέριμνα/υποστήριξη στο έργο του βοηθητικού προσωπικού (καταλληλότητα εξοπλισμού/ επάρκεια βοηθητικών χώρων), το εργασιακό περιβάλλον (φιλικές σχέσεις, συνεργασία με γονείς, παιδαγωγικό κλίμα (Γερμανός, 2002).

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι και οι προτάσεις που αφορούν στη συμμετοχή των παιδιών σε αποφάσεις σχετικά: με το χώρο των δράσεων, την επιλογή εκθεμάτων, τα υλικά και τον τρόπο αξιοποίησής τους κ.ά., προσεγγίσεις απόλυτα σύμφωνες με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές (Ντολιοπούλου, 2002). Ο χώρος δηλαδή, αναδεικνύεται ως μια βασική παράμετρος της σύγχρονης αγωγής (Lewin, 1936 · Mesmin, 1978 · Ζέρβα & Σχίζα, 2012 · Sidiropoulou et al., 2015).

Συμπερασματικά μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα - βιωματική προσέγγιση, οι φοιτητές του Δ' εξαμήνου, παρόλο που βρίσκονται στο μέσον των σπουδών τους, μπορούμε να διακρίνουμε ότι είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς την καταλληλότητα και τις υποδομές του χώρου. Έχουν αντιληφθεί την αξία ενός χώρου αγωγής, ως αναπόσπαστο κομμάτι των ημερήσιων ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων καθώς εντόπισαν και κατέγραψαν τις σημαντικές παραμέτρους του χώρου του βρεφονηπιακού σταθμού (όπου οι ίδιοι ασκούνται). Επιπλέον το υλικό της έρευνας ενίσχυσε το θεωρητικό μέρος του Γνωστικού Αντικειμένου μέσα από το ενδιαφέρον της συμμετοχής και τη δημιουργική δραστηριότητα των φοιτητών και συνδέθηκε με μια μη τυπική προσέγγιση της μάθησης. Παράλληλα με αφορμή την παρουσίαση αυτού σε εικαστική ημερίδα του τμήματος, αποτέλεσε σημείο ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των φοιτητών του ίδιου εξαμήνου σπουδών αλλά και μελών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (Fisher, 1997 · Gregor, 2004).

Κλείνοντας λοιπόν, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι οι φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να εργαστούν διερευνητικά, να παράγουν μαθησιακά έργα και να λειτουργήσουν σε ένα βελτιωμένο πλαίσιο μάθησης, (Ματσαγγούρας, 2006 · Τρικαλίτη, 2014 · Δημητρίου, 2014). Η συγκεκριμένη επιλογή θα αποτελέσει έμπνευση για αξιοποίηση και από άλλα Γνωστικά Αντικείμενα ώστε ο φοιτητής να προσεγγίζει τη γνώση μέσα από το βλέμμα του ερευνητή. Επιπλέον ως μελλοντικός παιδαγωγός αποκτά την ικανότητα να γίνει ο ίδιος ερευνητής του έργου του αλλά και να αφογκράζεται και να ενθαρρύνει το μικρό παιδί να ερευνά μαζί του και να αναζητούν λύσεις στην μοναδική καθημερινότητα του κάθε χώρου/ιδρύματος προσχολικής αγωγής (Weinstein, & David, 1987 · Μπαγάκης, 2002 · Σιδηροπούλου & Τσαούλα, 2008).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Andrew, F. (1993). *Environmental Psychology*. California: Brooks and Cole.

Dodge, D.T., Colker, L.J. (1998). *The Creative Curriculum for early childhood*. Washington DC: Teaching Strategies Inc.

Dresner, S. (2002). *The Principles of Sustainability*. London: Earthscan

Fischer, G. N. (1997). *Psychologie de l'environnement social*. Paris: Dunod.

Gregor, J. (2004). *Space and Schools*. Forum, 46 (1), 13-18.

Katz, G.L., Chard, C.S. (1992). *Engaging children's minds: The project approach*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York: Mac Graw-Hill.

Mesmin, G., (1978). *Το παιδί, η αρχιτεκτονική και ο χώρος*. Αθήνα: Μνήμη.

Sidiropoulou, T., Zerva, M., Makrogkika, M., Demou, Ch. (2015). The space of a daycare center, as a mean of welcoming the child and its family. *Proceeding of the 18th International Conference Association of Psychology & Psychiatry for Adults & Children (A.P.P.A.C.)* (pp. 17 - 20). Bologna – Italy: Medimond - Monduzzi Editore International Proceedings Division (www.medimond.com),

UNESCO, (2002). *Teaching and learning for a sustainable future: A multimedia teacher education programme*. Paris: Unesco. Ανακτήθηκε από: <http://www.unesco.org/education/tlsf/>

Weinstein, C. S., & David, T. G. (1987). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.

Αγγελίδου, Ε. (2014). *Το αειφόρο σχολείο ως πλαίσιο/ομπρέλα για την ανάπτυξη των βιωματικών δράσεων στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://www.aeiforosxoleio.gr/>

Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δήμας, Κ. & Καινούργιου, Ε. (2010). Μια άλλη προσέγγιση στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής: Η περίπτωση του «Waldorfskindergarten». Στα *πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής* (σσ. 549-560). Αθήνα: Διάδραση.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και αειφορία: Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Δημητρίου, Α. (2014). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τ. 6 (51). Ανακτήθηκε από: <http://www.peekremagazine.gr>

Ζέρβα, Μ., Ζώντου, Ε., Βαζαίου, Κ., & Γαλαζούλα, Ε. (2006). Φοιτητές του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας ΤΕΙ – Α, αξιολογούν την παρέμβασή τους σχετικά με τη διοργάνωση και διεξαγωγή του ετήσιου θεσμού του παιδικού φεστιβάλ. Στο Κακανά Δ-Μ. (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση. 71 Κείμενα για την Αξιολόγηση* (σσ. 582-588). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Ζέρβα, Μ., Σιδηροπούλου, Τ., Κουτής, Χ. & Μπούρχα, Δ. (2009). Ο χώρος της αυλής ως αναπτυξιακή και εκπαιδευτική πραγματικότητα για το μικρό παιδί: Μια έρευνα σε ιδρύματα προσχολικής αγωγής. Στο Τριλιανός Α., & Καράμηνας, Κ. (επιμ.) *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 787-795) . τ. Β'. Αθήνα: Ατραπός.

Ζέρβα, Μ. & Σχίζα, Μ. (2012). Εκπαιδευτικός χώρος και διαδικασίες αγωγής: Μελετώντας την είσοδο του βρεφονηπιακού σταθμού. Στα *Πρακτικά του Β' Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, Σύγχρονα θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής & Παιδιατρικής* (σσ. 94-98). Αθήνα: ΕΛΛΕΠΕΠΑ

Ανακτήθηκε από το <http://www.scribd.com/doc/117276948>

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1993). Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση προσωπικότητας του παιδιού. *Νέα Παιδεία*, τχ 67.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαγάκης, Γ. (2002), (επιμ.). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπότσογλου, Κ. (2001). Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στο Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) *Το παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις* (σσ. 365 - 390). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Παπαδοπούλου, Ε. (2006). Χώροι για παιδιά: σχεδιασμός – νομοθεσία – υγιεινή & ασφάλεια. http://www.ktirio.gr/gr/_dynoP/articles/arthra_det.asp.

Πετρίδου, Ε., Παναγιωτοπούλου, Κ. (1992) (επιμ.). *Ασφάλεια στον παιδικό σταθμό*. Αθήνα: ΚΕΠΠΑ.

Πετρογιάννης, Κ., & Melhuish, E. (2001). *Προσχολική αγωγή: Φροντίδα - αγωγή - ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σιδηροπούλου, Τ., Βέλιου, Φ. & Μπιρλή, Μ. (2002). Παιδαγωγικές προεκτάσεις μέσα από τα ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Ψυχοπαιδαγωγικής της προσχολικής ηλικίας* (σσ.448 – 457). Ρέθυμνο: Έκδοση Πανεπιστημίου Κρήτης, τ. Α΄

Σιδηροπούλου, Φ. & Τσαούλα, Ν. (2013). Έκφραση θεσμών, επικοινωνία λαών. Εισήγηση στο Γ΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονα θέματα παιδαγωγικής ψυχοπαιδαγωγικής & παιδιατρικής». Αθήνα, ΕΛΕΠΕΠΑ, 30/11 & 01/12/2013

Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ (2012). *Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: ΤΕΙ-Α. Ανακτήθηκε από: <http://www.teiath.gr/userfiles/proshool/ODHGOS>

Τρικαλίτη, Α. (2014). Το Αειφόρο Σχολείο. Τεύχος: 5 (50). Ανακτήθηκε από: <http://www.peakremagazine.gr>

Τσαούλα, Ν., Σιδηροπούλου, Φ. & Ζέρβα, Μ. (2006). Πειραματισμός τροποποίησης των εργαστηριακών μαθημάτων στο πλαίσιο της τυπικής ακαδημαϊκής πρακτικής. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 176-185). Αθήνα: Μεταίχμιο

Τσέκος, Χ. & Δήμας, Χ. (2009). Περιβαλλοντική εκπαίδευση και αειφόρος ανάπτυξη. *Παιδαγωγικός Λόγος*, (σσ.71-77). τ.2. Ανακτήθηκε από: <http://www.plogos.gr.arxioi.htm>

Τσουκαλά, Κ. (2000), (επιμ.). *Αρχιτεκτονική, παιδί και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Υπουργείο Υγείας & Πρόνοιας (1983). *Παιδικοί Σταθμοί-Περιγραφή-προδιαγραφές χώρων και λειτουργίας*. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας & Πρόνοιας, Διεύθυνση Τεχνικών Υπηρεσιών, Τμήμα αρχιτεκτονικών μελετών

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). *Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών, Σχολική και Κοινωνική Ζωή*. Ανακτήθηκε από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/>



Εικόνα 1. Εικαστικές συνθέσεις φοιτητών από την ημερίδα «La grande lessive»



Εικόνα 2. Ο εξωτερικός χώρος του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ κατά τη διάρκεια της ημερίδας «La grande lessive»

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΤΕΙΑ: ΑΕΙΦΟΡΙΑ & ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Αικατερίνη Κακαλέτρη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πρώτιστα κοινωνική και πολιτισμική θεωρείται (Φλογαΐτη, 2011: 96) η οικολογική κρίση που εκτιμάται ότι υφίσταται το φυσικό περιβάλλον σήμερα, επειδή κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες προσανατολίζουν τις επιλογές των ανθρώπων και τους τρόπους με τους οποίους το εκμεταλλεύονται και το διαμορφώνουν προκειμένου να ικανοποιήσουν ανάγκες και επιδιώξεις τους. Στο πλαίσιο του σκεπτικού αυτού, για να αντιμετωπιστεί η οικολογική κρίση, πρέπει ο άνθρωπος να επανεξετάσει τα κριτήρια που βασίζει τις επιλογές και αποφάσεις του και να διαμορφώσει άλλο σύστημα αξιών από αυτό που στηρίζει το καταναλωτικό πρότυπο στο οποίο έχουν εγκλωβιστεί οι σύγχρονες κοινωνίες, να επαναπροσδιορίσει την έννοια ανάγκη. Με αυτήν την οπτική τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αναφύονται σήμερα ανάγονται στην ευθύνη του πολίτη, γι' αυτό και η ενημέρωση για τα ζητήματα αυτά και η ευαισθητοποίηση θεωρείται ότι πρέπει να διαχυθεί στο κοινωνικό σώμα, ώστε αυτό να διερευνά, να διεκδικεί, να συμμετέχει στην λήψη αποφάσεων, να δρα οικολογικά. Αυτόν τον ρόλο αναλαμβάνει η περιβαλλοντική εκπαίδευση: Διαμορφώνει πρόσωπα και κοινωνίες με την αίσθηση περιβαλλοντικής ευθύνης, ήθους και οικολογικής συνείδησης (Φλογαΐτη, 2011: 97). Παράλληλα με την πρόταση εφαρμογής περιβαλλοντικών προγραμμάτων στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση προτάθηκε μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΥΠΕΠΘ, ΦΕΚ Β'303/13-3-2003) η εφαρμογή της *διαθεματικότητας* ως πλαίσιο που προσεγγίζει τη σχολική γνώση και ζωή ενοποιημένη μέσω της ενασχόλησης με *θέματα* και όχι μέσω διακριτών γνωστικών αντικειμένων (Ματσαγγούρας, 2002: 48). Συνδυάζοντας τις προαναφερόμενες προτάσεις επιχειρήθηκε εφαρμογή Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας, μέσω *Έρευνας δράσης*, σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας νησιού Νοτίου Αιγαίου, με σκοπό την ανίχνευση βαθμού αποτελεσματικότητας της διαθεματικής εκπαιδευτικά προσέγγισης των προγραμμάτων περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, τα αποτελέσματα του οποίου φαίνεται να δείχνουν ότι η διαθεματική πολυεπιστημονική – μέσω πολλών μαθησιακών αντικειμένων- διεύρυνση στην εφαρμογή προγραμμάτων για το Περιβάλλον αναδεικνύει την διαθεματικότητα ως εργαλείο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Μέσω, αντίστροφα, των θεμάτων της Εκπαίδευσης για την Αειφορία φαίνεται να αναδίδεται η λειτουργικότητα της διαθεματικότητας στην εκπαίδευση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Περιβάλλον, Εκπαίδευση, Πρωτοσχολική μαθητεία, Αειφορία, Διαθεματικότητα

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΗΜΕΡΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Περιβάλλον: σχέσεις, προβλήματα, προσεγγίσεις

Με τον όρο *περιβάλλον* αποδίδεται εννοιολογικά η «*οργανωμένη λειτουργική ολότητα η οποία εξελίσσεται, διαμορφώνεται, μεταβάλλεται και αναδημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση παραγόντων που σχετίζονται τόσο με τη φυσική και βιολογική του διάσταση όσο και με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτισμική και πολιτική*» (Δημητρίου, Ξανθάκου, Λιαράκου, 2009: 27) ή ο *βιοφυσικός* (Μάγος, 2009: 171) χώρος του ανθρώπου. Πολύσημα εννοιοδοτείται στην βιβλιογραφία η έννοια αλλά γενικά, παλαιότερα αναφερόταν κυρίως στα φυσικά συστήματα, ενώ σήμερα και στα ανθρωπογενή και στις μεταξύ των συστημάτων σχέσεις (Δημητρίου,

2009: 116). Στο πλέγμα των σχέσεων αλληλόδρασης συνιστωσών που το απαρτίζουν, ο άνθρωπος έχει κεντρική και αμφίδρομη θέση αλληλεπίδρασης (Δημητρίου, ο.π.). Περισσότερο σήμερα, με την συμβολή και της επιστήμης της Οικολογίας, η θεώρηση του περιβάλλοντος εντάσσεται σε πλαίσιο ανθρωπολογικής και κοινωνικής συνείδησης για το μέλλον του πλανήτη, που περιλαμβάνει την συνειδητοποίηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων υποβάθμισης της φύσης, της σχέσης που συνδέει την φύση με τον άνθρωπο, της θέσης ότι η αποδιοργάνωση της φύσης θέτει πρόβλημα οργάνωσης της κοινωνίας (Φλογαΐτη, 2011: 72-81). Στην εμπλοκή δηλαδή πολλαπλών παραγόντων, οικονομικών, κοινωνικών, περιβαλλοντικών ανάγεται η όλο και αυξανόμενη πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών ζητημάτων σήμερα, η αποτελεσματική αντιμετώπιση των οποίων προϋποθέτει συστημική και ολιστική θέαση, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ βιοφυσικών, κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών παραμέτρων των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Ράγκου, 2015).

Αφενός τίθεται ζήτημα *περιορισμένων πόρων*, όπως η εξάντληση των διαθέσιμων αποθεμάτων ενέργειας, από υπερκατανάλωση, και αφετέρου ζητήματα *πηγών απειλής* του περιβάλλοντος όπως η ρύπανση από απόβλητα, η υπερβολή κι η λανθασμένη διαχείριση των ανθρώπων στα απορρίμματα, τα απόβλητα που εκπέμπονται στην ατμόσφαιρα σε μορφή αερίων από καύσιμα, αεροζόλ ή μονάδες κλιματισμού τα οποία και επηρεάζουν την ατμοσφαιρική θερμοκρασία από την οποία επηρεάζεται και το όζον που περιβάλλει τη γη, η τοξική μόλυνση (Δημητρίου, 2009: 21-22, Φλογαΐτη, 2011: 21-23, Γεωργόπουλος, Φλογαΐτη, 2012: 15, Miller, 2004: 18, 221, Λαζαρέτου, 2002: 13-21). Προβλήματα που επιφέρουν *περιβαλλοντική αποδιοργάνωση, φυσική, χημική και βιολογική αλλαγή στο οικοσύστημα και τους διαθέσιμους πόρους του* (Πετράκου, 2009: 96), και που προκύπτουν από διαταραχές και δυσλειτουργίες των συστημάτων υποστήριξης της ζωής που έχουν προέλθει από διαχειριστικές πρακτικές του ανθρώπου και παρεμβάσεις του (Δημητρίου, 2009: 19-21, Φλογαΐτη, 2011: 149).

388

Με άρση των πρωτογενών αιτιών που προκαλούν την *περιβαλλοντική αποδιοργάνωση* ή αλλιώς *οικολογική κρίση*, άρση που θεωρείται ότι προϋποθέτει την αλλαγή συμπεριφοράς των ανθρώπων, αναμένεται η αποκατάσταση των απωλειών και των δυσκολιών. Επειδή πρωτογενείς αιτίες δηλαδή, θεωρούνται οι ανθρώπινες δραστηριότητες στο περιβάλλον, οι *μη οικολογικές*, προσδοκείται ότι με τις *οικολογικές* πρακτικές αφενός αποκαθίστανται κάποια προβλήματα και αφετέρου προλαμβάνεται η επιδείνωση κάποιων προβλημάτων. Με την ένταξη στην εκπαίδευση διαδικασιών προς αυτόν τον σκοπό, ευαισθητοποίησης προς τα περιβαλλοντικά ζητήματα, επικέντρωση στους φυσικούς πόρους και την διαχείρισή τους, καλλιέργειας οικολογικών πρακτικών, καλλιέργεια ευαισθητοποιημένου και ενεργού πολίτη, διασφαλίζεται ένα μέλλον με περιβαλλοντική και κοινωνική αειφορία (Δημητρίου, 2009: 12, 98-102, 109, 121, Κωνσταντινόπουλος, 2004: 380, Γεράκης, 2004: 6).

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ή Περιβάλλον & Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Πρώτες αναφορές σε όρους *Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* γίνονται την δεκαετία του 1970, όταν αναφύονται και δημοσιοποιούνται θέματα που σχετίζονται με την υποβάθμιση του περιβάλλοντος εξαιτίας ανθρώπινων δραστηριοτήτων, οπότε και διερευνάται η φύση της περιβαλλοντικής αγωγής, το εννοιολογικό της πλαίσιο, ο σκοπός, οι στόχοι και η μεθοδολογία υλοποίησής της (Δημητρίου, 2009: 47-49, Παπαδημητρίου, 1998: 41). Κατά την δεκαετία αυτήν έως και την δεκαετία του 1990, η παιδεία για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σε θέματα φυσικού περιβάλλοντος στην Ελλάδα αποκαλείται ως *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (Παπαδημητρίου, 1998: 60, 121-151). Στις δεκαετίες που ακολουθούν παρατηρείται αλλαγή στις αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, μια μετακίνηση της σκέψης από θετικιστικού σε ερμηνευτικού και κριτικού τύπου

επιστημολογία, οπότε και ο όρος *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* ή και *Περιβαλλοντική Αγωγή* εκφράζεται και με όρους όπως *Εκπαίδευση για την Αειφορία* (Δασκολιά, 2005: 43), *Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη* (Ταμουτσέλη, 2009: 9), *Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (ΦΕΚ Β' 2336, 2011) ή *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, όρος που κατά την Φλογαίτη (2005, 17-18) θεωρείται ο πιο επιτυχής.

Κατά τους Fettes, Ramsden (1995: 84. Στο: Dillion, 2009: 138) ο όρος *αειφορία* εννοιοδοτείται ως η *ωφέλιμη χρήση των πόρων με την ελάχιστη παρέμβαση ή κυκλική ανανέωση για την διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης, με την ελάχιστη κατανάλωση ενέργειας και ρύπανσης που μακροπρόθεσμα συμβάλλουν στην μη υποβάθμιση του περιβάλλοντος*. Έτσι *αειφόρος* ή *βιώσιμη* θεωρείται η *ανάπτυξη* αν λαμβάνει υπόψη την επάρκεια των φυσικών στοιχείων, την ανάγκη διατηρησιμότητας τους στο χρόνο, τις άμεσες και μακροπρόθεσμες ανάγκες ενός τόπου (Λαζαρέτου, 2002: 24) ή η ανάπτυξη εκείνη που είναι σε θέση να ικανοποιεί τις ανάγκες των σημερινών γενεών χωρίς να διακυβεύει την δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες (Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη Brundtland, Έκθεση *Το Κοινό μας Μέλλον*, 1987). Επειδή η κοινωνία, η οικονομία, η κουλτούρα, θεωρούνται ως σημαντική διάσταση του περιβάλλοντος (Δημητρίου, 2009: 96), στους στόχους *οικολογικής βιωσιμότητας* προστίθενται στόχοι *κοινωνικής και πολιτισμικής βιωσιμότητας* (Ταμουτσέλη, 2009: 27). Έτσι σήμερα θεωρείται αναγκαioτητα η συμπερίληψη του όρου *Αειφορία* στην Εκπαίδευση που σχετίζεται με το Περιβάλλον και η αξιοποίηση της για κριτική ανάλυση καταστάσεων που σχετίζονται με το Περιβάλλον, και την σχέση ανθρώπου και κοινωνίας με το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (Δημητρίου, 2009: 93-98).

Περιβάλλον & Εκπαίδευση –Στόχοι

Πρωταρχικοί στόχοι της Εκπαίδευσης με αναφορά στο περιβάλλον είναι η ενημέρωση ατόμων και κοινωνικών ομάδων και επίγνωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, η ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων, δεξιοτήτων, ικανότητας αξιολόγησης και περιβαλλοντικής δράσης (Δημητρίου, 2009: 59), η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης ώστε μέσω κοινωνικής συμμετοχής και καθημερινής δράσης να εφαρμοστούν περιβαλλοντικές δομές και πρακτικές (Καϊλα, Λιβέρη, 2009: 480, Κόνσολας et al., 2009: 615), να προταθούν πρότυπα υπεύθυνης συμπεριφοράς (Παπαδημητρίου, 1998: 54, Αναστασάτος et al., 2009: 579). Στόχοι που εμπεριέχονται στην περιβαλλοντική δράση είναι η ανάληψη ευθυνών και παρεμβάσεων, η διαμόρφωση πολιτών με οικολογική παιδεία, οικολογική κοινωνική, οικονομική, πολιτική συνείδηση, ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία (Φλογαίτη, 2011: 159-164).

ΑΕΙΦΟΡΙΑ & ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Αποδίδοντας αγγλόφωνους όρους όπως *cross curricular thematic approach* ή *integrated themes*, που δηλώνουν έννοιες συσχέτισης και ενιαιοποίησης της οργάνωσης της σχολικής γνώσης, ο Ματσαγγούρας (2002: 47-48) διαμόρφωσε τους όρους *διαθεματικότητα* και *διεπιστημονικότητα*. Διαθεματικότητα θεωρείται η οργάνωση της σχολικής γνώσης μέσω της επεξεργασίας θεμάτων *προσωπικού ή καθολικού ενδιαφέροντος (themes)*, *προβληματισμού και αντιπαράθεσης (issues)*, *διαλεκτικής προβληματικών καταστάσεων, καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σπουδαιότητας (universalia)* (Ματσαγγούρας, 2002: 97, 100-106). Εννοιοδοτούνται με τον τρόπο αυτό τα μαθησιακά αντικείμενα ως «βοηθοί», ως πολυεπιστημονικά, πολυκλαδικά εργαλεία στη μελέτη των τιθέμενων θεμάτων (ο.π.: 50-51), ως συμβολή στην κατανόηση και διαχείριση των προς επεξεργασία θεμάτων και η γνώση θεωρείται ότι «νομιμοποιείται» όταν υπηρετεί τα εξεταζόμενα θέματα και όχι ως αυτοσκοπός (Beane, 1997: 82 στο: Ματσαγγούρας, ο.π.: 97).

Κύρια αρχή και θεωρητική βάση της διαθεματικότητας είναι η *ολιστική προσέγγιση* της γνώσης και γενικά της πραγματικότητας που την φέρνουν στο προσκήνιο οι σύγχρονες *συστημικές* θεωρίες, οι οποίες αποδίδουν την πραγμάτωση της γνώσης στις συζεύξεις που λειτουργούν στο πλαίσιο αλληλεπιδραστικά, σε συγκεκριμένες καταστάσεις ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του οργανισμού με το περιβάλλον του, ως ενσωματική διαδικασία κατά την οποία νους και εγκέφαλος αλληλεπιδρά με το οικοσύστημα (Πουρκός, 2003: 60-72). Έτσι με την εστίαση στην πολυπρισματική αναζήτηση και διαφώτιση ενός *θέματος*, προσλαμβάνεται ολικά η ικανότητα αντίληψης, παρέχεται η δυνατότητα έκφρασης εξατομικευμένα, η αντλούμενη γνώση για το *θέμα* εντάσσεται στο αυθεντικό περιβάλλον του παιδιού.

Με τον όρο *Διαθεματικά Σχέδια Εργασίας*, που προτείνονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003), χαρακτηρίζεται μια παρόμοια διαδικασία με την οποία τα θέματα γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας εντός των διακριτών μαθημάτων με *διεπιστημονική* οργάνωση (Ματσαγγούρας, 2002: 101). *Διεπιστημονική* θεωρείται η οργάνωση της γνώσης με προσπάθεια της πιο αξιοποιήσιμης διασύνδεσης των περιεχομένων διαφορετικών μαθημάτων για την αποδοτικότερη προσέγγιση του περιεχομένου (Ματσαγγούρας, 2002: 48). Διαδικασία που μπορεί να γίνει και με *διεπιστημονική διάχυση* (*infusion approach*), με την οποία ένα νέο γνωστικό αντικείμενο όπως η *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* διαχέεται μέσα από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα (ο.π.: 82-85). Είναι βασισμένη σε μια *θεματική*, δουλεύεται διαθεματικά, παράλληλα όμως μπορεί να διαχέεται μέσα από άλλα γνωστικά αντικείμενα, δουλεύεται δηλαδή διεπιστημονικά. Μάλιστα ο τύπος διαδικασιών της, η κοινή πρόταση *θέματος* από μια ομάδα, η από κοινού διαμόρφωση και διεξαγωγή του και η έκβαση του τερματισμού του σε ένα τελικό προϊόν, τα οποία αποτελούν πηγή μάθησης, συνδέουν το σχολείο με την κοινωνία, βασίζονται κυρίως στη συνεργασία, αποτελούν και τα χαρακτηριστικά ενός *project* όπως τα αναφέρει ο Frey (2005: 7-8). Χαρακτηριστικά που αιτιολογούν την απόδοση του *project* με τον όρο *Σχέδια Εργασίας* ή *Διαθεματικά Σχέδια Εργασίας* (Ματσαγγούρας, 2002: 221-222). Επειδή κατά τον Ματσαγγούρα (ο.π.) τα Σχέδια Εργασίας αποτελούν μεθοδευμένες μορφές δράσης που οδηγούν στην επίλυση προβλημάτων, στη μελέτη θεμάτων ή ζητημάτων, στην παραγωγή κατασκευών και στη σύνθεση καλλιτεχνικών δημιουργημάτων, κινητοποιούν την ολόψυχη εμπλοκή των μαθητών επειδή τα θέματα τους ενδιαφέρουν, διεξάγονται μέσα από συλλογικές διαδικασίες, εξασφαλίζουν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης, αναζητούν πληροφορίες σε φυσικούς και κοινωνικούς χώρους, έχουν δυνατότητα επιλογής θεμάτων, μέσων, διαδικασιών, παρουσίασης.

Ένα Διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας που από την εφαρμογή του φαίνεται να συνδυάζει όλα τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά παραθέτεται στην συνέχεια. Ένα Σχέδιο Εργασίας που συνδυάζει επίσης τη διαθεματικότητα με τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για αειφορία.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Περιγραφή της ερευνητικής εφαρμογής

Αφετηρία της έρευνας

Προαναφέρθηκε αφενός ότι προβλήματα που ταλανίζουν το Περιβάλλον σήμερα ανάγονται σε ανθρώπινες δραστηριότητες, και αφετέρου ότι δίδεται στην εκπαίδευση σημαντικός ρόλος για την επανόρθωση των προβλημάτων και την πρόληψη επιδείνωσης με την παιδεία που καλλιεργεί ενεργό πολίτη. Σχετικά με τις διαδικασίες μάθησης αναφέρθηκε ότι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μέσω Διαθεματικών Σχεδίων Εργασίας επειδή προσλαμβάνουν ολιστικά την

γνώση λειτουργούν αποδοτικότερα. Με αφετηρία τις θέσεις αυτές έγινε εφαρμογή Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας.

Σκοπός της ερευνητικής εφαρμογής

Μέσω της εφαρμογής του παρατιθέμενου Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διαθεματικής εκπαιδευτικά προσέγγισης θεμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αν η διαθεματικότητα ευνοεί τους σκοπούς της *Εκπαίδευσης για την Αειφορία*. Διερευνάται παράλληλα και το αντίστροφο· αν η περιβαλλοντική εκπαίδευση αναδεικνύει την διαθεματικότητα ως αποτελεσματικό εργαλείο εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία της ερευνητικής εφαρμογής

α. Ερευνητικά εργαλεία

Εφαρμόστηκε Διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας με παράλληλη έρευνα με μέθοδο *έρευνα δράσης*. *Έρευνα δράσης* εννοιοδοτείται ένας τύπος συνεργατικής –αυτοστοχαστικής έρευνας που επιχειρείται από τους συμμετέχοντες σε μια κοινωνική κατάσταση που λαμβάνει χώρα, για την κατανόησή της, την βελτίωση της δικής τους λογικής και κριτικής πρακτικής και διά μέσου κριτικά επεξεργασμένης δράσης την βελτίωση της κατάστασης (Kemmis & McTaggart, 1988, στο: Σουβατζή, 2005: 193-194). Μάλιστα η *έρευνα δράσης* θεωρείται κυρίαρχη μέθοδος στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην κριτική προσέγγιση της (Σουβατζή, 2005: 194) και χρησιμοποιείται ευρύτατα στην *Εκπαίδευση για την Αειφορία* (Ταμουτσέλη, 2003: 32-33). Περιγράφεται το πρόβλημα ή το θεματικό ζήτημα, η εκπαιδευτική ομάδα εμπλέκεται σε διαδικασία βελτίωσης της κατάστασης βάζοντας τις ιδέες της σε πράξη, με σχεδιασμό, δράση, παρατήρηση και επιδιώκονται αλλαγές προσωπικές και κοινωνικές σε τρία πεδία, στη χρήση της γλώσσας και την ομιλία, στις δραστηριότητες και πρακτικές, και στις κοινωνικές σχέσεις και την οργάνωση των θεσμών (Σουβατζή, ο.π.: 194). Σε σχέση με την αξιολόγηση, στην *έρευνα δράσης* η αξιολόγηση θεωρείται διαδικασία εσωτερική με δυναμική ανατροφοδότησης ερευνητή, αποδεκτών της έρευνας και διαδικασίας της έρευνας, γι' αυτό μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση των συμμετεχόντων στις γνώσεις και τις αξίες (Ταμουτσέλη, 2003: 32-33).

Πριν την εφαρμογή του Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας που προαναφέρθηκε, προηγήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία: α) Ερωτηματολόγιο σε τύπο δομημένης Συνέντευξης για την ανίχνευση των στάσεων των παιδιών σχετικά με ζητήματα περιβαλλοντικά, η κλίμακα περιβαλλοντικών στάσεων, *Children's Attitudes Toward the Environment Scale (CATES)*, των L. Musser & A. Malkus (1994: 22-25), β) Απλουστευμένο το «*Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*» της Ευ. Τάφα (1995), γ) Το Ψυχομετρικό Κριτήριο Πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης (για παιδιά ηλικίας 4.00-7.05) σε προσαρμογή –στάθμιση για την Ελλάδα των Μπάρμπα & Βερμέουλεν (2008).

Σημαντικό εργαλείο καθ' όλη την διάρκεια της εφαρμογής υπήρξε η *Παρατήρηση*, εργαλείο βασικό στην *Έρευνα δράση*, στο σχολείο ή στο πεδίο, αλλά και στο σπίτι από τους γονείς, επειδή για την περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει αξία η πρόσκτηση μόνιμων συνηθειών.

Εργαλείο αναδείχτηκε, όχι μεθοδευμένα αλλά στην πορεία της έρευνας, και το παράλληλο τμήμα της ίδιας τάξης, επειδή προέκυψε να λειτουργεί άτυπα ως τμήμα ελέγχου με διαπιστώσεις από συγκριτικά δεδομένα.

β. Πληθυσμός και δείγμα

Πεδίο της έρευνας υπήρξε η Α΄ τάξη δημόσιου Δημοτικού σχολείου νησιού Νότιου Αιγαίου, το 2011, λόγω προσβασιμότητας. Δείγμα απετέλεσαν 27 μαθητές, 14 κορίτσια και 13 αγόρια.

γ. Διαδικασία εφαρμογής

Πριν την εφαρμογή του *Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας* χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις του οποίου διαβάζονταν σε τύπο δομημένης Συνέντευξης στο παιδί από την ερευνήτρια, επειδή τα παιδιά βρισκόταν σε προαναγνωστικό στάδιο. Στην συνέχεια έγινε η διαδικασία των Τεστς *Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας (Τάφα) & Πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης*.

Μετά εφαρμόστηκε το *Διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας*, όπως καταγράφεται στη συνέχεια σε τίτλους, η ανάπτυξη των οποίων επαφίεται σε όσους θελήσουν να το εφαρμόσουν. Επειδή μπορεί να εφαρμοστεί και σε Νηπιαγωγείο, τα μαθησιακά πεδία αναφέρονται σε συνδυασμό με τα μαθησιακά πεδία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΦΕΚ 303/2003: 587-590):

Τίτλος Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας: «Απορριμμάτων Διλήμματα»

1^η Φάση: *«Μειώνω τα Απορρίμματα, Επαναχρησιμοποιώ, Ανακυκλώνω»*

Α' Έννοια: *Μειώνω τα Απορρίμματα*

1^η Δραστηριότητα: Παιδί & ανθρωπογενές περιβάλλον: *Το καλάθι της τάξης μου (προβληματισμός: αναζητώντας υλικά συσκευασίας, πρώτη τους ύλη, υπερβολικές συσκευασίες... στον κάδο της τάξης).*

2^η Δραστηριότητα: Παιδί και Μαθηματικά: *Μετρώντας απορρίμματα... (από το καλάθι της τάξης συν το καλάθι της άλλης τάξης ... επί τα καλάθια των σχολείων και οικημάτων της Γης ...).*

3^η Δραστηριότητα: Παιδί και Η/Υ: *Προβολή μέσω Η/Υ ταινίας περιβαλλοντολογικού προβληματισμού.*

4^η Δραστηριότητα: Παιδί και ανθρωπογενές περιβάλλον: *Στου παππού του παππού & της γιαγιάς της γιαγιάς τα χρόνια τα απορρίμματα... (ιστορία των απορριμμάτων)*

5^η Δραστηριότητα: Παιδί και ανθρωπογενές περιβάλλον: *Ερευνώντας υλικά συσκευασίας στο Supermarket της γειτονιάς του σχολείου. Επίσκεψη στο πεδίο.*

6^η Δραστηριότητα: Παιδί και Γλώσσα: *Παρουσίαση των παρατηρήσεων των Ομάδων Εργασίας των παιδιών από την έρευνα στο πεδίο στην τάξη - Συζήτηση στην Ολομέλεια των παιδιών.*

Β' Έννοια: *Επαναχρησιμοποιώ*

7^η Δραστηριότητα: Παιδί & Γλώσσα. *Αφήγηση ιστορίας – Παραμύθι για την Επαναχρησιμοποίηση*

8^η Δραστηριότητα: Παιδί & Εικαστικά: *Κολλάζ με αντικείμενα που δεν θέλουμε άλλο & δωρίζουμε*

9^η Δραστηριότητα: Παιδί & Γλώσσα: *Λέξεις με θέμα «Απορρίμματα». Γράμματα-λέξεις-έννοιες*

10^η Δραστηριότητα: Παιδί και Εικαστικά: *Φύλλο Εργασίας Τα άδεια βαζάκια. Τα άδεια βαζάκια γεμίζουν με ιδέες επαναχρησιμοποιούμενα.*

11^η Δραστηριότητα: Παιδί και Η/Υ: *«Διλήμματα παιδιών».* Διαδραστικό παιχνίδι μέσω Η/Υ. Τα παιδιά βοηθούν τον ήρωα να αξιοποιήσει προϊόν ή υλικό συσκευασίας με δωρεά ή επαναχρησιμοποίηση.

12^η Δραστηριότητα: Παιδί και Μουσική, Δημιουργία και Έκφραση: *Μουσικοκινητικό παιχνίδι.*

Με το σταμάτημα της μουσικής όποιος δεν προλάβει κάθισμα λύνει κάρτες επαναχρησιμοποίησης.

Γ' Έννοια: *Ανακυκλώνω*

13^η Δραστηριότητα: Παιδί & Γλώσσα: *Παραμύθι «Ο Σώτος ο Μαζεύος».* Αφόρμηση-Διλήμματα.

14^η Δραστηριότητα: Παιδί και Εικαστικά. *Χρωματίζω σε Φύλλο Εργασίας & Ζωγραφίζω* μόνον υλικά συσκευασίας ή αντικείμενα που θα δώσω στον Σώτο τον Μαζεύο να μαζέψει για να ανακυκλωθούν.

15^η Δραστηριότητα: Παιδί και Κουκλοθέατρο: «*Ανακυκλώσιμα υλικά στον κάδο της Ανακύκλωσης*».

Με κουκλο-ήρωες ανακυκλώσιμα υλικά που συζητούν, ρωτούν, τραγουδούν, ελπίζουν...

16^η Δραστηριότητα: Παιδί και Παιχνίδι: *Διαχωρίζω τα σκουπίδια μου*. Εξοικείωση με το διαχωρισμό των ανακυκλώσιμων υλικών, πλαστικών, χαρτού, γυαλιού, μετάλλων, μπαταριών, ηλεκτρονικών.

17^η Δραστηριότητα: Παιδί και Περιβάλλον: *Στους Κάδους της Ανακύκλωσης*. Μετάβαση στο πεδίο.

18^η Δραστηριότητα: Παιδί και Μουσική: Τραγούδι με θέμα την Ανακύκλωση.

2^η Φάση: *Απορρίμματα, θάλασσα και ακτές*

Δ' Έννοια: *Απορρίμματα σε θάλασσα και ακτές*

19^η Δραστηριότητα: Παιδί και Περιβάλλον: *Υιοθέτηση ακτής*. Επίσκεψη στο πεδίο. Έρευνα σε κοντινή ακτή, εντοπισμός σκουπιδιών, είδος τους, ιδέα υιοθεσίας, σχεδιασμός ενεργειών υιοθεσίας.

20^η Δραστηριότητα: Παιδί και Γλώσσα. *Εγγραφο Υιοθεσίας Ακτής*. Σχεδιάζονται από τα παιδιά με σκίτσα οι *Ενέργειες Υιοθεσίας*, γράφονται και με γράμματα. Αναρτώνται κείμενο με σκίτσα.

21^η Δραστηριότητα: Παιδί και Εικαστικά. *Ένα Μήνυμα Κολλάζ στην Υπηρεσία Καθαριότητας του Δήμου και του Λιμεναρχείου*. Εικονομήνυμα με κολλάζ 'η ακτή πριν και σωστά' για αποστολή.

22^η Δραστηριότητα: Παιδί και Η/Υ. *Εγγραφο στην Υπηρεσία Καθαριότητας Δήμου & Λιμεναρχείου*.

Χρήση κειμενογράφου Η/Υ για γραφή λέξεων από τα παιδιά που έχουν προαποφασίσει. Εκτύπωση.

23^η Δραστηριότητα: Παιδί και Η/Υ. *E-mail στην Υπηρεσία Καθαριότητας Δήμου & Λιμεναρχείου*. Και η υπηρεσία ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με επισύναψη αρχείου για την αποστολή του εγγράφου.

24^η Δραστηριότητα: Παιδί και Μουσική. *Τραγούδι: Η προσευχή των ψαριών* (Θέτης Χορτιάτη).

25^η Δραστηριότητα: Παιδί και Περιβάλλον. *Προσκεκλημένος στην τάξη*. Ενημέρωση από εκπρόσωπο του Λιμεναρχείου στην τάξη για ευαισθητοποίηση στο ζήτημα προστασίας θάλασσας και ακτών.

3^η Φάση: *Απορρίμματα επί σκηνής – Αξιολόγηση και Διάχυση εμπειριών στην Κοινωνία*

Ε' Έννοια: *Αυτενεργώ – Δημιουργώ – Παίζω Θέατρο απαντώντας στα 'Απορριμμάτων Διλήμματα'*.

26^η Δραστηριότητα: Παιδί και Θεατρική Έκφραση. *Προετοιμασία Θεατρικής Παράστασης*. Συζήτηση: υποθέματα, Προτάσεις, Χωρισμός Ομάδων για κάθε υποθέμα, Σχεδιασμός Εργασίας κάθε Ομάδας.

27^η Δραστηριότητα: Παιδί & Εικαστικά. *Φόντο Σκηνικού – Κουστούμια*. Κάθε Ομάδα τα δικά της.

28^η Δραστηριότητα: Παιδί & Γλώσσα. *Σχεδιασμός αυτοσχέδιων διαλόγων*. Σενάρια από τις Ομάδες.

29^η Δραστηριότητα: Παιδί και Μουσική. *Επιλογή μουσικής επένδυσης – τραγουδιών*.

30^η Δραστηριότητα: Παιδί και Θεατρικός αυτοσχεδιασμός. *Παρουσίαση θεατρικού εργαστηρίου*.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Ερευνητικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του προαναφερόμενου Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο ανίχνευσης περιβαλλοντικών στάσεων που δόθηκε προ και μετά της εφαρμογής, από τα δεδομένα των τεστ γνωστικών δεξιοτήτων που δόθηκαν προ της εφαρμογής συγκρίσιμα με τις αντίστοιχες δεξιότητες μετά την εφαρμογή, από την παρατήρηση των παιδιών πριν, κατά και μετά την εφαρμογή και την συγκριτική παράθεση μεταβλητών, γνωστικών κυρίως, με το άλλο τμήμα της ίδιας τάξης που άτυπα λειτούργησε ως τμήμα ελέγχου.

Αναφορικά με το Ερωτηματολόγιο των Musser & Malkus, στο οποίο επτά από τις είκοσι πέντε ερωτήσεις αφορούν ειδικά τα απορρίμματα, φάνηκε ότι προ της εφαρμογής από τις 675 απαντήσεις των 27 παιδιών, οι 333 διάκεινται ευαισθητοποιημένα σε οικολογικές πρακτικές δηλαδή το 49,33% ενώ μετά την εφαρμογή οι 640 από τις 675 απαντήσεις δηλαδή το 94,81%, ενώ ειδικά στις ερωτήσεις που αφορούσαν την διαχείριση απορριμμάτων το ποσοστό μετά την εφαρμογή ανήλθε στο 100%, με στατιστικά επίσης σημαντική διαφορά σε σχέση με τα προ της εφαρμογής ποσοστά. (Πίν. 1).

Πίνακας 1. Αριθμητικές & ποσοστιαίες τιμές απαντήσεων στο Ερωτηματολόγιο προ & μετά εφαρμογής

<i>ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ</i> <i>οικολογικών</i> <i>στάσεων</i>	<i>N</i> (25 χ 27)	<i>N</i> <i>οικολογικές</i>	<i>P</i>	<i>ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ</i> <i>Διαχείριση</i> <i>απορριμμάτων</i>	<i>N</i> (7 χ 27)	<i>N</i> <i>οικολογικές</i>	<i>P</i>
<i>Προ</i> <i>εφαρμογής</i>	<i>N</i> 675	<i>N</i> 333	<i>P</i> 49,33%	<i>Προ</i> <i>εφαρμογής</i>	<i>N</i> 189	<i>N</i> 24	<i>P</i> 12,70%
<i>Μετά</i> <i>εφαρμογή</i>	<i>N</i> 675	<i>N</i> 640	<i>P</i> 94,81%	<i>Μετά</i> <i>εφαρμογή</i>	<i>N</i> 189	<i>N</i> 189	<i>P</i> 100%

Αναφορικά με το Τεστ ανίχνευσης αναγνωστικής ικανότητας (Τάφα) το οποίο χορηγήθηκε απλουστευμένο, διαπιστώθηκε ότι προ της εφαρμογής το 1 από τα 27 παιδιά κατείχε την ικανότητα αυτή –όχι όμως στις απαιτήσεις του τεστ. Κατά την διάρκεια και με το πέρας της εφαρμογής τα 26 από τα 27 παιδιά απέκτησαν ευχερώς την αναγνωστική ικανότητα και το 1 σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό σε σχέση με την σοβαρή αναπτυξιακή δυσκολία που του διαγνώστηκε. Επειδή φάνηκε ότι έμαθαν σε πολύ λίγο χρόνο ανάγνωση, ώστε τον μήνα Νοέμβριο είχαν την αναγνώριση των σημείων του γραπτού λόγου και την ευχέρεια να διαβάζουν άγνωστο γραπτό κείμενο αφενός, και αφετέρου επειδή παράλληλα με την εφαρμογή υπήρχε στο πρόγραμμα και το γλωσσικό μάθημα, δεν δόθηκε το Τεστ μετά την εφαρμογή, αφού δεδομένα απέδιδαν η παρατήρηση του προφορικού και γραπτού λόγου, η πρόωμη αναγνωστική ικανότητά τους, Φύλλα Εργασίας και πολυτροπικά τους κείμενα.

Αναφορικά με το Κριτήριο Πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης, ανάλογα με την ειδικότερη ηλικιακή ομάδα κάθε παιδιού συλλέχθηκε ο βαθμός επάρκειάς του στις 8 μαθηματικές ενότητες του Κριτηρίου και η μέση τιμή των γενικών βαθμολογιών των παιδιών ήταν 19,7, τιμή που κατέτασσε την ένταξη τους στο Δ΄ Επίπεδο μαθηματικής επάρκειας, *αδύναμου έως μέτριου* βαθμού. Δεν επαναλήφθηκε το Κριτήριο αφού καθ' όλη τη διάρκεια της Εφαρμογής τα Φύλλα Εργασίας των παιδιών στα μαθηματικά, απέδιδαν δεδομένα στις αντίστοιχες δεξιότητες του Κριτηρίου, τα οποία έδειχναν *καλό έως πολύ καλό βαθμό επάρκειας* (Α΄ Επίπεδο), οπωσδήποτε με την παράλληλη με την Εφαρμογή άσκηση από το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών του Προγράμματος.

Αναφορικά με τη συγκριτική παράθεση δεδομένων, γνωστικών κυρίως, με το άλλο τμήμα της ίδιας τάξης που άτυπα λειτούργησε ως τμήμα ελέγχου: Δεύτερο τμήμα της ίδιας τάξης έδινε στοιχεία με σημαντικές διαφορές από το τμήμα έρευνας στις γλωσσικές δεξιότητες, και αρκετά σημαντικές στις μαθηματικές. Ειδικά η αναγνωστική ικανότητα έδειξε να γίνεται κατακτήσιμη με μεγάλη χρονική διαφορά (αργότερα) για το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών του δεύτερου τμήματος.

Αναφορικά με τα δεδομένα από Παρατήρηση: Δεδομένα από Παρατήρηση στην τάξη ή στα επισκέψιμα πεδία φαίνεται να δείχνουν αφενός αναφορικά με τους στόχους της εκπαίδευσης για το Περιβάλλον ότι τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν, ενημερώθηκαν, ενδιαφέρθηκαν, προβληματίστηκαν, κατέκτησαν έννοιες, έδρασαν αυτενεργώντας και συνεργαζόμενα για το Περιβάλλον, και αφετέρου αναφορικά με τους στόχους των γνωστικών τους αντικειμένων, κατέκτησαν γρήγορα, ευχάριστα, παίζοντας, γλωσσικές και μαθηματικές δεξιότητες όπως και δεξιότητες στην Μελέτη Περιβάλλοντος, στην Μουσική, στα Εικαστικά, στο Θέατρο, αλλά και εκφράστηκαν συναισθηματικά, επικοινωνήσαν, συνεργάστηκαν, ενεργοποιήθηκαν κοινωνικά. Δεδομένα από παρατήρηση δίνουν και αυθόρμητες καταθέσεις γονέων για οικολογική συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι, οι οποίες πέρα από την αναμενόμενη παρέμβαση των παιδιών στον τομέα διαχείρισης σκουπιδιών, αναφέρονται και σε παρεμβάσεις τους του τύπου «κλείνουμε το φως βγαίνοντας από το δωμάτιο», «δεν ανάβουμε το μεγάλο μάτι» ή «δεν αφήνουμε την βρύση να τρέχει»... ζητήματα που αναφέρθηκαν αμυδρότερα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας με τίτλο «Απορριμμάτων Διλήμματα», τα οποία αναφέρονται αφενός στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που στοχεύει η Περιβαλλοντική εκπαίδευση ή Εκπαίδευση για την Αειφορία στα παιδιά, και αφετέρου σε προώθηση ανάπτυξης των δεξιοτήτων των παιδιών σε όλους τομείς των στόχων της εκπαίδευσης, γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχικών, κοινωνικών, σε όλα τα μαθησιακά πεδία.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι η εμπλοκή των παιδιών σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή Προγράμματα για την Αειφορία:

- προάγει τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών στην πρώιμη σχολική ηλικία: μέσω της ενασχόλησης με αυθεντικές περιστάσεις που απαιτούν και υποστηρίζουν αντίστοιχες δεξιότητες, αβίαστα, επιβεβαιώνοντας έρευνες που υποστηρίζουν ότι η σημασία του λόγου και της ανάγνωσης υπεισέρχεται σε κοινωνικές αξίες (Τάφα, 1995: 14) και ειδικά η *ανάγνωση* στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί σκέψεις και συναισθήματα μέσω ενός κειμένου προσπαθώντας να ερμηνεύσει σύμβολα (ο.π.: 15)
- προάγει τις μαθηματικές δεξιότητες των παιδιών στην πρώιμη σχολική ηλικία: εμπλεκόμενα τα παιδιά *αυθεντικά* σε λόγους απαρίθμησης, σε περιστάσεις επίλυσης προβλήματος, σε περιστάσεις που απαιτούν σύγκριση αριθμών, ανάγνωση αριθμών, εφαρμογή διαίρεσης σε έργα μερισμού, φαίνεται να αναπτύσσουν αντίστοιχες δεξιότητες αβίαστα, με φυσικό τρόπο, επιβεβαιώνοντας έρευνες που αποδεικνύουν ότι η ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών στα παιδιά ποικίλλει και εξαρτάται από τις καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά την χρησιμοποιούν και τα συμβατικά συστήματα που χρειάζεται να μάθουν (Nunes, Bryant, 2007: 403), από την δυνατότητα να

μετατρέπουν διαδικασίες σε μαθηματικά συστήματα αναπαράστασης που έχουν νόημα, συνδέονται με περιστάσεις, σε εργαλεία σκέψης (Nunes, Bryant, 2007: 67-69)

- προάγει τους συναισθηματικούς στόχους της εκπαίδευσης με την ενασχόληση με θεματικές που λειτουργούν ως κίνητρο ενδιαφέροντος για τα παιδιά σε αυθεντικές καταστάσεις που κινητοποιούν τα παιδιά να αυτενεργήσουν
- προάγει την ψυχική υγεία του παιδιού μέσω της συνεισφοράς της στην διαμόρφωση καλής σχέσης παιδιών – σχολείου επειδή τα παιδιά ενεργοποιούνται σε συμμετοχή αυτενεργώντας με προσωπική επιλογή και διάθεση
- προάγει την συναίσθηση κοινωνικής συνευθύνης και διαπροσωπικής συνεργασίας
- ενημερώνει και ευαισθητοποιεί τα παιδιά σε περιβαλλοντικά ζητήματα και καλλιεργεί την αξία του ενεργού πολίτη
- προσδίδει οικολογικές συνήθειες που ενσωματώνονται (*habits of mind*) στα παιδιά

Διαπιστώνεται ότι μέσω της διαθεματικής εφαρμογής περιβαλλοντικών προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγεται η ανάπτυξη γνωστικών, προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά παράλληλα με την περιβαλλοντική ευαισθησία -προστασία περιβάλλοντος, ορθολογική διαχείριση φυσικών πόρων, κοινωνική συνευθύνη, ανάληψη δράσεων, πολιτισμός ενεργού πολίτη-, αναδεικνύοντας αποτελεσματική την σύμπραξη των προσεγγίσεων. Συμπερασματικά, η διαθεματική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται από την έρευνα αυτή, ότι ιδιαίτερα επιτυγχάνει το σκοπό της *Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* ή *Εκπαίδευσης για την Αειφορία* και αντίστροφα, μέσω των θεματικής της *Περιβαλλοντικής* ή *Εκπαίδευσης για την Αειφορία*, η διαθεματικότητα φαίνεται να αποδεικνύεται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο επίτευξης των σκοπών της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναστασάτος, Ν., Κουτσούμπας, Δ., Ναλπαντίδου, Μ., Κοντοζήση, Ι. (2009). Οι αλυκές της Καλλονής Λέσβου. Προσαρμογή και κατασκευή Π.Π.Ε. για τα Υγροτοπικά συστήματα, με βάση τον Οδηγό της North American Association For Environmental Education (N.A.A.E.E.). Στο: Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου, Μ. Καϊλα, (Επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Ατραπός.

Γεράκης, Π.Α. (2004). Υγρότοποι. Στο: *Άνθρωπος και Περιβάλλον στον 21^ο αιώνα. Τα Κρίσιμα Προβλήματα*. Αθήνα: Μουσείο Γουλανδρή.

Γεωργόπουλος, Α., Φλογαϊτη, Ε. (2012). Εισαγωγή. Στο: Ε. Φλογαϊτη, Α. Γεωργόπουλος (επιμ.),

Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα. Αθήνα: Πεδίο.

Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ., Λιαράκου, Γ., Καϊλα, Μ. (Επιμ.) (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Ατραπός.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Dillion, J. (2009). Εκπαίδευση, Περιβάλλον και Αειφορία. Στο: Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ.

- Λιαράκου, Μ. Καϊλα, (Επιμ.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Frey, K. (2005). *Η «ΜέθοδοςProject» Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Καϊλα, Μ., Λιβέρη, Α. (2009). Θεματικός προσανατολισμός σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ζακύνθου (1984-2007). Στο: Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου, Μ. Καϊλα, (Επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κόνσολας, Μ. et al. (2009). Γνώσεις και στάσεις μαθητών απέναντι στο περιβάλλον: Διαθεματική προσέγγιση με τη μέθοδο project στην κοιλάδα του Αίθωνα στη Ρόδο. Στο: Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου, Μ. Καϊλα, (Επιμ.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2004). *Η Οικολογική Κρίση και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Φλώρινα.
- Λαζαρέτου, Θ. (2002). *Περιβαλλοντικά προβλήματα και δίκαιο*. Αθήνα: ΕΚΚΕ Εθνικό Κέντρο
- Κοινωνικών Ερευνών – Υπουργείο Περιβάλλοντος Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων – Γ.Γ.Ν.Γ. Μάγος, Κ. (2009). «Από τους πλανήτες στη γειτονιά μας» Όταν η περιβαλλοντική συναντά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σ' ένα σχέδιο εργασίας. Στο: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Επιμ. Α. Γεωργόπουλος. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Miller, T. (2004). *Περιβαλλοντικές Επιστήμες*. Επιμ. Κ. Παυλόπουλος. Εκδ.: Ίων.
- Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ. (προσαρμογή - στάθμιση). (2008). *Ψυχομετρικό Κριτήριο Πρώιμης*
- Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης – Utrecht Early Mathematical Competence Test (για παιδιά ηλικίας 4.00-4.05) των J.E.H. van Luit, B.A.M. van de Rijt, A. H. Pennings. Α.Π.Θ.*
- Musser L. & Malkus A. (1994). Children's Attitudes Toward the Environment Scale (CATES). *Journal of Environmental Education*, 25 (3), 22-25.
- Nunes, T., Bryant, P. (2007). *Τα παιδιά κάνουν Μαθηματικά*. Μεταφρ. Σ. Λειβαδοπούλου, Γ. Σαρηγιαννίδου. Εισ. Δ. Δεσλή. Πρόλ. Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια Διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Πετράκου, Η. (2009). Μετανάστευση και Περιβάλλον. Στο: Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου, Μ. Καϊλα, (Επιμ.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (2003). *Ο Ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την*

Κοινωνικο-ηθική Μάθηση. Η Οικο-σωματική-Βιωματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: Προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική. Αθήνα.

Ράγκου, Π. (2015). Κριτική θεώρηση του προσανατολισμού των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Περιβάλλον και Κοινωνία: 11^ο Περιβαλλοντικό Συνέδριο Ένωσης Ελλήνων Φυσικών*, Φλώρινα, 27-29 Μαρτίου 2015.

Σουβατζή, Δ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια κριτική θεώρηση. Στο: Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται.* Αθήνα: Gutenberg.

Ταμουτσέλη, Κ. (2003). *Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σύντομος Οδηγός για την υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με παραδείγματα εφαρμογών σε Γυμνάσια, Λύκεια, Τ.Ε.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης.* Θεσσαλονίκη: Δ/νση Δ. Ε. Δυτ. Θεσσαλονίκης.

Ταμουτσέλη, Κ. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολικός χώρος.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τάφα. Ευ. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.* Τόμ. Α' & Β'. ΦΕΚ Β' 303/13-03-03.

Φλογαΐτη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση.* Αθήνα: Πεδίο.

ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ

Μαρία Καραβίδα, Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος & Αφροδίτη Οδατζίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο θεσμός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε) υφίσταται στον ελληνικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες προσφέροντας πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αυτά τα προγράμματα στοχεύουν μεταξύ άλλων στην επαφή των μαθητών με το περιβάλλον, φυσικό και ανθρωπογενές, καθώς και στην προσέγγιση των αρχών της αειφορίας. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει κατά πόσο τα προγράμματα των Κ.Π.Ε συμβάλλουν στη γνωριμία των μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με το περιβάλλον και τις αρχές της αειφορίας. Για την εκπλήρωση του σκοπού της εργασίας πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου και στατιστική επεξεργασία σε πρωτογενή στοιχεία του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ για το σχολικό έτος 2014-2015. Ως κύριο αποτέλεσμα προέκυψε ότι υφίσταται σημαντικός αριθμός προγραμμάτων στα Κ.Π.Ε για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, τα οποία φέρνουν σε επαφή τα παιδιά με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και ενσπείρουν, άμεσα ή έμμεσα, την έννοια και τις αρχές της αειφορίας στοχεύοντας στη δημιουργία, ενεργών ως προς το περιβάλλον, πολιτών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Περιβάλλον, Αειφορία, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

399

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα υφίστανται σημαντικές αλλαγές στα παραγωγικά και καταναλωτικά πρότυπα. Αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν άμεσα την οικονομία, την κοινωνία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό και θέτουν το σύγχρονο άνθρωπο καθημερινά αντιμέτωπο με προβλήματα που υποβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής του. Η αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων συνιστά αδήριτη ανάγκη και καθολική κοινωνική απαίτηση. Από το γεγονός αυτό αναδεικνύεται η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των μαθητών σε αντίστοιχα ζητήματα ήδη από την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, ώστε αυτοί να καταστούν ενεργοί πολίτες ως προς αυτά τα προβλήματα στο προσεχές και απώτερο μέλλον.

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).

Για το σχεδιασμό των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες ή στα Κ.Π.Ε ενδείκνυνται οι γνωστικές θεωρίες μάθησης του κονστρουκτιβισμού (Piaget, Vygotsky) και οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης (Bandura). Συγκεκριμένα, η γνωστική θεωρία μάθησης του Piaget υποστηρίζει ότι οι ατομικές εμπειρίες του ατόμου αποτελούν κινητήριο αναπτυξιακή δύναμή του όπως και η επεξεργασία αντικειμένων του φυσικού κόσμου. Ο Vygotsky στη θεωρία του εκφράζει την

άποψη ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση συνιστά πηγή και δύναμη εξέλιξης του ατόμου, ενώ η νοητική ανάπτυξή του ακολουθεί πορεία από το κοινωνικό κομμάτι προς το ατομικό (Ματσαγγούρας, 2008). Παράλληλα, η κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης του Bandura εισάγει τον όρο «κοινωνική μάθηση» σύμφωνα με τον οποίο το άτομο υιοθετεί νέες συμπεριφορές μιμούμενο, συνειδητά ή ασυνείδητα, τον τρόπο συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων ή προτύπων, καθώς και των συνεπειών που προκύπτουν από αυτές (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007). Συνεπώς, μπορεί να οδηγηθεί κανείς στο συμπέρασμα ότι οι παραπάνω θεωρίες μάθησης οι οποίες υιοθετούνται κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων των Κ.Π.Ε δύνανται αρχικά να επηρεάσουν και εν συνεχεία να μεταβάλουν τη συμπεριφορά των νεαρών μαθητών στην κατεύθυνση που εκφράζουν οι αρχές της αειφορίας.

Οι κυριότερες παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση για τη μελέτη του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών ζητημάτων είναι: οι μέθοδοι συζήτησης (σε ομάδες, η αντιπαράθεση, η δημόσια συζήτηση ομάδας ομιλητών, ο καταγισμός ιδεών), η χαρτογράφηση εννοιών, η μελέτη περίπτωσης, οι μέθοδοι προσομοίωσης (σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια προσομοίωσης, μοντέλα), η πειραματική μέθοδος, η έρευνα επισκόπησης, η βιβλιογραφική έρευνα, η μέθοδος των ιστοριών, οι Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και οι μέθοδοι μελέτης περιβαλλοντικών θεμάτων εκτός αίθουσας όπως: η μελέτη πεδίου, τα περιβαλλοντικά μονοπάτια και τα παιχνίδια σε ανοικτό χώρο (Δημητρίου, 2009). Οι μέθοδοι μελέτης περιβαλλοντικών θεμάτων εκτός αίθουσας εφαρμόζονται κατά κύριο λόγο στα Κ.Π.Ε, καθώς ενδείκνυνται για την υλοποίηση των στόχων των προγραμμάτων τους. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι εφαρμόζονται είτε αυτόνομα, είτε συνδυαστικά με κάποιες από τις υπόλοιπες μεθόδους για τη μελέτη του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Συγχρόνως, κυρίαρχη επιλογή στα προγράμματα που υλοποιούνται στα Κ.Π.Ε αποτελεί η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οποία ενισχύει την ισότητα, τη συνεργασία και τον αλληλοσεβασμό (Ματσαγγούρας, 2008) ενσπείροντας και καλλιεργώντας, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, βασικές αρχές και αξίες της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη.

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει κατά πόσο τα προγράμματα των Κ.Π.Ε συμβάλλουν στη γνωριμία των μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με το περιβάλλον και τις αρχές της αειφορίας.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960. Η εμφάνισή της επέφερε τη μετάβαση από τα εκπαιδευτικά κινήματα που είχαν ως άξονα τη φύση, στο κίνημα με άξονα το περιβάλλον, το οποίο καλείται περιβαλλοντική εκπαίδευση (Φλογαΐτη, 2011). Ένας από τους πιο επιτυχημένους ορισμούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης την ορίζει ως τη διαδικασία, η οποία βοηθά τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος, την ικανότητα, την αποφασιστικότητα, αλλά και τη διάθεση για να εργαστούν ατομικά και συλλογικά, προκειμένου να επιτύχουν τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας, ανάμεσα στην ποιότητα της ζωής και στην ποιότητα του περιβάλλοντος (Hungerford et al, 1980). Τα τελευταία χρόνια τείνει να αντικατασταθεί ο όρος «περιβαλλοντική εκπαίδευση» με τον αντίστοιχο «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη», ο οποίος δύναται να θεωρηθεί ως μετεξέλιξη του που πηγάζει από τις διαμορφωθείσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Ως εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη καλείται το ολιστικό, διεπιστημονικό πλαίσιο που ενσωματώνει τις έννοιες της ανθρώπινης, της κοινωνικής και της οικονομικής ανάπτυξης, παράλληλα με τις περιβαλλοντικές ανησυχίες (Hopkins et al, 1996). Ουσιαστικά, η

εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη επιδιώκει και επιτυγχάνει μια πιο ευρεία προσέγγιση των υπό μελέτη ζητημάτων από αυτή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Οι έννοιες της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη διέπονται από αρχές και αξίες, οι οποίες αναδεικνύουν, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, τους επιδιωκόμενους στόχους τους. Ειδικότερα, ένα κοινωνικό σύνολο για να θεωρηθεί αειφόρο πρέπει να διέπεται από αρχές όπως (IUCN et al, 1991): ο σεβασμός και η μέριμνα για τη ζωή (τόσο για τους άλλους λαούς, όσο και για τις άλλες μορφές ζωής στο παρόν και στο μέλλον), η βελτίωση της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής (μέσω της υγιεινής ζωής, της εκπαίδευσης, της εξασφάλισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της πολιτικής ελευθερίας, της άρνησης της βίας), η πρόσβαση στους πόρους για την επίτευξη ευπρεπούς ζωής, η διατήρηση της ζωτικότητας και της ποικιλομορφίας της γης, η ελαχιστοποίηση της εξάντλησης των μη ανανεώσιμων φυσικών πόρων, η διαβίωση εντός των πλαισίων της φέρουσας ικανότητας της γης, η μεταβολή των προσωπικών στάσεων και πρακτικών, η προώθηση ενός εθνικού πλαισίου για ολοκληρωμένη ανάπτυξη και προστασία του περιβάλλοντος, η δημιουργία μιας παγκόσμιας συμμαχίας, μέσω της οποίας θα προστατευθούν οι πόροι σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι συγκεκριμένες αρχές στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου, στην εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου και στο σεβασμό του περιβάλλοντος. Μέσω των παραπάνω αρχών αναδεικνύονται, άμεσα ή έμμεσα, ορισμένες από τις αξίες της αειφορίας όπως: η δικαιοσύνη, η δημοκρατία, η κοινότητα, η τοπικότητα, η επάρκεια, η ποικιλότητα, η αποτελεσματικότητα (Sterling, 2000), η αλληλεγγύη, η οικολογική βιωσιμότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη (Φλογαΐτη, 2011).

Οι αρχές που διέπουν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι (UNESCO, 2005): η αναγνώριση της ποικιλότητας σε όλα τα επίπεδα (οικονομικό, κοινωνικό, περιβαλλοντικό, πολιτιστικό), η ανάπτυξη του σεβασμού και της ανεκτικότητας προς το διαφορετικό, η αναγνώριση των αξιών σε ανοικτό διάλογο και η δέσμευση ότι θα διατηρηθεί ο διάλογος αυτός, η προβολή των αξιών του σεβασμού και της αξιοπρέπειας σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, η οικοδόμηση της ανθρώπινης ικανότητας στο σύνολο των όψεων της αειφόρου ανάπτυξης, η χρησιμοποίηση της τοπικής γνώσης σε διαχειριστικές πρακτικές, η καλλιέργεια και υποστήριξη των αειφόρων πρακτικών και παραδόσεων, η αναγνώριση και η εργασία μαζί με τις διαφορετικές πολιτιστικές προσεγγίσεις της φύσης, του κοινωνικού συνόλου και ευρύτερα όλου του κόσμου, καθώς και η χρησιμοποίηση των τοπικών μοντέλων επικοινωνίας. Οι παραπάνω αρχές εκφράζονται και πορεύονται μέσα από αξίες που προωθεί η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη όπως: ο σεβασμός στην αξιοπρέπεια και στα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των ανθρώπων και των επόμενων γενεών, ο σεβασμός και η φροντίδα για το σύνολο της ζωής στον πλανήτη, ο σεβασμός στην πολιτιστική ποικιλότητα και η δέσμευση για τη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών για έναν πολιτισμό με απουσία βίας, ανεκτικότητα και ειρήνη (UNESCO, 2005).

Καταλήγοντας, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι έννοιες της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη διέπονται από αρχές και αξίες που επιδιώκουν τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου του ανθρώπου, την εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου και την προστασία του περιβάλλοντος

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αναμφίβολα, μια ολοκληρωμένη και αποτελεσματική πολιτική για την προστασία του περιβάλλοντος δεν περιορίζεται σε όμορφες εκδηλώσεις για τα ζώα και τα πουλιά ή εικόνες που παρουσιάζουν την καταστροφή του περιβάλλοντος, αλλά επεκτείνεται στην παροχή ουσιαστικής εκπαίδευσης για το περιβάλλον στους μαθητές, στοχεύοντας στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, καθώς και στην ενεργοποίησή τους στην κατεύθυνση της προστασίας του περιβάλλοντος. Η διαμόρφωση ορθών συμπεριφορών και στάσεων μπορεί να καλλιεργηθεί - επιτευχθεί μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα των Κ.Π.Ε.

Ο θεσμός των Κ.Π.Ε στον ελλαδικό χώρο εμφανίστηκε το 1993 με την ίδρυση και λειτουργία του Κ.Π.Ε Κλειτορίας. Στη συνέχεια, ιδρύθηκαν το 1995 έξι νέα Κ.Π.Ε και το 1997 ακόμη πέντε. Το 2002, αποφασίστηκε η ίδρυση δεκαέξι Κ.Π.Ε, το 2004 ιδρύθηκαν δέκα νέα Κ.Π.Ε και ακολούθησε τον Ιούλιο του 2006 η απόφαση ίδρυσης δεκαπέντε επιπλέον Κ.Π.Ε. Δυστυχώς, η οικονομική κρίση που μαστίζει τον ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια επηρέασε και το θεσμό των Κ.Π.Ε επιφέροντας συγχωνεύσεις σε ορισμένα από αυτά, καθώς και σοβαρές δυσκολίες και μειώσεις στη χρηματοδότησή τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει το ρόλο - συμβολή των προγραμμάτων των Κ.Π.Ε στην προσπάθεια για γνωριμία των μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με το περιβάλλον και τις αρχές της αειφορίας. Για την επίτευξη του σκοπού της εργασίας πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου στους τίτλους των προγραμμάτων που υλοποιούνται στα Κ.Π.Ε, όπως αυτοί εμφανίζονταν στην αντίστοιχη εγκύκλιο του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ για το σχολικό έτος 2014-2015. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο SPSS 19.

Μελετώντας κανείς τον Πίνακα 1 διαπιστώνει ότι το μεγαλύτερο αριθμό προγραμμάτων προσφέρουν τα Κ.Π.Ε της Κεντρικής Μακεδονίας, ενώ τα λιγότερα προσφέρονται στο Νότιο Αιγαίο, καθώς εκεί βρίσκεται ο μικρότερος αριθμός Κ.Π.Ε. Σημαντικό αριθμό προγραμμάτων προσφέρουν οι περιφέρειες της Πελοποννήσου, της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, καθώς και της Δυτικής Μακεδονίας. Τα προγράμματα που προσφέρουν τα Κ.Π.Ε είναι στο σύνολο τους 467, ενώ αυτά τα προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές της πρωτοβάθμιας (445) είναι σημαντικά περισσότερα έναντι αυτών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (402).

Πίνακας 1. Αριθμός Κ.Π.Ε και προσφερομένων προγραμμάτων ανά περιφέρεια και εκπαιδευτική βαθμίδα

Περιφέρεια	Αριθμός Κ.Π.Ε	Αριθμός Προγραμμάτων	Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια
Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης	5	48	42	42
Δυτικής Μακεδονίας	4	44	38	35
Κεντρικής Μακεδονίας	7	62	56	54
Θεσσαλίας	4	32	32	32
Ηπείρου	4	32	33	30
Δυτικής Ελλάδας	3	34	35	28
Στερεάς Ελλάδας	3	31	31	31
Αττικής	4	28	25	24
Πελοποννήσου	5	51	51	42
Βορείου Αιγαίου	2	24	24	19
Νοτίου Αιγαίου	1	8	8	7
Ιονίων Νήσων	4	35	33	28
Κρήτη	4	38	37	30
Σύνολο	50	467	445	402

Από τη μελέτη του Πίνακα 2 προκύπτει ότι από τα 445 προγράμματα για την πρωτοβάθμια που προσφέρουν τα Κ.Π.Ε, τα 101 απευθύνονται σε μαθητές νηπιαγωγείου και τα 250 σε μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Είναι αναμενόμενο ο αριθμός των προγραμμάτων που απευθύνονται στην πρώτη σχολική ηλικία να είναι περισσότερα έναντι αυτών για το νηπιαγωγείο, καθώς τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, όπως υποστηρίζει και η θεωρία του Piaget, είναι σε θέση να γνωρίσουν, κατανοήσουν και αντιληφθούν περισσότερα γύρω από τα ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφορίας.

403

Πίνακας 2. Αριθμός προγραμμάτων Κ.Π.Ε ανά περιφέρεια και ηλικία μαθητών

Περιφέρεια	Πρωτοβάθμια	Νηπιαγωγείο	Πρώτη σχολική ηλικία
Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης	42	5	16
Δυτικής Μακεδονίας	38	11	23
Κεντρικής Μακεδονίας	56	11	29
Θεσσαλίας	32	4	23
Ηπείρου	33	3	32
Δυτικής Ελλάδας	35	8	10
Στερεάς Ελλάδας	31	7	23
Αττικής	25	8	7
Πελοποννήσου	51	20	30
Βορείου Αιγαίου	24	4	17
Νοτίου Αιγαίου	8	1	6
Ιονίων Νήσων	33	3	15
Κρήτη	37	16	19
Σύνολο	445	101	250

Τα Κ.Π.Ε προσφέρουν προγράμματα για μαθητές νηπιαγωγείου και πρώτης σχολικής ηλικίας, τα οποία ποικίλουν ως προς τη χρονική διάρκειά τους. Η συντριπτική πλειονότητά τους έχει διάρκεια μία ημέρα, ενώ ακολουθούν σε αριθμό τα διήμερα, τριήμερα και τετραήμερα προγράμματα. Τα μονοήμερα προγράμματα υλοποιούνται κυρίως σε σχολεία του νομού που βρίσκεται το Κ.Π.Ε, καθώς και σε αυτά που βρίσκονται σε όμορους νομούς. Από την άλλη, τα διήμερα και ειδικότερα τα τριήμερα και τα τετραήμερα προγράμματα αφορούν σχολεία, τα οποία προέρχονται από αρκετά μακρινές περιοχές ως προς την έδρα του Κ.Π.Ε. Όλα τα προγράμματα ανεξάρτητα από τη διάρκειά τους έχουν συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με τις αρχές της αειφορίας και επιτυγχάνονται μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες αυτές επιδιώκουν την κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου (θεωρία Vygotsky), καθώς και την κοινωνική μάθηση (θεωρία Bandura), ώστε αρχικά να γίνουν κατανοητές και στη συνέχεια να υιοθετηθούν συμπεριφορές που θα κινούνται στο πλαίσιο της προστασίας του περιβάλλοντος και των αρχών της αειφορίας.

Πίνακας 3. Διάρκεια προγραμμάτων Κ.Π.Ε (σε ημέρες) ανά περιφέρεια

Περιφέρεια	Μονοήμερα	Διήμερα	Τριήμερα	Τετραήμερα
Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης	11	0	4	0
Δυτικής Μακεδονίας	11	6	2	0
Κεντρικής Μακεδονίας	27	8	3	0
Θεσσαλίας	13	2	1	0
Ηπείρου	29	16	10	0
Δυτικής Ελλάδας	10	2	2	0
Στερεάς Ελλάδας	22	18	6	5
Αττικής	3	0	0	0
Πελοποννήσου	29	12	5	1
Βορείου Αιγαίου	16	0	5	0
Νοτίου Αιγαίου	6	5	4	0
Ιονίων Νήσων	13	6	8	0
Κρήτη	19	3	1	0
Σύνολο	209	78	51	6

Αναντίρρητα, είναι σημαντικό η θεματολογία των παρεχόμενων από τα Κ.Π.Ε προγραμμάτων να προσεγγίζει το σύνολο των διαστάσεων και των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις διαστάσεις και στις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει μετεξελιχθεί σε εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Για αυτό το λόγο η θεματολογία των προγραμμάτων ομαδοποιήθηκε σε επτά κατηγορίες με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιλαμβάνει τα ομοειδή ζητήματα, καθώς και το σύνολο των διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης (Καδιγιαννόπουλος, 2014). Συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε το κλίμα (αλλαγή κλίματος, καθαρή ενέργεια), η δεύτερη την ατμόσφαιρα (ποιότητα του αέρα, μείωση της στοιβάδας του όζοντος), η τρίτη τη διαχείριση των φυσικών πόρων (βιοποικιλότητα, γεωργία, δάση, ερημοποίηση, αστικοποίηση), ενώ η τέταρτη τη δημόσια υγεία (διατροφικές συνήθειες, θνησιμότητα, αποχέτευση, ποιότητα νερού, υπηρεσίες υγείας). Η πέμπτη κατηγορία εστίαζε στη λειτουργία της πόλης (μεταφορές, χρήσεις γης, χωροταξική ανάπτυξη, κατοικία, συνθήκες ζωής), η έκτη αφορούσε στη διατήρηση και αποκατάσταση της ιστορικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, ενώ η έβδομη στα καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα (παραγωγή και διαχείριση αποβλήτων, κατανάλωση υλικών αγαθών, ανακύκλωση).

Από τη μελέτη του Πίνακα 4 προκύπτουν ιδιαίτερα χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τη θεματολογία των προγραμμάτων των Κ.Π.Ε και το περιεχόμενό τους ως προς τις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης. Ειδικότερα, από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι η συντριπτική πλειονότητα των προγραμμάτων ασχολείται με ζητήματα διαχείρισης των φυσικών πόρων (62%) που άπτονται της περιβαλλοντικής διάστασης της αειφόρου ανάπτυξης. Αυτά συνεισφέρουν στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών, ειδικά αυτών που ζουν σε μεγάλες πόλεις, αναφορικά με τα αντίστοιχα ζητήματα. Επομένως, οι μαθητές μέσω αυτών των προγραμμάτων των Κ.Π.Ε έρχονται σε άμεση επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Η επαφή των μαθητών με το φυσικό περιβάλλον θεωρείται απολύτως αναγκαία και επιδιώκεται και από τη γνωστική θεωρία μάθησης του Piaget.

Πίνακας 4. Θεματολογία προγραμμάτων Κ.Π.Ε με βάση την Αειφόρο Ανάπτυξη

Περιφέρεια	Κλίμα	Ατμόσφαιρα	Διαχείριση Φυσικών Πόρων	Δημόσια Υγεία	Λειτουργία πόλης	Διατήρηση & αποκατάσταση της ιστορικής και πολιτιστικής κληρονομιάς	Καταναλωτικά & παραγωγικά πρότυπα
Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης	0	0	9	1	0	4	4
Δυτικής Μακεδονίας	1	0	16	2	0	2	1
Κεντρικής Μακεδονίας	0	0	18	1	2	6	1
Θεσσαλίας	3	0	7	3	0	8	1
Ηπείρου	0	0	21	3	0	9	0
Δυτικής Ελλάδας	0	0	10	0	0	0	1
Στερεάς Ελλάδας	1	0	20	2	0	0	0
Αττικής	0	0	5	0	0	0	2
Πελοποννήσου	1	0	17	2	0	6	4
Βορείου Αιγαίου	0	0	13	3	0	0	1
Νοτίου Αιγαίου	0	0	5	1	0	0	0
Ιονίων Νήσων	1	0	6	1	1	3	2
Κρήτη	0	0	8	2	1	5	3
Σύνολο	7	0	155	21	4	43	20
Ποσοστό (%) επί του συνόλου	2,8	0	62	8,4	1,6	17,2	8

Κομβικό σημείο για την πολιτιστική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης στον ελλαδικό χώρο αποτελεί η διατήρηση και αποκατάσταση της ιστορικής και πολιτιστικής κληρονομιάς. Επομένως, αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο ότι ένα σημαντικό ποσοστό (17,2%) των προγραμμάτων των Κ.Π.Ε ασχολείται με αντίστοιχα ζητήματα. Η ενασχόληση με ζητήματα

πολιτιστικής κληρονομιάς φέρνει τους μαθητές σε επαφή εκτός από τον πολιτισμό και με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον της περιοχής που υλοποιείται το εκάστοτε πρόγραμμα, με αποτέλεσμα αυτοί να προσλαμβάνουν ποικίλα ερεθίσματα, να αλληλεπιδρούν κοινωνικά (θεωρία Vygotsky) και να υιοθετούν νέες συμπεριφορές μιμούμενοι, συνειδητά ή ασυνείδητα, τον τρόπο συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων ή προτύπων (θεωρία Bandura), ο οποίος στη συγκεκριμένη περίπτωση δρα προστατευτικά για το περιβάλλον κινούμενος στην κατεύθυνση της αειφορίας.

Παράλληλα, θετικά μηνύματα προσφέρει και η ενασχόληση του 8,4% των προγραμμάτων με ζητήματα δημόσιας υγείας και του 8% με τα καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα, τα οποία προσεγγίζουν αντίστοιχα κυρίως την κοινωνική και οικονομική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης συνεισφέροντας ταυτόχρονα στην υιοθέτηση νέων ορθών συμπεριφορών (θεωρία Bandura) ως προς το περιβάλλον και τις αρχές της αειφορίας. Οι συγκεκριμένες θεματικές αποτελούν κορυφαία ζητήματα για την αειφόρο ανάπτυξη. Προκαλεί αρνητική εντύπωση ο περιορισμένος ή μηδενικός αριθμός προγραμμάτων που ασχολούνται με θέματα που αφορούν το κλίμα, την ατμόσφαιρα και τη λειτουργία της πόλης, καθώς η κλιματική αλλαγή, η ατμοσφαιρική ρύπανση και οι δυσκολίες στην εύρυθμη λειτουργία των πόλεων αποτελούν κορυφαία υπό μελέτη προβλήματα για την αειφόρο ανάπτυξη, σε τοπικό, περιφερειακό, αλλά και εθνικό επίπεδο, με τα οποία θα ήταν ωφέλιμο να έρθουν σε επαφή οι μαθητές από μικρή ηλικία. Πιθανότατα, ο περιορισμένος αυτός αριθμός να οφείλεται στις παρεχόμενες δυνατότητες από το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί το κάθε Κ.Π.Ε.

Συνεπώς, από την ανάλυση περιεχομένου που πραγματοποιήθηκε στους τίτλους των προγραμμάτων των Κ.Π.Ε προέκυψε ότι η θεματολογία τους προσεγγίζει άμεσα όλες τις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης και σχεδόν το σύνολο των θεματικών τους.

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στοιχεία δύναται να αποκομίσει κανείς πραγματοποιώντας ανάλυση περιεχομένου στους τίτλους των προγραμμάτων των Κ.Π.Ε για την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία σε σχέση με τις αρχές της αειφορίας. Συγκεκριμένα, μελετώντας τον Πίνακα 5 διαπιστώνει κανείς ότι η αρχή που προτάσσεται περισσότερο στους τίτλους των προγραμμάτων είναι αυτή της διατήρησης της ζωτικότητας και της ποικιλομορφίας της γης. Ακολούθως, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις αρχές του σεβασμού και της μέριμνας για τη ζωή και τις άλλες μορφές ζωής, καθώς και στη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής. Είναι αυτονόητο ότι τα προγράμματα που απευθύνονται σε τόσο μικρές και ευαίσθητες ηλικίες θα πρέπει να επιδιώκουν τη μετάδοση και τον ενστερνισμό, ατομικών και κοινωνικών, συμπεριφορών (θεωρίες Piaget, Vygotsky, Bandura) που προτάσσουν τέτοιου είδους αξίες, οι οποίες περικλείουν και αναδεικνύουν πανανθρώπινες αξίες. Η ελαχιστοποίηση της εξάντλησης των φυσικών πόρων και η αλλαγή στάσεων και πρακτικών αποτελούν, επίσης, σημαίνουσες αρχές της αειφορίας, οι οποίες προσεγγίζονται από αρκετά προγράμματα των Κ.Π.Ε. Άλλωστε, αυτός είναι εν μέρει και ο ρόλος των Κ.Π.Ε. Αντίθετα, από την ανάλυση περιεχομένου διαφαίνεται ότι δε δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις αρχές της διαβίωσης εντός της φέρουσας ικανότητας της γης, στην ενεργή συμμετοχή για την προστασία του περιβάλλοντος, καθώς και στη δημιουργία μιας παγκόσμιας συμμαχίας για την προστασία των πόρων, παρόλο που αυτά τα ζητήματα αποτελούν βασικούς στόχους της λειτουργίας των Κ.Π.Ε.

Πίνακας 5. Αρχές της αειφορίας στα προγράμματα των Κ.Π.Ε για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Αρχές αειφορίας	Συχνότητα εμφάνισης
Διατήρηση της ζωτικότητας και της ποικιλομορφίας της γης	88
Σεβασμός και μέριμνα για τη ζωή και τις άλλες μορφές ζωής	45
Βελτίωση της ανθρώπινης ζωής	43
Ελαχιστοποίηση της εξάντλησης των φυσικών πόρων	39
Αλλαγή στάσεων και πρακτικών	28
Διαβίωση εντός της φέρουσας ικανότητας της γης	12
Ενεργή συμμετοχή για τη φροντίδα του περιβάλλοντος	5
Παγκόσμια συμμαχία για την προστασία των πόρων	3

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα προσφερόμενα προγράμματα από τα Κ.Π.Ε για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπερτερούν αριθμητικά έναντι αυτών για τη δευτεροβάθμια. Τα προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας είναι περισσότερα αριθμητικά έναντι αυτών για τους μαθητές του νηπιαγωγείου. Τα προγράμματα έχουν κατά κύριο λόγο διάρκεια μία ημέρα, ενώ η θεματολογία τους αγγίζει κυρίως την περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης και δευτερευόντως την πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική. Ως προς τις αρχές της αειφορίας από την ανάλυση περιεχομένου προέκυψε ότι αναδεικνύονται κυρίως η αρχή της διατήρησης της ζωτικότητας και της ποικιλομορφίας της γης, καθώς και οι αρχές του σεβασμού και της μέριμνας για τη ζωή και τις άλλες μορφές ζωής, αλλά και για τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της στατιστικής έρευνας δύναται κανείς να οδηγηθεί σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Πρώτον, η περιβαλλοντική εκπαίδευση σε συνδυασμό με το θεσμό των Κ.Π.Ε και τα προγράμματα που αυτά παρέχουν για τους μαθητές της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μπορούν να συνεισφέρουν – συμβάλουν ποικιλοτρόπως στη γνωριμία, ενημέρωση και εκπαίδευση τους σε ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, την αειφόρο ανάπτυξη και τις αρχές της αειφορίας χρησιμοποιώντας τις γνωστικές θεωρίες μάθησης του κονστρουκτιβισμού (Piaget, Vygotsky) και τις κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης (Bandura).

Δεύτερον, τα Κ.Π.Ε εμφανίζονται σχεδόν ισόποσα κατανομημένα στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας και προσφέρουν αριθμητικά περισσότερα προγράμματα για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας, έναντι αυτών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως προς τους μαθητές της πρωτοβάθμιας τα προγράμματα είναι αρκετά περισσότερα για τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας σε σχέση με αυτά για τους μαθητές του νηπιαγωγείου. Αυτό το γεγονός μπορεί να γίνει κατανοητό λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του Piaget. Η διάρκεια των προγραμμάτων είναι κατά βάση μία ημέρα και δευτερευόντως διήμερα, τριήμερα ή τετράημερα.

Τρίτον, η θεματολογία των προγραμμάτων εστιάζει κυρίως σε ζητήματα διαχείρισης των φυσικών πόρων, διαχείρισης και αποκατάστασης της ιστορικής και πολιτιστικής

κληρονομιάς, καθώς και στα παραγωγικά και καταναλωτικά πρότυπα. Ουσιαστικά, τα προγράμματα των Κ.Π.Ε επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στην περιβαλλοντική και πολιτιστική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης και δευτερευόντως στην οικονομική και κοινωνική. Τέταρτον, ως προς τις αρχές της αειφορίας ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη διατήρηση της ζωτικότητας και της ποικιλομορφίας της γης, στο σεβασμό και στη μέριμνα για τη ζωή και τις άλλες μορφές ζωής, καθώς και στη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής.

Σε κάθε περίπτωση προτείνεται ως αναγκαίος ο εμπλουτισμός της θεματολογίας των προγραμμάτων που προσφέρουν τα Κ.Π.Ε, ώστε αυτά να προσεγγίζουν πληρέστερα το σύνολο των διαστάσεων και των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης. Επίσης, προτείνεται η στελέχωση των Κ.Π.Ε να πραγματοποιείται υποχρεωτικά και με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κατά αποκλειστικότητα στην πρωτοβάθμια όπως: οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι, καθώς αυτοί είναι σε θέση να προσεγγίσουν πιο επιτυχημένα τις συγκεκριμένες ηλικίες, ώστε να μεταδώσουν τις αντίστοιχες γνώσεις προσαρμοσμένες στο ανάλογο ηλικιακό επίπεδο. Παράλληλα, απολύτως απαραίτητη κρίνεται η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα Κ.Π.Ε σε θέματα: αειφόρου ανάπτυξης, διδακτικής μεθοδολογίας και ψυχοπαιδαγωγικά, προκειμένου να υλοποιούν πληρέστερα το εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και να σχεδιάζουν αντίστοιχα προγράμματα.

Καταληκτικά, συμπεραίνεται ότι τα προγράμματα των Κ.Π.Ε μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό μέσο γνωριμίας των μαθητών του νηπιαγωγείου και της πρώτης σχολικής ηλικίας με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και τις περισσότερες από τις αρχές της αειφορίας στηριζόμενα στις γνωστικές θεωρίες μάθησης του κονστρουκτιβισμού (Piaget, Vygotsky) και στις κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης (Bandura). Τα μαθησιακά αποτελέσματα δύνανται να είναι ιδιαίτερα σημαντικά, εφόσον υπάρξουν ορισμένες βελτιωτικές κινήσεις, οι οποίες έχουν κυρίως διοικητικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα και κινούνται στο άξονα της στελέχωσης και της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στα Κ.Π.Ε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Hopkins, C., Damlamiam, J., & Lopez Ospina, G. (1996). Evolving towards Education for Sustainable Development: An International Perspective. *Nature and Resources*, 32 (3), 2-11.

Hungerford, H. R., Peyton, R. B., Wilke, R. J. (1980). Goals for curriculum development in environmental education. *Journal of Environmental Education*, 2 (3), 42-46.

IUCN, UNEP, & WWF (1991). *Caring for the Earth: a strategy for Sustainable Living*, Switzerland.

Sterling, S. (2000). The significance of Systems Thinking in Environmental Education, Health Education and Beyond, In: B. B. Jensen, K. Schnack, & V. Simovska (Eds). *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges*, Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education, 251-270.

UNESCO (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, *International Implementation Scheme*, Draft, Paris: UNESCO.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και αειφορία. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΥΠΟΠΑΙΘ (2014). Ενημέρωση σχετικά με τα προγράμματα και τις επισκέψεις στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2014-2015, ΑΠ: 208971/ Δ2 / 22/12/2014.

Τσακίρη Δ., & Καπετανίδου, Μ. (2007). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική – κριτική σκέψη. Στο: Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

Ο ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δανάη Καρρά

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτή τη μελέτη θα γίνει μία προσπάθεια να ορίσουμε τις έννοιες του νεοφιλελευθερισμού και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Επίσης, θα επιχειρήσουμε να κατανοήσουμε πώς προέκυψε ο νεοφιλελευθερισμός ψάχνοντας τις ρίζες του στο φιλελευθερισμό και να μιλήσουμε για τις επιπτώσεις του σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τους τρόπους διδασκαλίας σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και θα μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η περιβαλλοντική εκπαίδευση μετατρέπεται σε εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στα νεοφιλελεύθερα κράτη. Θα δούμε, τέλος, πώς η μετατροπή αυτή μπορεί να αποτελέσει το μέσο που θα βοηθήσει τα άτομα να αποκτήσουν επιστημονική γνώση, κριτική σκέψη και δεξιότητες ώστε να καταστούν ενεργοί πολίτες συμμετέχοντας στη δημιουργία ενός καλύτερου «αύριου».

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ:

Νεοφιλελευθερισμός, Φιλελευθερισμός, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αειφορία, Αειφόρος Ανάπτυξη, Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Παγκοσμιοποίηση

Ο ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΡΙΖΕΣ ΤΟΥ

Τα τελευταία 20 χρόνια η ιδέα του νεοφιλελευθερισμού πρωταγωνιστεί σε πολλές συζητήσεις. Πολλοί συγγραφείς πιστεύουν ότι ο νεοφιλελευθερισμός είναι η κυρίαρχη ιδεολογία που πλαισιώνει τον κόσμο μας σήμερα. Αν και η χρήση της έννοιας «νεοφιλελευθερισμός» είναι συνδεδεμένη με ανακρίβειες, σύγχυση και διαμάχες και παρόλο που έχουν δοθεί πολλές διαφορετικές ερμηνείες στην έννοια του νεοφιλελευθερισμού, όλες έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τον ελεύθερο ανταγωνισμό των αγορών και την εμπορευματοποίηση. Ο νεοφιλελευθερισμός αναδύθηκε κατά την περίοδο του παγκόσμιου καπιταλιστικού συστήματος το 1970. Επειδή ο νεοφιλελευθερισμός επηρεάστηκε από προηγούμενα πολιτικά ρεύματα που κυριαρχούσαν στα διάφορα κράτη δεν εμφανίζεται με μία καθαρά πρωτότυπη μορφή αλλά με μία πληθώρα διαφορετικών μορφών στα κράτη αυτά. Η εξέλιξη και η πορεία του επομένως, είναι διαφορετικές από κράτος σε κράτος. Οι πολιτικοί αγώνες που γίνονται στα καπιταλιστικά κράτη σαν αποτέλεσμα των νεοφιλελεύθερων επιθέσεων, επιφέρουν νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις που είναι διαφορετικές σε κάθε κράτος. Με άλλα λόγια, ο νεοφιλελευθερισμός αντιπροσωπεύει μία άνισα εξελιγμένη μορφή πειθαρχημένης τάσης της ρυθμιστικής αναδιάρθρωσης της αγοράς. Η άνιση ανάπτυξή του, για την οποία έγινε λόγος, είναι ένα από τα συστατικά χαρακτηριστικά του. Ο νεοφιλελευθερισμός συνδέεται με την ιδιωτικοποίηση, την απελευθέρωση του εμπορίου, τη χρηματιστικοποίηση, τη διαρθρωτική αναπροσαρμογή και τη μεταρρύθμιση της κοινωνικής πρόνοιας. (Brenner, Peck, Theodore, 2010).

Όπως είπαμε προηγουμένως, δεν είναι εύκολο να καθοριστεί η έννοια του νεοφιλελευθερισμού. Πολλοί μελετητές πιστεύουν ότι ο νεοφιλελευθερισμός είναι μία αναβίωση του φιλελευθερισμού, ενώ πολλοί είναι και εκείνοι που τάσσονται υπέρ της άποψης ότι ο νεοφιλελευθερισμός είναι μία ξεχωριστή ιδεολογία η οποία προέρχεται αλλά δεν ταυτίζεται με το φιλελευθερισμό. Επομένως ο νεοφιλελευθερισμός, μοιράζεται κάποιες ιστορικές ρίζες και κάποιο βασικό λεξιλόγιο με το φιλελευθερισμό. Πιο συγκεκριμένα, ο

νεοφιλελευθερισμός θεωρείται ότι είναι η επιστροφή και η εξάπλωση μίας συγκεκριμένης πτυχής της φιλελεύθερης παράδοσης που ονομάζεται οικονομικός φιλελευθερισμός. Οικονομικός φιλελευθερισμός είναι η πεποίθηση ότι το κράτος πρέπει να απέχει από το να παρεμβαίνει στην οικονομία και να αφήνει τα άτομα όσο το δυνατό περισσότερο να παίρνουν μέρος στις ελεύθερες και αυτορρυθμιζόμενες αγορές. Σύμφωνα με αυτή την άποψη ο οικονομικός φιλελευθερισμός και ο νεοφιλελευθερισμός θα πρέπει να διαχωριστούν από το φιλελευθερισμό. (Thorsen, Lie, 2006).

Ο ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ

Ο φιλελευθερισμός είναι μία ασαφής και συχνά άκρως αμφισβητούμενη έννοια. Ο φιλελευθερισμός ήταν μία σημαντική πολιτική ιδεολογία που κυριάρχησε στη Δύση τα τελευταία 60 χρόνια. Πρωταρχικές αξίες του φιλελευθερισμού είναι η ελευθερία και η δημοκρατία. Οι άκρες πλευρές του φιλελευθερισμού οι οποίες και συγκρούονται είναι από τη μία πλευρά ο οικονομικός φιλελευθερισμός και από την άλλη ο κοινωνικός φιλελευθερισμός. (Thorsen, Lie, 2006)

Ο κλασικός φιλελευθερισμός που μοιάζει με τον οικονομικό φιλελευθερισμό συνδέεται με παλαιούς φιλελεύθερους όπως ο John Locke και ο Adam Smith. Ο κλασικός φιλελευθερισμός είναι συνδεδεμένος με την πεποίθηση ότι το κράτος πρέπει να παρεμβαίνει το λιγότερο δυνατό, ενώ τα υπόλοιπα αφήνονται στην ελεύθερη συναλλαγή των πολιτών. Οι υποστηρικτές του οικονομικού φιλελευθερισμού θεωρούσαν ότι αυτός θα οδηγούσε σε περισσότερη ελευθερία και δημοκρατία. (Thorsen, Lie, 2006)

Ο σύγχρονος φιλελευθερισμός που μοιάζει με τον κοινωνικό φιλελευθερισμό χαρακτηρίζεται από μια μεγαλύτερη προθυμία να αφήσει το κράτος να γίνει ένας ενεργός συμμετέχων στην οικονομία. Στο σύγχρονο φιλελευθερισμό υπάρχει η τάση το κράτος να ρυθμίζει τις αγορές και να προμηθεύει βασικά αγαθά και υπηρεσίες σε όλους. Οι υποστηρικτές του σύγχρονου φιλελευθερισμού πιστεύουν ότι το κράτος πρέπει να παίζει σημαντικό ρόλο στη οικονομία και ότι ο σύγχρονος φιλελευθερισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί σαν αριστερό κομμάτι του κλασικού φιλελευθερισμού λόγω της προθυμίας να χρησιμοποιήσει το κράτος σαν ένα εργαλείο για την αναδιανομή πλούτου και εξουσίας με σκοπό να δημιουργήσει μία αξιοπρεπή και δίκαιη κοινωνία. (Thorsen, Lie, 2006)

Τα βασικά σημεία στα οποία συμφωνούν ο κλασικός και ο σύγχρονος φιλελευθερισμός είναι ότι και οι δύο πτυχές φιλελευθερισμού αντιπαθούν τον πολιτικό απολυταρχισμό, τη θεοκρατία και τον απεριόριστο καπιταλισμό. (Thorsen, Lie, 2006)

Τέλος, η έννοια του φιλελευθερισμού θα μπορούσε να οριστεί ως εξής: « Ο φιλελευθερισμός θα μπορούσε να κατανοηθεί σαν ένα πολιτικό πρόγραμμα ή ιδεολογία του οποίου οι στόχοι περιλαμβάνουν τη διάδοση, την εμβάθυνση και διατήρηση της συνταγματικής δημοκρατίας, την περιορισμένη διακυβέρνηση, την ατομική ελευθερία καθώς και αυτά τα βασικά ανθρώπινα και πολιτικά δικαιώματα τα οποία είναι καθοριστικής σημασίας για κάθε αξιοπρεπή ανθρώπινη ύπαρξη». (σελ: 7, Thorsen, Lie, 2006)

Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ

Ο ορισμός της έννοιας του νεοφιλελευθερισμού έχει προκαλέσει εννοιολογική σύγχυση η οποία έχει οδηγηθεί έως και τον 21^ο αιώνα. Σύμφωνα με το Oxford English Dictionary 1989, ο νεοφιλελευθερισμός είναι μία τροποποιημένη ή αναβιωμένη μορφή του παραδοσιακού

φιλελευθερισμού που βασίζεται στην πίστη της ελεύθερης αγοράς, του καπιταλισμού και των δικαιωμάτων του ατόμου. (Thorsen, Lie, 2006)

Σύμφωνα με τον ορισμό του David Harvey (Harvey, 2005) ο νεοφιλελευθερισμός είναι μία θεωρία των πολιτικών, οικονομικών πρακτικών που προτείνει ότι η ανθρώπινη ευημερία μπορεί καλύτερα να προχωρήσει με την απελευθέρωση της ατομικής επιχειρηματικότητας μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από ισχυρά δικαιώματα ιδιωτικής ιδιοκτησίας από τις ελεύθερες αγορές και το ελεύθερο εμπόριο. Ο ρόλος του κράτους είναι να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο για τέτοιου είδους πρακτικές. Το κράτος πρέπει να εγγυηθεί για παράδειγμα την ποιότητα και την ακεραιότητα των χρημάτων. Πρέπει επίσης να εγκαθιδρύσει τις νομικές δομές, τις στρατιωτικές δομές, την άμυνα και την αστυνομία και τις λειτουργίες που απαιτούνται για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων της ιδιωτικής ιδιοκτησίας και να εγγυηθεί με τη βία αν χρειαστεί την κατάλληλη λειτουργία των αγορών. Επιπλέον, αν δεν υπάρχουν αγορές (σε τομείς όπως η γη, το νερό, η εκπαίδευση, η υγειονομική περίθαλψη, η κοινωνική ασφάλιση, ή η ρύπανση του περιβάλλοντος) τότε πρέπει να δημιουργηθεί από το κράτος δράση, αν είναι απαραίτητο. Αλλά πέρα από αυτά τα καθήκοντα το κράτος δεν πρέπει να διακινδυνεύει/ τολμά. Κρατικές παρεμβάσεις στις αγορές πρέπει να διατηρούνται στο ελάχιστο, επειδή σύμφωνα με τη θεωρία το κράτος δεν μπορεί ενδεχομένως να διαθέτει αρκετές πληροφορίες στα μηνύματα της αγοράς και επειδή ομάδες με ισχυρά συμφέροντα αναπόφευκτα θα αλλοιώσουν τις κρατικές παρεμβάσεις (ειδικά στις δημοκρατίες) για το δικό τους όφελος. (Harvey, 2005)

Ο Harvey δεν βλέπει το νεοφιλελευθερισμό σαν την αναβίωση του φιλελευθερισμού, αλλά σαν μία ξεχωριστή οικονομική θεωρία η οποία πρόσφατα έχει αντικαταστήσει ένα πιο ήπιο ενσωματωμένο φιλελευθερισμό. Ο νεοφιλελευθερισμός, σύμφωνα με τον Harvey, είναι περισσότερο μία θεωρία πολιτικών οικονομικών πρακτικών παρά μία πολιτική ιδεολογία. (Thorsen, Lie, 2006)

Η Anna – Maria Blomgren (1997) εξετάζει το νεοφιλελευθερισμό από την πλευρά της ρυθμιστικής πολιτικής θεωρίας: «Ο νεοφιλελευθερισμός θεωρείται σαν μία πολιτική φιλοσοφία που δίνει προτεραιότητα στην ατομική ελευθερία και το δικαίωμα στην ιδιωτική ιδιοκτησία. Δεν είναι, ωστόσο, η απλή και ομοιογενής φιλοσοφία που φαίνεται να είναι. Κυμαίνεται πάνω σε μία μεγάλη έκταση όσον αφορά τα ηθικά θεμέλια και τα ρυθμιστικά συμπεράσματα. Από τη μία μεριά της γραμμής είναι ο αναρχο-φιλελευθερισμός που υποστηρίζει την κατάργηση όλων των κυβερνήσεων και στο άλλο άκρο ο κλασικός φιλελευθερισμός που απαιτεί μία κυβέρνηση που θα παρεμβαίνει». (Thorsen, Lie, 2006)

Σύμφωνα με τον Friedman (το 1962), ο νεοφιλελευθερισμός είναι ένα σύνολο πολιτικών πεποιθήσεων σύμφωνα με τις οποίες ο μόνος νόμιμος σκοπός του κράτους είναι η διαφύλαξη των ατομικών δικαιωμάτων, ειδικά των εμπορικών δικαιωμάτων, της ελευθερίας καθώς και των δικαιωμάτων της ιδιωτικής ιδιοκτησίας. Με βάση αυτή την πεποίθηση, το κράτος πρέπει να είναι πολύ μικρό σε δύναμη και μέγεθος, ενώ οι μηχανισμοί της ελεύθερης αγοράς είναι ο καλύτερος τρόπος για την οργάνωση όλων των ανταλλαγών, αγαθών και υπηρεσιών. (Thorsen, Lie, 2006)

Ο Cross (το 1944) τονίζει ότι ο νεοφιλελευθερισμός είναι πολιτική ιδεολογία που προέκυψε από κάποιες προσπάθειες για αναθέρμανση του κλασικού φιλελευθερισμού την περίοδο αμέσως πριν και κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου από πολιτικούς, όπως ο Wilhelm Rophe. (Thorsen, Lie, 2006)

Τέλος, σύμφωνα με τις μελέτες του Nawroth οι δύο Δυτικοί Γερμανοί καγκελάριοι Konrad Adenauer και Ludwig Erhard προσπάθησαν να συνδυάσουν την οικονομία της αγοράς με τη φιλελεύθερη δημοκρατία και κάποια στοιχεία καθολικισμού που όλα αυτά περιγράφονται σαν νεοφιλελευθερισμός και σαν τρίτος δρόμος μεταξύ του φασισμού και του κομμουνισμού.

Αργότερα, το μοντέλο αυτό διαδόθηκε σε πολλά άλλα κράτη έτσι ώστε να μπορούμε να πούμε ότι ο νεοφιλελευθερισμός είναι η κυρίαρχη ιδεολογία που διαμορφώνει τον κόσμο μας σήμερα. (Thorsen, Lie, 2006)

Η ΕΞΑΠΛΩΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ. Η ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αφού ορίσαμε την έννοια του νεοφιλελευθερισμού στόχος μας είναι τώρα να δούμε πώς η περιβαλλοντική εκπαίδευση στις νεοφιλελεύθερες κοινωνίες γίνεται εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Η μετατροπή αυτή της εκπαίδευσης γίνεται εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης των νεοφιλελεύθερων ιδεών, αφού στα προβλήματα που δημιουργεί ο νεοφιλελευθερισμός (π.χ. ρύπανση του περιβάλλοντος, εξάντληση των φυσικών πόρων) έρχεται να δώσει λύσει η αειφορία.

Ο σύγχρονος νεοφιλελεύθερος τρόπος λειτουργίας των αγορών επηρεάζει τις πολιτικές των επιμέρους χωρών και εθνικών οικονομιών έτσι ώστε να είναι πολύ δύσκολο για αυτές να ρυθμίζουν και να ελέγχουν τις δικές τους υποθέσεις. Συνεπώς, η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει με πολλούς τρόπους τις ζωές των ανθρώπων. Η παγκοσμιοποίηση και οι επιπτώσεις της, όμως, έχουν αντίκτυπο και στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. (Jickling, Wals, 2008)

Αρχικά, σκόπιμο είναι να ορίσουμε τι είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με την προώθηση της μελέτης της φύσης εκτός τάξης. Σκοπός της ήταν να αναπτύξουν οι μαθητές μία κατανόηση και εκτίμηση του φυσικού περιβάλλοντος με παρατηρήσεις από πρώτο χέρι. (Stevenson, 2007). Ορίζοντας την έννοια θα μπορούσαμε να πούμε ότι «Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι προσέγγιση, φιλοσοφία, εργαλείο, επάγγελμα. Σκοπός της είναι προγράμματα που παρέχουν ευκαιρίες για εξερεύνηση της φύσης σε εξωτερικούς χώρους, πληροφορίες για προστασία και διατήρηση του περιβάλλοντος και ευκαιρίες για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για να χρησιμοποιηθούν για να υπερασπίσουν, προστατέψουν, διατηρήσουν και αποκαταστήσουν το περιβάλλον». (Monroe, Andrews, Biedenweg, 2008)

Υπάρχουν δύο μοντέλα εκπαίδευσης για το περιβάλλον. Το δασκαλοκεντρικό και το σύγχρονο. Το δασκαλοκεντρικό μοντέλο βασίζεται στην πειθαρχία, δίνει έμφαση σε αφηρημένα θεωρητικά προβλήματα και οι μαθητές βρίσκονται συχνά στην παθητική θέση των θεατών. Το σύγχρονο μοντέλο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εστιάζει σε πραγματικά πρακτικά προβλήματα, η μάθηση είναι συνεργατική και οι μαθητές είναι ενεργά σκεπτόμενοι, παράγοντας οι ίδιοι τη γνώση, η οποία αναδεικνύεται από τις πράξεις τους. Το Α.Π. σύμφωνα με αυτό το μοντέλο είναι διεπιστημονικό (Stevenson, 2007).

Όσον αφορά στην ιστορική εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα ο τρόπος διδασκαλίας της ήταν δασκαλοκεντρικός. Αφορούσε κυρίως στο ενδιαφέρον για τη διατήρηση των ειδών και των περιοχών φυσικής σημασίας. Από το 1960 και μετά υπήρξε αυξημένο ενδιαφέρον από τα ΜΜΕ, τους οικολόγους και τους πολίτες σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ευρύτερου λαϊκού κινήματος που επικεντρωνόταν στην επιθυμία για έναν τρόπο ζωής βασισμένο πάνω σε μη υλικές αξίες που οδήγησε στον πολιτικό ακτιβισμό. Στη σημερινή εποχή, η περιβαλλοντική εκπαίδευση επιτυγχάνεται μέσω του πολιτικού ακτιβισμού. (Stevenson, 2007)

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με το άρθρο «Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development», η μία προσέγγιση της εκπαίδευσης είναι η διαβιβαστική

και έχει σχέση με την παραδοσιακή μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών στους μαθητές. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση η μάθηση είναι μία κλειστή διαδικασία εμφύτευσης γνώσεων από το δάσκαλο στο μαθητή. Η άλλη προσέγγιση της εκπαίδευσης αφορά στο γνωστικό και κοινωνικοκοινωνικοκτιβιστικό μοντέλο μάθησης, το οποίο οδηγεί στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Εδώ η γνώση δεν προσφέρεται έτοιμη αλλά συνδημιουργείται από τους μαθητές με βάση τις προηγούμενες τους γνώσεις. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να ενισχύεται η κριτική σκέψη των μαθητών, με σκοπό αργότερα την εμπλοκή τους σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα αλλά και τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ως μελλοντικοί πολίτες. Έτσι, σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση η περιβαλλοντική εκπαίδευση δημιουργεί υπεύθυνους, μορφωμένους πολίτες με οικολογική συνείδηση, οι οποίοι θα κριτικάρουν τον τρόπο ζωής και τα προβλήματα της κοινωνίας τους, στοχεύοντας στο μετασχηματισμό της. Σύμφωνα με το κοινωνικοκτιβιστικό μοντέλο μάθησης το οποίο οδηγεί στον κοινωνικό μετασχηματισμό, η εκπαίδευση στοχεύει στο να διδάξει τους μαθητές πώς να σκέφτονται και όχι τι να σκέφτονται. Το να χρησιμοποιούμε την εκπαίδευση για εμφύτευση γνώσεων, είναι αντιπαιδαγωγικό. (Jickling B., Wals Arjen E.J. , 2008)

Αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν δύο ακραίες τάσεις σε σχέση με τον άνθρωπο και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Η μία είναι αποτέλεσμα της νεοφιλελεύθερης λογικής και θεωρεί τον άνθρωπο ως κυρίαρχο ον ξεκομμένο από το περιβάλλον του και η άλλη εστιάζει το ενδιαφέρον της στο περιβάλλον σε τέτοιο βαθμό ώστε να αδιαφορεί για τις συνέπειες που θα έχει στον άνθρωπο. Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπου και φύσης καθώς και τις συνέπειες που απορρέουν από αυτή, πρέπει πρώτα από όλα να καταλάβουμε το χάσμα μεταξύ φύσης και πολιτισμού και να ορίσουμε τι είναι φυσικό και τι αυτό που θεωρούμε σαν φυσικό. Επειδή οι νεοφιλελεύθερες ιδέες έχουν εμποτίσει τόσο τις συνειδήσεις μας συγχέουμε το φυσικό (π.χ. το λιοντάρι στο δάσος, ή τα δέντρα στο δάσος) με το μη φυσικό (π.χ. το λιοντάρι στο ζωολογικό κήπο ή οι δεντροστοιχίες στους δρόμους της πόλης).(Scott, 2002) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν τι είναι πραγματικά φυσικό και τι είναι αυτό που νομίζουν ότι είναι φυσικό, ασκώντας κριτική στα προβλήματα του περιβάλλοντος που έχουν προκύψει από τον ανθρωποκεντρικό σχεδιασμό της πόλης στις νεοφιλελεύθερες κοινωνίες.(Scott, 2002)

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να κάνουν τους μαθητές να προβληματιστούν πάνω στα θέματα που αφορούν το περιβάλλον με σκοπό να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση. Πρέπει να καταστήσουν σαφές στους μαθητές ότι η φύση έχει τους δικούς της νόμους και δεν μπορούμε να την εκμεταλλευόμαστε, γιατί αν την καταστρέψουμε θα καταστραφούμε κι εμείς μαζί αφού αποτελούμε μέρος της. Είναι σαφές ότι το περιβάλλον κινδυνεύει από αυτή την ανθρωποκεντρική αντίληψη που αποτελεί μέρος της νεοφιλελεύθερης λογικής. Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι ο άνθρωπος δεν είναι ξεκομμένος από το οικοσύστημα, αλλά αποτελεί μέρος του. (Derby, Piersol, Blenkinsop, 2015). Συνεπώς, αν θέλουμε να προστατέψουμε το οικοσύστημα πρέπει να είμαστε ενεργοί πολίτες . Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Stern (2000), οι συλλογικές δράσεις είναι πιο αποτελεσματικές από τις ατομικές (σβήσιμο μη αναγκαίων φώτων, ανακύκλωση, λίπασμα από περίσσειμα τροφής) καθώς μπορούν να πιέσουν την κυβέρνηση αλλά και τη βιομηχανία να δράσουν για το κοινό καλό. (Chawla, 2007).

Εδώ φαίνεται, λοιπόν, πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη δημιουργία ευαισθητοποιημένων σε περιβαλλοντικά ζητήματα πολιτών, εφόσον σύμφωνα με μελέτη των Zeegers Y., Clark I.F (2013) ακόμη και φοιτητές πανεπιστημίου έχουν προκαταλήψεις σχετικά με το περιβάλλον, τις οποίες, ωστόσο, διατηρούν ως ένα βαθμό

ακόμη και μετά από εισηγήσεις των καθηγητών τους στο μάθημα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. (Zeegers, Clark, 2013)

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θεωρείται αναγκαία ειδικά σε μία εποχή παγκοσμιοποίησης που διακατέχεται από νεοφιλελεύθερες ιδέες. Σύμφωνα με την UNESCO (1980, 12) η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να βλέπει έξω από την κοινότητα. Πρέπει να βάζει το άτομο σε μία ενεργή διαδικασία επίλυσης προβλημάτων μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο πραγματικότητας και να ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, την αίσθηση υπευθυνότητας και τη δέσμευση για το χτίσιμο ενός καλύτερου αύριο. (Monroe, Andrews, Biedenweg, 2008)

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, βεβαίως, στοχεύει στο να δημιουργήσει εγγράμματους περιβαλλοντικά πολίτες. Τι εννοούμε όμως όταν λέμε «εγγραμματισμός» και προπάντων τι είναι ο περιβαλλοντικός εγγραμματισμός, Σύγχρονα λεξικά, όπως το Merriam Webster, ή το Oxford English Dictionary ορίζουν τον εγγραμματισμό (literacy) είτε ως α) την ικανότητα να διαβάζουμε και να γράφουμε, είτε β) ως τη γνώση ή την ικανότητα σε ένα συγκεκριμένο πεδίο ή πεδία. Στη σημερινή εποχή, η δεύτερη εκδοχή του ορισμού αρμόζει περισσότερο στην ευρεία σημασία του όρου του εγγραμματισμού. (Bride B., Brewer C., Berkowitz A., Borrie W., 2013)

Όσον αφορά στον «περιβαλλοντικό εγγραμματισμό», υπάρχουν πολλοί ορισμοί. Η πιο ευρέως διαδεδομένη σημασία του περιβαλλοντικού εγγραμματισμού (Environmental literacy) είναι ότι περιλαμβάνει μία αντίληψη και ένα ενδιαφέρον για το περιβάλλον και για τα προβλήματα που σχετίζονται με αυτό, καθώς επίσης η γνώση, οι δεξιότητες και τα κίνητρα για να δουλέψουμε προς λύσεις των σύγχρονων προβλημάτων και την αποφυγή νέων. (Bride B., Brewer C., Berkowitz A., Borrie W., 2013)

Πώς όμως ο νεοφιλελευθερισμός που έχει εξαπλωθεί στα περισσότερα κράτη του κόσμου επηρεάζει την περιβαλλοντική εκπαίδευση; Και ακόμη, την επηρεάζει θετικά ή αρνητικά;

415

Στην περίοδο του νεοφιλελευθερισμού, ο τομέας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εξαρτάται κυρίως από την ιδιωτική χρηματοδότηση για να υποστηρίξει το έργο του. Πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διδακτικά βοηθήματα και πακέτα υλικών που τους έχουν δωρίσει οι εταιρίες που είναι γεμάτα βιομηχανική προπαγάνδα με σκοπό να προωθήσουν τα προϊόντα τους μέσω των νεαρών καταναλωτών. Τα Α.Π δηλαδή παράγουν ιδεολογίες καταναλωτισμού. Για παράδειγμα οι μαθητές που έχουν εκπληρώσει τους μαθησιακούς στόχους του μήνα, επιβραβεύονται με κομμάτια πίτσας της αλυσίδας Pizza Hut. Έτσι, οι ισχυροί του πλανήτη κερδοσκοπούν καθιστώντας την εκπαίδευση έναν παράγοντα που συμβάλλει στην εκμετάλλευση του ανθρώπου και των φυσικών πόρων. (Jickling, Wals, 2008)

Από την άλλη πλευρά, πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι πιστεύουν ότι οι επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση είναι θετικές. Ο Waks επισημαίνει ότι ο αντίκτυπος της παγκοσμιοποίησης πάνω στο Α.Π. θα οδηγήσει σε θεμελιώδη αλλαγή σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους, την αξιοποίηση της τεχνολογίας, την οργάνωση και τη διοίκηση. Επίσης, το κίνημα της UNESCO εκπαίδευση για όλους, οι στόχοι της χιλιετίας αλλά και η εκπαίδευση για αειφόρο ανάπτυξη θεωρούνται ευκαιρίες για εκπαιδευτική αλλαγή. (Jickling, Wals E, (2008)

Συνεπώς, ο νεοφιλελευθερισμός μπορεί να έχει είτε θετικές, είτε αρνητικές επιπτώσεις πάνω στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ωστόσο, οι περισσότεροι μελετητές τάσσονται υπέρ των αρνητικών επιπτώσεων του νεοφιλελευθερισμού πάνω στην εκπαίδευση με την πεποίθηση ότι ο νεοφιλελευθερισμός στοχεύει περισσότερο στις οικονομικές σχέσεις των ανθρώπων παρά σε αυτόν καθ' αυτόν τον άνθρωπο, και την ευημερία του μέσα στο περιβάλλον που ζει. Επομένως, σύμφωνα με την άποψη αυτή η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης έρχεται να δώσει

λύση στο πρόβλημα, έχοντας ως στόχο της τη βιωσιμότητα και την ευημερία των μελλοντικών γενεών μέσα στο περιβάλλον τους. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση έτσι μετατρέπεται από εκπαίδευση για το περιβάλλον σε εκπαίδευση για την αειφορία.

Ωστόσο, η αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας των περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών στις προσπάθειες μετατροπής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε εκπαίδευση για αειφόρο ανάπτυξη είναι διαφοροποιημένη. Ορισμένοι βλέπουν θετικά την κίνηση αυτή, δηλαδή είναι υπέρ της αειφόρου εκπαίδευσης, ενώ άλλοι την αμφισβητούν επειδή αφενός θεωρούν την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης ασαφή και προβληματική, αφετέρου ανησυχούν για τη συνεχιζόμενη επικέντρωση πάνω στην αειφόρο ανάπτυξη και τονίζουν την ανάγκη για καλλιέργεια εναλλακτικών λύσεων. Παρόλα' αυτά η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη θεωρείται ευρέως σαν μία καινούργια και βελτιωμένη εκδοχή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με πιο εμφανή τρόπο σε εθνικό επίπεδο πολιτικής εθνικών χωρών. Άλλωστε, όπως έχει καταλήξει η Sauve (2005), η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι μία από τις δεκαπέντε τάσεις στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. (Jickling, Wals, 2008)

Τι είναι, όμως, η αειφόρος ανάπτυξη; Η εκπαίδευση για αειφόρο ανάπτυξη ξεκίνησε από την έκθεση του World Commission on Environment and Development (WECED), προωθήθηκε από το World Conference on Environment on Environment and Development στο Ρίο Ντε Τζανέιρο το 1992 και ήταν το επίκεντρο της προσοχής και πάλι στο World Summit on Sustainable Development στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002. Το Δεκέμβριο του 2002 τα Ηνωμένα Έθνη πέρασαν το ψήφισμα 57/254 που κήρυξε την αρχή μίας δεκαετίας της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη το 2005. (Jickling, Wals, 2008)

Ως πολιτικός και επιστημονικός όρος η αειφόρος ανάπτυξη έκανε την εμφάνισή της σε μία αναφορά η οποία έγινε το 1987 στο Brund Hand Report "Our common Future". Έπειτα ο όρος απέκτησε πολλά νοήματα και έδωσε τροφή για πολλές ακαδημαϊκές και πολιτικές συζητήσεις. (Olsson, Hourcadez, Kohler, 2014) Υπάρχουν περισσότεροι από 300 ορισμοί για την αειφόρο ανάπτυξη. (Scott, 2002). Η γνώση και οι αξίες της αειφόρου ανάπτυξης είναι μεταβλητές, ασταθείς και αμφισβητήσιμες. Την αειφορία ή βιωσιμότητα μπορεί να υποστηρίζουν διαφορετικές ομάδες με διαφορετικά συμφέροντα. Για παράδειγμα στο Βόρειο Καναδά, οι οικολόγοι ακτιβιστές αρνούνται την κατασκευή ορυχείου για να προστατέψουν τη βιωσιμότητά του οικοσυστήματος, ενώ μία άλλη ομάδα υποστηρίζει ότι για την οικονομική βιωσιμότητα της περιοχής πρέπει να κατασκευαστεί εκεί ορυχείο. (Jickling, Wals, 2008), Συνεπώς, και οι δύο ομάδες μιλούν για βιωσιμότητα, εκφράζοντας διαφορετικά συμφέροντα η κάθε μία.

Ορίζοντας την έννοια, η αειφόρος ανάπτυξη χαρακτηρίζεται ως «η οικονομική ανάπτυξη που σχεδιάζεται και υλοποιείται λαμβάνοντας υπόψη την προστασία του περιβάλλοντος. Γνώμονας η μέγιστη δυνατή απολαβή αγαθών από το περιβάλλον χωρίς να διακόπτεται η φυσική παραγωγή αυτών των προϊόντων σε ικανοποιητική ποσότητα στο μέλλον» (Scott, 2002) Η αειφόρος ανάπτυξη συνδέεται με έννοιες όπως η ειρήνη, η δικαιοσύνη, η ανάπτυξη και το περιβάλλον. Αν η αειφόρος ανάπτυξη είναι η διαδικασία, η αειφορία είναι ο στόχος προς την επίτευξη αυτή. (Olsson, Hourcadez, Kohler, 2014)

Την αειφόρο ανάπτυξη υποστηρίζουν τα πράσινα κόμματα. Σύμφωνα με την αειφόρο ανάπτυξη η εκμετάλλευση των φυσικών πόρων θα πρέπει να γίνεται με μικρότερο ρυθμό από αυτόν που χρειάζεται για την ανανέωσή τους, έτσι ώστε να αποφύγουμε την περιβαλλοντική υποβάθμιση και το ξέσπασμα μίας οικολογικής κρίσης. (Scott, 2002)

Τα αρνητικά σημεία που έχουν σχέση με την αειφόρο ανάπτυξη είναι:

- Ο όρος αειφορία αναφέρεται στη Δύση και σε βάρος του τρίτου κόσμου.

- Επειδή την αειφόρο ανάπτυξη διαχειρίζονται συγκεκριμένα κέντρα εξουσίας, μελετητές υποστηρίζουν ότι θα έχει μακροπρόθεσμα απρόσμενα αποτελέσματα.
- Το κίνημα της αποανάπτυξης υποστηρίζει ότι η βιωσιμότητα και η οικονομική ανάπτυξη είναι αντικρουόμενα στόχοι.
- Οι μαρξιστές υποστηρίζουν ότι η αειφορία σε συνθήκες καπιταλισμού δεν είναι παρά μία ευκαιρία για νέες ευκαιρίες σε βάρος της εργατικής τάξης. (Scott, 2002)

Σύμφωνα με το World Wildlife Fund- UK's school resource, lessons in life: «Έχουμε την υπευθυνότητα να βοηθήσουμε τους νέους να κατανοήσουν τους λόγους για τη αειφόρο ανάπτυξη και να αναπτύξουν τη γνώση, τις δεξιότητες και τις αξίες πάνω στις οποίες να βασίσουν τις μελλοντικές τους αποφάσεις και πράξεις». (Scott, 2002)

Τα σχολεία πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική κατανόηση της αειφόρου ανάπτυξης. Γι αυτό το λόγο οι δάσκαλοι θεωρούνται υπεύθυνοι για τα παρακάτω:

1. Να δημιουργήσουν στους μαθητές το ενδιαφέρον σχετικά με την ιδέα της αειφόρου ανάπτυξης.
2. Να βοηθήσουν τους μαθητές να γνωρίσουν το θέμα από πολλές οπτικές γωνίες.
3. Να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέσα.
4. Να ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν ατομικά και συλλογικά για να διατηρήσουν τις δικές τους, αλλά και των άλλων ανθρώπων επιλογές ανοιχτές. (Scott, 2002)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

417

Τελικά, η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα στα νεοφιλελεύθερα κράτη μέσω της αειφορίας, αντισταθμίζοντας τους παράγοντες που έχουν να κάνουν αφενός με την προστασία του περιβάλλοντος, αφετέρου με τη βέλτιστη οικονομική ευημερία των κρατών, έτσι ώστε μέσω της επίτευξης αυτής της ισορροπίας να επιτύχουμε θετικά αποτελέσματα τόσο για το περιβάλλον όσο και για τον ίδιο τον άνθρωπο. Όλα αυτά προϋποθέτουν τον κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας της αειφορίας στα σχολεία, ο οποίος θα βοηθήσει τους μαθητές να δουν με κριτική σκοπιά την αμφιλεγόμενη έννοια της αειφορίας εστιάζοντας τόσο στα θετικά όσο και στα αρνητικά της σημεία.

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι για να διώξουμε κάθε προκατάληψη και να βοηθήσουμε τους μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με την οικολογική κρίση που έχει δημιουργηθεί στις μέρες μας εξαιτίας των νεοφιλελεύθερων ιδεών, θα πρέπει: αφενός να τους φέρουμε σε επαφή με τη φύση (παρατηρώντας τα φυτά, τα έντομα, πηγαίνοντας μία εκδρομή στο δάσος) αφού τα τελευταία χρόνια οι περισσότεροι άνθρωποι ζουν σε αστικές περιοχές και έχουν απομακρυνθεί από τη φύση, και αφετέρου οι περιβαλλοντικοί εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους που θα ενισχύσουν την κριτική σκέψη των μαθητών, την ενεργό συμμετοχή τους και την έκθεσή τους σε μία ποικιλία αντικρουόμενων ιδεών, ιδωμένες από πολλές οπτικές γωνίες, έτσι ώστε οι μαθητές να καταστούν τα μορφωμένα και ικανά άτομα με ισχυρούς κοινωνικούς προσανατολισμούς και δεξιότητες, που θα δώσουν δημοκρατικές λύσεις στα κοινωνικά προβλήματα, ελπίζοντας σε ένα καλύτερο «αύριο».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brenner N., Peck J., Theodore N. (2010). After Neoliberalization?, *Routledge Taylor & Francis Group*, 7:3, 327–345
- Bride B., Brewer C., Berkowitz A., Borrie W. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here?, *Ecosphere*, 4(5): 67
- Chawla L., Cushing D.F. (2007). Education for strategic environmental behavior, *Environmental Education Research*, 13:4, 437-452, DOI: 10.1080/13504620701581539
- Derby M., Piersol L., Blenkinsop S. (2015). Refusing to settle for pigeons and parks: urban environmental education in the age of neoliberalism, *Environmental Education Research*, DOI: 10.1080/13504622.2014.994166, 1-12.
- Harvey, D. (2005). A Brief History of Neoliberalism. Oxford: Oxford University Press
- Jickling B., Wals Arjen E.J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development, *Journal of Curriculum Studies*, 40:1, 1-21, DOI: 10.1080/00220270701684667
- Monroe Martha C., Andrews E., Biedenweg K. (2008). A Framework for Environmental Education Strategies, *Environmental Education & Communication*, 6:3-4, 205-216, DOI: 10.1080/15330150801944416
- Olsson L., Hourcadez J-C, Kohler J. (2014). Sustainable Development in a Globalized World, *Journal of Environment & Development*, 23(1) 3–14. DOI: 10.1177/1070496514521418
- Scott W. (2002). Education and Sustainable Development: challenges, responsibilities, and frames of mind, *The Trumpeter*, 18:1, 1-12
- Stapp William B. (1969). The concept of environmental education, *Journal of Environmental Education*, 1(1), 30-31. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00139254.1969.10801479?journalCode=vjee19#preview>
- Stern, P. (2000) Toward a coherent theory of environmentally significant behavior, *Journal of Social Issues*, 56(3), 407–424.
- Stevenson R.B.(2007). Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice, *Environmental Education Research*, 13:2, 139-153, DOI: 10.1080/13504620701295726
- Thorsen Dag E. and Lie A. (2006). *What is neoliberalism*, retrieved from: <http://folk.uio.no/daget/What%20is%20Neo-Liberalism%20FINAL.pdf>
- Zeegers Y., Clark I.F.(2013). Students' perceptions of education for sustainable development, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15:2, 242 – 253

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΣΩ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Δημήτριος-Γεώργιος Κυβιρτζίκης, Κωσταντίνα Σκαναβή & Χρύσα Σταυρίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στη διαμόρφωση πολιτών με κατάλληλες στάσεις απέναντι στο περιβάλλον και ενεργό συμμετοχή στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και στην πρόληψη νέων. Προς την κατεύθυνση αυτή, οι προσεγγίσεις που ενσωματώνουν το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν ευκολότερα τα πολύπλοκα περιβαλλοντικά ζητήματα. Οι μαθητές ενεργοποιούνται μέσα από το παιχνίδι και η χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία παρακινεί τους μαθητές και συντελεί στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής τους συνείδησης. Επιπλέον, το παιχνίδι προσδίδει ένα ελκυστικό, ευχάριστο χαρακτήρα στη μάθηση καθώς και ενδιαφέρον ρυθμό στη διδασκαλία. Η εργασία αυτή αναφέρεται σε μια διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές δημοτικού σχολείου κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε το παιχνίδι ως μέσο προσέγγισης περιβαλλοντικών θεμάτων. Στόχος της εργασίας αυτής είναι να καταδείξει ότι το παιχνίδι στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει : Στην απόκτηση γνώσεων και κριτικών ικανοτήτων και στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Περιβάλλον, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, εκπαιδευτικό παιχνίδι

419

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο κάθε άνθρωπος σήμερα αντιλαμβάνεται και αγωνιεί για τις σοβαρές διαταραχές των σχέσεων ισορροπίας στο «οικοσύστημα Γη», οι οποίες συνδέονται με την κυριαρχία και την εκμετάλλευση ανθρώπου στη γη(Κούσουλας,2008).

Με την πρωτοβουλία της U.N.E.S.C.O του U.N.E.P και του I.E.E.P διαμορφώθηκε η σύγχρονη ταυτότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ως προς το εννοιολογικό, θεωρητικό, μεθοδολογικό πλαίσιο και τους τρόπους εφαρμογής στα διάφορα κράτη.

Στην Ελλάδα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εμφανίζεται με το Νόμο 1982/90, άρθρο 11 παρ. 13 και αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα χρόνο αργότερα, ο νόμος επεκτείνεται και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Κύριο μέλημα αυτής της προσέγγισης δεν αποτελεί μόνο η απόκτηση και η μετάδοση της γνώσης για το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα αλλά και η σωστή προσέγγιση και αξιοποίηση της γνώσης. Έτσι αναζητούνται μεθοδολογικές πρακτικές κατάλληλες να πετύχουν την μετάδοση της γνώσης ώστε τα οφέλη της να χαρακτηρίζονται από διάρκεια, μονιμότητα και δυνατότητα αξιοποίησης στην καθημερινή ζωή.

Σύμφωνα με τη NAAEE (North American Association for Environmental Education) (1996), στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διδασκαλία, η οποία κατευθύνεται από τα ενδιαφέροντα του μαθητή και αποτελεί διαδικασία προώθησης

της γνώσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Στις ιδέες που κυριαρχούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ταιριάζει ο μαθητοκεντρισμός που έχει βασικό μεθοδολογικό χαρακτηρισμό την παρακολούθηση των ρυθμών του μαθητή και αποσκοπεί σε μια μάθηση γνωστική, ζωντανή και ψυχαγωγική(Σκαναβή,2004). Ο μαθητής κατανοεί, γνωρίζει, αναλύει το άμεσο και το ευρύτερο περιβάλλον του. « Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι κάτι που οι μαθητές κάνουν- και όχι κάτι που τους κάνουν. Συνεπώς, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βρίσκεται στην καρδιά της εμπειρικής εκπαίδευσης, μιας μεθοδολογίας που είναι κοντινή και παράλληλη στον κονστρουβισμό»(Σκαναβή, 2004:σελ.135). Στην εμπειρική εκπαίδευση η μάθηση δεν είναι στατική αλλά ενεργή διαδικασία όπου οι εμπειρίες των μαθητών χτίζονται πάνω σε προηγούμενες εμπειρίες, περιλαμβάνοντας αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο μαθητή και το περιβάλλον(Σκαναβή,2004).

Οι προσεγγίσεις που έχουν υιοθετηθεί στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής της είναι η εργασία σε ομάδες με αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, η εργασία εκτός σχολείου, η διερεύνηση με πολλούς τρόπους μέσα και έξω από την αίθουσα.

Έτσι, τα βασικότερα χαρακτηριστικά των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται είναι ο μαθητοκεντρισμός, η βιωματική μάθηση, ο πειραματισμός, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η διεπιστημονική προσέγγιση, η ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσα σε κλίμα ελευθερίας και αυθορμητισμού διαμορφώνεται μια παιδαγωγική σχέση που λαμβάνει υπ' όψη τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή με τάση στη ζωή στο σχολείο και όχι απλή μάθηση (Γεωργόπουλος,2006). «Ξεπερνιούνται τα τείχη που χωρίζουν το σχολείο από την πραγματική ζωή, ενσωματώνοντας το πρώτο στη δεύτερη» (Γεωργόπουλος,2006:34)

Οι κυριότερες παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές που εφαρμόζονται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ι,2003) στο (Λουμπαρδιά Ε.,σελ.21)

- Μέθοδος Διεκπεραίωσης
- Επίλυση προβλήματος
- Μελέτη χαρακτηριστικής περίπτωσης
- Μελέτη Πεδίου
- Χαρτογράφηση εννοιών
- Ιδεοθύελλα
- Πειραματική Μέθοδος
- Προσωμοίωση- Παιχνίδια
- Ιστοριογραμμή

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗΣ-ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τις δραστηριότητες προσομοίωσης- παιχνίδια όπου μέσω ενός συνόλου δραστηριοτήτων βοηθούν στην αναπαράσταση ρεαλιστικών καταστάσεων(κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών)(Θεμέλαρου,2009).

Παίζοντας τα παιδιά βιώνουν καταστάσεις που συμβαίνουν στον έξω κόσμο.

Το παιχνίδι αποτελεί βασικό συστατικό της ζωής του παιδιού, προσφέροντας ικανοποίηση και διασκέδαση, ενώ συμβάλει στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης δημιουργεί όρους, κανόνες, στάσεις και συμπεριφορές. Είναι ένα δημιουργικό συμβάν.

Το παιχνίδι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική με την οποία επιδιώκεται τα παιδιά να:

- αποκτήσουν γνώσεις
- εξοικειωθούν με τη συλλογή πληροφοριών
- αναπτύξουν δεξιότητες και να ασκηθούν στην παρατήρηση
- καλλιεργήσουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τον κοινωνικό περίγυρο
- ενισχύσουν τη συλλογικότητα να αποδεχθούν όρια και περιορισμούς
- να τηρούν κανόνες στο πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας
- διευρύνουν τους ορίζοντές τους μέσα από συζήτηση, την επιχειρηματολογία και την επικοινωνία
- αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη για την αναβάθμιση του περιβάλλοντος
- δημιουργήσουν στάσεις και συμπεριφορές
- να γίνουν ικανοί να παίρνουν αποφάσεις και να δρουν υπεύθυνα απέναντι στο περιβάλλον(Κουσουρή,2005)
- να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες (Γεωργόπουλος,2006)

Οι προσομοιώσεις – παιχνίδια είναι υποσχόμενες μέθοδοι διδασκαλίας. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες καλούνται να αποφασίσουν για ένα πρόβλημα(Σκαναβή,2004). Δημιουργήθηκαν για να είναι εργαλεία μάθησης, δημιουργικής ενασχόλησης και ευαισθητοποίησης σε ό,τι αφορά το περιβάλλον και τα θέματά του(Κουσουρή, 2005).

Ο Bruner, οπ.αναφ. στο (Καψάλης,2006) συνιστά στους δασκάλους να χρησιμοποιούν δραστηριότητες προσομοίωσης στην τάξη, προκειμένου να προωθούν τη μάθηση με την ανακάλυψη.

Οι μαθητές δέχονται τις δραστηριότητες προσομοίωσης με ενθουσιασμό και ο δάσκαλος πρέπει να φροντίσει τη γενίκευση και τη μεταφορά της γνώσης που προέκυψε στο πλαίσιο της προσομοίωσης σε άλλες περιστάσεις της ζωής. Να γίνει επεξεργασία των πληροφοριών ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν έννοιες και στρατηγικές οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στην επίλυση προβλημάτων(Καψάλης,2006). Η χρήση των δραστηριοτήτων προσομοίωσης και των παιχνιδιών πρέπει να εντάσσεται σε μια συγκεκριμένη παιδαγωγική διαδικασία και η επιλογή τους πρέπει να γίνεται σύμφωνα με την ηλικία, τις ανάγκες, τις επιθυμίες, το γνωστικό επίπεδο, τους μαθησιακούς στόχους, τις δυνατότητες και τα όρια των δραστηριοτήτων(Γεωργόπουλος,2006). Η προσομοίωση και τα παιχνίδια χρησιμοποιούνται ως εργαλεία εκπαίδευσης και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε αυτά φαίνεται να ταιριάζουν με τους σκοπούς και τους κανόνες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σκοπό έχουν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν νοήματα στενά συνδεδεμένα με την οικολογική ισορροπία, να επηρεάσουν τη στάση τους σε περιβαλλοντικά προβλήματα, να αναπτύξουν κριτική σκέψη ή να πάρουν αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων(Γεωργόπουλος,2006).

Οι προσομοιώσεις και τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε στην έναρξη ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για να αυξήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών για ένα θέμα, για τον εντοπισμό της υπάρχουσας γνώσης ή ως κίνητρο μαθησιακών

διαδικασιών, είτε στο ενδιάμεσο ως ανάλυση κάποιου επιμέρους θέματος, είτε στο τέλος ως εργαλείο σύνθεσης ή αξιολόγησης στο τέλος μιας σειράς δραστηριοτήτων(Σκαναβή, 2004, Γεωργόπουλος,2006).

Τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων προσομοίωσης είναι: α) διευκολύνουν τη μάθηση με την εμπλοκή των μαθητών στην άμεση εμπειρία, β) ξεκινούν από ένα πραγματικό ή υποθετικό πρόβλημα, γ) συμβάλουν στη διεπιστημονική αντιμετώπιση των θεμάτων, δ) είναι δυναμικές διαδικασίες χωρίς πρόβλεψη για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ε) είναι άτυπες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην αίθουσα διδασκαλίας ή έξω από αυτή και προσομοιάζουν με εκείνες του πραγματικού κόσμου, στ) δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν προσωπικές απόψεις, στάσεις, αξίες και συναισθήματα και να εκφραστούν μέσω του παιχνιδιού (Θεμέλαρου, 2009).

Σύμφωνα με (Lahiry et al.,1988 οπ.αναφ. στο Σκαναβή,2004) οι δραστηριότητες προσομοίωσης και τα παιχνίδια διακρίνονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες:

A) Τα παιχνίδια ρόλων

B) Τα παιχνίδια προσομοίωσης

Γ) Τα παιχνίδια προσομοίωσης με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή

Δ) Περιπτωσιακή μελέτη

Το κριτήριο διαχωρισμού τους είναι ο βαθμός αφαίρεσης από την πραγματικότητα. Η περιπτωσιακή μελέτη περιέχει παρατηρήσεις στον πραγματικό κόσμο. Το παιχνίδι ρόλων περιέχει μια άτυπη δομημένη ομαδική απεικόνιση, ενώ το παιχνίδι προσομοίωσης περιέχει δομημένη ομαδική αναπαράσταση. Στην περίπτωση της προσομοίωσης με Η/Υ όλες οι πληροφορίες και οι αποφάσεις εμπεριέχονται σε μια μαθηματική αναπαράσταση.

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τις δυο πρώτες κατηγορίες, τα παιχνίδια ρόλων και τα παιχνίδια προσομοίωσης.

Το παιχνίδι ρόλων είναι εκπαιδευτικό και διασκεδαστικό παιχνίδι που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «εργαλείο» μάθησης και αποτελεί μεθοδολογία προσέγγισης των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στα παιδιά συνήθως αρέσει να δραματοποιούν καταστάσεις πραγματικές ή φανταστικές, να αναλαμβάνουν ρόλους και να παίζουν αυτούς για να λύσουν ένα πρόβλημα. Στο παιχνίδι ρόλων δεν ζητείται οι μαθητές να συμπεριφέρονται ως ηθοποιοί, αλλά να συμπεριφέρονται έτσι όπως ταιριάζει στην κατάσταση που έχει επιλεγεί(Γεωργόπουλος, 2006). Οι μαθητές που θα συμμετέχουν στο παιχνίδι ρόλων πρέπει να παίζουν μια σειρά γεγονότων, να ενσαρκώσουν τους χαρακτήρες που θα υποδυθούν, δίνοντας μια αυθόρμητη παράσταση(Θεμέλαρου,2009).

Οι μαθητές υποδύονται ρόλους συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων σε συνθήκες που προσομοιάζουν μια προβληματική κατάσταση, αναζητούν πληροφορίες, αναπτύσσουν επιχειρηματολογία, αναδεικνύονται συγκρούσεις, ακούγονται πολλές απόψεις και συναισθήματα. Συνεργάζονται για τη λήψη απόφασης αφού αναλύσουν τις συνέπειες της κάθε επιλογής. Το αποτέλεσμα είναι η προτεινόμενη λύση που προκύπτει μέσα από συζήτηση και παρουσίαση των απόψεων για τη στήριξη της θέσης τους(Γεωργόπουλος,2006). Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές κατανοούν το πρόβλημα, μαθαίνουν καινούρια πράγματα και ασκούνται σε νέες δεξιότητες, συνεργάζονται και σέβονται τις απόψεις των άλλων(Σκαναβή,2004).

Στα παιχνίδια προσομοίωσης οι μαθητές συναγωνίζονται για την επίτευξη κάποιου στόχου ακολουθώντας κάποιους κανόνες, μια συγκεκριμένη δομή, σταθερή διαδικασία, για το λόγο αυτό είναι περισσότερο πολύπλοκα από τα παιχνίδια ρόλων. Τα παιχνίδια προσομοίωσης

είναι πιο πολύπλοκα από τα παιχνίδια ρόλων διότι έχουν περισσότερο τυποποιημένο υλικό, αυστηρότερη δομή και πιο συγκεκριμένους κανόνες.

«Στην προσομοίωση εμφατικοποιείται η διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ στο παιχνίδι ρόλων δίνεται βάρος στην ανάπτυξη του χαρακτήρα και το ξύπνημα των συναισθημάτων των ηθοποιών»(Γεωργόπουλος,2006:79).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ –ΕΜΨΥΧΩΤΗ

Σημαντικό ρόλο στις δραστηριότητες προσομοίωσης- παιχνίδια έχει ο παιδαγωγός – εμψυχωτής. Ο δάσκαλος εμψυχωτής είναι ο συμπαίκτης και συνδημιουργός του παιχνιδιού. Δίνει ζωή, ρυθμό και ένταση στο παιχνίδι προσαρμόζοντάς το συνεχώς με τις συνθήκες, τα διαθέσιμα μέσα, με τους παίκτες, τις συνθήκες(χώρος, χρόνος) κ.ά. Βοηθά και διευκολύνει τους παίκτες, προτείνει αλλαγές και λύσεις όπου χρειάζεται(Κουσουρής,2005). Ο δάσκαλος εμψυχωτής θέτει τους στόχους οι οποίοι θα επιτευχθούν μέσα από τη διαδικασία. Επίσης έχει την ευθύνη του αρχικού σχεδιασμού των ρόλων και του σεναρίου. Ο ρόλος του δασκάλου-εμψυχωτή είναι μεν καθοριστικός, αλλά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού περιορίζεται στην παρατήρηση και οι παρεμβάσεις του είναι τέτοιες που δεν καθοδηγούν τους μαθητές. Τέλος, ο δάσκαλος εμψυχωτής έχει τον έλεγχο σχετικά με την κατανόηση της σχέσης του παιχνιδιού με την πραγματικότητα μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων (Σκαναβή, 2004). Ο δάσκαλος διευκολύνει και παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο διάλογο και να αναπτύξουν τη συνεργασία στις ομάδες. Αξιοποιεί την επικοινωνία των μαθητών.

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

423

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσουμε κατά πόσο το περιβαλλοντικό παιχνίδι μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να εμπλακούν σε περιβαλλοντικά ζητήματα και να τα ερμηνεύσουν ευκολότερα μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία.

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι η κατασκευή και η αξιολόγηση περιβαλλοντικών παιχνιδιών σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Η εκτίμηση του βαθμού στον οποίο μια διδακτική παρέμβαση που σχεδιάζεται και υλοποιείται με βάση τις δραστηριότητες που κατασκευάστηκαν, επιτυγχάνει να διαμορφώνει συνθήκες ουσιαστικής μάθησης στην τάξη.

Ειδικότερα επιδιώκεται να μελετηθεί:

A) Κατά πόσο το περιβαλλοντικό παιχνίδι διευκολύνει τη μάθηση περιβαλλοντικών θεμάτων μέσα από την εμπειρία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών

B) Ενισχύει τη συλλογικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών

Γ) Ενθαρρύνει την ανάπτυξη επιχειρηματικότητας, επικοινωνίας και κριτικής σκέψης των μαθητών για σημαντικά θέματα περιβάλλοντος

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε μαθητές της Γ΄τάξης και η διάρκεια αυτής ήταν 8 διδακτικές ώρες.

Το εργαλείο έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων ήταν η παρατήρηση και το ημερολόγιο που διατηρούσε η δασκάλα της τάξης σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης.

Το θέμα των περιβαλλοντικών παιχνιδιών που κατασκευάστηκαν για τη διδακτική παρέμβαση είναι:

«Τροφικές σχέσεις (τροφικά πλέγματα –τροφικές αλυσίδες) και αλληλεξάρτηση μεταξύ των διαφόρων οργανισμών».

Το θέμα είναι συμβατό με το ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) και ενταγμένο στις ενότητες του βιβλίου της Μελέτης του Περιβάλλοντος Γ΄ τάξης.

Συγκεκριμένα σχεδιάστηκαν τα παρακάτω περιβαλλοντικά παιχνίδια:

- «Το οικοσύστημα της λίμνης»

Το παιχνίδι αυτό σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιηθεί ως σημείο εκκίνησης και κίνητρο των μαθησιακών διαδικασιών.

Σε μια γωνιά της αίθουσας υπάρχουν διάφορες καρτέλες με ζώα και φυτά. Οι μαθητές καλούνται να πάρουν μια καρτέλα με ένα ζώο ή φυτό που ζει στη λίμνη. Οι μαθητές με την καρτέλα που επιλέγουν σχηματίζουν έναν κύκλο με τη βοήθεια ενός σχοινιού που παριστάνει την λίμνη. Πιάνονται όλοι οι μαθητές(ζώα και φυτά της λίμνης)από το σχοινί και προχωρούν στον κύκλο πιασμένοι από το σχοινί για να φανεί η αλληλεξάρτηση των στοιχείων του οικοσυστήματος της λίμνης. Οι μαθητές καλούνται να βρουν ποιος τρέφεται από ποιον στη λίμνη και τοποθετούνται κοντά και διακρίνουν τις τροφικές αλυσίδες που σχηματίζονται. Διατυπώνονται ερωτήσεις όπως: « Πώς θα μπορούσε να διαταραχθεί η ισορροπία στο οικοσύστημα της λίμνης;», «Τι θα συνέβαινε αν έπεφταν φυτοφάρμακα στη λίμνη;» «Ποια στοιχεία θα χανόταν;», «Ποιες θα ήταν οι συνέπειες;». Έτσι κάθε μαθητής(στοιχείο) της λίμνης αποχωρεί αφήνοντας το σχοινί και στο τέλος φαίνεται ότι το οικοσύστημα καταρρέει.

- «Τροφικές σχέσεις»

Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μια καρτέλα όπου δείχνει κάποιο ζώο ή φυτό που ζει στο δάσος. Καλούνται να σχηματίσουν ομάδες με βάση ποιος τρώει ποιον. Έτσι σχηματίζονται γύρω τους διάφορες τροφικές αλυσίδες. Σε κάθε ομάδα ένας μαθητής παίζει το ρόλο του «εισβολέα» που μπαίνει βίαια στην τροφική αλυσίδα με στόχο να την διασπάσει. Ένα –ένα τα στοιχεία της αλυσίδας αποχωρούν ώσπου να διασπαστεί η αλυσίδα.

- «Τροφικό πλέγμα»

Οι μαθητές αντιπροσωπεύουν ένα ζώο ή φυτό του δάσους. Σχηματίζουν κύκλο και κάθε στοιχείο συνδέεται με τα στοιχεία που αποτελούν τη τροφή του με ένα νήμα. Το νήμα κάνει πολλές διαδρομές και σχηματίζεται ένα πλέγμα τεντωμένο που βρίσκεται σε ισορροπία και δείχνει ότι οι τροφικές σχέσεις των στοιχείων είναι πολύπλοκες. Κάθε φορά που χάνονται κάποια στοιχεία το πλέγμα εκκρεμεί.

- «Απαγορευμένα φυτοφάρμακα στη λίμνη» (Παιχνίδι ρόλων)

Παρουσιάζονται στους μαθητές μια πραγματική κατάσταση με δημοσιευμένο άρθρο γνωστής ηλεκτρονικής εφημερίδας με τίτλο «Βόρεια Ελλάδα: Απαγορευμένα φυτοφάρμακα σε 3 λίμνες». Οι μαθητές μελετούν και συζητούν για το άρθρο. Σε γωνιές της τάξης υπάρχει ενημερωτικό υλικό για τα φυτοφάρμακα, τις επιπτώσεις στον άνθρωπο και το περιβάλλον, εναλλακτικές λύσεις αντί φυτοφαρμάκων και φωτογραφικό υλικό από τη μόλυνση των λιμνών από τα φυτοφάρμακα. Οι μαθητές μελετούν το ενημερωτικό υλικό. Το σενάριο για το παιχνίδι ρόλων προκύπτει από το άρθρο της εφημερίδας και είναι το εξής: «Στη λίμνη Βόλβη βρέθηκαν 57 φυτοφάρμακα και παρουσιάζει τη μεγαλύτερη επιβάρυνση από τη ρύπανση φυτοφαρμάκων που προέρχονται κυρίως από την έκπλυση υπολειμμάτων από τις γεωργικές εκμεταλλεύσεις. Οι ψαράδες διαμαρτύρονται διότι έχει ελαττωθεί σημαντικά η αλιεία στη

λίμνη και επίσης συγκεντρώνονται νεκρά ψάρια στην επιφάνεια της λίμνης. Ξεσπά διαμάχη μεταξύ ψαράδων και αγροτών της περιοχής. Το υπουργείο γεωργίας προτείνει σύσκεψη μεταξύ ψαράδων, αγροτών περιβαλλοντολόγων και εκπροσώπων του υπουργείου γεωργίας προκειμένου να βρεθεί μια λύση.» Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αποφασίζουν ποια ομάδα θα εκπροσωπήσουν. Ορίζεται ένας μαθητής συντονιστής της συζήτησης. Σχηματίζονται τέσσερις ομάδες: οι ψαράδες, οι αγρότες, οι περιβαλλοντολόγοι και οι εκπρόσωποι του υπουργείου γεωργίας. Οι μαθητές συζητούν το ρόλο τους και προσπαθούν να συγκροτήσουν επιχειρήματα για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τις απόψεις της μέσα από ενεργητική αλληλεπίδραση με τις άλλες ομάδες προσπαθώντας να επιλύσουν το πρόβλημα. Αποφασίζονται από τις ομάδες οι κανόνες του παιχνιδιού. Ο χρόνος της σύσκεψης ορίζεται σε δυο διδακτικές ώρες.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Οι μαθητές δούλεψαν τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ήταν εξοικειωμένοι να δουλεύουν σε ομάδες οπότε δεν υπήρχε δυσκολία να συνεργαστούν μεταξύ τους. Οι μαθητές είχαν έμμεση εμπλοκή στις δραστηριότητες χωρίς να αποκλειστεί κανείς. Ανέπτυξαν επιχειρηματολογία και κριτική σκέψη κυρίως στο παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές κλήθηκαν σε πολλά σημεία να διατυπώσουν τη σκέψη τους, να υποθέσουν, να εκτιμήσουν. Οι μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική, ήταν διστακτικοί αρχικά να αναπτύξουν επιχειρήματα, ωστόσο ακολούθησαν την ομάδα και συνεργάστηκαν. Όλοι οι μαθητές δήλωσαν πώς τους άρεσε περισσότερο το μάθημα παίζοντας. Συγκεκριμένα ο Χρήστος Α. δήλωσε:

«.....κυρία πάντα το μάθημα της μελέτης να το κάνουμε έτσι, με παιχνίδι. Μου άρεσε περισσότερο.»

Όπως και στην περίπτωση του Αχμέτ «.....σήμερα το μάθημα ήταν πολύ ωραίο...»

Εντυπωσιακή ήταν η προσπάθεια του Χρήστου Β, ο οποίος παρουσιάζει πολλά προβλήματα στο γλωσσικό μάθημα με την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, που διαβάσει δυνατά για να κατανοήσει το κείμενο με το σενάριο και εξηγεί στον Αχμέτ προκειμένου να ετοιμάσουν τα επιχειρήματά τους.

Όσο αφορά την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, οι δραστηριότητες έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές να συζητούν και να ανταλλάσσουν απόψεις. Υπήρχαν αξιόλογες στιγμές στις ομάδες που πριν ανακοινώσουν τις ιδέες τους συζητούν μεταξύ τους και ορίζουν ένα συμμαθητή τους να τους εκπροσωπήσει.

Το αυθεντικό σενάριο στο παιχνίδι ρόλων προκάλεσε ερεθίσματα, προβληματισμό και σκέψη σε όλους τους μαθητές. Όπως επίσης το ενημερωτικό και φωτογραφικό υλικό στην τάξη(χρήση φυτοφαρμάκων) βοήθησε τους μαθητές να μπορούν να συζητήσουν, να αναπτύξουν επιχειρηματολογία και να προτείνουν λύσεις.

Τα παιχνίδια προσομοίωσης βοήθησαν τους μαθητές να καταλάβουν περιβαλλοντικά θέματα που δεν είναι εύκολα για την ηλικία τους, όπως η ισορροπία των οικοσυστημάτων.

Δεν υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών που έμειναν απομονωμένοι, αλλά υπήρξαν μαθητές που εξαιτίας του προβληματικού χειρισμού της ελληνικής γλώσσας δεν μπόρεσαν να συνεργαστούν με την ομάδα όσο θα ήταν επιθυμητό.

Το κλίμα στις ομάδες ήταν πολύ θετικό. Η πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχε με ενδιαφέρον, με αυθόρμητη έκφραση των απόψεών τους. Τους άρεσε που «έπαιζαν τους

μεγάλους» και προσπαθούσαν με αγωνία να πάρουν αποφάσεις για το περιβάλλον. Η ομάδα των εκπροσώπων του υπουργείου Περιβάλλοντος προσπαθώντας να αποδώσουν καλύτερα το ρόλο τους χρησιμοποιούσαν πιο επιτηδευμένο λεξιλόγιο και διαφορετικό από αυτό που χρησιμοποιούν συνήθως. Η Μαίρη λέει: «...Κύριοι σας παρακαλώ να είστε ξεκάθαροι στις προτάσεις σας διότι η κατάσταση είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Όπως αντιλαμβάνεστε οι αποφάσεις σας μπορεί να βλάψουν την υγεία των παιδιών...»

Τέλος, όσο αφορά το αποτέλεσμα της μάθησης ήταν ικανοποιητικό. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον. Η εμπλοκή τους ήταν επίσης ικανοποιητική.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια-παιχνίδια ρόλων και παιχνίδια προσομοίωσης- έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις τροφικές αλυσίδες και τα τροφικά πλέγματα και να κατανοήσουν ένα σύγχρονο περιβαλλοντικό πρόβλημα που σχετίζεται με τη χρήση φυτοφαρμάκων. Οι μαθητές εφάρμοσαν γνώσεις που ήδη είχαν, αλλά απόκτησαν και νέες γνώσεις για τις τροφικές αλυσίδες συμμετέχοντας ενεργά και βιωματικά. Εφάρμοσαν τις υπάρχουσες γνώσεις τους για να προσομοιώσουν τα οικοσυστήματα και μέσα από το παιχνίδι εξέφρασαν τις απόψεις τους, οι οποίες διαμορφώθηκαν από τη γνώση που πήραν για σημαντικά περιβαλλοντικά θέματα όπως οι διαταραχές των οικοσυστημάτων.

Οι δραστηριότητες προσομοίωσης και τα παιχνίδια έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές να συζητήσουν, να συνεργαστούν, να αναζητήσουν λύσεις και να αυξήσουν την ευρηματικότητά τους και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις στην ομάδα (Θεμέλαρου κ.ά,2009).

Οι μαθητές στο παιχνίδι ρόλων διέκριναν τις συγκρούσεις και τις αντιπαραθέσεις των κοινωνικών ομάδων κατανοώντας ότι δεν είναι πάντα εύκολη η εξεύρεση λύσης. Έμαθαν επίσης ότι είναι σημαντικό να σέβονται και να παίρνουν υπόψη τις απόψεις των άλλων προκειμένου να βρεθεί μια λύση που ωφελεί το περιβάλλον(Γεωργόπουλος,2006). Αντιπαραθέσαν τις προσωπικές τους αξίες με αυτές των άλλων προκειμένου να καταλήξουν σε συμφωνία και απόφαση (Θεμέλαρου κ.ά,2009).

Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια-παιχνίδια ρόλων και παιχνίδια προσομοίωσης- βοήθησαν τους μαθητές να αναπτύξουν την επιχειρηματικότητά, την επικοινωνία και κριτική σκέψη για σημαντικά θέματα περιβάλλοντος. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορεία γιατί προκύπτουν ζητήματα που ενέχουν αντιφάσεις και συγκρούσεις απόψεων(Φλογαϊτη, 2006).

Το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές ασχολήθηκαν με τις δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης δείχνει, ίσως, ότι ήταν κοντά στα ενδιαφέροντά τους και αυτό φάνηκε να επηρεάζει τον τρόπο συμμετοχής τους και την περιβαλλοντική γνώση που συγκρότησαν.

Η προβληματική κατάσταση του σεναρίου- στο παιχνίδι ρόλων- κινητοποίησε την πλειοψηφία των μαθητών να ασχοληθούν και να προβληματιστούν.

Υπήρχαν μαθητές που αντιμετώπισαν δυσκολίες που ενδεχομένως συνδέονται με αδυναμία προσαρμογής στο προτεινόμενο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο απαιτούσε λήψη αποφάσεων, διατύπωση και επικοινωνία της σκέψης τους. Παρότι οι μαθητές ήταν συνηθισμένοι να εργάζονται σε ομάδες, σε κάποιες ομάδες η αλληλεπίδραση ήταν περιορισμένη με δυσκολία στη διαπραγμάτευση των απόψεών τους. Στις περισσότερες όμως ομάδες παρατηρήθηκε ικανοποιητική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

Το ενημερωτικό υλικό στις γωνιές της τάξης φαίνεται ότι διευκόλυνε τους μαθητές να κατανοήσουν την προβληματική κατάσταση του σεναρίου στο παιχνίδι ρόλων και να προτείνουν λύσεις.

Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια και οι προσομοιώσεις ενθάρρυναν όλους τους μαθητές στην ενεργό συμμετοχή τους, να προβληματιστούν για θέματα αειφορίας στον πλανήτη. Η χρήση των περιβαλλοντικών παιχνιδιών έδωσε ζωντάνια στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος στην τάξη και χαρά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι μαθητές δήλωσαν πως τους άρεσε πολύ το μάθημα με παιχνίδια, χάρηκαν την εργασία σε ομάδες και θα ήθελαν το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος να γίνεται έτσι, χωρίς να παρακολουθούν το βιβλίο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γεωργόπουλος,Α.-Τσαλίκη,Ε. (2006). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές-Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις. Αθήνα: Gutenberg

Θεμέλαρου, Ν.Σ, Πανέτσος, Κ.Α. & Πανέτσος, Α.Σ. (2009). Περιβάλλον. Προστασία- Εκπαίδευση. Αθήνα: Τζιόλα

Καψάλης, Α. (2006). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη

Κουσουρή,Θ.-Παπαδογιαννάκη,Κ. (2005). Περιβαλλοντικά Παιχνίδια. Αθήνα: Χ. Δαρδανός

Λουμπαρδιά, Ε. (2008). Εκπαιδευτικές εφαρμογές στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιά

Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Τσαμπούκου-Σκαναβή,Κ. (2004). Κοινωνία και Περιβάλλον-Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ(2003). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 304, Τ.Β./13-3-2003)

Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Brunner, E.J. & Huber, G.L. (1989). Interaktion und Erziehung. München: Psychologie Verlags Union.

Lahiry,D.,Sihna,S. Gill, J.S.,Mallik, U., Mishra, A.K.(1988). *Environmental Education: A Process for Pre-service Teacher Training Curriculum Development*. UNESCO. Environmental Education Series, 26

NAAEE(North American Association for Environmental Education) (1996), *Environmental Education materials: Guidelines for excellence*, Troy, OH: NAAEE

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Ευμορφία Μαλκοπούλου & Αναστασία Δημητρίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό την διερεύνηση του βαθμού που οι νηπιαγωγοί κατανοούν τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία του οικοσυστήματος όπως και τους μηχανισμούς αλληλεπίδρασης και αλληλόδρασης που διέπουν τη λειτουργία αυτή. Καθώς η συστημική μελέτη περιβαλλοντικών καταστάσεων επικεντρώνεται σε μελέτη των όρων του συστήματος, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν αφορούσαν τον τρόπο με τον οποίο κατανοείται η δομή, τα όρια, τα συνιστώμενα στοιχεία, το εσωτερικό και εξωτερικό δίκτυο σχέσεων των συνιστώμενων στοιχείων και η λειτουργία ενός οικοσυστήματος. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της ομαδικής συνέντευξης (focus group) καθώς παρέχει πλεονεκτήματα όπως τη δυνατότητα ανάπτυξης συζητήσεων, την ανάδειξη ευρέος φάσματος απαντήσεων. Η έννοια του οικοσυστήματος παρουσιάζει ενδιαφέροντα ευρήματα για τον τρόπο που είναι γνωστή στους νηπιαγωγούς ως επιστήμονες και ως πολίτες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Οικοσύστημα, αντιλήψεις νηπιαγωγών, περιβαλλοντική εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το οικοσύστημα αποτελεί θεμελιώδη δομικό στοιχείο του περιβάλλοντος και διέπεται από σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ των βιοτικών και των αβιοτικών του συστατικών. Το πλέγμα των σχέσεων αυτών προσδιορίζει την οργάνωση και τη λειτουργία του και επηρεάζει τη διατήρηση του (Moran et al, 1986; Γεωργόπουλος, 2006). Η κατανόηση των σχέσεων αποτελεί σημαντική προϋπόθεση στην αειφόρο διαχείριση των οικοσυστημάτων που αποτελεί βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία (Orr, 1992; Δημητρίου, 2009).

Κάθε οικοσύστημα έχει την ιδιότητα της ομοιόστασης, δηλαδή της τάσης να ισορροπεί. Σε περίπτωση διατάραξης της ισορροπίας αναπτύσσονται μηχανισμοί αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου για να το επαναφέρουν στην πρότερη κατάσταση. Οι μηχανισμοί αυτοί εκδηλώνονται και από τις δύο συνιστώσες του (αβιοτική και βιοτική). Λειτουργούν σε δύο κατευθύνσεις, θετικά ή αρνητικά. Στην πρώτη περίπτωση το οικοσύστημα καθίσταται ικανό να προσαρμοστεί σε μια περιβαλλοντική μεταβολή με τρόπο ώστε να περιορίζεται (ή και να μειώνεται) η επιρροή της. Στη δεύτερη περίπτωση αναπτύσσεται μηχανισμός που ενισχύει την περιβαλλοντική μεταβολή με αποτέλεσμα την απομάκρυνση του συστήματος από την ισορροπία του με συνέπεια τη σταδιακή υποβάθμισή ή και κατάρρευση του (Αριανούτσου κ.ά, 1999; Γεωργόπουλος, 2006).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η εξέλιξη των βιοτικών συστατικών του επηρεάζεται από μεταβολές των αβιοτικών και αντίστροφα. Η κατανόηση των κυκλοτερικών αυτών σχέσεων (Orr, 1992) αποτελεί σημαντική προϋπόθεση στην αειφόρο διαχείριση των οικοσυστημάτων που αποτελεί βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία (Δημητρίου, 2009).

Επιπλέον η γνώση και κατανόηση των σχέσεων αυτών φαίνεται να αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη γενικά του οικολογικού συλλογισμού (Eliam, 2011). Το

οικοσύστημα με τις παραπάνω διαδικασίες βρίσκεται σε διαρκή ανάπτυξη και εξέλιξη. Η ολότητα του επηρεάζεται από τα στοιχεία του που βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία, η οποία εκδηλώνεται σε ευρεία κλίμακα χωρικά και χρονικά. Στο πλαίσιο αυτό, οποιεσδήποτε ανθρώπινες ενέργειες ή παρεμβάσεις επηρεάζουν τόσο την οργάνωση όσο και τη λειτουργία των οικοσυστημάτων με συνέπειες τη διατάραξη της ισορροπίας τους και την εκδήλωση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Οι Sweeny & Sterman (2007) διαπιστώνουν ότι η γνωστική επεξεργασία πολύπλοκων συστημάτων (οικοσυστήματα και κλιματικές αλλαγές), έχει δυσκολίες στον εντοπισμό της αιτιότητας. Η περιγραφή των πιθανών αιτιών περιορίζεται σε μονοσήμαντες διαδρομές (αίτιου-αποτελέσματος), σε γραμμικές σχέσεις και σχεδόν δεν αναγνωρίζεται σχέση, όταν το αποτέλεσμα έχει μεγάλη χρονική ή χωρική απόσταση από το αίτιο. Διαπιστώνονται γνωστικά εμπόδια κατά την αναγνώριση της διαρκούς τροφοδότησης ενός συστήματος και των δομών τροφοδότησης και πληθωρισμού. Αποτιμώνται προφανείς έννοιες από τις δυσδιάκριτες, όπως και άμεσες επιδράσεις από έμμεσες. Καταγράφεται η τάση να αιτιολογείται ο μέσος όρος των περιπτώσεων που αντιμετωπίζονται, ιδιαίτερα συγχέονται τα επίπεδα περιγραφής όταν έχουν εμπρός τους ένα σύστημα με πολλά αλληλεπιδρώντα μέρη.

Η συστημική σκέψη λοιπόν (Sterman, 1994) προάγει ένα νέο ολιστικής σκέψης, επιτρέπει την αναγνώριση φυσικών και κοινωνικών υποσυστημάτων, επιτρέπει την ανάλυση των σχέσεων που διέπουν τα στοιχεία ενός συστήματος, βοηθά τα άτομα να επικεντρώνουν στη διαδικασία και να προχωρούν από τη στατική κατάσταση στη δυναμική (Daskolia, Flogaitis & Papageorgiou, 2006). Οδηγεί σε επίλυση προβλημάτων και διαμόρφωση επιτυχών παρεμβάσεων διαμορφώνοντας μια ενεργητική και εποικοδομητική στάση (Παπαδημητρίου, 2011).

Οι άνθρωποι τροποποιώντας το μεταβιομηχανικό οικοσύστημα τους απεμπόλησαν την άμεση επαφή με το φυσικό περιβάλλον τροποποιώντας και την άποψη τους σε μια ρομαντική απεικόνιση του περιβάλλοντος και των εμπεριεχομένων οικοσυστημάτων (Flogaiti & Agelidou, 2003). Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ενδιαφέρον στα περιβαλλοντικά ζητήματα και ενημερώνονταν για αυτά περισσότερο από τα ΜΜΕ παρά από ειδικά περιοδικά και εκπαιδευτική επιμόρφωση. Οι Dresner & Elser (2009) αναφέρουν, ότι εκπαιδευτικοί με πλήρη θεωρητική κατάρτιση που δεν εκτίθενται σε εκπαίδευση πραγματικών συνθηκών παρά περιορίζονται σε κλασικές μεθόδους απομνημόνευσης και διαλέξεων παρουσιάζουν ελλιπή κατανόηση της πολυπλοκότητας της λειτουργίας των οικοσυστημάτων. Οι αρχικές ιδέες, αν δε συνδεθούν με νέες δυνατότητες εμπάθισης για κατανόηση εννοιών, οδηγούν σε μια επιφανειακή κατάκτηση γνώσης. Οι Uskola, Maguregia & Jiménez-Aleixandre (2010) κατά την έρευνα για τη χρήση κριτηρίων κατά τη διαπραγμάτευση περιβαλλοντικών ζητημάτων διαπίστωσαν ότι η πλειοψηφία του δείγματος τους επικαλέστηκαν διαμορφωμένες σχέσεις στη βάση του ανθρωποκεντρισμού και λιγότερο στην κατανόηση της πολυπλοκότητας ενός οικοσυστήματος.

Στο πλαίσιο αυτό, θεωρώντας ως ένα συνεχές ανατροφοδοτούμενο σύστημα τη σχέση μεταξύ νηπιαγωγών και νηπίων αναπτύχθηκε έρευνα για την μελέτη των αντιλήψεων των νηπίων και των νηπιαγωγών για την έννοια του οικοσυστήματος. Το συγκεκριμένο τμήμα της έρευνας αφορά τη μελέτη των αντιλήψεων των νηπιαγωγών για τη δομή, οργάνωση και λειτουργία των οικοσυστημάτων καθώς και των οικολογικών συλλογισμών διαφόρων τύπων, για το ίδιο ζήτημα.

Συγκεκριμένα σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός που οι νηπιαγωγοί κατανοούν τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία του οικοσυστήματος όπως και τους μηχανισμούς αλληλεπίδρασης και αλληλόδρασης που διέπουν τη λειτουργία αυτή.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εφαρμόστηκε η μέθοδος της ομαδικής συνέντευξης (focus group) καθώς παρέχει πλεονεκτήματα όπως τη δυνατότητα ανάπτυξης συζητήσεων, την ανάδειξη ευρέος φάσματος απαντήσεων (Clark, 2009; Cohen & Manion, 1997; Murray, 2006). Πλεονέκτημα επίσης θεωρείται ότι αποκαλύπτει πλούτο λεπτομερειών και βαθύτερων πληροφοριών μέσω της προσέγγιση της αιτιολόγησης που αναφέρουν οι συμμετέχοντες για τις σκέψεις τους σε αντίθεση με άλλων τύπων έρευνες που περιορίζονται στην λεκτική περιγραφή των απόψεων τους. Η επίδραση της δυναμικής στην ομάδα είναι ακόμη ένα ζήτημα που δημιουργεί το πλεονέκτημα να διευκολύνει την έκφραση θέσεων και απόψεων. Η παρουσία άλλων άγνωστων ανθρώπων που καταθέτουν τις απόψεις τους εξασφαλίζει το αίσθημα ανωνυμίας και ασφάλειας και γίνεται προϋπόθεση ανασυρσης και κατάθεσης απόψεων που σε άλλη περίπτωση να μη ήταν δυνατό να καταγραφούν γιατί θα είχαν τη μορφή της απάντησης «δεν ξέρω» ή της σιωπής. Συνδυάζει την ανεύρεση ποιοτικών στοιχείων καθώς εμπλέκει και το κοινωνικό στοιχείο που διαθέτει κάθε άνθρωπος ως αναπόσπαστο μέρος της εσωτερικής του συγκρότησης. Η μέθοδος περιλαμβάνει: τη δυναμική της συζήτησης της επιλεγμένης ομάδας, την ανάπτυξη ενός πιο λεπτομερούς συστήματος κωδικοποίησης κατά την εξέλιξη της έρευνας, το κείμενο, την εικόνα ή το αντικείμενο που χρησιμοποιείται ως εργαλείο καθοδήγησης της συνέντευξης, τα υποθέματα που προκύπτουν από τη συζήτηση, ο διαμεσολαβητής και ο τύπος ημιδομημένης συνέντευξης που γίνεται σε ομάδα με ξεκάθαρο θέμα.

Ερωτήματα έρευνας

- Πώς κατανοείται η δομή, τα όρια, τα συνιστώμενα στοιχεία, το εσωτερικό και εξωτερικό δίκτυο σχέσεων των συνιστώμενων στοιχείων και λειτουργία του οικοσυστήματος;
- Γίνεται η βιοποικιλότητα αναγνωρίσιμη ως διαδικασία;
- Είναι γνωστή η ροή ενέργειας η ροή της ύλης-βιοχημικοί κύκλοι και σε ποιο βαθμό;
- Αναγνωρίζεται η αξία του οικοσυστήματος ως ο χώρος που συντηρεί τη ζωή;
- Ποια είδη κριτηρίων υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να επεξηγήσουν τις επιπτώσεις των ανθρώπινων παρεμβάσεων σε ένα οικοσύστημα;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με πέντε (5) εξαμελείς (6) ομάδες νηπιαγωγών. Έλαβαν συνολικά μέρος 30 Νηπιαγωγοί.

Το πρωτόκολλο της ομαδικής συνέντευξης βασίζεται σε ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν για να καταγραφεί η κατανόηση ιδιαίτερων εννοιών που αποτελούν την έννοια του οικοσυστήματος και λειτουργούν ολιστικά. Επιλέχθηκαν ζητήματα ώστε να καταγραφούν αντιλήψεις για οικοσυστήματα και όπως και διαφοροποιημένα δεδομένα για την τοποθέτηση του ανθρώπου ως μέλος του οικοσυστήματος και ως εξωτερικός παράγοντας προς αυτό. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου εξασφάλισε αντικειμενικότητα και συστηματικότητα.

Το πρωτόκολλο ομαδικής συνέντευξης Νηπιαγωγών διαμορφώθηκε ως εξής:

- Ποιες έννοιες των Φυσικών Επιστημών και Περιβαλλοντικών θεμάτων μπορούν να μπουν στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου;
- Πώς ορίζεται η έννοια του οικοσυστήματος;
- Από ποια στοιχεία αποτελείται;
- Έχει όρια ένα οικοσύστημα;

- Ποιες είναι οι βασικές λειτουργίες και διεργασίες του οικοσυστήματος;
- Είναι σημαντική η βιοποικιλότητα; Γιατί υπάρχει;
- Είναι το ευρύ κοινό ενήμερο για όλα αυτά; Υπάρχουν μηχανισμοί ελέγχου και σχέσεις στο εσωτερικό του οικοσυστήματος;
- Ο άνθρωπος επηρεάζει το οικοσύστημα;
- Ποια ζητήματα θα διδάσκατε; Στην τάξη σας;

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η πρώτη ερώτηση, που όπως προβλέπεται από την μέθοδο της ομαδικής συνέντευξης, είχε σκοπό να εισάγει την εκάστοτε ομάδα στο θέμα της έρευνας, έδωσε στοιχεία που μπορούν να ενταχθούν στις Φυσικές Επιστήμες και στις υποκατηγορίες τους. Συγκεκριμένα οι τέσσερις ομάδες των ομαδικών συνεντεύξεων αναφέρθηκαν σε τριάντα εννιά (39) στοιχεία αναπτύσσοντας ένα πλούσιο φάσμα αναφορών. Τα στοιχεία παρατίθενται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κατηγορίες Φυσικών Επιστημών

Γεωεπιστήμες	Αστρονομία	Φυσική	Χημεία	Βιολογία
οικοσύστημα.	πλανητικό σύστημα	Τήξη	χημικές αντιδράσεις	ζωντανοί οργανισμοί
άμμο	μέρας νύχτα	πήξη	υλικά	φυτών
κύκλος Νερού	ήλιος	εξαέρωση	γυαλί	τροφική αλυσίδα
σεισμοί		ήχος	βωξίτη	συλλογή εντόμων
ηφαίστεια		θερμότητα	αλουμίνιο	
ανακύκλωση		αέρας	υγρά	
μόλυνση		μαγνητισμός	στερεά	
ατμόσφαιρα.		ακτίνες του ήλιου	αέρια	
τρύπα του όζοντος		βύθιση	δομή ύλης	
εξοικονόμηση πόρων		επίπλευση		
περιβάλλον		διαλυτότητα		

Οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν σε στοιχεία που περιέγραψαν ή όρισαν έννοιες των Φυσικών Επιστημών και αρκετών Περιβαλλοντικών ζητημάτων. Αναδείχθηκαν με αυτόν τον τρόπο στοιχεία που τους τοποθέτησαν στη συζήτηση για την έννοια του οικοσυστήματος που ακολουθούσε.

Στην δεύτερη ερώτηση της ομαδικής συνέντευξης ζητήθηκε από την κάθε ομάδα να ορίσει την έννοια του οικοσυστήματος. Οι απαντήσεις που έδωσαν μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες σύμφωνα με το κατά πόσο περιγράφηκε η έννοια ως συλλειτουργία δύο συνιστωσών: βιοτικής και αβιοτικής και σύμφωνα με την παράθεση των στοιχείων που απαρτίζουν το οικοσύστημα αλλά δεν έχουν τοποθέτηση σε σύνολο. Στην 1^η κατηγορία καταγράφονται έντεκα (11) απαντήσεις. Οι οχτώ πρώτες περιέχουν αναφορές μόνο γενικά στην αλληλεπίδραση, στα έμβια, στα άβια, σε γενικές κατηγορίες όπως χλωρίδα, πανίδα και ο άνθρωπος ξεχωριστά. Οι δύο αλληλοεξαρτώμενες συνιστώσες του οικοσυστήματος περιγράφονται ξεκάθαρα μόνο στις τέσσερις τελευταίες απαντήσεις. Όταν επιλέγουν στοιχεία για απαντήσεις που περιγράφουν ένα σύστημα τότε ο αριθμός ανά κατηγορία είναι

ισορροπημένος, άβια (9), έμβια (9), ανθρωπογενή (7), σχέσεις (7). Στην 2^η κατηγορία καταγράφονται είκοσι τρεις (23) απαντήσεις, περίπου διπλάσιες από την προηγούμενη. Όταν αναφέρθηκαν τα παραπάνω στοιχεία παρόλο που ήταν διάσπαρτα ανάμεσα σε απαντήσεις που περιέγραφαν ένα σύστημα, δεν καταγράφηκαν διορθώσεις ή προσπάθεια ένταξη τους εκ των υστέρων στην έννοια του οικοσυστήματος. Η δεύτερη κατηγορία περιέχει σχέσεις, άβια, έμβια και ανθρωπογενή στοιχεία. Τα έμβια στοιχεία είναι τα περισσότερα (6), ακολουθούν οι περιγραφές σχέσεων και τα άβια (5). Τα ανθρωπογενή στοιχεία περιορίζονται σε (2).

Στην τρίτη ερώτηση για τα στοιχεία που αποτελούν ένα οικοσύστημα, η ανάλυση περιεχομένου των καταγραφών αυτής της ερώτησης έδειξε, ότι μπορούν να ομαδοποιηθούν σύμφωνα με τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν για την διαπραγμάτευση της προηγούμενης ερώτησης.

Πίνακας 2. Στοιχεία οικοσυστήματος

Άβια	Έμβια	Ανθρωπογενή	Σχέσεις
άβια στοιχεία	είδη ζώων	συσσώρευση ανθρώπων	αλληλεπίδραση
το νερό, ποιότητα νερού	έντομα	ανθρώπινη δραστηριότητα	σχέση με τον ήλιο
ροή νερού	ζωντανοί οργανισμοί	καλλιέργεια	έντονες αντιθέσεις
πετρώματα	βιοποικιλότητα	οικονομικό επίπεδο	δεν είναι στατικά
υπέδαφος	ψάρια	πόλεις	
χώμα, σύσταση χώματος	τα φυσικά	κτίρια	
αέρας	φυτά	δρόμοι	
χώρος	δάσος	αυτοκίνητα	
σταλακτίτες		τα τεχνητά	
λίμνη		φυτοφάρμακα	
φως			
φυσικές καταστροφές			

Κατά τη συζήτηση για όλα τα παραπάνω στοιχεία που αναφέρονται στον πίνακα δεν αναγνώρισαν τη χρήση όμοιων ή παραπλήσιων στοιχείων. Καμία ομάδα δεν όρισε αρχικά ένα οικοσύστημα και μετέπειτα να προσδιορίσει τα στοιχεία του. Οι απαντήσεις περιείχαν όλα τα στοιχεία σε τυχαία απαρίθμηση και ήταν αναφορές και σύντομες περιγραφές.

Ακολουθώς όταν τέθηκε το τέταρτο ερώτημα για τα όρια που πιθανόν να υπάρχουν σε ένα οικοσύστημα. Η ανάλυση περιεχομένου των καταγραφών αυτής της ερώτησης έδειξε, ότι μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες: Αυτές που απαντούν θετικά, αυτές που απαντούν αρνητικά, αυτές που απαντούν και θετικά και αρνητικά και αυτές που αναφέρονται στην κατάλυση των ορίων. Όλοι οι νηπιαγωγοί συζήτησαν για τα όρια δημιουργώντας νοητικά μοντέλα οικοσυστημάτων για να καταγράψουν θέσεις που κινούνται στο φάσμα των παραπάνω ομάδων. Η διαπραγμάτευση των ορίων ανέσυρε στοιχεία που δικαιολόγησαν ή όχι την ύπαρξη τους, καθώς και σενάρια πιθανής κατάλυσης, δηλαδή διαδικασία και συνέπειες της κατάρρευσης των επιμέρους ορίων του οικοσυστήματος. Θετικές απαντήσεις όπως «ναι, υπάρχουν γι αυτό λέμε λίμνη, ποτάμι, θάλασσα». Αρνητικές απαντήσεις όπως «όχι, όλη η γη», «υπάρχει ένα παγκόσμιο οικοσύστημα και από εκεί και πέρα πολλά μικρά». Θετικές και αρνητικές απαντήσεις όπως «έχουν τα όρια ανάλογα με τις καιρικές συνθήκες», «αναλόγως που είναι ένα ποτάμι, μια πόλη», «υπάρχουν μικρά συστήματα που συνθέτουν το όλο του

πλανήτη». Απαλοιφή- κατάρρευση των ορίων όπως «τα όρια όταν γίνονται ραγδαίες μεταβολές όπως αν αποξηράνουμε σπάνε, οι πάγοι αν λιώσουν και ανεβεί η θερμοκρασία έχουμε ένα ραγδαίο σπάσιμο».

Η πέμπτη ερώτηση για τις λειτουργίες του οικοσυστήματος παρουσιάζει την έλλειψη των λειτουργιών της αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου. Η συγκεκριμένη ορολογία δεν χρησιμοποιήθηκε σε καμία φάση των τεσσάρων ομαδικών συνεντεύξεων. Οι όροι με τους οποίους περιέγραψαν, με αναλυτικό τρόπο τις παρατηρήσεις τους σε οικοσυστήματα για βασικές λειτουργίες και διεργασίες είναι οι παρακάτω: Εξέλιξη, προσαρμοστικότητα με διάφορες τάσεις, διατροφικές σχέσεις μεταξύ τους, ισορροπία. «*νομίζω ότι επανέρχεται, οι οργανισμοί προσπαθούν στην καινούρια κατάσταση*». Κύκλοι ζωής και αλληλεπίδραση ο όρος εμπεριέχει τους οργανισμούς που επιβιώνουν εξαρτώμενοι από άλλους σε μια αέναη λειτουργία. Ως παράδειγμα χρησιμοποιούν τον άνθρωπο που γεννιέται και πεθαίνει, όπως και ποιος αποτελεί τροφή για ποιον. Αναρωτιούνται πότε και πόσο οι κύκλοι είναι ανοιχτοί ή κλειστοί κατά περίπτωση. Δέχονται ότι όλα ξεκινούν από τον ήλιο αλλά τίποτε δεν επιστρέφει σε αυτόν, «*η αλυσίδα που υπάρχει, κύκλοι που λειτουργούν ως κρίκοι*», «*αν στο οικοσύστημα κάποιος κρίκος πάψει να υπάρχει, τότε διαταράσσονται οι υπόλοιποι*», «*ο άνθρωπος γεννιέται και πεθαίνει*».

Η βιοποικιλότητα στην έκτη ερώτηση περιγράφεται σαν τροφική αλυσίδα και ταυτίζεται με τη βιοποικιλότητα διαθέτοντας αριθμό οργανισμών. «*Η τροφική αλυσίδα και για λόγους επιβίωσης*», σαν «*χλωρίδα και πανίδα*», Η σημαντικότητα της έχει σχέση με τη μοναδικότητα του κάθε οργανισμού, «*πως είμαστε εμείς μοναδικοί έτσι φτωχαίνει το παγκόσμιο σύστημα*». Οι αιτίες που υφίσταται η βιοποικιλότητα έχουν σχέση με την επιβίωση των ειδών. Σύμφωνα με τις καταγραφές των νηπιαγωγών πρέπει να ζήσουν όλα τα είδη τα οποία παρουσιάζουν μεταλλάξεις άρα και ποικιλότητα. Αναφέρονται και λόγοι αισθητικής γιατί ο κόσμος είναι πολύ όμορφος και έτσι πρέπει να μείνει. Τελολογικοί λόγοι για τις αιτίες της βιοποικιλότητας καταγράφονται χωρίς να γίνεται απόπειρα ανάλυσης ή επιχειρηματολογίας, «*για λόγους επιβίωσης καλύτερευση της ζωής και από την άποψη της αισθητικής*», «*κάθε είδος έχει το δικό του σκοπό*». Η θεϊκή παρέμβαση υπάρχει επίσης στις αναφορές τους όπως και κάποιες συνομοσιολογικές αιτιολογήσεις, «*τα έφτιαξε ο θεός*», «*κρυφά πειράματα και συνωμοσίες στις μεγάλες δυνάμεις που αλλάζουν το οικοσύστημα*». Άλλες αιτίες που περιγράφονται είναι οι κλιματολογικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε τόπο, όπως και οι μορφολογικές συνθήκες, «*οι δυσμενείς ή ευνοϊκές μορφολογικές συνθήκες*». Τα αβιοτικά στοιχεία που υπάρχουν στην εκάστοτε περιοχή που σύμφωνα με τις περιγραφές τείνουν να είναι χημικά στοιχεία με τοξικές επιδράσεις. Ο άνθρωπος είναι ανάμεσα στις αιτίες αλλά όχι στις αιτίες δημιουργίας και ύπαρξης αλλά στις αιτίες εξαφάνισης πολλών ειδών από τα ενδιαίτημα τους.

Οι απαντήσεις στην έβδομη ερώτηση για την ενημέρωση του κοινού ήταν θετικές με πολλές υποσημειώσεις. Οι σχέσεις στο εσωτερικό του οικοσυστήματος, οι μηχανισμοί ελέγχου και η επικοινωνία οικοσυστημάτων δεν θεωρούνται διακριτές από το ευρύ κοινό. Πιστεύουν ότι πρέπει να συνεχιστούν οι προσπάθειες ενημέρωσης για μακρό διάστημα, ώστε να υπάρξουν σαφή αποτελέσματα. Διακρίνουν ότι επειδή δεν διαθέτουν στέρεες, επιστημονικές γνώσεις εύκολα υιοθετούν λανθασμένη παραπληροφόρηση και δεν εμπιστεύονται την επιστημονική κοινότητα. Εντύπωση κάνει ο σχολιασμός, που υποδεικνύει το ευρύ κοινό να επιλέγει συνειδητά στάσεις και συμπεριφορές για βραχυπρόθεσμη ικανοποίηση αναγκών «*νομίζω ότι αδιαφορούν ενώ ξέρουν πράγματα*». Εντοπίζεται η δυσκολία να κατανοηθούν ορολογίες όπως «*αιεφορία*» ακόμη κι από τις ίδιες, θεωρητικά καταρτισμένες σε πανεπιστημιακό επίπεδο. «*έχουν γίνει και σεμινάρια για πολλά θέματα*», «*με την αιεφόρο ανάπτυξη προσπαθεί να περάσει στα σχολεία*», «*έψαχνα στα λεξικά να δω τι σημαίνει η λέξη*», «*θέλει δουλειά θέλει παιδεία, θέλει να μπει στο μυαλό μας καλά*». Το δεύτερο σκέλος της ερώτησης δεν κατέγραψε

ορολογίες για μηχανισμούς ελέγχου και σχέσεις στο εσωτερικό ενός οικοσυστήματος. Ήταν περιγραφικές και κυριάρχησε η σχέση της ισορροπίας, που είχαν παρατηρήσει στο εσωτερικό του. «Υπάρχει ισορροπία μετά από μια παρέμβαση» Στη διαδικασία της έλευσης της ισορροπίας, ισχυρός παράγοντας θεωρήθηκε και παρουσιάστηκε ο άνθρωπος. «Πάντα υπάρχει ο άνθρωπος που επηρεάζει».

Στην όγδοη ερώτηση, η κυριαρχία του ανθρώπου καταγράφεται ως παγιωμένη αντίληψη, που κυριαρχεί στη διαπραγμάτευση περιβαλλοντικών ζητημάτων εντός του οικοσυστήματος. Η κριτική στην κυριαρχία καταγράφεται έντονη με αποδοκimasίες για την έλλειψη κατανόησης των επιπτώσεων. Εμφανίζεται επίσης και το αντίθετο επιχείρημα ότι το περιβάλλον είναι περισσότερο ισχυρό από τον άνθρωπο και οι δράσεις που είναι επιβλαβείς προς αυτό δημιουργούν αντιδράσεις που στρέφονται εναντίον του ανθρώπου. Παρατηρείται η προσωποποίηση του περιβάλλοντος, που με την προσωπικότητα του ανταποδίδει τα πλήγματα που δέχτηκε.

Τέλος στην ένατη ερώτηση για τα ζητήματα που θα δίδασκαν στην τάξη τους γύρω από την έννοια του οικοσυστήματος οι νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι δε χρειάζεται κάποια συγκεκριμένη επιλογή θέματος, γιατί θεωρούν την τάξη του νηπιαγωγείου ικανό εκπαιδευτικό περιβάλλον για όλα τα ζητήματα πράγμα που έχει προβλεφτεί από το περιεχόμενο του Αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Φαίνονται να κάνουν περισσότερες αναφορές σε ποιοτικά ζητήματα διδακτικής προσέγγισης ακόμη και με ρητορικές ερωτήσεις. Επισημαίνουν την αναγκαιότητα τα ζητήματα να είναι απλοποιημένα σε σχέση με το αυστηρό επιστημονικό πλαίσιο τους. Αναφέρονται κάνοντας αυτοκριτική στα λάθη, που ίδιοι αναπαράγουν λόγω λανθασμένων αντιλήψεων που διαθέτουν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

434

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων ήταν ότι υπήρχε μια ανάδυση στοιχείων με σειρά που σχολιάζεται σαν εξέλιξη: από τα απλά κριτήρια σε πολυπλοκότερα. Όπως ότι η έννοια του οικοσυστήματος περιγράφεται αρχικά ως φύση, φυσικό περιβάλλον και μετά ζωντανοί οργανισμοί που αλληλεπιδρούν, σε γενίκευση χλωρίδα και πανίδα. Σε δεύτερη φάση, όταν τίθεται το ζήτημα των ορίων του, τότε αναδύονται τα στοιχεία που το απαρτίζουν. Κυριαρχούν τα βιοτικά του στοιχεία που ταυτόχρονα υπάρχουν με σχέσεις αλληλεξάρτησης και κάποιες βασικές λειτουργίες. Οι σχέσεις εξηγούνται αιτιοκρατικά και σκιαγραφούν έτσι τα όρια ενός οικοσυστήματος. Εντοπίζουν μονοσήμαντες σχέσεις στα στοιχεία αυτά, ερμηνεύοντας τη λειτουργία όλου του οικοσυστήματος. Οι βασικές λειτουργίες του οικοσυστήματος αναγνωρίζονται σε μεγάλο ποσοστό. Η βιοποικιλότητα θεωρείται σημαντική χωρίς να εντοπίζεται η αιτιολογία της, περιγράφεται γραμμικά κυρίως ως τροφική αλυσίδα ή σαν αποτέλεσμα παρουσίας διαφόρων παραγόντων, παρά σαν φυσική διαδικασία ενός συστήματος σε αλληλεπίδραση. Η ροή ενέργειας-βιοχημικοί κύκλοι περιγράφονται με τα λιγότερα στοιχεία και φαίνονται άγνωστοι ως όροι και περιεχόμενο. Οι δραστηριότητες του ανθρώπου όμως παρουσιάζονται να επηρεάζουν, σε μεγάλο βαθμό αυτή τη δυσνόητη διαδικασία. Τα είδη κριτηρίων για την επεξήγηση των διαταραχών είναι ανθρωποκεντρικά και φυσικών συνθηκών. Η αξία του οικοσυστήματος έχει μέτρο τον άνθρωπο που περιγράφεται ως καθοριστικό εξωσυστημικό στοιχείο.

Προτείνεται λοιπόν, μετά από την αξιολόγηση των ευρημάτων, να εισαχθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα το οικοσύστημα, με ανάλυση των όρων που το περιγράφουν. Η κατανόηση των εννοιών της αλληλεξάρτησης, αλληλοσυσχέτισης και αλληλοϋποστήριξης είναι απαραίτητες ώστε να συμβάλουν στην κατανόηση θεμελιωδών για τη μελέτη των περιβαλλοντικών ζητημάτων με όρους περιβαλλοντικής αειφορίας. Η οικολογική διάσταση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και προβλημάτων πρέπει να έχει υψηλή ιεράρχηση μαζί με

την πλήρη κατανόηση της συστημικότητας του οικοσυστήματος. Οι διαταραχές που συμβαίνουν στις θεμελιώδεις διαδικασίες (αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου), που συνιστούν τη δομή και τη λειτουργία ενός οικοσυστήματος είναι ζωτικής σημασίας για τη διαχείριση των οικοσυστημάτων με ορίζοντα αιεφορίας.

Προτείνεται, εκτός της γνωστικής διερεύνησης, η καλλιέργεια της αποτίμησης της αξίας του οικοσυστήματος και της διατήρησής του ως σύστημα που αφενός εμπεριέχει τη ζωή (με τη μορφή των οργανισμών) και αφετέρου υποστηρίζει τη ζωή. Είναι δυνατόν με αυτόν τον τρόπο να προωθηθεί η οικοκεντρική προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων ξεπερνώντας την ανθρωποκεντρική και την εξυπηρέτηση των ανθρώπινων και μόνο αναγκών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Clark, D. (2009). Focus group research with children and youth. *Journal for specialist in Pediatric Nursing*, 14, σσ. 152-154.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Daskolia, M., Flogaitis, E., & Papageorgiou, E. (2006). Kindergarten teachers' conceptual framework on the "ozone layer depletion": Exploring the associative meanings of a global environmental issue. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), σσ. 168-178.

Dresner, M., & Elser, M. (2009). Enhancing Science Teachers' Understanding of Ecosystem Interactions with Qualitative Conceptual Models. *Teaching Issues and Experiments in Ecology*, 6, σσ. 1-22

Eliam, B. (2011). System thinking and feeding relation: learning with a live ecosystem model. *Instructional Science*, 4, σσ. 213-239.

Ergazaki, M., & Andriotou, E. (2008). "From forests fires" and "hunting" to disturbing "habitats" and "food chains": Do young children come up with any ecological interpretations of human interventions within a forest? *Research in Science Education*, 40, σσ. 187-201.

Ergazaki, M., & Andriotou, E. (2009). From Forest Fires and Hunting to Disturbing Habitats and Food Chains: Do Young Children Come up with the Ecological Interpretations within a forest? *Research of Science Education*, 40, σσ. 187-201.

Flogaitis E., Agelidou E., (2003), Kindergarten Teachers Conceptions about Nature and the Environment, *Environmental Education Research*, 9, (4), pp. 461-478 85.

Herman, P., Waxman, S. R., & Medin, D. L. (2010). Anthropocentrism is not the first step in children's reasoning about the natural world. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107, σσ. 9979-9984.

Moran, J., Morgan, M., & Wiersma, J. (1986). *Introduction to environmental sciences*. New York: W.H. Freeman and Co.

Murray, C. (2006). Peer led focus groups and young children. *Children and society*, 20, σσ. 273-286.

Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and transition to a postmodern world*. Albany: SUNY Press.

Papadimitriou, V. (2004). Prospective primary teachers' understanding of climate change, greenhouse effect and ozone layer depletion. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), σσ. 299-307.

Sterman, J. (1994). Learning in and about complex systems. 10(2-3), *Systems Dynamics Review*, σσ. 291-330.

Sweeny, L.B & Sterman, J.D (2007). Thinking about Systems. *System Dynamics. Review*, V. 23 No 2/3, σσ. 285-311

Uskola, A., Maguregia, G. & Jiménez-Aleixandre, M. (2010). The Use of Criteria in Argumentation and the Construction of Environmental Concepts: A university case study. *International Journal of Science Education* Vol. 32, No. 17, 15

Αριανούτσου, Μ., Γεωργίου, Κ., Δημητρακόπουλος, Α., Καρτάλης, Κ., Παναγιωτίδης, Π., & Σταματόπουλος, Κ. (1999). *Εισαγωγή στο φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον, τόμος Α, Το φυσικό περιβάλλον*. Πάτρα: ΕΑΠ

Γεωργόπουλος, Α. (2006). *Γη, ένας εύθραυστος πλανήτης*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία: θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παπαδημητρίου, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική πολιτική και οικολογική κρίση*. Κομοτηνή: Παρατηρητής.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟΝ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΦΙΛΟΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Δήμητρα Μουντουφάρη & Βασίλης Παπαβασιλείου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη συμβολή των γονέων στον εμπλουτισμό των γνώσεων και στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων των νηπίων στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-2013, με τυχαία δειγματοληψία, σε νηπιαγωγεία της πόλης της Ρόδου και ήταν επιτόπια. Από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των γονέων ενημερώνεται για θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας από την τηλεόραση και από το διαδίκτυο. Τη συμμετοχή του παιδιού τους σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης την αξιολογούν αρκετά σημαντική. Η οικογένεια και το σχολείο θεωρούνται ως οι σημαντικότεροι παράγοντες για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και φαίνεται να κατανοούν την αναγκαιότητα για συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Αναγνωρίζουν τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που καλούνται οι ίδιοι να διαδραματίσουν, δηλώνουν ότι δίνουν το καλό παράδειγμα στα παιδιά τους, ωστόσο, προκύπτει πως κάποιες από τις καθημερινές επιλογές τους δεν συνάδουν με την προστασία των φυσικών πόρων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Οικογένεια, νηπιαγωγείο, αειφόρος εκπαίδευση

437

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, συνδέονται με τη λειτουργία των ανθρώπινων κοινωνιών, τις αντιλήψεις του ανθρώπου για το φυσικό περιβάλλον, τις πολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές επιλογές και επομένως αφορούν άμεσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών, απαραίτητη κρίνεται η διαμόρφωση νέων αξιών, με βάση τις οποίες η λήψη αποφάσεων σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο θα έχουν ως γνώμονα την προστασία του περιβάλλοντος. Προς την κατεύθυνση αυτή αναγνωρίστηκε ως σημαντικός ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Καΐλα κ.ά., 2005).

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει σήμερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, τόσο μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και έξω από αυτό, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στην ενσυνείδητη διαμόρφωση του περιβαλλοντικού ήθους και της περιβαλλοντικής παιδείας των πολιτών (Δημητρίου, 2009).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, γενικά, είναι μία μορφή εκπαίδευσης που δεν αρκείται στην αποκλειστική μετάδοση αποσπασματικών περιβαλλοντικών γνώσεων, αλλά στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων, όπως και τη διάθεση για ατομική και συλλογική συμμετοχή στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Παπαδημητρίου, 2006· Γεωργόπουλος, 2014). Διακρίνεται στην τυπική, στη μη τυπική και στην άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Μέσω της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αναπτυχθεί και να ευημερήσει ανταποκρινόμενο στις γοργά

μεταβαλλόμενες εξελίξεις (Μόγιας, 2013). Εφαρμόζοντας τις αρχές της εκπαίδευσης για την αειφορία, το σχολείο έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει εκείνες τις στάσεις, αξίες και δεσμεύσεις για την ανάπτυξη μιας βιώσιμης κοινωνίας. Παρέχει την ευκαιρία για καλλιέργεια δεξιοτήτων, για κατανόηση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Εδραιώνει το πλαίσιο της συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία (Τζαμπερής, 2010· Παπαβασιλείου, 2013).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνδέεται κατά κύριο λόγο με την τυπική εκπαίδευση, διότι, αφενός μεν υπάρχει εύκολη πρόσβαση στους χώρους όπου πραγματοποιείται (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια κ.τ.λ.), αφετέρου δε, επειδή η υποχρεωτική και συνεπώς σταθερή παρουσία των διδασκόμενων επιτρέπει την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων στρατηγικών (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Ωστόσο, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ξεπερνά τα όρια της επίσημης εκπαίδευσης. Αρχίζει από την προσχολική ηλικία και, μέσω της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης, συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (UNESCO-UNEP, 1988· Φλογαΐτη, 1998· Palmer, 1998).

Η Αειφόρος Ανάπτυξη συνιστά μια έννοια πολυσήμαντη και πολυδιάστατη (Παπαβασιλείου, 2015). Στο ευρύτερο πλαίσιο της περιλαμβάνονται η περιβαλλοντική προστασία, η οικονομική ανάπτυξη και η κοινωνική συνοχή (Φλογαΐτη, 2011). Απώτερος στόχος της Αειφόρου Ανάπτυξης είναι η προστασία του περιβάλλοντος, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνετής χρήσης των φυσικών πόρων (Dasgupta, 2007· Hasna, 2007· Atkinson, Dietz & Neumayer, 2009). Για την επίτευξη των στόχων της Αειφορίας καθοριστικός θεωρείται ο ρόλος ο οποίος καλείται να διαδραματίσει η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Hopwood, Mellor & O'Brien, 2005· Porter & Cordoba, 2009).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη προωθεί βιωματικές δράσεις και διαδικασίες που εμπλέκουν τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, ώστε να μάθουν να ζουν με βιώσιμους τρόπους (Δημητρίου, 2014). Περιλαμβάνει ένα νέο όραμα για την εκπαίδευση, καθώς επιδιώκει να ενδυναμώσει τους ανθρώπους όλων των ηλικιών να αναλάβουν την ευθύνη για τη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος (Tilbury, 1995). Παρέχει ευκαιρίες στα άτομα και τις κοινότητες να συμμετάσχουν ενεργά για τη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος και να υλοποιήσουν το όραμά τους για την αειφόρο ανάπτυξη (Tilbury & Wortman, 2004).

Η αναγκαιότητα της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη για όλους τους μαθητές/τριες στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης είναι ευρύτερα αναγνωρισμένη. Παράλληλα, όμως, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και η άτυπη εκπαίδευση στο πλαίσιο της οποίας ο ρόλος της οικογένειας για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων είναι καθοριστικός (Δασκολιά, 2005). Οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα. Συνεπώς, το παράδειγμά τους έχει ιδιαίτερα σημαντική παιδαγωγική επίδραση στα παιδιά, τα οποία, καθώς παρατηρούν και καταγράφουν την καθημερινότητα των γονέων, την αναπαράγουν, υιοθετώντας τις στάσεις τους και μιμούμενα την συμπεριφορά τους (Παππά, 2006).

Ο παιδαγωγικός ρόλος της οικογένειας είναι άμεσος και έμμεσος (Βασιλούδης, 2010α· 2010β). Η άμεση επίδραση αναφέρεται σε όλες εκείνες τις σκόπιμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις που επιχειρούν οι γονείς προς τα παιδιά, ενώ οι έμμεσες επιδράσεις περιλαμβάνουν τις άτυπες παιδαγωγικές διαδικασίες και καταστάσεις μάθησης που δημιουργούνται μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της οικογένειας (Δασκολιά, 2005).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η αναγκαιότητα της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη για όλους τους μαθητές/τριες στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης είναι ευρύτερα αναγνωρισμένη. Παράλληλα, όμως, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και η άτυπη εκπαίδευση στο πλαίσιο της οποίας ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί η συμβολή των γονέων στον εμπλουτισμό των γνώσεων και στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων των νηπίων στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Οι κυριότεροι στόχοι της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας είναι να καταγραφούν οι περιβαλλοντικές γνώσεις των γονέων, όπως και οι στάσεις στην καθημερινότητά τους, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν τα νήπια, τόσο στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους γύρω από το περιβάλλον όσο και στη διαμόρφωση στάσεων φιλικών προς το περιβάλλον. Τους δύο ερευνητικούς άξονες μελέτης της συγκεκριμένης έρευνας συνιστούν οι γνώσεις που αποκτούν τα νήπια και οι στάσεις που διαμορφώνουν σε θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον.

Ως πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας θεωρήθηκαν όλοι οι γονείς μαθητών και μαθητριών που φοιτούν σε νηπιαγωγεία. Η δειγματοληπτική έρευνα ήταν επιτόπια και πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-2013 σε νηπιαγωγεία της πόλης της Ρόδου. Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν γονείς μαθητών και μαθητριών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Συνολικά συγκεντρώθηκαν εκατόν δώδεκα (112) ερωτηματολόγια από τα εκατόν είκοσι (120) που είχαν μοιραστεί.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως βασική μέθοδος η μελέτη περίπτωσης. Για τη διεξαγωγή της ως το καταλληλότερο μέσο επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο (Cohen, Manion, and Morrison, 2011), καθώς παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης πολλών διαφορετικών πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα (Bell, 2010) και μετατρέπει τις πληροφορίες που δίνει ένα πρόσωπο σε δεδομένα χρήσιμα για ανάλυση και εξαγωγή συμπερασμάτων (Bryman, 2012).

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά (pilot study) (Βάμβουκας, 2002: 262) για συμπλήρωση σε δείγμα 10 ατόμων του υπό μελέτη πληθυσμού. Με τη δοκιμαστική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι απαιτούνταν περίπου 20' για τη συμπλήρωσή του και δεν προέκυψαν άλλα προβλήματα τα οποία θα επέφεραν κάποια τροποποίηση ή συμπλήρωση νέων στοιχείων στο τελικό εργαλείο συλλογής δεδομένων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ακολούθως, περιγράφονται με αναλυτικό τρόπο τα αποτελέσματα από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η σειρά παρουσίασης των αποτελεσμάτων συμβαδίζει με τη σειρά εμφάνισης των ερωτημάτων στο ερωτηματολόγιο, ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, δεν ήταν δυνατόν να παρουσιαστούν όλες οι ερωτήσεις, οπότε επιλέγονται ενδεικτικά κάποιες από αυτές.

Ο σκοπός της παρουσίασης των αποτελεσμάτων είναι η αναλυτική περιγραφή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε πίνακες διπλής εισόδου, έτσι ώστε να φαίνεται η κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών κάθε απάντησης.

Η πρώτη ερώτηση διερευνά τη στάση των γονέων σχετικά με τη σημαντικότητα της συμμετοχής του παιδιού τους σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Όπως γίνεται φανερό, από τα δεδομένα του Πίνακα 1, η πλειονότητα των γονέων θεωρεί πολύ σημαντική αυτή τη συμμετοχή (63,39%). Αρκετοί θεωρούν αρκετά

σημαντική τη συμμετοχή του παιδιού τους (33,04%) σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ το ποσοστό των υποκειμένων που δηλώνουν ότι αυτή η συμμετοχή είναι μέτριας σημαντικότητας είναι μόλις (2,68%). Προκύπτει, λοιπόν, ότι η πλειονότητα των γονέων θεωρεί πολύ σημαντική τη συμμετοχή του παιδιού τους σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των γονέων στην ερώτηση για το πόσο σημαντική θεωρούν τη συμμετοχή του παιδιού τους σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο

	N	%
Πολύ	71	63,39
Αρκετά	37	33,04
Μέτρια	3	2,68
Λίγο	0	0,00
Καθόλου	1	0,89
ΣΥΝΟΛΟ	112	100%

Η δεύτερη ερώτηση διερευνά τις απόψεις των γονέων σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών τους. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, φαίνεται πως η οικογένεια και το σχολείο θεωρούνται οι σημαντικότεροι παράγοντες περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των παιδιών με ποσοστά (97,32%) και (95,53%) αντίστοιχα. Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (τηλεόραση, διαδίκτυο) θεωρούνται ο τρίτος σημαντικότερος παράγοντας, με ποσοστό (37,50%) των απαντήσεων του δείγματος.

440

Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των γονέων στην ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες που πιστεύουν ότι συμβάλλουν στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών τους

	N	%
Οικογένεια	109	97,32
Σχολείο	107	95,53
Φίλοι	18	16,07
Μ.Μ.Ε. (τηλεόραση, διαδίκτυο)	42	37,50
Τοπικές αρχές (δήμοι, κοινότητες)	18	16,07
Μη κυβερνητικές περιβαλλοντικές οργανώσεις (π.χ. Greenpeace, κ.ά.)	11	9,82
Κάποιος άλλος	1	0,89

Στον πίνακα 3, απεικονίζονται οι απαντήσεις του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση που αφορά στους τρόπους που επιλέγουν για να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά τους για το περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στα δεδομένα του πίνακα 3, το

μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δηλώνει ότι δίνει το καλό παράδειγμα με τις καθημερινές πράξεις του (69,65%), λιγότεροι (23,21%) είναι αυτοί οι οποίοι τους μιλούν ευκαιριακά για την αξία του περιβάλλοντος, ακόμη πιο λίγοι (4,46%) επιπλήττουν τα παιδιά τους, όταν δεν συμπεριφέρονται φιλικά προς το περιβάλλον, ελάχιστοι (1,79%) συμβουλευονται τους εκπαιδευτικούς για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά τους και τέλος, ένας μόνο γονέας (0,89%) θεωρεί ότι αυτό θα πρέπει να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο.

Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των γονέων στην ερώτηση τι κάνουν, όταν θέλουν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά τους για το περιβάλλον

	N	%
Συμβουλευέστε τους εκπαιδευτικούς για τους τρόπους με τους οποίους μπορείτε να ευαισθητοποιήσετε τα παιδιά	2	1,79
Τους μιλάτε ευκαιριακά για την αξία του περιβάλλοντος	26	23,21
Τους δίνετε το καλό παράδειγμα με τις καθημερινές πράξεις σας	78	69,65
Τα επιπλήττετε, όταν δεν συμπεριφέρονται φιλικά προς το περιβάλλον	5	4,46
Θεωρείτε ότι αυτό θα πρέπει να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο	1	0,89
ΣΥΝΟΛΟ	112	100%

Ο πίνακας 4 απεικονίζει τη στάση των γονέων σε περίπτωση που η νηπιαγωγός ενημερώσει ότι το παιδί τους πρόκειται να συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο με κύρια δραστηριότητα τον καθαρισμό παραλίας. Από τα δεδομένα, γίνεται φανερό, ότι ποσοστό 99,11% απάντησε πως θα επέτρεπε αυτή τη συμμετοχή, 0,89% θα την απαγόρευε. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στάση των γονέων, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις τους, είναι απολύτως θετική.

Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των γονέων στην ερώτηση «Αν η νηπιαγωγός σας ενημερώσει ότι το παιδί σας πρόκειται να συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο με κύρια δραστηριότητα τον καθαρισμό παραλίας, εσείς:»

	N	%
Θα επιτρέπατε τη συμμετοχή του, καθώς πιστεύετε ότι τα παιδιά πρέπει να ευαισθητοποιούνται σε θέματα περιβάλλοντος από μικρή ηλικία.	111	99,11
Θα αποδοκιμάζατε την προσπάθεια, γιατί πιστεύετε πως είναι ανώφελο.	0	0,00
Θα απαγορεύατε τη συμμετοχή του, καθώς πιστεύετε ότι είναι επικίνδυνο για παιδιά τέτοιας ηλικίας.	1	0,89
ΣΥΝΟΛΟ	112	100%

Από τα δεδομένα του πίνακα 5 στην ερώτηση για τη σπουδαιότητα της υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο, προκύπτει ότι ποσοστό (1,79%) δηλώνει ότι συμβάλλει στην προστασία του περιβάλλοντος, ποσοστό (8,04%) του ερευνητικού

δείγματος απάντησε στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών, νηπίων, γονέων και παραγόντων της τοπικής κοινότητας, ενώ (35,71%) απάντησε στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών οι οποίοι θα σέβονται, θα υπερασπίζονται και θα προστατεύουν το περιβάλλον. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό (54,46%) απάντησε «Όλα τα παραπάνω».

Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των γονέων στην ερώτηση σχετικά με τη «συμβολή» της υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο

	N	%
Στην προστασία του περιβάλλοντος	2	1,79
Στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών οι οποίοι θα σέβονται, θα υπερασπίζονται και θα προστατεύουν το περιβάλλον	40	35,71
Στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών, νηπίων, γονέων και παραγόντων της τοπικής κοινότητας	9	8,04
Όλα τα παραπάνω	61	54,46
ΣΥΝΟΛΟ	112	100%

Η επόμενη ερώτηση διερευνά τη στάση των γονέων σε διάφορες καθημερινές συνήθειες, φιλικές ή μη απέναντι στο περιβάλλον, οι οποίες συνδέονται με τη συνετή χρήση των φυσικών πόρων. Στη δήλωση «Φρόντιζα να μην μένουν αναμμένα άσκοπα τα φώτα στο σπίτι» αξίζει να σημειωθεί ότι (50,89%) του ερευνητικού δείγματος απάντησε ότι το έχει κάνει «πάρα πολύ», ενώ 45,54% «αρκετά». Ως προς την αγορά βιολογικών προϊόντων, (36,61%) των γονέων απάντησε ότι το έχει κάνει «αρκετά», (33,93%) «ελάχιστα» και (10,71%) «πάρα πολύ». Ποσοστό «17,86%» των ερωτηθέντων απάντησε «καθόλου» στην αγορά βιολογικών προϊόντων. Στη δήλωση σχετικά με την επιλογή να αγοράσουν έντυπα, τετράδια και άλλα χαρτικά είδη που προέρχονται από ανακύκλωση, το υψηλότερο ποσοστό (44,64%) απάντησε ότι το έχει κάνει «ελάχιστα», (33,04%) «αρκετά», ενώ ποσοστό (18,75%) απάντησε ότι δεν το έχει κάνει «καθόλου». Μόνο ποσοστό (3,57%) των γονέων που απάντησαν, δήλωσαν «πάρα πολύ».

Ως προς τη δήλωση ότι «Προέτρεπα φίλους, συγγενείς ή άλλους να βελτιώσουν την περιβαλλοντική τους συμπεριφορά» υψηλό σχετικά ποσοστό (45,54%) δηλώνει ότι το έχει κάνει «αρκετά», (33,93%) «ελάχιστα», (9,82%) «πάρα πολύ», ενώ ποσοστό (6,25%) του ερευνητικού δείγματος δεν το έχει κάνει «καθόλου». Όσον αφορά στη συμμετοχή σε φιλοπεριβαλλοντικές δραστηριότητες (π.χ. ανακύκλωση, αναδάσωση) υψηλό σχετικά ποσοστό (39,29%) απάντησε ότι το έχει κάνει «αρκετά», 29,46% «ελάχιστα» και μόνο 9,82% το έχει κάνει «πάρα πολύ». Πάρα πολύ μεγάλο είναι το ποσοστό των γονέων (21,43%) που δεν έχει συμμετάσχει καθόλου σε τέτοιες δραστηριότητες.

Στην επόμενη δήλωση σχετικά με τη συμμετοχή τους σε οικολογικές οργανώσεις ή άλλες ομάδες με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον, η συντριπτική πλειοψηφία (56,25%) των ερωτηθέντων απάντησε ότι δεν το έχει κάνει «καθόλου», (27,67%) δηλώνει ότι έχει συμμετάσχει «ελάχιστα» και μόνο (14,29%) έχει συμμετάσχει αρκετά. Τέλος, στη δήλωση «Ενημερώθηκα για τα πιο σημαντικά περιβαλλοντικά προβλήματα του τόπου μου» σε

ποσοστό (59,82%) απαντούν ότι το έχουν κάνει «αρκετά», (7,15%) «πάρα πολύ», (23,21%) «ελάχιστα» και (9,82%) των γονέων του ερευνητικού δείγματος δηλώνει ότι δεν το έχουν κάνει «καθόλου».

Πίνακας 6. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των γονέων στην ερώτηση: «Πόσο συχνά έχετε κάνει κατά τον περασμένο χρόνο κάθε ένα από τα παρακάτω;»

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου	Δεν θυμάμαι	ΣΥΝΟΛΟ %
Φρόντιζα να μην μένουν αναμμένα άσκοπα τα φώτα στο σπίτι	50,89%	45,54%	2,68%	0,00%	0,89%	100%
Επέλεξα να αγοράσω βιολογικά προϊόντα	10,71%	36,61%	33,93%	17,86%	0,89%	100%
Επέλεξα να αγοράσω έντυπα, τετράδια και άλλα χαρτικά είδη που προέρχονται από ανακύκλωση	3,57%	33,04%	44,64%	18,75%	0,00%	100%
Προέτρεψα φίλους, συγγενείς ή άλλους να βελτιώσουν την περιβαλλοντική τους συμπεριφορά	9,82%	45,54%	33,93%	6,25%	4,46%	100%
Συμμετείχα ενεργά σε φιλοπεριβαλλοντικές δραστηριότητες (π.χ. ανακύκλωση, αναδάσωση)	9,82%	39,29%	29,46%	21,43%	0,00%	100%
Συμμετείχα σε οικολογικές οργανώσεις ή άλλες ομάδες με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον	1,79%	14,29%	27,67%	56,25%	0,00%	100%
Ενημερώθηκα για τα πιο σημαντικά περιβαλλοντικά προβλήματα του τόπου μου	7,15%	59,82%	23,21%	9,82%	0,00%	100%

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την εξέταση των περιγραφικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η πιο συχνή πηγή πληροφόρησης που χρησιμοποιούν οι γονείς για την ενημέρωσή τους είναι το

διαδίκτυο. Επίσης, δηλώνουν ότι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών. Η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί πολύ σημαντική τη συμμετοχή του παιδιού τους σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, γιατί θεωρούν πως οι γνώσεις που θα δοθούν στα παιδιά μέσα από τα προγράμματα αυτά θα είναι δομημένες και θεμελιώδεις για τη μελλοντική τους συμπεριφορά.

Η οικογένεια και το σχολείο θεωρούνται οι σημαντικότεροι παράγοντες περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των παιδιών, οπότε δηλώνουν ότι πρέπει να συνεργάζονται οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Αρκετοί είναι αυτοί οι οποίοι προτείνουν την υλοποίηση περισσότερων δράσεων στο νηπιαγωγείο καθώς θεωρούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σημαντική.

Οι γονείς δηλώνουν ότι θεωρούν ως σημαντική τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών και αναγνωρίζουν τον ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο που καλούνται οι ίδιοι να διαδραματίσουν. Η καλύτερη ευκαιρία για να ευαισθητοποιήσουν περιβαλλοντικά τα παιδιά τους οι γονείς, όπως δηλώνουν, θεωρούν πως τους δίνεται, κυρίως, με το καλό παράδειγμα από τις καθημερινές πράξεις τους. Ωστόσο, οι καθημερινές στάσεις των γονέων, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις τους, δεν είναι και τόσο φιλοπεριβαλλοντικές. Ενώ προτρέπουν τους άλλους να ενημερώνονται, να σέβονται το περιβάλλον και να συμμετέχουν σε φιλοπεριβαλλοντικές δράσεις, παραδέχονται ότι οι ίδιοι αφήνουν τα φώτα αναμμένα άσκοπα, δεν αγοράζουν χαρτικά από ανακύκλωση και δεν συμμετέχουν σε περιβαλλοντικές οργανώσεις. Προκύπτει, λοιπόν, πως κάποιες από τις καθημερινές επιλογές τους δεν συνάδουν με την προστασία των φυσικών πόρων.

Δεδομένου όμως ότι οι γονείς, άμεσα και έμμεσα, λειτουργούν ως υπόδειγμα για τα παιδιά τους και καθώς όλα τα παραπάνω συντελούνται μέσα στο πλαίσιο της οικογενειακής ομάδας, επόμενο είναι να μεταφέρονται διάφορα μηνύματα, τα οποία προσλαμβάνονται από τα παιδιά. Συνεπώς, αν στην καθημερινότητα των γονέων, υπάρχει διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη σε ζητήματα που άπτονται του περιβάλλοντος, αυτή η ανακολουθία θα επηρεάσει και τις στάσεις των παιδιών.

Γενικότερα, από τη θεωρητική και την εμπειρική έρευνα προκύπτει ότι η σύζευξη ανάμεσα στην σχολική περιβαλλοντική αγωγή και την αγωγή που ασκείται στο πλαίσιο της οικογένειας μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση των στόχων, τόσο της περιβαλλοντικής αγωγής, όσο και εκείνων της οικογενειακής αγωγής. Με άλλα λόγια, μια αγωγή στο οικογενειακό περιβάλλον, η οποία θα καθοδηγείται από τις αρχές, τις αξίες, τη γνώση και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της περιβαλλοντικής αγωγής και η οποία θα στοχεύει στην ανάδειξη και βελτίωση της σχέσης του παιδιού με το περιβάλλον.

Συνεπώς, απαραίτητος κρίνεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης σε διάφορες ομάδες πληθυσμού, κυρίως σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Επίσης, η μεταφορά της μαθησιακής πορείας πέρα και έξω από τη σχολική αίθουσα με τη συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Χρειάζεται η ολοένα και περισσότερο ενεργός συμμετοχή των παιδιών σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα και έξω από το σχολείο, για να ευαισθητοποιούνται οι γονείς, ώστε μετά οι ίδιοι με τη σειρά τους, να πραγματοποιούν παρόμοιες δράσεις με τα παιδιά τους εκτός σχολείου.

Οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο μπορούν να βελτιωθούν περαιτέρω, ώστε το εκπαιδευτικό περιβάλλον -τυπικό και άτυπο- να εμπλουτιστεί και να αποκτήσει ποικιλία, καθώς οι γονείς μπορούν να προβούν σε συγκεκριμένες και σκόπιμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις είτε μέσα από ένα ενεργητικό διδακτικό ρόλο, κυρίως όμως, με το καθημερινό τους παράδειγμα, ώστε να βοηθήσουν και το σχολείο να επιτελέσει τον κοινωνικό του ρόλο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Atkinson, G., Dietz, S. and Neumayer, E. (2009). *Handbook of Sustainable Development*. Cornwall: Edward Elgar Publishing.
- Bell, J. (2010). *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education health and social science* (5nd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in Education* (7th ed.). London: Routledge.
- Dasgupta, P. (2007). The idea of sustainable development. *Sustainability Science*, 2(1): 5–11.
- Hasna, A. M. (2007). Dimensions of sustainability. *Journal of Engineering for Sustainable Development: Energy, Environment, and Health*, 2 (1): 47–57.
- Hopwood, B., Mellor, M. & O'Brien, G. (2005). Sustainable development: mapping different approaches. *Sustainable Development*, 13(1): 38–52.
- Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st century: Theory, Practice, Progress and Promise*. London: Routledge.
- Porter, T. & Cordoba, J. (2009). Three views of systems theories and their implications for sustainability education. *Journal of Management Education*, 33(3): 323 – 347.
- Tilbury, D. & Wortman, D. (2004). *Engaging People in Sustainability, Commission on Education and Communication*. Gland, Switzerland and Cambridge, UK: IUCN.
- Tilbury, D. (1995) Environmental Education for Sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research* 1(2), 195-212.
- UNESCO-UNEP (1988). International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s. *International Congress on Environmental Education and Training*, Moscow 1987, Publ. NAIROBI, Paris.
- Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. (Στ' Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλούδης, Ι. (2010α). Γονείς και Περιβαλλοντική Αγωγή: Θεωρητική Προσέγγιση. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 123-135.
- Βασιλούδης, Ι. (2010β). Οι δημογραφικές μεταβλητές των γονιών ως παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ*, Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ζητήματα ταυτότητας* Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκολιά, Μ. (2005). Για μια διά βίου περιβαλλοντική αγωγή. Η περιβαλλοντική αγωγή στο πλαίσιο της οικογένειας. Μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση, στο Γεωργόπουλος, Α.Δ. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος Πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 515-531.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δημητρίου, Α. (2014). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις προοπτικές. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 6 (51). <http://www.peakremagazine.gr/article/>

Καΐλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε., Αναστασίου, Δ., Ξανθάκου, Γ., Αναστασάτος, Ν. (επιμ.). (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.

Μόγιας, Α. (2013). Η Τοπική Κοινωνία ως μοχλός Αειφόρου Ανάπτυξης: Δυνατότητες και Προοπτικές. Στο Μ. Καΐλα, Α., Μόγιας, και Β. Παπαβασιλείου, (επιμ.). (2013). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στις αρχές του 21ου αιώνα: Προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαβασιλείου, Β. Η αξιοποίηση της Τοπικής Γνώσης στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στο *Αειφορικές Τοπικές Κοινωνίες: Πραγματικότητα ή Ουτοπία;* (επιμ.) Β. Παπαβασιλείου (σ. 535-554). Ρόδος: εκδόσεις Π.Μ.Σ. «Περιβαλλοντική εκπαίδευση».

Παπαδημητρίου, Β. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο – Μια Διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παππά, Β. (2006). *Επάγγελμα γονέας. Ψυχολογικοί τύποι γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Τζαμπερής, Ν. (2010). Τεχνικές και εφαρμογές για ένα αειφόρο σχολείο: το παράδειγμα των εκπαιδευτηρίων «Ροδίων Παιδεία». *4ο Πανελλήνιο συνέδριο Ελληνικής Εταιρείας Περιβάλλοντος και Πολιτισμού «Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος»*. Αθήνα, 22-24 Ιανουαρίου 2010.

Τσαμπούκου – Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Κοινωνία. Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Π. Ε. ΕΒΡΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΠΛΗΜΜΥΡΑΣ

Διαμαντής Μυρτσίδης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι πλημμύρες αποτελούν σήμερα ένα από τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα. Κάθε χρόνο χιλιάδες στρέμματα γης πλημμυρίζουν και οι ζημιές ανέρχονται σε δεκάδες εκατομμύρια ευρώ. Οι ζημιές δεν περιορίζονται στα υλικά αγαθά καθώς δεν είναι λίγοι οι συνάνθρωποι μας που έχουν βρει τραγικό θάνατο λόγω του φαινομένου. Η παρούσα ερευνητική εργασία, που εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Αειφορική διαχείριση Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων» του Δ.Π.Θ, έχει ως κύριο στόχο την διερεύνηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο της πλημμύρας. Χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο εξετάζει ένα δείγμα 209 μαθητών και μαθητριών της Ε' και Στ' τάξης από 7 δημοτικά σχολεία πόλεων, κομποπόλεων και χωριών της Περιφερειακής Ενότητας Έβρου. Επίσης, η παρούσα έρευνα μελετά την πιθανή διαφοροποίηση στις γνώσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών σε συνάρτηση με τον γεωγραφικό, τον κοινωνικό – οικονομικό παράγοντα και την πρόσβαση των μαθητών στα μέσα πληροφόρησης.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, πλημμύρες, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

447

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι πλημμύρες είναι φυσικά φαινόμενα που συναντώνται από την αρχαιότητα ακόμη, ως αποτελέσματα έντονων βροχοπτώσεων, υπερχείλισης ποταμών, πυρκαγιών, προσωρινής ανύψωσης της στάθμης της θάλασσας, εισροής της θάλασσας σε παράκτιες περιοχές, φυσικής διακύμανσης καιρού και κλίματος κ.ά. (Νάκος, 2010). Αποτελούν την δεύτερη πιο συχνή φυσική καταστροφή, μετά τις πυρκαγιές και μπορούν να χαρακτηριστούν κάλλιστα ως ακραία καιρικά φαινόμενα καθώς οι καταστροφές που συνήθως προκαλούν είναι τεράστιες πλήττοντας ανθρώπους, κτίσματα και καλλιέργειες (Αλαμάνος, 2010). Επιπλέον, η ύπαρξη των διακρατικών ποταμών (ιδιαίτερα στην Ελλάδα) εντείνει το πρόβλημα και δεν διαφαίνεται μία οριστική λύση στο πρόβλημα. Ως εκ τούτου, απαιτείται να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση σε θέματα υδάτινων περιβαλλόντων, καθώς η ευημερία του ανθρώπου είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κατανόηση του υγρού στοιχείου, την ορθή χρήση των πόρων και των αποθεμάτων του και την ανάγκη διασφάλισης της βιωσιμότητάς του. Για αυτό το λόγο, ολόένα και περισσότερες χώρες στοχεύουν στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης σε αντίστοιχα θέματα υδάτινων περιβαλλόντων (Μυρτσίδης κ.ά., 2012). Ωστόσο, μέχρι σήμερα στην βιβλιογραφική αναζήτηση που προηγήθηκε δεν βρέθηκε ανάλογη έρευνα που να μελετά τις γνώσεις και των αντιλήψεις για το φαινόμενο αυτό στην ελληνόγλωσση ή στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Σε αυτό συνηγορεί και η έλλειψη περιβαλλοντικών προγραμμάτων εστιασμένων στο φαινόμενο των πλυμμηρών. Η παρούσα έρευνα εξετάζοντας ένα μικρό δείγμα μαθητών στην περιοχή της Περιφερειακής Ενότητας Έβρου, διερευνά τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους ώστε να βοηθήσει στη δημιουργία νέων πιο οργανωμένων Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τόσο των σημερινών όσο και των μελλοντικών γενεών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σχεδιασμός της έρευνας

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των γνώσεων και των αντιλήψεων μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης των δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Έβρου σχετικά με το φαινόμενο των πλημμυρών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από την στόχευση της εργασίας είναι: Α) Ποιες είναι οι γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα αίτια του φαινομένου, τα μέτρα και τις μεθόδους αντιμετώπισης, τα μέτρα πρόληψης και το θεσμικό πλαίσιο για την αποτελεσματική του αντιμετώπιση. Β) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τα μέτρα αντιμετώπισης του φαινομένου, τη συνεργασία μας με τις όμορες χώρες για την επίλυση του προβλήματος των πλημμυρών στους διακρατικούς ποταμούς και τη συλλογική ευθύνη των πολιτών για την αποτελεσματική επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων γενικά και ειδικά των πλημμυρών. Για τη συλλογή των πληροφοριών του δείγματος, επιλέχθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Το ερευνητικό εργαλείο, σχεδιάστηκε με σκοπό να καλύψει μια πληθώρα θεμάτων που σχετίζονται με το περιβαλλοντικό πρόβλημα της πλημμύρας, με βάση πάντα τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου περιλάμβαναν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και Σωστού – Λάθους, ενώ αντίστοιχα οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ήταν σύντομης ανάπτυξης. Το ερωτηματολόγιο περιείχε συνολικά 38 ερωτήσεις, 9 υποερωτήσεις και είχε συνολική έκταση 4 σελίδων. Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε 6 επιμέρους ομάδες: Α. Προσωπικά Στοιχεία, Β. Προσβάσεις στα μέσα πληροφόρησης, Γ. Τοπικές Περιβαλλοντικές Γνώσεις & πλημμύρες, Δ. Γνώσεις για το φαινόμενο των πλημμυρών, Ε. Αντιλήψεις για το φαινόμενο των πλημμυρών, ΣΤ. Αντιλήψεις για το περιβάλλον και την προστασία του.

Επιλογή του δείγματος - διεξαγωγή της έρευνας

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Έβρου στην Περιφερειακή Ενότητα φοιτούν 8.299 μαθητές και μαθήτριες, από τους οποίους οι 1298 είναι στην Ε' τάξη και οι 1310 στην ΣΤ' τάξη. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 209 μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης - δηλαδή το 8% των μαθητών των τάξεων της Π. Ε. Έβρου- 7 Δημοτικών Σχολείων από τα 60 που λειτουργούν στον Έβρο αυτή τη χρονική στιγμή και συνολικά 15 τμήματα. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα τελικά στην έρευνα ήταν τόσο από το Βόρειο, όσο από το Κεντρικό και του Νότιο τμήμα της Π.Ε. Έβρου. Στην εικόνα 1. απεικονίζονται αναλυτικά τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα.



Εικόνα 1. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα (πηγή: vyssa.blogspot.com)

Η έρευνα έλαβε χώρα το πρώτο μισό (1-15) του μηνός Νοεμβρίου. Η συνολική διάρκεια της έρευνας ήταν 15 ημέρες. Η παρουσία τόσο του ερευνητή όσο και του εκπαιδευτικού της τάξης κρίθηκε απαραίτητη για την επίλυση τυχών αποριών των μαθητών. Η πλειοψηφία των μαθητών ολοκλήρωσε το ερωτηματολόγιο σε 30 περίπου λεπτά χωρίς να παρουσιάζονται ιδιαίτερα προβλήματα κατά την συμπλήρωσή του, καθώς η συνεργασία τόσο των διευθυντών και των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών ήταν ιδανική.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ & ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι μαθητές της Ε' (58%) τάξης ήταν περισσότεροι από τους μαθητές της ΣΤ' (42%). Επίσης, στην έρευνα συμμετείχαν περισσότερα αγόρια από ότι κορίτσια, με τους μισούς περίπου μαθητές να κατοικούν στην Ορεστιάδα (52%) και τους υπόλοιπους να μοιράζονται σε Αλεξανδρούπολη, Διδυμότειχο, Ν.Βύσσα και Καστανιές. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (86%) κατοικεί κοντά στα ποτάμια (με το 34% να είναι σε παραποτάμια περιοχή) και μόλις το 14% διαμένει μακριά από ποτάμια, κοντά όμως στη θάλασσα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του δείγματος (89%) είχε ελληνική καταγωγή.

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν πρόσβαση στην πληροφόρηση. Σχεδόν όλοι οι μαθητές διαθέτουν τουλάχιστον μια τηλεόραση και έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Οι επτά σχολικές μονάδες διαθέτουν σχολική βιβλιοθήκη, με το 82% των μαθητών να έχει επισκεφθεί την. Επιπλέον, ποικίλα είναι τα μέσα από τα οποία ενημερώνονται οι μαθητές για την εμφάνιση της πλημμύρας, με το σχολείο να είναι πρώτο στις προτιμήσεις των μαθητών με 33%, το 29% ενημερώνεται από το internet και το 14% από εφημερίδες ή περιοδικά. Σχετικά με την συμμετοχή τους σε Π.Π.Ε., προκύπτει ότι σχεδόν οι μισοί έχουν συμμετάσχει. Ακόμη ένα μεγάλο ποσοστό (70%) επιθυμεί να συμμετάσχει σε προγράμματα Π.Ε. στο μέλλον με 21 άτομα να επιλέγουν το νερό ως θέμα και αρκετά από τα

προγράμματα στα οποία έχουν ήδη συμμετάσχει οι μαθητές αφορούσαν το νερό. Ωστόσο, λίγοι είναι οι μαθητές που γνωρίζουν πως υπάρχει στην περιοχή Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Οι μαθητές με βάση τις απαντήσεις τους γνωρίζουν τον ποταμό Έβρο και τους παραποτάμους, θεωρούν τις πλημμύρες επικίνδυνες (88%) και το 91% θεωρεί πως οι πλημμύρες κάνουν ζημιές. Ωστόσο, οι μαθητές δεν είναι ενημερωμένοι για τα μέτρα αντιπλημμυρικής προστασίας με βάση πάντα τις απαντήσεις τους και έχουν ελλείψεις σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου. Είναι αξιοσημείωτο πως περίπου το 50% των μαθητών γνωρίζει ότι οι πλημμύρες δεν αφορούν μόνο την περιοχή στην οποία εκδηλώνονται αλλά είναι ένα φαινόμενο που πρέπει να αντιμετωπισθεί ολιστικά. Αντιθέτως, η πλειοψηφία των μαθητών δεν γνωρίζει πως για τη δημιουργία του επικίνδυνου αυτού φαινομένου σημαντική ευθύνη φέρει και ο ανθρώπινος παράγοντας και όχι μόνο τα ακραία φυσικά φαινόμενα.

Οι περισσότεροι μαθητές είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι για το περιβαλλοντικό πρόβλημα της πλημμύρας. Θεωρούν πως είναι αναγκαία η λήψη κατασκευαστικών μέτρων σε ποσοστό 76% αλλά λίγοι μαθητές πιστεύουν πως είναι απαραίτητη η λήψη και μη κατασκευαστικών μέτρων για την επίλυση του προβλήματος. Ακόμη, το 43% θεωρεί απαραίτητη την διακρατική συνεργασία για την αντιμετώπιση του φαινομένου και σχεδόν οι μισοί μαθητές αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της διακρατικής για την επίλυση του προβλήματος των πλημμυρών (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση E3 σχετικά με την διακρατική συνεργασία

Τέλος, το 66% των μαθητών ‘συμφωνεί’ ή ‘συμφωνεί απόλυτα’ πως υλοποιούνται αρκετά προγράμματα Π.Ε. Η πλειοψηφία του δείγματος λοιπόν πιστεύει πως στο σχολείο υλοποιούνται προγράμματα Π.Ε., μέσα από τα οποία γνωρίζουν καλύτερα το φυσικό περιβάλλον και ευαισθητοποιούνται, ενώ ιδιαίτερα χαμηλό είναι το ποσοστό (10 - 20%) των μαθητών που διαφωνούν. Ακόμα μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των μαθητών του δείγματος (71%) που θεωρεί πως μέσω από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα Π.Ε. γνωρίζει το περιβάλλον και βοηθά στην προστασία του.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι νεαροί μαθητές στην πλειονότητά τους γνωρίζουν τα βασικά αίτια εκδήλωσης του φαινομένου, ορισμένα μέτρα πρόληψης του αλλά και τα πιθανά αποτελέσματα τόσο για το ανθρώπινο περιβάλλον όσο και για τα υλικά αγαθά και την περιοχή στην οποία εκδηλώνεται το φαινόμενο. Όμως, διαπιστώθηκε ότι οι γνώσεις τους ήταν ελλιπείς όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο αντιμετώπισης του φαινομένου. Επιπρόσθετα, φάνηκε να επικρατεί μια αστάθεια και αβεβαιότητα στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο. Ενώ φαίνεται να κατέχουν τις βασικές γνώσεις σχετικά με τις πλημμύρες και τα επακόλουθά τους, δεν αναγνωρίζουν την συλλογικότητα του φαινομένου. Οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών φαίνεται πως επηρεάζονται από τον κοινωνικό και τον γεωγραφικό παράγοντα. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών και η δημιουργία των φιλοπεριβαλλοντικών αντιλήψεων των μαθητών μέσω της δημιουργίας προγραμμάτων Π.Ε. για τις πλημμύρες θα βοηθήσει στην επίλυση του προβλήματος, όπως άλλωστε φάνηκε να πιστεύουν και οι ίδιοι. Επιπλέον, η ένταξη του μαθήματος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα βοηθήσει τους μαθητές να καλλιεργήσουν φιλοπεριβαλλοντικές γνώσεις και αντιλήψεις. Επιπρόσθετα, ένας ακόμη σημαντικός φορέας, τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (πρώην Κ.Π.Ε.) καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια ενημέρωσης των μαθητών. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η εκπόνηση νέων ερευνών που θα εστιάζουν στις γνώσεις και τις αντιλήψεις για την μελέτη του φαινομένου, εάν αναλογιστούμε ότι η ανθρώπινη δράση επιδρά θετικά αλλά και αρνητικά στην εξέλιξη και στην αντιμετώπιση των πλημμυρών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλαμάνος Ν. (2010). Μελέτη Περιοχών που επλήγησαν από ακραίες συνθήκες (πυρκαγιές – πλημμύρες – κατολισθήσεις εδάφους), Πτυχιακή εργασία, Τ.Ε.Ι. Πειραιά, Τμήμα Πολιτικών Δομικών Έργων
- Νάκος Β. (2010). Ολοκληρωμένο σύστημα απεικόνισης κινδύνων πλημμύρας, Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Πληροφορικής, Πολυτεχνική Σχολή, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Μυρτσίδης Δ, Καλύβας Α. & Χονδρογιώργος Μ. (2012). Η Εκπαίδευση στα Υδάτινα Περιβάλλοντα όπως καταγράφεται στον ξενόγλωσσο επιστημονικό περιοδικό τύπο, Πτυχιακή Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΠΡΩΤΟΕΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Βασίλειος Παπαβασιλείου & Νεζάμ Τζαμπερής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών, μελλοντικών νηπιαγωγών, για την κοινωνικοπολιτική διάσταση του αειφόρου σχολείου. Η επιτόπια έρευνα διενεργήθηκε με ερωτηματολόγιο κατά το διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2014. Το δείγμα αποτελείται από 185 πρωτοετείς φοιτητές/τριες του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου και συγκροτήθηκε με τυχαία δειγματοληψία. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι φοιτητές/τριες έχουν κατανοήσει ότι το αειφόρο σχολείο ευαισθητοποιείται σε κοινωνικά θέματα και πως τα κοινωνικά προβλήματα συνδέονται με τα περιβαλλοντικά. Η πλειονότητα γνωρίζει ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα του αειφόρου σχολείου θα πρέπει να έχουν σχέση με την τοπική κοινωνία και αντιλαμβάνεται τον ενεργό ρόλο των γονέων. Αναφορικά με τις δράσεις του αειφόρου σχολείου, οι περισσότεροι ερωτώμενοι κατανοούν την κοινωνική προσφορά του, ωστόσο σε αυτές δεν συμπεριλαμβάνουν το κοινωνικό παντοπωλείο, το κοινωνικό φαρμακείο και το κοινωνικό φροντιστήριο. Τέλος, φαίνεται ότι οι περισσότεροι έχουν σχηματίσει την άποψη πως το αειφόρο σχολείο διαμορφώνει τους αυριανούς ενεργούς πολίτες.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Αειφόρο σχολείο, περιβαλλοντικά προγράμματα, τοπική κοινωνία.

452

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια εποχή ραγδαίων εξελίξεων, η συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης της κοινωνίας, της οικονομίας, του περιβάλλοντος και του πολιτισμού, ως βασικών πυλώνων της αειφόρου ανάπτυξης, μπορεί να συμβάλλει στην αναγνώριση και να ανάληψη των ευθυνών που μας αναλογούν για το σήμερα και το αύριο (Rogers et al., 2007· Atkinson et al., 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ενθαρρύνει τα άτομα να συμμετέχουν ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων και να αναλαμβάνουν ενεργό δράση για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Dobson, 2003· 2007).

Στην κατεύθυνση της διασφάλισης της ποιότητας ζωής, το αειφόρο σχολείο θέτει την αειφόρο ανάπτυξη ως κεντρική αρχή που πρέπει να διέπει την εκπαιδευτική διαδικασία (Ζαχαρίου κ.ά., 2008), προωθεί την περιβαλλοντική ενημερότητα (DfES, 2005) με στόχο μέσα από μαθησιακές εμπειρίες να καταστήσει ικανούς τους μαθητές/τριες να διεκδικήσουν τα κοινά συμφέροντα της κοινωνίας ως ενεργοί, παγκόσμιοι πολίτες (Breiting et al., 2005· Gough, 2005).

Το αειφόρο σχολείο, εφαρμόζοντας τις αρχές της εκπαίδευσης για την αειφορία, ξεπερνά το αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα (Jackson, 2007) και έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει εκείνες τις στάσεις, αξίες και δεσμεύσεις για την ανάπτυξη μιας βιώσιμης κοινωνίας (Sterling, 2001· 2011). Παρέχει την ευκαιρία για καλλιέργεια κριτικής, συστημικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς και δεξιοτήτων για κατανόηση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Δημητρίου, 2009· Κωστούλα-Μακράκη, 2011· Φλογαΐτη, 2011). Εδραιώνει το πλαίσιο της συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία (Μόγιας,

2013). Ανοίγει νέους ορίζοντες στους εκπαιδευτικούς με την εφαρμογή νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, με την ενεργό συμμετοχή και τη βιωματική μάθηση εντός και εκτός του σχολείου (Παπαβασιλείου κ.ά., 2011). Η νέα αυτή ολιστική εκπαιδευτική διαδικασία δεν απευθύνεται μόνο σε μια συγκεκριμένη πληθυσμιακή ή ηλικιακή ομάδα, αλλά σε όλη την κοινωνία και σε κάθε ηλικία (Κούσουλας, 2009). Το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση σε τρία βασικά επίπεδα: το παιδαγωγικό, το κοινωνικό/οργανωσιακό και το τεχνικό/οικονομικό (Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004). Οι θεματικές ενότητες του ξεκινούν από τα τοπικά θέματα και συνδέονται με τα παγκόσμια σε ένα πλαίσιο συστημικής προσέγγισης (Cruickshank & Frenner, 2012).

Στο πλαίσιο της κοινωνικής αειφορίας, η κοινότητα μεριμνά για τους πολίτες και δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα μέλη, με μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση προς τις ευάλωτες ομάδες και τους οικονομικά ασθενέστερους. Προωθεί και ενθαρρύνει τη διαφορετικότητα, προσφέρει τη δυνατότητα σε όλους να έχουν πρόσβαση στις τοπικές και κρατικές δομές, εξασφαλίζει τις βασικές ανάγκες και προωθεί μια καλή ποιότητα ζωής σε όλους και σε όλα τα επίπεδα (McKenzie, 2004). Ο ρόλος των κοινωνικών δικτύων, τα οποία θεωρούνται πολυδιάστατα συστήματα επικοινωνίας, αντιμετωπίζεται ως πολύ σημαντικός, καθώς τα δίκτυα αυτά συμβάλλουν στην υλική ενίσχυση, στην ισότιμη συμμετοχή σε υπηρεσίες και στην πρόσβαση στις πληροφορίες (Τακτικός, 2008).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου μπορεί να συμβάλει τόσο στην αειφόρο διαχείριση του περιβάλλοντος όσο και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Μέσα από βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες προσφέρει γνώσεις, εμπειρίες, αξίες και δεξιότητες δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να ανταποκριθούν στις κοινωνικές, περιβαλλοντικές, πολιτιστικές και οικονομικές ανάγκες της κοινότητας. Αξιοποιεί την τοπική γνώση για να δώσει το ερέθισμα ανάπτυξης του κοινωνικού, πνευματικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος για να αναδομηθεί μια νέα διεπιστημονική και ολιστική γνώση (Tibbitts, 2005· Μόγιας, 2013). Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, η κοινωνική διάσταση αφορά στην κατανόηση των κοινωνικών θεσμών και του σημαντικού ρόλου τους στην αλλαγή και την ανάπτυξη για μια κοινωνία δίκαιη, ανεκτική, χωρίς ανισότητες, διακρίσεις και αποκλεισμούς που διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή των πολιτών σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής (Παπαβασιλείου, 2015: 111).

Η ανάπτυξη του περιβαλλοντικού εγγραμματισμού περιέχει και την «πολιτότητα» δηλαδή την ανάπτυξη της ικανότητας για λήψη αποφάσεων και επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς και την καλλιέργεια ενεργού συμμετοχής στα κοινωνικοπολιτικά τεκταινόμενα (Κυριάκης & Τερζάκη, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, η αειφόρος ανάπτυξη προάγεται καλύτερα, όταν οι δομές της διακυβέρνησης επιτρέπουν τη διαφάνεια, την ελευθερία και τον εποικοδομητικό διάλογο, με σκοπό την πλήρη συμμετοχή των πολιτών στην κοινή προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων της αειφορίας (UNESCO, 2005), η οποία συνεισφέρει στην επίλυση διαφόρων προβλημάτων, όπως η φτώχεια, η υγεία, η διασφάλιση της τροφής, δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Δίνει ελπίδες για την αναδόμηση της κοινωνίας. Γίνεται φανερό ότι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι μια πολιτική εκπαίδευση, καθώς συνδέεται με την ιδιότητα του πολίτη και καλλιεργεί πολιτικές αξίες και συμπεριφορές. Η ιδιότητα αυτή έχει άμεση σχέση με τους πολλαπλούς ρόλους και τις θέσεις που έχουν τα άτομα στην κοινωνία μέσα από την πολιτική κοινωνικοποίησή τους (Χριστοπούλου κ.ά., 2008). Εφαρμόζοντας αυτές τις αρχές, το αειφόρο σχολείο διαμορφώνει ενεργούς πολίτες, οι οποίοι ενδιαφέρονται ουσιαστικά για την επίλυση των προβλημάτων και συμμετέχουν εποικοδομητικά στη λήψη αποφάσεων για ανάληψη δράσεων, τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο (Δημητρίου, 2014).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας σχετικά με τις απόψεις των πρωτοετών φοιτητών/τριών του ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου για τις πολλαπλές διαστάσεις του αειφόρου σχολείου. Ως βασική μέθοδος επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης έχοντας ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε πιλοτικά σε 10 φοιτητές/τριες για να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις ή ασάφειες, ώστε να εξασφαλισθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου (Fargas et al., 2010). Το τελικό ερωτηματολόγιο κινείται σε επτά ερευνητικούς άξονες μελέτης (Frick et al., 2004). Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι δύο ερευνητικοί άξονες που εξετάζουν την κοινωνική και την πολιτική διάσταση της αειφορίας, οι οποίοι περιλαμβάνουν δέκα (10) ερωτήσεις. Ως πληθυσμός αναφοράς της έρευνας θεωρήθηκε το σύνολο των φοιτητών/τριών του πρώτου έτους του ΤΕΠΑΕΣ. Το δείγμα συγκροτήθηκε με τυχαία δειγματοληψία και αποτελείται από 185 φοιτητές/τριες, εκ των οποίων 177 κορίτσια και 8 αγόρια.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από τα δεδομένα του Πίνακα 1, ο οποίος εξετάζει τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το αν το αειφόρο σχολείο ευαισθητοποιείται σε κοινωνικά θέματα, γίνεται φανερό ότι η μεγάλη πλειονότητα του δείγματος (87,6%) συμφωνεί ότι το αειφόρο σχολείο ευαισθητοποιείται σε κοινωνικά θέματα, ενώ ένα σχετικά μικρό ποσοστό (11,9%) διαφωνεί με αυτή τη δήλωση.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών του ερευνητικού δείγματος σχετικά με το αν το αειφόρο σχολείο ευαισθητοποιείται σε κοινωνικά θέματα.

Το αειφόρο σχολείο ευαισθητοποιείται σε κοινωνικά θέματα	N	%
Συμφωνώ	162	87,6
Διαφωνώ	22	11,9
Δεν απάντησαν	1	0,5
Σύνολο	185	100

Στην ερώτηση που αφορά στη διασύνδεση των κοινωνικών και των περιβαλλοντικών προβλημάτων η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (94%) απαντά πως συμφωνεί ότι αυτοί οι δύο τύποι προβλημάτων διασυνδέονται.

Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών σχετικά με το αν τα κοινωνικά προβλήματα συνδέονται με τα περιβαλλοντικά

Τα κοινωνικά προβλήματα συνδέονται με τα περιβαλλοντικά	N	%
Συμφωνώ	174	94
Διαφωνώ	11	6
Σύνολο	185	100

Από τα δεδομένα του Πίνακα 3 παρατηρείται πως οι φοιτητές/τριες του δείγματος, με σημαντικό ποσοστό (89%), θεωρούν ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα του αιεφόρου σχολείου θα πρέπει να συνδέονται με την τοπική κοινωνία. Μόνο λίγοι ανάμεσά τους (11%) πιστεύουν πως δεν συνδέονται.

Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών σχετικά με το αν τα περιβαλλοντικά προγράμματα του αιεφόρου σχολείου θα πρέπει να έχουν σχέση με την τοπική κοινωνία

Τα περιβαλλοντικά προγράμματα του αιεφόρου σχολείου θα πρέπει να έχουν σχέση με την τοπική κοινωνία;	N	%
Ναι	164	89
Όχι	21	11
Σύνολο	185	100

Στην ερώτηση αν οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του αιεφόρου σχολείου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, οι περισσότεροι φοιτητές/τριες (85,9%) δηλώνουν ότι συμφωνούν με τη συμμετοχή τους, ενώ διαφωνεί ένα μικρό ποσοστό (13,5%).

Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών σχετικά με το αν οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του αιεφόρου σχολείου

Οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του αιεφόρου σχολείου;	N	%
Συμφωνώ	159	85,9
Διαφωνώ	25	13,5
Δεν απάντησαν	1	0,6
Σύνολο	185	100

Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών σχετικά με το ποιες θα μπορούσαν να αποτελέσουν δράσεις του αιεφόρου σχολείου

Ποιες από τις παρακάτω πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να αποτελέσουν δράσεις του αιεφόρου σχολείου;		N	%
α. κοινωνική προσφορά	Ναι	170	92
	Όχι	15	8
	Σύνολο	185	100
β. κοινωνικό παντοπωλείο	Ναι	98	53
	Όχι	81	43,8
	Δεν απάντησαν	6	3,2
	Σύνολο	185	100
γ. κοινωνικό φαρμακείο	Ναι	118	63,8
	Όχι	61	33
	Δεν απάντησαν	6	3,2
	Σύνολο	175	100
δ. κοινωνικό φροντιστήριο	Ναι	108	58,4
	Όχι	74	40
	Δεν απάντησαν	3	1,6
	Σύνολο	185	100

Από τα δεδομένα του Πίνακα 5 σχετικά με τις δράσεις που θα μπορούσε να πραγματοποιεί το αιεφόρο σχολείο, όσον αφορά την κοινωνική προσφορά, συμφωνεί το (92%) του δείγματος, όσον αφορά το κοινωνικό παντοπωλείο, μειώνεται σημαντικά το ποσοστό του δείγματος που συμφωνεί, είναι το (53%), σχετικά με το κοινωνικό φαρμακείο συμφωνεί το (63,8%), και τέλος, όσον αφορά το κοινωνικό φροντιστήριο, απαντάει θετικά ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό (58,4%).

Στην ερώτηση σχετικά με το αν ένα σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως «αιεφόρο» όταν η διοίκησή του είναι αυταρχική, από τα δεδομένα του Πίνακα 6 διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα (86%) των φοιτητών/τριων δηλώνει ότι ένα σχολείο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως «αιεφόρο» στην περίπτωση αυτή.

Πίνακας 6. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών σχετικά με το αν ένα σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως «αιεφόρο» όταν η διοίκησή του είναι αυταρχική.

Μπορεί ένα σχολείο να χαρακτηριστεί ως «αιεφόρο» όταν η διοίκησή του είναι αυταρχική;	N	%
Ναι	25	13
Όχι	159	86
Δεν απάντησαν	1	1
Σύνολο	185	100

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φοιτητών/τριών σχετικά με το αν ένα σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως «αιεφόρο» όταν οι μαθητές δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι στην πλειονότητά τους (81%) οι φοιτητές/τριες απαντούν αρνητικά στη δήλωση αυτή.

Πίνακας 7. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών σχετικά με το αν ένα σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως «αιεφόρο» όταν οι μαθητές δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων

Μπορεί ένα σχολείο να χαρακτηριστεί ως «αιεφόρο» όταν οι μαθητές δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων;	N	%
Ναι	35	19
Όχι	150	81
Σύνολο	185	100

Πίνακας 8. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών σχετικά με το αν ένας από τους στόχους του αιεφόρου σχολείου είναι να διαμορφώσει ενεργούς πολίτες

Ένας από τους στόχους του αιεφόρου σχολείου είναι να διαμορφώσει ενεργούς πολίτες	N	%
Συμφωνώ	173	93
Διαφωνώ	11	6
Δεν απάντησαν	1	1
Σύνολο	185	100

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 8, στην ερώτηση αν ένας από τους στόχους του αιεφόρου σχολείου είναι να διαμορφώσει ενεργούς πολίτες η πλειονότητα των φοιτητών/τριών του δείγματος (93%) απαντάει θετικά.

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος των φοιτητών/τριών σχετικά με τον θεσμό των μαθητικών κοινοτήτων. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι η πλειονότητα του δείγματος (85%) δηλώνει ότι ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων πρέπει να αναβαθμιστεί, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (9%), θεωρεί ότι πρέπει να διατηρηθεί ως έχει και ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό (6%), δηλώνει ότι πρέπει να καταργηθεί.

Πίνακας 9. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών σχετικά με τον θεσμό των μαθητικών κοινοτήτων.

Πιστεύετε ότι ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων πρέπει:	N	%
Να διατηρηθεί ως έχει	16	9
Να καταργηθεί	11	6
Να αναβαθμιστεί	158	85
Σύνολο	185	100

Στην ερώτηση σχετικά με το αν το αιεφόρο σχολείο πρέπει να υπηρετεί και πολιτικούς στόχους, από τα δεδομένα του Πίνακα 10 προκύπτει ότι σημαντικό ποσοστό του δείγματος (72%) δηλώνει ότι συμφωνεί, καθώς το αιεφόρο σχολείο πρέπει να υπηρετεί και πολιτικούς στόχους έχοντας ως επιδίωξη να συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, ενώ ένα ποσοστό (27%) διαφωνεί δηλώνοντας ότι το σχολείο δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να συνδέεται με πολιτικά δρώμενα.

Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών σχετικά με το αν το αειφόρο σχολείο πρέπει να υπηρετεί και πολιτικούς στόχους

Το αειφόρο σχολείο πρέπει να υπηρετεί και πολιτικούς στόχους.	N	%
Ναι, γιατί στόχος του αειφόρου σχολείου είναι να συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.	134	72
Όχι, γιατί το σχολείο δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να συνδέεται με τα πολιτικά δρώμενα.	50	27
Δεν απάντησαν	1	1
Σύνολο	185	100

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι πρωτοετείς φοιτητές/τριες του ΤΕΠΑΕΣ έχουν κατανοήσει ότι το αειφόρο σχολείο ευαισθητοποιείται σε κοινωνικά θέματα. Επίσης, φαίνεται ότι η πλειοψηφία καταλαβαίνει πως τα κοινωνικά προβλήματα συνδέονται με τα περιβαλλοντικά. Αρκετά μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι η κοινωνική και η περιβαλλοντική ανάπτυξη είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες και εξελίσσονται παράλληλα. Ακόμη, φαίνεται ότι η πλειονότητα γνωρίζει πως τα περιβαλλοντικά προγράμματα του αειφόρου σχολείου θα πρέπει να έχουν σχέση με την τοπική κοινωνία. Παράλληλα, παρατηρούμε ότι οι πιο πολλοί πρωτοετείς φοιτητές/τριες του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του αειφόρου σχολείου, καθώς συνδέουν τις δραστηριότητες του με την τοπική ανάπτυξη.

Όταν ερωτήθηκαν οι πρωτοετείς φοιτητές/τριες του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ ποιες από τις ακόλουθες θα μπορούσαν να αποτελέσουν δράσεις του αειφόρου σχολείου: κοινωνική προσφορά, κοινωνικό παντοπωλείο, κοινωνικό φαρμακείο και κοινωνικό φροντιστήριο, από τις απαντήσεις έγινε φανερό ότι οι περισσότεροι κατανοούν πως η κοινωνική προσφορά αποτελεί δράση του αειφόρου σχολείου. Ωστόσο, για τις υπόλοιπες τρεις δράσεις, περίπου οι μισοί απάντησαν θετικά, συνεπώς προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι φοιτητές/τριες δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι και οι τέσσερις αυτές δράσεις είναι μορφές εθελοντισμού και ως εκ τούτου, θα μπορούσαν να αποτελούν δράσεις του αειφόρου σχολείου.

Όπως γίνεται αντιληπτό από την ευρύτερη επισκόπηση των στατιστικών στοιχείων αλλά και τις επιμέρους απαντήσεις, οι πρωτοετείς φοιτητές/φοιτήτριες του ερευνητικού δείγματος έχουν διαμορφώσει στην πλειονότητά τους την αντίληψη πως το αειφόρο σχολείο έχει άμεση σχέση με τους πολιτικούς θεσμούς και πως αποτελεί μεταβατικό στάδιο για τον συνεχή πολιτικό μετασχηματισμό τους σε αυριανούς ενεργούς πολίτες. Φαίνεται λοιπόν να κατανοούν τον κοινωνικοπολιτικό του ρόλο.

Στο πλαίσιο αυτό, αξίζει να επισημανθεί πως οι ερωτηθέντες συσχετίζουν τους θεσμούς των μαθητικών κοινοτήτων, την αυταρχική διοίκηση και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών του αειφόρου σχολείου με την πολιτική διάστασή του, καθώς δηλώνουν ότι η δημοκρατική διοίκηση συνάδει με την υλοποίηση των στόχων του αειφόρου σχολείου, θεωρούν ότι ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων πρέπει να αναβαθμιστεί και ότι ο ρόλος των μαθητών είναι απαραίτητος στη λήψη αποφάσεων, ώστε το αειφόρο σχολείο να διοικείται δημοκρατικά.

Τέλος, στην ερώτηση που διερευνά «αν το αειφόρο σχολείο πρέπει να υπηρετεί και πολιτικούς στόχους», παρατηρούμε, και πρέπει να επισημάνουμε, το γεγονός ότι ήταν μεγάλος ο αριθμός των φοιτητών/φοιτητριών του δείγματος που απάντησε ότι το σχολείο δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να συνδέεται με τα πολιτικά δρώμενα. Ίσως να ταυτίζουν την «πολιτικοποίηση» με την «κομματικοποίηση», πιθανόν, όμως, η άποψη αυτή να πηγάζει και από τη συνολική κατάσταση στην οποία βρίσκεται η χώρα μας τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, εξαιτίας της παρατεταμένης οικονομικοπολιτικής κρίσης, καθώς και από το ότι ο κόσμος, και ειδικότερα οι νέοι, επιρρίπτουν τις κύριες ευθύνες σε αυτούς που στελεχώνουν το πολιτικό σκηνικό της χώρας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δημητρίου, Α. (2014). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις προοπτικές. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 6 (51). <http://www.peekremagazine.gr/article/>

Ζαχαρίου, Α., Καΐλα, Μ., & Κατσίκης, Α. (2008). Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1 (3), 269-288. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κούσουλας, Γ. (2009). Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της ΠΕ. Στο *Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών «Περιβάλλον και ζωή»*, 26-29 Μαρτίου 2009, Ηράκλειο. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

Κυριάκης, Κ. & Τερζάκη, Χ. (2012). Η θεωρία της ποικιλότητας, η τέχνη «ΑΒΓ» και η εκπαίδευση ενηλίκων στην πολυειότητα. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε e-διάσταση*, 7. Ανάκτηση στις 10/9/2015 από <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog>

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2011). Διδακτική της Βιώσιμης Ανάπτυξης: Θεωρητικές και Διδακτικές Επισημάνσεις. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 498-506). Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, ΠΤΔΕ.

Μόγιας, Α. (2013). Η τοπική κοινωνία ως μοχλός αειφόρου ανάπτυξης: δυνατότητες και προοπτικές. Στο Μ. Καΐλα, Α. Μόγιας, Β. Παπαβασιλείου (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στις αρχές του 21ου αιώνα: προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσεις*. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαβασιλείου, Β., Χατζηδιάκου, Δ., & Ράπτης, Ν. (2011). Το δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας και διοίκησης του αειφόρου σχολείου. Στο Π. Φώκιαλη, Ν. Ανδρεαδάκης & Γ. Ξανθάκου (επιμ.), *Διεργασίες Σκέψης στο Σχολείο και την Κοινωνία* (σσ. 243-259). Τόμ. Α. Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.

Τακτικός, Β. (2008). *Κοινωνική πράσινη οικονομία και ενεργός πολίτης*. Ανάσυρση στις 1/6/2015 από [Http://arthra-taktikos.blogspot.gr/2008_10_01_archive.html](http://arthra-taktikos.blogspot.gr/2008_10_01_archive.html).

Φλογαΐτη, Ε. & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα «αειφόρο» μέλλον. Στο Π. Α. Αγγελίδης & Γ. Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του Μέλλοντος*, (σσ. 281-302). Τόμ. Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χριστοπούλου, Ε., Φλώρου, Δ., & Στεφανόπουλος, Ν. (2008). Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη: Εφαρμογές στο βιβλίο της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής της Ε΄ Δημοτικού. *4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ*, Ναύπλιο, 12-14/10/2008.
- Atkinson, G., Dietz, S., & Neumayer, E. (2009). *Handbook of sustainable development*. Cornwall: Edward Elgar Publishing.
- Breiting S., Mayer, M., & Morgensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools*. Vienna: ENSI.
- Cruickshank, H. J., & Fenner, R. A. (2012). Exploring key sustainable development themes through learning activities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(3), 249-262.
- DfES - Department of education and skills (2005). *Sustainable Schools for Pupils, Communities and the Environment: Securing the future delivering UK sustainable development strategy*. Nottingham.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Fargas, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and Innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.
- Frick, J., Kaiser, F. G., & Wilson, M. (2004). Environmental knowledge and conservation behavior: Exploring prevalence and structure in a representative sample. *Personality and Individual Differences*, 37(8), 1597-1613.
- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating educational processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 339-351.
- Jackson, L. (2007). *Leading sustainable schools*. Shrewsbury, UK: National College of School Leadership.
- McKenzie, S. (2004). *Social sustainability. Towards some definitions*. Magil, Australia: Hawke Research Institute.
- Rogers, P. P., Jalal, K. F., & Boy, J. A. (2007). *An introduction to sustainable development*. London: Earthscan.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education*. Devon, UK: Green books.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17-33.
- Tibbitts, F. (2005). Transformative learning and human rights education. *Intercultural Education*, 16(2).
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme, Draft*. Paris: UNESCO.

Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Αγγελική Σωτηρίου & Μαρία Σαμαρά

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, στόχος είναι η παρουσίαση ελληνικών και πορτογαλικών παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων, η διερεύνηση των πιθανών περιβαλλοντικών μηνυμάτων που μεταδίδουν και η αξιοποίηση αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την ευαισθητοποίηση γύρω από την αειφόρο ανάπτυξη. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν, ολόκληρο το μήνα Νοέμβριο του 2014 και δέκα ημέρες του μήνα Δεκεμβρίου του 2014. Έγινε καταγραφή των παιδικών προγραμμάτων από δέκα ελληνικά και εννέα πορτογαλικά τηλεοπτικά κανάλια. Ακολούθησε κατηγοριοποίηση ανά χώρα προέλευσης του παιδικού προγράμματος, γλώσσα παραγωγής, κανάλι προβολής και ημέρες προβολής. Συνολικά μελετήθηκαν 319 ελληνικά παιδικά προγράμματα και 320 πορτογαλικά. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση του περιεχομένου και κατηγοριοποίηση σε προγράμματα που αναφέρονται έμμεσα ή άμεσα στο περιβάλλον. Συμπερασματικά προέκυψε, πως ο αριθμός περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι μικρός συγκριτικά με το δείγμα των παιδικών που καταγράφηκαν, ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα με οικολογικό περιεχόμενο της Πορτογαλίας, υπερτερούσαν αριθμητικά συγκριτικά με της Ελλάδας, ενώ και στις δύο χώρες οι ξένες παραγωγές ιδίως των ΗΠΑ, υπερίσχυαν των εγχώριων. Τέλος, γίνεται αναφορά σε παραδείγματα τηλεοπτικών παιδικών προγραμμάτων των δύο χωρών με περιβαλλοντικό περιεχόμενο και τίθενται προτάσεις εκπαιδευτικών τρόπων αξιοποίησης τους στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Τηλεόραση, παιδικά προγράμματα, αειφορία, περιβαλλοντικό περιεχόμενο, Ελλάδα, Πορτογαλία

461

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Τα Μέσα Επικοινωνίας αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, εφόσον παρέχουν ενημέρωση που διευκολύνει την άσκηση πολιτικής, διαμορφώνουν αντιλήψεις, δίνουν την ευκαιρία επικοινωνίας και αποτελούν πρωτεύον μέσο κοινωνικοποίησης (Buckingham, 2003). Τα μέσα μπορούν να διερευνηθούν από διάφορες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συχνά δίνεται έμφαση στην σχέση των μέσων με τα παιδιά. Στο πλαίσιο αυτό επιβάλλεται αρχικά να οριστεί το παιδικό τηλεοπτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με την Κούρτη (2010), το παιδικό τηλεοπτικό πρόγραμμα ορίζεται ως «το σύνολο των εκπομπών ενός τηλεοπτικού καναλιού, οι οποίες απευθύνονται στα παιδιά και σχεδιάζονται έτσι ώστε να προσελκύουν όσο το δυνατόν περισσότερους μικρούς τηλεθεατές. Στόχος τους θεωρείται η ενημέρωση, η εκπαίδευση και η ψυχαγωγία των παιδιών». Είναι ενδιαφέρον να εξεταστεί το πώς τα ίδια τα παιδιά ορίζουν το παιδικό τηλεοπτικό πρόγραμμα. Κατά τον Buckingham (2012), το παιδικό πρόγραμμα ορίζεται από τα παιδιά ως εκείνο που είναι «κατάλληλο» για την ηλικία τους. Σε έρευνά του, όταν τα παιδιά ερωτήθηκαν τι θεωρούν τα ίδια ως παιδικό πρόγραμμα, απάντησαν ότι τα προγράμματα που περιλαμβάνουν σεξ, βία και βλασφημίες δεν θεωρούνται παιδικά, αλλά ενήλικα. Ως εκ τούτου, τα παιδιά ορίζουν ως παιδικό πρόγραμμα εκείνο που δεν περιλαμβάνει ενήλικο περιεχόμενο, καθώς για τα παιδιά το περιεχόμενο αυτό θεωρείται «απαγορευμένο».

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στον ρόλο της, προτού γίνει αναφορά στα είδη και στους τρόπους λειτουργίας των τηλεοπτικών παιδικών προγραμμάτων. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, προετοιμάζει τους μαθητές για να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, είναι συμμετοχική και προσανατολισμένη στην δράση, στοχεύοντας στην επίλυση ή τη διαπραγμάτευση των περιβαλλοντικών ζητημάτων με τα οποία ασχολείται. Επιπροσθέτως, καλλιεργεί το αίσθημα ευθύνης, τον κριτικό στοχασμό και τον δημοκρατικό διάλογο. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν είναι μια απλή μετάδοση γνώσεων αλλά θα πρέπει να αντικατασταθεί με το νόημα της λατινικής λέξης «educare», η οποία σημαίνει: «εκμαιεύω το μέγιστο του δυναμικού των μαθητευομένων»(Φλογαΐτη και Λιαράκου, 2009).

Είδη τηλεοπτικών παιδικών προγραμμάτων

Κατά την Κούρτη (2010) υπάρχουν πολλά είδη παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων. Αυτά είναι εβδομαδιαίες σειρές, κουκλοθέατρα, μαριονέτες, τηλεπαιχνίδια, μαγκαζίνο, δελτία ειδήσεων για παιδιά και νέους, ντοκιμαντέρ και κινούμενα σχέδια. Η ίδια, η συγγραφέας, επισημαίνει και την ύπαρξη παιδικών προγραμμάτων που ανήκουν στην κατηγορία «edutainment». Αυτή ορίζεται ως η κατηγορία που περιλαμβάνει παιδικά προγράμματα, τα οποία έχουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο και στοχεύουν στην γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών παράλληλα, όμως, είναι και ψυχαγωγικά, ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Προτιμήσεις των παιδιών για τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα

Τα παιδιά ως τηλεθεατές έχουν συγκεκριμένες προτιμήσεις τηλεοπτικών προγραμμάτων, οι οποίες αλλάζουν ανάλογα με την ηλικία. Σύμφωνα με την Von Feilitzen(2005), τα παιδιά επιλέγουν να παρακολουθούν ενήλικα προγράμματα, διότι επιθυμούν να έρθουν σε επαφή με τον ενήλικο κόσμο. Επιπλέον, επισημαίνεται από την ίδια ότι τα παιδιά διαμορφώνουν τα προσωπικά τους γούστα, προτιμούν προγράμματα διασκεδαστικά και δεν επιλέγουν –όπως συχνά πιστεύεται– προγράμματα παιδικά μόνο επειδή είναι παιδικά, αλλά επιλέγουν ποιοτικά παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα και ποιοτικά προγράμματα δράσης. Οι Messenger Davies, Buckingham και Kelley (2000), σημειώνουν ακόμη πως τα προγράμματα που προτιμούν τα παιδιά χαρακτηρίζονται από δράση, χιούμορ, κατανοητή διήγηση και «δεν είναι βαρετά», όπως δηλώνουν τα ίδια.

Οι τρεις τρόποι λειτουργίας των παιδικών προγραμμάτων

Σύμφωνα με τον Lapierre (στο Danesi, 2013) τα παιδικά προγράμματα λειτουργούν με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα λειτουργούν πρωτίστως ψυχαγωγικά, καθώς τα παιδιά μέσω των παιδικών προγραμμάτων μαθαίνουν πράγματα για τον κόσμο γύρω τους και ψυχαγωγούνται. Η δεύτερη λειτουργία των παιδικών προγραμμάτων για τον Lapierre, είναι ο εκπαιδευτικός τους ρόλος, καθώς έχουν δημιουργηθεί πολλά εκπαιδευτικά παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνωστικών, γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων. Ο τρίτος τρόπος λειτουργίας τους είναι ο εμπορικός, αφού παρατηρείται πως οι χαρακτήρες πολλών παιδικών προγραμμάτων συχνά χρησιμοποιούνται ως μασκόντ κάποιας εταιρείας διαφημίζοντας την ή εμφανίζονται σε διαφημίσεις που προβάλλονται στα διαλείμματα των παιδικών προγραμμάτων. Οι τηλεοπτικοί χαρακτήρες γίνονται το πρόσωπο των εταιρειών αυτών και μετατρέπονται σε εργαλεία προώθησης των προϊόντων που κατασκευάζουν. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από έρευνες, όπως αναφέρει ο Lapierre , που δείχνουν πως τα παιδιά επιλέγουν τα προϊόντα που φέρουν τον αγαπημένο χαρακτήρα παιδικών προγραμμάτων πάνω

τους. Για τον λόγο αυτό, είναι συχνό φαινόμενο η μετατροπή παιχνιδιών σε παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα και το αντίστροφο.

Τα δικαιώματα των παιδιών στην πληροφορία

Απαραίτητη κρίνεται η αναφορά στα δικαιώματα πρόσβασης των παιδιών στην πληροφορία. Τα δικαιώματα των παιδιών στην πληροφορία αναγράφονται στην Επίσημη Χάρτα των Δικαιωμάτων των Παιδιών, καθώς και στη Χάρτα των Παιδικών Μέσων Επικοινωνίας. Όπως αναφέρεται από τη Von Feilitzen (2005), σύμφωνα με την Επίσημη Χάρτα των Δικαιωμάτων των Παιδιών (1989), στο άρθρο 13, τα παιδιά έχουν το δικαίωμα της ελευθερίας έκφρασης και συμμετοχής σε πληροφορίες[...]μέσω οποιουδήποτε μέσου επικοινωνίας που επιλέγουν. Στο άρθρο 17 αναγράφεται ότι θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και υλικό από ποικίλες εθνικές και διεθνείς πηγές,[...] στοχεύοντας στην προώθηση της κοινωνικής, πνευματικής και ηθικής ευημερίας, της φυσικής και νοητικής υγείας. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να ενθαρρύνεται η προστασία του παιδιού από πληροφορίες και υλικό επιβλαβές για την ευημερία του. Αναφορικά με τη Χάρτα Παιδικών Μέσων Επικοινωνίας (The Children's Media Charter) 2014 έχει 9 βασικές αρχές, οι οποίες είναι οι εξής:

1. Το περιεχόμενο για παιδιά πρέπει να είναι υψηλής ποιότητας, ψυχαγωγικό, ενδιαφέρον και εκπαιδευτικό, κατάλληλο για την ηλικία και χωρίς να εκμεταλλεύεται τα παιδιά, επιτρέποντας τη σωματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη.
2. Τα παιδιά πρέπει να ακούν, να βλέπουν και να εκφράζονται και να μοιράζονται τον πολιτισμό, τη γλώσσα και τις εμπειρίες της ζωής τους μέσω του περιεχομένου που καταναλώνουν, δημιουργούν και με το οποίο αλληλεπιδρούν.
3. Τα παιδιά πρέπει να έχουν πρόσβαση σε περιεχόμενο που προωθεί την επίγνωση και την εκτίμηση του δικού τους πολιτισμού και των άλλων.
4. Το περιεχόμενο πρέπει να είναι ευρύ ως προς τα είδη, αλλά να μην περιέχει άσκοπες σεξουαλικές και βίαιες σκηνές.
5. Το περιεχόμενο δεν πρέπει να είναι εμπορικά εκμεταλλεύσιμο.
6. Το περιεχόμενο πρέπει να είναι διαθέσιμο από ποικίλες πλατφόρμες για την εξασφάλιση παγκόσμιας πρόσβασης.
7. Πρέπει να διατεθούν επαρκείς πόροι για τη δημιουργία περιεχομένου υψηλής δυνατής ποιότητας, να δοθεί προσοχή στη διατήρηση των προδιαγραφών και να υπάρχει εξειδίκευση μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης.
8. Οι Κυβερνήσεις, η παραγωγή, η διανομή και οι οργανισμοί που χρηματοδοτούν τις παραγωγές πρέπει να αναγνωρίζουν την σημασία και την «ευαισθησία» του εγχώριου περιεχομένου για παιδιά σε μία παγκόσμια αγορά, και πρέπει να την υποστηρίζουν και να την προστατεύουν.
9. Είναι απαραίτητες οι ρυθμίσεις για την εξασφάλιση πρόσβασης και προμήθειας, ποιότητας και ποικιλίας, εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας και διαδικτυακής ασφάλειας.

Σύμφωνα με τη Lemish (2009), οι χώρες που σέβονται τη «Χάρτα των Δικαιωμάτων των Παιδιών» στοχεύουν στην εκπαίδευσή μέσω της τηλεόρασης προβάλλοντας εκπαιδευτικά προγράμματα. Ωστόσο, σημειώνεται ότι η πλειοψηφία των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων είναι αμερικανικής παραγωγής. Ως εκ τούτου, τα παιδιά συμμετέχουν μέσω της τηλεόρασης σε μία παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, όπου προάγονται οι έννοιες του ατομικισμού, της εμπορευματοποίησης και της ιδιωτικοποίησης. Μέσω της παρακολούθησης διεθνών προγραμμάτων μεγάλων εταιρειών (π.χ. Disney, Warner Bros, Ιαπωνικές Εταιρείες),

τα παιδιά αποκτούν κοινά μουσικά ακούσματα και ανταλλάσσουν απόψεις για θέματα κοινού ενδιαφέροντος, ανεξαρτήτως γλώσσας και προέλευσης (Lemish, 2009).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η σύγκριση ελληνικών και πορτογαλικών παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών τηλεοπτικών προγραμμάτων που μεταδίδουν πιθανά περιβαλλοντικά μηνύματα, καθώς και η δυνατότητα αξιοποίησής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την ευαισθητοποίηση γύρω από την αειφόρο ανάπτυξη. Τα ερωτήματα πάνω στα οποία δομείται η έρευνα μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Ποιο είναι το ποσοστό εγχώριων παραγωγών των δύο χωρών;
2. Πόσα είναι τα κοινά κανάλια στις δύο χώρες και ποια τα κοινά παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα;
3. Πόσα παιδικά κανάλια υπάρχουν σε κάθε χώρα και ποια παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα;
4. Με τι συχνότητα προβάλλονται τα παιδικά προγράμματα στα δημόσια κανάλια των δύο χωρών και ποιο το ποσοστό των εγχώριων και διεθνών παραγωγών που προβάλλονται;
5. Υπάρχει ποικιλία πλατφορμών από τις δύο χώρες;
6. Ποιο είναι το ποσοστό ψυχαγωγικών - εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο της Ελλάδας όσο και της Πορτογαλίας;
7. Ποιος ο αριθμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων με περιβαλλοντικό περιεχόμενο σε Ελλάδα και Πορτογαλία;
8. Ποια από τα εκπαιδευτικά προγράμματα με περιβαλλοντικό περιεχόμενο είναι εγχώρια και ποια διεθνή;

Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα, ήταν «εκείνη του διαθέσιμου δείγματος ή δείγματος ευκολίας» (Κυριαζή, 2011). Ο πληθυσμός της έρευνας που ήταν δώδεκα κανάλια που εκπέμπουν στην Αττική και προσφέρουν παιδικό πρόγραμμα και δέκα τρία κανάλια που εκπέμπουν στη Λισαβόνα και προσφέρουν παιδικό τηλεοπτικό πρόγραμμα. Από τα κανάλια αυτά, το δείγμα που μελετήθηκε ήταν δέκα κανάλια για την Ελλάδα και εννέα για την Πορτογαλία. Τα κανάλια που μελετήθηκαν είναι ιδιωτικά, δημόσια, δορυφορικά και καλωδιακά.

Τρόποι καταγραφής δεδομένων και πηγές πληροφόρησης

Η καταγραφή των δεδομένων έγινε με δύο τρόπους. Αρχικά, έγινε παρακολούθηση των προγραμμάτων στην τηλεόραση για να συλλεχθούν πληροφορίες αναφορικά με τα κανάλια που προσφέρουν παιδική ζώνη προγραμμάτων, τα προγράμματα που προβάλλονται σε αυτή τη ζώνη, καθώς και τις ώρες προβολής και το περιεχόμενό τους. Επίσης, πληροφορίες δόθηκαν από άτομα που σχετίζονται με το χώρο των Μέσων Επικοινωνίας. Η καταγραφή των προγραμμάτων του δείγματος διήρκεσε συνολικά δύο μήνες περίπου. Συγκεκριμένα, καταγραφή πραγματοποιήθηκε τις τέσσερις εβδομάδες του μήνα Νοέμβριου του έτους 2014, καθώς το πρόγραμμα των καναλιών το συγκεκριμένο μήνα ήταν ήδη διαμορφωμένο και στις δύο χώρες. Έγινε, επίσης, καταγραφή 10 ημερών της περιόδου των Χριστουγέννων, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές στα καθημερινά τηλεοπτικά προγράμματα των καναλιών των δύο χωρών, εφόσον τα παιδιά εκείνη την περίοδο βρίσκονται περισσότερο στο σπίτι και

παρατηρείται διεθνώς αύξηση του παιδικού προγράμματος. Για την καταγραφή χρησιμοποιήθηκαν και στις δύο χώρες έντυπο υλικό, το διαδίκτυο, προσωπική παρατήρηση και μαρτυρία.

Μέθοδος Ανάλυσης των Δεδομένων

Η έρευνα είναι μια ποιοτική, συγκριτική, κοινωνική μελέτη. Με βάση το υλικό που συλλέχθηκε έγιναν πίνακες με τα εβδομαδιαία παιδικά προγράμματα των καναλιών της κάθε χώρας. Στη συνέχεια, στους πίνακες αυτούς σημειώθηκαν οι κοινές ώρες και τα κοινά παιδικά προγράμματα που προβάλλονταν στα κανάλια σε καθημερινή βάση και ταυτοχρόνως σημειώθηκαν οι διαφορές των ωρών και ημερών προβολής των παιδικών προγραμμάτων αυτών. Ακολούθως, δημιουργήθηκαν πίνακες διπλής εισόδου για την Ελλάδα και την Πορτογαλία, στους οποίους αναγράφονται τα ονόματα των παιδικών προγραμμάτων που προβλήθηκαν σε όλα τα κανάλια στην κάθε χώρα, το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών, οι χώρες παραγωγής τους και οι γλώσσες παραγωγής και προβολής τους, καθώς και τα κανάλια στα οποία προβάλλονταν. Επίσης, με βάση τους πίνακες διπλής εισόδου έγινε καταμέτρηση των δεδομένων και προέκυψε το ποσοστό των εγχώριων και ξένων παραγωγών, καθώς και το ποσοστό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προβάλλονται και από τις δύο χώρες. Στους πίνακες διπλής εισόδου έγινε η ανάλυση του περιεχομένου των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων που καταγράφηκαν για να βρεθεί ο αριθμός των προγραμμάτων με περιβαλλοντικό περιεχόμενο, αλλά και τα προγράμματα που έχουν άμεσο ή έμμεσο περιβαλλοντικό περιεχόμενο. Στο τέλος σημειώθηκαν ποια από τα προγράμματα με περιβαλλοντικό περιεχόμενο ήταν εγχώρια ή διεθνής παραγωγής.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα κανάλια της Ελλάδας που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια συλλογής δεδομένων ήταν δέκα και ήταν τα εξής: Disney Channel, Disney XD, Disney Junior, Nickelodeon, Boomerang, Baby TV, Star Channel, Alpha TV, SmileTV και NEPIT. Συνολικά, τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα που μελετήθηκαν ήταν 319. Όσον αφορά την Πορτογαλία, τα κανάλια ήταν εννέα και ήταν τα: BIGGS, Canal Panda, RTP2, Disney Channel, Disney Junior, Baby TV, SIC Kids, JIM JAM και Cartoon Network. Τα προγράμματα που προβλήθηκαν ήταν 372. Τα κοινά κανάλια και στις δύο χώρες ήταν τα Disney Channel, Disney Junior και Baby TV. Στην Ελλάδα το Disney Channel προέβαλε 67 παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα, ενώ στην Πορτογαλία 53. Τα κοινά προγράμματα που είχαν και οι δύο χώρες ήταν 32. Σχετικά με το Disney Junior τα προγράμματα που προβλήθηκαν στην Ελλάδα ήταν 32, ενώ στην Πορτογαλία 19. Από αυτά τα προγράμματα, τα κοινά τηλεοπτικά προγράμματα και των δύο χωρών ήταν 9. Σχετικά με το Baby TV, δεν μπορεί να γίνει σύγκριση, καθώς στην Ελλάδα τα τηλεοπτικά προγράμματα προβάλλονται ανά θεματικές ενότητες, οι οποίες είναι 25, ενώ στην Πορτογαλία στο ίδιο κανάλι τα προγράμματα προβάλλονται ως ξεχωριστά παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα, τα οποία είναι 65. Από όλα τα κανάλια που μελετήθηκαν τα κοινά παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα και στις δύο χώρες ήταν στο σύνολό τους 63.

Ως προς τις παραγωγές των τηλεοπτικών προγραμμάτων, αυτές είναι ως επί το πλείστον είναι αμερικανικές. Συγκεκριμένα, τα τηλεοπτικά προγράμματα αμερικανικής παραγωγής στην Ελλάδα είναι 72,843%, ενώ στην Πορτογαλία 44,875%. Οι εγχώριες παραγωγές στην Ελλάδα είναι μόλις 1,277%, ενώ στην Πορτογαλία 8,310%. Μάλιστα, οι πορτογαλικές παραγωγές έρχονται δεύτερες μετά τις αμερικανικές στην Πορτογαλία, ενώ οι ελληνικές έχουν πολύ μικρό ποσοστό και είναι σχεδόν τελευταίες στην καταμέτρηση των ποσοστών. Ως προς τα κανάλια που παρατηρήθηκαν, τα εγχώρια παιδικά κανάλια στην Ελλάδα είναι μόνο ένα, ενώ

στην Πορτογαλία τρία. Από αυτά τα κανάλια προβάλλονται στο ελληνικό κανάλι μόνο δύο εγχώρια προγράμματα, ενώ στην Πορτογαλία δέκα. Όσον αφορά τα ψυχαγωγικά-εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ελλάδα είναι 24, ενώ στην Πορτογαλία 111. Τα προγράμματα που έχουν εκπαιδευτικό-περιβαλλοντικό περιεχόμενο στην Ελλάδα είναι 15 εκ των οποίων άμεσο περιβαλλοντικό μήνυμα έχουν τα 5, ενώ έμμεσο τα 10. Τα εγχώρια προγράμματα με άμεση αναφορά στο περιβάλλον είναι 1, ενώ τα διεθνή με άμεση αναφορά 4. Σχετικά με τα προγράμματα που έχουν έμμεση αναφορά στο περιβάλλον, τα διεθνή είναι 10, ενώ δεν υπάρχει κανέναν εγχώριο. Όσον αφορά την Πορτογαλία, τα προγράμματα με εκπαιδευτικό-περιβαλλοντικό περιεχόμενο είναι 31 εκ των οποίων άμεσο περιβαλλοντικό μήνυμα έχουν τα 13, ενώ έμμεσο 18. Τα εγχώρια προγράμματα με άμεση αναφορά στο περιβάλλον είναι δύο, ενώ τα διεθνή με άμεση αναφορά 11. Σχετικά με τα προγράμματα που έχουν έμμεση αναφορά στο περιβάλλον, τα διεθνή είναι 15, ενώ τα εγχώρια 3.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το ποσοστό εγχώριων παραγωγών των δύο χωρών προκύπτει ότι η Πορτογαλία ενισχύει την εγχώρια παραγωγή, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην προαγωγή του πολιτισμού της με ψυχαγωγικό και εκπαιδευτικό τρόπο. Ακόμη, παρατηρείται υψηλό ποσοστό αμερικάνικων παραγωγών, γεγονός που επιβεβαιώνει την παγκοσμιοποίηση.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που σχετιζόταν με τα κοινά κανάλια στις δύο χώρες και τα κοινά παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα, παρατηρείται ότι υπάρχουν τόσο κοινά κανάλια όσο και κοινά παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα. Ως εκ τούτου γίνεται διάδοση και αγορά διεθνών καναλιών και προγραμμάτων κυρίως αμερικανικής παραγωγής. Η παγκοσμιοποίηση, λοιπόν, γίνεται φανερή μέσω της διαμόρφωσης κοινής κουλτούρας και προβολής παρόμοιων προτύπων, ενώ οι δύο χώρες συνδέονται.

Αναφορικά με τον αριθμό των παιδικών καναλιών σε κάθε χώρα και τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα που διαθέτουν, διαπιστώνεται ότι η Πορτογαλία σέβεται τη «Χάρτα των Δικαιωμάτων των Παιδιών», εφόσον εξασφαλίζεται η πρόσβαση των παιδιών σε διεθνείς και εθνικές πηγές, η προβολή εγχώριων και διεθνών προγραμμάτων και καναλιών, η επαφή των παιδιών με τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους και η πρόσβαση σε περιεχόμενο που σέβεται τους πολιτισμούς. Ακόμη, σύμφωνα με τη «Χάρτα Παιδικών Μέσων Επικοινωνίας», οι κυβερνήσεις, οι παραγωγές και οι οργανισμοί πρέπει να αναγνωρίζουν τη σημασία του εγχωρίου προϊόντος και να χρηματοδοτούν την παραγωγή του με σκοπό τη διανομή του. Αντιθέτως, παρατηρείται ότι η Ελλάδα δεν ακολουθεί τη «Χάρτα δικαιωμάτων των Παιδιών» και την «Χάρτα Παιδικών Μέσων Επικοινωνίας», καθώς αγοράζει μόνο διεθνή προγράμματα και κανάλια.

Σχετικά με τη συχνότητα που προβάλλονται τα παιδικά προγράμματα στα δημόσια κανάλια των δύο χωρών και το ποσοστό των εγχώριων και διεθνών παραγωγών που προβάλλονται, προκύπτει από τα δεδομένα, ότι το ελληνικό δημόσιο κανάλι δεν ακολουθεί «Χάρτα Δικαιωμάτων των Παιδιών» και «Χάρτα Παιδικών Μέσων Επικοινωνίας», σε αντίθεση με το πορτογαλικό δημόσιο κανάλι που δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης ως δημόσιο κανάλι στο παιδικό κοινό, ακολουθώντας έτσι τη «Χάρτα των Δικαιωμάτων των παιδιών».

Όσον αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ποικιλία πλατφορμών που διαθέτουν οι δύο χώρες, παρατηρείται ότι και οι δύο χώρες διαθέτουν ένα δημόσιο κανάλι με παιδική ζώνη, τρία ιδιωτικά παιδικά κανάλια, έξι δορυφορικά παιδικά καλωδιακά κανάλια η Ελλάδα και τέσσερα η Πορτογαλία. Η Πορτογαλία, ακόμη, διαθέτει ένα δορυφορικό παιδικό

κανάλι. Προκύπτει, λοιπόν, ότι και οι δύο χώρες υπακούουν στη «Χάρτα Παιδικών Μέσων Επικοινωνίας».

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το ποσοστό ψυχαγωγικών - εκπαιδευτικών προγραμμάτων Ελλάδας και Πορτογαλίας και σύμφωνα με τα δεδομένα προκύπτει ότι η Πορτογαλία σέβεται «Χάρτα των Δικαιωμάτων των Παιδιών», σε αντίθεση με την Ελλάδα που δεν προωθεί αρκετά τις αρχές από τις δύο χάρτες. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι και οι δύο χώρες εξασφαλίζουν περιεχόμενο πολλών διαφορετικών ειδών. Παραδείγματος χάριν, ο συνδυασμός εκπαίδευσης-ψυχαγωγίας διατηρεί το ενδιαφέρον των παιδιών και εξελίσσει γνωστικά (Κούρτη, 2010).

Σχετικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με περιβαλλοντικό περιεχόμενο σε Ελλάδα και Πορτογαλία, παρατηρείται ότι η Ελλάδα δεν προωθεί αρκετά τις αρχές τις χάρτες ως προς το περιεχόμενο των προγραμμάτων, καθώς δεν διαθέτει ικανοποιητικό αριθμό προγραμμάτων με περιβαλλοντικό μήνυμα. Εν αντιθέσει, η Πορτογαλία σέβεται «την Χάρτα των Δικαιωμάτων των Παιδιών» όσον αφορά το περιεχόμενο. Βέβαια, και οι δύο χώρες προσφέρουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο με περιβαλλοντικά μηνύματα, σεβόμενες τις χάρτες.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε, αφορούσε τον αριθμό των διεθνών και εγχώριων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με περιβαλλοντικό περιεχόμενο. Από τα δεδομένα προέκυψε ότι η Ελλάδα δεν προωθεί τις αρχές από τις δύο Χάρτες, εφόσον δεν διαθέτει εγχώριο προϊόν εκπαιδευτικό με περιβαλλοντικό περιεχόμενο. Αντιθέτως, η Πορτογαλία προωθεί τις αρχές από τις δύο χάρτες, ενώ ακόμη προσφέρει και εγχώρια εκπαιδευτικά προγράμματα με περιβαλλοντικό περιεχόμενο, αν και σε μικρό αριθμό. Παρατηρείται συνολικά ότι οι διεθνείς παραγωγές επικρατούν, επιβεβαιώνοντας την παγκοσμιοποίηση, εφόσον γίνεται η αγορά ξένου προϊόντος και η μετάδοση εκπαιδευτικών μηνυμάτων μέσω αυτών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει συμπερασματικά ότι η Πορτογαλία παράγει περισσότερα εγχώρια προγράμματα, προωθώντας τον πολιτισμό της μέσω εγχώριων προγραμμάτων που φέρουν τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας. Η εγχώρια παραγωγή της Πορτογαλίας εν αντιθέσει της Ελλάδας δείχνει πως παράγει τηλεοπτικά προγράμματα παρ' όλους τους οικονομικούς περιορισμούς. Επιπροσθέτως, το υψηλό ποσοστό των αμερικανικών παραγωγών στα καθημερινά προγράμματα των καναλιών στις δύο χώρες, καθώς και τα κοινά κανάλια και τα παιδικά προγράμματα, επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι και οι δύο χώρες ανήκουν σε παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Συμπεραίνεται, ακόμη, ότι τόσο η Ελλάδα όσο και Πορτογαλία παρέχουν ποικιλία ειδών τηλεοπτικών παιδικών προγραμμάτων, αλλά Πορτογαλία προβάλλει και παράγει περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επιπλέον, οι δύο χώρες προβάλλουν παιδικά προγράμματα από ποικίλες πλατφόρμες και διαθέτουν εγχώριες παραγωγές. Ωστόσο, η Πορτογαλία λαμβάνει υπόψη όλα τα άρθρα που αναγράφονται στις Χάρτες περισσότερο από ότι η Ελλάδα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από το υψηλό ποσοστό εγχώριων παραγωγών και εγχώριων καναλιών και τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα που διαθέτει η Πορτογαλία. Τέλος, συμπεραίνεται ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με περιβαλλοντικό περιεχόμενο, και κυρίως των εγχώριων, είναι μικρός συγκριτικά με το δείγμα. Η Πορτογαλία υπερισχύει της Ελλάδας και σέβεται τα άρθρα από τις δύο χάρτες των δικαιωμάτων των παιδιών, ενώ ακόμη προκύπτει ότι και οι δύο χώρες προσφέρουν περισσότερα διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα από ότι εγχώρια.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΥΛΙΚΟΥ

Τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση, κινητοποιώντας τα παιδιά να μετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, προτείνεται η παρουσίαση περιβαλλοντικών επεισοδίων στην τάξη, η οποία θα μπορούσε να σταθεί αφορμή για τη δημιουργία ενός project, το οποίο θα βασίζεται πάνω στο θέμα του επεισοδίου. Επιπλέον, μπορούν να δημιουργηθούν ηλεκτρονικά ή επιδαπέδια παιχνίδια με βάση τα θέματα που πραγματεύονται τα επεισόδια. Ακόμη, η δημιουργία ενός σχετικού βιβλίου από τα ίδια τα παιδιά ή και η σύνδεση με κάποιο παραμύθι που πραγματεύεται παρόμοια θέματα με το τηλεοπτικό παιδικό πρόγραμμα θα μπορούσε να δώσει την αφορμή για το σχεδιασμό ενός project. Η δημιουργία ηλεκτρονικών ή επιδαπέδιων παιχνιδιών καθώς και συγγραφή ενός βιβλίου από τα ίδια τα παιδιά, μπορούν επίσης, να χρησιμεύσουν ως μέθοδοι αξιολόγησης του Project που δημιουργήθηκε. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά θα αξιολογήσουν τον εαυτό τους και θα κατανοήσουν περισσότερο το θέμα που πραγματεύτηκαν στη τάξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιήσουν το βιβλίο και τα παιχνίδια ως τρόπο αξιολόγησης των ίδιων των παιδιών. και των γνώσεων που εκείνα απέκτησαν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κούρτη, Ε. (2010). Το παιδικό πρόγραμμα πάει στην αγορά: Η περίπτωση της ελληνικής τηλεόρασης. Στο Ι. Βώβου (Επιμ.), *Ο κόσμος της τηλεόρασης* (σσ. 373-415). Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φλογαΐτη, Ε. και Λιαράκου, Γ. (Επ.) (2009). *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αρχάνες: ΚΠΕ Αρχάνων.
- Lemish, D. (2009). *Παιδιά και τηλεόραση. Μια παγκόσμια προοπτική*. Αθήνα: Τόπος.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2012). Children and media: a cultural studies approach. *Handbook of Children, Media and Culture* (pp.93-121). London: Sage.
- Davies, H., Buckingham, D., & Kelley, P. (2000). In the worst possible taste. Children, television and cultural value. *European Journal of Cultural Studies*, 3(1), 5-25.
- Lapierre, M. (2013). Cartoon as fun, as salespersons and as educators. Στο M. Danesi (Επιμ.) *Encyclopedia of Media and Communication* (pp.89-100). University of Toronto.
- The Children's Media Charter (2014). Στο 7th World Summit on Media for Children. Kuala Lumpur, Malaysia.
- Von Feilitzen, C. (2005). Children in a Changing Media Landscape. Στο *Conference in The Arab Child Subject to Different Cultural Influences*.

ΕΝΟΤΗΤΑ 7

ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΟΥΣΕΙΑΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Μαρία Λένη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο μουσειακό περιβάλλον επιτυγχάνεται με τη συστηματική έρευνα και αποτίμηση των δράσεων και εντυπώσεων του μαθητικού κοινού σχετικά με τα αντικείμενα που γνώρισε και με τον προβληματισμό που ακολούθησε. Ο σκοπός της εργασίας είναι να αξιολογήσει τα αποτελέσματα μουσειακών εκπαιδευτικών δράσεων που απευθύνονται στους μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Το μεθοδολογικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί είναι η αναγωγή των αξιολογικών παρατηρήσεων στις πέντε ευρείες κατηγορίες των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, όπως έχουν περιγραφεί από την Hooper-Greenhill. Επομένως, τα αποτελέσματα θα ενταχθούν στις κατηγορίες της γνώσης και κατανόησης, των δεξιοτήτων, της δημιουργικότητας και διασκέδασης, των αξιών και της συμπεριφοράς. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τη πρώτη σχολική ηλικία χρειάζεται να εστιάζουν όχι τόσο στην απόκτηση γνώσεων και στην εμβάθυνση των πληροφοριών, αλλά στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της ελεύθερης έκφρασης. Επιπλέον, θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ενθάρρυνση της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εκπαιδευτικά προγράμματα, αξιολόγηση, μουσεία, Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα

470

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα συχνά συνδέονται με το σχολικό πρόγραμμα και τις ανάγκες υποστήριξης της σχολικής τάξης. Οι σχολικές επισκέψεις στα μουσεία και η παρακολούθηση αντίστοιχων προγραμμάτων σχετίζονται με τα αντικείμενα του σχολικού προγράμματος, τις ιστορικές περιόδους που μελετώνται, τα πολιτικά γεγονότα και τα κοινωνικά φαινόμενα που αναλύονται. Παράλληλα, η παρακολούθηση των προγραμμάτων συχνά προϋποθέτει ορισμένες ιστορικές γνώσεις ή κατανόηση μιας περιοδολόγησης, γνώσεις που δεν έχουν διδαχτεί και δεν κατέχουν οι μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Κατά συνέπεια, ορισμένα μουσειακά προγράμματα εκ προοιμίου αποκλείουν την πρώτη σχολική ηλικία. Επιπλέον, ενώ στα προγράμματα που συνδέονται με το σχολικό πρόγραμμα, η μουσειακή επίσκεψη συχνά συμπληρώνει τη μάθηση στη σχολική τάξη, δρα επικουρικά, τα προγράμματα που απευθύνονται στις πρώτες τάξεις δεν στοχεύουν τόσο στη γνωριμία με τον πολιτισμό κάποιας ιστορικής περιόδου και την απόκτηση επιπλέον γνώσεων, αλλά επιδιώκουν να καλλιεργήσουν επιπλέον δεξιότητες.

ΣΚΟΠΟΣ, ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός της μελέτης παρούσας εργασίας βρίσκεται στην αξιολόγηση μουσειακών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα όσων απευθύνονται στους μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας. Για να καταλήξει η μελέτη σε ασφαλή συμπεράσματα θα εξεταστεί ο χαρακτήρας, η στοχοθεσία και η δομή αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο σκοπός αυτός θα πραγματοποιηθεί με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης. Ως ειδικότερη περίπτωση, θα

εξεταστεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης με τίτλο «Ξετυλίγοντας τα μυστικά μιας πετσέτας», το οποίο πραγματοποιείται στο Λουτρό των Αέρηδων στην Αθήνα.

Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας μπορούν να διακριθούν αρχικά στην ανάδειξη της σημασίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο στόχος αυτός θα εξυπηρετηθεί με τη σημασιολογική προσέγγιση της έννοιας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δράσεων και τη μελέτη του παιδαγωγικού υπόβαθρου της διαδικασίας. Επιπλέον, θα πρέπει να εξεταστεί περαιτέρω η ανάδειξη της καταλληλότερης ερευνητικής μεθόδου, προκειμένου να αξιολογηθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα της μελέτης περίπτωσης. Για το λόγο αυτό θα αναλυθεί το μεθοδολογικό εργαλείο των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο θα εφαρμοστεί στις υπό μελέτη δράσεις του επιλεγμένου Μουσείου. Αποσκοπώντας στην αναλυτικότερη αξιολόγηση του προγράμματος της μελέτης περίπτωσης, θα προηγηθεί η περιγραφή της στοχοθεσίας και της διάρθρωσής του.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, επομένως, θα μπορούσαν να αρθρωθούν συνοπτικά με τις εξής διατυπώσεις:

- Ποιες ιδιαιτερότητες παρουσιάζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εστιάζουν στις πρώτες σχολικές τάξεις;
- Με ποιο εκπαιδευτικό λόγο επικοινωνεί το Μουσείο τις δράσεις για το μαθητικό κοινό; Ποια εκπαιδευτική προσέγγιση χρησιμοποιεί;
- Ποιο μεθοδολογικό εργαλείο είναι το καταλληλότερο για την αξιολογική προσέγγιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της πρώτης σχολικής ηλικίας;
- Σε ποια αποτελέσματα εστιάζουν οι εκπαιδευτικές δράσεις της μελέτης περίπτωσης;
- Ποια επικοινωνιακή γλώσσα προσφέρεται για την διάδοση των μηνυμάτων των εκπαιδευτικών στόχων των προγραμμάτων;

Θα επιχειρήσουμε να δώσουμε τεκμηριωμένη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, φωτίζοντας τα ζητήματα της εκπόνησης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Παράλληλα, θα γίνει προσπάθεια να συζητηθεί η χρήση του εργαλείου αξιολόγησης και η σημασία του για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Οι σχολικές επισκέψεις σε μουσειακούς χώρους συχνά συνδέονται με τη σειρά των μαθημάτων και τη διδακτέα ύλη. Για παράδειγμα, είναι συχνό φαινόμενο η επίσκεψη σε χώρους που σχετίζονται με την περίοδο που εξετάζεται στην ιστορία της κάθε τάξης (περίοδος κλασικής αρχαιότητας – βυζαντινή περίοδος – νεώτερη περίοδος). Μολονότι ο ρόλος του μουσειακού εκπαιδευτικού προγράμματος δεν είναι να υποκαταστήσει τη σχολική αίθουσα και να διδάξει την ιστορική περίοδο στην οποία εντρυφεί κάθε τάξη, η μουσειακή επίσκεψη συμπληρώνει τις διδαχθείσες ιστορικές πληροφορίες και τις ενδυναμώνει με την ψυχαγωγική εμπειρία του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εστιάζουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου στοχεύουν συνήθως στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και αξιών, πέρα από την εμβάθυνση σε γνώσεις, καθώς ακριβώς οι μικρές τάξεις δεν έχουν εισαχθεί σε ορισμένα αντικείμενα και αποκτήσει το σχετικό γνωστικό υπόβαθρο. Επομένως, αρκετά συχνά οι μουσειοπαιδαγωγοί προσαρμόζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα στην πρώτη σχολική ηλικία αφαιρώντας

πληροφορίες και προσθέτοντας δραστηριότητες που καλλιεργούν το ομαδικό πνεύμα, τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Η αξιολόγηση των εμπειριών στο μουσειακό περιβάλλον επιτυγχάνεται με τη συστηματική έρευνα και αποτίμηση των εντυπώσεων του κοινού σχετικά με τις δραστηριότητες, με τα αντικείμενα που γνώρισε και με τον προβληματισμό που ακολούθησε (Οικονόμου, 2003). Πρόκειται για διεξοδική διαδικασία, κατά την οποία οι υπεύθυνοι των πολιτιστικών δράσεων γνωρίζουν την ταυτότητα του κοινού τους και την αντίδρασή του σε εκθέσεις και προγράμματα (Νικονάνου, 2009).

Η ολοκληρωμένη αξιολόγηση αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη επιτυχημένων δράσεων, καθώς αποσκοπεί στη βελτίωση του συνόλου της εμπειρίας. Η έρευνα συνεκτιμά την προσωπικότητα και τις ιδιαιτερότητες του κοινού, τα πιθανά εμπόδια στην παρακολούθηση των προγραμμάτων, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του, ώστε να λειτουργήσει ως έναυσμα για το σχεδιασμό επικοινωνιακών δράσεων που να προσεγγίζουν τις διαφορετικές ομάδες κοινού και να εκπληρώνουν τις προσδοκίες του (Νικονάνου, 2009).

Η συγκέντρωση των δεδομένων μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ποσοτική και την ποιοτική μέθοδο και στη συνέχεια η έρευνα ολοκληρώνεται με την ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων. Η αξιολόγηση στο μουσειακό περιβάλλον λαμβάνει τη μορφή της συστηματικής συλλογής πληροφοριών, οι οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικά με ένα έκθεμα, μια έκθεση ή ένα πρόγραμμα (Μουσούρη, 1999).

Η αξιολόγηση, επομένως, μπορεί να οριστεί ως η κριτική των ποιοτικών χαρακτηριστικών μιας δράσης πολιτισμού (Hooper-Greenhill, 2011). Οι Dean και Edson υποστηρίζουν ότι η τελική αξιολογική αναφορά αποτελεί την ουσιαστική τεκμηρίωση της ανάπτυξης της μουσειακής αφήγησης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέχει στους υπεύθυνους πληροφοριακό υλικό σχετικά με δύο σημαντικά ζητήματα, καθώς αφενός ενημερώνει σχετικά με το βαθμό κατά τον οποίο η παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος αντιστοιχεί με τους αρχικούς στόχους και αφετέρου κατά πόσο το πρόγραμμα θα μπορεί να λειτουργήσει ως οδηγός για επόμενες εκπαιδευτικές δράσεις (Dean & Edson, 2013).

Η αξιολόγηση των μουσειακών προγραμμάτων καλείται να προσδιορίσει και να τοποθετήσει σε μια βαθμολογική κλίμακα αξίες που δεν είναι εύκολα μετρήσιμες. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν αποτελέσματα που συνδέονται με τη φαντασία και την εφευρετικότητα, με την ελεύθερη σκέψη και τη δημιουργικότητα. Για τους λόγους αυτούς, τα προγράμματα θα πρέπει να εκτιμηθούν από σειρά κριτηρίων που θα αναπροσαρμόζονται κάθε φορά που απαιτείται, ώστε να αντιπροσωπεύουν επαρκώς τα μαθησιακά αποτελέσματα των ομάδων που παρακολουθούν και συμμετέχουν στα προγράμματα (Eisner & Day, 2004).

Η αξιολόγηση της εμπειρίας στα μουσεία έχει απασχολήσει τους υπεύθυνους επί πολλές δεκαετίες. Οι εκθέσεις και οι εκπαιδευτικές δράσεις έχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, των οποίων το βαθμό επιτυχίας οι αρμόδιοι επιθυμούν να εξετάσουν. Ουσιαστικά, ο έλεγχος επικεντρωνόταν στο δείκτη κατά πόσο το μαθητικό κοινό είχε κατανοήσει και απορροφήσει τις παρεχόμενες πληροφορίες. Η προσέγγιση αυτή βασιζόταν στη μπιχεβιοριστική θεωρία της μάθησης, σύμφωνα με την οποία η γνώση προέρχεται από τη συλλογή γεγονότων και πληροφοριών με αθροιστικό τρόπο (Νικονάνου, 2009). Οι αξιολογήσεις, επομένως, αναζητούσαν περισσότερο να επιβεβαιώσουν τις αντιδράσεις των

ομάδων κοινού που είχαν δεχτεί το κατάλληλο «ερέθισμα», δηλαδή το μήνυμα ενός μουσειακού εκθέματος ή το νόημα μιας δραστηριότητας (Νάκου, 2001).

Η σύγχρονη, όμως, θεώρηση της μάθησης εμπλέκει την ενεργή συμμετοχή του μαθητή και βασίζεται στη συνομιλία του με το περιβάλλον (Hein, 1998). Η αντίληψη αυτή της μάθησης προτάσσει την αξία της εμπειρίας και τη σημασία της στην εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως σε αντιδιαστολή με τις κωδικοποιημένες πληροφορίες που περιέχονται στα σχολικά βιβλία. Τα σημερινά εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται ως επί το πλείστον στην εκπαιδευτική θεωρία του κονστрукτιβισμού ή δομισμού. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, απορρίπτεται η ιδέα της αντικειμενικής γνώσης, καθώς αυτή δεν είναι εφικτή, ενώ δίνεται έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία (Νάκου, 2001). Οι υπεύθυνοι σχεδιασμού των προγραμμάτων, έχοντας υπόψη ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική, ατομική και κοινωνική διαδικασία, προσπαθούν να συνδέσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες του μαθητικού κοινού με τη νέα εμπειρία που προσφέρουν στο πρόγραμμα.

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα, επομένως, εστιάζουν στο μαθητή, στο κοινό τους και όχι στο αντικείμενο που επιδιώκουν να γνωστοποιήσουν. Επιδιώκουν να συνδέσουν τις νέες έννοιες και τις νέες πληροφορίες με τις ήδη γνωστές και κεκτημένες (Hein, 1999). Η αξιολόγηση των προγραμμάτων θα είναι επιτυχημένη, εάν κατευθύνεται προς δύο παραμέτρους, αφενός την ποιότητα της εκπαιδευτικής αφήγησης και αφετέρου τα αποτελέσματα της εμπειρίας του κοινού. Επομένως, η ολοκληρωμένη αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει τόσο στον εμπυχωτή και τις μεθόδους που επέλεξε να επικοινωνήσει το αντικείμενο του προγράμματος όσο και στις μαθητικές ομάδες που το παρακολούθησαν (Hein, 1995).

ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

473

Η αξιολόγηση των μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν αποτελεί απλή διαδικασία. Εάν σε άλλες περιπτώσεις σχολικής αξιολόγησης έχει σημασία ο βαθμός της αναγνωστικής ή της αριθμητικής ικανότητας, στα μουσειακά προγράμματα η διαρκής επανεκτίμηση της κατανόησης του μαθητή αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της επικοινωνιακής διαδικασίας ανάμεσα στον υπεύθυνο εκπαιδευτή και το μαθητικό κοινό (Murphy & Espeland, 2007).

Πριν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, όμως, θα πρέπει να προηγηθεί η λεπτομερής περιγραφή του, ώστε να διασαφηνιστούν οι στόχοι, το σκεπτικό των υπεύθυνων σχεδιασμού και το πλαίσιο στο οποίο διενεργήθηκαν (Oreck, 2007). Τα κριτήρια αξιολόγησης ενός προγράμματος θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη μια σειρά βασικών ζητημάτων, που καθορίζουν τις συνθήκες διεξαγωγής του, όπως είναι ο χώρος και η χρονική διάρκεια εκπόνησης, αλλά και η υποδομή. Τέλος, ορισμένες οικονομικές και άλλες ρεαλιστικές παράμετροι θα πρέπει να συμπεριληφθούν για την ουσιαστική αξιολόγηση ενός μουσειακού προγράμματος.

Η αξιολόγηση δεν είναι πάντοτε εφικτό να έχει μετρήσιμα αποτελέσματα, αντίθετα κάποιοι μελετητές επιχειρηματολογούν υπέρ της ανάγκης αποσύνδεσης της αξιολογικής διαδικασίας από τα αριθμητικά αποτελέσματα (Eisner, 2007). Οι μετρήσεις δεν είναι ικανή μέθοδος για να αποτιμήσει το κέρδος που έχει αποκομίσει ο μαθητής από την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Κατά συνέπεια, έχουμε επιλέξει να χρησιμοποιηθεί μια μέθοδος αξιολόγησης που δεν επιμένει σε αριθμητικά αποτελέσματα, αλλά στην ουσία της στοχοθεσίας και των τρόπων εκπόνησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πρόκειται για τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα (Generic Learning Outcomes), μία μέθοδο αξιολόγησης της

αποτελεσματικότητας της μάθησης σε χώρους πολιτισμού. Τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα προέκυψαν από ερευνητική διαδικασία βρετανικών φορέων. Η σχετική έρευνα πραγματοποιήθηκε για να καλύψει την ανάγκη να οριοθετηθεί το ερμηνευτικό πλαίσιο της μεθοδολογίας που θα μετρούσε τον αντίκτυπο της εκπαιδευτικής πράξης (Hooper-Greenhill, 2007).

Το ερευνητικό πρόγραμμα κατέληξε κατ' αρχάς στον ορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να απορρέουν από την αξιολόγηση των αναγκών. Η αξιολόγηση αυτή θα πρέπει να αναγνωρίζει την απόσταση μεταξύ μιας υφιστάμενης και μιας επιθυμητής κατάστασης. «Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι δηλώσεις που περιέγραφαν μια επιθυμητή κατάσταση, όπως είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες ή οι συμπεριφορές» (Hooper-Greenhill, 2007). Τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν μέρος της τυπικής εκπαίδευσης. Η μέτρησή τους σε περιβάλλοντα άτυπης εκπαίδευσης, όπως είναι τα μουσεία, θα χρειαστεί την αναγωγή τους σε σειρά δεξιοτήτων.

Τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα έχουν διαχωριστεί σε επιμέρους κατηγορίες, προκειμένου να διευκολυνθούν οι αξιολογητές και να αποτυπώσουν με ολοκληρωμένο τρόπο τις επιδράσεις των πολιτιστικών δράσεων. Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων περιλαμβάνουν: (α) Γνώση και κατανόηση, (β) Δεξιότητες: νοητικές, πρακτικές, επαγγελματικές, (γ) Αξίες και στάσεις ζωής, (δ) Δημιουργικότητα, έμπνευση και ευχαρίστηση και (ε) Δραστηριότητα και συμπεριφορά (Hooper-Greenhill, 2007).

Η συλλογή των μαρτυριών και εντυπώσεων που φανερώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του κοινού μετά από την εμπειρία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή άλλης πολιτιστικής δράσης χρειάζεται οργάνωση και εύκολη ταξινόμηση. Για το λόγο αυτό, οι παρατηρήσεις των αξιολογητών μπορούν να καταχωρούνται με ταχύτητα και ευκολία στις παραπάνω διαφορετικές κατηγορίες των αποτελεσμάτων. Για τη διευκόλυνση των αξιολογητών και τον πλήρη αποσαφηνισμό των στοιχείων που περιέχει κάθε ομάδα Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, οι κατηγορίες αναλύονται στις έννοιες και τα συναισθήματα που τις συναποτελούν.

Επομένως, το πρώτο στάδιο της διαδικασίας της ένταξης των εκτιμήσεων στην ανάλογη ομάδα Μαθησιακών Αποτελεσμάτων είναι η σύνδεση της παρατήρησης του αξιολογητή με τις επιμέρους δράσεις και δεξιότητες που περιλαμβάνει κάθε κατηγορία. Ουσιαστικά, πρόκειται για την κωδικοποίηση των εντυπώσεων του κοινού, των απαντήσεών του σε μία ποιοτική ή ποσοτική έρευνα, ή των παρατηρήσεων ενός εξωτερικού αξιολογητή, σε σχέση με τις κατηγορίες των Αποτελεσμάτων. Κάθε παρατήρηση είναι δυνατό να σχετίζεται με πάνω από μία κατηγορία Αποτελεσμάτων. Στην περίπτωση αυτή, ο αξιολογητής επιλέγει την κατηγορία με την οποία συνδέεται ισχυρότερα ή εντάσσει την παρατήρηση και στις δύο κατηγορίες (“Have a go at coding”, n.d). Το επόμενο βήμα περιλαμβάνει την ταξινόμηση της εντύπωσης αυτής στην κατάλληλη ομάδα. Η ομαδοποίηση των παρατηρήσεων φανερώνει με εύλογο τρόπο ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή άλλης δράσης στο μουσειακό περιβάλλον.

Εφαρμόζοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολογικής μελέτης και χρησιμοποιώντας την πρακτική μέθοδο των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, θα εξεταστεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της μελέτης περίπτωσης. Αρχικά, το πρόγραμμα θα περιγραφεί και θα ερμηνευτεί, θα αναλυθεί η δομή και η στοχοθεσία του. Έπειτα, θα αξιολογηθεί σε σχέση με τα Μαθησιακά Αποτελέσματα που έφεραν στο μαθητικό κοινό που συμμετείχε σε αυτό. Συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθούν οι απόψεις που συλλέχθηκαν από μαθητές που είχαν μόλις παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και θα επιχειρηθεί η κατηγοριοποίηση και ανάλυσή τους.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε ως μελέτη περίπτωσης εκπονείται από το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης. Το συγκεκριμένο Μουσείο επιλέχθηκε επειδή σχεδιάζει και πραγματοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα περισσότερο από εικοσιπέντε χρόνια, επιτυγχάνοντας να ψυχαγωγήσει το μαθητικό κοινό με καινοτόμες δράσεις.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ξετυλίγοντας τα μυστικά μιας πετσέτας» εκπονείται στο Λουτρό των Αέρηδων στην Πλάκα από τις μουσειοπαιδαγωγούς Β. Πολυζώη και Ι. Μιχαλοπούλου. Το Λουτρό των Αέρηδων, επί της οδού Κυρρήστου 8, αποτελεί ένα από τα τέσσερα κτήρια που συναποτελούν το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης. Πρόκειται για είναι ένα οθωμανικό λουτρό που λειτουργούσε έως και το 1968, ενώ η ιδιαιτερότητά του βρίσκεται και στο γεγονός ότι αποτελεί το μόνο σωζόμενο δημόσιο λουτρό της Αθήνας.

Στοχοθεσία του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το πρόγραμμα «Ξετυλίγοντας τα μυστικά μιας πετσέτας» καλωσορίζει τους μαθητές και τους προσκαλεί σε παιχνίδια γνωριμίας με το χώρο του Λουτρού, αλλά και με την κοινωνική του λειτουργία και αξία στην καθημερινότητα της περιοχής. Από την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, φάνηκε ότι η στοχοθεσία των υπευθύνων του σχεδιασμού του αρχικά περιλάμβανε την εξοικείωση με το χώρο του Λουτρού, την ερμηνεία των διαφορετικών δωματίων και την κατανόηση της διαδοχής του ψυχρού, του χλιαρού και τέλος του θερμού χώρου. Επιπλέον, ήταν σημαντική η αντίληψη των τρόπων λειτουργίας των λουτρών, όπως είναι το υπόκαυστο σύστημα και το σύστημα θέρμανσης των τοίχων και αποδέσμευση του ατμού.

Οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος περιελάμβαναν τη γνωριμία των μαθητών με τις λουτρικές συνήθειες της οθωμανικής, αλλά και της νεότερης περιόδου. Η κατανόηση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα του λουτρού υπήρξε κεντρικός άξονας του προγράμματος, καθώς οι μουσειοπαιδαγωγοί ανέπτυσαν τις διαφορετικές συνήθειες που είχε κάθε εθνοτική ή θρησκευτική ομάδα και την συνύπαρξη των ξεχωριστών ομάδων στον κοινό λουτρικό χώρο.

Η αντίληψη, επομένως, της κοινωνικής διάστασης και σημασίας του Λουτρού φαίνεται να αποτελεί βασικό στόχο του προγράμματος, καθώς οι μουσειοπαιδαγωγοί συζητούσαν σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονταν και καλλιεργούνταν στο χώρο. Επιπλέον σημαντικός στόχος είναι η σύνδεση της σωματικής κάθαρσης με την ψυχική ανάταση, καθώς οι λουόμενοι καθάριζαν το σώμα και ελάφρυναν τη διάθεσή τους.

Εκπαιδευτικοί τρόποι υλοποίησης της στοχοθεσίας του προγράμματος

Οι μουσειοπαιδαγωγοί προσκαλούν τους μαθητές σε παιχνίδια ρόλων και αυτοσχεδιασμού. Στην αρχή του προγράμματος διανέμουν τυχαία «εισιτήρια»- ρόλους, τους οποίους οι μαθητές κρατούν ως τη λήξη του. Οι ρόλοι αυτοί είναι ο χαμαμτζής και η χαμαμτζού, η νύφη, ο γαμπρός και οι φίλοι τους, που έρχονται αν προετοιμαστούν για τον επικείμενο γάμο. Λαμβάνουν επιπλέον εισιτήρια για περιποίηση σώματος και προσώπου, όπως αποτρίχωση, κούρεμα, βάνιμο μαλλιών και άλλες δραστηριότητες.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι μαθητές ακολουθούν τους ρόλους τους και τους προσαρμόζουν ανάλογα το χώρο στον οποίο βρίσκονται, για παράδειγμα χλιαρό ή θερμό, και τη λειτουργία του. Ξετυλίζουν μια ιστορία προετοιμασίας γάμου την οποία αυτοσχεδιάζουν με την καθοδήγηση των μουσειοπαιδαγωγών.

Στη λήξη του προγράμματος, οι μαθητές κατασκευάζουν με τη βοήθεια της μουσειοπαιδαγωγού ένα αναμνηστικό του μουσειακού χώρου, ένα πουγκί με λεβάντα δεμένο με σκοινάκι, αρωματικό για τα ρούχα.

Τρόποι συλλογής αξιολογικών απόψεων των μαθητών

Προκειμένου να συλλεχθούν, να κατηγοριοποιηθούν και να ερμηνευτούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την επιτυχία του προγράμματος, αρχικά χρησιμοποιήθηκε η εμπειρική μέθοδος, δηλαδή η παρατήρηση των αντιδράσεων και των μεταξύ τους σχολίων και απόψεων. Οι αρχικές παρατηρήσεις συμπληρώθηκαν με ερωτήσεις προς τους μαθητές, οι οποίες στόχευαν προς την καταγραφή των εντυπώσεων των μαθητών που συμμετείχαν και της κατάδειξης της δραστηριότητας που τους άρεσε περισσότερο.

Στο τέλος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων οι μαθητές συμπλήρωσαν κάρτα αξιολόγησης του προγράμματος. Η κάρτα, διπλής όψης, έφερε απλές ερωτήσεις σχετικά με το μουσειακό πρόγραμμα, τις οποίες μπορούν να συμπληρώσουν μαθητές μικρών ηλικιών (Hooper-Greenhill, 2007): «Στο Μουσείο με εντυπωσίασε περισσότερο...», «Η δραστηριότητα που μου άρεσε περισσότερο...» (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Δείγμα αξιολογικής κάρτας διπλής όψης

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος

Η μελέτη των σημειώσεων σχετικά με τις αντιδράσεις και τις εντυπώσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του προγράμματος, αλλά και των συμπληρωμένων καρτών έδειξε ότι οι μαθητές κατανόησαν τις νέες πληροφορίες που προσέφεραν οι μουσειοπαιδαγωγοί και διασκέδασαν με τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι απόψεις τους, προφορικές και γραπτές, καταχωρήθηκαν σε έναν κατάλογο, ταξινομήθηκαν και στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν σε σχέση με τις πέντε ευρείες κατηγορίες αποτελεσμάτων στις οποίες αναφέρονταν. Καθώς κάθε μαθητική απάντηση μπορεί να αναλυθεί σε πάνω από μία κατηγορίες των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, ο κατάλογος καταχώρησης συμπληρώθηκε με όλες τις πιθανές αποχρώσεις κάθε απάντησης.

Πίνακας 1. Ενδεικτική καταχώρηση μαθητικών απόψεων στις κατηγορίες των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων

	Γνώση & κατανόηση	Δεξιότητες	Στάσεις και αξίες	Ευχαρίστηση έμπνευση, δημιουργικότητα	Δραστηριότητα συμπεριφορά, πρόοδος
«όταν μπαίναμε στο λουτρό»	✓			✓	✓
«το θερμό»	✓			✓	
«όταν ξυρίζαμε το γαμπρό»		✓	✓	✓	✓
«όταν μου έκαναν μασάζ»				✓	
«που περιποιηθήκαμε τη νύφη»		✓	✓	✓	✓
«όταν φτιάξαμε τα πουγκιά»	✓	✓	✓	✓	✓

Όπως φαίνεται ενδεικτικά στον Πίνακα 1, οι απαντήσεις των μαθητών ποίκιλαν, καθώς άλλοτε αναφέρονταν σε χώρο του μουσειακού Λουτρού και άλλοτε σε δραστηριότητα. Όμως, θεωρούμε ότι οι θετικές εντυπώσεις από τους χώρους του Λουτρού συνδέονται άμεσα με τα θετικά συναισθήματα λόγω των δράσεων μέσα σε αυτούς. Η εικόνα των χώρων επηρεάζεται δραστικά από τις εμπειρίες σε αυτούς. Επομένως, αθροιστικά, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πέτυχε τους στόχους του και κατόρθωσε να αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και να αποτελέσει έμπνευση για δημιουργικές δραστηριότητες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση του προγράμματος με τη μέθοδο των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων φανέρωσε ότι κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα καλλιεργεί ποικίλες δεξιότητες και αναπτύσσει διαφορετικές συμπεριφορές. Πολύ σημαντικά φαίνονται να είναι τα παιχνίδια θεατρικής έκφρασης, καθώς αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, την ομαδικότητα, τις διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Η βιωματικότητα των εκπαιδευτικών δράσεων διευκολύνει την εμβάθυνση στην κατανόηση, ενεργοποιεί την ενσυναίσθηση και αποτελεί έμπνευση για πειραματισμούς. Τα παιχνίδια με δυναμική συμμετοχή των μαθητών, με παρατήρηση και μίμηση μιας διαδικασίας, βοηθούν στη μεταξύ τους επικοινωνία και προσφέρουν κίνητρα για περαιτέρω ανάπτυξη. Επιπλέον, φαίνεται ότι η σύνδεση μιας ευχάριστης εμπειρίας με ένα χώρο ή αντικείμενο το κρατά στη μνήμη. Επομένως, στην περίπτωση που στόχος των μουσειοπαιδαγωγών αποτελεί η εξοικείωση με χώρους, η εκπαιδευτική μέθοδος του συσχετισμού τους με θετικά συναισθήματα δείχνει αποτελεσματική.

Τέλος, τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα φαίνεται ότι αποτελούν μια αξιόπιστη μέθοδο εκτίμησης των εκπαιδευτικών δράσεων. Συνδέουν τις δραστηριότητες με τα αποτελέσματά τους και ελέγχουν με αυτόν τρόπο τη στοχοθεσία. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων προσφέρει πολύτιμο υλικό που φανερώνει το χαρακτήρα και τους σκοπούς τους. Τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα διαθέτουν μεγάλη κλίμακα καταστάσεων και συναισθημάτων στα

οποία τελικά αποσκοπούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και δείχνουν τους συσχετισμούς της κάθε δραστηριότητας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τη Διευθύντρια του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης κα Ε. Μελίδη που μου επέτρεψε να παρακολουθήσω το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ξετυλίγοντας τα μυστικά μιας πετσέτας» στο Λουτρό των Αέρηδων, καθώς και τις μουσειοπαιδαγωγούς Β. Πολυζώη και Ι. Μιχαλοπούλου που με προσκάλεσαν στην εκπαιδευτική αφήγηση του προγράμματος και με βοήθησαν στη συλλογή των αξιολογικών στοιχείων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Dean, D., & Edson, G. (2013). *Handbook for museums*. Routledge.

Eisner, E. W., & Day, M. D. (2004). Introduction to the Handbook of research and policy in art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.). *Handbook of research and policy in art education*. (pp. 1-7). Routledge.

Eisner, E. W. (2007). Assessment and Evaluation in Education and the Arts. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 423–426.). Springer Netherlands.

Have a go at coding (n.d.). Ανακτήθηκε στις 15.12.2015 από <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/resources/theframework.html>

Hein, G. E. (1995). Evaluating teaching and learning in Museums. In E. Hooper-Greenhill (Ed.). *Museum, media, message* (pp. 189-203). London: Routledge.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.

Hein, G. E. (1999). The constructivist museum. In E. Hooper-Greenhill (Ed.) *The educational role of the museum* (pp. 73-79). 2nd Edition. London: Routledge.

Hooper-Greenhill, Ei. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge

Hooper-Greenhill, Ei. (2011). Studying visitors. In S. Macdonald (Ed.). *A companion to museum studies* (pp. 362-376). Blackwell Publishing

Murphy, R., & Espeland, M. (2007). Making Connections in Assessment and Evaluation in Arts Education. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 337-340). Springer Netherlands.

Μουσουρή, Θ. (1999). Έρευνα κοινού και αξιολόγηση στα μουσεία. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, Τ. 72. 56-61.

Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα: Νήσος.

Νικονάνου, Ν. (2009). *Μουσειοπαιδαγωγική: από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Πατάκη.

Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.

Oreck, B. (2007). To See and to Share: Evaluating the Dance Experience in Education. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 341-355). Springer Netherlands.

**ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ:
ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΙΠΠΕΑ ΤΟΥ ΑΡΤΕΜΙΣΙΟΥ ΣΤΗΝ
ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ
ΑΘΗΝΩΝ**

Κυριακή Φαρδή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κείμενο αυτό παρουσιάζει μία μελέτη περίπτωσης η οποία εφαρμόστηκε σε νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015. Σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο με θέμα το γλυπτό του Ιππέα του Αρτεμισίου, όπως απεικονίζεται στην ιστοσελίδα του Αρχαιολογικού Μουσείου Αθηνών. Γενικοί στόχοι αυτού του σεναρίου ήταν: η γνωριμία των παιδιών με το έργο τέχνης, η γνωριμία με τον ιστορικό χρόνο ως στοιχείο εισαγωγής των μικρών παιδιών στο ιστορικό παρελθόν, η καλλιέργεια θετικών συνηθειών και στάσεων σχετικά με την χρήση του διαδικτύου. Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, η εμπλοκή, η συμμετοχή των παιδιών και οι ικανότητες και δεξιότητες που αναπτύχθηκαν αποτέλεσαν στοιχεία διερεύνησης και αξιολόγησης του προγράμματος με την μέθοδο της μελέτης περίπτωσης (case study). Θεματικές ενότητες της μελέτης είναι: α) Το θεωρητικό της υπόβαθρο, β) Η αφηγηματική περιγραφή του διδακτικού σεναρίου και η συλλογή των δεδομένων και γ) Συμπεράσματα-Συζήτηση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, Μουσεία, Μουσειακά Αντικείμενα, Ιστορικός Γραμματισμός, Εισαγωγή στην Ιστορική Εκπαίδευση, Ψηφιακός Γραμματισμός, Μελέτη Περίπτωσης.

479

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η ιστορία ως κοινωνική επιστήμη στις σύγχρονες έρευνες αναδεικνύει στοιχεία διασύνδεσης των ανθρώπων που έζησαν σε διαφορετικές εποχές, συμβάλλει στην ανάπτυξη αλληλεγγύης μεταξύ των γενεών, συμμετέχει στην διαμόρφωση συνείδησης ενεργών πολιτών για ένα αειφόρο μέλλον. Παράγοντες όπως ο ιστορικός γραμματισμός, ο πληροφορικός ή ψηφιακός γραμματισμός, η αξιοποίηση αντικειμένων τέχνης στην διδακτική πράξη (στοιχεία μουσειακής εκπαίδευσης) λειτουργούν ενισχυτικά και ενσωματώνουν σύγχρονα μεθοδολογικά εργαλεία στις παιδαγωγικές εφαρμογές στο νηπιαγωγείο.

Ο ιστορικός γραμματισμός στο πρωτοβάθμιο σχολείο και στο νηπιαγωγείο εισάγει αντιλήψεις και αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα παιδιά, ώστε να γνωρίσουν στοιχεία, φαινόμενα και γεγονότα της κοινωνίας τους που υπήρχαν στο παρελθόν. Σημαντικά σημεία ανάπτυξης του ιστορικού γραμματισμού στο πρωτοβάθμιο σχολείο είναι (Ρεπούση, 2007, σ. 402): 1) η κατανόηση της ιστορίας ως επιστήμης αναφοράς και του επιστημολογικού της πυρήνα, της δομής της, 2) η γνώση και η κατανόηση της σημασίας ιστορικών γεγονότων και φαινομένων, 3) η εξοικείωση με διερευνητικές μεθόδους, η ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλήματος, η ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως η αξιολόγηση της πληροφορίας και η ανάπτυξη συμπερασματικής, επαγωγικής σκέψης και 4) η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, ώστε το ιστορικό κείμενο να

συνδέεται με την ικανότητα της σκέψης και την κατανόηση σχετικά με ό,τι διαβάζεται και γράφεται.

Η εισαγωγή των παιδιών νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων δημοτικού σχολείου στην ιστορική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πρώιμο στάδιο ιστορικού γραμματισμού, σε μια αναλογία με την έννοια του πρώιμου γραμματισμού¹²² (early literacy) (Gee, 2003, σ. 38 έως 41 και Nutbrown, 2006, σ. 3). Ως στοιχεία πρώιμου ιστορικού γραμματισμού μπορούν να αναφερθούν τα εξής: 1) η γνωριμία των παιδιών με το ιστορικό παρελθόν (αναφέρεται στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο στον τομέα της γνωριμίας των παιδιών με το ανθρωπογενές περιβάλλον ΦΕΚ 304/τ. Β'/03, σ. 4322, 4323), 2) οι ιδέες και αναπαραστάσεις των παιδιών, οι γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες ενισχύουν το νοητικό τους υπόβαθρο, ώστε να κατανοούν την ιστορική γλώσσα, την ιστορική αφήγηση, το περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας σε μεγαλύτερες τάξεις του πρωτοβάθμιου σχολείου, 3) η διασύνδεση της γνωριμίας με το ιστορικό παρελθόν με άλλους τομείς ανάπτυξης όπως η γλώσσα, η κοινωνικοποίηση, η διερεύνηση και παρατήρηση του κόσμου διαμέσου της διατύπωσης ερωτημάτων, της επίλυσης προβλημάτων, της αναζήτησης απαντήσεων και λογικών συμπερασμάτων.

Στο πλαίσιο του πρώιμου ιστορικού γραμματισμού έχουμε τη δυνατότητα να αναπτύξουμε συγκεκριμένα στοιχεία ως σημεία εισαγωγής των μικρών παιδιών στην ιστορική εκπαίδευση (Φαρδή, 2013, σ. 411 έως 420). Η προσέγγιση της έννοιας του ιστορικού χρόνου με κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών τρόπο αποτελεί από μόνη της μία εισαγωγική μέθοδο στην ιστορική εκπαίδευση. Κατάλληλοι τρόποι προσέγγισης της έννοιας για τα παιδιά αυτής της ηλικίας θεωρούνται η ανάπτυξη σχετικού λεξιλογίου για το χρόνο (χρήση γενικών λέξεων που αναφέρονται σε γενικές εκφράσεις για το χρόνο) (Cooper, 2002, σ. 11, 17 και Thornton, 1988, σ. 79), όπως επίσης και η διδακτική αξιοποίηση των ιχνών που έχουν αφήσει οι άνθρωποι με τις δραστηριότητές τους στο χρόνο, δηλαδή των ιστορικών πηγών¹²³.

Η σύζευξη ιστορικού και ψηφιακού γραμματισμού (ηλεκτρονικός ιστορικός γραμματισμός, Τζιβιάς, 2011, σ. 35) μας δίνει εργαλεία και δυνατότητες προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος με δημιουργικό τρόπο ο οποίος ενεργοποιεί τα ενδιαφέροντα των παιδιών αυτής της ηλικίας. Η ένταξη και η ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας στο σύγχρονο σχολείο άνοιξαν το πεδίο του επιστημονικού διαλόγου σε είδη γραμματισμού όπως ο «ψηφιακός», «πληροφοριακός», «πληροφορικός» γραμματισμός, ο γραμματισμός στα μέσα μαζικής ενημέρωσης («media literacy»), ο οπτικός γραμματισμός («visual literacy») (ό.π., σ. 34-35).

Στο νηπιαγωγείο ο «πρώιμος ιστορικός ηλεκτρονικός γραμματισμός» είναι ένας τομέας στον οποίο μπορούν να συναντηθούν τα πεδία της εισαγωγής στην ιστορική εκπαίδευση και της πληροφορικής. Στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο προτείνεται η γνωριμία των μικρών παιδιών με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, η ανάπτυξη θετικών συνηθειών και στάσεων των παιδιών σε σχέση με την χρήση του υπολογιστή ως εργαλείου μάθησης καθώς και με την ενημερότητα που μπορούν να έχουν τα παιδιά για τις δυνατότητες και τη λειτουργία του υπολογιστή σ' αυτήν την ηλικία (ΦΕΚ 304/τ. Β'/03, σ. 4334, 4335). Ωστόσο, είναι ένας τομέας σε αρχικά στάδια ανάπτυξης. Υπάρχουν πολλές πιθανότητες στο μέλλον να εμπλουτιστεί σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (με νέες έρευνες και εφαρμογές), ώστε να αναφέρεται συχνότερα στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

¹²² Ο όρος παραπέμπει σε εκπαιδευτικές στρατηγικές και διαδικασίες οι οποίες ενδιαφέρονται να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες στα παιδιά από τα πρώτα βήματά τους στο πρωτοβάθμιο σχολείο, από το νηπιαγωγείο.

¹²³ Επίσης: η τοποθέτηση γεγονότων σε σειρά, η συνειδητοποίηση της αρχής της μέσης και του τέλους μιας αφήγησης, η προσέγγιση του ιστορικού χρόνου διαμέσου της διαδοχής των γενεών, η δημιουργία χρονικών περιόδων, η χρήση και αξιοποίηση χρονικών γραμμών, η αξιοποίηση προσωπικών αναπαραστάσεων, εμπειριών και ιδεών από το βιωμένο από τα ίδια τα παιδιά παρελθόν.

Προτάσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ιστορικό και ηλεκτρονικό προσανατολισμό υπάρχουν στην διεθνή βιβλιογραφία ως εκπαιδευτικά σενάρια τα οποία αξιοποιούν διδακτικά ιστοσελίδες μουσείων, μνημείων ή αρχαιολογικών χώρων με σκοπό την γνωριμία των παιδιών με την πολιτισμική κληρονομιά και το ιστορικό παρελθόν (Pardes, 2002, σ. 8). Οι προτάσεις αυτές συνδυάζουν αφενός την γνωριμία των παιδιών νηπιαγωγείου με την ανάπτυξη καλών πρακτικών και συνηθειών σχετικών με τη χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου και αφετέρου το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με ιστορικό προσανατολισμό για την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση.

Το εκπαιδευτικό σενάριο που θα παρουσιαστεί αφηγηματικά σε επόμενη ενότητα αυτού του κειμένου αξιοποιεί διδακτικά την ιστοσελίδα του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου Αθηνών (<http://www.namuseum.gr/>). Στο σενάριο αυτό, τα παιδιά γνωρίζουν τον Ιπέα του Αρτεμισίου χάλκινο άγαλμα της ελληνιστικής περιόδου που ανήκει στην μόνιμη συλλογή της γλυπτοθήκης του μουσείου, όπως απεικονίζεται στην ιστοσελίδα (<http://www.namuseum.gr/collections/sculpture/hellenistic/hellenistic13-gr.html>). Στην περίπτωση αυτή η φωτογραφία του αγάλματος αξιοποιείται για διδακτική χρήση στην αίθουσα του νηπιαγωγείου ως ηλεκτρονική πηγή.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑΣ

Πριν να παρουσιάσουμε το κύριο μέρος της μελέτης περίπτωσης (αφηγηματική περιγραφή του εκπαιδευτικού σεναρίου) θα παραθέσουμε με συνοπτικό τρόπο μερικά στοιχεία της ιστοσελίδας του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου Αθηνών με αναφορές στον σχεδιασμό της (web design) και, ειδικά, στα σημεία εκείνα που επηρέασαν θετικά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος της παρούσας εργασίας. Οι αναφορές στον σχεδιασμό της ιστοσελίδας ενός μουσείου κρίνονται σημαντικές επειδή, όταν ενσωματώνονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο, εμπλουτίζουν τα εικονιστικά ερεθίσματα των παιδιών και τον οπτικό τους γραμματισμό ο οποίος παίζει σημαντικό ρόλο για την κατανόηση της πραγματικότητας και την σχέση ενός ατόμου με το περιβάλλον του (ανθρωπογενές και φυσικό) ακόμη και για τα μικρά παιδιά του νηπιαγωγείου (Kress, & Leeuwen, 2006, σ. 3, 7).

Η ιστοσελίδα του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου Αθηνών έχει σχεδιαστεί με γενικό σκοπό να φέρει σε επαφή το ευρύτερο κοινό με το μουσείο, τις συλλογές¹²⁴ και τις εκδηλώσεις του. Ωστόσο, ο τρόπος σχεδιασμού αυτής της ιστοσελίδας και το περιεχόμενό της είναι κατάλληλος για τα παιδιά και, μάλιστα, για τα παιδιά νηπιαγωγείου. Δίνει, επιπλέον, την δυνατότητα να αξιοποιηθεί διδακτικά με παιγνιώδη τρόπο.

Η ηλεκτρονική σελίδα που ενημερώνει για τα έργα γλυπτικής (<http://www.namuseum.gr/collections/sculpture/index-gr.html>) τα παρουσιάζει ανάλογα με την χρονολόγησή τους στις ιστορικές περιόδους στις οποίες ανήκουν (αρχαϊκή περίοδος, κλασική περίοδος, ελληνιστική περίοδος, ρωμαϊκή περίοδος). Στην συλλογή των γλυπτών της ελληνιστικής περιόδου ανήκει ο Ιπέας του Αρτεμισίου φωτογραφία του οποίου υπάρχει στην ηλεκτρονική σελίδα των γλυπτών αυτής της περιόδου (<http://www.namuseum.gr/collections/sculpture/hellenistic-gr.html>). Η φωτογραφία του αγάλματος αυτού είναι μία από τις εικοσιτέσσερις φωτογραφίες άλλων αγαλμάτων της συλλογής (μαρμάρινα, χάλκινα αγάλματα, προτομές ανάγλυφες στήλες κ.ά.) οι οποίες

¹²⁴ Οι μόνιμες συλλογές του μουσείου είναι: 1) προϊστορικές αρχαιότητες, 2) έργα γλυπτικής, 3) έργα μεταλλοτεχνίας, 4) αγγεία και μικροτεχνία, 5) αιγυπτιακές αρχαιότητες, 6) κυπριακές αρχαιότητες. (Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου 2016 από ηλεκτρονικός σύνδεσμος: <http://www.namuseum.gr/collections/index-gr.html>).

παρατάσσονται σε γραμμές και στήλες (κάθε γραμμή έχει έξι φωτογραφίες αγαλμάτων, ενώ κάθε στήλη τέσσερις φωτογραφίες) δημιουργώντας ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο. Εάν πατήσουμε πάνω σε κάθε μικρό εικονίδιο με την φωτογραφία του αγάλματος αυτή μεγαλώνει και δίνονται τα πληροφοριακά του στοιχεία (ονομασία, υλικό κατασκευής, χρονολόγηση, τόπος εύρεσης κ.ά.). Αυτός ο τρόπος σχεδιασμού της ιστοσελίδας διευκολύνει την ενσωμάτωση ηλεκτρονικών παιχνιδιών κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ανάλογες οδηγίες από την νηπιαγωγό ως «προφορικό φύλλο εργασίας». Οι οδηγίες αυτές μπορεί να είναι: «διάλεξε την κατάλληλη εικόνα» (στόχος σε σχέση με τον πληροφοριακό γραμματισμό: εξοικείωση με την χρήση του ποντικιού, επιλογή με την χρήση του ποντικιού), «άνοιξε την εικόνα» (στόχος σε σχέση με τον πληροφοριακό γραμματισμό: εξοικείωση με την χρήση του ποντικιού, πάτημα αριστερού «κλικ»). Τέτοιου είδους ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι κατάλληλα για το νηπιαγωγείο, επειδή είναι απλά και αναδεικνύουν τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως εργαλείου μάθησης. Επίσης, είναι συμβατά με το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο, αφού παρόμοια χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή αναφέρεται σε αυτό (Φ.Ε.Κ. 304/τ. Β'/03, σ. 4334 και 4335).

Στην συνέχεια θα αναφερθούμε στο εκπαιδευτικό μέρος της μελέτης περίπτωσης και στο τέλος στα συμπεράσματα και την συζήτηση. Το εκπαιδευτικό μέρος περιγράφεται αφηγηματικά όπως και οι τρεις σχετικές δραστηριότητες. Στην περιγραφή αυτή αναφέρονται οι στόχοι και σκοποί του σεναρίου, παρουσιάζονται και εξηγούνται οι δραστηριότητες και, τέλος, στην συζήτηση και τα συμπεράσματα αναφέρονται, αναλύονται και σχολιάζονται τα δεδομένα από αυτήν τη μελέτη περίπτωσης.

ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το εκπαιδευτικό σενάριο¹²⁵ το οποίο θα παρουσιάσουμε εδώ είναι μικρής έκτασης και διάρκειας. Για το λόγο αυτό επιλέγουμε ως μεθοδολογικό εργαλείο από το πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας για την αφηγηματική περιγραφή του, την συλλογή των δεδομένων, την αξιολόγηση και την συζήτηση των αποτελεσμάτων του την μελέτη περίπτωσης (case study) (Cohen, & Monion, & Morrison, 2007, σ. 255 έως 263). Η μελέτη περίπτωσης επικεντρώνεται σ' ένα «επεισόδιο», σε μια «στιγμή» ενός συγκεκριμένου συστήματος με σκοπό να το καταγράψει και να μελετήσει τους επιμέρους παράγοντές του. Από την μελέτη περίπτωσης μπορεί να προκύψουν μοναδικά παραδείγματα, εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές δραστηριότητες κ.ά. τα οποία έχουν σταθμιστεί στην πράξη κατά την διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας. Τα παραδείγματα αυτά είναι δυνατόν να εφαρμοστούν και σε άλλες περιπτώσεις (π.χ. τάξεις νηπιαγωγείου) με ανάλογες προσαρμογές στις ιδιαίτερες συνθήκες του χώρου και των αναγκών της κάθε ομάδας. Έτσι, ακόμη και αν μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως η μελέτη περίπτωσης δεν μπορούν να έχουν χαρακτηριστικά γενίκευσης των στοιχείων τους, αφού εφαρμόζονται σε μία μοναδική και περιορισμένης έκτασης κατάσταση (ένα τμήμα νηπιαγωγείου, μικρής έκτασης δραστηριότητες) είναι εξαιρετικά χρήσιμες επειδή: α) δίνουν την δυνατότητα να σταθμιστεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο

¹²⁵ Η ιδέα για τις δραστηριότητες αυτές προέρχεται από το ενδιαφέρον των παιδιών για τα άλογα. Ως νηπιαγωγός της πράξης παρατήρησα ότι τα παιδιά αγαπούν τα άλογα, τους αρέσει να τα ζωγραφίζουν, να τα παρατηρούν σε φωτογραφίες, να επισκέπτονται ιππικούς ομίλους. Έτσι, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα με θέμα τα άλογα (τόσο στην ομάδα των παιδιών της παρούσας μελέτης περίπτωσης όσο και σε άλλες ομάδες νηπιαγωγείου στο παρελθόν) με σειρά δραστηριοτήτων όπως παρατήρηση εποπτικού υλικού, αναγνώσεις και συζητήσεις με αφορμή βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, εικαστικές δραστηριότητες, μουσικοκινητικές δραστηριότητες, συζητήσεις, αναπαραστάσεις με αφορμή πίνακες μεγάλων ζωγράφων (π.χ. «Αναβάτες στη βροχή» του Ντεγκά) κ.ά. Οι δραστηριότητες της παρούσας μελέτης περίπτωσης αποδίδουν μία διάσταση σε σχέση με το χρόνο και την προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος στο θέμα αυτό.

οποίο αναφέρονται, β) μπορούν να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα το οποίο υπό ορισμένες συνθήκες είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και σε άλλα τμήματα νηπιαγωγείου.

Η μελέτη περίπτωσης σχετικά με το εκπαιδευτικό σενάριο με θέμα την απεικόνιση του Ιππέα του Αρτεμισίου στην ιστοσελίδα του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου Αθηνών αφορά στην παρατήρηση τριών εικοσάλεπτων δραστηριοτήτων οι οποίες εφαρμόστηκαν κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015 σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η παρατήρηση έγινε με την μέθοδο της καταγραφής (σημειώσεις σε γραπτή μορφή) και με την χρήση του ημερολογίου της νηπιαγωγού.

Οι κύριοι στόχοι των δραστηριοτήτων που παρατηρήθηκαν ήταν: α) η γνωριμία των παιδιών με το έργο τέχνης, β) η γνωριμία με τις χρήσεις και την λειτουργία του διαδικτύου, γ) η καλλιέργεια θετικών συνηθειών και στάσεων σχετικά με την χρήση του διαδικτύου ως εργαλείου μάθησης και μετάβασης σε μακρινές ιστορικές περιόδους και σε άλλες γεωγραφικές περιοχές (στην περίπτωσή μας στον χώρο του μουσείου που βρίσκεται στην Αθήνα, δηλαδή σε διαφορετική πόλη από αυτήν του νηπιαγωγείου), δ) η καλλιέργεια και ανάπτυξη ιστορικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο (χρήση και κατανόηση κατάλληλου λεξιλογίου για τον χρόνο, διάκριση παρόντος, παρελθόντος, μέλλοντος, αναφορές σε χρονικές περιόδους του παρελθόντος όπως τα «αρχαία χρόνια»).

Οι παιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόστηκαν ήταν οι εξής: α) παιχνίδι, β) ερωτήσεις-απαντήσεις (συζήτηση), γ) διδασκαλία διαμέσου αντικειμένου (object teaching) (Sieber, 2001, σ. 7). Οι δραστηριότητες εφαρμόστηκαν στην ολομέλεια της ομάδας των παιδιών του νηπιαγωγείου με την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (Ματσαγγούρα, 2001, σ. 25), δηλαδή τον χωρισμό σε μικρότερες ομάδες των δύο ή τριών ατόμων όπου αυτό χρειαζόταν (π.χ. κατά την διάρκεια του παιχνιδιού), την ανάληψη ρόλων ανάλογα με το τι χρειαζόταν να κάνει το κάθε παιδί (π.χ. ο χειριστής του ποντικού σε περίπτωση που κάποιο άλλο παιδί δεν ήταν έτοιμο να χρησιμοποιήσει ποντίκι και χρειαζόταν βοήθεια) και την διαθεματική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Θεοφιλίδης, 1997, σ. 11).

Οι δραστηριότητες αυτές απαιτούν την ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή στην αίθουσα του νηπιαγωγείου, σύνδεση με το διαδίκτυο, την χρήση ενός φυλλομετρητή (web browser) και μιας μηχανής αναζήτησης. Επίσης, για εκπαιδευτικά σενάρια όπως αυτό της δικής μας μελέτης περίπτωσης απαιτούνται πρότερες γνώσεις και αναπαραστάσεις των παιδιών, ώστε να μπορούν να αντιληφθούν την συνέχεια των δραστηριοτήτων και τα ιδιαίτερα στοιχεία του σεναρίου, δηλαδή το μουσείο ως χώρο έκθεσης αντικειμένων από το παρελθόν, το μουσειακό αντικείμενο, την σημασία και την αξία της ιστοσελίδας ενός μουσείου. Έτσι, εκπαιδευτικά σενάρια με παρόμοιο θέμα συνδυάζονται με επισκέψεις σε μουσεία και με παρατηρήσεις ιστοσελίδων μουσείων πριν από την μελέτη ενός συγκεκριμένου μουσειακού αντικειμένου. Στην συνέχεια θα περιγράψουμε συνοπτικά τις δραστηριότητες.

Δραστηριότητα 1^η: Γνωριμία με την ιστοσελίδα του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου.

Τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας στην οποία εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τον Ιππέα του Αρτεμισίου είχαν επισκεφτεί μουσείο στην πόλη τους και ήταν εξοικειωμένα με την σημασία της έννοιας «μουσείο». Επίσης, είχαν επισκεφτεί ιστοσελίδες μουσείων σε προηγούμενες δραστηριότητες, οπότε γνώριζαν ότι στην ιστοσελίδα ενός μουσείου υπάρχουν πληροφορίες γι' αυτό και φαίνονται κάποια αντικείμενα από τις συλλογές του. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε ως στόχο να τα εμπλέξει στην διαδικασία αναζήτησης της ιστοσελίδας του Αρχαιολογικού Μουσείου Αθηνών και στην συνέχεια να την παρατηρήσουν και να γνωρίσουν διαμέσου αυτής το μουσείο και τις συλλογές του. Αρχικά η νηπιαγωγός ρώτησε ποιες λέξεις θα μπορούσαμε να βάλουμε στην μπάρα της μηχανής αναζήτησης. Έγιναν οι ανάλογες δοκιμές και όποιο παιδί θέλησε έγραψε λέξεις στην μπάρα.

Όταν κατάφεραν να εντοπίσουν την ιστοσελίδα του μουσείου περιηγήθηκαν σ' αυτήν και έτσι τα παιδιά γνώρισαν τους χώρους του και κάποιες από τις συλλογές και τα μουσειακά του αντικείμενα.

Δραστηριότητα 2^η: Γνωριμία με τον Ιππέα του Αρτεμισίου

Εντοπίστηκε η ιστοσελίδα στην οποία βρίσκονται τα έργα γλυπτικής (<http://www.namuseum.gr/collections/sculpture/index-gr.html>). Έγινε συζήτηση για τις χρονικές περιόδους στις οποίες εντάσσονται τα έργα αυτά όπως παρουσιάζονται στην ιστοσελίδα του μουσείου (αρχαϊκή, κλασική, ελληνιστική, ρωμαϊκή περίοδος). Επιλέχτηκε η σελίδα συλλογών ελληνιστικής περιόδου στην οποία απεικονίζεται ο Ιππέας του Αρτεμισίου (<http://www.namuseum.gr/collections/sculpture/hellenistic-gr.html>). Η νηπιαγωγός είχε εκτυπωμένη φωτογραφία του αγάλματος και την έδειξε στα παιδιά για να την παρατηρήσουν. Συζήτησαν για το άγαλμα και τον Ιππέα, παρατήρησαν στοιχεία από την φυσική κίνηση και των δύο όπως αποτυπώνεται πάνω στο άγαλμα, δημιούργησαν μια φανταστική ιστορία σχετικά με την σκηνή του μικρού αναβάτη που τρέχει πάνω στο άγαλμα. Η νηπιαγωγός έδωσε πληροφορίες για το άγαλμα (εποχή κατασκευής, υλικό κατασκευής, ο τρόπος με τον οποίο βρέθηκε, το όνομά του κ.ά.). Στην συνέχεια, κάλεσε τα παιδιά να παίξουν το παιχνίδι «βρες που βρίσκεται ο μικρός Ιππέας»: τα παιδιά σε ομάδες πατούν πάνω στα εικονίδια των αγαλμάτων με το ποντίκι μέχρι να βρουν την φωτογραφία του Ιππέα. Τα εικονίδια ανοίγουν η φωτογραφία τους μεγαλώνει και δίνονται γραπτές πληροφορίες για κάθε γλυπτό. Έτσι, με ένα απλό πάτημα του ποντικιού είναι δυνατόν να δημιουργηθεί ένα παιχνίδι με το πρότυπο των παιχνιδιών του «κρυμμένου θησαυρού». Το παιχνίδι έπαιξαν όλα τα παιδιά στην συγκεκριμένη ομάδα καθώς παίζεται γρήγορα και εύκολα.

Δραστηριότητα 3^η: Αξιολόγηση των προηγούμενων δραστηριοτήτων

Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και του εκπαιδευτικού προγράμματος έγινε στην ολομέλεια της ομάδας του νηπιαγωγείου και με την μέθοδο των ερωτήσεων-απαντήσεων. Η νηπιαγωγός έκανε ερωτήσεις στα παιδιά όπως: «Πώς μπορώ να βρω τον Ιππέα στο διαδίκτυο;», «Ποιες λέξεις μπορώ να γράψω;», «Όταν γράψω «Ιππέας του Αρτεμισίου βγαίνουν πολλές ιστοσελίδες. Ποια θα διαλέξω;», «Πού και πότε ζούσε ο Ιππέας; ». Η νηπιαγωγός κατέγραψε τις απαντήσεις των παιδιών. Μερικές από τις πιο χαρακτηριστικές είναι: «Θα γράψω πάνω στην μπάρα και θα τον βρω τον Ιππέα». «Θα γράψω τις λέξεις: Ιππέας του Αρτεμισίου». «Θα διαλέξω (την ιστοσελίδα) που έχει τα αγάλματα», «Θα διαλέξω (την ιστοσελίδα) που δείχνει το μουσείο», «Το μουσείο λέγεται Αρχαιολογικό Μουσείο», «Το μουσείο βρίσκεται στην Αθήνα», «Το άγαλμα βρέθηκε στο Αρτεμίσιο», «Ο μικρός Ιππέας ζούσε στα αρχαία χρόνια».

484

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τις απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις της δραστηριότητας αξιολόγησης φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πέτυχε τους αρχικούς του στόχους. Τα παιδιά κατανόησαν τις δυνατότητες και την χρήση του διαδικτύου ως εργαλείου μάθησης και ως μέσου γνωριμίας με σημαντικούς χώρους και αντικείμενα που βρίσκονται μακριά και δεν είναι εύκολο να επισκεφτούμε. Επίσης, κατανόησαν ότι με την βοήθεια του διαδικτύου μπορούμε να γνωρίσουμε αντικείμενα, ανθρώπους και καταστάσεις τα οποία υπήρχαν σε διαφορετικό χρόνο από αυτόν που βιώνουμε εμείς.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά κατάφεραν να εκφράσουν τις ιδέες και τις γνώσεις τους σχετικά με το θέμα με τη βοήθεια του παιχνιδιού και της συζήτησης. Γνώρισαν την έννοια του μουσείου και αντιλήφθηκαν ότι στα μουσεία υπάρχουν αντικείμενα που μας βοηθούν να μάθουμε για τα παλιά χρόνια. Επιπλέον, αντιλήφθηκαν έννοιες σχετικά με τον ιστορικό

γραμματισμό. Χρησιμοποίησαν γενικές εκφράσεις για το χρόνο, όπως την έκφραση «τα αρχαία χρόνια», εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους. Διέκριναν το παρελθόν από το παρόν διαμέσου της χρήσης γενικών εκφράσεων για το χρόνο και διαμέσου των εννοιών της ομοιότητας και της διαφοράς στο χρόνο («Ο μικρός Ιππέας ζούσε την αρχαία εποχή» ενώ «εμείς ζούμε σήμερα»). Ωστόσο, στο σημείο αυτό, ερμηνεύοντας τις απαντήσεις των παιδιών θα κάνουμε την εξής παρατήρηση για να είμαστε συνεπείς με τα πραγματολογικά στοιχεία του αγάλματος και με την ακριβή χρονολόγησή του. Το άγαλμα χρονολογείται το 140 π.Χ., δηλαδή ανήκει στην ελληνιστική περίοδο. Τα παιδιά στις απαντήσεις τους ανέφεραν ότι ο μικρός Ιππέας ζούσε τα αρχαία χρόνια. Η νηπιαγωγός δέχτηκε αυτή την απάντηση, χωρίς να την διορθώσει, επειδή δεν έχουμε συγκεκριμένα στοιχεία για το πρόσωπο που απεικονίζεται στο άγαλμα (τον μικρό Ιππέα). Μπορούμε, λοιπόν, να δεχτούμε την φανταστική εκδοχή των παιδιών ότι το πρόσωπο αυτό ζούσε σε μια προηγούμενη εποχή από την εποχή κατασκευής του αγάλματος. Επίσης, επειδή τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν μπορούν να προσδιορίσουν με ακριβείς χρονολογικούς όρους μία ολόκληρη εποχή, δηλαδή, με συγκεκριμένες ημερομηνίες και χρονικά όρια, με τον όρο τα «αρχαία χρόνια» πιθανώς να εννοούν τα «πολύ παλιά χρόνια πριν από την γέννηση του Χριστού», οπότε από αυτήν την οπτική γωνία η γενίκευσή τους είναι σωστή (το τι εννοούν τα μικρά παιδιά με την χρήση γενικών εκφράσεων για το χρόνο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο άλλης έρευνας).

Επιπλέον, τα παιδιά που παρακολούθησαν αυτές τις δραστηριότητες αντιλήφθηκαν έννοιες σχετικά με τον πληροφορικό ή ψηφιακό γραμματισμό. Κατανόησαν ότι εάν θέλουμε να μάθουμε για κάτι που βρίσκεται μακριά από εμάς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το διαδίκτυο και απέκτησαν συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες σε σχέση με την χρήση του διαδικτύου και του ηλεκτρονικού υπολογιστή όπως: τον χειρισμό του ποντικού και του πληκτρολογίου, την χρήση της μηχανής αναζήτησης σαν μέσο έρευνας και μάθησης, την επιλογή μιας ιστοσελίδας από άλλες, την περιήγηση σε μια ιστοσελίδα με σκοπό την άντληση πληροφοριών και την ψυχαγωγία (ως παιχνίδι).

Η ενσωμάτωση των σύγχρονων τεχνολογιών της πληροφορίας στην εκπαιδευτική πράξη είναι ευρέως διαδομένη στο νηπιαγωγείο τόσο γιατί συνδέεται με την εξάπλωση της χρήσης του υπολογιστή στην καθημερινή ζωή όσο και γιατί οι νηπιαγωγοί είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε οργανωμένους θεματικούς κύκλους επιμόρφωσης για τις τεχνολογίες της πληροφορίας (επιμόρφωση Α' και Β' επιπέδου) και να εφαρμόσουν στην πράξη όσα έμαθαν σχετικά. Η μελέτη περίπτωσης που παρουσιάστηκε στο κείμενο αυτό αναδεικνύει ακόμη μία διάσταση της ενσωμάτωσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική διαδικασία στην βαθμίδα της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης: διαφορετικά πεδία μεταξύ τους όπως η εισαγωγή στην ιστορική εκπαίδευση, η μουσειακή εκπαίδευση και η πληροφορική μπορούν να συναντηθούν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και εμπειρίες των μικρών παιδιών, συνδυάζοντας το παιχνίδι με την ανακάλυψη στοιχείων και πληροφοριών για ανθρώπους, πράγματα και καταστάσεις που βρίσκονται πολύ μακριά ή ζούσαν σε άλλες εποχές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cohen, L. & Monion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Cooper, H. (2002), *History in the Early Years*. London: Routledge.

Gee, J. P. (2003). «A sociocultural perspective on early literacy development». In Neuman, S. & Dickinson, D. (Ed.), *Handbook of early Literacy Research*. (pp 30-42). New York: The Guilford Press.

Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Kress, G. & Leeuwen T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge.

Ρεπούση, Μ. (2007). «Ιστορικός εγγραμματισμός. Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας». Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός* (σελ. 393-419). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Μεταξά, Ν. (2008). Άλογο και Άνθρωπος. *Παράθυρο στην Εκπαίδευση του παιδιού, Τεύχος 53, σ. 176-181*.

Nutbrown, C. (2006). *Key concept in early childhood education and care*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Pardes, L. (2002). *My favorite American monument*. San Bernardino: Score.

Τζιβιάς, Α. (2011). *Διδακτικές διαδρομές της ψηφιακής ιστορίας στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Thornton, S. (1988). Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education, Vol. XVI, no 1, pp 69-82*.

Sieber, E. (2001). *Teaching with Object and Photographs: Supporting and Enhancing Your Curriculum. A Guide for Teachers*. Bloomington: Indiana University.

Φαρδή, Κ. (2013). *Ιστορία και προσχολική αγωγή: Από τα αναλυτικά προγράμματα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*. (Διδακτορική Διατριβή, Ψηφιοθήκη του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 2013). Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου 2015, από <http://invenio.lib.auth.gr/record/133433/files/GRI-2013-11486.pdf>.

ΦΕΚ 304/13-03-03, τ Β'.

Ηλεκτρονικοί σύνδεσμοι (Ανακτήθηκαν 17 Ιανουαρίου 2016):

<http://www.namuseum.gr/>

<http://www.namuseum.gr/collections/index-gr.html>

<http://www.namuseum.gr/collections/sculpture/hellenistic/hellenistic13-gr.html>

<http://www.namuseum.gr/collections/sculpture/index-gr.html>

<http://www.namuseum.gr/collections/sculpture/hellenistic-gr.html>

ΕΝΟΤΗΤΑ 8

ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ, ΣΤΗ ΝΟΡΒΗΓΙΑ, ΣΤΗΝ ΑΥΣΤΡΙΑ, ΣΤΙΣ Η.Π.Α ΚΑΙ ΣΤΗ ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Δημήτριος Σιδηρόπουλος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην οικοδόμηση ενός ασφαλούς, υγιούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, που προάγει και ενισχύει την κοινωνικο-συναισθητική ανάπτυξη, τη μάθηση και τη θετική αλλαγή στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία γίνεται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση 5 σύγχρονων ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, τα οποία, κατά σειρά αναφοράς, είναι: α) το «Bully Busters», που υλοποιείται στην Αυστραλία, β) το «Olweus Bullying Prevention Program» στη Νορβηγία, γ) το «VI Social Competence» στην Αυστρία, δ) το «Take the Lead» στις Η.Π.Α και ε) το «KiVa Anti-Bullying Program» στη Φινλανδία. Τα συγκεκριμένα προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, επιλέχθηκαν, έναντι άλλων, επειδή: α) εφαρμόζονται σε χώρες με ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, β) αξιολογούνται θετικά ως προς τα ακαδημαϊκά και κοινωνικοποιητικά τους αποτελέσματα και γ) έχουν σημαντική επίδραση στη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία προγραμμάτων πρόληψης σχολικού εκφοβισμού σε παγκόσμιο επίπεδο την τελευταία δεκαετία 2005-2015. Η διεθνής βιβλιογραφική επισκόπηση σύγχρονων και αποτελεσματικών ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα σημαντικό θεωρητικό και μεθοδολογικό εργαλείο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων (ομάδες στόχου δράσεων, εύρος εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όργανα/μέθοδοι αξιολόγησης) και στην Ελλάδα, πάντοτε στη βάση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου δομής και λειτουργίας της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

πρόληψη σχολικού εκφοβισμού, διεθνή ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, Bully Busters, Olweus Bullying Prevention Program, VI Social Competence, Take the Lead, KiVa Anti-Bullying Program.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού προσδιορίζεται ως το σύνολο των ανεπιθύμητων επιθετικών ενεργειών, που διαπράττονται εκ προθέσεως και κατ' επανάληψη μεταξύ μαθητών, που έχουν διαφορές και ανισότητες αναφορικά με τη φυσική, κοινωνική ισχύ τους και την πρόσβαση σε πληροφορίες (American School Counselor Association, 2012). Ο σχολικός εκφοβισμός διακρίνεται στις εξής 3 κατηγορίες: α) τον λεκτικό εκφοβισμό, που συμπεριλαμβάνει τα πειράγματα, τους χλευασμούς, τις ανάρμοστες επικλήσεις του ονόματος του θύματος και τις απειλές (Bowllan, 2011), β) τον κοινωνικό εκφοβισμό, που εμπεριέχει τις ποικίλες πράξεις κοινωνικού αποκλεισμού, τη διάδοση αρνητικών φημών για το θύμα, την παρενόχληση στον κυβερνοχώρο και τη δημόσια όχληση και γ) τον σωματικό εκφοβισμό, που αναφέρεται πρωτίστως στις κλοτσιές, στα σωματικά χτυπήματα, στις ωθήσεις με σκοπό την πρόκληση ατυχημάτων και στην καταστροφή των υπαρχόντων του θύματος-μαθητή (Department of Health and Human Services, 2014).

Την τελευταία δεκαετία, στα ανεπτυγμένα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα καταγράφονται τάσεις σημαντικής μείωσης του φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού, εξαιτίας της μεγάλης κινητοποίησης και ευαισθητοποίησης της σχολικής κοινότητας για το θέμα και της ανάπτυξης και υλοποίησης αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού

εκφοβισμού. Ενδεικτικά οι Perlus et al. (2014) υποστήριξαν ότι το διάστημα 1998-2010 τα ποσοστά εκφοβισμού, θυματοποίησης και σωματικής βίας στις Η.Π.Α υποχώρησαν, συγκριτικά περισσότερο στο Γυμνάσιο από το Λύκειο, σε όλες τις επιμέρους μορφές της, αφού: α) ο λεκτικός εκφοβισμός μειώθηκε από 16,5% το 1998 σε 7,5% το 2010, β) ο κοινωνικός εκφοβισμός μειώθηκε από 13,7% το 1998 σε 10,2% το 2010 και γ) ο σωματικός εκφοβισμός από 23,5% το 1998 σε 18,8% το 2010. Επίσης οι ερευνητές προσδιόρισαν ότι οι μαθητές έχουν αυξημένες πιθανότητες να θυματοποιηθούν, όταν: α) γίνονται αντιληπτοί ως διαφορετικοί και κατώτεροι από τους συμμαθητές τους, εξαιτίας ιδιαιτέρων σωματικών και ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους, β) θεωρούνται ότι αδυνατούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους έναντι μίας επιθετικής συμπεριφοράς ενός συμμαθητή τους, γ) πάσχουν από διαταραχές άγχους, φοβίας και κατάθλιψης και δ) είναι κοινωνικά απομονωμένοι από την ομάδα των συνομηλίκων τους στο σχολείο. Επίσης στην παραπάνω έρευνα προσδιορίστηκε ότι υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες οι μαθητές να γίνουν θύτες, στις περιπτώσεις που: α) έχουν περιορισμένη ανεκτικότητα στο διαφορετικό και βιώνουν συναισθήματα ματαιώσης, β) έχουν περιορισμένη ή ψυχοπαθολογική συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον, γ) δέχονται αρνητική κριτική από τους σημαντικά κοινωνικά άλλους, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, δ) έχουν την τάση να αντιστέκονται, να μη συμφωνούν με τη σχολική ομάδα και να μην υπακούν στους κανόνες της, ε) έχουν βιώματα, στα οποία η άσκηση βίας αποτελεί μία συνήθη και αποδεκτή πρακτική στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και στ) γίνονται μέλη ομάδων συνομηλίκων που ασκούν εκφοβισμό στο σχολείο με συστηματικό και σκόπιμο τρόπο. Ωστόσο, παρόλο που οι διεθνείς τάσεις δείχνουν μία μείωση των επιπέδων του σχολικού εκφοβισμού, το θέμα εξακολουθεί να είναι σημαντικό στην εκπαίδευση των μαθητών. Με βάση τα παραπάνω η βιβλιογραφική επισκόπηση προγραμμάτων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού σε διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να αποτελέσει πύξίδα για την υιοθέτηση και εφαρμογή αντίστοιχων πρότυπων εκπαιδευτικών πρακτικών και στην Ελλάδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Τα διεθνή προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, επιλέχθηκαν να συμπεριληφθούν στην παρούσα εργασία, επειδή: α) εφαρμόζονται σε χώρες με ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, β) αξιολογούνται θετικά ως προς τα ακαδημαϊκά και κοινωνικοποιητικά τους αποτελέσματα και γ) έχουν σημαντική επίδραση στη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία προγραμμάτων πρόληψης σχολικού εκφοβισμού σε παγκόσμιο επίπεδο την τελευταία δεκαετία 2005-2015. Επίσης τα συγκεκριμένα ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα ικανοποιούσαν με μεγάλη επάρκεια τα εξής 5 επιμέρους κριτήρια: α) είχαν έναν πειραματικό, εναλλακτικό σχεδιασμό, β) συμπεριλάμβαναν δραστηριότητες πρόληψης, γ) είχαν διεξαχθεί προ-έρευνες πριν την υλοποίησή τους σε ένα τυχαίο δείγμα σχολικών μονάδων, δ) είχαν προσδιορισμένες εξαρτημένες μεταβλητές και προκαθορισμένα αντίστοιχα εργαλεία αξιολόγησης και ε) είχαν δημοσιεύσει τα αποτελέσματα της τελικής τους αξιολόγησης ως προς την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους δράσεων (American School Counselor Association, 2011).

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «BULLY BUSTERS»

Το ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Bully Busters» εφαρμόστηκε αρχικά στην Αυστραλία και είχε ως κύριο σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν βασικές κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τεχνικές αναγνώρισης της επιθετικής

συμπεριφοράς στις εξής 7 επιμέρους θεματικές ενότητες: α) αύξηση του βαθμού ευαισθητοποίησης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας έναντι φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, β) έγκαιρη και έγκυρη αναγνώριση των μαθητών-θυτών και των μαθητών-θυμάτων, γ) άμεση και μεθοδική λήψη εκπαιδευτικών μέτρων έναντι οιοσδήποτε εκφοβιστικής συμπεριφοράς, δ) συστηματική παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στα θύματα εκφοβισμού, ε) διατύπωση σαφών προτάσεων και σχεδιασμός εξειδικευμένων παρεμβάσεων σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, στ) υλοποίηση δράσεων πρόληψης και ενημέρωσης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και ζ) απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων χαλάρωσης και διαχείρισης άγχους και θυμού από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Bell et.al., 2010). Έτσι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονταν και ενισχύονταν: α) να μοιραστούν τις επιτυχημένες και αποτυχημένες δράσεις τους στην αντιμετώπιση συμβάντων εκφοβισμού στη σχολική τάξη, β) να αναζητήσουν τη συμβουλευτική καθοδήγηση από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και την ομάδα διοίκησης του σχολείου, γ) να δοκιμάσουν και να εφαρμόσουν πρότυπες και εναλλακτικές τεχνικές μάθησης στη διδακτική πράξη, δ) να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, να διαλύσουν τις φοβίες τους και να νοιώσουν ότι έχουν υποστήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο και ε) και να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες στη επίλυση διλημματικών προβλημάτων και ειδικών μελετών περίπτωσης μέσω της χρήσης της διαλεκτικής συζήτησης, του παιχνιδιού ρόλων, της δραματοποίησης και των τεχνών (Newman-Carlson and Horne, 2004).

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «OLWEUS BULLING PREVENTION PROGRAM (OBPP)»

Το πρόγραμμα «Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)», εφαρμόστηκε αρχικά στη Νορβηγία, εστίασε στη δημιουργία περισσότερο στέρεων και υγιών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων της σχολικής ομάδας μέσω της αναδόμησης του σχολικού κλίματος και της ανάπτυξης από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του αισθήματος «του ανήκειν στην ομάδα». Μέσω του συγκεκριμένου ψυχοκοινωνικού προγράμματος: α) οι εκπαιδευτικοί ασκούνται να λειτουργήσουν ως θετικά πρότυπα κοινωνικών ρόλων και αλλαγών, β) το σχολικό πλαίσιο μετασχηματίζεται σε μία ασφαλή κοινότητα μάθησης και πρακτικής και γ) οι ενισχύσεις, οι ποινές και οι αμοιβές περιορίζονται στην καθημερινή σχολική ζωή. Στις επιμέρους συνιστώσες του προγράμματος σε επίπεδο ατόμου, τάξης και σχολικής μονάδας συμπεριλαμβάνονται: α) η επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, β) η εξοικείωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην άμεση και από κοινού παρέμβαση σε φαινόμενα εκφοβισμού, γ) η επισταμένη και επιστημονική συμβουλευτική των θυμάτων, των θυτών και των γονέων τους σε κατ' ιδίαν και ξεχωριστές συναντήσεις, δ) η ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας, που σχετίζονται με την πρόληψη και αντιμετώπιση συμβάντων εκφοβισμού, ε) η ανάπτυξη ενός συστήματος/μίας ομάδας εποπτείας και παρακολούθησης των δραστηριοτήτων των μαθητών, που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, στ) η θέσπιση «εναρκτήριων λακτισμάτων» για την υλοποίηση των προγραμματισμένων δράσεων του σχολείου και ζ) ο εντοπισμός και ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών δράσεων, που επιτυγχάνουν την ενεργότερη εμπλοκή των γονέων και της τοπικής κοινότητας στο θέμα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (Olweus and Limber, 2010).

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «VI SOCIAL COMPETENCE»

Το πρόγραμμα «VI Social Competence» είναι ένα ψυχοκοινωνικό πρόγραμμα πρόληψης της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού και εφαρμόστηκε αρχικώς στη Σουηδία

(Strohmeier et. al., 2012). Στα βασικά συστατικά στοιχεία του προγράμματος συμπεριλαμβάνονται: α) η θέση των εκπαιδευτικών ως η κύρια ομάδα-στόχος, β) το mentoring της σχολικής ομάδας, γ) η διεξαγωγή μαθημάτων συμβουλευτικής στην τάξη, δ) η θέσπιση αλλαγών στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου, ε) η υλοποίηση projects για την προαγωγή της συγκρότησης και της δυναμικής της ομάδας στη σχολική τάξη και σχολική μονάδα, στ) η εσωτερίκευση των κανόνων της τάξης από τους μαθητές και ζ) η εννοήση και ενσυναίσθηση της σκέψης και της συμπεριφοράς των διαφορετικών άλλων (Spiel et.al., 2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμπεριλάμβανε την εξάσκησή τους: α) στην έγκαιρη αναγνώριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού μέσω της διεξαγωγής ομαδικών συζητήσεων υπό το συντονισμό ενός «VISC Συμβούλου», στις οποίες προσδιοριζόταν τα χαρακτηριστικά και οι πρακτικές ταυτοποίησης μίας εκφοβιστικής συμπεριφοράς μέσω της επεξεργασίας μελετών περίπτωσης, β) στην αντιμετώπιση σοβαρών συμβάντων εκφοβισμού μέσω της πιστής τήρησης μίας συγκεκριμένης διαδικασίας: i) συζήτηση με το θύμα-μαθητή, ii) συζήτηση με το θύτη-μαθητή με τον προσήκοντα τρόπο, iii) συζήτηση με τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών και γ) στον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης ενός σχεδίου δράσης λήψης εκπαιδευτικών μέτρων πρόληψης στο σχολείο, υπό το συντονισμό του VISC Συμβούλου, στο οποίο θα προσδιορίζονται τόσο οι τρέχουσες όσο και οι μελλοντικές εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου, οι οποίες θα υπηρετούν με συνέπεια τη φιλοσοφία του προγράμματος VISC (Burger et.al., 2011).

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ « TAKE THE LEAD »

Το πρόγραμμα «Take the Lead» εφαρμόστηκε αρχικά στις Η.Π.Α και στηρίζεται στις θεωρίες της κοινωνικο-οκολογίας και της θετικής ανάπτυξης του ατόμου ως πρόσωπο και έχει ως κύριο σκοπό να αναπτύξουν οι μαθητές τις εξής 10 κύριες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (U.S. Department of Health and Human Services, 2014): α) αυτο-αξιολόγηση και απόκτηση αυτογνωσίας μέσω της ταυτοποίησης χαρακτηριστικών, που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αισιοδοξίας τους, β) ανεξάρτητη σκέψη, αξιοποίηση των ατομικών δυνατοτήτων και αυτο-αποτελεσματικότητα, γ) αλληλεπιδραστική και ανοιχτή επικοινωνία μέσω της ενεργητικής ακρόασης και της σαφούς διατύπωσης σκέψεων και συναισθημάτων, δ) οικοδόμηση διαπροσωπικών και υγιών κοινωνικών σχέσεων, ε) ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους διαφορετικούς κοινωνικο-πολιτισμικά άλλους, στ) εντοπισμός και διαχείριση των ποικίλων συναισθημάτων και εξάσκηση στη συναισθηματική έκφραση, ζ) αποφυγή παθητικής και επιθετικής επικοινωνίας και πρακτικές ενσυναίσθησης, η) προσδιορισμός των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού και των επιπτώσεών τους στα άτομα και στις κοινωνικές σχέσεις, θ) προσωπική λήψη αποφάσεων και ανάληψη ευθυνών και ι) επίλυση προβλημάτων εκφοβισμού στο σχολείο μέσω της υλοποίησης συγκεκριμένων δράσεων και παρεμβάσεων, που έχουν σχεδιαστεί σε προγενέστερο χρονικό σημείο (Domino, 2013).

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «KIVA ANTIBULLING PROGRAM»

Το πρόγραμμα «KiVa Anti-Bullying Program» στη Φινλανδία για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού έχει ως κεντρική ιδέα ότι η αλλαγή στη συμπεριφορά των παρατηρητών/θεατών του θύματος, που δέχεται εκφοβισμό: α) θα μειώσει τα εξωτερικά κίνητρα του θύτη για επανάληψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και β) θα περιορίσει τη θετική ενίσχυση, που έχει εθιστεί να λαμβάνει στο παρελθόν, ο θύτης-μαθητής από την ομάδα κοινωνικής ένταξης και αναφοράς. Ως αποτέλεσμα η θετική παρέμβαση των παρευρισκομένων στο συμβάν του σχολικού εκφοβισμού πρωτίστως συμβάλλει στην

αρνητική ενίσχυση και κοινωνική απομόνωση του θύτη και δευτερευόντως στοχεύει στη άμεση υποστήριξη και υπεράσπιση του θύματος. Το πρόγραμμα KiVa δίνει έμφαση στην ενσυναίσθηση, στην αυτο-αποτελεσματικότητα, και στις αντι-εκφοβιστικές στάσεις των θεατών έναντι του θύτη, που δεν είναι ούτε θύτες ούτε θύματα. Τα κύρια συστατικά στοιχεία του προγράμματος είναι η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών: α) σε συμμετοχικές βιωματικές δράσεις στην επεξεργασία κοινωνικών ιστοριών σχολικού εκφοβισμού στην τάξη και β) σε τεχνολογικά ανεπτυγμένα εικονικά αλληλεπιδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα (kiva Street). Έτσι οι μαθητές: α) επεξεργάζονται projects με σκοπό την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας με θέματα, όπως είναι «δυναμική αλληλεπίδραση της ομάδας», «εγώ και διαφορετικοί άλλοι», «μορφές σχολικού εκφοβισμού και συνέπειες» και «αντι-δυνάμεις της εκφοβιστικής συμπεριφοράς», β) παρακολουθούν δραματοποιήσεις και ταινίες μικρού μήκους για τον εκφοβισμό εντός ενός εικονικού ψηφιακού περιβάλλοντος, γ) εργάζονται ως ερευνητές στη σχολική βιβλιοθήκη για τον εκφοβισμό και δ) παίζουν διαδραστικά, βιωματικά παιχνίδια ώστε να αναπτύξουν βασικές ψυχοκοινωνικές δεξιότητες για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο (Karna et. al., 2013).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με βάση τη σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση της φιλοσοφίας και μεθοδολογίας των προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, που εφαρμόζονται στη Σουηδία, στην Αυστραλία, στις Η.Π.Α, στη Νορβηγία και στη Φινλανδία, φαίνεται ότι οι σχεδιαστές ενός προγράμματος πρόληψης σχολικού εκφοβισμού χρειάζεται πρωτίστως να λάβουν υπόψη τους τα εκπαιδευτικά και κοινωνικοποιητικά αποτελέσματα σε βάθος χρόνου και να μην περιορίζονται στη λήψη μέτρων διαχείρισης των περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο. Επίσης οι σχεδιαστές χρειάζεται να προτάξουν στις επιλογές τους: α) την κύρια ομάδα στόχου των παρεμβάσεων του προγράμματος (θύτες, θύματα, σχολική ομάδα, παρατηρητές/θεατές εκφοβισμού, εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντές), β) τις μαθησιακές δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά μέσα, που θα συμπεριλάβουν στη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και γ) το όργανο αξιολόγησης των σταδίων σχεδιασμού, διαδικασίας και αποτελεσμάτων υλοποίησης του προγράμματος. Όλες οι παραπάνω δράσεις και ενέργειες κρίνεται απαραίτητο να προηγηθούν από πλευράς των σχεδιαστών προγραμμάτων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη προσαρμογή της φιλοσοφίας και μεθοδολογίας τους στην ισχύουσα κουλτούρα και δομο- λειτουργία κάθε τοπικής σχολικής μονάδας και συνακόλουθα να διασφαλιστούν τα βέλτιστα κοινωνικο-εκπαιδευτικά αποτελέσματα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στη χώρα μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

American School Counselor Association (ASCA). (2011). *The professional school counselor and the promotion of safe schools through conflict resolution and bullying/harassment prevention*. Retrieved from:

<https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/position%20statements/PS-Bullying.pdf>.

American School Counselor Association (ASCA). (2012). *ASCA national model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.). Alexandria, VA: Author.

Bell, C. D., Raczynski, K. A., & Horne, A. M. (2010). Bully Busters abbreviated evaluation of a group-based bully intervention and prevention program. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(3), 257–267.

- Bowllan, N. M. (2011). Implementation and evaluation of a comprehensive, school-wide bullying prevention program in an urban/suburban middle school. *Journal of School Health, 81*(4), 167–173.
- Burger, C., Strohmeier, D., Stefanek, E., Schiller, E., & Spiel, C. (2011). *Effects of the Viennese social competence training (ViSC) on teachers' strategy use for tackling bullying*. Poster presented at the 12th European Congress of Psychology. Istanbul, Turkey.
- Domino, M. (2013). Measuring the impact of an alternative approach to school bullying. *Journal of School Health, 83*(6), 430–437.
- Karna, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 535–551.
- Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development, 82*(3), 259–267.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124–134.
- Pack, C., White, A., Raczynski, K., & Wang, A. (2011). Evaluation of the safe school ambassadors program: A student-led approach to reducing mistreatment and bullying in schools. *Clearing House, 84*(4), 127–133.
- Perlus, J., Brooks-Russell, A., Wang, J., & Iannotti, R. (2014). Trends in bullying, physical fighting, and weapon carrying among 6th through 10th grade students from 1998–2010: Results from a national study. *American Journal of Public Health, 104*(6), 1100–1106.
- Spiel, C., Strohmeier, D., Schiller, E., Stefanek, E., Schlutes, M., Hoffmann, C., Yanagida, T., & Pollhammer, B. (2011). *ViSC social competence program. Evaluation study. Final report. Report to the Federal Ministry of Education, Arts, and Cultural Affairs*. Vienna, Austria: University of Vienna.
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC social competence program. *New Directions for Youth Development, 2012, (133)*, 71–84.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2014). Risk factors: *Children at risk for being bullied and children more likely to bully others*. Retrieved from <http://www.stopbullying.gov/at-risk/factors/index.html>.

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ, ΚΑΤΑ GARDNER, ΤΥΠΩΝ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

Αμάντα Σκαμάγκα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Howard Gardner μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλές εκφάνσεις της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να καταδείξει πώς η χρήση των τραγουδιών και της μουσικοκινητικής αγωγής στο ξενόγλωσσο μάθημα στις τρυφερές ηλικίες, τότε ακριβώς που καθορίζονται οι συνήθειες για τον τρόπο σκέψης, μπορεί να αναπτύξει πολύπλευρα την παιδική προσωπικότητα, αναπτύσσοντας πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (Λεκτική-Γλωσσική, Μαθηματική-Λογική, Μουσική-Ρυθμική, Σωματική-Κινησθητική, Οπτική-Χωροταξική, Ενδοπροσωπική, Διαπροσωπική, Φυσιοκρατική, Υπαρξιακή). Τραγούδια, μουσικοκινητική αγωγή, ρυθμικά ποιηματάκια, μουσικά παιχνίδια αποτελούν κατάλληλες δραστηριότητες για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, η οποία παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα όταν ξεκινά από τόσο νωρίς. Επιλέγοντας, λοιπόν, μουσικοκινητικές δραστηριότητες που συνδέονται με διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, ο καθηγητής της ξένης γλώσσας δημιουργεί τις συνθήκες για ολόπλευρη ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας και για κινητοποίηση των μικρών μαθητών σε ένα μάθημα ισότητας και σεβασμού στη διαφορετικότητα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ψυχολογία, Γλωσσοδιδασκτική, Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, Howard Gardner, τραγούδια, μουσικοκινητική αγωγή, πολύπλευρη ανάπτυξη, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

494

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Multiple Intelligences) είναι μια άκρως ενδιαφέρουσα προσέγγιση Παιδαγωγικής του 20ού αιώνα. Δημιουργήθηκε από τον Howard Gardner, Αμερικανό Αναπτυξιακό Ψυχολόγο και Καθηγητή Νόησης και Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Harvard, και έχει βρει υποστηρικτές παγκοσμίως. Πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και αρχές της επόμενης, το 1983, όταν ο Gardner εξέδωσε το πρώτο του σχετικό βιβλίο με τίτλο *Frames of Mind (Πλαίσια του Μυαλού)*, αλλά ο ίδιος εξακολουθεί να την αναπτύσσει ακόμα και σήμερα. Η θεωρία αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλές εκφάνσεις της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, καθώς είναι ένα εργαλείο για τον διδάσκοντα, ώστε να εστιάζει στις γνωστικές ικανότητες των μαθητών.

Ο Gardner άρχισε να αναπτύσσει τη θεωρία του με έναν προβληματισμό: δεν μπορούσε να εξηγήσει πώς η λύση των προβλημάτων στη ζωή μπορεί να κυριαρχείται από μια και μόνο ικανότητα του μυαλού, τη Γενική Νοημοσύνη (g) (Gardner 1993). Αν κάτι τέτοιο ίσχυε, τότε τα παιδιά, για παράδειγμα, θα είχαν τον ίδιο ρυθμό ανάπτυξης στην κατάκτηση της γλώσσας, του σχεδίου, των μαθηματικών, του χορού ή άλλων πεδίων. Όμως, στην πραγματικότητα αναπτύσσουν τη γλωσσική ικανότητα πολύ πιο γρήγορα από ό,τι την ευχέρεια στα μαθηματικά, καθώς επίσης δεν αριστεύουν στα πάντα. Ακόμα και τα λεγόμενα «παιδιά-θαύματα» διακρίνονται σε κάποιο συγκεκριμένο πεδίο ή δυο.

Ο Gardner θεωρεί πως η λέξη «νοημοσύνη» έχει λάβει πολύ ρηχούς ορισμούς στον δυτικό κόσμο, ως μια μετρήσιμη ιδιότητα του ανθρώπινου μυαλού (Gardner, 1995, Armstrong, 2000 και Gardner, 2006). Ο ίδιος προσπαθεί να ορίσει τη λέξη ως εξής: «Νοημοσύνη είναι η ικανότητα να λύνει κανείς προβλήματα ή να δημιουργεί προϊόντα, τα οποία εκτιμώνται μέσα σε ένα ή περισσότερα πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Gardner, 1993). Η ικανότητα αυτή είναι ψυχοβιολογική, έμφυτη στον ανθρώπινο νου και αναπτύσσεται και εκφράζεται σε κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Σκοπός, λοιπόν, της ανάπτυξης της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης είναι να διευρυνθεί το πεδίο των ανθρώπινων δυνατοτήτων πέρα από τα στενά όρια ενός IQ Test.

Η θεωρία του Gardner περιελάμβανε αρχικά επτά διαφορετικούς τύπους της ανθρώπινης νοημοσύνης. Σταδιακά, καθώς ο ίδιος εξελίσσει ακόμα τη θεωρία του, προστέθηκαν άλλοι δυο τύποι και σήμερα μιλάμε για Λεκτική-Γλωσσική, Μαθηματική-Λογική, Μουσική-Ρυθμική, Σωματική-Κινησθητική, Οπτική-Χωροταξική, Ενδοπροσωπική, Διαπροσωπική, Φυσιοκρατική και Υπαρξιακή Νοημοσύνη. Σύμφωνα με τον Gardner, μόνο δυο τύποι νοημοσύνης εκ των εννιά, η Λεκτική-Γλωσσική και η Λογικο-Μαθηματική, αξιολογούνται συνήθως στα σχολεία. Η θεωρία του προσπαθεί να δείξει ότι πρέπει να αντιλαμβανόμαστε τη νοημοσύνη ως κάτι πιο σύνθετο στη φύση της. Ο Gardner δεν υποστηρίζει πως κάθε άνθρωπος έχει αποκλειστικά και μόνο μια εκ των εννιά τύπων νοημοσύνης που υποδεικνύει, αλλά υπάρχει κάποιος ή κάποιοι τύποι που υπερτερούν στον τρόπο μάθησης και αντίληψης του κόσμου του καθενός έναντι των άλλων. Όλοι οι άνθρωποι, όμως, έχουν και τους εννιά τύπους, λιγότερο ή περισσότερο και μπορούν να αναπτύξουν κάθε τύπο σε επαρκή βαθμό. Επιπλέον, οι διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης στην πραγματικότητα αλληλεπιδρούν τόσο σε κάθε διαφορετικό άτομο όσο και σε διαφορετικές δραστηριότητες.

Σκοπός της αναγνώρισης των εννιά διαφορετικών τύπων νοημοσύνης δεν είναι «να δοθεί μια ταμπέλα» για κάθε τύπο μαθητή, μια μοναδική ικανότητα δηλαδή στην οποία θα περιχαρακώνεται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του. Σκοπός είναι να αναγνωρίζει ο διδάσκων τι τύπος μαθητή είναι ο καθένας, ώστε αφενός να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις ανάγκες του και αφετέρου να επιστρατεύει στο μάθημά του τις κατάλληλες τεχνικές που θα αναπτύξουν όλα τα είδη νοημοσύνης. Άλλωστε, όπως επισημαίνεται, «στη ζωή χρειαζόμαστε ανθρώπους που είναι συλλογικά καλοί σε διαφορετικά πράγματα. Ένας καλά ισορροπημένος κόσμος αποτελείται απαραίτητως από ανθρώπους που κατέχουν μείγματα διαφορετικών τύπων νοημοσύνης. Αυτό δίνει στις ομάδες μια πληρέστερη συλλογική ικανότητα από ό,τι σε ομάδες πανομοιότυπα ικανών ειδικών». (Πηγή: <http://www.businessballs.com/howardgardnermultipleintelligences.htm>).

ΟΙ ΠΟΛΛΑΠΛΟΙ ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Η πλειοψηφία των παιδαγωγών αναγνωρίζει τρεις γενικές κατηγορίες ανθρώπων, ανάλογα με τον τρόπο που αυτοί μαθαίνουν, οπτικούς τύπους, ακουστικούς τύπους και κιναισθητικούς τύπους. Όταν ο Gardner τοποθετήθηκε για πρώτη φορά σχετικά με τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης, μίλησε για επτά διαφορετικούς τύπους αντίληψης του κόσμου. Τα επόμενα χρόνια και ενώ ακόμα ανέπτυξε τη θεωρία του, προστέθηκαν στους επτά αρχικούς τύπους άλλοι δυο. Ας δούμε, λοιπόν, εντελώς συνοπτικά τους εννιά τύπους νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner, μιας θεωρίας που συνεχίζει να εξελίσσει.

Λεκτική – Γλωσσική Νοημοσύνη (Verbal – Linguistic)

Το παιδί που χαρακτηρίζεται κυρίως από Λεκτική και Γλωσσική Νοημοσύνη έχει αναπτυγμένες τις γλωσσικές δεξιότητες (ανάγνωση, προφορικός λόγος και γραφή) και σκέφτεται με λέξεις. Δείχνει ιδιαίτερη ευαισθησία στους ήχους, τις σημασίες και τους ρυθμούς των λέξεων. Η νοημοσύνη αυτή συνδέεται με τη γνώση που αποκτάται μέσω της γλώσσας, δηλαδή μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου. Οι γλωσσικά νοήμονες κατανοούν τη σύνταξη, τη σημασία των λέξεων και τη σωστή χρήση τους, καθώς και την κοινωνική και πολιτισμική χροιά τους, δηλαδή τους ιδιοματισμούς, τα λογοπαίγνια και τα αστεία που βασίζονται στις λέξεις. Αγαπούν επίσης να μαθαίνουν νέες λέξεις, αποδίδουν στις γραπτές εργασίες και παρουσιάζουν μεγάλη κατανόηση σε ό,τι διαβάζουν. Μπορεί να υιοθετούν ασχολίες όπως αυτές του συγγραφέα ή ποιητή, του αφηγητή, του δικηγόρου, του δημοσιογράφου ή του δημόσιου ομιλητή.

Λογική – Μαθηματική Νοημοσύνη (Logical – Mathematical)

Το παιδί που χαρακτηρίζεται κυρίως από Λογική και Μαθηματική Νοημοσύνη παρουσιάζει την ικανότητα να σκέφτεται εννοιολογικά και αφηρημένα, καθώς και να διακρίνει λογικά και αριθμητικά μοτίβα. Χρησιμοποιεί τους αριθμούς, τα μαθηματικά και τη λογική για να κατανοήσει τις αριθμητικές, οπτικές, χρωματικές και λοιπές έννοιες και τις σκέψεις γενικώς. Μπορεί να κατηγοριοποιεί, να κατατάσσει, να συμπεραίνει, να γενικεύει, να υπολογίζει και να υποθέτει. Οι λογικά και μαθηματικά νοήμονες αγαπούν τα πειράματα και τους γρίφους, απολαμβάνουν να εργάζονται με αριθμούς και μαθηματικούς τύπους και είναι οργανωτικοί και οργανωμένοι, ενώ γίνονται μαθηματικοί, λογιστές, στατιστικοί, επιστήμονες κτλ.

Χωροταξική – Οπτική Νοημοσύνη (Spatial – Visual)

Το παιδί που χαρακτηρίζεται κυρίως από Χωροταξική και Οπτική Νοημοσύνη έχει την ικανότητα να σκέφτεται με εικόνες, να οπτικοποιεί με ακρίβεια και να αναπαριστά γραφικά, ακόμα και αφηρημένες έννοιες, να υποδύεται, να φαντάζεται και να προσανατολίζεται. Αντιλαμβάνεται τα τεκταινόμενα μέσω των εικόνων, των γραμμών, των σχημάτων, των σχεδίων, των αποστάσεων, των χρωμάτων και των σχέσεών τους, στοιχεία που και γνωρίζει καλά στο περιβάλλον του. Οι χωροταξικά και οπτικά νοήμονες αγαπούν να σχεδιάζουν, να χρωματίζουν, να δουλεύουν με πηλό, να κατασκευάζουν με χαρτί, χαρτόνι, ύφασμα κτλ., να ασχολούνται με παζλ, χάρτες, με τη διακόσμηση, με συνδυασμούς χρωμάτων ή υλικών, καθώς και να εξερευνούν νέα μέρη. Πιθανά επαγγέλματα που σχετίζονται είναι ο αρχιτέκτονας, ο ξεναγός, ο εφευρέτης, ο διακοσμητής, ο ζωγράφος, ο χειρουργός ή ο πιλότος.

Σωματική – Κινησθητική Νοημοσύνη (Bodily – Kinesthetic)

Το παιδί που χαρακτηρίζεται κυρίως από Σωματική και Κινησθητική Νοημοσύνη έχει την ικανότητα να γνωρίζει και να ελέγχει τις κινήσεις του σώματός του και να μεταχειρίζεται τα αντικείμενα με επιδεξιότητα. Μαθαίνει κάνοντας, δηλαδή με σωματική κίνηση και άρα όχι απαραίτητα με συνειδητό τρόπο, όπως δηλαδή μαθαίνουμε να οδηγούμε, να κάνουμε ποδήλατο, να χορεύουμε, να πιάνουμε κάτι που μας πετάνε, να διατηρούμε την ισορροπία μας. Το παιδί αυτό συχνά εκφράζει τις ιδέες και τα συναισθήματα με τη γλώσσα του σώματος και τις χειρονομίες και διεξάγει καλύτερα μια δραστηριότητα μέσω της μίμησης, αφού δει πρώτα κάποιον άλλο να την κάνει. Μπορεί επίσης να δημιουργεί πράγματα με τη χειροτεχνία, ενώ παρουσιάζει συντονισμό στις κινήσεις, ισορροπία, δύναμη, ευελιξία και ταχύτητα. Οι σωματικά και κινησθητικά νοήμονες αγαπούν τη σωματική άσκηση και τα παιχνίδια που προϋποθέτουν την κίνηση, την ψηλάφιση, τον χορό, τη χειροτεχνία και τα παιχνίδια ρόλων. Τους αρέσει να δείχνουν στους άλλους πώς να κάνουν κάτι, ενώ δυσκολεύονται να καθίσουν ήρεμοι για μεγάλο διάστημα και βαριούνται εύκολα ή αφαιρούνται αν δεν εμπλέκονται ενεργά σε κάτι. Γίνονται συχνά ηθοποιοί, χορευτές, μίμοι, χορογράφοι, αθλητές, ορειβάτες, γλύπτες, μηχανικοί, χειρουργοί ή επιδέξιοι τεχνίτες.

Μουσική – Ρυθμική Νοημοσύνη (Musical – Rhythmic)

Ο τύπος αυτός νοημοσύνης ονομάζεται επίσης ακουστικός και δονητικός. Το παιδί που χαρακτηρίζεται κυρίως από Μουσική και Ρυθμική Νοημοσύνη παρουσιάζει την ικανότητα να παράγει και να εκτιμά τους ήχους, τον ρυθμό, τη χροιά και τον τόνο της φωνής, τις δονήσεις, τη μελωδία και, φυσικά, τη μουσική, αναγνωρίζοντας και από πιο μουσικό όργανο αυτή παίζεται κάθε φορά. Είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο στους ήχους και τους θορύβους στο περιβάλλον του, αλλά πιθανόν μπορεί να μελετά καλύτερα με μουσική υπόκρουση. Έχει συχνά την ικανότητα να αναπαράγει ή να μιμείται έναν ήχο ή ρυθμό, έστω και αν τον έχει ακούσει μια φορά. Η ικανότητα αυτή το κάνει να μιμείται επιτυχώς την προφορά μιας ξένης γλώσσας και τον επιτονισμό της. Οι μουσικά και ρυθμικά νοήμονες αγαπούν να συνθέτουν μουσική και να ακούν διάφορα μουσικά είδη και τραγούδια. Επαγγέλματα που σχετίζονται είναι οι συνθέτες, οι μουσικοί, οι κριτικοί μουσικής και οι ηχολήπτες.

Διαπροσωπική Νοημοσύνη (Interpersonal)

Το παιδί που χαρακτηρίζεται κυρίως από Διαπροσωπική Νοημοσύνη έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις διαθέσεις, τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες των άλλων. Οι διαπροσωπικά νοήμονες μπορούν να συνδέονται και να εργάζονται με άλλους ανθρώπους, συχνά ως ικανότατα μέλη μιας ομάδας. Αναπτύσσουν τη διαπροσωπική επικοινωνία και μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, διαβάζοντας ακόμα και τις εκφράσεις του προσώπου, τη φωνή και τις χειρονομίες των άλλων. Έχουν πολλούς φίλους, συμπονούν και δείχνουν κατανόηση προς τις απόψεις των άλλων. Επιπλέον, μπορούν να λύνουν αποτελεσματικά τις διαφωνίες και να καταλήγουν σε συμβιβασμούς, καθώς είναι άριστοι διαμεσολαβητές. Αγαπούν τις ομαδικές δραστηριότητες και τη συνεργασία. Επιτυχημένοι δάσκαλοι, ηθοποιοί, θεραπευτές, πολιτικοί ηγέτες και πωλητές βασίζονται σε αυτόν τον τύπο νοημοσύνης.

Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη (Intrapersonal)

Το παιδί που χαρακτηρίζεται κυρίως από Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη έχει αυτογνωσία, αυτοπειθαρχία και αυτοπεποίθηση. Αναγνωρίζει τα όρια, τα ταλέντα, τις επιθυμίες και τις δυνατότητές του και είναι ικανό να ενεργεί ανάλογα. Αντιλαμβάνεται τα εσωτερικά συναισθήματα, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις διαδικασίες της σκέψης του και της ζωής του. Θέλει να γνωρίζει τη σημασία, τον σκοπό και το νόημα των πραγμάτων, ώστε να παίρνει τις αποφάσεις της ζωής του. Οι ενδοπροσωπικά νοήμονες αγαπούν να εργάζονται μόνοι τους και συχνά εμφανίζονται ντροπαλοί προς τους άλλους. Είναι δημιουργικοί, έχουν ένστικτο και παρουσιάζουν συνήθως εσωτερικά κίνητρα για τις πράξεις τους, άρα δεν έχουν ανάγκη από εξωτερικές επιβραβεύσεις γι' αυτές. Έχουν ισχυρή θέληση, αυτοπεποίθηση και άποψη σχεδόν για τα πάντα. Πολλές φορές άλλοι άνθρωποι έρχονται σε αυτούς για συμβουλές, ενώ κάποιοι μπορούν να γράψουν επιτυχημένες αυτοβιογραφίες.

Φυσιοκρατική Νοημοσύνη (Naturalist)

Το παιδί που χαρακτηρίζεται κυρίως από Φυσιοκρατική Νοημοσύνη έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει, να εκτιμά, να κατανοεί και να και να κατηγοριοποιεί τα φυσικά φαινόμενα, τη χλωρίδα, την πανίδα και το φυσικό περιβάλλον γενικά. Μπορεί επίσης να διαχωρίζει τα έμψυχα από τα άψυχα αλλά και τα άψυχα πράγματα του αστικού περιβάλλοντος μεταξύ τους. Οι φυσιοκρατικά νοήμονες αγαπούν την ύπαιθρο, τα ζώα, τα φυτά και γενικώς τη φύση. Δείχνουν ενδιαφέρον για τον καιρό και τις αλλαγές του, τα φύλλα που πέφτουν, τον ήχο του ανέμου, την ηλιοφάνεια, τα έντομα, τα αδέσποτα και τα κατοικίδια ζώα. Τους αρέσει επίσης να συλλέγουν πράγματα που προέρχονται ή σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον, κοχύλια, έντομα, ξυλαράκια, βότσαλα, φύλλα, άνθη κτλ. Η νοημοσύνη αυτή είναι απαραίτητη για τους κυνηγούς, τους αρχαιολόγους, τους αγρότες ή τους αρχιτέκτονες τοπίου.

Υπαρξιακή Νοημοσύνη (Existential)

Ο τύπος της Υπαρξιακής Νοημοσύνης είναι ο πιο πρόσφατος στη θεωρία του Gardner (Gardner 1999). Αυτός που χαρακτηρίζεται κυρίως από Υπαρξιακή Νοημοσύνη παρουσιάζει ιδιαίτερη ευαισθησία και ικανότητα να αντιμετωπίζει βαθιά φιλοσοφικά ερωτήματα σχετικά με την ανθρώπινη ύπαρξη, όπως «Ποιο είναι το νόημα της ζωής;», «Γιατί πεθαίνουμε;», «Πώς δημιουργηθήκαμε;», «Ποια είναι η θέση της ανθρωπότητας στην οικουμενική ύπαρξη;», «Υπάρχει Θεός;» κτλ. Στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία η Υπαρξιακή Νοημοσύνη είναι μάλλον δυσεύρετη, εκτός μεμονωμένων περιπτώσεων, καθώς περιλαμβάνει πολύ αφηρημένες έννοιες. Έτσι, στο εξής θα γίνεται λόγος για τους οκτώ πρώτους τύπους νοημοσύνης.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΤΥΠΩΝ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ/ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης βρίσκει εφαρμογή στη διδασκαλία ξένων γλωσσών και μάλιστα αρκετοί ξενόγλωσσοι εκδοτικοί οίκοι έχουν αρχίσει να δημιουργούν μεθόδους που βασίζονται σε αυτή. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η πρακτική εφαρμογή της θεωρίας στη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Άλλωστε, όπως αναφέρουν οι επιμελητές της ελληνικής έκδοσης βιβλίου του Gardner, «η ηλικία από δύο έως έξι χρονών κρύβει τα περισσότερα μυστικά για τη δύναμη της ανθρώπινης ανάπτυξης, σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη φάση ανάπτυξης. Στην περίοδο αυτή καθορίζονται οι συνήθειες για τον τρόπο σκέψης. Το παιδί προσπαθεί να κατανοήσει τον κόσμο συνολικά, να σκέφτεται και να εκφράζεται με τη γλώσσα, να αντιλαμβάνεται τους όρους που αναφέρονται στο χώρο, να αναλύει χρησιμοποιώντας τη μουσική, να υπολογίζει με λογικομαθηματικά εργαλεία, να κατανοεί τον εαυτό του και τα άλλα άτομα και να επιλύει προβλήματα χρησιμοποιώντας ολόκληρο το σώμα του». (Κουτσοβάνου και Πανταζής, στο Gardner, 2006).

Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης μπορεί να έχει τριπλή εφαρμογή στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία με θετικά αποτελέσματα. Τα βασικά πλεονεκτήματα της εφαρμογής της θεωρίας είναι:

- **Ολόπλευρη ανάπτυξη παιδικής προσωπικότητας:** Ο ίδιος ο Gardner θεωρεί πως οι διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης οφείλονται, εκτός από κληρονομικούς παράγοντες, στην προσχολική αγωγή κι, έτσι, το παιδί έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τους διάφορους τύπους αν του δοθεί έστω και μια μικρή ευκαιρία να το πράξει. Επιπλέον, η θεωρία ενισχύει την πίστη στις διαφορετικές δυνατότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά.
- **Ενθουσιασμός και κίνητρο:** Εάν ο διδάσκων γνωρίζει ποιοι τύποι νοημοσύνης είναι περισσότερο ανεπτυγμένοι στα παιδιά της τάξης του ή στους μεμονωμένους μαθητές που καλείται να διδάξει, θα είναι σε θέση να χρησιμοποιεί αντίστοιχες δραστηριότητες προς όφελος της ομαλής διεξαγωγής του μαθήματος. Δεν πρέπει όμως να διδάσκει μόνο με δραστηριότητες που γνωρίζει πως θα είναι αρεστές, γιατί κάτι τέτοιο θα σήμαινε ότι παραμελεί την ανάπτυξη των υπόλοιπων τύπων νοημοσύνης. Μπορεί όμως να εφαρμοστεί κάλλιστα όταν βλέπει ότι χάνει το ενδιαφέρον του μαθητή, ως ευχάριστο διάλειμμα, ως ξεκούραση, ως επιβράβευση, ακόμα και ως κίνητρο.
- **Σεβασμός και ισότητα:** Η αναγνώριση των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης των μαθητών μιας τάξης και η χρήση δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν αντίστοιχα διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης συντελεί στην επίτευξη ενός μαθήματος ισότητας και σεβασμού στη διαφορετικότητα. Με άλλα λόγια, κανένα παιδί δε θα υστερεί στην

απόδοσή του και στη συμμετοχή του, εφόσον κάποια από όλες τις δραστηριότητες θα ταιριάζει με τις δικές του προτιμήσεις και ικανότητες.

Ο καθηγητής της ξένης γλώσσας που επιθυμεί να εφαρμόσει τη Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης κατά τη διδασκαλία του σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μπορεί να προετοιμάσει και να επιλέξει για το μάθημά του πλήθος δραστηριοτήτων. Ωστόσο, σκοπός μας είναι να αποδείξουμε, ότι διαφορετικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τη Μουσικοκινητική Αγωγή μπορούν να αναπτύξουν τους περισσότερους από τους Τύπους Πολλαπλής Νοημοσύνης που προτείνει ο Gardner.

Η μουσικοκινητική αγωγή συνεισφέρει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας. Αναπτύσσει και τις δυο πλευρές του εγκεφάλου, βοηθά στην εκτόνωση της τάσης για συνεχή κίνηση και συμβάλλει στη φυσική, γνωστική, γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών μαθητών. Στην πραγματικότητα, είναι ίσως ο πιο κατάλληλος τρόπος, πρώτης τουλάχιστον, προσέγγισης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ο οποίος ενδείκνυται για κάθε ηλικία, ακόμα και για τα βρέφη. Στις μικρές ηλικίες, κάθε κίνηση βοηθά το παιδί να πλησιάσει, να ερευνήσει και να γνωρίσει το περιβάλλον του, να πειραματιστεί, να βρει τα όριά του, να συνεργαστεί και να δημιουργήσει. Η μουσικοκινητική αγωγή και τα τραγούδια, ωστόσο, μπορούν να γίνουν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Τα τραγούδια βοηθούν τη διεύρυνση του λεξιλογίου των παιδιών στη γλώσσα-στόχο, την κατάκτηση γραμματικών δομών, τη φωνητική επίγνωση. Σε κάθε γλώσσα, υπάρχουν διάφορα είδη τραγουδιών και ομαδικών μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων που αρέσουν στα παιδιά. Τέσσερις βασικές κατηγορίες είναι τα τραγούδια με επαναλήψεις, τα κινητικά τραγούδια, τα μουσικά παιχνίδια και τα αστεία τραγούδια ή με στίχους δίχως νόημα.

Οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες, εξ' ορισμού, αναπτύσσουν τόσο τη Μουσική-Ρυθμική Νοημοσύνη όσο και τη Σωματική-Κινητική. Τα παιδιά ακούνε ένα τραγούδι, μαθαίνουν τη μελωδία του, κινητοποιούνται από τον ρυθμό του και κινούνται σε αυτόν ελεύθερα ή έπειτα από σχετική υπόδειξη του διδάσκοντα, χρησιμοποιώντας ολόκληρο το σώμα τους ή συγκεκριμένα μέρη αυτού. Παρ' όλα αυτά, μια μουσικοκινητική δραστηριότητα στην ξένη γλώσσα, μπορεί να αναπτύξει περισσότερους τύπους νοημοσύνης από τους δύο βασικούς. Η μουσική και η κίνηση βοηθούν τους μικρούς μαθητές να αναπτυχθούν σε πολλαπλά επίπεδα, εμπλέκοντάς τα σε δραστηριότητες ακρόασης αλλά και εμπειρίες συνεργασίας με άλλα παιδιά. Δίνουν ευκαιρίες στους μικρούς μαθητές να πειραματιστούν κινητικά, να φανταστούν και να εκφραστούν με παιγνιώδη τρόπο. Μιλώντας, λοιπόν, με όρους της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης, τα τραγούδια και η μουσικοκινητική αγωγή αναπτύσσουν πολλούς διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης.

Ας ξεκινήσουμε με τη **Μουσική – Ρυθμική Νοημοσύνη**: Τόσο η ακρόαση όσο και το τραγούδισμα τραγουδιών, τα ποιηματάκια, οι μουσικοκινητικές ασκήσεις, η χρήση μουσικής ως υπόβαθρο στο μάθημα, το παίξιμο μουσικής ή το κράτημα ρυθμού αναπτύσσουν τη Μουσική-Ρυθμική Νοημοσύνη των παιδιών. Τα τραγούδια που ο διδάσκων επιλέγει για την τάξη του πρέπει να είναι ζωνρά και ευχάριστα, ώστε να παροτρύνουν τους μαθητές να συμμετάσχουν. Βέβαια, αν στόχος είναι τα παιδιά να ηρεμήσουν έπειτα από μια έντονη δραστηριότητα, η επιλογή των τραγουδιών θα πρέπει να γίνεται αναλόγως.

Σωματική – Κινητική: Μέσα από την ακρόαση τραγουδιών και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, το «μάθημα ακρόασης μετατρέπεται σε ένα δημιουργικό παιχνίδι γνώσης, βιωματικής συμμετοχής και δημιουργίας» (Φιλιππάκης). Με άλλα λόγια, ακούγοντας και κάνοντας, τα παιδιά συμμετέχουν σε μια εμπειρία Ολικής Αισθητηριακής Κινητικής Απόκρισης (Total Physical Response – TPR) που ενδείκνυται για τη διδασκαλία σε μικρές

ηλικίες, καθώς αφενός εκτονώνει την αυξημένη ενέργεια των παιδιών και αφετέρου αναπτύσσει και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου. Η μουσική βοηθά τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν την αδρή κινητικότητα, όταν κινούνται ακολουθώντας τον ρυθμό της. Τα βοηθά να ανακαλύψουν τρόπους να κινήσουν το σώμα τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητες των μεγάλων μυών, της ισορροπίας, της εκκίνησης και της στάσης, του προσανατολισμού στο χώρο και του συντονισμού τόσο του σώματος όσο και της κίνησης ματιών και χεριών. Τα βοηθά επίσης να συνειδητοποιήσουν το γνωστικό σχήμα του σώματος ή να γνωρίσουν μη συνηθισμένες κινήσεις που μπορούν να κάνουν με αυτό, αλλά και να αποκτήσουν αντίληψη του χώρου. Αν το τραγούδι ωθεί τα παιδιά να κινήσουν τα δάχτυλά τους, τότε αναπτύσσουν και τις δεξιότητες των μικρών μυών. Με τα τραγούδια και τη μουσικοκινητική αγωγή, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον χώρο των τεχνών, της μουσικής, του χορού και της κίνησης ως δημιουργικής έκφρασης και, τέλος, γνωρίζουν τη δραματική τέχνη, μέσω της αναπαράστασης. Τις περισσότερες φορές, τα ηχητικά και μουσικά ερεθίσματα των τραγουδιών ωθούν τα παιδιά να αντιδράσουν κινητικά και να συνεργαστούν με παιγνιώδη τρόπο. Η κίνησή τους μπορεί να είναι είτε ελεύθερη είτε κατευθυνόμενη από τον διδάσκοντα. Ανάλογα τον στόχο διδασκαλίας, ο καθηγητής της ξένης γλώσσας μπορεί να δώσει οδηγίες στα παιδιά να ακούσουν τα τραγούδια στην γλώσσα-στόχο και να χορέψουν ή να κινηθούν στον χώρο όπως το επιθυμούν, έχοντας πριν διασφαλίσει ότι αυτός είναι ασφαλής για τέτοιου είδους δραστηριότητα. Ο χορός των παιδιών μπορεί να πραγματοποιείται ατομικά, ανά ζεύγη ή συλλογικά, σε κύκλο ή ατάκτως. Στην αρχή, τα παιδιά κινούνται περισσότερο με τον δικό τους ρυθμό, παρά ακολουθώντας τον ρυθμό της μουσικής. Μετά από την ηλικία των 3-4 ετών, τα παιδιά είναι σε θέση να ακολουθήσουν έναν σταθερό ρυθμό και να συντονίσουν τις κινήσεις του σώματός τους με τις αλλαγές της μουσικής. Ο διδάσκων μπορεί, όμως, και να κατευθύνει τα παιδιά να κινηθούν σύμφωνα με τους στίχους του τραγουδιού, δείχνοντάς τους ο ίδιος τις κινήσεις που καλούνται να κάνουν και προτρέποντάς τα να το πράξουν. Συνήθως, καθώς τα πολύ μικρά παιδιά έχουν την τάση της μίμησης, προσπαθούν να μιμηθούν τον διδάσκοντα ακόμα και κατά την ελεύθερη κίνηση, επομένως ο ίδιος πρέπει να μεταδίδει τον ενθουσιασμό του και να παρασύρει τα παιδιά σε μια διασκεδαστική δραστηριότητα. Για παράδειγμα, αν το τραγούδι μιλάει για μια αρκούδα που σκαρφαλώνει, ο διδάσκων καλό είναι να μιμηθεί την κίνηση αυτή και να προτρέψει τα παιδιά να κάνουν το ίδιο. Ακόμα και αν το τραγούδι δεν είναι ένα από τα κατεξοχήν κινητικά τραγούδια (action songs), ο διδάσκων πρέπει πάντα να φαντάζεται πώς θα μπορούσε να κινηθεί με το εκάστοτε τραγούδι ή ποιες χειρονομίες θα μπορούσαν να το συνοδέψουν, σε σχέση πάντα με τα συμφραζόμενα που θέλει να προσφέρει στους μικρούς μαθητές. Ειδικά αν ο διδάσκων απευθύνεται σε βρέφη, η χρήση απλών μιμητικών ή εκφραστικών-περιγραφικών κινήσεων κατά τη διάρκεια ενός τραγουδιού είναι πολύ χρήσιμη. Τα βρέφη μιμούνται τις απλές κινήσεις τη στιγμή που τις βλέπουν. Κατά τη μεταβρεφική ηλικία, τα παιδιά αρχίζουν να αναπαράγουν ανθρώπινες κινήσεις που έχουν δει προηγουμένως.

Λεκτική-Γλωσσική: Το κάθε τραγούδι ή ποιηματάκι μουσικοκινητικής αγωγής περιέχει, φυσικά, γλώσσα, *απαρτίζεται από λέξεις που συνδυάζονται με μουσική, ρυθμό και κίνηση.* Έτσι, μέσα από τα τραγούδια, τα παιδιά εκτίθενται σε νέα γλωσσικά στοιχεία ή επαναλαμβάνουν ήδη κατεκτημένα. Παρασταίνοντας τη σημασία των λέξεων με κινήσεις, υποβοηθώντας την κατανόηση με οπτικό υλικό και συζητώντας με τα παιδιά πάνω στη γλώσσα που περιέχει το τραγούδι, δίνεται η ευκαιρία διεύρυνσης της γλώσσας και του λεξιλογίου. Επιπλέον, ενισχύεται η φωνολογική επίγνωση των παιδιών, ειδικά μέσω των ομοιοκαταληξιών και των επαναλήψεων, καθώς και η επίγνωση γραφής, στις μεγαλύτερες ηλικίες μέσα από τα λόγια των τραγουδιών που μπορούν να τα βλέπουν ενώ τραγουδούν. Η γλώσσα που περιέχουν τα τραγούδια μπορεί να αφορά τη σύντομη αφήγηση μιας ιστορίας (π.χ. *In a cottage in a wood*), να μιμείται την ομιλία με διαλόγους ή ερωταπαντήσεις. Το λεκτικό κομμάτι της μουσικοκινητικής δραστηριότητας αφομοιώνεται εύκολα από τα μικρά

παιδιά, με αποτέλεσμα να εσωτερικεύουν αβίαστα νέες λέξεις και έννοιες, εκφράσεις και αναπτυγμένες προτάσεις, γραμματικές και συντακτικές δομές στη γλώσσα-στόχο. Τα τραγούδια μπορούν να διδάξουν με διασκεδαστικό τρόπο όλο το προς διδασκαλία λεξιλόγιο στη γλώσσα-στόχο και χωρίς την ανάγκη μετάφρασης. Το λεξιλόγιο κατακτάται σταδιακά και με τον τρόπο αυτό μετατρέπεται από παθητικό σε ενεργητικό. Μέσω του βασικού χαρακτηριστικού των τραγουδιών, δηλαδή της επανάληψης, τα παιδιά αφομοιώνουν ευκολότερα τη γλώσσα, ενώ αναπτύσσουν τα κίνητρά τους για μάθηση. Εξάλλου, τα τραγούδια έχουν την ιδιότητα να μένουν στο μυαλό κι έτσι τα τραγούδια στη γλώσσα-στόχο μπορούν να συνοδεύουν τις δραστηριότητες των παιδιών πολλή ώρα ή και μέρες μετά την ακρόασή τους, προσφέροντάς τους επιπλέον γλωσσική εξάσκηση. Μέσω των τραγουδιών, τα παιδιά αντιλαμβάνονται την προφορά της γλώσσας-στόχου, τον επιτονισμό και τον ρυθμό της. Με άλλα λόγια, αναπτύσσουν τη φωνητική και φωνολογική τους επίγνωση, καθώς παίζουν με τους ήχους και τους ρυθμούς της γλώσσας και ακούνε και διακρίνουν τους φθόγγους της. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν οδηγίες που θα ακολουθούν στην τάξη, όπως, για παράδειγμα, να κάθονται, να σηκώνονται, να ανοίγουν το βιβλίο κτλ., χωρίς οι οδηγίες αυτές να διδάσκονται ή να δίνονται με τον «παραδοσιακό» τρόπο. Με τον τρόπο αυτό, η διαχείριση της τάξης γίνεται ευκολότερη και προκαλεί λιγότερο άγχος στα παιδιά. Το κλίμα της τάξης γίνεται αμέσως θετικό, όπως και τα συναισθήματα των μικρών μαθητών. Τα τραγούδια στη γλώσσα-στόχο μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν ως μουσικό υπόβαθρο παράλληλα με μια άλλη δραστηριότητα, για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια μιας χειροτεχνίας ή ζωγραφιάς. Με τρόπο υποσυνείδητο, οι στίχοι των τραγουδιών εγγράφονται στη μνήμη των παιδιών, δίνοντάς τους επιπλέον γλωσσικό εισαγόμενο. Όταν ένα τραγούδι έχει επαναληφθεί πολλές φορές και έχει γίνει κτήμα των παιδιών, ο διδάσκων μπορεί να τους αναθέσει μια άτυπη προφορική άσκηση συμπλήρωσης κενών: ο διδάσκων τραγουδά ένα τραγούδι ή χρησιμοποιεί ηχητικό υλικό για την παρουσίασή του και σταματά κάθε φορά που μια λέξη-κλειδί πρόκειται να προφερθεί. Τα παιδιά ξέροντας τι ακολουθεί φωνάζουν όλα μαζί –ή όσα νιώθουν άνετα να το κάνουν– τη λέξη αυτή και νιώθουν πραγματική ικανοποίηση για το κατόρθωμά τους!

Περνώντας στην **Οπτική-Χωροταξική Νοημοσύνη**, τα τραγούδια στη γλώσσα-στόχο είναι άριστοι φορείς νοήματος. Προκειμένου το νόημα αυτό να έχει πραγματικά νόημα για τους μαθητές, είναι σκόπιμο ο διδάσκων να προσπαθεί πάντα να οπτικοποιεί όσο περισσότερη γλώσσα που περιέχεται στο τραγούδι μπορεί με τη χρήση flashcards, με αφίσες, με ζωγραφιές ή ακόμα και με βιντεάκια που θα παίζονται παράλληλα ή εκ των προτέρων με σκοπό επιδεικτικό. Για παράδειγμα, αν ο διδάσκων επιθυμεί να διδάξει τα ζώα της φάρμας και επιλέξει να τραγουδήσει το τραγούδι «Old MacDonald had a farm», η οπτικοποίηση του τραγουδιού θα μπορούσε να γίνει με εικόνες του Old MacDonald, της φάρμας του και όλων των ζώων που βρίσκονται εκεί, επιδεικνύοντας την αντίστοιχη εικόνα κατά την προφορά των αντίστοιχων λέξεων. Ένας άλλος τρόπος οπτικοποίησης των τραγουδιών είναι με την εύρεση ή δημιουργία βίντεο με τα προς διδασκαλία τραγούδια. Ο τρόπος αυτός, ωστόσο, κρύβει παγίδες, καθώς η κινούμενη εικόνα έχει την ιδιότητα να απορροφά την προσοχή των μικρών παιδιών, τα οποία θα κάθονται κοιτώντας σχεδόν αποχωνωμένα, παρά θα συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία με κίνηση. Με την οπτικοποίηση των τραγουδιών, τα παιδιά αφομοιώνουν και απομνημονεύουν πιο αποδοτικά.

Λογική – Μαθηματική: Η μουσική και η κίνηση ενισχύουν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς μέσα από μουσικοκινητικές δραστηριότητες καλούνται να επιλύσουν προβλήματα, να συγκρίνουν, να μετρήσουν, να αντιληφθούν τη θέση τους στον χώρο, να προσποιηθούν ρόλους και καταστάσεις και να σκεφτούν συμβολικά. Για παράδειγμα, μέσα από μια μουσικοκινητική δραστηριότητα, το παιδί μπορεί να αντιληφθεί και να

χρησιμοποιήσει ζεύγη αντιθέτων και έννοιες μέτρησης μεγεθών ή και χρόνου, όπως μεγάλο/μικρό, ψηλά/χαμηλά, γρήγορα/αργά, μπορεί να δημιουργήσει κανονικότητες με τις λέξεις που τραγουδά, τις κινήσεις του σώματός του και με τα μουσικά όργανα, μπορεί να μάθει τις έννοιες των αριθμών, τα σχήματα κτλ. Τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την Μαθηματική – Λογική Νοημοσύνη με τραγούδια αρίθμησης, ομοιοκαταληξίες και ρυθμικές απαγγελίες. Μπορούν επίσης να αναγνωρίζουν κανονικότητες και λογικές σχέσεις όταν συνοδεύουν τα τραγούδια με ρυθμικά παλαμάκια και επαναλαμβάνουν ρυθμικά μοτίβα της μουσικής.

Διαπροσωπική: Οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες και τα μουσικά παιχνίδια μπορούν να συνεισφέρουν επίσης στην κοινωνικοποίηση των μικρών παιδιών, καθώς συνήθως πρόκειται για ομαδικές δραστηριότητες. Έτσι, τα παιδιά νιώθουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα, ενώ μπορεί να χρειάζεται να συνεργαστούν και να αναπτύξουν έτσι τη διαπροσωπική τους νοημοσύνη.

Εκτός από τη Διαπροσωπική Νοημοσύνη, και η **Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη** μπορεί να αναπτυχθεί με τη Μουσικοκινητική Αγωγή, μέσα από τη σύνδεση των τραγουδιών με τις προσωπικές εμπειρίες του παιδιού, την εξωτερίκευση διαφόρων συναισθημάτων, την παρουσίαση αγαπημένων, προσωπικών επιλογών και εμπειριών, χρησιμοποιώντας το σώμα τους. Μπορεί, για παράδειγμα, να ζητείται από κάθε παιδί να δείχνει πώς κινείται στο ρυθμό της μουσικής στα άλλα παιδιά, τονώνοντας την ατομικότητα και διαφορετικότητά του. Επιπλέον, σταδιακά, τα παιδιά αναπτύσσουν τις προσωπικές τους προτιμήσεις και επιλέγουν τα ίδια τα τραγούδια που θέλουν να τραγουδήσουν στη γλώσσα-στόχο, ζητώντας τα στη γλώσσα-στόχο.

Φυσιοκρατική: Με τον πειραματισμό πάνω σε διάφορα μουσικά όργανα ή με την κατασκευή μουσικών οργάνων από υλικά που βρίσκονται στη φύση, τα παιδιά αναπτύσσουν τη Φυσιοκρατική τους Νοημοσύνη, έρχονται δηλαδή σε μια πρώιμη επαφή με τις Φυσικές Επιστήμες. Μπορούν, έτσι, να παρατηρήσουν τους διαφορετικούς ήχους που παράγουν τα διάφορα σώματα αλλά και την κίνησή τους. Επιπλέον, μέσα από τα τραγούδια, τα παιδιά μπορούν να μάθουν για τους ανθρώπους και τις ασχολίες τους, τα ζώα, τα φυτά, τα φυσικά φαινόμενα, αλλά και να αντιληφθούν τη σχέση τους με το περιβάλλον.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, ο καθηγητής της ξένης γλώσσας που διδάσκει παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας οφείλει να λάβει υπόψη του τα πλεονεκτήματα των τραγουδιών, της μουσικής και της κίνησης και να τα εντάξει στο μάθημά του. Τα τραγούδια, η μουσικοκινητική αγωγή, τα ρυθμικά ποιηματάκια, τα μουσικά παιχνίδια είναι τεχνικές διδασκαλίας κατάλληλες για την πρώιμη ηλικία και μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, η οποία παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα όταν ξεκινά από τόσο νωρίς. Με βάση τη θεωρία του Gardner, ο καθηγητής της ξένης γλώσσας μπορεί να επιλέξει κατάλληλες δραστηριότητες που συνδέονται με διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης. Έτσι, ο καθηγητής της ξένης γλώσσας χάνει τον «παραδοσιακό» διδακτικό του ρόλο και αποκτά τη δυνατότητα να δημιουργήσει τις συνθήκες για την ολόπλευρη ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας και για την κινητοποίηση των μικρών μαθητών σε ένα μάθημα ισότητας και σεβασμού στη διαφορετικότητα, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να εξελιχθούν σε πολίτες με ισορροπημένη αντίληψη και δυνατότητα ευέλικτης λειτουργίας στο κοινωνικό σύνολο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria (USA): ASCD.
- Bredenkamp, S & Copple C. (1997). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*, επιμ. Ε. Ντολιοπούλου, μτφ. Ε. Μαρκάκη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Davis, K., Christodoulou, J. Seider, S. & Gardner, H. (2011). The Theory of Multiple Intelligences in <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf>.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences *Educational Researcher*, 18 (8), 4-10.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages *Phi Delta Kappan*, 77, 200-209.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο*, επιμ. Ε. Κουτσοβάνου, Σ. Πανταζής, μτφ. Ε. Κουτσοβάνου, Αθήνα: Ατραπός.
- Gardner, H. (2013). Multiple Intelligences and related educational topics in https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf.
- Hine, C. (2008). Developing Multiple Intelligences in Young Learners in http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=251.
- Ibnian, S.S.K. & Hadban, A.D. (2013). Implications of Multiple Intelligences Theory in ELT Field *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (4), 292-297.
- Kornhaber, M., Fierros, E. & Veenema, S. (2004). *Multiple Intelligences. Best Ideas from Research and Practice*, Boston: Pearson.
- Morgan, J.A. & Fonseca C. (2004). Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective *IJES*, 4 (1), 119-136.
- Palmberg, R. (2011). *Multiple Intelligences revisited* in <https://www.englishclub.com/esl-lesson-plans/EC-multiple-intelligences-revisited.pdf>.
- Spirovska, E. (2013). Integrating Multiple Intelligences in Teaching English as a Foreign Language – SEEU Experience and Practices *SEEU Review*, 9 (1), 9-20.
- Φιλιππάκης, Μ. *Μουσικοκινητική για παιδιά. Πρακτικός οδηγός για παιδαγωγούς, γονείς και εμπυχωτές*, Χανιά: Εκδόσεις Λευκό Αερόστατο.
- <http://www.businessballs.com/howardgardnermultipleintelligences.htm>

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΠΟΛΙΤΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Μαρίνα Σούννογλου & Αικατερίνη Μιχαλοπούλου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Όταν τα παιδιά αρχίζουν να επισκέπτονται το διαδικτυακό κόσμο, είναι απαραίτητο να το κάνουν με ασφάλεια και υπευθυνότητα. Η ψηφιακή πολιτότητα είναι ένα λειτουργικό σημείο στη ζωή του καθενός. Η έρευνα αυτή έχει ως στόχο να μελετήσει τις απόψεις των παιδιών για την έννοια και τη διαμόρφωση της έννοιας της ψηφιακής πολιτότητας. Προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι μια πραγματικότητα, επομένως η καλλιέργεια της ψηφιακής πολιτότητας είναι ένας βασικός παράγοντας στην εκπαίδευση. Το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να δώσει έμφαση στην καλλιέργεια της ψηφιακής πολιτότητας και προληπτικά να εφαρμόσει ένα σχέδιο για την ενσωμάτωση στην ψηφιακή εποχή (Larson, Miller & Ribble, 2010). Ο Ribble (2007, 2012), έχει δημιουργήσει μια μέθοδο για την εξήγηση και τη διδασκαλία των στοιχείων της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη μέσα από τρεις έννοιες: «Ο σεβασμός, η εκπαίδευση και η προστασία», αρχής γενομένης από το Νηπιαγωγείο. Ξεκινώντας με την έννοια του σεβασμού στους εαυτούς μας και στους άλλους. Οι μαθητές χρειάζονται μια σαφή κατανόηση του τι σημαίνει να είναι κάποιος ψηφιακός πολίτης. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι ένα πείραμα με δύο τάξεις νηπιαγωγείου, η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα, στην οποία έλαβε χώρα το ετήσιο πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο έχει ως στόχο να καλλιεργήσει τα κύρια χαρακτηριστικά της έννοιας του ψηφιακού πολίτη. Η άποψη των παιδιών ελέγχθηκε μέσω συνεντεύξεων. Καλλιεργώντας τη διαμόρφωση της έννοιας του ψηφιακού πολίτη, τα παιδιά έχουν καλύτερο έλεγχο και αυτονομία, στοιχεία που τους δίνει εγγυήσεις για τον μελλοντικό ρόλο ως πολίτες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ψηφιακή πολιτότητα, νηπιαγωγείο

504

ΣΚΟΠΟΣ

Η ψηφιακή πολιτότητα είναι ένα λειτουργικό σημείο στη ζωή του καθενός. Η έρευνα αυτή έχει ως στόχο να μελετήσει τις απόψεις των παιδιών για την έννοια του πολίτη και της ψηφιακής πολιτότητας.

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

Προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι μια πραγματικότητα, επομένως η καλλιέργεια της ψηφιακής πολιτότητας είναι ένας βασικός παράγοντας στην εκπαίδευση.

Το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να δώσει έμφαση στην καλλιέργεια της ψηφιακής πολιτότητας και προληπτικά να εφαρμόσει ένα σχέδιο για την ενσωμάτωση στην ψηφιακή εποχή (Larson, Miller & Ribble, 2010).

Ο Ribble (2007, 2012), έχει δημιουργήσει μια μέθοδο για την εξήγηση και τη διδασκαλία των στοιχείων της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη μέσα από τρεις έννοιες: «Ο σεβασμός, η εκπαίδευση και η προστασία». Τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), σε πολύ μικρές ηλικίες, χρησιμοποιώντας μια αυξανόμενη ποικιλία συσκευών και εφαρμογών από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους.

Οι συσκευές και τα μέσα ενημέρωσης είναι εύχρηστα σε διαδικτυακό περιβάλλον και τα παιδιά συνδέονται στη συνέχεια σε ένα παγκόσμιο διαδραστικό περιβάλλον.

Η ασφάλεια στο διαδίκτυο, η ασφάλεια στον κυβερνοχώρο και η ασφάλεια στον ιστό είναι τα κοινά ονόματα που απαντώνται στην εκπαιδευτική κοινότητα που έχει εξελιχθεί για να ελαχιστοποιήσει τον κίνδυνο και να βοηθήσει να κρατήσει τα παιδιά ασφαλή όταν χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ.

Αυτή η εκπαίδευση βασίζεται συχνά στις δεξιότητες και στις γνώσεις των παιδιών και των νέων, ενώ παράλληλα ενημερώνει και μερικές φορές προσφέρει πόρους για όσους είναι επιφορτισμένοι με τη φροντίδα τους, πιο συχνά στους γονείς και στους δασκάλους. Δεδομένου ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στις μικρές ηλικίες, είναι αναγκαίο τα εκπαιδευτικά προγράμματα να λαμβάνουν υπόψη και να αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά τις διαφορές στην γνωστική ανάπτυξη, τη διάρκεια της online εμπειρίας και το μαθησιακό στυλ των μικρών παιδιών

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι ένα πείραμα με δύο τάξεις νηπιαγωγείου, η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα, στην οποία έλαβε χώρα το ετήσιο πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο έχει ως στόχο να καλλιεργήσει τα κύρια χαρακτηριστικά της έννοιας του ψηφιακού πολίτη. Η άποψη των παιδιών ελέγχθηκε μέσω συνεντεύξεων (Βάμβουκας, 1998; Cohen, Manion & Morrison, 2011) και η ανάλυση στις αναφορές των παιδιών έγινε με την μέθοδο της ποιοτικής ανάλυση λόγου (Fairclough, 1995; Mayring, 2005).

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

- **7η δραστηριότητα**
- Υλικά: υπολογιστής
- Μέθοδος: πρότζεκτ
- Περιεχόμενο: Ζητώντας πληροφορίες από μεγαλύτερους, κάνοντας έρευνα στο Διαδίκτυο, συλλέγοντας πληροφορίες από βιβλία και περιοδικά μαθαίνουν περισσότερα για τους ανθρώπους που υπηρετούν σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Καλούμε τον δήμαρχο να μας μιλήσει.
<http://www.utextension.utk.edu/4h/projects/citizenship.htm>
- **8η δραστηριότητα**
- Υλικά: φωτογραφίες
- Μέθοδος: πρότζεκτ
- Περιεχόμενο: Έχοντας συλλέξει φωτογραφίες από διαφορετικές χώρες από το ίντερνετ, ζητάμε από τα παιδιά να οργανώσουν μια έκθεση φωτογραφιών διαφορετικών χωρών που ψηφίζουν. Συγκρίνουν τις εικόνες, συζητάμε τι μας κάνει εντύπωση.
- **15η δραστηριότητα**
- Υλικά: εικόνες, υπολογιστής
- Μέθοδος: ανακάλυψη

- Περιεχόμενο: Έχοντας επιλέξει διάφορες εικόνες σε ψηφιακή μορφή τα παιδιά επιλέγουν τις κατάλληλες εικόνες για να δημιουργήσουν ένα δικό τους ψηφιακό βιβλίο εικονογραφημένο για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Εφαρμόζοντας στον υπολογιστή την εντολή copy paste δημιουργούν το ψηφιακό βιβλίο.
- **20η δραστηριότητα**
- Υλικά: υπολογιστής
- Μέθοδος: συζήτηση
- Περιεχόμενο: Να δουν την ταινία μικρού μήκους “The Final Match by Saman Salour” και να σχολιάσουν και να αναλύσουν στο θέμα http://www.youtube.com/watch?v=GvNi2_BuQz8
- Η ταινία αναφέρεται στα στερεότυπα της κοινωνίας μεταξύ γυναικείου και ανδρικού φύλου. Ερωτήσεις: τι μας δείχνει η ταινία; τι έκαναν τα κορίτσια; στο τέλος τι έγινε;
- **24η δραστηριότητα**
- Υλικά: χαρτόνια, μαρκαδόροι
- Μέθοδος: συζήτηση
- Περιεχόμενο: Να δουν το βίντεο 12 de octubre “Σεβασμός στην διαφορετική κουλτούρα”. Φτιάχνουν την δική τους σημαία σύμβολο, να πουν τι θα συμβολίζει, τι απεικόνιση θα έχει π.χ. τα 12 τετράγωνα στο 12 de octubre συμβολίζουν και μια διαφορετική έννοια. <http://bibrop-boletinsf.blogspot.com.ar/2013/10/12-de-octubre-dia-del-respeto-la.html#.UIXHvdDbV7g.facebook>
- **38η δραστηριότητα**
- Υλικά: υπολογιστής, ίντερνετ
- Μέθοδος: συζήτηση
- Περιεχόμενο: προβολή ταινίας μικρού μήκους, “the Landfill Harmonic Orchestra” https://www.youtube.com/watch?v=UJrSUHK9Luw_παρατηρώ το έργο εθελοντών-προσφορά αγαθών. Συζητάμε με τα παιδιά τι κατάλαβαν από την ταινία μικρού μήκους. Αν δεν βοηθούσε ο ένας τον άλλο θα μπορούσαν να φτιάξουν τα βιολιά;
- **41η δραστηριότητα**
- Υλικά: υπολογιστής, ίντερνετ
- Μέθοδος: πρότζεκτ
- Περιεχόμενο: Συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ERASMUS+ “Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ανάπτυξη της γλώσσας»
- Η συμμετοχή σε μια μεγαλύτερη δράση, δίνει την δυνατότητα να αντιληφθούμε ότι όλοι μαζί μπορούμε καλύτερα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Η έννοια του πολίτη

- 1. Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη πολίτης;
- 2. Χρησιμοποιείς υπολογιστή, τάμπλετ; (έννοια ψηφιακού πολίτη)

- 3.Γνωρίζεις τους κανόνες για να χρησιμοποιείς τον υπολογιστή και πώς να προστατευτείς αν δεις κάτι που δεν σου αρέσει στην οθόνη

Η έννοια πολίτη-ψηφιακού πολίτη

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια του πολίτη ως αυτού που έχει δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις απέναντι σε κάποιον ανώτερο, δεν αναφέρονται στο νόμο, αλλά στα όργανα που επιβάλλουν τον νόμο.

Αποσπάσματα απαντήσεων παιδιών για τον πολίτη

- *A: αν περάσει η μαμά το κόκκινο, τότε θα την πιάσει ο αστυνόμος!*
- *E: Οι πολίτες έχουν ταυτότητες*
- *Φ: Ο πολίτης ζει σε μία χώρα*
- *A: οι πολίτες έχουν κάποιο χαρτί για να γράφει ότι είναι πολίτες της χώρας,*
- *E: ο μπαμπάς κουβαλαέι κάποιο χαρτί που να λέει ότι είναι Έλληνας,*
- *Γ: Εγώ μια φορά πήρα το κινητό χωρίς την άδεια της μαμάς μου και έπαιζα αλλά κανείς δεν μου πηρε την φωτογραφία*
- *E: Χρησιμοποιώ τάμπλετ ξέρω ότι υπάρχουν κανόνες αλλά εγω το χρησιμοποιώ όσες ώρες θέλω μυστικά!δεν είναι σωστό αλλά το κάνω.*

Τα παιδιά χρησιμοποιούν καθημερινά ψηφιακά μέσα (υπολογιστή, τάμπλετ) και οφείλουν να γνωρίζουν ότι υπάρχουν κανόνες. Τα περισσότερα παιδιά δεν γνωρίζουν αυτούς τους κανόνες και η χρήση των ψηφιακών μέσων γίνεται ανεξέλεγκτα χωρίς την επίβλεψη των γονέων.

Αποσπάσματα απαντήσεων παιδιών για ψηφιακό πολίτη

- *Δ: παίζω όσες ώρες θέλω*
- *K: θέλω να πηγαίνω στον παππού και στην γιαγιά γιατί έχουν ιντερνετ και παίζω*
- *A: παίρνω κρυφά το τάμπλετ όταν κοιμάται η μαμά*

Μετά το πρόγραμμα και την επεξεργασία ζητημάτων ασφάλειας του ίντερνετ, τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν κανόνες τους οποίους θα πρέπει να ακολουθούν, ώστε να είναι ασφαλή και προστατευμένα από κακόβουλα στοιχεία.

Αποσπάσματα απαντήσεων παιδιών για ψηφιακό πολίτη

- *Δ:Πρέπει να προσέχουμε ποια προγράμματα κατεβάζουμε στο ταμπλετ, γιατί μπορεί να μην είναι για εμάς!*
- *Φ: Ρωτάω την μαμά, αν το παιχνίδι είναι για μένα, αλλιώς δεν το παίζω.*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αναγκαιότητα να μεταβούμε από ένα μοντέλο παιδοκεντρικό και στείρο εκπαιδευτικό σε ένα μοντέλο διευρυμένο καλλιεργώντας αξίες και ηθική ταυτότητα φαίνεται να είναι μεγάλη. Οι αλλαγές σε κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Giddens, 2001) καταδεικνύουν ότι και τα παιδιά έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες αλλά και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφώνονται σε ένα παράλληλο πλαίσιο με τις αλλαγές, ώστε να μην είναι αναχρονιστική η επιμόρφωση. Δεδομένου ότι η έννοια του πολίτη μετασχηματίζεται κάθε φορά από τις αλλαγές σε όλα τα επίπεδα (Οικονόμου, 2004), είναι προτιμότερο να υπάρχει μια συνεχής εκγρήγορηση για την καλύτερη καλλιέργεια της έννοιας στο σχολείο.

Καλλιεργώντας την έννοια του ψηφιακού πολίτη, τα παιδιά έχουν καλύτερο έλεγχο και αυτονομία, στοιχεία που τους δίνει εγγυήσεις για τον μελλοντικό ρόλο τους ως πολίτες (Καραλής & Μπάλιας, 2007; Larson & Miller, 2011). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται αλλά και συμμετέχουν και διαμορφώνουν όλο το πλαίσιο που τους αφορά (McDonough, 2005; McDonough & Feinberg, 2005). Είτε με την συμμετοχή είτε ακόμη και με τον αποκλεισμό τους από αυτό. Ακόμη και ο αποκλεισμός από τα δικαιώματά τους είναι στοιχείο που διαμορφώνει το πλαίσιο που τους αφορά και ζουν μέσα σε αυτό (Korsgaard, Walters & Andersen, 2001).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι προοπτικές για τη βελτίωση της εφαρμογής των σχολικών προγραμμάτων στην Ελλάδα σχετικά με την ψηφιακή πολιτότητα διακρίνονται και χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή και είναι επιβεβλημένη η διεπιστημονικότητα και η συνεργασία διαφόρων επιστημόνων αλλά και η συμμετοχή των παιδιών και των γονιών. Καταρχήν χρειάζεται επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς με έμφαση στη δια βίου μάθηση και την κατάρτιση στις ΤΠΕ από το Υπουργείο Παιδείας. Κατά δεύτερον, είναι επιβεβλημένη η χρηματοδότηση στους οργανισμούς που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση και δια βίου μάθηση για τους εκπαιδευτικούς. Έπειτα, η διαδικασία υποβολής και έγκρισης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων θα πρέπει να είναι απλή, ώστε όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν σε ένα πανευρωπαϊκό πλαίσιο συνεργασίας (Wildemeersch, Stroobants & Bron, 2005). Οι περισσότεροι από τους νηπιαγωγούς χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση και εκπαίδευση στις ΤΠΕ. Υπάρχει μια παρανόηση σχετικά με το νόημα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στις ΤΠΕ και πώς αυτά τα διαχειριζόμαστε στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Τέλος, θέματα που αφορούν την κατάρτιση νηπιαγωγών σε σχέση με την εφαρμογή των ΤΠΕ θα πρέπει να επανεξεταστούν και να αναπτυχθούν περαιτέρω.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B., (2011). *Research methods in education*. Oxon, UK: Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London and New York: Longman.
- Giddens, A., (2001). *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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*. Copenhagen: The Danish University of Education.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121–123.
- Larson, L., Miller, T., & Ribble, M. (2010). 5 considerations for digital age learners. *Learning & Leading with Technology*, 37(4), 12–15.
- Mayring, Ph. (2000). *Qualitative Content Analysis*. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal), v. 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.

Ribble, M., & Bailey G. (2012). *Digital Citizenship in Schools*. ISBN No: 978-1-56484-232-9.

Ribble, M. 2009. *Raising a Digital Child*. ISBN No: 978-1-56484-250-3.

Wildemeersch, D., Stroobants, V., Bron, M., 2005. *Active citizenship and multiple identities in Europe : a learning outlook*. Frankfurt am Main: Peter. Lang

Η ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΟΥ ΦΟΒΟΥ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

Γεώργιος Χαλκιάς & Ολυμπία Βλέτσα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί έρευνα, η οποία συνδυάζει τη μελέτη περίπτωσης με την έρευνα δράσης και πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της προαστιακής περιοχής της Θεσσαλονίκης. Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι δύο νήπια πρώτης ηλικίας (12 αγόρια και 10 κορίτσια). Αντικείμενο της έρευνας ήταν η αποτύπωση, μελέτη και ανάλυση των παιδικών φόβων μέσα από ελεύθερες σχεδιαστικές δράσεις των παιδιών. Από τα ευρήματα της μελέτης μας διαπιστώνεται ότι: α) επιβεβαιώνονται παλαιότερες έρευνες, που αναφέρονται στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας, β) η γενική μορφή των σχεδίων, εκτός από τα συνηθισμένα για την ηλικία των παιδιών μοτίβα που χρησιμοποιούνται, χαρακτηρίζεται από ισορροπία, σχετική συμμετρία και δυναμισμό, γ) το μέγεθός τους, στην πλειοψηφία τους μεγάλο, δηλώνει τη σπουδαιότητα που δίνουν τα παιδιά στο φοβικό αντικείμενο ή ερέθισμα και δ) παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ερμηνεία των χρωμάτων που χρησιμοποιήθηκαν, το ύφος των γραμμών, η θέση του φοβικού αντικειμένου στο σχέδιο και οι διαφοροποιήσεις στα σχέδια μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:

Παιδικό σχέδιο, συναίσθημα φόβου, έκφραση - διαχείριση συναισθημάτων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο φόβος είναι ένα από τα βασικότερα συναισθήματα του ανθρώπου, είναι κομμάτι της ζωής του. Ιδιαίτερα τα παιδιά της προσχολικής και της πρώτης παιδικής ηλικίας βιώνουν πολλούς φόβους, που έχουν σχέση με την ανάπτυξή τους και εκδηλώνονται ανάλογα με την προδιάθεση, την ιδιοσυγκρασία τους και το κλίμα που υπάρχει μέσα στην οικογένεια (Rogge, 2006). Το παιδικό σχέδιο από την άλλη αποτελεί ίσως τον πιο άμεσο και αυθόρμητο τρόπο έκφρασης των παιδιών, οπότε αξίζει να είναι αντικείμενο μελέτης. Είναι γενικά αποδεκτό ότι μπορεί να δώσει πληροφορίες σχετικά για τα συναισθήματα των παιδιών (Malchiodi, 2001).

Η παρούσα έρευνα συνδυάζει δύο τομείς, την Ψυχολογία και τη Ζωγραφική. Είναι δύο τομείς με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την Εκπαίδευση, ξεχωριστά ο καθένας, και ιδίως ο συνδυασμός τους. Συγκεκριμένα επιλέχθηκε η έκφραση του συναισθήματος του φόβου μέσα από το παιδικό σχέδιο. Αρχικά αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο και ακολουθεί η εκπαιδευτική έρευνα.

ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΟΥ ΦΟΒΟΥ

Ο φόβος είναι μια ψυχική κατάσταση, που σαν συνειδητό «σήμα κινδύνου» ενεργοποιεί τον οργανισμό, ώστε να αποφύγει μια εξωτερική απειλή. Πρόκειται λοιπόν για μια φυσιολογική συναισθηματική αντίδραση του ανθρώπου μπροστά σε έναν συγκεκριμένο κίνδυνο (Ιεροδιακόνου, 1991). Το ίδιο συμβαίνει και με το άγχος, όταν είναι σε ήπια μορφή. Άγχος είναι οι αντιδράσεις φόβου, στις οποίες η πηγή είναι αόριστη και συγκαλυμμένη (Παρασκευόπουλος, 1985).

Σύμφωνα με τον Δανό φιλόσοφο Κίρκεγκααρντ, ο φόβος μπορεί να υπάρξει μόνο εάν υπάρχει ελευθερία. Η ελευθερία να εκφράζεται κανείς, να ασχολείται με καινούρια πράγματα

και να τολμά, συνδέεται με φόβο, αλλά έναν φόβο που βάζει το άτομο σε δοκιμασία και το κάνει δημιουργικό. Όποιος αποφεύγει συνειδητά κάθε τι καινούργιο, προσπαθώντας να ξεφύγει από τον φόβο του, τελικά αναπτύσσει μια φοβία για τον φόβο. Τότε ο φόβος δεν έχει θετική πλευρά, αλλά βάζει εμπόδια και αρρωσταίνει το άτομο (Rogge, 2006).

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η ηλικία κατά την οποία εμφανίζεται ο φόβος. Πολλοί ερευνητές τοποθετούν την εμφάνιση των κλασικών αντιδράσεων του φόβου, ως αντίδραση σε περίεργα ή απεχθή γεγονότα, γύρω στους εννέα μήνες. Αυτή η τοποθέτηση συμφωνεί με τα δεδομένα που δείχνουν αύξηση των καρδιακών παλμών και εμφανείς αντιδράσεις αποφυγής. Γεγονός, όμως, είναι ότι υπάρχει μια ακολουθία αλλαγών στο σύστημα του φόβου (ο οποίος συνεχίζει να εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της πρώιμης νηπιακής ηλικίας, αλλά και πέρα από αυτήν) εξαρτώμενη από την ανάλογη γνωσιακή ανάπτυξη του παιδιού (Σράουφ, 2000). Ο φόβος θεωρείται ως εξελικτικός, όταν το παιδί τον αναπτύσσει ξαφνικά απέναντι σε αντικείμενο ή κατάσταση, που μέχρι χθες ήταν οικείο και χωρίς να έχει προκύψει κάποια τραυματική εμπειρία. Καινούριοι φόβοι προκύπτουν επίσης με την έκθεση του παιδιού σε καινούριες και άγνωστες καταστάσεις, όπως είναι ο φόβος για το σχολείο. Κάποιοι φόβοι πάλι αναπτύσσονται μέσα από διηγήσεις, περιγραφές, ιστορίες ή παραμύθια και έχουν πολιτισμικό χαρακτήρα. Τέλος, φόβοι στα παιδιά προκύπτουν κι από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των γονιών (Σίμος, 2001).

Όσο πιο ευφρές είναι το παιδί, τόσο περισσότερους φόβους εκδηλώνει, γιατί έχει την ικανότητα να διακρίνει και να εκτιμάει μια κατάσταση ως επικίνδυνη πιο νωρίς από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Μετά το 5^ο έτος όλα τα παιδιά είναι ώριμα, ώστε να διακρίνουν τις βασικές πηγές φόβου. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που έχουν καλύτερη γνωστική οργάνωση, εκδηλώνουν φόβο σε περισσότερο αφηρημένα και φανταστικά ερεθίσματα. Τα μεγαλύτερα παιδιά εμφανίζουν περισσότερο ρεαλιστικούς και συγκεκριμένους φόβους, καθώς είναι σε θέση να ξεχωρίσουν τις εσωτερικές τους αναπαραστάσεις από την αντικειμενική πραγματικότητα (King et al., 1988, King et al., 2005). Παιδιά ηλικίας 1 και 2 ετών φοβούνται κυρίως τον αποχωρισμό από τους γονείς, καθώς και τους ξένους. Παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών φοβούνται το σκοτάδι, να μείνουν μόνα τους, τα μικρά ζώα και τα έντομα. Στην ηλικία των 5 και 6 ετών φοβούνται τα άγρια ζώα, τα φαντάσματα και τα τέρατα. Αργότερα, στην ηλικία των 7 και 8 ετών φοβούνται το σχολείο, υπερφυσικά γεγονότα ή οτιδήποτε μπορεί να είναι απειλή για τη σωματική τους ακεραιότητα. Τέλος, στην ηλικία των 9 έως 11 τα παιδιά εκδηλώνουν κοινωνικούς φόβους, όπως και φόβους σχετικούς με τον πόλεμο, την υγεία τους γενικότερα ή τον τραυματισμό και την επίδοσή τους στο σχολείο. Όλοι οι φόβοι που αναφέρθηκαν είναι εξελικτικοί και παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί (King et al., 1994).

Πίνακας 1. Εξελικτικοί φόβοι των παιδιών σύμφωνα με τον πίνακα των King, Ollendick & Yule.

<i>ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>ΦΟΒΟΙ</i>
0-2 ετών	Απώλεια στήριξης / Δυνατοί θόρυβοι/ Άγνωστα αντικείμενα - πρόσωπα
1-2 ετών	Αποχωρισμός από τους γονείς / Φόβος των ξένων
3-4 ετών	Σκοτάδι / Μοναξιά / Μικρά ζώα - έντομα
5-6 ετών	Άγρια ζώα / Φαντάσματα - τέρατα
7-8 ετών	Σχολείο / Υπερφυσικά γεγονότα / Σωματικός κίνδυνος
9-11 ετών	Υγεία / Σωματικός τραυματισμός / Πόλεμος / Κοινωνικοί φόβοι/ Επίδοση

Σύμφωνα με έρευνα του Παρασκευόπουλου (1985), που έγινε σε 130 παιδιά ηλικίας 5-14 ετών, τα οποία απάντησαν στην ερώτηση «ποια πράγματα φοβάσαι;», διαπιστώθηκε ότι η πιο συχνή πηγή φόβου ήταν τα ζώα. Το 80% των παιδιών, ηλικίας 5-6 ετών, ανέφερε ότι φοβάται τα ζώα και περισσότερο τα άγρια ζώα π.χ. φίδια, λιοντάρια. Το 30% των παιδιών, ηλικίας 5-7 ετών, εκδήλωσε φόβο για υπερφυσικά όντα και το 20% για το σκοτάδι. Οι φόβοι αυτοί μειώνονταν με την πάροδο της ηλικίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι σύμφωνα με αυτήν την έρευνα τα παιδιά σπάνια ανέφεραν φόβους, όπως π.χ. κίνδυνοι από αυτοκίνητα, ηλεκτρικό ρεύμα, πνιγμό, για τους οποίους προσπαθούν να τα ενημερώσουν οι γονείς τους.

ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

Κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα παρατηρήθηκε μεγάλο ενδιαφέρον για την έρευνα του παιδικού σχεδίου. Υπάρχουν πολλοί λόγοι για να μελετήσει κανείς τις ζωγραφιές των παιδιών. Λόγοι *αισθητικοί*, καθώς τα σχέδια είναι συχνά γοητευτικά. Λόγοι *εκπαιδευτικοί*, αφού η ανάπτυξη της σχεδιαστικής τέχνης μπορεί να καλλιεργήσει σημαντικές δεξιότητες οπτικής αντίληψης και εκφραστικές δεξιότητες. Λόγοι *κλινικοί*, γιατί μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση της προσωπικότητας ή στη διάγνωση ψυχολογικών διαταραχών, όπως επίσης και στη θεραπεία μέσω της τέχνης (Μερεντιέ, 1981).

Σε κάθε ιχνογράφημα διακρίνονται τα στοιχεία της *μορφής* και του *περιεχομένου*. Όλες οι λεπτομέρειες όμως πρέπει να συσχετιστούν με το εκφραστικό σύνολο. Η ερμηνευτική διαδικασία περιλαμβάνει την *ανάλυση* και τη *σύνθεση*. Αφού ο ερευνητής αναλύσει τα στοιχεία των *σχέσεων χώρου*, του *περιεχομένου* και της *μορφολογίας* τους, προβαίνει στη συνέχεια σε μια σύνθεση όλων των επιμέρους στοιχείων. Ωστόσο, ο ερευνητής δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στα ιχνογραφήματα, αλλά είναι αναγκαίο να τα συσχετίζει και με την *προσωπικότητα* του παιδιού. Στοιχεία, όπως το ιστορικό του παιδιού, της οικογένειάς του και του γενικότερου κοινωνικού περιβάλλοντος είναι επίσης χρήσιμα. Θεωρείται πολύ σημαντικό ο ερευνητής να αποκτά το υλικό του από *άμεση επαφή και επικοινωνία με το παιδί*. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γνωρίσει καλύτερα το παιδί. Επίσης, *τα σχόλια που κάνει το παιδί πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της ιχνογραφικής δραστηριότητας* διαφωτίζουν την ερμηνεία του ιχνογραφήματος. Αυτό συμβαίνει γιατί συχνά τα σχέδια του παιδιού είναι ακατανόητα από τον ενήλικα ως προς τον προσδιορισμό του θέματος και την ταύτιση των αντικειμένων και των σκηνών που σχεδιάζονται. Επίσης το παιδί και ο ερευνητής μπορεί να ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες και να έχουν διαφορετικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις (Μπέλλας, 2000).

ε ότι αφορά την εκτίμηση των σχέσεων χώρου, άξιο προσοχής θεωρείται το *μέγεθος* του σχεδίου, η *θέση* του μέσα στη σελίδα και η *σύνθεση*. Το *μέγεθος* του σχεδίου αυξάνει γενικά με την ηλικία και ανάλογα με την επιφάνεια που πρέπει να καλυφθεί. Οι μικρές μορφές μπορεί να παραπέμπουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλλά μερικές φορές φανερώουν την επιθυμία των παιδιών να κρυφτούν από τους μεγάλους, που τους θεωρούν παρείσακτους. Μορφές μεγαλύτερες από το μέσο όρο μπορεί να είναι ένδειξη επιθετικότητας ή μεγαλοπρέπειας. Η *θέση* του σχεδίου πάνω στο χαρτί έχει σχέση και με την ηλικία. Γενικά, ένα σχέδιο στο μέσο του χαρτιού παραπέμπει σε αίσθημα ασφάλειας, ενώ ένα σχέδιο μικροσκοπικό σε μια από τις γωνίες του χαρτιού φανερώνει ένα άτομο που συναντάει δυσκολίες προσαρμογής ή συνεσταλμένο. Όσον αφορά τη *σύνθεση* παρατηρούμε ότι οι παρορμητικοί τύποι συνηθίζουν να γεμίζουν όλη την επιφάνεια του χαρτιού με τρόπο στερεότυπο και ευθείακό, ενώ οι ψυχαναγκαστικοί κάνουν σποραδικά μικρά σχέδια και ίσα μεταξύ τους (Malchiodi, 2001).

Αναφορικά με το περιεχόμενο του σχεδίου, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή του θέματος, όπως είναι η *ηλικία* και το *φύλο*. Τα κορίτσια σχεδιάζουν συνήθως

ήρεμες οικογενειακές στιγμές, ενώ στα αγόρια αρέσει να ζωγραφίζουν βίαιες και πολεμικές σκηνές. Το περιεχόμενο του ιχνογραφήματος επηρεάζεται επίσης από γεγονότα και καταστάσεις της εποχής. Σχετικά με τις προτιμήσεις των χρωμάτων έχει διαπιστωθεί ότι διαχωρίζονται κυρίως σύμφωνα με την ηλικία και συνδέονται με συγκινησιακές αντιδράσεις. Ως προς το φύλο δεν παρατηρείται καμιά ουσιαστική διαφορά ούτε στα χρώματα ούτε στο τρόπο που τα χρησιμοποιούν, ούτε και στην εξέλιξή τους. Μια ερμηνεία των χρωμάτων παραθέτει ο Woelki, που δείχνει πως αξιολογούν κάποιοι συγγραφείς τα χρώματα (Ζάχαρης, 1997). Άλλοι παράγοντες που αξιοποιούνται για την ερμηνεία των παιδικών σχεδίων είναι οι μουντζούρες και τα σβησίματα, το χρονικό διάστημα ολοκλήρωσης της εργασίας και η εικαστική συμπεριφορά του παιδιού.

Πίνακας 2. Ερμηνεία χρωμάτων σύμφωνα με τον πίνακα του Woelki.

Χρώμα	Naumburg	Biermann	Bach
μαύρο	κατάθλιψη	τέλος, θάνατος	μειωμένη ζωτική δύναμη
λευκό	τρόμος, φόβος, δυσκολία, ατυχία	αβέβαιος, ζωηρός ενεργητικός, οξύς	απώλεια σε ζωτική δύναμη (ωχρός)
κόκκινο	φόβος, θάρρος, πάθος	ταραχή, ενέργεια	ενεργητικός, φλογερός
κίτρινο	ευτυχισμένος, θετικός	καθαρή νοημοσύνη	υψηλές αξίες
καστανό	φόβος	σταθερή πραγματικότητα	σκούρο: υγιής ανοιχτό: σωματική κατάπτωση
βιολετί	φόβος	αναποφάσιστος, ασταθής, ανήσυχος, φοβία, κατάθλιψη	συγκίνηση, αγωνία
κυανό	ευτυχία, ευχαρίστηση	αφοσίωση, επιθυμία, ασφάλεια	βαθύ: υγιής ανοιχτό: απόσταση

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Βασικό ερώτημα της έρευνάς μας ήταν το «*πώς μπορούμε να μελετήσουμε τους φόβους των νηπίων, όπως αυτοί αποτυπώνονται στο παιδικό σχέδιο*». Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τάξη Νηπιαγωγείου προαστιακής περιοχής της Θεσσαλονίκης. Η δυναμικότητα της τάξης ήταν 20 νήπια πρώτης ηλικίας. Τα 11 ήταν αγόρια και τα 9 κορίτσια. Η έρευνα συνδυάζει τη μελέτη περίπτωσης με την έρευνα δράσης, μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση (Cohen and Manion, 2000). Συγκεκριμένα έγινε παρουσίαση ενός βιβλίου, συζήτηση, σχέδιο από τα παιδιά και τέλος μικρή συνέντευξη. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε από εμάς, ενώ η εκπαιδευτικός του τμήματος λειτούργησε υποβοηθητικά στην όλη διαδικασία. Τα σχέδια των παιδιών εξετάστηκαν σε τρεις βασικούς τομείς: εκτίμηση των σχέσεων χώρου, θεματικό υλικό και μορφολογική ανάλυση. Για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν: το προσωπικό ημερολόγιο ερευνητή, φωτογραφικό υλικό από τις φάσεις της έρευνας, μαγνητοσκόπηση της διαδικασίας της έρευνας σε ενδιαφέρουσες στιγμές, ηχογράφηση των συνεντεύξεων και παιδαγωγικό εποπτικό υλικό που αποτελούνταν από: α) συγκεκριμένες μεγεθυμένες εικόνες από ένα βιβλίο με εικονογραφημένη ιστορία και τίτλο «Φοβάμαι» (Moses and Gordon, 2006), β) κουκλοθέατρο- κούκλες και γ) τα σχέδια των

παιδιών.

Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε την παρουσίαση της ιστορίας με κουκλοθέατρο. Στη συνέχεια αναρτήθηκαν σε πίνακα και παρουσιάστηκαν στα παιδιά, μεγεθυμένες σε Α3, εικόνες του βιβλίου. Εκεί υπήρχαν οι εκφράσεις «Όταν φοβάμαι, αισθάνομαι σαν ζελέ που τρέμει στο πιάτο, σαν τρομαγμένο ποντίκι, που μόλις συνάντησε μια γάτα». Τα παιδιά παρατήρησαν τις εικόνες, έγινε συζήτηση γι' αυτές τις εκφράσεις κι ανέφεραν όσες εκφράσεις γνώριζαν, που χρησιμοποιούνται για το αίσθημα του φόβου, όπως: «Λύθηκαν τα γόνατά μου», «Μου κόπηκαν τα πόδια», «Κοψοχολιάστηκα» (Βοσνιάδου, 1991). Επίσης στις εικόνες αναφέρονταν αντιδράσεις φόβου της μικρής πρωταγωνίστριας της ιστορίας: «Όταν φοβάμαι κρύβω τα μάτια μου με τα χέρια μου και χώνομαι κάτω από την κουβέρτα μου», «Μερικές φορές κρύβομαι πίσω από τον μπαμπά μου». Τα παιδιά παρατήρησαν τις εικόνες και περιέγραψαν τι κάνουν τα ίδια όταν φοβούνται (Baum, 2004). Επιπλέον στις εικόνες παρουσιάζονταν κάποιοι συνηθισμένοι φόβοι αυτής της ηλικίας, όπως: «Φοβάμαι για τις αράχνες ... όταν ανεβαίνω μόνη τις σκάλες ... όταν παίζω κρυφτό και με τρομάζουν ... όταν πήγα πρώτη μέρα στο σχολείο ... όταν κοιμήθηκα πρώτη φορά στο σπίτι της γιαγιάς ... όταν θα πήγαινα στον οδοντίατρο ... όταν βλέπω τρομακτικές ταινίες στην τηλεόραση». Έγινε συζήτηση με τα παιδιά γι' αυτούς τους φόβους, τι φοβάται η πρωταγωνίστρια της ιστορίας, γιατί, αν έχουν φοβηθεί και αυτά γι' αυτούς ή παρόμοιους λόγους (Leidig and Glomp, 2006).

Στην ιστορία αναφέρονται τα εξής: «...αισθάνομαι πολύ καλύτερα αν αρχίσω να τραγουδάω ή να σφυρίζω ..., όταν λέω στον εαυτό μου να μην είναι τόσο ανόητος ..., όταν σκέφτομαι ότι είμαι σούπερ ήρωας ..., όταν το λέω στο αρκουδάκι μου». Έτσι δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να περιγράψουν τι κάνουν τα ίδια όταν φοβούνται. Επίσης η ηρωίδα της ιστορίας αναφέρει ότι ο μπαμπάς της φοβάται στο τρενάκι του λούνα-παρκ, ενώ η μαμά της φοβάται να πετάει με το αεροπλάνο. Τα παιδιά συζήτησαν για το αν φοβούνται και οι δικοί τους γονείς και ποιοι είναι οι φόβοι τους (Goleman, 1995).

Μετά την υλοποίηση των παραπάνω δραστηριοτήτων, δόθηκε προσοχή στις εικόνες της ιστορίας που απεικόνιζαν τους φόβους. Επιστημάνθηκε ότι υπάρχουν πολλά είδη φόβου, ότι καθένας μπορεί να φοβάται διαφορετικά πράγματα και ότι όλοι, ακόμα και οι μεγάλοι, κάτι φοβούνται. Στη συνέχεια τα παιδιά έκλεισαν τα μάτια τους, για να σκεφτούν τι τα φοβίζει περισσότερο. Με το χτύπημα του ταμπορίνου, άνοιξαν τα μάτια τους και κάθε παιδί περιέγραφε το δικό του φόβο.

Αφού κάθε παιδί ξεχωριστά περιέγραψε τον δικό του φόβο, κάθισαν όλα μαζί στα τραπεζάκια και ζωγράφισαν αυτό που τα φοβίζει περισσότερο, έχοντας στη διάθεσή τους νερομπογιές με όλα τα χρώματα. Τέλος, κάθε παιδί ερχόταν με τη ζωγραφιά του και μας περιέγραφε το τι απεικονίζεται σ' αυτήν. Κάναμε ερωτήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο του ιχνογραφήματος του παιδιού, δηλαδή τι απεικονίζει και γιατί το φοβάται. Επίσης ζητήσαμε πληροφορίες και για κάποια μορφολογικά στοιχεία του ιχνογραφήματος που μας έκαναν εντύπωση, όπως το χρώμα, η ποιότητα των ιχνών και ό,τι άλλο είχε τραβήξει την προσοχή μας.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως προαναφέρθηκε, η παρουσίαση της ιστορίας έγινε, αρχικά, με κουκλοθέατρο. Αυτό φάνηκε να τους ελκύει. Τους άρεσε να συνομιλούν με την κούκλα- Ντορίτα. Επίσης οι μεγεθυμένες εικόνες της ιστορίας τράβηξαν το ενδιαφέρον τους. Γενικά, τα παιδιά συμμετείχαν με ενδιαφέρον στις δραστηριότητες και ήθελαν να αναφέρουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, ενώ κατά τη διαδικασία της ιχνογράφησης ήταν απορροφημένα σε αυτό που έκαναν. Τέλος, στη συνέντευξη έδωσαν ικανοποιητικές πληροφορίες όσον αφορά το

περιεχόμενο των σχεδίων τους, όχι όμως τόσο και για τα μορφολογικά στοιχεία αυτών, όπως ήταν αναμενόμενο. Τα συμπεράσματα χωρίζονται σε δυο κατηγορίες: σε αυτά που αφορούν το περιεχόμενο των ιχνογραφημάτων των παιδιών και σε αυτά που αφορούν τα υπόλοιπα στοιχεία της γενικής μορφής τους όπως και τα μορφολογικά στοιχεία.

Όσον αφορά το περιεχόμενο η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει παλαιότερες έρευνες, που προαναφέρθηκαν, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας φοβούνται περισσότερο τα ζώα, και κυρίως τα άγρια ζώα, και έπειτα τα φαντάσματα-τέρατα. Συγκεκριμένα, από τα είκοσι παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τα δώδεκα εκδήλωσαν, μέσα από τις ζωγραφιές τους, μεγαλύτερο φόβο προς τα *άγρια ζώα-έντομα*. Τέσσερα παιδιά ιχνογράφησαν σχέδια τα οποία έχουν σχέση με *φαντάσματα και τέρατα*, που βλέπουν στην τηλεόραση ή στα όνειρά τους το βράδυ. Από τα υπόλοιπα νήπια δύο σχεδίασαν *μεταφορικά μέσα* και πιο συγκεκριμένα ένα αγόρι ζωγράφησε ένα αεροπλάνο και ένα κορίτσι ένα πλοίο. Ένα κορίτσι ζωγράφησε *λούνα-παρκ* και ένα αγόρι ζωγράφησε *τον αδερφό του που τρομάζει τον ίδιο*.

Από τα 12 παιδιά, που μέσα στα σχέδιά τους εκδήλωσαν φόβο για τα ζώα, τα έξι παιδιά ζωγράφησαν *αράχνες* και ανέφεραν ότι τις φοβούνται, γιατί μπορούν να τα τσιμπήσουν. Ένα ανέφερε ότι το τσίμπησε στην πραγματικότητα, ενώ τα υπόλοιπα ότι δεν τους έχει τύχει, αλλά έχουν δει από κοντά αράχνες. Το παιδί που σχεδίασε μια *σφήγγα* και μια *μέλισσα* είπε ότι τις φοβάται, γιατί τσιμπούν και ότι έχουν τσιμπήσει τον αδερφό του. Τέλος αυτός που σχεδίασε έναν *σκορπιό* είπε ότι τσιμπάει, αλλά δεν του έτυχε να δει από κοντά σκορπιό. Τα πέντε παιδιά που ζωγράφησαν *φίδια* ανέφεραν ότι τα φοβούνται, επειδή μπορεί να τα τσιμπήσουν, αλλά δεν τους έχει συμβεί. Τρία παιδιά ανέφεραν ότι είχαν δει από κοντά φίδια, ενώ τα άλλα δύο είχαν δει φίδια σε ντοκιμαντέρ. Ένα παιδί ζωγράφησε *δεινόσαυρο*.

Από τα τέσσερα παιδιά που ζωγράφησαν θέματα σχετικά με *τέρατα-φαντάσματα*, ένα σχεδίασε τρία φαντάσματα, ένα σχεδίασε έναν σκελετό, άλλο ζωγράφησε τον εαυτό του να βλέπει τηλεόραση το βράδυ και άλλο να κοιμάται στο κρεβάτι του το βράδυ. Τα παιδιά ανέφεραν γενικά ότι βλέπουν τέρατα ή φαντάσματα είτε στην τηλεόραση είτε στα όνειρά τους το βράδυ (Μάνος 1997).

Το κορίτσι που ζωγράφησε το *πλοίο* είπε ότι της έχει συμβεί σε ένα ταξίδι με την οικογένειά της να βουλιάξει το πλοίο και να σωθούν μπαίνοντας σε βαρκούλες. Στο σχέδιό της απεικονίζει μόνο τον εαυτό της και τη μαμά της, ενώ στο ταξίδι ήταν και ο μπαμπάς με τον αδερφό της. Το αγόρι που ζωγράφησε *αεροπλάνο* ανέφερε ότι το είδε σε ένα ντοκιμαντέρ να πέφτει και ότι ο μπαμπάς του φοβάται λίγο τα αεροπλάνα. Το κορίτσι που ζωγράφησε *λούνα-παρκ*, δήλωσε ότι φοβάται τα όνειρα περισσότερο, αλλά δεν ήξερε πώς να τα ζωγραφίσει και ούτε θυμόταν να περιγράψει κάποιο. Έχει πάει σε *λούνα-παρκ* με την οικογένειά της και φοβάται, όπως μας είπε, «αυτό που γυρίζει γύρω-γύρω». Τέλος, το αγόρι που ζωγράφησε *τον αδερφό του και τον εαυτό του* δήλωσε ότι φοβάται, όταν ο αδερφός του έρχεται από πίσω του και τον τρομάζει. Και ο ίδιος τρομάζει τον αδερφό του, για να γελάσουνε (Μπουλουγούρης, 1992).

Όσον αφορά το φύλο, η συντριπτική πλειοψηφία των κοριτσιών (τα επτά από τα εννέα) εκδήλωσαν φόβο για τα ζώα-έντομα. Στα αγόρια η διαφορά των παιδιών που δήλωσαν φόβο για τα ζώα και για τα τέρατα-φαντάσματα δεν είναι μεγάλη. Πέντε αγόρια σχεδίασαν ζώα και τέσσερα σχεδίασαν θέματα σχετικά με τέρατα-φαντάσματα. Επίσης παρατηρήσαμε ότι το φοβικό αντικείμενο ή ερέθισμα τονίζεται ιδιαίτερα και σχεδιάζεται με ιδιαίτερες λεπτομέρειες, όπως στο σχέδιο με τη μορφή του σκελετού.

Ως προς τη *γενική μορφή* των σχεδίων, εκτός από τα συνηθισμένα μοτίβα που αναφέρθηκαν, τα σχέδια, ως επί το πλείστον, χαρακτηρίζονται από ισορροπία, σχετική συμμετρία και

δυναμισμό. Το μέγεθος των σχεδίων είναι στην πλειοψηφία των ζωγραφιών των παιδιών μεγάλο, που πιθανόν να δηλώνει τη σπουδαιότητα, που δίνουν τα παιδιά στο φοβικό αντικείμενο ή ερέθισμα. Το σχέδιο, συνήθως σε αυτήν την ηλικία, γίνεται προς το κάτω μέρος του χαρτιού (Καρέλλα, 1991). Στα περισσότερα από τα σχέδια των παιδιών συμβαίνει αυτό, εκτός από τρία που είναι τοποθετημένα στο κέντρο του χαρτιού. Δεν παρατηρούνται συνεπώς σχέδια στα περιθώρια του χαρτιού, που μπορεί να δηλώσουν άτομα τρομοκρατημένα (Μπέλλας, 2000). Όσον αφορά τη σύνθεση τα παιδιά γεμίζουν συνήθως όλο το χαρτί με το σχέδιό τους.

Τα χρώματα που χρησιμοποιούν τα παιδιά είναι στην πλειοψηφία τους σκοτεινά (μαύρο, γκρι, καφέ), αλλά και κάποια χαρούμενα, όπως κίτρινο, πράσινο. Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά χρησιμοποιούν συνήθως τα χρώματα με κάποιους κανόνες, λαμβάνοντας υπόψη τα ρεαλιστικά χρώματα του περιβάλλοντος (Malchiodi, 2001). Οπότε ζωγραφίζουν μαύρες τις αράχνες, πράσινα ή καφέ τα φίδια. Μάλιστα, δύο κορίτσια ανέφεραν ότι ζωγράφισαν πράσινα τα φίδια, για να είναι ίδιο χρώμα με τα χόρτα και να μην είναι ευδιάκριτα. Ζωγραφίζουν όμως και φίδια κίτρινα και ροζ ή δεινοσαύρους κίτρινους και ροζ. Υπάρχουν δηλαδή και πολλά πράγματα που χρωματίζονται υποκειμενικά. Στα περισσότερα έργα των παιδιών επικρατεί το μαύρο χρώμα που παραπέμπει σε κάτι θλιβερό. Υπάρχουν όμως το μωβ, το κόκκινο και το καφέ που και αυτά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μπορεί να δηλώνουν φοβία. Τέλος, σχετικά με τις γραμμές παρατηρούμε ότι τα αγόρια προτιμούν τις ίσιες και τα κορίτσια τις καμπύλες. Επίσης, είναι πατημένες, έντονες, εκτός από ένα σχέδιο, γεγονός που φανερώνει ζωτικότητα και απελευθέρωση των ενστίκτων.

Ολοκληρώνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων ερευνών που έχουν σχέση με την έκφραση συναισθημάτων μέσα από το παιδικό σχέδιο παρουσιάζει δυσκολίες, καθώς ενδέχεται να παρεμβάλλονται και παράγοντες που έχουν σχέση με τη σχεδιαστική διαδικασία (Τόμας και Σιλκ, 2000). Συγκεκριμένα, στη δική μας έρευνα φαίνεται ότι επηρεάστηκαν από την ιστορία που τους παρουσιάσαμε, όπου αναφερόταν συχνά η αράχνη ως πηγή φόβου και καθόλου τα άγρια ζώα.

Σε κάθε περίπτωση, τα παιδικά σχέδια δεν αποτελούν αποδείξεις, αλλά ενδείξεις στην προσπάθεια αξιολόγησης της προσωπικότητάς τους και της συναισθηματικής τους προσαρμογής. Ωστόσο η αξιοποίηση των ερευνητικών παρατηρήσεων και συμπερασμάτων μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια στοχευμένη διδακτική παρέμβαση στην πρόληψη και στην καταπολέμηση των παιδικών φόβων (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baum H. (2004). *Θ' αφήσεις το φως αναμμένο; Παιδικοί φόβοι και ανασφάλειες*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Βοσνιάδου, Σ. (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (μεταφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ζάχαρης, Δ. (1997). *Η εξέλιξη της παιδικής ιχνογράφησης*. Ιωάννινα: συγγραφέας.
- Ιεροδιακόνου, Χ. (1991). *Ψυχικά προβλήματα στα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Μαστορίδης.
- King N., Hamilton D. & Ollendick T. (1988), *Children's phobias: a behavioural perspective*. Essex: Wiley and sons.

- King, N., Ollendick, T. & Yule, W. (1994). *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Plenum press.
- King, N., Ollendick, T. & David, H. (2005). Cognitive-Behavioral Treatments for Anxiety and Phobic Disorders in Children and Adolescents: A Review, *Behavioral disorders*, 30, 241-257.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*, Αθήνα: Δαρδάνος.
- Καρέλλα, Μ. (1991). *Τα παιδιά σχεδιάζουν την οικογένεια*. Αθήνα: Καστούμη.
- Leidig, S., Glomp, I. (2006). *Γιατί φοβόμαστε*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Malchiodi, C. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Moses, B., Gordon, M. (2006). *Φοβάμαι* (μεταφ. Ε. Λαμπρινίδου). Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University studio Press.
- Μερεντιέ, Φ. (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. Αθήνα: Υποδομή.
- Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού-Ως μέσο και αντικείμενο στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μπουλουγούρης, Γ. (1992). *Φοβίες και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία*, τομ. 2 & 3. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Rogge, J-U. (2006). *Ο φόβος δυναμώνει τα παιδιά*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Σίμος, Γ. (2001). *Φόβοι της παιδικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University studio Press.
- Σράουφ, Α. (2000). *Συναισθηματική ανάπτυξη* (μεταφ. Α. Βουλτσίδου). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τόμας, Γ., Σίλκ, Α. (2000). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Wicks, R., Israel A. (1984). *Behavior disorders of childhood, Englewood Cliffs*. N.J.: Prentice-Hall.

ΕΝΟΤΗΤΑ 9

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ: ΕΦΟΔΙΟ Η ΕΜΠΟΔΙΟ; ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΛΟΓΟ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ.

Νέλλη Ζαφειριάδου & Γεωργία Κοσμά

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, παιδαγωγική προσέγγιση με επιρροές από τον κονστρουκτιβισμό και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Bruner, 1966, Vygotsky, 1962,1978) και ταυτόχρονα διδακτική πρακτική αποτελεί κοινωνική επιταγή και μια δημοκρατική πρόταση διδασκαλίας στο πλαίσιο της σημερινής πολυπολιτισμικής τάξης. Αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα των μαθητών στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης και στην ανάπτυξη της ταυτότητάς τους (Tomlinson 1999, 2001). Επιπλέον, ως βασικός πυλώνας στη φιλοσοφία και τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών του Νέου Σχολείου στοχεύει να συμβάλλει στη δόμηση ενός σχολείου ανοιχτού και ευέλικτου και ενός σχολείου που χειραφετεί (Cummins, 2003). Ωστόσο, στην εκπαιδευτική εφαρμογή συχνά παρατηρείται απροθυμία ή και άρνηση των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν ένα παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο πρόγραμμα. Εντοπίζοντας το πρόβλημα και εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Θράκης που διδάσκουν σε ανομοιογενείς, δίγλωσσες - πολυπολιτισμικές τάξεις και στα Μειονοτικά σχολεία, μέσα από την επιστημονική και εμπειρική μου γνώση ως στέλεχος εκπαίδευσης στην περιοχή επιχειρώ να επαναπροσδιορίσω την προβληματική γύρω από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αφενός, να αποδομήσω τους λόγους που καθιστούν δυσχερή την υιοθέτηση της και αφετέρου, να οριοθετήσω το ρόλο του σχολικού συμβούλου μέσα στις νέες παιδαγωγικές υποθέσεις και παραδείγματα (educational assumptions and paradigms) ως προς την επιστημονική - παιδαγωγική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς με στόχο την επαγγελματική τους ενδυνάμωση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Διαφοροποιημένη διδασκαλία, εκπαιδευτικοί Αγγλικής, Θράκη, δίγλωσσία, σχολικός σύμβουλος, ενδυνάμωση εκπαιδευτικών

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει τη βάση της στις θεωρίες της *εποικοδόμησης της μάθησης* και της *αλληλεπίδρασης* (Vygotsky, 1988). Σύμφωνα με τη θεωρία του *εποικοδομισμού*, η γνώση οικοδομείται, κωδικοποιείται και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας με βάση προηγούμενες έννοιες, σημασιολογικά δίκτυα και γνωστικά σχήματα (Vosniadou, 1994, Weinstein & Mayer, 1986). Υποστηρίζεται πως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στα παραπάνω πλαίσια μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο πρόβλημα της αυξανόμενης διαφορετικότητας στις τάξεις μικτής ικανότητας και της συνέχισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Η έρευνα γύρω από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δείχνει ότι μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Tomlinson 1999, Good & Brophy, 2003). Στις ΗΠΑ, η έρευνα τάξης έχει καταδείξει ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών που διδάχθηκαν με διαφοροποιημένη διδασκαλία ήταν πιο ικανοποιητική σε σχέση με τους μαθητές που διδάχθηκαν κυρίως με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας ιδιαίτερα σε μαθητές με χαμηλή επίδοση (Gayfer 1991, McAdamis, 2001, σε Βαλιαντή και Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, 2008).

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία

Για το τι είναι ακριβώς η διαφοροποίηση και πότε η διδασκαλία διαφοροποιείται πραγματικά είναι ένα ερώτημα του οποίου η απάντηση είναι συνάμα εύκολη και δύσκολη, απλή και σύνθετη, λόγω του πολυεπίπεδου και πολυσύνθετου χαρακτήρα της διαφοροποιημένης πρακτικής. Ως διαφοροποίηση διδασκαλίας νοείται η *αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας* με ρουτίνες διδασκαλίας που ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος διαφορών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών (Tomlinson 1999, 2001). Ως διαφοροποίηση ορίζεται και η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην *τροποποίηση* του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για καθένα μέσα στην τάξη (Bearne, 1996).

Ο κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως μοναδικός, ως *βιογραφία*, αναγνωρίζονται οι προσωπικές του δυνάμεις/ δυνατότητες για τις οποίες του προσφέρονται ευκαιρίες να αξιοποιήσει και να καταδείξει τις δεξιότητές του μέσω ποικίλων τεχνικών αξιολόγησης (Mulroy & Eddinger, 2003 Tomlinson, 2001a Tomlinson & Kalbfleisch, 1998 Tuttle, 2000). Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από τη γλωσσοπολιτισμική διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί οργανωτική όσο και παιδαγωγική στρατηγική με στόχο να προσφέρει στους μαθητές τις καλύτερες δυνατές μαθησιακές εμπειρίες (Mulroy & Eddinger, 2000) Αποτελεί επομένως μια δημοκρατική μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας στο πολύγλωσσο/πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σημερινού δημόσιου σχολείου.

Οι τομείς της διαφοροποίησης

Κατά την Tomlinson (1995) η διαφοροποίηση εφαρμόζεται σε τέσσερις τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανάλογα με την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον ή το μαθησιακό προφίλ των μαθητών

1. **Περιεχόμενο** – τι χρειάζεται να μάθει ο μαθητής ή πώς θα έχει πρόσβαση στην πληροφορία.
2. **Διαδικασία** – δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής για να κατανοήσει ή να κατακτήσει την πληροφορία.
3. **Προϊόντα μάθησης** – εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας που απαιτούν από το μαθητή να επαναλάβει, να εφαρμόσει και να επεκτείνει αυτό που έχει μάθει σε μια ενότητα.
4. **Μαθησιακό περιβάλλον** – πώς νιώθει και δουλεύει η τάξη.

Κατά την Κουτσελίνη (20010 Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, *θεμελιώνεται στην ανάλυση της αδιαφοροποίητης ύλης σε βασικές γνώσεις* (του μαθήματος που διδάσκουμε) και *προαπαιτούμενες γνώσεις* (αυτές που είναι απαραίτητες για την υποστήριξη των βασικών). Προτείνει επίσης την ανάλυση και σε *μετασχηματιστικές γνώσεις* (αυτές που πάνε πέρα από τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και της ανάπτυξης) με το σκεπτικό ότι η διαφοροποίηση δε γίνεται μόνο για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με χαμηλή επίδοση και μαθησιακά προβλήματα αλλά και για ικανοποίηση των αναγκών παιδιών με ταλέντο ή προχωρημένη γνώση σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο νέο πλαίσιο

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και μετακίνηση από τη θεώρηση του δασκάλου ως φύλακα και διανομέα της γνώσης σε αυτήν του οργανωτή μαθησιακών ευκαιριών (Tomlinson, 1995). Ενώ το περιεχόμενο της γνώσης παραμένει σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί μέσα στο νέο τους ρόλο εστιάζουν περισσότερο στο να « διαβάζουν τους μαθητές τους » να ανακαλύπτουν δηλαδή το μαθησιακό τους προφίλ. Η οργάνωση της τάξης για αποτελεσματικές δραστηριότητες και η εξερεύνηση αποτελεί την πρώτη προτεραιότητα του εκπαιδευτικού. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί πως η διαφοροποίηση δεν αποτελεί ένα σετ διδακτικών εργαλείων αλλά ένα σύστημα αξιών μια παιδαγωγική φιλοσοφία που οι εκπαιδευτικοί αγκαλιάζουν με στόχο το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που εκπληρώνουν τις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή τους. Κοινές παραδοχές αποτελούν τα παρακάτω :

-Όλοι οι μαθητές διαθέτουν περιοχές που είναι δυνατές

-Όλοι οι μαθητές διαθέτουν περιοχές που χρειάζονται ενδυνάμωση

-ο νους κάθε μαθητή είναι μοναδικός όπως ένα δακτυλικό αποτύπωμα (Gregory, G. H., & Chapman, C. 2012)

Επιπλέον, κοινές πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι ο σχεδιασμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων και η διδασκαλία με βάση την έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση αλλά και τη συνεχή αξιολόγηση των μαθητών τους.

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ωστόσο τίθεται το ερώτημα: αποτελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφόδιο ή εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς; Ποιες είναι οι στάσεις τους ως προς την εκπαιδευτική υιοθέτησή της στην τάξη;

στάσεις και αντιστάσεις

Γνωρίζουμε ότι οι στάσεις, ως συστήματα απόψεων με διάρκεια, αποτελούνται από στοιχεία γνωστικά και συναισθηματικά, καθώς και τάσεις εκδήλωσης συμπεριφοράς. Οι στάσεις καταλαμβάνουν κυρίαρχη θέση μέσα στο σύστημα πεποιθήσεων του ατόμου, ανάμεσα σε αξίες και ιδεολογίες (Rokeach & BallRokeach, 1989). Ακόμη, ότι οι στάσεις αποτελούν μαθημένες αντιδράσεις αξιολόγησης, απέναντι σε συγκεκριμένα φαινόμενα/ αντικείμενα, άρα απορρέουν από την εμπειρία και επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας με πολύπλοκους τρόπους (Cialdini et al, 1981).

Μια πρώτη διερεύνηση του πεδίου απορρέει από την παιδαγωγική μου εμπειρία ως σχολική σύμβουλος Αγγλικής στη Θράκη καθώς έχει διαπιστωθεί πως η αρνητική στάση όπως και οι αντιστάσεις κάποιων εκπαιδευτικών/ σχετίζονται με τις δυσχέρειες στην υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη και πιθανά έχουν την αιτία τους στα παρακάτω:

-σύγχυση ή παρανόηση στους εκπαιδευτικούς ως προς τι είναι η διαφοροποίηση στη διδασκαλία σε συνάρτηση με το έλλειμμα στο μορφωτικό τους κεφάλαιο

Συχνά συγχέεται ο όρος διαφοροποίηση στη διδασκαλία με αυτόν της επιπεδοποίησης που ισχύει στα γυμνάσια. Η εφαρμογή της εγκυκλίου Γ2/4230/12-07-1996 του Υπουργείου Παιδείας της απλής οριζόντιας επιπεδοποίησης κάθε τάξης ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών σε τμήματα χωρίς να μεταβληθεί ο αριθμός των ήδη υπάρχοντων τμημάτων δεν έγινε σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Η συνεχιζόμενη εφαρμογή της ακόμη και σήμερα δεν έχει ως αποτέλεσμα τη μαθησιακή σύγκλιση όπως αναμενόταν, αλλά αποτέλεσε πηγή παρανοήσεων για τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπλέον, οι λανθασμένες αντιλήψεις γύρω από το τι σημαίνει

διαφοροποιημένη διδακτική και τότε πρέπει να εφαρμόζεται στην τάξη δημιουργήσαν ένα *αρνητικό κλίμα*. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν σημαίνει, ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαφοροποιεί το κάθε τι για τον κάθε μαθητή κάθε ημέρα. Στην πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός επιλέγει στην πορεία της διδασκαλίας κάποιες στιγμές για διαφοροποίηση στηριζόμενος σε έγκαιρη διάγνωση αλλά και στην αξιολόγηση των μαθητών του.

- αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή και τις καινοτόμες πρακτικές

Η υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδακτικής για πολλούς εκπαιδευτικούς αποτελεί μια *πηγή ανασφάλειας* καθώς προαπαιτεί μια *μετακίνηση παιδαγωγικού παραδείγματος* στις θεωρίες και τις στάσεις τους για τη μάθηση και διδασκαλία. Η αρνητική στάση αρκετών εκπαιδευτικών συχνά συμβαδίζει με *έλλειμμα στο μορφωτικό κεφάλαιο* στη γλωσσοπαιδαγωγική που συχνά έχει παγιωθεί σε ότι εισέπραξαν κατά την αρχική τους πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Ο νέος ρόλος όμως και οι νέες διδακτικές πρακτικές προϋποθέτουν έναν κριτικό αναστοχασμό και ένα μετασχηματισμό της ενήλικης μάθησης (Mezirow, 1977,1990). Αν και ο Mezirow (1977, 1990) θεωρεί πως με την πάροδο της ηλικίας αυξάνεται η ικανότητα του ενήλικα να αναπτύσσει βαθύτερες κρίσεις και να μετασχηματίζει τη δομή της προσωπικότητάς του, έχω διαπιστώσει πως το εγχείρημα δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Ο Mezirow (1977,1990) παρόλο που εστιάζει στη δυναμική της μετασχηματίζουσας μάθησης δεν λαμβάνει υπόψη αφενός τις *αντιστάσεις των εκπαιδευτικών στην αλλαγή* και αφετέρου την *κοινωνικοπολιτισμική διάσταση* αυτών των αντιστάσεων που τα άτομα δείχνουν να έχουν. Το γεγονός δηλαδή ότι πολλές από τις αντιστάσεις, φοβίες και τις ιδεολογικές στρεβλώσεις των ατόμων είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων οικονομικών, κοινωνικών συγκυριών και πολιτισμικών αιτιών όπως και συνέπεια εφαρμογής πολιτικών από συγκεκριμένους φορείς (πολιτικοί φορείς, κρατικοί φορείς, μέσα μαζικής ενημέρωσης, συνδικαλιστικοί φορείς, κ.α) οι οποίες λειτουργούν αναχαιτιστικά στον κριτικό αναστοχασμό (Κόκκος, 2005:78).

522

-η επαγγελματική αστάθεια που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και η μη μονιμότητα τους σε ένα σχολικό περιβάλλον

Οι *συνεχείς μετακινήσεις* των εκπαιδευτικών Αγγλικής τα τελευταία χρόνια από σχολείο σε σχολείο για συμπλήρωση ωραρίου ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπως και τις τελευταίες σχολικές χρονιές από βαθμίδα σε βαθμίδα με τη μείωση των διδακτικών ωρών της Αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο και το Γυμνάσιο και την πρόσθετη οικονομική κρίση έχουν δημιουργήσει κλίμα αστάθειας και ανασφάλειας. Αυτό ως αποτέλεσμα *επιδρά αρνητικά στα κίνητρα* υιοθέτησης κάθε καινοτόμου διδακτικής πρακτικής ακόμη και από τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

-η ύπαρξη ενός μη υποστηρικτικού σχολικού κλίματος

Συχνά η *αρνητική στάση των στελεχών διοίκησης* ως προς την εφαρμογή νέων παιδαγωγικών πρακτικών καθώς ενδιαφέρονται κυρίως για τη διοικητική διεκπεραίωση του καθήκοντός τους όπως και το *έλλειμμα επιβράβευσης* στους εκπαιδευτικούς που επιχειρούν καινοτόμες διδακτικές, έχουν ως συνέπεια την απροθυμία τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις τους.

-το ιδιαίτερο γλωσσικό και πολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στη Θράκη

Η *ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού* ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία, ή την εθνική καταγωγή αποτελούσε πάντα στη Θράκη μια εκπαιδευτική ιδιαιτερότητα με το *ιδιότυπο* καθεστώς της λειτουργίας των Μειονοτικών σχολείων πριν ακόμη από την εισροή των παλιννοστούντων κατά τη δεκαετία του 1980 και των οικονομικών μεταναστών μεταγενέστερα. Τις τελευταίες δεκαετίες η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού δημιουργεί ένα πιο σύνθετο και δύσκολο εκπαιδευτικό περιβάλλον

που καλείται ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής να διαχειριστεί. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδακτικής στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον το περιβάλλον απαιτεί μια *εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική επικοινωνία* ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες για την διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και των ζητημάτων με τα οποία συνδέονται (Ζαφειριάδου, 2010, 2013).

- η ανεπαρκής επιμόρφωση και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών

Η ανεπάρκεια ή η αποσπασματικότητα συστηματικής και εξειδικευμένης επιμόρφωσης από την πολιτεία σε ζητήματα διαφοροποιημένης παιδαγωγικής μέσα από την οπτική όμως της διαπολιτισμικής αγωγής που αφορά την περιοχή και τέλος το έλλειμμα που παρατηρείται ως προς την αναδόμηση/επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τη δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με τρόπο που να διευκολύνεται η πράξη της διαφοροποίησης, συμπληρώνουν το αρνητικό τοπίο ως προς την υιοθέτηση της (Βαλιαντή – Κουτσελίνη, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω διαπιστώσεις οι συνεπαγωγές είναι σημαντικές τόσο στο ρόλο του σχολικού συμβούλου όσο και την ευθύνη του ως στέλεχος εκπαίδευσης ώστε να μεταστρέψει το αρνητικό κλίμα και να υποστηρίξει αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς.

Ο σχολικός σύμβουλος στα πλαίσια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής

Εξερευνώντας την ταυτότητα του Σχολικού Συμβούλου Αγγλικής στη Θράκη μέσα από τους πολλαπλούς του ρόλους όπως είναι διατυπωμένοι στο (ΦΕΚ 1340/2002) ως *εκπαιδευτής, καθοδηγητής, υποστηρικτής, εμπνευστής, μέντορας, προωθητής καινοτομιών, αξιολογητής, έχω* σχηματίσει την άποψη ότι δεν μπορεί να περιοριστεί σε αυτά που οριοθετεί η νομοθεσία. Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία καλείται να επιδράσει όπως και οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που αντιμετωπίζει στη Θράκη είναι πιο σύνθετες και πολύπλοκες από αυτά της υπόλοιπης χώρας. Θεωρώ επομένως πως είναι αναγκαίος ένας *επαναπροσδιορισμός της επαγγελματικής του ταυτότητας* όπως και η επαναδόμηση της επιμορφωτικής του στρατηγικής, των παιδαγωγικών του πρακτικών και του τρόπου άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Σημαντικό είναι τα παραπάνω να διέπονται από τις αρχές της *διαπολιτισμικής αγωγής* και μιας *φιλοσοφίας ενδυνάμωσης* του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα μέσα από τη ματιά του Cummins (2003). Εφόσον όπως προαναφέρθηκε τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία καλείται να επιδράσει δεν είναι ομοιόμορφα και η επιστημονική-παιδαγωγική υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρώ πως πρέπει να εστιάζει κυρίως *στη δημιουργία συνθηκών/περιβάλλοντος ανάπτυξης της καινοτομίας και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής*. Ουσιαστικοί είναι οι παρακάτω παράμετροι για την ανάπτυξη περιβάλλοντος καινοτομίας και διαφοροποιημένης παιδαγωγικής:

η καλλιέργεια συνεχιζόμενης κινητοποίησης /καθιέρωσης σκοπού και πρόθεσης (sustained motivation)

Η καθιέρωση σκοπού και πρόθεσης από τον εκπαιδευτικό ως προς το νέο που αποτελεί πρώτο βήμα για την ανάπτυξη κάθε καινοτομίας. Η έννοια του σκοπού και της πρόθεσης αναφέρεται στην έντονη εσωτερική επιθυμία του ατόμου να αναπτύξει και να βελτιώσει το δημιουργικό δυναμικό που έχει στη διάθεση του. Η καινοτόμος έκφραση πιθανά αποτελεί το αποτέλεσμα μιας αργής και προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό επίπεδο. (Richards, 2000, Williams, & Burden, 1997).

η ανάπτυξη και εξέλιξη στο μορφωτικό κεφάλαιο του εκπαιδευτικού

Η ανάπτυξη της γνώσης γύρω από τις αρχές της και τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής όπως και η *συνεχής* αναβάθμιση του μορφωτικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών στις σχολές της σκέψης-υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδακτικής όπως η *κοινωνική αλληλεπίδραση* και ο *κοινωνικός εποικοδομισμός* των Vygotsky (1979) και Feuerstein (1981) είναι σημαντική. Έννοιες όπως η *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης* και της *διαμεσολάβησης* θεωρούνται αναγκαίες για την κατανόηση της διαφοροποίησης. Βασική θεωρείται ακόμη και η γνώση *στην ψυχολογία των κινήτρων και την κινητοποίηση του μαθητή, στις μαθησιακές στρατηγικές και τα μαθησιακά προφίλ.*

Η ψυχολογία των κινήτρων εστιάζει στη σύνδεση του ενδιαφέροντος ενός μαθητή με τα κίνητρα ως ένα ακαταμάχητος παράγοντα μάθησης τον οποίο δεν μπορούν Οι επιλογές που βασίζονται στο ενδιαφέρον δημιουργούν εσωτερικά κίνητρα. (Oxford, & Shearin, 1994, Dörnyei, 2003). Σε ότι αφορά το *μαθησιακό προφίλ* η Dunn (1996) εισηγείται τέσσερις *κατηγορίες μαθησιακού προφίλ*: περιβαλλοντικό, συναισθηματικό, κοινωνιολογικό και φυσικό ενώ στο θέμα της *πολλαπλής νοημοσύνης* ο Gardner (1983) υποστηρίζει τους οκτώ τύπους νοημοσύνης (γλωσσικός, λογικομαθηματικός, οπτικός-χωροταξικός, κινήσιασθητικός, μουσικός, διαπροσωπικός, ενδοπροσωπικός, φυσιολογικός) και ο Sternberg (1985) τους τρεις τύπους νοημοσύνης (αναλυτικός, δημιουργικός και πρακτικός) Κοινή τους θέση είναι ότι οι άνθρωποι λειτουργούν σε περισσότερα του ενός επίπεδα νοημοσύνης, ενώ προτιμούν συνήθως ένα. Επομένως, η διαφοροποιημένη διδασκαλία για να είναι αποδοτική πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον προτιμητέο τύπο νοημοσύνης του μαθητή.

η καθιέρωση στους εκπαιδευτικούς μιας κουλτούρας έρευνας

Σημαντική θεωρώ την οικοδόμηση από το σχολικό σύμβουλο μιας *κουλτούρας έρευνας* γύρω από τη γλωσσοπαιδαγωγική όπως και την έρευνα στη σχολική τάξη (έρευνα-δράση). Η έλλειψη θεωρητικής γνώσης και κουλτούρας έρευνας οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε αντιλήψεις άκρατου εμπειρισμού ως προς την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, σε άγνοια και επιστημονική στασιμότητα, στη δημιουργία στερεοτύπων και εν τέλει σε αρνητική στάση ως προς την αλλαγή και την καινοτομία (Ζαφειριάδου, 2002, Μπάκας, 2009). Ειδικότερα για την περιοχή της Θράκης αναγκαία είναι η ανάπτυξη του μορφωτικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ταυτότητας και ετερότητας.

η κατανόηση και διαχείριση της αλλαγής

Η αναγκαιότητα για αλλαγές στην εκπαίδευση υποκινείται τόσο από τις σύνθετες αλλαγές στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον όσο και από την παγκοσμιοποίηση της κοινωνίας (Swenson et al, 2007). Ιδιαίτερα η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και η εφαρμογή τους στη διδασκαλία και στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, επιβάλλει ανανέωση της γνώσης και αλλαγή στάσεων. Επιπλέον, η μετατόπιση στα παιδαγωγικά μοντέλα διδασκαλίας και οι νέες σχέσεις που πρέπει να οικοδομηθούν από τις παραδοσιακά δασκαλοκεντρικές σε πιο ανοιχτού τύπου μαθητοκεντρικές και συνεργατικές απαιτούν για αλλαγές σε στάσεις, πρακτικές και πολιτικές. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους φορείς της αλλαγής και είναι αποδέκτες της πίεσης που εμπεριέχει οποιαδήποτε αναμόρφωση. Ωστόσο, δημιουργείται συχνά έντονο *αίσθημα ανασφάλειας και εργασιακό άγχος* στους εκπαιδευτικούς.

Ο Fullan (1993, 46) αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι εκπαιδευτικές αλλαγές είναι «δύσκολες στη σύλληψή τους και ακόμη δυσκολότερες στο να τεθούν σε εφαρμογή». Η εφαρμογή της αλλαγής δεν είναι γραμμική (Carlopio 1998, 5) και πρέπει να διαβαθμίζεται *προοδευτικά* μέσω διαφόρων σταδίων στη διάρκεια του χρόνου, με αφοσίωση από τους ενδιαφερόμενους κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από τη συνδιαμόρφωση αποφάσεων, κοινό όραμα, συνεργατικότητα και την οικοδόμηση υποστηρικτικών μηχανισμών. Ο (Carlopio 1998, 5)

παρατηρεί το στάδιο της εφαρμογής της αλλαγής δομείται από τέσσερις περιόδους. Το πρώτο είναι η δημιουργία ' γνώσης και ενσυνείδησης '. Το δεύτερο βήμα στην εξέλιξη της εφαρμογής είναι η *οικοδόμηση διευκολυντικών δομών*, ενώ το τρίτο είναι η σύνθετη, παράλληλη πορεία *δέσμευσης* σε πειθώ, απόφαση και αφοσίωση. Στο τέλος μέσω ενός αρμονικού συντονισμού ολοκληρώνεται η νέα εφαρμογή. Το στάδιο της εφαρμογής, αναγκαίο και παιδαγωγικά ωφέλιμο είναι να ακολουθείται από *αξιολόγηση* και επανεκτίμηση των δομών, μεθόδων και πρακτικών όπως και από την *αυτοαξιολόγηση* των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών μέσω κριτικού αναστοχασμού για την περαιτέρω βελτίωση. Αποτελεί επομένως παιδαγωγική και επαγγελματική ανάγκη να αναπτύξουν *δεξιότητες και εργαλεία διαχείρισης της αλλαγής* με στόχο να την ερμηνεύουν θετικά και να την μετουσιώνουν σε αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές στο δικό τους εκπαιδευτικό περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004).

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής ηγεσίας από το σχολικό σύμβουλο

Μια από τις πιο παραμελημένες διαστάσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι η συναισθηματική. Οι εκπαιδευτικές και οργανωσιακές αλλαγές που κατά καιρούς έχουν επιχειρηθεί συχνά αντιμετωπίζονται ως εκλογικευμένες, γνωστικές διαδικασίες που στόχο έχουν εκλογικευμένα, γνωστικά αποτελέσματα. Συνήθως, η συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν αποτυπώνεται στο κάδρο της αλλαγής (Hargreaves, 2005). Ίσως αυτό και να αποτελεί μια από τις αιτίες του φαινομένου ότι παρά τις συνεχείς απόπειρες αλλαγής στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση αυτές δεν ρίζωσαν αποτελεσματικά ή αυτοκαταργήθηκαν στη διδακτική εφαρμογή τους στην πορεία του χρόνου. Τα συναισθήματα όμως αποτελούν τις πιο δυναμικές ιδιότητες της διδασκαλίας καθώς έχουν να κάνουν βασικά με την κίνηση και τη μετατόπιση σε στάσεις και πρακτικές. Εν τούτοις, έχω την άποψη πως οι εισηγητές κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας δείχνουν συχνά να αγνοούν τους φόβους και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αλλαγή όταν σημαντικό θεωρείται κυρίως να υποβοηθήσουν τα στελέχη της διοίκησης να «διαχειριστούν» τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών και όχι να τις κατανοήσουν και να τις μετασχηματίσουν θετικά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως η *εσωστρέφεια* και η φιλοσοφία του 'ατομικού που επικρατεί στο δυτικό εκπαιδευτικό σύστημα και αντανάκλα τη γενικότερη φιλοσοφία του δυτικού τρόπου ζωής, φαίνεται να διαπερνά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Παρά τη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης που λαμβάνουν και τη διαφορετικότητα των σχολικών περιβαλλόντων στα οποία διδάσκουν, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μοιράζονται μια κοινή αντίληψη για το επάγγελμά τους στην οποία ο *'έλεγχος της τάξης'* και η *'ιδιωτικότητα της τάξης'* προεξέχουν και δομούν αυτό που αποκαλούν συχνά *εμπειρία τάξης*. Η τελευταία μαζί με την *προσωπική θεωρία* για τη γνώση και τη μάθηση παγιώνεται σε ένα σύνολο εμπειρικών δοξασιών για το επάγγελμά τους το οποίο συχνά είναι σε αντιπαράθεση με την *επίσημη παιδαγωγική θεωρία*¹²⁶ και έχει καθιερωθεί ως η *'κρυφή παιδαγωγική'* (Kumaradivelu, 2003, p. 18-22). Αυτή εστιάζει στην ανάγκη να διατηρηθεί ο έλεγχος της τάξης και η ιδιωτικότητα του χώρου ως απόλυτα προαπαιτούμενα για την πετυχημένη διδασκαλία- μια αντίληψη η οποία παραμένει αξιοσημείωτα αναλλοίωτη παρά τις επιφανειακές μετατροπές στην παιδαγωγική, σε αναλυτικά προγράμματα και την οργάνωση

¹²⁶ Η *επίσημη παιδαγωγική θεωρία* ή *επαγγελματική θεωρία* (professional theory) είναι αυτή που δημιουργείται και διαιωνίζεται στην επιστημονική κουλτούρα. Οι επαγγελματικές θεωρίες μεταδίδονται συνήθως μέσω των ακαδημαϊκών σπουδών και της επιστημονικής έρευνας. Αποτελούν συνήθως τη βάση μιας κοινής γνώσης και διαλόγου για την 'κουλτούρα' της διδασκαλίας. Η *προσωπική θεωρία* είναι μια ατομική θεωρία μοναδική για κάθε άτομο που σχηματίζεται μέσα από το φιλτράρισμα και ερμηνεία της επαγγελματικής θεωρίας και της εμπειρικής γνώσης μέσα από την τάξη.

του σχολείου για το λόγο ότι τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της εμπειρίας στην τάξη έχουν παραμείνει αναλλοίωτα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Με την παραπάνω εισήγηση επιχείρησα να επαναπροσδιορίσω το λόγο γύρω από την διαφοροποιημένη διδασκαλία και παιδαγωγική αντλώντας από την επιστημονική και την εμπειρική μου γνώση ως στέλεχος εκπαίδευσης. Προσπάθησα από τη μια μεριά να κάνω κατανοητές και να ερμηνεύσω τις στάσεις των εκπαιδευτικών, να αποδομήσω τον λόγο *περί διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως εμπόδιο*, και από την άλλη να εστιάσω στη συμβολή που μπορεί έχει ο σχολικός σύμβουλος ως *Ηγέτης Αλλαγής Κουλτούρας* στο να *μετασχηματίσει στάσεις και αντιλήψεις*.

Θεωρώ πως κάθε απόπειρα για καινοτομία και αλλαγή στο έργο των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη της την κρυμμένη διάσταση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για του τι εμπεριέχει μια επαρκής διδασκαλία. Ο σχολικός σύμβουλος είναι εξ' ορισμού ο εκπαιδευτικός ηγέτης που οφείλει να αναπτύξει δεξιότητες συναισθηματικής ηγεσίας : *ενσυναίσθηση και κατανόηση των συναισθημάτων, των στάσεων και των εσωτερικών αντιστάσεων των εκπαιδευτικών, να τις 'αποδομήσει' και να μετασχηματίσει την άρνηση σε ένα νέο παιδαγωγικό 'όραμα' που αγκαλιάζει την καινοτομία*. Υπάρχει ένα δίλημμα που διαπερνά τη φιλοσοφία των μοντέλων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: « κατάρτιση εκπαιδευτικών ή ανάπτυξη εκπαιδευτικών;» (Kumaradivelu, 2003, Richards 2005). Οριοθετώντας μέσα σε αυτό τη γενικότερη αντίληψη του ρόλου μου θεωρώ ότι ο σχολικός σύμβουλος *πρέπει να στοχεύει σε πιο βαθιές αλλαγές* όπως στη ανάπτυξη της ενσυνείδησης του κριτικού αναστοχασμού στον εκπαιδευτικό και εν τέλει την ενδυνάμωση. Αυτό επηρεάζει άμεσα και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές στην τάξη καθώς αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι έχουν προσδιορίσει το δικό τους ρόλο ή την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικοί (Cummins, 2003).

Ένας από τους κυριότερους λόγους που οι μαθητές αποσύρονται ψυχικά και πνευματικά από την προσπάθεια για μάθηση είναι ότι το διδακτικό περιβάλλον δεν διευκολύνει ούτε ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους σύμφωνα με τις δυνατότητες, τις μαθησιακές κλίσεις και τις δεξιότητές τους. Η ταυτότητά τους έτσι αποσυνδέεται από την εκπαιδευτική ζωή του σχολείου. Εν τούτοις, φαίνεται πως τόσο οι παιδαγωγικές θέσεις όσο και το διδακτικό περιβάλλον που υποδεικνύει η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αντιστρέψει το παραπάνω σχήμα. Αποτελεί ένα διδακτικό μοντέλο επαναπροσδιορισμού παιδαγωγικών αξιών και ρόλων που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις δυνατότητες των μαθητών τους καθώς και τα μηνύματα που μεταδίδουν σε αυτούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Βαλιαντή, Στ., Μακρυγιάννη, Χ., Παντζιάρá, Χ. (2011). *Αποτελεσματική Διδασκαλία: Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας* (Δημοτική Εκπαίδευση) Δ' Έκδοση (2011) – Αναθεωρημένη. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011

Βαλιαντή, Στ., Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου 2008*. Στο http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/. Προσπελάστηκε στις 24-11-2013

Δενδάκη, Α. (2010) Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε ετερογενείς τάξεις. Στο Κολιάδης, Α. (επιμ) *Συμπεριφορά στο σχολείο*. Κύπρος: Ιδιωτική έκδοση

Ζαφειριάδου, Ν (2011). *Η Αγγλική ως ξένη γλώσσα με μικρούς μειονοτικούς μαθητές. Ανιχνεύοντας το πεδίο μέσα από την παιδαγωγική των κειμενικών ειδών και τη διαπολιτισμικότητα*. Express Publishing: Newbury, UK.

Kalantzis, M., Core, B., & Arvanitis, E. (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων. *Πρακτικά Γ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας*.

Core, B. and Kalantzis, M. (2010) Διαφορετικότητα των Μαθητών. στο *Νέα Μάθηση* (Ανασύρθηκε 30/12/2013 από <http://neamathisi.com/learning-by-design/learner-diversity>

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία

Κουτσελίνη, Μ. *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης : Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Ανασύρθηκε 10/6/2008 από http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_v/koutselini.htm

Μπιρμπίλη, Μ. (2011). Σχέδιο Δράσης για την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών & την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο νέο σχολείο. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ- ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ. Ανασύρθηκε στις 30/12/2013 από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1528/2/1528.pdf>

Παναγιωτοπούλου, Α., & Μακρή, Δ. (2011). Ενδοσχολική επιμόρφωση «Ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ψυχοκοινωνική στήριξη των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών»: Περιλήψεις στο. <http://hdl.handle.net/10795/255>, <http://repository.edulll.gr/255> Προσπελάστηκε στις 2-1-2014

Σφυρόερα, Μ. (2007).: Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Στο *Κλειδιά και αντικείμενα ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Tomlinson, C.A. (2007). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

Bearne, E. (Ed.). (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge

Brooks, R. (2004). *Nurturing student ownership and responsibility: A vital ingredient η of a positive school climate*. [Online]. Available:

<http://www.drrobertbrooks.com/writings/articles/0312.html>

Campbell, L. & Campbell, B. (2004). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Boston: Allyn and Bacon.

Calleja, C. (2005). *Differentiating instruction in the primary classroom. A whole-school approach for achieving excellence*. Malta, Ministry of Education: Salesian Press

Cialdini, R. B., Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1981). Attitude and attitude change. *Annual review of psychology*, 32(1), 357-404.

Cummins, J. (2003) Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.

Gardner, H. (2003, April). Multiple intelligences after twenty years. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(S1), 3-32.

Fullan, M.(2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass

Gregory, G. H., & Chapman, C. (2012). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. SAGE.

Mitchell, L., & Hobson, B. (2005). One Size Does Not Fit All: Differentiation in the Elementary Grades.Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute, Beaverton, OR.

Mulroy, H., and Eddinger, K. (2003). Differentiation and literacy. Paper presented at the Institute on Inclusive Education, Rochester.

Oxford, R & Shearin, 1994, Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.

Rokeach, M., & Ball-Rokeach, S. J. (1989). Stability and change in American value priorities, 1968–1981. *American Psychologist*, 44(5), 775.

Smutny, J. (2003) Differentiated Instruction, Phi Delta Kappa Fastbacks 506, 7-47

Tomlinson, C. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2001a). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.

Tomlinson C., Brighton C., Hertberg H., Callahan C.M., Moon T. R, Brimijoin K. Lynda A. Conover, & Reynolds T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2),119-45

Tomlinson, C. & McTighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain : a call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.

Tuttle, J. (2000). *Differentiated classrooms* (Report). Woodbury: Cedar Mountain Acade

Vygotsky, L. (1986). Thought and language, Boston: MIT Press.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Αθανασία Σιαβίκη & Αικατερίνη Χατζησάββα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην κατεύθυνση πραγμάτωσης της μετάβασης από τη Διδακτική του Αντικειμένου στην Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου, απαιτείται η ανάπτυξη εναλλακτικών τεχνικών στη διδακτική διαδικασία, που μπορούν να συνεισφέρουν στην αναβάθμισή της. Ειδικότερα, στόχος του παρόντος διδακτικού σεναρίου, αποτελεί η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με την έννοια της Συναισθηματικής Αγωγής, η εξοικείωσή τους με τις διαστάσεις που συνθέτουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, αλλά και η καλλιέργεια Συναισθηματικών Δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Το μοντέλο διδασκαλίας που αξιοποιείται είναι αυτό της Εποικοδομητικής Διδασκαλίας και οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εργαστούν στο πλαίσιο μικρών ομάδων εργασίας. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του μοντέλου, διακρίνουμε τρία επίπεδα, του «Προσδιορισμού και Εισαγωγικής προσέγγισης του μαθησιακού περιεχομένου», της «Διαδικασίας Εμβάθυνσης» και της «Επίτευξης Μαθησιακού Αποτελέσματος». Οι πέντε επιμέρους φάσεις των παραπάνω επιπέδων είναι: α) του προσανατολισμού, β) της ανάδειξης των ιδεών, γ) της αναδόμησης των ιδεών, δ) της εφαρμογής των ιδεών και ε) της ανασκόπησης. Βασικό ζητούμενο αποτελεί η μάθηση και η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων που αποτελούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά και η εξοικείωση του συνόλου των εκπαιδευόμενων με την αναγνώριση δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους μαθητές.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εναλλακτική διδακτική, διαφοροποιημένη διδασκαλία, συναισθηματική αγωγή, συναισθηματική νοημοσύνη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999), η διαφοροποίηση αποτελεί μια διαδραστική κατάσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή, μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες του μαθητή, με το μαθητή να συμμετέχει ενεργά, να μαθαίνει αδιάλειπτα και να αξιοποιεί στο μέγιστο τις δυνατότητες, τις κλίσεις και τις ικανότητες του. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι αποτελεσματική για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών σε ετερογενείς τάξεις μαθητών και συνίσταται στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν επιτυχώς στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους στην τάξη, ώστε να καλλιεργηθεί η εξέλιξη και η βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας (Tomlinson, 1999, 2001). Η διαφορετικότητα που εμφανίζει κάθε μαθητής συνδέεται με παράγοντες όπως ο διαφορετικός ρυθμός μαθησιακής ετοιμότητας, ο διαφορετικός ρυθμός κατανόησης, οι διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις (Dodge, 2005; Tomlinson, 2001). Στο πολυσύνθετο διδακτικό και μαθησιακό αυτό πλαίσιο, λοιπόν, κρίνεται σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να είναι άριστος γνώστης των εκπαιδευτικών και διδακτικών στόχων που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε συγκεκριμένη ενότητα την οποία προτίθεται να διδάξει. Σε επόμενο στάδιο, οφείλει να συνδέει τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις προτιμήσεις και τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών του με τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει υλοποιώντας αξιολογήσεις (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: 32). Σε τελικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός ενισχύει το έργο της διαφοροποίησης που

εφάρμοσε στην τάξη του μέσω του αναστοχασμού, ο οποίος του επιτρέπει να συνδέσει τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά τη διδακτική διαδικασία με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και με ολόκληρη την τάξη ως ενιαίο σύνολο (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: 32-33). Απαραίτητη προϋπόθεση για να ανταποκριθεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός στα παραπάνω είναι η από μέρους του διαρκής αναζήτηση τρόπων διδασκαλίας και τεχνικών που να έχουν το χαρακτήρα της εναλλακτικότητας, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφοροποιημένα στην εκάστοτε διδακτική περίπτωση (Φύκαρης, 2013, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: 235).

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Αναντίρρητα, καθοριστικό ρόλο στην κατεύθυνση αυτοπραγμάτωσης και ισόρροπης συναισθηματικής ανάπτυξης για τους μαθητές διαδραματίζει το σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, οι δημοκρατικοί εκπαιδευτικοί που έχουν αυξημένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και στηρίζουν την αυτενέργεια κατά τη διδασκαλία και την κατάκτηση της γνώσης, τείνουν να *«προάγουν την ουσιαστική ενασχόληση και δέσμευση των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και βοηθούν στην ενασχόληση της ακαδημαϊκής επάρκειας και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής τους στο σχολείο»* (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: 129-130). Στο κλίμα που διαμορφώνεται στη διαφοροποιημένη τάξη είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στη γνώση η οποία αποκτάται μέσω της εμπειρικής προσέγγισης, με έμφαση στην ανακαλυπτική μάθηση. Στη διαδικασία της ανακαλυπτικής μάθησης, κάθε μαθητής μετέχει με διαφορετικό τρόπο, με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, κλίσεις και δυνατότητες, ενώ δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια τόσο της κοινωνικής όσο και της συναισθηματικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην εξέλιξη των δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο όρος *“κοινωνική και συναισθηματική αγωγή”* περιγράφει το πλαίσιο μέσα στο οποίο *«παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες για την προαγωγή της ψυχικής τους ευεξίας και ανθεκτικότητας, καθώς και την ικανότητα να δημιουργούν και να διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις που διαρκούν στο χρόνο»* (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: 136). Οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές μέσω της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής αποτελούν βασικούς παράγοντες που επιδρούν καταλυτικά τόσο στην ακαδημαϊκή τους επάρκεια όσο και στην εξέλιξή τους ως ενεργών μελών της κοινωνίας και μελλοντικών ενηλίκων, οι οποίοι θα συνεισφέρουν στη διατήρηση του κοινωνικοοικονομικού συστήματος και στην πρόοδο της κοινωνίας (Zins, Weissberg, Walberg, & Wang, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης σε θέματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα εργαλεία ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να εξασκηθούν στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών τους σχέσεων, να αποκτήσουν δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας και να ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με τις ανάγκες των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, η ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή τέτοιου είδους προγραμμάτων τους καθιστά περισσότερο αποτελεσματικούς στο ρόλο τους, καθώς εξασκούνται στην καλύτερη διαχείριση των τάξεών τους και στη βελτίωση των πρακτικών και μεθόδων που ακολουθούν, ιδιαίτερα απέναντι σε μαθητές που έχουν αυξημένες ανάγκες ή χρήζουν διαφορετικής προσέγγισης (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: 137-138). Επιπρόσθετα, οι δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί τους βοηθούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τα προσωπικά τους συναισθήματα και διαθέσεις και να υιοθετούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο (Elias & Arnold, 2006).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ: «Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ»

Στην κατεύθυνση προώθησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τα συναισθήματα και ειδικότερα, η πρακτική της συναισθηματικής παιδείας, συμβάλλει στην αντιμετώπιση των περιορισμών του ορθολογικού διαλόγου. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Gardner (1983) όταν το άτομο διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματα του να αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης και να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του (Goleman, 1995; Gardner, 1983, όπ. αναφ. στο Taylor, 2001: 232-233). Σύμφωνα με τον Dirkx (2006, όπ. αναφ. στο Taylor, 2006: 93) «*Το να εμπλέξεις τα συναισθήματα σου στην τάξη παρέχει την δυνατότητα για την καθιέρωση ενός διαλόγου με αυτές τις ασυνείδητες πτυχές του εαυτού μας αναζητώντας την έκφραση μέσα από ποικίλες εικόνες, αισθήματα και συμπεριφορές μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο*». Ο Gottman (2000) στο μοντέλο συναισθηματικής αγωγής που διατύπωσε διακρίνει πέντε φάσεις, της Επίγνωσης των Συναισθημάτων, της Αναγνώρισης των Συναισθημάτων, της Ακρόασης των Συναισθημάτων, της Κατονομασίας των Συναισθημάτων και της Επίλυσης Προβλημάτων. Μέσω του ακόλουθου διδακτικού σχεδιασμού που προτείνεται, με την αξιοποίηση του μοντέλου της Εποικοδομητικής Διδασκαλίας, επιχειρείται η εξοικείωση του συνόλου των εκπαιδευόμενων με τις διαστάσεις που συνθέτουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων που αποτελούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, αλλά και η εξοικείωση τους με την αναγνώριση δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους μαθητές τους.

Οργάνωση εκπαιδευόμενων:

Η αφορμή για την εφαρμογή της διδακτικής προσέγγισης θα δοθεί από την προβολή της ταινίας “Freedom Writers”, μέσω της οποίας περιγράφεται η ιστορία νέων ανθρώπων, μαθητών Λυκείου, οι οποίοι έχουν μεγαλώσει σ’ ένα επικίνδυνο αστικό περιβάλλον και μιας εκπαιδευτικού που θέλει να τους δώσει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης, μέσω της αποδοχής, κατανόησης και ισότιμης μεταχείρισης. Η ιστορία διαδραματίζεται σ’ ένα σχολείο όπου η ρατσιστική αντιμετώπιση και τα περιστατικά βίας αποτελούν καθημερινότητα, με τους μαθητές να έχουν σε χαμηλό βαθμό ανεπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεκτίμηση, αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες) και την εκπαιδευτικό να καλείται να αντιμετωπίσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αδιαφορεί, επιχειρώντας να μετατρέψει το μάθημα της τάξης σε μάθημα ζωής για τους μαθητές της. Πιο συγκεκριμένα, προβάλλεται και αναδεικνύεται η προσπάθεια της εκπαιδευτικού να αναγνωρίσει δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές της και να προσεγγίσει με βιωματικό και διαφοροποιημένο τρόπο το μαθησιακό αντικείμενο, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία της στις ιδιαίτερες ανάγκες, βιώματα και ενδιαφέροντά τους. Κατά τη διάρκεια προβολής της ταινίας, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις ιδιαίτερες διδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν, καθώς και στο αντίκτυπό τους στην καλλιέργεια συγκεκριμένων κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν. Σε επόμενο στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι οργανώνονται, με τυχαίο τρόπο, σε μικρές ομάδες εργασίας, με σκοπό την συμπλήρωση φύλλων εργασίας που περιέχουν ερωτήσεις αναφορικά με την αναγνώριση και επίγνωση συγκεκριμένων συναισθημάτων και δεξιοτήτων που συνδέονται με την βιντεοπροβολή που προηγήθηκε. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάγνωση ιστορίας που συνδέεται με την καθημερινή διδακτική πρακτική και αφορά την αναγνώριση και διαχείριση συγκεκριμένων κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Με βάση την ιστορία αυτή, πραγματοποιείται συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους, ενώ

καλούνται και οι ίδιοι με τη σειρά τους να καταγράψουν ένα παρόμοιο συμβάν από τη διδακτική τους πρακτική και να αναγνωρίσουν τις διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης που εντοπίζουν και επέλεξαν να αναδείξουν στην ιστορία τους. Σε τελικό στάδιο, με σκοπό την εμπέδωση, ανατροφοδότηση και αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, δίνεται στους εκπαιδευόμενους ένα Ερωτηματολόγιο Δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στο οποίο θα κληθούν να αναγνωρίσουν τις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν ή θα έπρεπε να διαθέτουν οι μαθητές στις διάφορες καταστάσεις που περιγράφονται.

Χώρος διεξαγωγής μαθήματος:

Η Σχολική Αίθουσα.

Μέσα – Υλικά:

Θρανιά τοποθετημένα με τέτοιο τρόπο που να ευνοούν την εργασία σε μικρές ομάδες, ηλεκτρονικός υπολογιστής με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέας, φύλλα εργασίας, φύλλα με τις ιστορίες, ερωτηματολόγια.

Περιεχόμενο μαθήματος:

Η βασική μαθησιακή αναφορά σχετίζεται με την εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με την έννοια της Συναισθηματικής Αγωγής και την αναγκαιότητα καλλιέργειας συναισθηματικών δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους μαθητές τους.

Σκοπός:

Να εξοικειωθούν οι εκπαιδευόμενοι με την έννοια της Συναισθηματικής Αγωγής και να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους μαθητές τους.

532

Επιμέρους στόχοι:

Γνωστικοί

Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να:

- Εξοικειωθούν με τις διαστάσεις που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη.
- Εξοικειωθούν με τη βιωματική προσέγγιση και πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που συνθέτουν ένα πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής.
- Αναπτύξουν δραστηριότητες συναισθηματικής αγωγής για τους μαθητές.
- Είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά ζητήματα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Συναισθηματικοί

Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να:

- Προβληματιστούν σχετικά με το πώς διαμορφώνονται τα συναισθήματα τα δικά τους, αλλά και των μαθητών τους βάσει της καθημερινότητάς τους.
- Ευαισθητοποιηθούν σχετικά με υπάρχουσες κοινωνικές αδικίες και ανισότητες που υφίστανται σε παγκόσμια κλίμακα, καθώς και αναφορικά με την επίδρασή τους στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- Αναπτύξουν τη φαντασία, την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητά τους.

Ψυχοκινητικοί

Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να:

- Εξοικειωθούν με την εργασία σε ομάδες, καλλιεργώντας και επεκτείνοντας τις συνεργατικές, επικοινωνιακές και ευρύτερα κοινωνικές τους δεξιότητες.
- Εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν κατάλληλα τα στοιχεία εκείνα που θεωρούν σημαντικότερα από την μελέτη και παρακολούθηση του βίντεο και την επεξεργασία των ιστοριών.

Μοντέλο διδασκαλίας

Το μοντέλο διδασκαλίας που αξιοποιείται είναι αυτό της Εποικοδομητικής Διδασκαλίας, με τους εκπαιδευόμενους να καλούνται, μετά την αρχική επεξεργασία, ερμηνεία και σχολιασμό του βίντεο που προβλήθηκε, να εργαστούν στο πλαίσιο μικρών ομάδων εργασίας και να απαντήσουν κριτικά τις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας που τους δόθηκε, αλλά και ατομικά, σε επόμενο στάδιο, το ερωτηματολόγιο αναγνώρισης και ερμηνείας των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Διακρίνουμε τρία επίπεδα, του “*Προσδιορισμού και Εισαγωγικής προσέγγισης του μαθησιακού περιεχομένου*”, της “*Διαδικασίας Εμβάθυνσης*” και της “*Επίτευξης Μαθησιακού Αποτελέσματος*”. Οι φάσεις που διακρίνονται στα τρία παραπάνω επίπεδα είναι κατά σειρά η φάση του προσανατολισμού, η φάση της ανάδειξης των ιδεών, η φάση της αναδόμησης των ιδεών, η φάση εφαρμογής των ιδεών και η φάση της ανασκόπησης.

Διαδικασία διαφοροποιημένης διδασκαλίας (βλ. Φύκαρης, 2013, 2014)

1^ο ΕΠΠΕΛΟ: Προσδιορισμός και Εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου

Φάση 1: Προσανατολισμός

Στην αρχική προσέγγιση του μαθησιακού περιεχομένου, χρησιμοποιούμε την προβολή της ταινίας “Freedom Writers”, που προβάλλει την ιστορία νέων ανθρώπων που έχουν μεγαλώσει σ’ ένα επικίνδυνο αστικό περιβάλλον, κάτω από δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης και μιας εκπαιδευτικού που θέλει να τους δώσει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης, μέσω της αποδοχής, κατανόησης και ισότιμης μεταχείρισης. Πιο συγκεκριμένα, προβάλλεται και αναδεικνύεται η προσπάθεια της εκπαιδευτικού να αναγνωρίσει δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές της και να προσεγγίσει με βιωματικό και διαφοροποιημένο τρόπο το μαθησιακό αντικείμενο, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία της στις ιδιαίτερες ανάγκες, βιώματα και ενδιαφέροντά τους. Κατά τη διάρκεια προβολής της ταινίας, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις ιδιαίτερες διδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν, καθώς και στο αντίκτυπό τους στην καλλιέργεια συγκεκριμένων κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν (Διδακτική Ερμηνεία [ΔΕ]: *έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας*). Στη συνέχεια, πραγματοποιείται συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους σχετικά με προσωπικές τους, ανάλογες εμπειρίες από την καθημερινή τους διδακτική πρακτική (ΔΕ: *εισαγωγή στο περιεχόμενο μάθησης*), ενώ τους ζητείται να περιγράψουν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν αντίστοιχες διδακτικές προκλήσεις (ΔΕ: *μεταγνωστική στρατηγική της δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων*). Σε επόμενο στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε μικρές ομάδες εργασίας, με τυχαίο τρόπο, ώστε να εξασφαλιστεί η ισότιμη και ενεργή συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευόμενων (ΔΕ: *ενεργοποίηση του συνόλου των εκπαιδευόμενων και ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας*) και μοιράζεται σε κάθε ομάδα ένα φύλλο εργασίας το οποίο έχει προσχεδιαστεί και περιέχει ερωτήσεις αναφορικά με την αναγνώριση και επίγνωση συγκεκριμένων συναισθημάτων και δεξιοτήτων που συνδέονται με την προβολή της ταινίας που προηγήθηκε. Κάθε ομάδα καλείται να συμπληρώσει ξεχωριστά το φύλλο εργασίας που της δόθηκε και να μοιραστεί τις

απαντήσεις της με τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων, ώστε να ακολουθήσει διάλογος και περαιτέρω εμπάθυνση στην επεξεργασία των εννοιών.

Φάση 2: Ανάδειξη των ιδεών

Στη φάση αυτή οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν ποικίλες απόψεις, ιδέες, απορίες και τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν από την προβολή της ταινίας και την επεξεργασία των φύλλων εργασίας που απαντήθηκαν. Παράλληλα, μέσω της συμπλήρωσης των φύλλων εργασίας, έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να καταγράψουν συγκεκριμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που εμφανίζουν οι μαθητές και να προτείνουν πιθανούς τρόπους διδακτικής και παιδαγωγικής διαχείρισής τους.

2^ο ΕΠΙΠΕΔΟ: Διαδικασία Εμβάθυνσης

Φάση 3: Αναδόμηση των ιδεών

Στη φάση αυτή και αφού έχει ολοκληρωθεί η συμπλήρωση και η επεξεργασία των φύλλων εργασίας, διαβάζεται στους εκπαιδευόμενους ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα, η ιστορία του Γιώργου, ενός μαθητή ο οποίος παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες μάθησης και έλλειψη βασικών συναισθηματικών δεξιοτήτων, αντίστοιχων με αυτών των μαθητών στην ταινία που προβλήθηκε. Με βάση την ιστορία του Γιώργου, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται, στο πλαίσιο των ομάδων τους, να συντάξουν μια ιστορία όπου θα παρουσιάζουν ένα αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόβλημα, εντοπίζοντας τις συναισθηματικές δεξιότητες που έχουν ή δεν διαθέτουν οι μαθητές που συμπεριλαμβάνονται στην ιστορία. Κατά την ανάγνωση και επεξεργασία των διαφορετικών ιστοριών των ομάδων, οι εκπαιδευόμενοι είναι δυνατό να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που αναφέρθηκαν στη συζήτηση που προηγήθηκε, κατά την επεξεργασία της ταινίας και των φύλλων εργασίας (ΔΕ: *σύνδεση προηγούμενης με τη νέα γνώση*).

Φάση 4: Εφαρμογή των ιδεών

Στη φάση αυτή κάθε ομάδα διαμοιράζεται την ιστορία της με τις υπόλοιπες ομάδες, επισημαίνοντας τις διαφορετικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού προβλήματος που παρουσιάζεται και αναδεικνύοντας τις διαφορετικές δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν ή θα έπρεπε να διαθέτουν οι μαθητές στις καταστάσεις που περιγράφονται. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των ομάδων ως προς το διαφορετικό τρόπο αντίληψης και διαχείρισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων που παρουσιάστηκαν. Είναι δυνατό να ανακύψουν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις ως προς τη διαχείρισή τους και την εξέλιξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών (ΔΕ: *διαδικασία συναισθηματικής εμπλοκής των εκπαιδευόμενων*).

3^ο ΕΠΙΠΕΔΟ: Επίτευξη Μαθησιακού Αποτελέσματος

Φάση 5: Ανασκόπηση και Αξιολόγηση

Η κάθε ομάδα ορίζει έναν εκπρόσωπο για να παρουσιάσει στις υπόλοιπες ομάδες τα συμπληρωμένα φύλλα εργασίας και τις διαφορετικές ιστορίες, καθώς και για να εξηγήσει τις ερωτήσεις, τις απαντήσεις, τα διαφορετικά συναισθήματα, ιδέες και απόψεις που ανέκυψαν από την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών της ομάδας (ΔΕ: *αξιολόγηση των τελικών μαθησιακών επιτευγμάτων*). Όταν ολοκληρωθεί η ίδια διαδικασία για όλες τις ομάδες, ακολουθεί η παρότρυνση των εκπαιδευόμενων για ελεύθερη έκφραση και αυτενέργεια (ΔΕ: *έλεγχος του επιπέδου επιρροής στο μαθησιακό αποτέλεσμα*). Παράλληλα, κατά τη διάρκεια υλοποίησης των παραπάνω δραστηριοτήτων, ελέγχεται η εξέλιξη της συλλογικής και συνεργατικής διαδικασίας (ΔΕ: *διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας*), όσο και της ταχύτητας ενεργοποίησης των εκπαιδευόμενων (ΔΕ: *ταχύτητα/ρυθμός μάθησης*). Σε τελικό στάδιο, θα δοθεί ξεχωριστά σε κάθε εκπαιδευόμενο ένα

Ερωτηματολόγιο Δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στο οποίο θα κληθεί να αναγνωρίσει τις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν ή θα έπρεπε να διαθέτουν οι μαθητές στις διάφορες καταστάσεις που περιγράφονται. Βασικό ζητούμενο αποτελεί η μάθηση και η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων που αποτελούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά και η εξοικείωση του συνόλου των εκπαιδευόμενων με την έννοια της Συναισθηματικής Αγωγής και την αναγνώριση δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους μαθητές τους (ΔΕ: *πρόκληση σύγκρουσης και εννοιολογικής αλλαγής*).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτή επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τις ποικίλες κοινωνικές εξελίξεις, προβάλλει έντονη η ανάγκη της υιοθέτησης καινοτόμων, διαφοροποιημένων διδακτικών τεχνικών και μεθόδων στη διδακτική διαδικασία. Η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών για τους μαθητές εξαρτάται από τον τρόπο και το βαθμό στον οποίο θα καταφέρουν να ρυθμίσουν από μόνοι τους τη συμπεριφορά τους και να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα. Μέσω της διαδικασίας της εσωτερίκευσης ρυθμιστικών μηχανισμών συμπεριφοράς, σε κατάλληλο περιβάλλον, «τα άτομα θα μπορέσουν να αποκτήσουν πραγματικά ενδιαφέροντα και να αναπτύξουν δεξιότητες που συνδέονται με την αυτοπραγμάτωση και την προσωπική τους ολοκλήρωση» (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: 129). Στο σχολικό περιβάλλον, λοιπόν, ο σχεδιασμός μαθημάτων που βοηθούν τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη, τις αξίες και τα ενδιαφέροντά τους μπορεί να ενισχύσει σημαντικά το επίπεδο της επικοινωνίας και του σεβασμού μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων, αλλά και τη βελτίωση του κλίματος της τάξης. Ειδικότερα, στο κλίμα που διαμορφώνεται στη διαφοροποιημένη τάξη είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στη γνώση η οποία αποκτάται μέσω της εμπειρικής προσέγγισης, με έμφαση στην ανακαλυπτική μάθηση. Τέλος, κρίνεται καίριας σημασίας η εφαρμογή μαθησιακών προγραμμάτων και η υιοθέτηση διδακτικών τεχνικών στη διδακτική διαδικασία, τα οποία συνδυάζουν την ακαδημαϊκή μάθηση με την εκμάθηση κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο παραπάνω συνδυασμός συνιστά, άλλωστε, «τη βάση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης απέναντι στις προκλήσεις των σύγχρονων συνθηκών διαβίωσης, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν» (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: 137).

535

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Dirkx, M., J., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning, A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow, *Journal of Transformative Education*, Vol. 4, No. 2, 123-139.
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action*. New York: Scholastic Inc.
- Elias, M., J., & Arnold, H. (Eds.). (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Taylor, E. (2001). Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (3), 218-236.
- Taylor, E. (2006). The challenge of Teaching for change. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 91-95.
- Tomlinson, C., A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C., A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Zins, J., E., Weissberg, R., P., Walberg, H., J., & Wang, M., C. (Eds). (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (Επιμ.). (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη. Παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (Επιμ.): *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φύκαρης, Ι. (2014). “Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία”. Στο Συλλογικό έργο *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα Α: Επιμορφωτικό υλικό. Θεσσαλονίκη: ΧΟ, 43-61.

ΕΝΟΤΗΤΑ 10

ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

ΝΗΣΙΑ ΜΕ ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΗ ΠΑΡΑΛΥΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ

Δέσποινα – Στέλλα Αναγνώστου, Ευαγγελία Σβίρου & Βασιλική Πλιόγκου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις απόψεις ειδικών παιδαγωγών και θεραπειών διαφόρων ειδικοτήτων σχετικά με την εγκεφαλική παράλυση παιδιών προσχολικής ηλικίας. Διερευνήθηκαν τα αίτια που προκαλούν την εγκεφαλική παράλυση, τα συμπτώματα που σχετίζονται με την αναπηρία αυτή και οι απαραίτητες τροποποιήσεις στα εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα για την αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών/ριών αυτών στη σχολική κοινότητα. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από ειδικούς παιδαγωγούς, φυσικοθεραπευτές, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές που εργάζονταν σε ιδρύματα και ειδικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα κατά την οποία τέθηκαν στα συμμετέχοντα άτομα ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και ακολούθησε ανάλυση λόγου. Επίσης οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου των οποίων οι απαντήσεις επεξεργάστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου για κοινωνικές επιστήμες SPSS, έκδοση 22,0. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, καταγράφηκε ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εμπλεκόμενων στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με εγκεφαλική παράλυση και επαναπροσδιορισμό του υλικοτεχνικού και θεωρητικού πλαισίου εκπαίδευσης της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εγκεφαλική παράλυση, ένταξη, εκπαιδευτικό πρόγραμμα

538

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εγκεφαλική παράλυση είναι μια νευρολογική μειονεξία και αποτελεί το μεγαλύτερο αριθμό των μαθητών/ριών με κινητικές αναπηρίες (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Ο Κυπριωτάκης (2000) αναφέρει πως το κάθε παιδί έχει διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης και τις δικές του ανάγκες, σύμφωνα με τις οποίες πρέπει να δημιουργείται το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό/θεραπευτικό πρόγραμμα. Από την άλλη οι Κομιανού και Ντεροπούλου-Ντέρου (2012) υποστηρίζουν πως δεν έχουν γίνει επαρκείς έρευνες για την εξέλιξη που έχουν τα νήπια με εγκεφαλική παράλυση κατά τη διάρκεια της ζωής τους, καθώς αυτό είναι δύσκολο να καθοριστεί.

Οι Κανακούδη – Τσακαλίδου και Κάτσος (2005, σελ. 534) περιγράφουν την εγκεφαλική παράλυση ως «μία στατική εγκεφαλοπάθεια που ορίζεται ως μία μη προοδευτική διαταραχή της στάσης και της βάδισης, η οποία είναι αποτέλεσμα βλάβης ή δυσπλασίας του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου και συχνά συνοδεύεται από επιληψία, διαταραχές του λόγου, διαταραχές της όρασης και νοητική υστέρηση (N.Y.)».

Η αιτιολογία της εγκεφαλικής παράλυσης οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Κάποιοι από αυτούς είναι οι προγεννητικοί παράγοντες, όπως πρόωρος αποχωρισμός του εμβρύου από τον πλακούντα, λοιμώξεις (ερυθρά και τοξοπλάσμωση) ή τοξικοί παράγοντες και μεταγεννητικές καταστάσεις, όπως λοιμώξεις (μηνιγγίτιδα, εγκεφαλίτιδα) και τραύματα στο κεφάλι λόγω ατυχημάτων (Mihaylov, Jarvis, Colver και Bereford, 2004). Ακόμη, η Παπαϊωάννου – Σταυροπούλου (2003) υποστηρίζει πως η εγκεφαλική παράλυση μπορεί να οφείλεται σε περιγεννητικές καταστάσεις, όπως είναι η ανοξαιμία (έλλειψη του οξυγόνου) και η προωρότητα καθώς σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί το 80% των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση έχουν γεννηθεί πρόωρα. Εκτός από τα κινητικά προβλήματα που

χαρακτηρίζουν τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση μπορεί να συνυπάρχουν πολλά ακόμη προβλήματα που να επιβαρύνουν την κατάσταση του παιδιού.

Επιπρόσθετα η Αγγελοπούλου – Σακαντάμη (2004) αναφέρει πως τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση σε ποσοστό 35 – 70%, αν και το ποσοστό αυτό δεν είναι πραγματικό, καθώς η νοητική καθυστέρηση είναι δευτεροπαθής. Ωστόσο, ο Κοζιές (2007) υποστηρίζει πως το 40 - 45% των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση και κυρίως των πρόωρων νεογνών παρουσιάζουν διαταραχές όρασης. Ακόμη, ο Χρηστάκης (2006), αναφέρει πως περίπου το 20% των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση εμφανίζουν διαταραχές ακοής. Ενώ, λίγες είναι οι περιπτώσεις που παρουσιάζεται κώφωση στα παιδιά αυτά (Πολυχρονοπούλου, 2003). Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση είναι οι διαταραχές ομιλίας – λόγου και η συχνότητα εμφάνισής τους ποικίλει από 50 – 94% (Κάρτζια, 2011). Η επιληψία είναι ένα αρκετά συχνό συνοδό σύμπτωμα των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση.

Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές/ριες με κινητικές αναπηρίες παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα είναι σημαντική η αποτελεσματική ένταξή τους στα σχολεία όπου φοιτούν παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η ένταξη των μαθητών/ριών με κινητικές αναπηρίες είναι απαραίτητη στα γενικά σχολεία, καθώς θα έχει θετικές επιδράσεις τόσο στους/στις μαθητές/ριες με εγκεφαλική παράλυση όσο και στα μη ανάπηρα παιδιά καθώς όλοι οι μαθητές/ριες ευαισθητοποιούνται απέναντι στο διαφορετικό και εξοικειώνονται με την αναπηρία (Ζώνιου - Σιδέρη, 2004). Ακόμη, ο Κυπριωτάκης (2001), αναφέρει πως μέσα από την ένταξη τα παιδιά με αναπηρία θα ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα τους. Επιπρόσθετα, οι Σπετσιώτης και Σταθόπουλος (2003), υποστηρίζουν πως μέσα από την ένταξη τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης γίνονται πιο υπεύθυνα και δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες με αναπηρία. Όμως, η έλλειψη υποδομής των σχολείων δυσκολεύει την ομαλή ένταξη των παιδιών με κινητικές αναπηρίες στη σχολική κοινότητα (Φελούκα, 2007).

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να καταγραφούν οι απόψεις ειδικών παιδαγωγών και θεραπευτών για τα συνοδά προβλήματα που παρουσιάζουν τα νήπια με εγκεφαλική παράλυση, για την εξέλιξη που μπορούν να έχουν τα παιδιά αυτά με την παρακολούθηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς επίσης και τρόπους βελτίωσης για την αποτελεσματικότερη ένταξή τους στα σχολεία όπου φοιτούν παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Μεθοδολογία

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποιήθηκαν η ποσοτική και η ποιοτική μέθοδος με εργαλείο συλλογής δεδομένων τα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και ερωτήσεις κλειστού τύπου (ναι ή όχι). Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε δομές/ιδρύματα της Θεσσαλονίκης που φοιτούν νήπια με εγκεφαλική παράλυση. Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται γενικότερα στην ειδική αγωγή καθώς σύνδρομα και αναπηρίες είναι πιο σπάνια και έτσι συναντώνται σε μικρούς αριθμούς στην κοινωνία και ειδικότερα στα σχολεία (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006).

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 46 άτομα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν ειδικοί παιδαγωγοί (N=13) και φυσικοθεραπευτές (N=13), οι λογοθεραπευτές (N=11) και οι εργοθεραπευτές (N=9) ήταν λιγότεροι σύμφωνα με την κατανομή των ειδικών επαγγελματιών

στις δομές. Το μικρότερο ποσοστό του δείγματος ήταν εργοθεραπευτές, καθώς καθίσταται ιδιαίτερη δύσκολη η εύρεσή τους στα ιδρύματα παρά τη σημαντική συμβολή τους στη βελτίωση και τη θεραπεία των νηπίων με εγκεφαλική παράλυση. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από άνδρες και γυναίκες 25 έως 50 ετών που είχαν προϋπηρεσία πάνω από ένα έτος. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα εργάζονται σε σχετικές δομές της Θεσσαλονίκης, όπου τα παιδιά περνούν κάποιες ώρες της ημέρας παρακολουθώντας ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σιτίζονται και συμμετέχουν σε συνεδρίες εργοθεραπείας, λογοθεραπείας, φυσικοθεραπείας και θεραπευτικής κολύμβησης.

Στην παρούσα έρευνα η τεχνική δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η μέθοδος της χιονοστιβάδας (snowball sample). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, ο/η ερευνητής/ρια έχει επιλέξει έναν αριθμό ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την έρευνά του (Cohen, Manion και Morisson, 2007). Οι ίδιοι αναφέρουν πως στη συνέχεια, τα άτομα αυτά συστήνουν και άλλους ανθρώπους από το περιβάλλον τους (εργασιακό, φιλικό, οικογενειακό) με τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά και έτσι συμμετέχουν και εκείνοι στην έρευνα. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται πιο συχνά στις ποιοτικές έρευνες και δίνει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/ρια να καθορίσει το δείγμα του (Καραγεωργός, 2002).

Εργασία

Οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου τα οποία αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, ειδικότητα και ατομικό μορφωτικό επίπεδο). Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις σχετίζονταν με τα συνοδά συμπτώματα των νηπίων με εγκεφαλική παράλυση, καθώς επίσης και με τις τροποποιήσεις που χρειάζονται να γίνουν στο θεραπευτικό ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Έχοντας ολοκληρώσει τη συλλογή των ερωτηματολογίων, δημιουργήθηκε η βάση δεδομένων στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες, SPSS (έκδοση 22,0), για να αναλυθούν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου και με την ποιοτική μέθοδο (ανάλυση περιεχομένου) αναλύθηκαν οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι αναλύσεις συχνότητας (κλειστού τύπου ερωτήσεις) και περιεχομένων (ανοιχτού τύπου ερωτήσεις) για το Β΄ Μέρος έδειξαν ότι στην ερώτηση που αναφέρεται στα επίπεδα νοημοσύνης ενός νηπίου με εγκεφαλική παράλυση, ένας μεγάλος αριθμός ατόμων (N=30) απάντησε πως τα παιδιά με την αναπηρία αυτή μπορεί να έχουν από “φυσιολογική” νοημοσύνη μέχρι βαριά νοητική αναπηρία. Ενώ, κάποιου/ες υποστήριξαν πως παρουσιάζουν από μέτρια έως βαριά νοητική αναπηρία και δεν είναι εφικτό η νοημοσύνη τους να πλησιάζει τα πλαίσια του μέσου όρου νοημοσύνης. Στη συνέχεια το 93,5% (N=43) υποστηρίζει πως η εγκεφαλική παράλυση σχετίζεται με την επιληψία.

Η ερώτηση που σχετίζεται με το είδος της λεκτικής επικοινωνίας που αναμένεται από ένα νήπιο με εγκεφαλική παράλυση είχε δύο ειδών απαντήσεις. Ο μεγαλύτερος αριθμός ατόμων (N=33) απάντησε πως η λεκτική επικοινωνία εξαρτάται από τη βλάβη που έχει προκληθεί στον εγκέφαλο, δηλαδή ένα νήπιο με την αναπηρία αυτή μπορεί να μην έχει αναπτύξει καθόλου το λόγο αλλά μπορεί να έχει και κανονική λεκτική επικοινωνία. Ενώ, λίγοι/ες απάντησαν πως συνήθως τα παιδιά αυτά δεν έχουν αναπτύξει καθόλου το λόγο ή υπάρχει πολύ μεγάλη έκπτωση αυτού.

Στην ερώτηση εάν κάποιος θεραπευτής ή ειδικός παιδαγωγός είχε ένα νήπιο με εγκεφαλική παράλυση για θεραπεία ή αντίστοιχα για μάθημα στην τάξη για το ποια θα ήταν η πρόγνωση

σε σχέση με τις θεραπευτικές ή εκπαιδευτικές ευκαιρίες που παρέχονται στο παιδί, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες (N=40) απάντησαν πως αυτό εξαρτάται από τη νοητική του κατάσταση, την πρώιμη αντιμετώπιση και από τη σοβαρότητα της γενικότερης κατάστασής του.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν για το τι είδους τροποποιήσεις θα γινόνταν στο εκπαιδευτικό/θεραπευτικό πρόγραμμα σχετίζονταν με τη διαμόρφωση του χώρου, την προσαρμογή των εξατομικευμένων στόχων σε μικρότερους ή μεγαλύτερους ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την έρευνα που εκπονήθηκε παρατηρήθηκε πως οι περισσότερες απόψεις των ειδικών επαγγελματιών (ειδικών παιδαγωγών, φυσικοθεραπευτών, λογοθεραπευτών και εργοθεραπευτών) συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Η εγκεφαλική παράλυση είναι η πιο συχνή μορφή κινητικής αναπηρίας που εμφανίζεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004), για το λόγο αυτό ήταν ιδιαίτερος χρήσιμο να ερευνηθεί η συγκεκριμένη αναπηρία μέσα από ειδικούς που ασχολούνται με τα παιδιά αυτά. Θα ήταν ωφέλιμο να οργανωθούν διάφορες ενημερωτικές ημερίδες και σεμινάρια για την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, καθώς οι μαθητές/ριες με εγκεφαλική παράλυση εάν δεν συνοδεύονται από κάποιας μορφής νοητική αναπηρία μπορούν να φοιτήσουν σε γενικό σχολείο. Ο Κοκαρίδας (2010), υποστηρίζει πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του/της κάθε μαθητή/ριας και κυρίως του παιδιού με κινητική αναπηρία συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών/ριών με εγκεφαλική παράλυση προσαρμόζεται στις ανάγκες (όπως τοποθέτηση ράμπας στο σχολείο/ίδρυμα, αλλαγές στην τάξη) και τις δυνατότητες (εκπαιδευτικές, κοινωνικές) των παιδιών. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να γίνουν κάποιες αλλαγές στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό ώστε να είναι εφικτή η συνεκπαίδευση των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές και μαθήτριες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης, Δ. & Καλύβα, Ε.(2006) *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, Ν. (2004) *Ειδική αγωγή, αναπτυξιακές διαταραχές & χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Cohen, L., Manion, L. & Morriison, K. (2007) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος Β'.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακούδη – Τσακαλίδου, Φ. και Κάτσος, Γ. (2005) *Βασική Παιδιατρική*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδης – Γιαπούλης.
- Καραγεωργός, Δ. (2002) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάρτζια, Α. (2011) *Διαταραχές του λόγου και ομιλίας. Μια χρόνια διαταραχή ή μία απλή καθυστέρηση στην επικοινωνία; Μικρά διαγνωστικά και θεραπευτικά βήματα*. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.

- Κοζέης, Ν. (2007) *Εγκεφαλική παράλυση και προβλήματα όρασης*. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου «Η κινητική αναπηρία στην παιδική ηλικία».
- Κοκαρίδας, Δ. (2010) *Άσκηση και αναπηρία. Εξατομίκευση, προσαρμογές και προοπτικές ένταξης*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Κομιανού, Κ. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012) ‘Απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες.’ Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε., και Παπαδοπούλου, Κ. (επιμ.) *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία. Τόμος Β’*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυπριωτάκης, Α. (2000) *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- 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.
- Mihaylov, S., Jarvis, S., Colver, A. & Bereford, B. (2004) ‘Identification and description of environmental factors that influence participation of children with cerebral palsy,’ *Developmental Medicine & Child Neurology*, 46, p.p. 299 – 304.
- Παπαϊωάννου – Σταυροπούλου, Ντ. (2003) *Στου πόνου τη γυάλινη πίστα*. Αθήνα: Ακρίτας.
- Σπετσιώτης, Ι. & Σταθόπουλος, Σ. (2003) *Παιδαγωγική και Διδακτική των παιδιών με κινητικά προβλήματα*. Αθήνα: Ωρίων.
- Φελούκα, Β. (2007) ‘Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και ο ελεύθερος χρόνος τους . Στα Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με θέμα «Η ειδική Αγωγή στην κοινωνία της γνώσης», τόμος Α’, σελ. 251-265. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χρηστάκης, Κ. (2006) *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή. Τόμος Β’*. Αθήνα: Ατραπός.

ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Χριστίνα Ευαγγελινού & Φωτεινή Ρατκίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των καθηγητών Φυσικής Αγωγής ως προς την ένταξη μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα μαθήματα του γενικού σχολείου, καθώς και της επίδρασης του φύλου στις εν λόγω στάσεις τους. Η ανασκοπητική εργασία περιλαμβάνει έρευνες που έχουν γίνει τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Από την ανασκόπηση ερευνών διαπιστώνεται ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες επηρεάζει δραματικά την επιτυχία και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους αλλά σχετίζεται και με το επίπεδο σχετικών γνώσεων των εκπαιδευτικών που οι ίδιοι πιστεύουν ότι έχουν. Συμπερασματικά: Η κοινωνική αναγνώριση και το νομικό πλαίσιο αποτελούν, μεταξύ άλλων, κάποιες από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Είναι σημαντικό να γίνουν και άλλες έρευνες, που θα μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή με Ε.Ε.Α. πριν και μετά την παρακολούθηση αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ειδικές ανάγκες, αναπηρία, συνεκπαίδευση, στάσεις εκπαιδευτικών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στα άτομα με αναπηρίες δεν ήταν η ίδια σε παλιότερες εποχές και δεν είναι η ίδια σε όλες τις κοινωνίες. Στην αρχαία Σπάρτη η φήμη του Καιάδα δείχνει την απαξίωση απέναντι στα άτομα αυτά.

Στο Μεσαίωνα χρησιμοποιούσαν τα παιδιά αυτά σε γιορτές και πανηγύρια ως αξιοπερίεργα πλάσματα ενώ σε άλλες κοινωνίες συσχέτιζαν τη νοητική υστέρηση με δεισιδαιμονίες. Τα τελευταία χρόνια, γίνεται μια σοβαρή προσπάθεια για εκπαίδευση και ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών των ατόμων, με σκοπό την κοινωνική τους αποκατάσταση.

Μόλις το 1989 θεσπίστηκε στην Ευρώπη νομοθεσία για τη βελτίωση της ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Η Ελλάδα, σε μία προσπάθεια να ακολουθήσει τις ανεπτυγμένες χώρες στο κρίσιμο θέμα της ένταξης, ψήφισε δύο σημαντικούς νόμους, τον νόμο 2817/2000 που όρισε την έννοια της συνεκπαίδευσης στα τυπικά σχολεία και τον νόμο 3699/2008 που εισήγαγε τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση» και οδήγησε στην αύξηση των τμημάτων ένταξης στα τυπικά σχολεία. Η ύπαρξη σχετικής νομοθεσίας δεν σημαίνει ωστόσο ότι η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς δυσκολίες. Μερικά από τα βασικά προβλήματα που έχουν αναφερθεί ότι δυσχεραίνουν την λειτουργία τμημάτων ένταξης είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η ελλιπής πλήρωση οργανικών θέσεων που μαζί με τα προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας των ΚΕΔΔΥ αποτελούν τους κύριους λόγους που τμήματα ένταξης δεν λειτουργούν καθώς και η έλλειψη επιμόρφωσης, κατάρτισης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών (Κοκαρίδας, 2009; Lienert, Sherrill & Myers, 2001; Περικλής, και συν, 2002).

Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που παρεμποδίζουν με την στάση τους τη διαδικασία ένταξης, λόγω της ελλιπούς γνώσης χειρισμού των μαθητών αυτών αλλά και της ελλιπούς προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στο πανεπιστήμιο πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής (Clark, French & Henderson, 1986; Rizzo & Vispoel, 1992; Sideridis & Chandler, 1997). Από την άλλη, ελπιδοφόρο είναι ότι έρευνες των τελευταίων χρόνων έχουν δείξει ότι η στάση των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων των καθηγητών φυσικής αγωγής έχει αλλάξει και βλέπει θετικά την ένταξη των μαθητών με αναπηρία (Avramidis & Kalyva, 2007; Βαπορίδη, Κοκαρίδας & Κρομμύδας, 2005; Doulkeridou, Evaggelinou, Mouratidou, Koidou, Panagiotou, & Kudlacek, 2011; Manisah, Ramlee & Zalizan, 2006; Mdikana, Ntshangase & Mayekiso, 2007) .

Η επιμόρφωση επομένως των εκπαιδευτικών σε θεωρητική και πρακτική βάση καθίσταται πολύ σημαντική για την προετοιμασία ενός κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού (Auxter, et al, 2001; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία έχει απασχολήσει παιδαγωγούς, φιλοσόφους, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και αρκετούς άλλους θεωρητικούς, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που βρίσκεται στο επίκεντρο πολιτικών, που συνδέονται με το κράτος πρόνοιας και την αντιμετώπιση των ατόμων που ανήκουν στις ευάλωτες ομάδες μιας κοινωνίας. Οι πολιτικές, που ακολουθούνται, καταδεικνύουν όχι μόνο πώς η κοινωνία προσεγγίζει τις δυσκολίες ενός ατόμου με αναπηρία, αλλά και σε συμβολικό επίπεδο καθορίζουν τη θέση του ατόμου αυτού μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι, καθώς και το αξιακό σύστημα που περιβάλλει το θέμα της αναπηρίας (Γιαβρίμης et al, 2011).

Όλο το παραπάνω πλέγμα διασυνδέσεων μεταξύ των διαφόρων φορέων κοινωνικής δράσης νοηματοδοτείται από τον ανάπηρο περισσότερο ως κοινωνική πίεση και έλλειψη των δικών του δυνατοτήτων, παρά ως απόρροια της κοινωνικής οργάνωσης και των πολιτικών ιδεολογιών, που ασκούνται σε μια δεδομένη στιγμή. Χαρακτηριστικό είναι ότι η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ένα παράδειγμα μειονεξίας του ατόμου ή ως κακή τύχη συνεισφέροντας πολλές φορές στην αρνητική εικόνα και στο στίγμα που ακολουθεί όλη αυτήν την εννοιολόγηση. Ως στίγμα ορίζεται η ασυμφωνία ανάμεσα στη δυνητική ταυτότητα και την πραγματική κοινωνική ταυτότητα. (Goffman, 2001). Ο στιγματισμός εξυπηρετεί τις ισχυρά κοινωνικές ομάδες ως προς την εφαρμογή οριοθετήσεων και κανονιστικών ρυθμίσεων σε βάρος άλλων ομάδων.

Ο Rosenhahn (1973) περιγράφει την απανθρωποποίηση και το στιγματισμό των ατόμων με αναπηρία, προσδίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην ερμηνεία των εννοιών του φυσιολογικού και του μη-φυσιολογικού και στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Ο Jenkins (2006) θεωρεί ότι οι ταυτότητες είναι επιτεύγματα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και καθορίζονται και επανακαθορίζονται καθόλη τη διάρκεια του βίου. Η κοινωνική ταυτότητα των αναπήρων εμπεριέχει στοιχεία των χαρακτηρισμών που η κυρίαρχη ομάδα τοποθετεί σε αυτά τα άτομα, και μέσω αυτών διαμορφώνει τη θέση τους στην κοινωνική δομή, αλλά επηρεάζει και την εικόνα, που τα ίδια τα άτομα διαμορφώνουν για τον εαυτό τους και το σώμα τους.

Εδώ είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι η εκπαίδευση, που αποτελεί μέρος της κοινωνικής δομής, επηρεάζει και συνθέτει με τα δομικά της στοιχεία διαστάσεις της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό συμβάλλουν τα μέγιστα στην κοινωνικοπολιτική και ενταξιακή διαδικασία των ατόμων με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί από θέση ισχύος εγκαθιδρύουν νοηματοδοτήσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και

συντελούν στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων και κοινωνικά αποκλεισμένων από το εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Οι απόψεις του εκπαιδευτικού για την ατομικότητα και την εικόνα του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ενημέρωσή του για τους περιβαλλοντικούς μηχανισμούς (διάδραση μαθητών, κοινωνική δομή τάξης – σχολείου) (Wehby, Symons & Hollo, 1997) επηρεάζουν την αλληλεπίδραση μαζί του. Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός, συνειδητά ή ασυνείδητα διαμορφώνει κάποια αντίληψη για τις δυνατότητες του κάθε παιδιού κι έχει προσδοκίες για την απόδοσή του, που συνήθως επιβεβαιώνονται από την πραγματική συμπεριφορά του παιδιού, μέσω του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Herbert, 1996). Η διαμορφούμενη εκπαιδευτική πολιτική, και κατά συνέπεια οι πρακτικές που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, σχετίζονται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία με δύο κυρίαρχα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας, τα οποία έχουν επηρεάσει τόσο την έρευνα, όσο και τις ακολουθούμενες ελληνικές, ευρωπαϊκές και παγκόσμιες πρακτικές, που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία και τη λειτουργικότητά τους στην κοινωνική οργάνωση.

1. Το πρώτο μοντέλο, και το παλιότερο, είναι το «ατομικό» ή «ιατρικό» μοντέλο που στηρίζεται κατά ένα μεγάλο βαθμό στη θεματική περί σώματος, που προάγει η νατουραλιστική προσέγγιση, η οποία αντιλαμβάνεται το ανθρώπινο σώμα ως προκοινωνική, καθαρά βιολογική οντότητα (Goffman, 2001: 26-27. Η αναπηρία, χρησιμοποιώντας την ορολογία του Merton (1968), θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σύμφωνα με αυτό το μοντέλο ως ένα παράδειγμα ανομίας, αντίφασης, με την κυρίαρχη κοινωνική δομή. Το ιατρικό μοντέλο εστιάζει, λοιπόν, την προσοχή του στις ανάγκες του ατόμου, φυσιοποιώντας τις ελλείψεις, παραβλέποντας συγχρόνως όλους τους έξω-ατομικούς παράγοντες, που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εντάσσεται το άτομο.

2. Οι Barnes, Mercer και Shakespeare (1999) αναφέρουν ότι το κοινωνικό μοντέλο εκλαμβάνει την αναπηρία ως ένα προϊόν της κοινωνικής δομής και την συσχετίζει σταθερά με κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά θέματα. Χαρακτηριστικό των ακολουθούμενων πολιτικών και της εφαρμογής τους είναι ότι από τον πληθυσμό των ατόμων με αναπηρία ένα μεγάλο ποσοστό αυτών δεν μετέχει στη θεσμοθετημένη τυπική εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται σε διάφορους κοινωνικούς παράγοντες (στερεότυπα, προκαταλήψεις, κακή ενημέρωση κ.λπ.), αλλά και σε δομικά προβλήματα της εκπαίδευσης (υλικοτεχνική υποδομή, κανονιστικά θέματα κ.λπ.) που δεν δύναται να ενημερώσει και να προσφέρει προσβασιμότητα στα άτομα με αναπηρία στους πόρους της. Στον ελλαδικό χώρο η ιστορία της αναπηρίας και η αντιμετώπισή της από το κοινωνικό σύνολο έχει τις απαρχές της στα αρχαία χρόνια, αλλά ακόμη και σήμερα, όμως, δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι οι σύγχρονοι Καιιάδες έχουν εξαλειφθεί. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι σημαντική βελτίωση στην αντιμετώπιση των ζητημάτων που τίθενται στο πλαίσιο των ατόμων με αναπηρία αποτέλεσαν οι νόμοι 2817/2000 (Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις) και 3699/2008 (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Οι συγκεκριμένοι νόμοι καθιέρωσαν την υποχρεωτικότητα της φοίτησης των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης παιδιών με αναπηρίες και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση έχει διαμορφωθεί με τους νόμους που παρατίθενται παρακάτω.

Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '80 η Ειδική Αγωγή λειτουργούσε με αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα. Το 1981, για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, ψηφίζεται ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων νόμος για την Ειδική Αγωγή. Πρόκειται για τον πρώτο στην ιστορία ολοκληρωμένο Ν. 1143/81 για την Ειδική Αγωγή

(Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Ο Ν. 1143/81, θεωρήθηκε δικαίως μία κατάκτηση για το χώρο της Ειδικής Αγωγής, αφού «για πρώτη φορά η πολιτεία ανέλαβε επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες». Ο Ν. 1566/1985 αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή σε ξεχωριστό κεφάλαιο, το οποίο εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Οι ρυθμίσεις που συμπεριλάμβανε ο νόμος του 1566/85 ήταν: 1. η σταδιακή ένταξη των ιδιωτικών σχολείων στο δημόσιο τομέα 2. η μεταβίβαση αποκλειστικά στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. όλων των αρμοδιοτήτων που αφορούσαν ζητήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής-επαγγελματικής) και θέματα αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. 3. η διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία 4. η εκτύπωση με το σύστημα Μπράϊγ διδακτικών βιβλίων για τυφλούς κ.ά. Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Στη συνέχεια, δύο ακόμη νόμοι έρχονται να συμπληρώσουν το ήδη υπάρχον θεσμικό πλαίσιο που συμβαδίζει ουσιαστικά με τις εξελίξεις της Ειδικής Αγωγής στην Ευρώπη και είναι: 1) Ο Ν.1824/1988 με τον οποίο θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε συγκεκριμένα μαθήματα, και 2) Ο Ν. 1771/1988 με τον οποίο τροποποιείται το σύστημα εισαγωγής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Το 2000 δημοσιεύτηκε το σχέδιο νόμου που περιέχει μία σειρά από θετικά στοιχεία τα οποία καθορίζουν το θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης με μία πιο σύγχρονη αντίληψη σε σύγκριση με τα προηγούμενα.

Στον Ν. 2817/14.3.2000, μεταξύ άλλων: 1. επαναδιατυπώνεται η ορολογία της Ειδικής Αγωγής, και δίνεται έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι στις αιτίες των προβλημάτων τους 2. προβλέπονται μέτρα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες της προσχολικής ηλικίας και για όσα από αυτά έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση

3. προωθείται η αρχή της ένταξης 4. καθιερώνεται ο θεσμός των «περιοδευόντων (ειδικών) εκπαιδευτικών»

5. θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων 6. θεσμοθετούνται στην έδρα κάθε νομού τα «Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (Κ.Δ.Α.Υ.) 7. δημιουργούνται νέες ειδικότητες προσωπικού Ειδικής Αγωγής (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, 14.3.2000)

Σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο νόμο 3699/2-10-2008 με τίτλο:

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο άρθρο 1, Έννοιες – Σκοπός αναφέρεται:

1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Οι έρευνες που περιλαμβάνονται στην παρούσα εργασία προέρχονται τόσο από την Ελλάδα όσο και από άλλες χώρες του εξωτερικού. 1.Ο σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να παρουσιάσει ένα νέο εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΕΠ), που αναπτύχθηκε για καθηγητές Φυσικής Αγωγής, χρησιμοποιώντας μια δυναμική διαδικασία αξιολόγησης, προκειμένου να εκτιμηθεί η αξία του στην προώθηση της εκπαιδευτικής γνώσης. Μια τροποποιημένη εκδοχή της αξιολόγησης ήταν η υλοποίηση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος σε κλίμακα (ESEPI) (Γραμματικόπουλος, 2004) που εφαρμόστηκε για τις ανάγκες της έρευνας σε δείγμα 151 καθηγητών φυσικής αγωγής (84 άνδρες, 67 γυναίκες), οι οποίοι εργάζονταν όλοι σε ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στατιστικά, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στην εκπαίδευση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής που είχαν προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με αναπηρία ή εργάζονταν σε τμήματα ένταξης και σε ειδικές τάξεις, με αποτέλεσμα να έχουν υψηλότερη βαθμολογία. Βέβαια η πιθανή έλλειψη κεφαλαίων και σχολικών εγκαταστάσεων ενισχύει την άποψη ότι η ένταξη δεν μπορεί πραγματικά να επιτευχθεί χωρίς τις απαραίτητες υπηρεσίες υποστήριξης. Συνολικά, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά. (Kokaridas et al, 2014).

2. Η Ελλάδα ήταν η πρώτη χώρα (μεταξύ των έξι ευρωπαϊών εταίρων), όπου το πρόγραμμα "Σχολικής Παραολυμπιακής Ημέρας" τέθηκε σε εφαρμογή. Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να διερευνηθεί η επίδραση του προγράμματος αυτού στη στάση των μαθητών Ε΄ και Στ΄ τάξης Δημ. Σχολείου στην Ελλάδα. Όλα τα παιδιά απάντησαν το ερωτηματολόγιο CAIPE-R (Block, 1995) το οποίο είχε τροποποιηθεί για να πληροί πολιτιστικές διαφορές σχετικά με τα αθλήματα (το μπάσκετ αντί για του μπίτζ-μπόλ). Συμπερασματικά, τα πολυσχιδή προγράμματα σπουδών θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις γενικές συμπεριφορές των παιδιών από τα ενιαία σχολεία και φαίνεται ότι περισσότερο εξειδικευμένα διδασκεία ύλη απαιτείται για να τη βελτίωση της γενικής συμπεριφοράς των παιδιών από τα ανοιχτά σχολεία και τον αθλητισμό-συγκεκριμένες στάσεις όλων των παιδιών. (Panagiotou et al.).

3.Σκοπός μιας άλλης μελέτης ήταν να εξετάσει τις στάσεις των δασκάλων ως προς την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα δημόσια σχολεία και το πώς αυτές οι συμπεριφορές επηρεάζονται από την αυτο-αποτελεσματικότητα στις αντιλήψεις τους. Το δείγμα αποτελούνταν από 416 παιδιά προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα είναι θετικά αλλά και αποκαλύπτουν την ανάγκη δημιουργίας συνεργατικών δικτύων υποστήριξης στα σχολεία και την ανάπτυξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτευχθεί ο εμπλουτισμός των γνώσεων και δεξιοτήτων τους για την κατάλληλη αντιμετώπιση των διαφόρων αναγκών. (Tsakiridou, & Polyzopoulou, 2014).

4.Μια έρευνα που αφορά μία σύγκριση είχε σκοπό να εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής προς την ένταξη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική Φυσική Αγωγή και να τους συγκρίνουν με τους καθηγητές που δίδαξαν το μάθημα της Ολυμπιακής / Παραολυμπιακής Παιδείας καθώς και να εξετάσει τις διαφορές των δύο φύλων. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική στάση όλων των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές τάξεις. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των όσων διδάσκονται διαφορετικό τύπο των μαθημάτων ΦΑ καθώς και μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. (Doulkeridou et al, 2011)

5. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες επηρεάζει δραματικά την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Ένα σύνολο (δείγμα) 25

εκπαιδευτικών γενικής παιδείας ρωτήθηκε σχετικά με την προθυμία τους να εντάξουν στην τάξη τους ένα παιδί με αυτισμό ή έναν μαθητή με συναισθηματική διαταραχή της συμπεριφοράς, για να προσδιοριστεί έτσι αν υπήρχε σημαντική διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αναπηρίες. Ένα ανεξάρτητο δείγμα t-test χρησιμοποιήθηκε για να συγκρίνει τις μέσες βαθμολογίες των δεδομένων εκτός από μια περιγραφική στατιστική μέθοδο για να εξετάσει το εύρος των δύο ομάδων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η παρουσία των τυπικών χαρακτηριστικών των δύο ειδών ειδικών αναγκών επηρεάζει την προθυμία των εκπαιδευτικών να έχουν αυτές τις ομάδες στις τάξεις τους. (Jennifer Cassidy, 2011).

6. Η διερεύνηση των στάσεων των καθηγητών Φυσικής Αγωγής (Κ.Φ.Α.) και των καθηγητών Ολυμπιακής Παιδείας ως προς την ένταξη μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής του γενικού σχολείου, καθώς και της επίδρασης του φύλου στις εν λόγω στάσεις τους ήταν ο σκοπός μιας άλλης μελέτης. Στην έρευνα συμμετείχαν 155 Καθηγητές Φυσικής Αγωγής (70 άνδρες και 85 γυναίκες). Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική στάση όλων των Κ.Φ.Α. απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο μεταξύ των Κ.Φ.Α. και των καθηγητών Ολυμπιακής Παιδείας, όσο και σε σχέση με το φύλο. Συμπερασματικά, διαπιστώνεται η θετική στάση και των δύο ομάδων. Συνιστάται περαιτέρω έρευνα με την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης σε θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο. (Δουλκερίδου et al,).

7. Μια άλλη έρευνα μελέτησε τους ρόλους και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών και γονέων γύρω από αυτό το θέμα. Χρησιμοποιήθηκε ένας πολλαπλός ερευνητικός σχεδιασμός με στόχο να διερευνηθούν και αξιολογηθούν οι πρακτικές της συνδιδασκαλίας γύρω από τον ρόλο της κατανόησης, τις ευθύνες στη διαχείριση της τάξης και της σχέσης και συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων. Τα ευρήματα μας παρέχουν ενδείξεις για διακριτούς και όχι συμπληρωματικούς ρόλους στην εφαρμογή της διδασκαλίας. Θεωρούμε σημαντικές τόσο τις διάφορες πολιτικές όσο και τις πρακτικές αλλαγές σχετικά με τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης και το ρόλο των γονέων, ως αναγκαίο στοιχείο για την ενίσχυση συνεργασίας στη διδακτική πράξη. (Strogilos et al, 2013)

8. Σε έρευνα που έγινε στην Κύπρο, είχε σκοπό να προσδιορίσει τις στάσεις και συμπεριφορές των ενεργών καθηγητών Φυσικής Αγωγής στην κυπριακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την ένταξη των μαθητών με σωματικές αναπηρίες, στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μεταφρασμένη έκδοση του ερωτηματολογίου ATIPDPE-GR (Doulkeridou, Ευαγγελινού & Kudlacek, 2010) που αναπτύχθηκε αρχικά από τους Kudlacek, Valkova, Sherrill, Myers και French (2002). Η στατιστική ανάλυση περιελάμβανε έναν τρόπο ανάλυσης της διακύμανσης (ANOVA). Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντική διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών προς την πρόθεση για ένταξη (Fournidou et al, 2011).

9. Μια άλλη μελέτη αποσκοπούσε να καταγράψει τις στάσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών στα ελληνικά και κυπριακά σχολεία σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Το όργανο που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε στη «Προγραμματισμένη Θεωρία Συμπεριφοράς». Φάνηκε ότι η εμπειρία, η στάση, η ταυτότητα, η γνώση, η πληροφόρηση, αλλά και η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, γύρω από το θέμα της Ειδικής Αγωγής, έχουν θετική επίδραση στη στάση και τις προθέσεις των ανθρώπων που θέλουν να διδάξουν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Batsiou et al, 2008).

10. Παρά την ευρεία υιοθέτηση των πολιτικών για την ενσωμάτωση, και πιο πρόσφατα για την εκπαίδευση ενσωμάτωσης παιδιών και νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λίγα πράγματα γνωρίζουμε για το τι πιστεύουν οι δάσκαλοι για αυτές τις πολιτικές και το είδος

του πλαισίου μάθησης που παρέχουν. Στη Νέα Ζηλανδία, ένα δείγμα τακτικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($n = 63$) είχε κατηγοριοποιηθεί σύμφωνα με το «μεγάλο», «μέτριο» ή «χαμηλό» σκορ σε μια κλίμακα που μετρά τις απόψεις τους σχετικά με τις πολιτικές και τις πρακτικές της ενσωμάτωσης. Οι μαθητές αυτοί ($N = 1729$) ολοκλήρωσαν μια κλίμακα μέτρησης αντιλήψεων για τη μάθηση στο περιβάλλον της τάξης τους. Τα παιδιά που διδάχθηκαν από εκπαιδευτικούς που εξέφρασαν ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση και διαπιστώθηκε ότι είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στην τάξη και οριακά χαμηλότερα τα επίπεδα της τριβής από τα παιδιά που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με λιγότερο θετικές στάσεις. Οι επιπτώσεις αυτών των ευρημάτων συζητήθηκαν για περαιτέρω έρευνα (Monsen, 2003).

11. Μια άλλη μελέτη διερεύνησε τη στάση 72 Σέρβων εκπαιδευτικών για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο: «Η σκέψη μου σχετικά με την ένταξη» (Stoiber, Goettinger, & Goetz, 1998). Διαπιστώθηκε ότι οι Σέρβοι δάσκαλοι διατήρησαν μια ελαφρώς αρνητική στάση στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έναντι των εκπαιδευτικών με εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι κατέχουν πιο θετική στάση ως προς την ένταξη (Kalyva et al, 2007).

12. Ο σκοπός μιας διατριβής ήταν να συμβάλει σε μια ουσιαστική γνώση για την ένταξη και τη συμμετοχική εκπαίδευση και να περιγράψει τις πιθανές συνέπειες που μπορεί να προκύψουν από μια εκπαιδευτική ιδεολογία ένταξης. Η εργασία περιγράφει ένα πιθανό δίλημμα που συνίσταται, αφενός, στην ανάγκη αναγνώρισης και κατηγοριοποίησης των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, προκειμένου να κατανεμηθούν οι διαθέσιμοι πόροι, ενώ, από την άλλη, υπάρχει η ανάγκη της κοινωνικής αναγνώρισης της ποικιλομορφίας σε εκπαιδευτικές ρυθμίσεις. Η κοινωνική αναγνώριση και το νομικό πλαίσιο αποτελούν, μεταξύ άλλων, κάποιες από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Τέλος, τα ευρήματα αυτά, στο σύνολό τους, υποδεικνύουν την ανάγκη αντιμετώπιση ισότιμης εκπαίδευσης σε μαθητές με κινητικές αναπηρίες. (Jerlinder, 2010).

13. Για να διερευνηθεί η γνώση Ελλήνων εκπαιδευτικών γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες, τον αυτισμό, και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας πραγματοποιήθηκε μία έρευνα, όπου οι συμμετέχοντες ήταν 229 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας από 25 έως 59 ετών και οι οποίοι συμπλήρωσαν τρία ερωτηματολόγια μέτρησης των γνώσεών τους για κάθε τύπο Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περισσότερα για τις μαθησιακές δυσκολίες που ακολουθείται από αυτισμό και ελλειμματική προσοχή /διαταραχής της υπερκινητικότητας, ανεξάρτητα από το αν ήταν ειδικής ή γενικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι είναι απαραίτητο να προσφέρουν εξειδικευμένη εκπαίδευση σε εκπαιδευτικούς για κάθε τύπο ΕΕΑ (Kalyva, 2010).

14. Τέλος η πρόθεση μίας άλλης έρευνας ήταν να εξετάσει τις στάσεις των Ελλήνων καθηγητών ΦΑ μέσης εκπαίδευσης ως προς την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο και να συγκριθούν τα αποτελέσματα με άλλα παρόμοιων μελετών. Το δείγμα αποτελούσαν 93 συμμετέχοντες, εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που εργάζονταν σε διάφορα σχολεία της Αθήνας. Ο καθένας συμπλήρωσε το σχετικό ερωτηματολόγιο (Sideridis & Chandler, 1997), το οποίο αξιολογεί τα αποτελέσματα σε τέσσερις μεταβλητές: τις δεξιότητες, τα οφέλη, αποδοχή και υποστήριξη. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η στάση καθηγητών ΦΑ ως προς την ένταξη σχετίζεται με το επίπεδο σχετικών γνώσεων των εκπαιδευτικών που οι ίδιοι πιστεύουν ότι έχουν (Papadopoulou et al., 2007)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπερασματικά, σύμφωνα με έρευνες στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά, οι στάσεις των Κ.Φ.Α. αλλά και όλων των εκπαιδευτικών γενικότερα ήταν θετικές απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο γενικό σχολείο, ενώ το φύλο δεν φαίνεται να τις επηρεάζει. Παράγοντες που συμβάλουν στις θετικές στάσεις ήταν η επαρκής εκπαίδευση στις στρατηγικές εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, το υποστηρικτικό σχολείο, το περιβάλλον και οι προσωπικές ικανότητες.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες επηρεάζει δραματικά την επιτυχία και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και σχετίζεται με το επίπεδο σχετικών γνώσεων των εκπαιδευτικών που οι ίδιοι πιστεύουν ότι έχουν.

Συνεπώς η εμπειρία, η στάση, η ταυτότητα, η γνώση, η πληροφόρηση, αλλά και η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, γύρω από το θέμα της Ειδικής Αγωγής, έχουν θετική επίδραση στη στάση και τις προθέσεις των ανθρώπων που θέλουν να διδάξουν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά που διδάχθηκαν από εκπαιδευτικούς που εξέφρασαν ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση και διαπιστώθηκε ότι είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στην τάξη και οριακά χαμηλότερα τα επίπεδα της τριβής από τα παιδιά που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με λιγότερο θετικές στάσεις. Υπάρχει ανάγκη δημιουργίας συνεργατικών δικτύων υποστήριξης στα σχολεία και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους για καλύτερη αντιμετώπιση των μαθητών αυτών. Η καλύτερη ακαδημαϊκή προετοιμασία θα δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής να διδάξουν σε παιδιά με αναπηρία και με Ε.Ε.Α. στις τάξεις ένταξης. Για τους Εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ήδη στην εκπαίδευση είναι απαραίτητο να γίνουν σεμινάρια και να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα πορίσματα θα πρέπει να δοθούν στους Κ.Φ.Α., στα πανεπιστημιακά Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, καθώς και στα υπουργεία που διαμορφώνουν την πολιτική για τη Φυσική Αγωγή.

Επίσης κοινωνικοί και ατομικοί παράγοντες πρέπει να συνδυαστούν για την αντιμετώπιση του ζητήματος της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Η κοινωνική αναγνώριση και το νομικό πλαίσιο αποτελούν, μεταξύ άλλων, κάποιες από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Τέλος, τα ευρήματα αυτά, στο σύνολό τους, υποδεικνύουν την ανάγκη αντιμετώπιση ισότιμης εκπαίδευσης σε μαθητές με κινητικές αναπηρίες. Χρειάζεται συνεχής αξιολόγηση και διερεύνηση των αλλαγών στην εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με αναπηρία. Τέλος, χρειάζονται αλλαγές στην εκπαίδευση και το Υπουργείο Παιδείας, πρέπει να παρέχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτών των μαθητών.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά, η εμπειρία, η στάση, η ταυτότητα, η γνώση, η πληροφόρηση, αλλά και η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, γύρω από το θέμα της Ειδικής Αγωγής, έχουν θετική επίδραση στη στάση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Η κοινωνία και το νομικό πλαίσιο είναι καθοριστικοί παράγοντες ώστε να μπορούν να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα ισότιμα χωρίς αποκλεισμούς. Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία και η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών θα βοηθήσει σημαντικά. Το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να ασχοληθεί σοβαρά και υπεύθυνα με την εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ampatzidou, A., Kokaridas, D. Giannia, N., Paslamouska, M., Patsiaouras, A., Latini, E. (2012) Perceptions of educators regarding level of knowledge in adapted physical education : a pilot study, *Interscientific Health Care*, Vol 4, Issue 1, 25-33
- Auxter, D, Pyfer, J, Huettig, C., 2001. *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. Saint Louis Missouri: Mosby-Year Book.
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R., 2000. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), pp. 191-212.
- Avramidis, E., Kalyva, E., 2007. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), pp. 367-389.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability: A sociological introduction*. London, Polity Press.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli P., Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools, *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Bryant, D.P, Smith, D.D, Bryant, B.R., 2008. *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms*. Boston MA: Pearson Education, Inc.
- Cassady, J. (2011) Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education*, Vol. 2 (7), 1-23.
- Clark, G., French, R., Henderson, H., 1986. Attitude development of physical educators working with the disabled. *Palaestra*, 1, pp. 26-28.
- Doulkeridou A., Evagelinou C., Mouratidou K., Koidou E., Panagiotou A., Kudlacek M. (2011). Attitudes of greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes, *International Journal of Special Education*, vol. 26 (1),1-11.
- Flem, A., Keller, C., 2000. Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), pp. 188-205.
- Fournidou, I., Kudlacek, M., Evagellinou, Ch. (2011). Attitudes of in-service Physical Educators toward teaching children with Physical Disabilities in General Physical Education Classes in Cyprus, *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1), 22-38.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes Towards Inclusion, *International journal of special education*, 22(3), 30-35.
- Lienert, C., Sherrill, C., Myers, B., 2001. Physical Educators' Concerns about Integrating Children with Disabilities: A Cross-Cultural Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, pp. 1-17.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα* (μτφ. Δ. Μακρυγιώτη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Herbert, M. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας: Πλήρης οδηγός για όλους τους ενδιαφερόμενους* (I.N. Παρασκευόπουλος, επόπτ. έκδοσης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hughes, M., Schumm, J., Vaughn, S., 1996. Preparing for inclusion: roles, responsibilities, and instructional practices. *A Research in Learning Disabilities*, 15 (2), pp. 12-22.

Jenkins, R. (2006). *Social identitet*. Århus: Academica.

Jerlinder, K. (2010). Social Justice in Inclusive Physical Education for pupils with Physical Disabilities – Reality or Utopia? (Social rättvisa i inkluderande idrottsundervisning för elever med rörelsehinder – En utopi?) *Studies from The Swedish Institute for Disability Research*, 33, 1-82.

Kalyva, E. (2010) International Encyclopedia of Rehabilitation Special Education: What do Greek Teachers Know about Learning Disabilities, Autism, and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *International Encyclopedia of Rehabilitation*, 1-8.

Kokaridas, D., Paslamouska, M., Patsiaouras, A., P. Natsis, P., Karagiannidis I. (2014). Dynamic Evaluation Approach in Adapted Physical Education: Assessing Individualized Education, Procedures for Inclusion Purposes, *Electronic Journal for Inclusive Education*, Vol.3(2), pp.1-23.

Manisah, M.A., Ramlee, M., Zalizan, M.J., 2006. An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education*, 21 (3), pp. 36-44.

Mdikana, A., Ntshangase, S., Mayekiso, T., 2007. Pre-service educators' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(1), pp. 125 -131.

Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.

Monsen, J. & Frederickson, N. (2004) Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom, *Learning Environments Research*, 7, 129-142.

Panagiotou K. A., Kudlacek, M., Evaggelinou, C. The effect of the implementation of the "paralympic school- day" program on the attitudes of primary school children towards the inclusion of children with disabilities in physical education Aristotle University of Thessaloniki, Department of Physical Education and Sport Science, *Adapted Physical Education Laboratory*, Serres, Greece.

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek Physical Education Teachers toward Inclusion of students with Disabilities, *International Journal of Special Education*, 19 (2), 104-111.

Rizzo, T.L., Vispoel, W.P., 1992. Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, pp. 4-11.

Rosenhan, D.L. (1973). On being sane in insane places. *Science*, 179, 250-258.

Sideridis, G., Chandler, J., 1997. Assessment of Teacher Attitudes Toward Inclusion of Students With Disabilities: A Confirmatory Factor Analysis. *Adapted physical Activity Quarterly*, 124, 51-64.

Strogilos, V. & Tragoulia, E. (2013) Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents, *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91.

Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Needs, *American Journal of Educational Research*, Vol. 2(4), 208-218.

Wehby, J., Symons, F. & Hollo, A. (1997). Promote appropriate assessment.

Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 5, 45-54.

Βαπορίδη, Ι., Κοκαρίδας, Δ., Κρομμύδας, Χ., 2005. Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε κανονική τάξη. *Αναζητήσεις στην Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*, 3 (1), pp. 40-47.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Βίκη, Α. (2011), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή ΤΟΜΟΣ ΙΙ* Θεσσαλονίκη Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε. , 9-14.

Δουλκερίδου, Α., Ευαγγελινού, Χ., Κοΐδου, Ε., Μουρατίδου, Α., Παναγιώτου, Α. Στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής και των καθηγητών ολυμπιακής παιδείας σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Κοκαρίδας, Δ., 2009. Ένταξη στην Περιφέρεια Θεσσαλίας. 1η Ημερίδα της Ελληνικής Εταιρίας Θεραπευτικής Γυμναστικής και Ειδικής Φυσικής Αγωγής. *Η Ειδική Φυσική Αγωγή στην Εκπαίδευση* 4/4/2009, Θεσσαλονίκη.

Κουτσούκη, Δ. (2011) (επιστημ. επιμ.), Εκπαιδευτικό Υλικό Προγράμματος Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. «Προώθηση προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας σε ειδικά σχολεία με στόχο την κοινωνική ένταξη μαθητών με κινητικές – πολλαπλές αναπηρίες», σσ.13-17, ΤΕΦΑΑ- ΕΚΠΑ.

Περικλής, Β., Τσιμάρας, Β., Ευαγγελινού, Χ., Αγγελοπούλου, Χ.. 2002. *Απόψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τους Μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση*. Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. 17-19/05/2002 Κομοτηνή.

29. Rizzo, T.L.,

Φ.Ε.Κ. 199 Α΄ της 02 Οκτωβρίου 2008, Νόμος 3699/2008: *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Μαρία Σ. Κοκκιάδη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα έθεσε ως στόχο τη διερεύνηση της συχνότητας παρουσίας προβλημάτων εκφοβισμού και θυματοποίησης ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Επιπλέον, εξετάσαμε τον βαθμό στον οποίο τα προβλήματα αυτά σχετίζονται και αλληλεπιδρούν με την αυτοεκτίμηση και τις συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών αυτών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα ακόλουθα: το Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλικούς (Peer Experiences Questionnaire-PEQ), η Κλίμακα Αρνητικών και Θετικών Συναισθημάτων (The Panas Scales) και η Κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg. Η χορήγηση των μέσων συλλογής δεδομένων έγινε σε δημόσια δημοτικά και γυμνάσια σχολεία της πόλης του Ηρακλείου και του Ρεθύμνου, ενώ το δείγμα αποτελούνταν από 185 μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό σοβαρής εμπλοκής και έκθεσης στο φαινόμενο της θυματοποίησης, ενώ οι μαθητές τυπικής τάξης εμπλέκονται περισσότερο ενεργά σε μετρίου τύπου περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης. Η αυξημένη εμπλοκή των παιδιών στα περιστατικά αυτά συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την παρουσία περισσότερων συναισθηματικών δυσκολιών, ενώ βρέθηκε ότι η αυτοεκτίμηση συνιστά σημαντικό επεξηγηματικό-προβλεπτικό παράγοντα της παρουσίας αρνητικών συναισθημάτων. Στο τέλος της παρούσας εργασίας παρατίθενται προτάσεις για παρεμβάσεις αποτρεπτικές προς την εκδήλωση ή επιδείνωση του φαινομένου με βάση την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συστημική, ψυχοδυναμική οπτική.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Θυματοποίηση, αυτοεκτίμηση, συναισθηματικές δυσκολίες, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές τυπικής τάξης, ψυχική ανθεκτικότητα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης, σε όλες τις μορφές και επίπεδα, τείνει πλέον να αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα και πιο σύνθετα προβλήματα της σχολικής κοινότητας, καθώς συνδέεται με μια σωρεία ατομικών και κοινωνικών παραμέτρων που συμβάλουν στη γέννηση, διατήρηση και εξέλιξη του αλλά και με ένα ευρύ φάσμα μορφών και τρόπων εκδήλωσης (ανοιχτών, συγκαλυμμένων, άμεσων, έμμεσων, σωματικών, ψυχολογικών, κλπ.), που συχνά είναι δύσκολο για τους ενήλικους να αντιληφθούν και να διαχειριστούν.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης της θυματοποίησης με την αυτοεκτίμηση και τις συναισθηματικές δυσκολίες παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην αρχή γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία της έρευνας και αναφέρονται οι στόχοι, το δείγμα, τα μέσα συλλογής δεδομένων και η διαδικασία χορήγησης των μέσων.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και αρθρώνεται συζήτηση γύρω από αυτά.

Η παρούσα μελέτη ολοκληρώνεται με την παράθεση των γενικών συμπερασμάτων, των περιορισμών, των προτάσεων για παρεμβάσεις αποτρεπτικές που μπορεί να εφαρμοσθούν τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό πλαίσιο με βάση την ψυχική ανθεκτικότητα και την οικοσυστημική θεωρία καθώς και της βιβλιογραφίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στόχοι της έρευνας

Οι στόχοι που τέθηκαν για την παρούσα έρευνα ήταν οι ακόλουθοι:

1. Να διερευνήσουμε τη συχνότητα παρουσίας προβλημάτων εκφοβισμού και θυματοποίησης ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και
2. να εξετάσουμε τον βαθμό στον οποίο τα προβλήματα αυτά συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν (επηρεάζουν και επηρεάζονται) τόσο με την αυτοεκτίμηση όσο και με τις συναισθηματικές δυσκολίες των συμμετεχόντων.

Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα πήραν μέρος 190 μαθητές εκ των οποίων οι 15 ήταν με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η χορήγηση των μέσων έγινε σε 4 δημόσια σχολεία της πόλης του Ηρακλείου και του Ρεθύμνου. Συγκεκριμένα, 2 δημοτικά σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου, 1 δημοτικό και 1 γυμνάσιο σχολείο της πόλης του Ηρακλείου, ενώ η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων ήταν τυχαία. Επίσης, δεν προχωρήσαμε σε διάκριση βάσει φύλου και πολιτισμικής προέλευσης.

Τα μέσα συλλογής δεδομένων

Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία:

1. *Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους* (Peer Experiences Questionnaire-PEQ). Το εργαλείο αυτό αξιολογεί τη θυματοποίηση σε δύο διαστάσεις, τη θυματοποίηση του εαυτού (π.χ. «Ένας μαθητής/τρια με πείραξε με κακόβουλο τρόπο») και τη θυματοποίηση των άλλων (π.χ. «Πείραξα ή κορόιδεψα έναν μαθητή/τρια με κακοήγη τρόπο»). Αυτό σημαίνει ότι αποτελείται από δύο υποκλίμακες που η πρώτη αφορά στα θύματα και η δεύτερη στους θύτες. Περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν τη συχνότητα παρουσίας ενός περιστατικού εκφοβισμού ή θυματοποίησης κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών σε μια κλίμακα από το 1 (ποτέ) ως το 5 (λίγες φορές την βδομάδα). Η κλίμακα έχει συνολικά υψηλή εσωτερική συνάφεια ($\alpha = .81$) (Levinson et al., 2013).
2. *The Panas Scales (Positive and Negative Affect Schedule)*. Η κλίμακα θετικού και αρνητικού συναισθήματος δημιουργήθηκε από τους Watson, Clark και Tellegen το 1988 για την αξιολόγηση του συναισθηματικού παράγοντα. Πρόκειται για δύο κυρίαρχες και διακριτές συναισθηματικές διαστάσεις, το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 20 ερωτήσεις και χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες· η πρώτη αφορά στις θετικές συναισθηματικές εκδηλώσεις και η δεύτερη στις αρνητικές. Ο μαθητής καλείται να δηλώσει τον βαθμό στον οποίο αισθάνεται το κάθε συναίσθημα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε μια κλίμακα 5 σημείων (1=καθόλου, 5=πολύ). Συνολικά, η κλίμακα PANAS έχει υψηλή εσωτερική αξιοπιστία και εγκυρότητα. Συγκεκριμένα, κυμαίνεται από .86 έως .90 (Crawford, Henry, 2004).
3. *Κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg (RSES)*. Η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε από τον Rosenberg το 1965, με σκοπό την αξιολόγηση της γενικής αυτοεκτίμησης ενός

ατόμου. Συγκεκριμένα, αποτελείται από 10 ερωτήσεις που αφορούν τόσο θετικές δηλώσεις για τον εαυτό όσο και αρνητικές. Το άτομο καλείται να σημειώσει τον βαθμό στον οποίο ισχύουν ή όχι οι δηλώσεις αυτές σε μία κλίμακα 4 σημείων (1=συμφωνώ απόλυτα, 4=διαφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα έχει καλή προβλεπτική αξιοπιστία καθώς και εσωτερική συνάφεια (Cronbach's alpha). Ο δείκτης αξιοπιστίας φαίνεται να είναι υψηλός (M = 0.81) αναδεικνύοντας την εσωτερική συνοχή της κλίμακας (Sinclair et al., 2010).

Διαδικασία χορήγησης των μέσων συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2013 στην Κρήτη, και συγκεκριμένα στο Ηράκλειο και το Ρέθυμνο. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές μέσα στην τάξη με την παρουσία της ερευνήτριας και του/της δασκάλου/ας, αφού πρώτα ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες. Είχε προηγηθεί, μάλιστα, συνεννόηση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολείου, ώστε να μη διαταραχθεί η ομαλή του λειτουργία. Οι γονείς ήταν, επίσης, ενήμεροι για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, καθώς είχαν υπογράψει υπεύθυνη δήλωση συναίνεσης γι' αυτό τον σκοπό. Δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία και το απόρρητο των στοιχείων της έρευνας, για την πραγματοποίηση της οποίας υπήρχε αντίστοιχη έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Επιπλέον, κρίθηκε αναγκαίο από τους δασκάλους να προηγηθεί μια εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «εκφοβισμός» και «θυματοποίηση», ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Τονίστηκε στους μαθητές ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και προορίζονται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Τέλος, ύστερα από συνεννόηση με τον δάσκαλο της τάξης, διαχωρίστηκαν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σημειώνοντας «Τ.Ε.» (Τμήμα Ένταξης) στο επάνω μέρος του ερωτηματολογίου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μετρήσεων αξιοπιστίας των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα, η υποκλίμακα που αφορά στη θυματοποίηση του εαυτού (PEQ_Victim) έχει υψηλή εσωτερική συνάφεια (0.82), όπως και η υποκλίμακα που αφορά στη θυματοποίηση των άλλων (PEQ_Bully). Επομένως, ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας της όλης κλίμακας είναι 0.82, αφού και οι δύο υποκλίμακες παρουσιάζουν τον ίδιο, υψηλό, βαθμό εσωτερικής συνάφειας. Αναφορικά με την υποκλίμακα των θετικών συναισθημάτων (PANAS_Pos), η εσωτερική συνάφεια είναι πιο χαμηλή (0.61), ενώ η υποκλίμακα που αφορά στα αρνητικά συναισθήματα (PANAS_Neg) έχει υψηλή εσωτερική συνάφεια (0.82). Τέλος, ο βαθμός εσωτερικής συνάφειας που παρουσιάζει η κλίμακα της αυτοεκτίμησης (Self-esteem) είναι, επίσης, ικανοποιητικός (0.75).

Πίνακας 1. Μετρήσεις αξιοπιστίας, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των μεταβλητών της έρευνας

Μεταβλητές	Στοιχεία	Cronbach's α	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
PEQ_Victim	9	.82	13.22	5.37
PEQ_Bully	9	.82	11.04	3.55
PANAS_Pos	10	.61	34.81	9.97
PANAS_Neg	10	.82	14.39	5.47
Self-esteem	8	.75	30.83	5.33

Στο
 ν πίνακα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά μαθητών-θυμάτων σε σχέση με το είδος της τάξης

φοίτησης. Όπως παρατηρείται, το 26,9% των μαθητών της τυπικής τάξης και το 26,7% των μαθητών στα τμήματα ένταξης αναφέρουν ότι δεν υπόκεινται καθόλου σε κάποια μορφή θυματοποίησης. Όμως, ένα πολύ υψηλό ποσοστό μαθητών τυπικής τάξης (64,6%) φαίνεται να υπόκειται σε μετρίου τύπου θυματοποίηση, όπως και ένα εξίσου υψηλό ποσοστό μαθητών που παρακολουθούν τμήμα ένταξης (46,7%). Επίσης, το ποσοστό των μαθητών στα τμήματα ένταξης που δέχεται μια αρκετά ή πολύ σοβαρή μορφή θυματοποίησης είναι υψηλότερο (26,6%) απ' ό,τι το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών τυπικής τάξης (8,5%).

Πίνακας 2. Ποσοστά μαθητών θυμάτων σε σχέση με το είδος της τάξης

Είδος Τάξης	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΜΕΤΡΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ-ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ	
	N	%	N	%	N	%
Τυπική Τάξη	47	26,9	113	64,6	15	8,5
Τμήμα Ένταξης	4	26,7	7	46,7	4	26,6

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των μαθητών-θυτών σε σχέση με το είδος της τάξης φοίτησης. Όπως διαπιστώνεται, το 48,6% των μαθητών τυπικής τάξης και το 46,7% των μαθητών στα τμήματα ένταξης αναφέρουν ότι δεν εμπλέκονται καθόλου σε περιστατικά εκφοβισμού άλλων μαθητών. Ωστόσο, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό μαθητών τυπικής τάξης (49,1%) φαίνεται να εκδηλώνει, σε μέτριο βαθμό, εκφοβιστικούς τρόπους συνδιαλλαγής με τους άλλους, όπως και το 33,3% των μαθητών στα τμήματα ένταξης. Επιπλέον, το ποσοστό των μαθητών στα τμήματα ένταξης που εμπλέκεται σε αρκετά ή πολύ σοβαρά περιστατικά εκφοβισμού (θυματοποίησης των άλλων) είναι υψηλότερο (20%) από το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών της τυπικής τάξης (2,3%).

Πίνακας 3. Ποσοστά μαθητών θυτών σε σχέση με το είδος της τάξης

Είδος Τάξης	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΜΕΤΡΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ-ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΑ	
	N	%	N	%	N	%
Τυπική Τάξη	85	48,6	86	49,1	4	2,3
Τμήμα Ένταξης	7	46,7	5	33,3	3	20,0

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων PEQ_Victim, PEQ_Bully, PANAS_Pos, PANAS_Neg και Self-esteem ως προς το είδος της τάξης φοίτησης των παιδιών του δείγματος. Πιο αναλυτικά, ο μέσος όρος θυματοποίησης των παιδιών που παρακολουθούν τμήμα ένταξης είναι μεγαλύτερος (18.07) από τον μέσο όρο θυματοποίησης των παιδιών τυπικής τάξης (12.81). Με βάση τις αναλύσεις του t-test, οι διαφορές μεταξύ των δύο αυτών ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές. Η μέση τιμή θυτών στα παιδιά των τμημάτων ένταξης είναι ανώτερη (13.66) από τη μέση τιμή θυτών στα παιδιά της τυπικής τάξης (10.81), χωρίς όμως να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο αυτών ομάδων. Αναφορικά με την υποκλίμακα των θετικών συναισθημάτων, τα παιδιά που παρακολουθούν τμήμα ένταξης σημείωσαν χαμηλότερη μέση τιμή (31.60) απ' ό,τι τα παιδιά τυπικής τάξης (35.08). Ωστόσο, οι αναλύσεις του t-test έδειξαν ότι οι διαφορές

αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Αντίθετα, οι διαφορές των δύο ομάδων ως προς την υποκλίμακα των αρνητικών συναισθημάτων είναι στατιστικά σημαντικές. Ειδικότερα, ο μέσος όρος των παιδιών από τα τμήματα ένταξης είναι υψηλότερος (19.87) απ' ό,τι των παιδιών στην τυπική τάξη (13.92). Τέλος, η μέση τιμή αυτοεκτίμησης στα παιδιά των τμημάτων ένταξης είναι χαμηλότερη (28.33) από τη μέση τιμή αυτοεκτίμησης των παιδιών τυπικής τάξης (31.05), χωρίς, ωστόσο, να σημειώνονται, βάσει των αναλύσεων του t-test, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων PEQ_Victim, PEQ_Bully, PANAS_Positive, PANAS_Negative και Self-esteem ως προς το είδος της τάξης φοίτησης

	Είδος τάξης				t - test
	Τυπική Τάξη		Τάξη Ένταξης		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
PEQ_Victim	12.81	4.63	18.07	9.81	-2.05*
PEQ_Bully	10.81	3.05	13.66	6.76	σ.α.
PANAS_Positive	35.08	9.99	31.60	9.44	σ.α.
PANAS_Negative	13.92	4.51	19.87	10.79	-2.11*
Self-esteem	31.05	5.30	28.33	5.22	1.91

Σημείωση. * $p < .05$

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται το μοντέλο ανάλυσης παλινδρόμησης των μεταβλητών της Θυματοποίησης (Παιδιά-Θύματα- PEQ_Victim), του Εκφοβισμού (Θύτης- PEQ_Bully), της Αυτοεκτίμησης (Self-esteem) και της Ηλικίας (Age). Το συγκεκριμένο μοντέλο προβλέπει την παρουσία αρνητικών συναισθημάτων ή συναισθηματικών δυσκολιών σε σχέση με τη θυματοποίηση του εαυτού και τη θυματοποίηση των άλλων, καθώς και σε σχέση με την ηλικία και την αυτοεκτίμηση. Όπως παρατηρείται στον παρακάτω πίνακα, η θυματοποίηση, ο εκφοβισμός (θυματοποίηση του άλλου) και η αυτοεκτίμηση εξηγούν (προβλέπουν), με πιθανότητες 34%, την παρουσία αρνητικών συναισθημάτων ή συναισθηματικών δυσκολιών. Αντίθετα, η μεταβλητή της ηλικίας δεν προβλέπει σε σημαντικό βαθμό την παρουσία αρνητικών συναισθημάτων.

Πίνακας 5. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη μεταβλητών που προβλέπουν το

Μεταβλητές	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t-test	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	15,76	3,62		4,35	,000
Age	-0,15	,22	-,04	-,66	,507
PEQ_Victim	,27	,08	,26	3,40	,001
PEQ_Bully	,40	,12	,26	3,46	,001
Self-esteem	-,25	,06	-.24	-3,91	,000
R ² = .34					

PANAS_Negative

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σε σχέση με το θέμα της θυματοποίησης και τις ομάδες παιδιών, με βάση τα δεδομένα (πίνακας 2 και 4), παρατηρούμε ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό (αρκετά/πολύ σοβαρό) εμπλοκής και έκθεσης στο φαινόμενο της θυματοποίησης απ' ό,τι τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το παρόν εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με ευρήματα άλλων αντίστοιχων ερευνών (Cowie, Jennifer, 2007, Didaskalou et al., 2009, Swearer et al., 2010, Rose et al., 2011, Kokkinos, Antoniadou, 2013, Andreou et al., 2013).

Η αυξημένη εμπλοκή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά θυματοποίησης συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την παρουσία περισσότερων συναισθηματικών δυσκολιών, σύμφωνα και με το μοντέλο ανάλυσης παλινδρόμησης. Όπως έχει υποστηριχθεί, η παρουσία αρνητικών συναισθημάτων μπορεί να ερμηνευθεί είτε ως παράγοντας κινδύνου για εμπλοκή σε διαδικασία θυματοποίησης, είτε ως αποτέλεσμα-επίπτωση της έκθεσης σε συστηματικές εκφοβιστικές συμπεριφορές (Kaltiala-Heino, Fröjd, 2011, McLaughlin et al., 2012, Kokkinos, Antoniadou, 2013, Kowalski, Limber, 2013).

Με βάση τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών, οι συναισθηματικές δυσκολίες επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που θα προστάτευαν το παιδί από τις εκφοβιστικές συμπεριφορές των δραστών. Οι ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες αυξάνουν τον κίνδυνο για απόρριψη από τους συνομηλικούς και κατ' επέκταση για θυματοποίηση

(Andreou et al., 2013, Didaskalou et al., 2009, Kokkinos, Antoniadou, 2013, McLaughlin et al., 2012). Όπως ανέφεραν οι Didaskalou et al. (2009), οι παρέες και οι θετικές ή σταθερές σχέσεις με συνομηλίκους και δασκάλους στο σχολείο αποτελούν συχνά μια ασπίδα προστασίας (προστατευτικός παράγοντας) απέναντι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Επομένως, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν λιγότερες πιθανότητες για μια τέτοια προστασία.

Ωστόσο, είναι πιθανό η αυξημένη εμπλοκή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά θυματοποίησης να οφείλεται σε γλωσσικές και επικοινωνιακές δυσκολίες ή ακόμη και σε χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Όπως προκύπτει από αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν συχνά περιορισμένες ή ανεπαρκείς γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στη διαμόρφωση και διατήρηση θετικών και υποστηρικτικών κοινωνικών σχέσεων (McLaughlin et al., 2012, Kokkinos, Antoniadou, 2013, Andreou et al., 2013). Επίσης, οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών αυτών μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά την ευρύτερη δημοτικότητα τους και, κατ' επέκταση, τον βαθμό αποδοχής ή απόρριψης από τις ομάδες των συνομηλίκων (Kokkinos, Antoniadou, 2013, McLaughlin et al., 2012).

Αναφορικά με το θέμα του εκφοβισμού και τις ομάδες μαθητών, με βάση τα δεδομένα (πίνακας 3 και 4), παρατηρείται υψηλός βαθμός εμπλοκής (*αρκετά/πολύ σοβαρός*) των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά εκφοβισμού άλλων μαθητών, διατηρώντας πάντοτε την επιφύλαξη της γενίκευσης των αποτελεσμάτων λόγω του μικρού αριθμού υποκειμένων. Σύμφωνα, μάλιστα, με το μοντέλο ανάλυσης παλινδρόμησης, η αυξημένη εμπλοκή των παιδιών εξηγεί την παρουσία, σε ένα μεγάλο εύρος του δείγματος, συναισθηματικών δυσκολιών. Η ανάπτυξη επιθετικών ή εκφοβιστικών τρόπων συμπεριφοράς ερμηνεύεται πρωτίστως ως έκφραση αρνητικών συναισθημάτων και βιωμάτων (Farrington, Baldry, 2010, Turner et al., 2010, McLaughlin et al., 2012, Kokkinos, Antoniadou, 2013). Σε δεύτερο επίπεδο, μπορεί να θεωρηθεί ως μια στρατηγική άμυνας απέναντι στα συσσωρευμένα βιώματα απόρριψης και ματαίωσης των παιδιών αυτών στο χώρο του σχολείου (Kokkinos, Antoniadou, 2013, Κουρκούτας, 2011).

Όπως υποστήριζαν οι Didaskalou et al. (2009), το χαμηλό κοινωνικό προφίλ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εκείνο που τα οδηγεί πολλές φορές στην εκδήλωση επιθετικών ή εκφοβιστικών τρόπων συνδιαλλαγής με τους άλλους. Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό ως μέσο για την απόκτηση κύρους και την εξασφάλιση της θέσης τους ανάμεσα στους συνομηλίκους, αλλά και για την απόκρυψη των ευάλωτων στοιχείων του εαυτού.

Οι εμπειρίες του παιδιού μέσα στην οικογένεια καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη και εσωτερίκευση προτύπων συμπεριφοράς και σχέσεων, τα οποία το παιδί μεταφέρει αργότερα στο σχολείο, στις αλληλεπιδράσεις του με το δάσκαλο ή τους συνομηλίκους. Η συχνή χρήση σωματικών τιμωριών και η επιβολή ακραίων σωφρονιστικών μεθόδων από την πλευρά των γονέων, αλλά και οι συχνές συγκρούσεις, εντάσεις ή, ακόμη περισσότερο, η βία ανάμεσα στους γονείς δημιουργούν για τα παιδιά ένα κλίμα ανασφάλειας μέσα στο σπίτι που δε διασφαλίζει την ανάπτυξη κατάλληλων διαπροσωπικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων. (Rigby, 2008, Olweus, 2009, Μακρή-Μπότσαρη, 2010, Κουρκούτας, 2011).

Ως προς τις ομάδες παιδιών τυπικής τάξης (πίνακας 2 και 3), τα δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές αυτοί εμπλέκονται, σε αρκετά ανησυχητικό βαθμό, σε μετρίου τύπου περιστατικά θυματοποίησης και εκφοβισμού (64,6% και 49,1%, αντίστοιχα). Η αυξημένη εμπλοκή των μαθητών τυπικής τάξης μπορεί να οφείλεται σε επιμέρους στάσεις και συμπεριφορές των δασκάλων. Όπως εξήγησε ο Κουρκούτας (2008· 2011) και η Μακρή-Μπότσαρη (2010), η

τιμωρητική προσέγγιση του παιδιού που εκδηλώνει εκφοβιστικές συμπεριφορές στο πλαίσιο του σχολείου μπορεί να επιδεινώσει την κατάσταση δημιουργώντας επιπρόσθετα ακαδημαϊκά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό προωθούνται αρνητικά πρότυπα αλληλεπίδρασης που αυξάνουν τον κίνδυνο απόρριψης από τους συνομηλίκους και ενδυναμώνουν αρνητικές αντιδραστικές συμπεριφορές.

Τα υψηλά ποσοστά εμπλοκής των μαθητών τυπικής τάξης σε μετρίου τύπου εκφοβισμό και θυματοποίηση είναι πιθανό να οφείλονται και σε άρνηση παρέμβασης από τη μεριά των δασκάλων. Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2011), πολλοί δάσκαλοι νιώθουν ότι δεν επαρκούν οι γνώσεις τους για την αποτελεσματική διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού και γι' αυτό τον λόγο αρνούνται να αναλάβουν την ευθύνη για την αντιμετώπισή τους. Συνεπώς, η αντίσταση στην αναγνώριση ευθύνης καθώς και η άρνηση αναζήτησης συνεργασίας και βοήθειας από ειδικούς (σχολικούς, κλινικούς ψυχολόγους κ.λπ.) συνιστούν σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες για την αποτελεσματική και ολιστική παρέμβαση και αντιμετώπιση αυτών των προβληματικών καταστάσεων.

Κρίνουμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι η αύξηση των περιστατικών βίας ή εκφοβισμού είναι πολύ πιθανό να συνδέεται με τις ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις. Αυτό σημαίνει ότι στο πλαίσιο της τρέχουσας κοινωνικο-οικονομικής κρίσης διογκώνονται τα οικογενειακά προβλήματα και πολλά ζευγάρια αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες όσον αφορά στην ικανοποιητική εκπλήρωση του γονεϊκού τους ρόλου. Συναισθηματικά ευάλωτα άτομα και γονείς που εκτίθενται σε μακροχρόνια ανεργία και κοινωνική απομόνωση διατρέχουν υψηλό κίνδυνο για εκδήλωση συναισθηματικών δυσκολιών, κατάθλιψης, αυτοκτονικών ιδεασμών ή συμπεριφορών. Είναι πολύ πιθανό, επίσης, να εκδηλώσουν επιθετικές ή βίαιες συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά τους. Συνεπώς, τα χαμηλά ποσοστά γονικής τρυφερότητας και ζεστασιάς σε συνδυασμό με την εμφάνιση επιθετικής ή βίαιης συμπεριφοράς σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την προαγωγή αρνητικών προτύπων αλληλεπίδρασης και σχέσεων και την κατ' επέκταση αναπαραγωγή τους στο πλαίσιο του σχολείου (Efthimiou et al., 2013).

Αναφορικά με την αυτοεκτίμηση και τις ομάδες παιδιών με βάση το είδος ή τύπο τάξης (πίνακας 4), τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι διαφορές, όμως, μεταξύ των δύο αυτών ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα διαθέσιμα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν, σε σημαντικό βαθμό, χαμηλότερα ποσοστά αυτοεκτίμησης απ' ό,τι τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία οφείλονται είτε στα υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης είτε στην παρουσία περισσότερων συναισθηματικών δυσκολιών (Cowie, Jennifer, 2007, Reiter, Lapidot-Lefler, 2007, Didaskalou et al., 2009, McLaughlin et al., 2012, Kokkinos, Antoniadou, 2013, Andreou et al., 2013). Το γεγονός ότι δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σύνδεση/συσχέτιση μεταξύ των 2 αυτών διαστάσεων της έρευνας, μπορεί να οφείλεται στο ότι η κλίμακα που χρησιμοποιήσαμε αξιολογεί τη γενική αυτοεκτίμηση, σε αντίθεση με άλλες έρευνες που χορήγησαν κλίμακες με μια πολυδιάστατη και πιο αναλυτική αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης ή της αυτοαποτελεσματικότητας (self-competence) (O'Moore, Kirkham, 2001, Darney et al., 2013).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, επίσης, ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό-επεξηγηματικό παράγοντα για την παρουσία αρνητικού συναισθηματικού δυναμικού. Όπως προκύπτει κι από τη διεθνή έρευνα, η αυτοεκτίμηση συνιστά μια βασική παράμετρο που αλληλεπιδρά με το φαινόμενο της θυματοποίησης και, ως εκ τούτου,

σχετίζεται σημαντικά με την παρουσία συναισθηματικών δυσκολιών ή διαταραχών (O'Moore, Kirkham, 2001, Farrington, Baldry, 2010, Turner et al., 2010, Darney et al., 2013).

ναφορικά με τη μεταβλητή της ηλικίας, το μοντέλο ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξε ότι δεν αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την παρουσία αρνητικών συναισθημάτων. Έχει παρατηρηθεί, όμως, ότι κατά τη μετάβαση των παιδιών από το δημοτικό στο γυμνάσιο (πρώιμη εφηβεία), κορυφώνονται τα περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης ως αποτέλεσμα της παρουσίας περισσότερων συναισθηματικών δυσκολιών. Όπως ανέφεραν οι Espelage et al. (2000), η μετάβαση αυτή συνοδεύεται συχνά από έντονο άγχος το οποίο σχετίζεται με τη διασφάλιση της θέσης των εφήβων στις καινούριες πλέον ομάδες των συνομηλίκων. Αυτό σημαίνει ότι η μετάβαση στο γυμνάσιο απαιτεί από τους μαθητές να επαναπροσδιορίσουν τις σχέσεις κυριαρχίας μεταξύ τους και ο εκφοβισμός θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη στρατηγική για την εξασφάλιση αυτής της ιεραρχίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό σοβαρής εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης. Ως προς τον ρόλο των συναισθημάτων, η αυξημένη εμπλοκή των παιδιών στο φαινόμενο της θυματοποίησης συνδέεται, σε σημαντικό βαθμό, με την παρουσία συναισθηματικών δυσκολιών και διαταραχών. Η συσχέτιση των δύο αυτών παραμέτρων-διαστάσεων της έρευνας εξηγείται από το γεγονός ότι η παρουσία αρνητικού συναισθηματικού δυναμικού καθιστά το παιδί «εύκολο στόχο» των θυτών, αφού, και με βάση τα διεθνή ερευνητικά ευρήματα, τα παιδιά-θύτες τείνουν να επιλέγουν μαθητές με χαμηλό κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό προφίλ (Kaltiala-Heino, Fröjd, 2011, McLaughlin et al., 2012, Kokkinos, Antoniadou, 2013). Από την άλλη βέβαια, είναι πιθανό τα συσσωρευμένα βιώματα απόρριψης και έκθεσης του παιδιού σε συστηματικές εκφοβιστικές συμπεριφορές να οδήγησαν στην εκδήλωση συναισθηματικών δυσκολιών.

Η παρουσία αρνητικών συναισθημάτων συνιστά μια βασική παράμετρο που σχετίζεται και με το φαινόμενο του εκφοβισμού άλλων μαθητών. Το επιβαρυσμένο ψυχοσυναισθηματικό δυναμικό ορισμένων παιδιών, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελεί σημαντικό παράγοντα κινδύνου για την εκδήλωση εκφοβιστικών τρόπων συνδιαλλαγής με τους άλλους, ειδικότερα στα παιδιά με μειωμένες διαπροσωπικές δεξιότητες. Ωστόσο, είναι πιθανό, με βάση τα διεθνή δεδομένα, η εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού να αυξήσει σημαντικά τον κίνδυνο εκδήλωσης συναισθηματικών διαταραχών (Kaltiala-Heino, Fröjd, 2011).

Επιπλέον, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης απ' ό,τι τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαφορά όμως που σημειώνεται μεταξύ των δύο αυτών ομάδων, με βάση τα παρούσα ευρήματα, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ακολούθως, βρέθηκε ότι η αυτοεκτίμηση συνιστά βασικό προβλεπτικό παράγοντα για την παρουσία συναισθηματικών δυσκολιών, σε αντίθεση με τη μεταβλητή της ηλικίας.

Τέλος, όπως ανέφεραν οι Espelage et al. (2000) και ο Κουρκούτας (2011), είναι απαραίτητη η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινωνία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου και την προστασία των εμπλεκόμενων από την εκδήλωση ψυχοκοινωνικών διαταραχών και σοβαρών δυσκολιών προσαρμογής. Ο εκφοβισμός επιφέρει οδυνηρές συνέπειες στην ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των εμπλεκόμενων, οι οποίες δεν περιορίζονται στο χώρο του σχολείου, αλλά επεκτείνονται και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα η δειγματοληψία έγινε σε 2 δημόσια σχολεία της πόλης του Ηρακλείου και άλλα 2 της πόλης του Ρεθύμνου. Συνεπώς, τα αποτελέσματα που βρέθηκαν δε θεωρούνται αντιπροσωπευτικά του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού των δύο πόλεων. Επιπλέον, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι στο δείγμα μας περιλαμβάνονται μόλις 15 παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και, ως εκ τούτου, διατηρούμε την επιφύλαξη της γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επομένως, τα ευρήματα που προέκυψαν μας παρέχουν σημαντικές ενδείξεις, ώστε να επενδύσουμε ερευνητικά στο εν λόγω θέμα που απασχολεί σύσσωμη τη σχολική κοινότητα.

Προτάσεις με βάση την ψυχική ανθεκτικότητα και την οικοσυστημική θεωρία

Με βάση τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με την ανάπτυξη και την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο, έχει προταθεί ένα ολιστικό μοντέλο παρέμβασης για όλες τις ομάδες παιδιών (παιδιά-θύτες, παιδιά-θύματα και παιδιά-παρατηρητές) που θα ενσωματώνει ψυχοδυναμικές/διαπροσωπικές και γνωστικές προσεγγίσεις σε μια ευρύτερη πολυσυστημική οπτική. Σε πρακτικό επίπεδο, συστήνεται η εφαρμογή εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών από μια διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγος, εκπαιδευτικός, γονείς και ειδικός παιδαγωγός) που στόχο θα έχουν την καλλιέργεια ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων στα εμπλεκόμενα άτομα, την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ της ομάδας και την αναβάθμιση του παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη, ενώ θα ευνοεί την ανάπτυξη προσωπικών-δημιουργικών δεξιοτήτων και την προώθηση του συνεργατικού και ομαδικού πνεύματος (Κουρκούτας, 2011).

Αναφορικά με τις παρεμβάσεις σε οικογενειακό επίπεδο, οι Bowes και Arseneault (2013) υποστήριξαν ότι η οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή σημαντικής προστασίας από τις οδυνηρές συνέπειες του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Συγκεκριμένα, η ύπαρξη θερμών και υποστηρικτικών γονέων μπορεί να αμβλύνει ή να περιορίσει τον αντίκτυπο και τις επιπτώσεις από την έκθεση σε αγχογόνους παράγοντες και αρνητικές εμπειρίες και να προαγάγει την ψυχική ανθεκτικότητα απέναντι σε αυτές τις αγχωτικές και συχνά τραυματικές εμπειρίες. Η ανθεκτικότητα σχετίζεται με τις ικανότητες αντίστασης κάθε παιδιού απέναντι σε κινδύνους ή αρνητικές εμπειρίες που βιώνει στο πλαίσιο της ζωής του. Οι ικανότητες αυτές του επιτρέπουν να αντιμετωπίσει τους διάφορους αγχογόνους παράγοντες και να μην εκδηλώσει κάποια μορφή ψυχοπαθολογίας ή ψυχικών διαταραχών. Επομένως, η γονική συναισθηματική φροντίδα και ασφάλεια μπορεί να λειτουργήσουν προστατευτικά και να αποτελέσουν σημαντικό αποτρεπτικό παράγοντα σε σχέση με τις επιπτώσεις της θυματοποίησης.

Σε πολλές περιπτώσεις, η συμβουλευτική εποπτική πλαισίωση και η συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών από έμπειρους σχολικούς συμβούλους ή ψυχολόγους που εργάζονται σε μία ενταξιακή οπτική είναι απαραίτητο στοιχείο για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ιδίων καθώς και των μαθητών τους (Kourkoutas & Giovazolias, 2015).

Συνοψίζοντας λοιπόν, η εφαρμογή εναλλακτικών βιωματικών ψυχοπαιδαγωγικών δράσεων επιτρέπει την ένταξη των εμπλεκόμενων μαθητών σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού σ' ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και αποδοχής με επωφελείς ατομικούς και κοινωνικούς στόχους. Το παιδί μαθαίνει να επιτυγχάνει θετικούς στόχους με θετικό τρόπο, χωρίς να καταφεύγει σε προβληματικές/επιθετικές συμπεριφορές. Τέλος, μια βασική αρχή των εναλλακτικών προγραμμάτων είναι η εγκαθίδρυση πρακτικών μη τιμωρητικού χαρακτήρα που θα στοχεύουν στην προαγωγή νέων μοντέλων και προτύπων αλληλεπίδρασης και διαχείρισης

των κρίσεων και των αρνητικών συναισθημάτων (π.χ. θυμός) τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον (Espelage & Swearer, 2011). Μία πολυδιάστατη, διεπιστημονική και ολιστική-συστημική προσέγγιση, με την εμπλοκή διαφόρων ειδικοτήτων και σε συνδυασμό με μία ενταξιακή οπτική, κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου (Hornby, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Bowes, L. & Arseneault, L. (2013). Ψυχική ανθεκτικότητα σε παιδιά και νέους-θύματα εκφοβισμού. Στο Η. Ε. Κουρκούτας & Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές παρεμβάσεις* (σσ. 165-172). Αθήνα: Τόπος.

Κουρκούτας, Η.Ε. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Η. Ε. Κουρκούτας, J-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (2^η έκδ.). Αθήνα: Τόπος, 303-341.

Κουρκούτας, Η.Ε. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός-επιθετικότητα-εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές Διαχείρισης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Olweus, D. (Επιμ. Γ. Τσιάντης) (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Rigby, K. (Επιμ. Α. Γιοβαζολιάς) (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.

Ξενόγλωσση

Andreou, E., Didaskalou, E., Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*. doi: 10.1111/1471-3802.12028.

Cowie, H., Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Crawford, J.R., Henry, J.D. (2004). The positive and negative affect schedule (PANAS): construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 245-265.

Darney, C., Howcroft, G., Stroud, L. (2013). The impact that bullying at school has on an individual's self-esteem during young adulthood. *International Journal of Education and Research*, 1(8), 1-16.

Didaskalou, E., Andreou, E., Vlachou, A. (2009). Bullying and victimization in children with Special Educational Needs: implications for inclusive practices. *Interaccões*, 13, 249-274.

Efthimiou, K., Argalia, E., Kaskaba, E., Makri, A. (2013). Economic crisis & mental health. What do we know about the current situation in Greece. *Encephalos*, 50, 22-30.

- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2011). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Espelage, D.L., Bosworth, K., Simon, T.R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78, 326-333.
- Farrington, D.P., Baldry, A.C. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(1), 4-16.
- Hornby, G. (2015). Bullying: An Ecological Approach to Intervention in Schools. *Preventing School Failure*, 63, 125-133.
- Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S. (2011). Correlation between bullying and clinical depression in adolescent patients. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 2, 37-44.
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N. (2013). Bullying and victimization experiences in elementary school students nominated by their teachers for specific learning disabilities. *School Psychology International*, 34(6), 674-690.
- Kourkoutas, E. & Giovazolias, T. (2015) School-based work with teachers: An integrative comprehensive counseling model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137–158.
- Kowalski, R.M., Limber, S.P. (2013). Psychological, physical and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, S13-S20.
- McLaughlin, C., Byers, R., Oliver, C. (2012). *Perspectives on bullying and difference. Supporting young people with special educational needs and/or disabilities in schools*. London: National Children's Bureau.
- O'Moore, M., Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Reiter, S., Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(3), 174-181.
- Rose, C.A., Espelage, D.L., Aragon, S.R., Elliott, J.M. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3), 2-14.
- Sinclair, S.J., Blais, M.A., Gansler, D.A., Sandberg, E., Bistis, K., LoCicero, A. (2010). Psychometric properties of the Rosenberg self-esteem scale: overall and across demographic groups living within the United States. *Evaluation & Health Professions*, 33(1), 56-80.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., Vaillancourt, T., Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Turner, H.A., Finkel, D., Ormrod, R. (2010). The effects of adolescent victimization on self-concept and depressive symptoms. *Child Maltreatment*, 15(1), 76-90.

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

*Κωνσταντίνα Κολέτσα, Αλέξιος Τσιλιγγίρης, Ειρήνη-Μαρία Μπόλλα,
Αλεξάνδρα Γεωργίου & Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και το εάν αυτή επηρεάζεται από τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή. Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία, που εξέταζαν αφενός την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αφετέρου τις απόψεις τους για τη σχέση συνεργασίας με τους γονείς. Στην έρευνα συμμετείχαν 95 ειδικοί παιδαγωγοί και 110 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, οι οποίοι αποτέλεσαν και την ομάδα ελέγχου. Εν συντομία, τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Ακόμη, προέκυψε συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τη γονεϊκή εμπλοκή στους δασκάλους γενικής και στους νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Επαγγελματική ικανοποίηση, γονεϊκή εμπλοκή, Ειδικοί Παιδαγωγοί, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

566

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα για το άτομο, γιατί θεωρείται ότι συνδέεται άρρηκτα τόσο με την ψυχική του υγεία, όσο και με την αποδοτικότητά του στο εργασιακό πλαίσιο. Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η συναισθηματική κατάσταση και διάθεση που προκύπτει από την εκτίμηση του ατόμου σχετικά με το εάν και πόσο έχει καταφέρει την επίτευξη των στόχων και των αξιών της εργασίας του (Locke, 1969). Συγκεκριμένα, η επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με το διδακτικό του ρόλο, η οποία αναδύεται μέσα από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο τι προσδοκεί κανείς από το επάγγελμά του και στο τι θεωρεί ότι αυτό του προσφέρει (Ταρασιάδου και Πλατσίδου, 2009).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι τόσο εξωγενείς όσο και ενδογενείς. Ανάμεσα στους ενδογενείς παράγοντες, σύμφωνα με τον Warr (2005) είναι η ελευθερία και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων κατά τις σχολικές δραστηριότητες και το ευχάριστο σχολικό κλίμα. Στους εξωγενείς παράγοντες περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η επικοινωνία με τους άλλους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτονομία, κ.α. (Zembylas and Papanastasiou, 2006). Παράλληλα με αυτούς, η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται και από ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η ηλικία, το φύλο, η εκπαίδευση, οι συνθήκες εργασίας, η διδακτική εμπειρία, το ωράριο κ.α. (VanMaele and VanHoutte, 2012, Κουστέλιος και Κουστέλιου, 2001).

Ανάμεσα στους παράγοντες που προαναφέρθηκαν, εμπεριέχονται και οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες δεν αναφέρονται μόνο στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ή στις σχέσεις του με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό, αλλά και στις σχέσεις του με τους γονείς, οι οποίες συμπεκνώνονται στον όρο «γονεϊκή εμπλοκή».

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή δεν ορίζεται από όλους τους ερευνητές με τον ίδιο τρόπο. Ο Jeynes (2005) ορίζει την γονεϊκή εμπλοκή ως «τη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και εμπειρίες των παιδιών τους» (σ. 245). Ακόμη, η γονεϊκή εμπλοκή έχει προσδιοριστεί ως το βαθμό στον οποίο ο γονέας ασχολείται και αφιερώνει χρόνο σε ένα συγκεκριμένο αναπτυξιακό ή εκπαιδευτικό τομέα του παιδιού του (Grolnick and Slowiaczek, 1994). Η Epstein et al. (2009) προσδιόρισε 6 τύπους γονεϊκής εμπλοκής: την ενημέρωση των γονέων, την επικοινωνία, τον εθελοντισμό, τη μάθηση στο σπίτι, τη λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία με την κοινότητα. Η ίδια ερευνήτρια διακρίνει τέσσερα μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής: το οργανισμικό, το σταδιακό, το οικοσυστημικό και το σφαιρικό. Σύμφωνα με το οργανισμικό μοντέλο σχολείο και οικογένεια αποτελούν δύο ανεξάρτητους θεσμούς που καλό είναι να μην αλληλεπιδρούν, ενώ για το σταδιακό μοντέλο η οικογένεια και το σχολείο επιμελούνται σταδιακά την ανάπτυξη του παιδιού. Για το οικοσυστημικό μοντέλο το παιδί ανήκει σε διάφορα οικοσυστήματα και η συνεργασία σχολείου – οικογένειας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση και, τέλος, για το σφαιρικό μοντέλο το παιδί αποτελεί το κέντρο ενδιαφέροντος τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου και της κοινότητας, γι' αυτό και θεωρείται απαραίτητη η μεταξύ τους συνεργασία προς όφελος του παιδιού (Epstein, 1992).

Τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής είναι πολλαπλά και αφορούν τόσο τους μαθητές (Henderson and Berla, 1994), όσο τους γονείς (Epstein, 1992) και τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, έχει αποδειχθεί ότι, όταν συνεργάζονται με τους γονείς, αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί και ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους (Haynes and Comer, 1996). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που φαίνονται πρόθυμοι να αναπτύξουν αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς, θα νιώθουν ότι οι προσπάθειές τους εκτιμώνται και ανταμείβονται (García, 2004).

Ίσως τα παραπάνω οφέλη που προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς να αφορούν και τους ειδικούς παιδαγωγούς, μιας και οι απαιτήσεις της ειδικής εκπαίδευσης καθιστούν τη γονεϊκή εμπλοκή όχι απλώς ωφέλιμη αλλά και απαραίτητη. Με βάση τα παραπάνω προκύπτει το εξής ερώτημα: «αν και σε ποιο βαθμό η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) επηρεάζεται από το βαθμό συνεργασίας τους με τους γονείς;»

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΕΑΕ σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Επιπλέον, διερευνάται εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΕΑΕ για την επαγγελματική τους ικανοποίηση επηρεάζονται από τις απόψεις τους σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή. Ταυτόχρονα, ερευνάται ένα κάποια δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η προϋπηρεσία, η σχέση εργασίας με το σχολείο και οι επιπλέον σπουδές επηρεάζουν τις απόψεις των ειδικών εκπαιδευτικών τόσο για την επαγγελματική τους ικανοποίηση όσο και για τη γονεϊκή εμπλοκή. Όλα τα παραπάνω ερευνώνται σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, που είναι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (ΓΕ).

Ειδικότερα, τέθηκαν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ;
2. Οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ είναι περισσότεροι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;

3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΕΑΕ για τη γονεϊκή εμπλοκή;
4. Οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ έχουν περισσότερο θετικές απόψεις για τη γονεϊκή εμπλοκή σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;
5. Το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η προϋπηρεσία, η σχέση εργασίας με το σχολείο και οι επιπλέον σπουδές επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ;
6. Το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η προϋπηρεσία, η σχέση εργασίας με το σχολείο και οι επιπλέον σπουδές επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΕΑΕ σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή;
7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΕΑΕ σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Διαδικασία – Συμμετέχοντες

Η διαδικασία συλλογής του εμπειρικού υλικού πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2015 σε σχολεία των Περιφερειών Ηπείρου, Δυτικής Μακεδονίας και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 205 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκ των οποίων 56 είναι Δάσκαλοι Γενικής Αγωγής (ΓΑ), 47 Δάσκαλοι ΕΑΕ, 54 Νηπιαγωγοί Γενικής Αγωγής (ΓΑ) και 48 Νηπιαγωγοί ΕΑΕ. Στον *πίνακα 1* περιγράφονται αναλυτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

		Ειδικότητα			
		Δάσκαλος ΓΑ	Δάσκαλος ΕΑΕ	Νηπιαγωγός ΓΑ	Νηπιαγωγός ΕΑΕ
Φύλο	Άνδρας	14	12	0	0
	Γυναίκα	42	35	54	48
Ηλικία	20-30	2	20	6	20
	31-40	12	11	12	14
	41-50	32	7	27	10
	51 και άνω	10	9	9	4
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	10	25	15	28
	Έγγαμος/η	43	18	39	18
	Διαζευγμένος/η	3	4	0	0
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	54	20	39	6
	Αναπλ. μειωμένου	0	6	0	0
	Αναπλ. πλήρους	2	19	15	40
	Ωρομίσθιος/α	0	2	0	2
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-5	2	7	15	4
	6-10	5	4	9	2
	11-15	20	2	21	0
	16 και άνω	28	11	9	4
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-5	1	21	0	40
	6-10	0	16	0	8
	11-15	0	6	0	0
	16 και άνω	0	4	0	0
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	7	5	0	0
	Μεταπτυχιακό ΕΑ	0	24	9	30
	Μεταπτυχιακό (άλλο)	7	3	12	6
	Διδακτορικό ΕΑ	0	4	0	0

Ερευνητικό Εργαλείο

Για να εξετάσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ικανοποίηση αξιοποιήθηκε ένα τμήμα από το ερωτηματολόγιο της Γραμματικού (2010), το

οποίο αφορά σε ερωτήσεις σχετικές με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου στο οποίο εργάζονται, το σχολικό κλίμα, τη σχέση τους με τους μαθητές και τους γονείς τους. Για τη διερεύνηση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο του Σούλη (2008), με το οποίο εξετάστηκαν η πρωτοβουλία επικοινωνίας και οι μορφές συνεργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και η ετοιμότητά τους για συνεργασία με τους γονείς.

Στατιστική Επεξεργασία

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το SPSS for Windows, version 20.0 (Statistical Package for Social Sciences). Για την ανάλυση των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής (συχνότητα, μέσος όρος, τυπική απόκλιση, εύρος τιμών). Για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσω μεταξύ δύο ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή, όπου τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, ενώ για τα αριθμητικά δεδομένα με μη κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό ισοδύναμο κριτήριο Mann-Whitney's U. Στην περίπτωση που οι ομάδες ήταν περισσότερες από δύο εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way Anova) όπου τα αριθμητικά δεδομένα ακολουθούσαν την κανονική κατανομή και το μη παραμετρικό ισοδύναμο κριτήριο Kruskal-Wallis στην περίπτωση που δεν υπήρχε κανονικότητα στα αριθμητικά δεδομένα. Όπου το αποτέλεσμα από τις πολλαπλές συγκρίσεις ήταν σημαντικό εφαρμόστηκε η διόρθωση Bonferroni (Bonferroni's correction). Για τον έλεγχο συσχέτισης των υποκατηγοριών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman Rho. Το επίπεδο σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στην τιμή 0,05.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

570

Αναφορικά με τα περιγραφικά στοιχεία της παραμέτρου Γονεϊκής Εμπλοκής αλλά και των τεσσάρων παραμέτρων Επαγγελματικής Ικανοποίησης ανά ομάδα δείγματος, παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες είναι αρκετά θετικοί ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή (Πίνακας 2). Ωστόσο οι απόψεις τους αυτές διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ($p=0,000<0,05$). Εφαρμόζοντας τη διόρθωση Bonferroni η διαφοροποίηση τους αυτή εντοπίζεται μεταξύ των Νηπιαγωγών ΓΑ ($M=3,76$) και των Δασκάλων ΓΑ ($M=3,29$), όπου *οι πρώτοι είναι πιο θετικοί απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή από ότι οι δεύτεροι. Αρκετά ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι συμμετέχοντες από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου αλλά και από το σχολικό κλίμα, ενώ οι απόψεις τους αυτές δεν διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ($p>0,05$).* Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από τις επιδόσεις των μαθητών είναι αρκετά έως πολύ υψηλή, διαφοροποιείται ωστόσο στατιστικά σημαντικά μεταξύ των τεσσάρων ομάδων του δείγματος ($p=0,000$). Συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση τους αυτή εντοπίζεται στην υψηλότερη ικανοποίηση από τις επιδόσεις μαθητών που παρουσιάζουν οι Νηπιαγωγοί ΓΑ ($M=3,97$) και ΕΑΕ ($M=4,06$) έναντι των Δασκάλων ΓΑ ($M=3,57$) και ΕΑΕ ($3,53$). Όσον αφορά την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από τις σχέσεις με τους γονείς, *οι Νηπιαγωγοί ΕΑΕ ($M=3,77$) εμφανίζονται πολύ ικανοποιημένοι, οι Νηπιαγωγοί ΓΑ ($M=3,50$) αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι, οι Δάσκαλοι ΓΑ ($M=3,16$) και οι Δάσκαλοι ΕΑΕ ($M=3,21$) αρκετά ικανοποιημένοι.* Η διαφορά αυτή στις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς την ικανοποίηση τους από τις σχέσεις με τους γονείς παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική ($p=0,001<0,05$) και εντοπίζεται μεταξύ των Νηπιαγωγών ΕΑΕ με τους Δασκάλους ΓΑ και ΕΑΕ.

Πίνακας 2. Περιγραφικά στοιχεία παραμέτρου Γονεϊκής Εμπλοκής και παραμέτρων Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Ειδικότητα		Γονεϊκή Εμπλοκή	Ικανοποίηση από			
			Υλικοτεχνικές Υποδομές	Σχολικό Κλίμα	Επιδόσεις Μαθητών	Σχέσεις Με Γονείς
Δάσκαλος/α ΓΑ	N	56	56	56	56	56
	Mean	3,29	2,98	3,08	3,57	3,16
	SD	,48330	,82099	,49540	,67708	,87960
Δάσκαλος/α ΕΑΕ	N	47	47	47	47	47
	Mean	3,64	2,65	3,07	3,53	3,21
	SD	,46551	,89308	,61261	,59348	,81257
Νηπιαγωγός ΓΑ	N	54	54	54	54	54
	Mean	3,76	3,06	3,25	3,97	3,50
	SD	,52174	,85624	,69866	,54441	,73330
Νηπιαγωγός ΕΑΕ	N	48	48	48	48	48
	Mean	3,51	2,84	3,15	4,06	3,77
	SD	,51302	1,18748	,83153	,70428	,95627
Sig. (p)		0,000	0,146	0,462	0,000	0,001

Επιπρόσθετα, εξετάστηκαν οι επιδράσεις των διάφορων δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη γονεϊκή εμπλοκή και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Στους συμμετέχοντες Δασκάλους ΓΑ δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην άποψη τους για τη γονεϊκή εμπλοκή και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στους συμμετέχοντες Δασκάλους ΕΑΕ παρατηρήθηκε ότι η ηλικία τους αλλά και η προϋπηρεσία τους στη ΓΑ επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την ικανοποίηση τους από τις επιδόσεις των μαθητών ($p=0,015$ και $p=0,013$ αντίστοιχα).

Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απόψεις των Νηπιαγωγών ΓΑ και ΕΑ του δείγματος για τη γονεϊκή εμπλοκή και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση προέκυψε μεγαλύτερη σε σχέση με αυτή των Δασκάλων ΓΑ και ΕΑ.

Καταρχήν στους Νηπιαγωγούς ΓΑ προέκυψε ότι η ηλικία τους επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την άποψη τους για τη γονεϊκή εμπλοκή ($p=0,001<0,05$), την ικανοποίηση τους από τις υλικοτεχνικές υποδομές ($p=0,000<0,05$), από τις επιδόσεις των μαθητών ($p=0,025<0,05$) και από τις σχέσεις με τους γονείς ($p=0,000<0,05$). Η σχέση εργασίας των Νηπιαγωγών ΓΑ επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την ικανοποίηση τους από τις επιδόσεις των μαθητών ($p=0,005<0,05$) όπου οι αναπληρωτές Νηπιαγωγοί ΓΑ πλήρους ωραρίου ($M=4,30$) παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με τους μόνιμα διορισμένους Νηπιαγωγούς ΓΑ ($M=3,84$). Η προϋπηρεσία των Νηπιαγωγών ΓΑ στη γενική αγωγή επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την ικανοποίηση τους από τις υλικοτεχνικές υποδομές ($p=0,003<0,05$), από το σχολικό κλίμα ($p=0,021<0,05$) και

από τις σχέσεις τους με τους γονείς ($p=0,000<0,05$). Τέλος, στους Νηπιαγωγούς ΓΑ οι επιπλέον σπουδές επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την άποψη τους για τη γονεϊκή εμπλοκή ($p=0,000<0,05$) και την ικανοποίηση τους από τις υλικοτεχνικές υποδομές ($p=0,001<0,05$). Οι Νηπιαγωγοί ΓΑ με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ($M=3,41$) δεν είναι το ίδιο θετικοί στη γονεϊκή εμπλοκή με τους Νηπιαγωγούς ΓΑ που έχουν κάποιο άλλο μεταπτυχιακό ($M=4,18$). Οι Νηπιαγωγοί ΓΑ με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ($M=3,05$) είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις υλικοτεχνικές υποδομές σε σχέση με τους Νηπιαγωγούς ΓΑ που έχουν κάποιο άλλο μεταπτυχιακό ($M=2,45$).

Αναφορικά με τους Νηπιαγωγούς ΕΑΕ, αρχικά παρατηρήθηκε ότι η ηλικία τους επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την ικανοποίηση τους από το σχολικό κλίμα ($p=0,002<0,05$) και από τις σχέσεις τους με τους γονείς ($p=0,023<0,05$). Επίσης οι έγγαμοι Νηπιαγωγοί ΕΑΕ του δείγματος παρουσίασαν υψηλότερη ικανοποίηση από τις υλικοτεχνικές υποδομές ($M=3,33$) σε σχέση με τους άγαμους ($M=2,47$). Η διαφορά αυτή προέκυψε στατιστικά σημαντική ($p=0,017<0,05$). Η προϋπηρεσία των Νηπιαγωγών στην ειδική αγωγή επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την ικανοποίηση τους από τις υλικοτεχνικές υποδομές ($p=0,022<0,05$) και από τις σχέσεις τους με τους γονείς ($p=0,016<0,05$). Τέλος, οι επιπλέον σπουδές των Νηπιαγωγών ΕΑΕ επηρεάζουν την άποψη τους για τη γονεϊκή εμπλοκή ($p=0,009<0,05$). Συγκεκριμένα, οι Νηπιαγωγοί ΕΑΕ με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή είναι πιο θετικοί στη γονεϊκή εμπλοκή ($M=3,50$) σε σχέση με τους Νηπιαγωγούς ΕΑΕ με άλλο μεταπτυχιακό ($M=3,00$).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ της παραμέτρου Γονεϊκή Εμπλοκή και των τεσσάρων παραμέτρων Επαγγελματικής ικανοποίησης σύμφωνα με τον συντελεστή συσχέτισης Spearmanho σε κάθε ομάδα δείγματος. Στους συμμετέχοντες Δασκάλους ΓΑ η άποψη τους για τη γονεϊκή εμπλοκή προέκυψε ότι σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ικανοποίηση τους από τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου ($p=0,020<0,05$), από τις επιδόσεις των μαθητών ($p=0,012$) και από τις σχέσεις με τους γονείς ($p=0,019<0,05$). Δηλαδή όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι Δάσκαλοι ΓΑ από τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, τις επιδόσεις των μαθητών και από τις σχέσεις με τους γονείς, τόσο πιο θετικοί είναι και ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή. Εντούτοις, στους συμμετέχοντες Δασκάλους ΕΑΕ δεν προέκυψε να επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά η άποψη τους για τη γονεϊκή εμπλοκή από την επαγγελματική τους ικανοποίηση σε κάθε παράμετρο αυτής

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι Νηπιαγωγοί ΓΑ από τις υλικοτεχνικές υποδομές τόσο λιγότερο επιθυμούν τη γονεϊκή εμπλοκή ($p=0,010<0,05$), ενώ αντίθετα όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι Νηπιαγωγοί ΕΑΕ από τις υλικοτεχνικές υποδομές τόσο περισσότερο επιθυμούν τη γονεϊκή εμπλοκή ($p=0,012<0,05$).

Επιπρόσθετα, στους Νηπιαγωγούς ΓΑ του δείγματος, η άποψη τους για τη γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ικανοποίηση τους από τις επιδόσεις των μαθητών ($p=0,025$) ενώ στους Νηπιαγωγούς ΕΑΕ η σχέση αυτή είναι αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική ($p=0,431>0,05$) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Συσχέτιση Γονεϊκής Εμπλοκής με Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών ΕΑΕ

		Γονεϊκή Εμπλοκή	Υλικοτεχνικές Υποδομές	Σχολικό Κλίμα	Επιδόσεις Μαθητών	Σχέσεις με Γονείς
Γονεϊκή Εμπλοκή	r _s	1,000	,360*	,284	-,116	-,082
	p		,012	,051	,431	,578
	N		48	48	48	48
Υλικοτεχνικές Υποδομές	r _s		1,000	,538**	,193	,381**
	p			,000	,190	,008
	N			48	48	48
Σχολικό Κλίμα	r _s			1,000	,482**	,617**
	p				,001	,000
	N				48	48
Επιδόσεις Μαθητών	r _s				1,000	,558**
	p					,000
	N					48
Σχέσεις με Γονείς	r _s					1,000
	p					
	N					

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με άλλες έρευνες που έχουν εξετάσει την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων γενικής αγωγής (Δημητριάδης και Παπαδόπουλος, 2013, Παπαπαναγιώτου και Θεοφιλίδης, 2008, Κουστέλιος, 2001, Fraser, et al., 1998), οι οποίες αποδεικνύουν ότι οι δάσκαλοι δηλώνουν σχετικά υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης. αλλά και ειδικής (Platsidou and Agaliotis, 2008) καθώς και με έρευνες που διερευνούν την ικανοποίηση των νηπιαγωγών (Tsigilis, et al., 2006). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι το ίδιο ικανοποιημένοι με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, γεγονός που συνάδει με αποτελέσματα άλλων ερευνών, που αποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση μεταξύ των ομάδων (Darsy, et al., 1995, Billingsley and Cross, 1992). Ωστόσο, άλλη έρευνα έχει αποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται λιγότερη ικανοποίηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν στη γενική αγωγή (Stemprien and Loeb, 2002).

Όσον αφορά τη συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, για τους δασκάλους γενικής αγωγής δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των διάφορων δημογραφικών στοιχείων και των παραμέτρων της

ικανοποίησης. Το ίδιο δε συμβαίνει με τους δασκάλους ειδικής αγωγής, καθώς και με τους νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής αγωγής, στους οποίους φαίνεται ότι συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία, όπως η ηλικία, η προϋπηρεσία, η οικογενειακή κατάσταση, η σχέση εργασίας με το σχολείο και οι επιπλέον σπουδές επιδρούν στις αντιλήψεις τους για τις διάφορες παραμέτρους της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι διάφορες έρευνες έχουν αποδείξει ότι χαρακτηριστικά όπως ηλικία (Platsidou and Agaliotis, 2008), η προϋπηρεσία (Σωτηρίου και Ιορδανίδης, 2015, VanMaele and VanHoute, 2012) και η οικογενειακή κατάσταση (Κάντας, 1996) επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Γενικά, οι έρευνες που σχετίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά έχουν φέρει στην επιφάνεια διάφορα ευρήματα.

Όσον αφορά στη γονεϊκή εμπλοκή, όλες οι ομάδες των εκπαιδευτικών φάνηκαν πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γονείς των μαθητών τους. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Sheldon and VanVoorhis (2004), οι οποίοι έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στη συνεργασία τους με τους γονείς στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης των μαθητών τους. Αντίθετα, η έρευνα του De-Carvalho (2001) κατέληξε στο ότι οι εκπαιδευτικοί δε θέλουν οι γονείς να παρεμβαίνουν στη δουλειά τους. Σχετικά με την κατάρτιση, οι Νηπιαγωγοί ΕΑΕ με επιπλέον σπουδές και συγκεκριμένα με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή είναι πιο θετικοί στη γονεϊκή εμπλοκή σε σχέση με τους Νηπιαγωγούς ΕΑΕ με άλλο μεταπτυχιακό, αποτέλεσμα που είναι παρόμοιο με την έρευνα των Moosa et al. (2001).

Αναφορικά με τη συσχέτιση παραμέτρων της επαγγελματικής ικανοποίησης με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί γονεϊκής εμπλοκής, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα ότι οι υλικοτεχνικές υποδομές επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη συνεργασία τους με τους γονείς. Συγκεκριμένα, *όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι Νηπιαγωγοί ΓΑ από τις υλικοτεχνικές υποδομές τόσο λιγότερο επιθυμούν τη γονεϊκή εμπλοκή, ενώ αντίθετα όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι Νηπιαγωγοί ΕΑΕ από τις υλικοτεχνικές υποδομές τόσο περισσότερο επιθυμούν τη γονεϊκή εμπλοκή.* Το αποτέλεσμα αυτό δεν μπορεί να αιτιολογηθεί με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς από όσο γνωρίζουμε, δεν έχει εξετασθεί παρόμοια συσχέτιση. Ωστόσο, το πόρισμα αυτό ίσως υφίσταται γιατί όντας ικανοποιημένοι οι Νηπιαγωγοί ΓΑ από τις υποδομές, δεν χρειάζονται σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία με τους γονείς και τη βλέπουν σαν κάτι που δεν μπορεί να προσφέρει περαιτέρω στο έργο τους. Αντίθετα, στον απαιτητικό τομέα της ΕΑΕ, οι Νηπιαγωγοί χρειάζονται απαραίτητα την γονεϊκή συμμετοχή, ειδικά σε ένα σχολείο με τις κατάλληλες υποδομές για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ένα τέτοιο σχολείο (νηπιαγωγείο) με καλές υποδομές και φιλικό προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι «ανοικτό» προς τα έξω, προς την κοινωνία και την οικογένεια, αφού στόχος του είναι η βελτιστοποίηση του έργου του με κάθε τρόπο και όχι η εσωστρέφεια και η απομόνωση των κτηριακών και άλλων προβλημάτων του.

Συμπερασματικά, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας φάνηκε μια *σημαντική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή.*

Περιορισμοί – προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποιοι περιορισμοί. Συγκεκριμένα, ο μικρός αριθμός του δείγματος και ο «βολικός» τρόπος δειγματοληψίας για τους ερευνητές καθιστούν προβληματική τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, δεν έχουν εξετασθεί συγκεκριμένες παράμετροι, που έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως η συνεργασία με το διευθυντή και το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό. Τέλος, απ' όσο γνωρίζουμε και μετά από την επισκόπηση

της σχετικής βιβλιογραφίας, η έλλειψη σχετικών με κάποια αποτελέσματα μας πηγών δε μας επέτρεψε να τα αιτιολογήσουμε ή να τα ερμηνεύσουμε.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, τα αποτελέσματα της μελέτης είναι σημαντικά, καθώς συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση με μία παράμετρο που δεν έχει εξετασθεί έως σήμερα, αυτήν της γονεϊκής εμπλοκής. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής μπορούν να δώσουν το κίνητρο και τις κατευθύνσεις για μελλοντική διερεύνηση του θέματος, με σκοπό την περαιτέρω ανάδειξη της συσχέτισης των δύο παραμέτρων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις Συνθήκες Εργασίας*. Αθήνα: Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΜΠΣ “Εκπαίδευση και Πολιτισμός”, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Darcy, P., Kusznikow, T. & Lester, D. (1995). Job satisfaction of special education teachers. *Psychological reports*, 77(1), 186-186.

De-Carvalho, M. E. P. (2001). *Rethinking family–school relations: A critique of parental involvement in schooling*. New Jersey/London: Erlbaum.

Δημητριάδης, Σ. και Παπαδόπουλος, Δ. (2013). Ψυχολογική Εξουσιοδότηση και συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 6 – 7. Τελευταία ανάκτηση 13/12/2015 <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue-67.html>

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., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R.; Van Voorhis, F. L. (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition.

Fraser, H., Draper, J. & Taylor W. (1998). The Quality of Teachers’ Professional Lives: Teachers and Job Satisfaction. *Evaluation & Research in Education*, 12(2), 61 -71.

Garcia, D.C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.

Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model, *Child Development*, 65(1), 237-252.

Haynes, N.M., & Comer, J.P. (1996). Integrating schools, families, and communities through successful school reform: The school development program. *School Psychology Review*, 25(4), 501-506.

Henderson, A.T., &Berla, N.. (Eds.) (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Washington, DC|: National Committee for Citizens in Education.

Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269.

Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management, 15* (7), 354-358.

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας (Burnout syndrome in teachers and in health and social care employees). *Ψυχολογία, 3*(2), 71-85.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία, 8*(1), 30-39.

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational behavior and human performance, 4*, 309-336.

Moosa, S., Karabenick, S., & Adam, L. (2001). Teachers' perceptions of Arab parent involvement in elementary schools. *School Community Journal, 11*(2), 7-26.

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education, 55*(1), 61-76.

Παπαπαναγιώτου, Φ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2008). Κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος και επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων στην Κύπρο. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία*, (842-859), Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Sheldon, B. S., & Van Voorhis, L. F. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 125-148.

Stempien, L.R. & Loeb, R.C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between

General Education and Special Education Teachers: Implications for Retention. *Remedial and Special Education, 23*(5), 258 – 267.

Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 3*(1), 80 - 100.

Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review, 1*(8), 225-261.

Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής, 4*, 141-154.

Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012). The Role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference?. *Teaching and Teacher Education, 28*, 879-889.

Warr, P. (2005). Work, well being and mental Health. In: Barling J., Kelloway K. & Frone M. (eds), *Handbook of Work Stress*. New York: Sage.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36* (2), 229-247.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΚΤΙΚΗ-ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Σταυρούλα Λυκιαρδοπούλου-Κοντάρα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των παιδιών με αντικοινωνική-επιθετική συμπεριφορά τείνει να αυξάνεται. Ακόμα πιο ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι οι ηλικίες των παιδιών αυτών είναι όλο και μικρότερες. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης παιδιού που φαιτά σε νηπιαγωγείο το οποίο εμφανίζει μια διαταρακτική-επιθετική συμπεριφορά. Αρχικά γίνεται προσπάθεια να περιγραφεί τα κύρια χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του παιδιού μέσα στη σχολική τάξη και να γίνει μια αρχική αξιολόγηση του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Σε δεύτερο επίπεδο αναλύουμε τους πιθανούς παράγοντες οι οποίοι προκαλούν αυτή τη συμπεριφορά υπό το πρίσμα των κυριότερων επιστημονικών θεωριών της ψυχολογίας. Τέλος διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις για τη διαχείριση της επιθετικής-διαταρακτικής συμπεριφοράς στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Επιθετική συμπεριφορά, αξιολόγηση, συνεργασία σχολείου-οικογένειας, τροποποίηση συμπεριφοράς.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια οι περιπτώσεις παιδιών με αντικοινωνική-επιθετική συμπεριφορά φαίνεται να απασχολούν όλο και περισσότερο τη σχολική κοινότητα. Ο αριθμός των παιδιών που παραπέμπεται σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα για επιθετικές μορφές συμπεριφοράς έχει αυξηθεί δραματικά. Ακόμα πιο ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι οι ηλικίες των παιδιών αυτών είναι όλο και μικρότερες, γεγονός που θέτει μια σειρά από ερωτήματα σχετικά με την αναζήτηση των αιτιών που προκαλούν και ενισχύουν τέτοιου είδους συμπεριφορές. Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε πρόσφατα, στην οποία συμμετείχαν 456 νηπιαγωγοί απ'όλη την Ελλάδα, ανέδειξε ως το πιο συχνό πρόβλημα συμπεριφοράς που εμφανίζεται στη νηπιακή τάξη την επιθετικότητα (Μαλικιώση-Λοΐζου & Γιαλαμάς, 2001). Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με πολλές άλλες ελληνικές και διεθνείς έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι παράμετροι, οι οποίες συμβάλλουν στην εμφάνιση αντικοινωνικών συμπεριφορών παρουσιάζουν μια μεγάλη ποικιλία και αποτελούν αντικείμενο μελέτης διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου(επιμ), 2004). Το βέβαιο είναι ότι πρόκειται για ένα περίπλοκο φαινόμενο, η κατανόηση του οποίου απαιτεί προσεκτική μελέτη μιας σειράς παραγόντων, οι οποίοι, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, καθορίζουν τη μορφή με την οποία θα εκδηλωθούν τα συμπτώματα της διαταραχής και την αρνητική ή θετική πρόγνωση για την εξέλιξή της (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Παρακάτω θα ασχοληθούμε με μια περίπτωση παιδιού το οποίο παρουσιάζει διαταραχή διαγωγής και θα προσπαθήσουμε, αφού περιγράψουμε όσο το δυνατόν σαφέστερα τη μορφή με την οποία εμφανίζεται μέσα στη σχολική τάξη και αναλύσουμε τους πιθανούς αιτιολογικούς παράγοντες που την προκαλούν, να προτείνουμε κάποιους τρόπους

αντιμετώπισής της, οι οποίοι ενδεχόμενα μπορούν να συμβάλλουν στη σταδιακή τροποποίηση ή και εξάλειψη της προβληματικής συμπεριφοράς.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Ο Γιώργος είναι νήπιο 51/2 ετών και διανύει τον τρίτο μήνα της φοίτησής του σε δημόσιο νηπιαγωγείο πρωινού ωραρίου. Από τις πρώτες κιόλας μέρες της φοίτησής του παρουσιάζει μια διαταρακτική-επιθετική συμπεριφορά, η οποία είναι περισσότερο εμφανής κατά τις τελευταίες ώρες του σχολικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα δεν είναι λίγες οι φορές που, εντελώς απρόκλητα, επιτίθεται στα παιδιά που τυχαίνει να βρίσκονται δίπλα του. Για παράδειγμα ενώ εργάζονται όλοι μαζί στα τραπεζάκια, γυρίζει και δίνει δύο χαστούκια στο διπλανό του ή τον πιάνει από το λαιμό και κατόπιν συνεχίζει τη δουλειά του σαν να μη συμβαίνει τίποτα. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης παραμυθιού από τη νηπιαγωγό, αδυνατεί να καθίσει σε μια συγκεκριμένη θέση, αλλά παρουσιάζει μια αδικαιολόγητη κινητικότητα, όπως να σέρνεται και να ξαπλώνει στα παγκάκια, να πέφτει κάτω στο πάτωμα ή επάνω στα παιδιά, να κάνει χειρονομίες στο πρόσωπο των άλλων παιδιών κ.α. Ακόμα συχνά κλωτσάει τα άλλα παιδιά, χωρίς να έχει προηγηθεί κανυγας, ενώ κατά την ώρα της αποχώρησης παίρνει φόρα και πέφτει επάνω στα παιδιά. Κάποιες φορές δείχνει μια ιδιαίτερη προσοχή σε ένα συγκεκριμένο κορίτσι, το οποίο προσπαθεί να προσεγγίσει με τρόπους που θεωρούνται μη αποδεκτοί. Δύο φορές μάλιστα της κατέβασε το παντελόνι και φίλησε τον ποπό της, ενώ άλλες φορές κάθισε πίσω της στο καρεκλάκι κάνοντας κινήσεις ερωτικής πράξης. Ακόμα μια φορά έπιασε τα γεννητικά όργανα ενός αγοριού και τα πίεσε για να προκαλέσει στο παιδί πόνο. Οι παρατηρήσεις εκ μέρους της δασκάλας συχνά προκαλούν το θυμό του, τον οποίο συχνά εκδηλώνει με το να εκσφενδονίζει πράγματα στα άλλα παιδιά ή προσπαθεί να επιτεθεί στη δασκάλα. Ακόμα δεν είναι λίγες οι φορές που προκαλεί καταστροφές στη τάξη, λέγοντας ότι δεν του αρέσει κάτι από τη διακόσμηση ή σκορπίζει τα σκουπίδια από τις εργασίες του, ή σκίζει τις εργασίες του αν θεωρήσει ότι δεν είναι καλές.

Θετικά σημεία της συμπεριφοράς του Γιώργου

Ο Γιώργος είναι κατά τα άλλα ένα παιδί με πολλές γνώσεις που δείχνει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη, συμμετέχοντας σε αυτές με ιδιαίτερη γλωσσική ικανότητα. Επίσης διαθέτει εξαιρετική φαντασία, όπως φαίνεται από τη ζωγραφική του και συνήθως ολοκληρώνει τις εργασίες του. Επίσης με προθυμία αναλαμβάνει να κάνει διάφορες δουλειές που του ανατίθενται. Κάποιες φορές επίσης δείχνει τη διάθεση να ζητήσει συγγνώμη από τα παιδιά που ενόχλησε ή από τη δασκάλα, δίνοντας την υπόσχεση ότι δε θα το ξανακάνει, κάτι που μέχρι σήμερα αδυνατεί να τηρήσει.

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Στη συνέχεια θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση όλων των παραμέτρων που συνιστούν το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού καθώς και τα σημαντικότερα σημεία από τη μέχρι τώρα πορεία του προκειμένου να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το πρόβλημα όσο το δυνατό καλύτερα.

Το οικογενειακό περιβάλλον

Ο Γιώργος είναι το μεγαλύτερο παιδί της οικογένειας. Υπάρχει ένα ακόμα κοριτσάκι περίπου ενός έτους. Η στάση του Γιώργου απέναντι στην αδελφή του, σύμφωνα με τη μητέρα του, δεν είναι καλή. Χωρίς να δώσει περισσότερες διευκρινίσεις είτε στη νηπιαγωγό ότι «δεν τη θέλει καθόλου». Ο πατέρας του είναι νοσηλευτής και η μητέρα του φιλόλογος προς το παρόν άνεργη. Το οικογενειακό ιστορικό των γονιών του δεν είναι ιδιαίτερα καλό. Ο πατέρας του

έμεινε ορφανός από μικρή ηλικία, ενώ η μητέρα του είναι παιδί χωρισμένων γονιών και σύμφωνα με ασφαλείς πληροφορίες έχει βιώσει τη βία ως παιδί μέσα στο σπίτι. Οι σχέσεις του ζευγαριού, όπως μπορέσαμε να διαπιστώσουμε από κάποια σχόλια του παιδιού, θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως δύσκολες. Σύμφωνα με το Γιώργο οι γονείς του μαλώνουν συχνά και υπάρχει ένταση στο σπίτι. Μάλιστα μια φορά, κατά δήλωση πάντα του παιδιού, ο πατέρας του έριξε ένα ποτήρι μπίρα στο πρόσωπο της μαμάς. Είναι πολύ πιθανό και ο ίδιος ο Γιώργος να δέχεται βία από τους γονείς του. Η νηπιαγωγός παρατήρησε ότι όταν κάνει κάτι κακό και τον πλησιάζει για να του κάνει παρατήρηση, σηκώνει τα χέρια του για να προφυλαχθεί.

Οι απόψεις των γονέων

Οι γονείς του Γιώργου δεν είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμοι και αντιμετωπίζουν το όλο πρόβλημα με σχετική αδιαφορία. Κάποιες φορές μάλιστα δυσανασχετούν και δηλώνουν ότι και οι ίδιοι δεν είναι αρκετά κοινωνικοί και ομιλητικοί, κάτι που δεν είναι κατ' ανάγκη επιλήψιμο. Μάλιστα ο πατέρας του μια φορά δικαιολόγησε την ενέργεια του γιου του να χαλάσει τη διακόσμηση της τάξης, λέγοντας ότι από την αρχή δεν του άρεσε καθόλου. Αντίθετα η μητέρα του μερικές φορές δείχνει περισσότερο συνεργάσιμη και διηγείται κάποια περιστατικά όπου ο Γιώργος ομολογεί ότι δεν πρέπει να φέρεται με άσχημο τρόπο και δείχνει απογοητευμένος γιατί θεωρεί ότι δεν θα τα καταφέρει να γίνει καλό παιδί.

Ιατρικό ιστορικό του παιδιού

Απ' ότι έγινε δυνατόν να διαπιστώσουμε δεν υπάρχει κάτι σημαντικό στην όλη αναπτυξιακή πορεία του Γιώργου που θα μπορούσε να σχετίζεται με την μέχρι τώρα εξέλιξή του. Η ανάπτυξη που παρουσιάζει σήμερα είναι πολύ καλή και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα από τα πιο αναπτυγμένα παιδιά της τάξης του, με κανονικό σωματικό βάρος και καλή φυσική εικόνα. Από νοητική άποψη θα μπορούσαμε να τον χαρακτηρίσουμε ως ένα έξυπνο παιδί με πολλές γνώσεις και ενδιαφέρον για μάθηση που ανταποκρίνεται επαρκώς στις υποχρεώσεις του. Παρουσιάζει μια έντονη κινητική δραστηριότητα, η οποία όμως δεν τον εμποδίζει να ολοκληρώνει τις εργασίες που του ανατίθενται.

Η μέχρι τώρα σχολική ζωή του παιδιού

Ο Γιώργος τον προηγούμενο χρόνο φοίτησε για ένα μικρό χρονικό διάστημα σε ένα γειτονικό νηπιαγωγείο. Η προσαρμογή του δεν ήταν ιδιαίτερα καλή και αναγκάστηκε να διακόψει τη φοίτησή του και να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα σε βρεφονηπιακό σταθμό του δήμου. Η νηπιαγωγός του πρώτου νηπιαγωγείου τον χαρακτήρισε ως «προβληματικό» παιδί.

Χαρακτηριστικά του αναπτυξιακού σταδίου του Γιώργου

Ο Γιώργος διανύει το έκτο έτος της ηλικίας του. Σύμφωνα με τα πορίσματα της εξελικτικής ψυχολογίας το παιδί στο στάδιο αυτό αρχίζει να κατακτά τον έλεγχο της κινητικής του δραστηριότητας και να αναπτύσσει την αδρή και τη λεπτή κινητικότητά του. Αυτό φαίνεται και από τον τρόπο που χειρίζεται το μολύβι και το ψαλίδι. Είναι πλέον ικανό να ζωγραφίζει μέσα στο περίγραμμα και να κόβει στο σημείο που θα του υποδείξουμε.

Σε ότι έχει να κάνει με τη συναισθηματική του ανάπτυξη σύμφωνα με τον Erikson βρίσκεται στο τέταρτο στάδιο στο οποίο το παιδί «καλείται να ξεπεράσει τα συναισθήματα αποτυχίας. Εργάζεται για να επιτύχει στο σχολείο, στον αθλητισμό και στις κοινωνικές σχέσεις. Αν δεν τα καταφέρει μπορεί να βιώσει αποτυχία και κατωτερότητα σε σχέση με τους συνομηλίκους, από τους οποίους μπορεί να απομονωθεί» (Παπαγεωργίου, 2001, σ.15).

Η νοητική-γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού έξι ετών, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, βρίσκεται στην περίοδο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών. Κατά την περίοδο αυτή το

παιδί έχει την ικανότητα να σχηματίζει νοητικές αναπαραστάσεις των αντικειμένων αλλά εξακολουθεί να παρουσιάζει έναν έντονο εγωκεντρισμό που το οδηγεί να βλέπει τον κόσμο σε άμεση σχέση με τον εαυτό του (Παπαγεωργίου, 2001, σ.17). Η εργασία ωστόσο σε ένα αναπτυγμένο πολιτισμικό περιβάλλον με πλούσια ερεθίσματα και συνεργατικές δραστηριότητες με την υποστήριξη μεγαλύτερων συνομηλίκων και των δασκάλων μπορεί, σύμφωνα με το Vygotsky, να το βοηθήσει να κατακτήσει υψηλότερο στάδιο ανάπτυξης από αυτό που θα μπορούσε μόνο του (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη, από την ηλικία των πέντε ετών και πέρα, παρατηρείται μια σταδιακή κατάκτηση της γραμματικής και συντακτικής δομής του λόγου, κάτι που συμβάλλει στη ραγδαία εξέλιξη της εκφραστικής ικανότητας των παιδιών.

Σε ότι έχει να κάνει με τη κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων και αυτή βρίσκεται σε ένα κρίσιμο και καθοριστικό για τη μετέπειτα εξέλιξή τους στάδιο. Εμφανίζονται οι πρώτες κοινωνικές δεξιότητες κυρίως μέσα από τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι, το οποίο τώρα παύει να είναι μοναχικό και παράλληλο και γίνεται συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό. Στην περίοδο αυτή παρατηρούνται δύο σημαντικές παράμετροι της κοινωνικής ανάπτυξης: η ομάδα των συνομηλίκων μεγαλώνει και αρχίζουν να δημιουργούνται φιλίες. Βέβαια η φιλία ακόμα αξιολογείται με βάση το «κέρδος» και μπορούμε να διακρίνουμε ομάδες παιδιών: δημοφιλή, αμφισβητούμενα, παραμελημένα, απορριπτέα και παιδιά που βρίσκονται ενδιάμεσα (Παπαγεωργίου, 2001).

Τέλος η ανάπτυξη της ηθικής συνείδησης του παιδιού νηπιακής ηλικίας βρίσκεται σε πολύ πρώιμο στάδιο. Έχουμε να κάνουμε με μια ετερόνομη μορφή ηθικής, η οποία προσδιορίζεται κυρίως από την πίεση που ασκούν στο παιδί οι σημαντικοί ενήλικες (γονείς, δάσκαλοι). Υπακούει στους κανόνες για να αποφύγει την τιμωρία και όχι γιατί έχει αναπτύξει ένα αυτόνομο αξιακό σύστημα που το καθοδηγεί να πράξει το σωστό.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι δεξιότητες που το παιδί έχει κατακτήσει στην ηλικία των πέντε ετών αυτές είναι οι εξής: γνωρίζει τα βασικά χρώματα, μπορεί να ζωγραφίσει τρία μέρη ενός ανθρώπου και να αντιγράψει ένα τετράγωνο, είναι σε θέση να μοιραστεί και να παίξει με άλλα παιδιά.

Σε ότι αφορά στην εξελικτική πορεία του φαινομένου της διαταρακτικής-επιθετικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με κλινικές μελέτες (Goodenough, Hartup), η μορφή με την οποία εμφανίζεται στην ηλικία των 6-7 ετών είναι διαφορετική από εκείνη με την οποία συναντάται στα μικρότερα παιδιά. Έτσι στα μικρά παιδιά τα ξεσπάσματα θυμού και οι σωματικές επιθέσεις παρατηρούνται αρκετά συχνά, αλλά έχουν συντελεστικό κυρίως χαρακτήρα, δηλαδή αποσκοπούν στην απόκτηση ή τη διατήρηση κάποιου αντικειμένου και όχι στην πρόκληση κακού στον κάτοχό του. Αντίθετα μεγαλώνοντας στρέφονται προς μια λεκτική επιθετικότητα (βρισιές, κοροϊδίες) που έχει κυρίως εχθρικό χαρακτήρα αποσκοπώντας στην πρόκληση βλάβης στο άλλο παιδί (Herbert, 1996, Παρασκευόπουλος Ι., 1985).

Οι συμπεριφορές αυτές ωστόσο θεωρούνται ως ένα βαθμό φυσιολογικές και τείνουν να εξαφανιστούν με την πάροδο του χρόνου. Για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά ως αποκλίνουσα θα πρέπει να μελετηθούν και άλλοι παράμετροι όπως είναι η ταυτόχρονη εμφάνιση πολλών συμπτωμάτων επιθετικής συμπεριφοράς, η σοβαρότητα, η συχνότητα και η διάρκεια της εμφάνισής τους, καθώς και η εκδήλωσή τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα (σπίτι, σχολείο, κοινότητα). Σε περιπτώσεις πρώιμης έναρξης της διαταραχής τα πρώτα συμπτώματα εμφανίζονται πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού. Κατά την προσχολική ηλικία παρουσιάζουν ανυπακοή, δυσκολία να ανεχθούν οποιαδήποτε ματαίωση, έντονη επιθετικότητα και δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Μελέτες που έχουν εξετάσει τη σταθερότητα και τη συνέχεια των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική διαχρονική σταθερότητα μεταξύ της ανυπακοής, της

προκλητικής συμπεριφοράς απέναντι στους ενηλίκους, της επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στους συνομηλίκους, της παρορμητικής και της υπερκινητικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία και των πιο σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. (Καλαντζή-Αζίζι, Ζαφειροπούλου(επιμ.), 2004).

Ακόμα θα πρέπει να αναφέρουμε ότι έχει παρατηρηθεί συννοσηρότητα της διαταραχής διαγωγής με άλλες διαταραχές. Τα παιδιά με διάγνωση διαταραχής της διαγωγής λαμβάνουν και τη διάγνωση ΔΕΠΥ (διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα) σε ποσοστό 50-90% σε κλινικά δείγματα. Ακόμα μπορεί να υπάρξει συννοσηρότητα με μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές διαταραχές, ιδιαίτερα κατάθλιψη.

Θεωρητικές απόψεις για την αιτιολογία των διαταραχών συμπεριφοράς

Η κατανόηση των παραγόντων οι οποίοι συμβάλλουν στην εμφάνιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς δεν είναι πάντοτε εύκολη υπόθεση. Συχνά η διαπλοκή εσωτερικών-βιολογικών και εξωτερικών-περιβαλλοντικών παραμέτρων κάνουν το πρόβλημα αρκετά περίπλοκο και μπορούν να οδηγήσουν σε λανθασμένα συμπεράσματα. Όσον αφορά τον προσδιορισμό των αιτιολογικών παραγόντων, οι οποίοι ευθύνονται για μια προβληματική συμπεριφορά, έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Οι θεωρίες αυτές θα μπορούσαν να ενταχθούν στις εξής κατηγορίες (Καλαντζή-Αζίζι, 2004):

1. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις θεωρίες των ενστίκτων, με κυριότερες τη ψυχαναλυτική και την εθολογική θεωρία. Σύμφωνα με αυτές η επιθετικότητα είναι ενδογενής στην ανθρώπινη φύση και τείνει να εκτονώνεται με διάφορες ενέργειες οι οποίες είτε είναι κοινωνικά αποδεκτές (σωματική άσκηση, παιχνίδι, δουλειά), είτε όχι (σωματικές ή λεκτικές επιθέσεις, καταστροφές, κλοπές κ.α.).

2. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στη συμπεριφοριστική κατεύθυνση, σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι κυρίως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών παραγόντων. Κατά την άποψη των συμπεριφοριστών, τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών οφείλονται στις συγκρούσεις των παιδιών με το περιβάλλον τους. Οι εσωτερικές νοητικές διεργασίες τείνουν να υποβαθμίζονται ενώ αντίθετα αναγνωρίζεται ο κεντρικός ρόλος των εξωτερικών ερεθισμάτων στην εκδήλωσή τους. Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσεται και η θεωρία της μάθησης μέσω μίμησης του προτύπου που διατυπώθηκε από τον Bandura. Σύμφωνα με αυτήν η μάθηση μιας συμπεριφοράς μπορεί να γίνει μέσω της παρατήρησης και μίμησης ενός προτύπου, δηλαδή ενός προσώπου που την εκτελεί και μάλιστα όταν είναι πρόσωπο κύρους (γονιός, δάσκαλος, τηλεοπτικό πρόσωπο). Σε ότι αφορά την επιθετική συμπεριφορά, με την οποία ασχολήθηκε ιδιαίτερα ο Bandura, διαπιστώθηκε ότι το παιδί τείνει να αναπαράγει επιθετικές συμπεριφορές, μιμούμενο πρότυπα από το στενό οικογενειακό του περιβάλλον (Κολιάδης, 1994).

3. Την τρίτη κατηγορία αποτελούν οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες και ειδικότερα η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών. Οι θεωρητικοί που υποστηρίζουν αυτές τις απόψεις, ισχυρίζονται ότι ο τρόπος που αντιδρά ένα άτομο δεν εξαρτάται τόσο από τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον, όσο από τον τρόπο που θα τα επεξεργαστεί και θα τα ερμηνεύσει. Όσον αφορά την επιθετική-διαταρακτική συμπεριφορά τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία μαθαίνουν σενάρια, δηλαδή εξειδικευμένα και στερεότυπα σχήματα, σχετικά με τον τρόπο που εκτυλίσσονται τα γεγονότα σε περιπτώσεις επιθετικής συμπεριφοράς. Τα επιθετικά παιδιά ανακαλούν από τη μνήμη ευκολότερα και ταχύτερα σενάρια που αναφέρονται σε επιθετικά γεγονότα.

4. Η θεωρία του δεσμού αναπτύχθηκε αρχικά από τον Bowlby, ο οποίος περιέγραψε τη συμπεριφορά προσκόλλησης ως μια πολύπλοκη, αμφίδρομη διαδικασία δια μέσου της οποίας

το παιδί συνδέεται συναισθηματικά με τα μέλη της οικογένειας και κυρίως τη μητέρα. Η Ainsworth και οι συνεργάτες της περιέγραψαν δύο είδη δεσμού, τον ασφαλή και τον ανασφαλή. Τα τελευταία χρόνια έχουν δει το φως της δημοσιότητας ένας σημαντικός αριθμός ερευνών οι οποίες διερευνούν τη σχέση μεταξύ της διαδικασίας ανάπτυξης του δεσμού ανάμεσα στο παιδί και τη μητέρα του και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής. Αρκετοί ερευνητές, μεταξύ των οποίων και οι Dekleyn και Erickson, διαπίστωσε ότι ο ανασφαλής δεσμός μητέρας-παιδιού μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής κατά την προσχολική ηλικία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Πιθανοί αιτιολογικοί παράγοντες της συμπεριφοράς του Γιώργου

Σύμφωνα με τα όσα εκθέσαμε παραπάνω σχετικά με την αιτιολογία των προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως αυτή περιγράφεται από τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό του παιδιού, θα επιχειρήσουμε να διατυπώσουμε κάποιες υποθέσεις που εξηγούν την εμφάνιση αυτής της συμπεριφοράς. Δεδομένου ότι πρόκειται για ένα παιδί με κανονική νοημοσύνη και ικανοποιητική συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, θα πρέπει να αποκλείσουμε την πιθανότητα η προβληματική συμπεριφορά να οφείλεται σε μαθησιακές δυσκολίες ή άλλου είδους ανεπάρκειες που έχουν βιολογική-σωματική βάση. Η μόνη αιτία που μπορεί να εντοπίσουμε ίσως έχει να κάνει με το βαθύτερο ψυχισμό του παιδιού, ο οποίος ίσως να έχει κάποια χαρακτηριστικά έντονης και δυναμικής ιδιοσυγκρασίας.

Αντίθετα οι σχέσεις του παιδιού με το οικογενειακό του περιβάλλον και οι δύσκολες καταστάσεις που βιώνει, όταν γίνεται μάρτυρας σκηνών βίας, θα μπορούσαν να συντελέσουν στην εμφάνιση προκλητικής-επιθετικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα μίμησης του πατρικού κυρίως προτύπου. Ακόμα το ασταθές ψυχολογικό προφίλ του πατέρα και της μητέρας, το οποίο οφείλεται κυρίως στα δύσκολα παιδικά τους χρόνια ίσως να εμποδίζει τη δημιουργία ασφαλούς δεσμού με το παιδί κάτι που όπως είδαμε εντοπίστηκε σε πολλές περιπτώσεις διαταρακτικής συμπεριφοράς. Επιπροσθέτως η ύπαρξη ενός πολύ μικρότερου του παιδιού στην οικογένεια, επιτείνει πιθανότατα το πρόβλημα μια και ο Γιώργος έπαψε να μονοπωλεί το ενδιαφέρον των γονιών του, κάτι που για όλα σχεδόν τα παιδιά αποτελεί δυσάρεστη εμπειρία.

Λόγω της απροθυμίας της οικογένειας να συνεργαστεί με τις νηπιαγωγούς και να δώσει περισσότερες πληροφορίες για το οικογενειακό κλίμα και τις δυσκολίες που βιώνει ο Γιώργος μέσα στο σπίτι, δεν είμαστε σε θέση να προχωρήσουμε βαθύτερα στον εντοπισμό και άλλων αιτιολογικών παραγόντων που πιθανότατα συμβάλλουν στην εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Όλα τα θεωρητικά μοντέλα που κατά καιρούς επινοήθηκαν για να ερμηνεύσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, προτείνουν ολοκληρωμένες λύσεις για την αντιμετώπισή της. Έτσι οι συμπεριφοριστικές θεωρίες επικεντρώνονται στο να μάθουν τους γονείς και τους δασκάλους να εντοπίζουν τους παράγοντες που προηγούνται από εκείνους που έπονται της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, να ενισχύουν τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (με αμοιβές και επαίνους), να βρίσκουν αποτελεσματικότερους τρόπους διαχείρισης της διαταρακτικής συμπεριφοράς (αγνόηση των διαταρακτικών συμπεριφορών, περιορισμός αυταρχικών διαταγών) καθώς και να περιορίζουν τις επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού με την εφαρμογή τεχνικών όπως η απομάκρυνση από τις δραστηριότητες της τάξης (Μόττη-Στεφανίδη, 2004). Αντίθετα οι ψυχαναλυτικές θεωρίες δίνουν βαρύτητα στην

ιδιοσυγκρασία του ίδιου του παιδιού και προτείνουν τρόπους εκτόνωσης της συσσωρευμένης ενέργειας, μέσα από τη συμμετοχή του σε ποικίλες δραστηριότητες κοινωνικά αποδεκτές, όπως αθλητισμό, σωματική εργασία κ.α. Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση, θεωρώντας ότι η διαταρακτική συμπεριφορά πηγάζει από πλήθος γνωστικών παραποιήσεων, δηλαδή από γνωστικά λάθη που κάνουν τα παιδιά, προσπαθεί να τα βοηθήσει να επεξεργάζονται καλύτερα τα κοινωνικά ερεθίσματα, ώστε να αναζητούν κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους αντίδρασης.

Τα τελευταία χρόνια αρκετή διάδοση στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς έχει η οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο του συμπεριφορισμού. Η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει τη σχολική τάξη, την οικογένεια και τον κοινωνικό χώρο όπου ζει και δραστηριοποιείται το κάθε παιδί ως ένα σύστημα του οποίου τα μέλη βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά οποιουδήποτε μέλους του συστήματος επηρεάζει τα υπόλοιπα μέλη. Έτσι για να βοηθήσει ένα παιδί να αλλάξει μια προβληματική συμπεριφορά, είναι προτιμότερο να αλλάξει ο γονιός ή ο εκπαιδευτικός, εστιάζοντας το ενδιαφέρον του στις πλευρές εκείνες της συμπεριφοράς του παιδιού που είναι αποδεκτές. (Molnar & Lindquist, 1995). Για τη εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης οι παραπάνω ερευνητές προτείνουν κάποιες τεχνικές, οι οποίες προϋποθέτουν εξάσκηση από τα άτομα που καλούνται να τις εφαρμόσουν. Κεντρική θέση στις τεχνικές αυτές έχει η προσπάθεια αναγνώρισης θετικών κινήτρων στην προβληματική συμπεριφορά από γονείς και δασκάλους. Με τον τρόπο αυτό δίνουν στο παιδί να καταλάβει ότι κατανοούν την ανάγκη του να καταφεύγει σ' αυτή τη συμπεριφορά και απλά του επισημαίνουν ότι ίσως θα έπρεπε να λάβει υπόψη του και τις ανάγκες των άλλων παιδιών (Χρηστάκης, 2001).

Στην περίπτωση του Γιώργου ίσως θα βοηθούσε η χρήση κάποιων στοιχείων από όλες τις προσεγγίσεις που παραθέσαμε πιο πάνω. Θα μπορούσαμε για παράδειγμα να χρησιμοποιήσουμε κάποιες αμοιβές για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, οι οποίες θα είχαν τη μορφή επαίνου ή βραβείου (σφραγίδα, σοκολατάκι κλπ). Ακόμα σε περίπτωση διαταρακτικών ενεργειών η απομάκρυνση από την ομάδα για κάποιο χρονικό διάστημα, ίσως είχε θετικά αποτελέσματα. Επιπλέον η συνεχής απασχόλησή του με πράγματα που τον ενδιαφέρουν θα βοηθούσε να εκτονωθεί η μεγάλη ενεργητικότητά του και να σταματήσει να ψάχνει τρόπους για να ενοχλήσει τους άλλους.

Σε περίπτωση που τα μέτρα αυτά δεν αποδώσουν, ίσως θα ήταν σκόπιμο να γίνει μια προσπάθεια να εφαρμοστούν κάποιες τεχνικές της οικοσυστημικής προσέγγισης. Για παράδειγμα όταν ο Γιώργος εκδηλώνει την προβληματική συμπεριφορά απέναντι στα άλλα παιδιά, αντί η νηπιαγωγός να τον επαναφέρει στην τάξη λέγοντάς του να σταματήσει γιατί αλλιώς θα τον τιμωρήσει, θα μπορούσε να του πει: «Γιώργο, ξέρω ότι αγαπάς το Γιάννη και θέλεις να του δείξεις τα καλά σου αισθήματα. Όπως σκέφτηκες μήπως με τον τρόπο αυτό τον κάνεις να στεναχωριέται; Ίσως θα έπρεπε να του δείξεις αλλιώς ότι τον συμπαθείς».

Η μέθοδος τροποποίησης της συμπεριφοράς, η οποία στηρίζεται κυρίως στη συμπεριφοριστική κατεύθυνση αλλά ενσωματώνει στοιχεία και από την οικοσυστημική, τη συμβουλευτική και τις κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης σήμερα συγκεντρώνει τους περισσότερους υποστηρικτές στον κόσμο (Χρηστάκης, 2001). Είναι μια ολοκληρωμένη μέθοδος η οποία εφαρμόζεται με αρκετή επιτυχία από πολλούς εκπαιδευτικούς και γονείς και ίσως θα μπορούσε να γίνει μια προσπάθεια εφαρμογής της στην περίπτωση του Γιώργου. Τα κύρια σημεία της μεθόδου αυτής, σύμφωνα με τον Κ.Χρηστάκη (2001) είναι τα εξής:

- Η ακριβής περιγραφή της συμπεριφοράς που πρέπει να αλλάξει.

- Αναζήτηση των αιτιολογικών παραγόντων (ενδογενείς, περιβαλλοντικοί) καθώς και των συνθηκών κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η ανεπιθύμητη συμπεριφορά.
- Σχεδιασμός παρεμβάσεων με στόχο τον έλεγχο ή την αλλαγή των συνθηκών κάτω από τις οποίες εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά.
- Εκπόνηση διδακτικού προγράμματος για να επιτευχθεί η μάθηση της νέας επιθυμητής συμπεριφοράς.
- Αξιολόγηση και συστηματική καταγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού.

Σύμφωνα με τα παραπάνω προχωρούμε στη σύνταξη ενός καταλόγου, όπου γίνεται λειτουργική περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού με τα θετικά και τα αρνητικά της σημεία, επισημαίνεται το πρωταρχικό πρόβλημα που θα επιχειρήσουμε να τροποποιήσουμε και τίθεται ο διδακτικός στόχος, ο οποίος περιγράφει την επιθυμητή συμπεριφορά που πρέπει να αποκτήσει το παιδί. Είναι κατανοητό ότι είναι ανάγκη να γίνει μια ιεράρχηση των προβλημάτων του παιδιού, γιατί αν προσπαθήσουμε να τα αντιμετωπίσουμε όλα μαζί είναι πολύ πιθανό να αποτύχουμε και να απογοητευτούμε και εμείς και το παιδί. Η επιλογή του πρωταρχικού προβλήματος δεν είναι πάντοτε εύκολη. Το πιο σημαντικό κριτήριο που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στην επιλογή μας, σύμφωνα με την Στ.Πολυχρονοπούλου (1995), είναι να επιλέγεται μια συμπεριφορά που μπορεί να αλλάξει σε ένα εύλογα μικρό χρονικό διάστημα, συμπαρασύροντας, αν είναι δυνατό και άλλα επιμέρους προβλήματα. Για το Γιώργο ο κατάλογος θα μπορούσε να έχει την εξής μορφή:

Θετικά σχόλια/δυνατότητες

- Ακούει με ενδιαφέρον και συμμετέχει στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη.
- Έχει μεγάλη φαντασία και ζωγραφίζει πολύ ωραία.
- Βοηθά με προθυμία όταν του ζητηθεί.

584

Αρνητικά σχόλια/δυσκολίας ή προβλήματα

- Χτυπά και κλωτσά τα παιδιά απρόκλητα.
- Ενοχλεί κατά τη διάρκεια ομαδικής ακρόασης παραμυθιών ή συζήτησης στον κύκλο.
- Θυμώνει όταν η νηπιαγωγός του κάνει παρατηρήσεις.
- Καταστρέφει πράγματα.

Πρωταρχικό πρόβλημα

Χτυπά και κλωτσά τα παιδιά απρόκλητα.

Διδακτικός στόχος

Να μη χτυπά και κλωτσά τα παιδιά.

Στη συνέχεια προχωρούμε στη συστηματική παρακολούθηση της συμπεριφοράς του παιδιού ώστε να καταγραφεί η συχνότητα εμφάνισης του πρωταρχικού προβλήματος σε όλη τη διάρκεια της σχολικής μέρας. Έτσι σχηματίζεται η γραμμή βάσης, η οποία μας δίνει τη δυνατότητα να περιγράψουμε επακριβώς το βαθμό του προβλήματος πριν αρχίσει η παρέμβαση για τη βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού. Για να αποφευχθούν τυχόν λανθασμένες εκτιμήσεις η γραμμή βάσης προσδιορίζεται με τα δεδομένα διαδοχικών μετρήσεων μιας εβδομάδας. Η καταγραφή συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, ώστε να μπορούμε να κάνουμε αξιολόγηση της πορείας του παιδιού και σχεδιάζουμε ανάλογα τις παρεμβάσεις που κρίνονται απαραίτητες. Το επόμενο σημαντικό βήμα είναι να ανακαλύψουμε το προηγείται και τι έπεται της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται. Έτσι είναι πολύ πιθανό να

μπορέσουμε να παρέμβουμε ώστε να εξουδετερωθούν ή να επανακαθοριστούν οι παράγοντες, οι οποίοι προκαλούν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Το πρώτο βήμα για το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος είναι ο ορισμός ενός στόχου. Ο στόχος δηλώνει την επιθυμητή συμπεριφορά που θέλουμε να επιτύχει το παιδί και είναι μακροπρόθεσμος. Στη συγκεκριμένη περίπτωση του παιδιού που μελετάμε, για το πρωταρχικό πρόβλημα «χτυπά και κλωτσά τα παιδιά απρόκλητα», ο διδακτικός στόχος θα πρέπει να είναι «να μη χτυπά και κλωτσά τα παιδιά». Όπως είναι φυσικό ο μακροπρόθεσμος στόχος δεν επιτυγχάνεται σε πολύ σύντομο χρόνο. Η εμπειρία δείχνει ότι ο συνήθης χρόνος που απαιτείται είναι 3-6 μήνες. Έτσι είναι ανάγκη να προηγηθούν μικρότεροι στόχοι (υποστόχοι), οι οποίοι να διευκολύνουν το παιδί και τον εκπαιδευτικό να έχουν κάθε φορά σε σύντομο χρόνο ένα διδακτικό αποτέλεσμα, που λειτουργεί ενισχυτικά και για τους δυο. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται για την ανάλυση του στόχου σε βήματα είναι η μέθοδος της Ανάλυσης Έργου (task analysis). Τα βήματα είναι μια αναγκαία πορεία που πρέπει να ακολουθηθεί, για να μπορέσει το παιδί να πετύχει το στόχο. Το πρώτο βήμα είναι αυτό που, σύμφωνα με τη μέτρηση της συμπεριφοράς, το παιδί μπορεί να κάνει τώρα. Στην περίπτωση του Γιώργου τα βήματα θα μπορούσαν να είναι:

Βήμα 1^ο Περνά τον πρώτο κύκλο του προγράμματος χωρίς να χτυπά τα παιδιά. Διάρκεια εφαρμογής: Μία εβδομάδα.

Βήμα 2^ο Περνά το διάλειμμα χωρίς να χτυπά τα παιδιά. Διάρκεια: Μία εβδομάδα.

Βήμα 3^ο Περνά το δεύτερο κύκλο του προγράμματος χωρίς να χτυπά τα παιδιά.

Πολλές φορές για να επιτύχει το παιδί το διδακτικό στόχο που έχει τεθεί, πρέπει να υποστηρίζεται εργαζόμενο σε συνθήκες ευνοϊκές γι'αυτό. Η αποτυχία θα πρέπει να αποφεύγεται με κάθε τρόπο. Για το λόγο αυτό στα πρώτα βήματα της εφαρμογής του προγράμματος ο δάσκαλος έχει στραμμένη την προσοχή του ιδιαίτερα στο μαθητή αυτό και προσπαθεί να προλαβαίνει την ανεπιθύμητη, ενώ ενθαρρύνει την επιθυμητή συμπεριφορά. Βέβαια οι παρεμβάσεις και οι διευθετήσεις που γίνονται για να υποστηρίξουν το μαθητή πρέπει σταδιακά να μειώνονται. Ακόμα σημαντικό είναι ότι το παιδί πρέπει να ξέρει από την αρχή το σκοπό, τη μέθοδο και τη διαδικασία του προγράμματος και να υπάρχει συναίνεση και συνεργασία. Διαφορετικά είναι πιθανό να θεωρηθεί από το παιδί ως τιμωρία κάτι που θα σήμαινε αποτυχία ολόκληρου του προγράμματος.

Από την αρχή αποφασίζεται ποιες αμοιβές θα χρησιμοποιηθούν για να ενισχύουν την επιθυμητή συμπεριφορά, κάθε φορά που το παιδί πετυχαίνει το στόχο. Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία αμοιβών, ανάλογα με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και την ιδιοσυγκρασία του συγκεκριμένου παιδιού. Συνοπτικά οι αμοιβές μπορεί να είναι: 1.Υλικές (κάποιο δωράκι), 2.Προνόμια (π.χ.να παίξει περισσότερο χρόνο με το αγαπημένο του παιχνίδι), 3. Μάρκες (διάφορα αυτοκόλλητα ή σφραγίδες), 4.Κοινωνικές (έπαινος, επιδοκιμασία) και 5.Εσωτερικές (η ίδια η επιτυχία προκαλεί ευχαρίστηση στο μαθητή). Ένας καλός τρόπος να επιλέγονται οι αμοιβές είναι ο εκπαιδευτικός να συμβουλευεται τον κατάλογο των θετικών στοιχείων του παιδιού. Στην περίπτωση του Γιώργου ως ενισχυτές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν μάρκες, έπαινοι και επιδοκιμασίες καθώς και δικαίωμα να κάνει τις αγαπημένες του ζωγραφιές ή να παίζει με τα αγαπημένα του παιχνίδια. Ακόμα να αναλαμβάνει το ρόλο του βοηθού της νηπιαγωγού όταν χρειάζεται.

Τέλος θα πρέπει να τονίσουμε ότι μια βασική αρχή των προγραμμάτων τροποποίησης της συμπεριφοράς είναι το ότι όσο περισσότερα πρόσωπα συμμετέχουν στο πρόγραμμα, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες επιτυχίας. Έτσι καλό θα ήταν από την αρχή να ευαισθητοποιηθούν οι συμμαθητές και οι γονείς του Γιώργου, οι οποίοι θα κληθούν να

συνεργαστούν, ώστε να υπάρξει ομοιόμορφη αντιμετώπιση στην προβληματική συμπεριφορά. Βέβαια εδώ χρειάζεται μεγάλη προσοχή από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να κάνει τους κατάλληλους χειρισμούς που θα διασφαλίσουν την επιτυχία του προγράμματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Γονείς και εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν όλο και περισσότερο ότι οι παραδοσιακοί τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς (συμβουλή, καθοδήγηση, απειλή, τιμωρία) αποδεικνύονται όλο και περισσότερο ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί. Συχνά οδηγούν στην επιδείνωση των σχέσεών τους με τα παιδιά και προκαλούν τα αντίθετα αποτελέσματα. Αντίθετα η υιοθέτηση της ειλικρινούς και ισότιμης επικοινωνίας είναι δυνατόν να αλλάξει προς το καλύτερο το κλίμα της αλληλεπίδρασης και να έχει θετικά αποτελέσματα.

Παραπάνω προσπαθήσαμε όσο μας ήταν δυνατόν, λόγω των αντικειμενικών δυσκολιών που υπήρχαν, να περιγράψουμε και αναλύσουμε μια περίπτωση διαταρακτικής, επιθετικής συμπεριφοράς που συναντήσαμε σε ένα νηπιαγωγείο της Μυτιλήνης. Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη συμπεριφορά ως ήπιας μορφής, αντίστοιχες περιπτώσεις με την οποία μπορεί κανείς να συναντήσει σε όλα σχεδόν τα νηπιαγωγεία. Ωστόσο η συχνότητα και η διάρκεια της απαιτεί να ληφθούν κάποια μέτρα, ώστε να αποκατασταθεί η ομαλή λειτουργία της τάξης. Θεωρούμε ότι ο υπερβολικός τονισμός των αρνητικών σημείων της συμπεριφοράς του συγκεκριμένου παιδιού, δεν βοηθά στην επίλυση του προβλήματος, όπως άλλωστε και η πλήρης αγνόηση και αδιαφορία. Μια προσπάθεια εφαρμογής κάποιων από τα μέτρα που προτείναμε παραπάνω σε συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, ίσως θα δημιουργούσε τις κατάλληλες συνθήκες για την ομαλότερη προσαρμογή του και τη σταδιακή απόσβεση των προβληματικών συμπεριφορών.

586

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Herbert, M.(1996), *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: εκδ.Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε.-Μανιαδάκη, Κ.(2005), *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*, εκδ.Τυπωθήτω.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ.-Γιαλαμάς, Β.(2001), Προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία και τρόποι αντιμετώπισής τους, *Νέα Παιδεία*, τεύχος 97, 156-171.

Molnar, A.-Lindqist, B.(1995), *Προβλήματα συμπεριφοράς στο Σχολείο*, (μετ.επιμ. Α.Καλαντζή-Αζίζι), Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα(αρχική έκδοση: 1990).

Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου Χρ., Λαρδούτσου Σ.(2004), Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά, στο Καλαντζή-Αζίζι, Α,-Ζαφειροπούλου, Μ., (επιμ.), *Προσαρμογή στο Σχολείο*, Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Παπαγεωργίου, Β.(2001), *Παιδιά και Έφηβοι, προβλήματα ψυχικής υγείας*, Θεσσαλονίκη, εκδ.University Studio Press.

Παρασκευόπουλος, Ι.(1985), *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 2, Αθήνα:(αυτοέκδοση).

Πολυχρονοπούλου, Σ.(1995), *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα: (αυτοέκδοση).

Στάθης, Φ.(2001), *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αθήνα: (αυτοέκδοση).

Χρηστάκης, Κ.(2001), *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*, Αθήνα: εκδ.Ατραπός

ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Πετρούλα Μπέντσου, Δήμητρα Μπέντσου & Ευδοκία Κυρίκου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη κοινωνία έρχεται αντιμέτωπη με μια σειρά προκλήσεων, μέρος των οποίων αποτελεί η εκπαίδευση και η ενσωμάτωση, στην ευρύτερη κοινωνική και οικονομική ζωή, των ατόμων που φέρονται να έχουν ειδικές ανάγκες. Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές αλλαγές στο σύστημα της ειδικής εκπαίδευσης ώστε να προωθηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση από τα πρώτα στάδια της ενσωμάτωσης του παιδιού στην εκπαίδευση. Το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί στις μέρες μας ένα μείζον θέμα πάνω στο οποίο πολλοί ερευνητές έχουν επικεντρωθεί ώστε να βρουν τρόπους ανάπτυξης πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση όμως είναι μια συνεχής διαδικασία, δεν έχει όρια και τέλος.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Συνεκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα, σχολείο, αναλυτικό πρόγραμμα, ισότητα, φωνές παιδιών

ΟΡΙΣΜΟΣ

Στην βιβλιογραφία συναντάμε μια σειρά από όρους με τους οποίους θα μπορούσε κάποιος να εκφράσει την άποψη του ότι θα πρέπει να καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε όλα τα άτομα να έχουν ισότιμες ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση μεταξύ αυτών οι όροι ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση, ομαλοποίηση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθολικός σχεδιασμός μάθησης (Ζησιμόπουλος, 2011). Ωστόσο οι παραπάνω όροι δεν είναι ούτε ταυτόσημοι, ούτε αλληλοσυμπληρούμενοι. Οι παραπάνω όροι έχουν αντικατασταθεί τα τελευταία χρόνια από τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση, ο οποίος αποτελεί ουσιαστικά την εννοιολογική εξέλιξή τους (Ζησιμόπουλος, 2011).

Ως συμπεριληπτική εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση (Inclusive education) ή ολική εκπαίδευση ορίζεται «*το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους πολίτες για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι*» (Σούλης, 2002). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ως στόχο της την αναγνώριση της αξίας του κάθε ανθρώπου ανεξάρτητα της φυσικής, ψυχικής και διανοητικής του κατάστασης, η προώθηση της διαφορετικότητας, η ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης, η συνειδητοποίηση των ευθυνών κάθε ατόμου απέναντι στο εαυτό του αλλά και προς τους άλλους. Δεδομένου του ότι η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει ως προϋπόθεση πρακτικές βασισμένες στην μεθοδολογία που προωθούν στην προσαρμογή και την ευελιξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδασκαλίας μέσα στην τάξη με σκοπό να ενεργοποιήσει όλους τους μαθητές που φοιτούν σε αυτήν, δημιουργώντας έτσι τις βάσεις για την ανάπτυξη μιας πιο συμπεριληπτικής κοινωνίας (Αγγελίδης, 2011). Η παιδαγωγική της συμπεριληπτικής αναφέρεται κυρίως στην

αρχή της ισότιμης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ένα σχολείο για όλους το οποίο προσφέρει ίσα δικαιώματα σε όλους τους μαθητές όπου η μεροληπτική μεταχείριση και ο αποκλεισμός απουσιάζουν (Στασινός, 2013). Επομένως το σχολείο θα πρέπει να είναι ένα σχολείο για όλους, το οποίο δεν θα διακρίνει, ούτε θα περιθωριοποιεί τους μαθητές τους παρά μονάχα θα τους βοηθάει να εξελίσσονται κάνοντας πράξη τα όνειρά τους.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αν και η προώθηση της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ξεκινάει από τα πρώτα στάδια που το παιδί θα πάει στο σχολείο, υπάρχουν κάποιοι σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν καθοριστικά στο να αναπτυχθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το αναλυτικό πρόγραμμα που υπάρχει αυτή τη στιγμή στην εκπαίδευση, απευθύνεται σε ένα μόνο μέρος μαθητών αποκλείοντας έτσι μια μεγάλη μερίδα μαθητών που έχουν ορισμένη ιδιαιτερότητα. Τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τις δραστηριότητες με αποτέλεσμα να ενισχύεται το αίσθημα απογοήτευσης ως προς την μαθησιακή διαδικασία και να μένουν αμέτοχοι. Το ίδιο το αναλυτικό δηλαδή πρόγραμμα του σχολείου ενισχύει την περιθωριοποίησή των ατόμων αυτών.

Επίσης η κουλτούρα του σχολείου μπορεί να θέσει φραγμούς στην συνεκπαίδευση των παιδιών, αφού οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους που επιτυγχάνεται η μάθηση και η αναπαραγωγή ιδεών και στερεοτυπικών συμπεριφορών μπορεί να εμποδίσουν την προαγωγή του αλληλοσεβασμού και της αλληλεγγύης απέναντι στο διαφορετικό και να οδηγήσουν την συμπερίληψη ένα βήμα πίσω καθώς δηλώνεται έμμεσα η έλλειψη κοινωνικής μάθησης (Αγγελίδης, 2011).

Τον πιο σημαντικό όμως ρόλο διαδραματίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Μια αρνητική στάση ενός εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη ή κάποιο είδος ρατσιστικού σχολίου, μπορεί να προκαλέσει την ψυχολογική κατάπτωση του παιδιού και να τον απογοητεύσει ακόμα περισσότερο. Επίσης η μη κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού πάνω στα παιδιά με προβλήματα στην μάθηση μπορεί να προκαλέσει ολέθριες συνέπειες καθώς δεν θα είναι σε θέση ούτε να διαμορφώσει το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου αλλά ούτε και να συμπεριφερθεί σε ανθρώπινο-επικοινωνιακό επίπεδο με τα παιδιά αυτά.

588

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά στην διαμόρφωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια του σχολείου. Ένας από αυτούς είναι η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την δυνατότητα να διαφοροποιούν τόσο την ύλη των μαθημάτων όσο και τους στόχους ανάλογα τις ικανότητες και τις ανάγκες των παιδιών (Αγγελίδης, 2011). Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να εξατομικεύεται ως προς τα παιδιά με δυσκολία στην μάθηση καθώς δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους γρήγορους ρυθμούς που επιβάλλει το σύγχρονο σχολείο στα τυπικά παιδιά της εποχής.

Ακόμη το ίδιο το σχολείο θα πρέπει να είναι ένα σχολείο προσβάσιμο και φιλικό προς όλα τα παιδιά. Να μην θέτει φραγμούς σε άτομα με ιδιαιτερότητες. Το σχολείο αντικατοπτρίζει την κουλτούρα και τις αξίες της σύγχρονης κοινωνίας οι οποίες θα πρέπει να είναι ο αλληλοσεβασμός και η ισοτιμία όλων. Δεν θα πρέπει να μεταδίδει τον αποκλεισμό ατόμων με αναπηρία αλλά θα πρέπει να προωθεί τον σεβασμό για αυτά τα άτομα καθώς επίσης και

την συνεργασία τυπικών και μη τυπικών παιδιών για την βελτίωση και των δύο, τόσο σε ανθρώπινο όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Τέλος, καλό θα ήταν, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν λάβει την κατάλληλη ειδική εκπαίδευση για τον χειρισμό των παιδιών με αναπηρία, να επιμορφωθούν συμμετέχοντας σε σεμινάρια, συνέδρια ή παρουσιάσεις πάνω στην ειδική αλλά και την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πολύ σημαντικό σε αυτό το στάδιο είναι και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, ειδικών παιδαγωγών, διευθυντών, γονέων αλλά και των ίδιων των παιδιών. Μέσα από την συνεργασία τονώνεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών και τους κάνει πιο συμμετοχικούς. Μέσα από τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης αλλάζει η μέχρι τώρα κουλτούρα του σχολείου αφού και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν με ευχαρίστηση πως η μάθηση δεν βρίσκεται μόνο μέσα στο σχολείο αλλά κι έξω απ' αυτό και η μαθησιακή διαδικασία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά με τη χρήση πολλαπλών πηγών (Αγγελίδης, 2011).

ΦΩΝΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα τελευταία χρόνια με τις αλλαγές που γίνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, πολλοί μελετητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως για να υπάρξει ουσιαστική βελτίωση θα πρέπει οι φωνές των μαθητών να ακούγονται και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, ειδικά όσο αφορά τις αλλαγές που κάνουνε στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ερευνητές που ασχολούνται με την συμπεριληπτική εκπαίδευση έχουν κάνει αρκετές προσπάθειες για να ακούσουν τις φωνές ώστε να εντοπίσουν τα παιδιά που περιθωριοποιούνται (Messiou, 2002, Rose & Shevlin, 2004).

Τι είναι όμως η περιθωριοποίηση; Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώνη (1998) «είναι η πράξη κατά την οποία κάποιος βγαίνει από την ενεργό δράση και δεν του επιτρέπεται να κινηθεί στο επίκεντρο της δραστηριότητας, μέσα στο κοινωνικό σύνολο». Σε αντίστοιχη κατάσταση ένα παιδί είναι ακαδημαϊκά περιθωριοποιημένο όταν δεν του δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες ή στο αναλυτικό πρόγραμμα, και κοινωνικά περιθωριοποιημένο όταν δεν αναπτύσσει φιλίες με το περίγυρό του και γενικά σχέσεις με άλλα παιδιά.

Οι φωνές των παιδιών πρέπει να ακούγονται και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, έτσι ώστε να ενισχυθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση και να μειωθεί ο αποκλεισμός. Έχουν το δικαίωμα να μιλήσουν και να ακουστούν από τους εκπαιδευτικούς ειδικά όσο αφορά τις αλλαγές τους σχολείου. Με το άκουσμα των φωνών θα υπάρξει βελτίωση του σχολείου όσο αφορά την διδασκαλία και τη μάθηση. Ακόμα θα μπορέσουν να εντοπισθούν διάφορα προβλήματα τα οποία μπορεί να αντιμετωπίζουνε τα παιδιά και να μην έχουν το θάρρος να τα προβάλλουνε. Μέσα όμως από συζήτηση και κατανόηση ίσως σίγουρα θα βρεθούνε λύσεις. Τέλος, θα υπάρξει μεγάλη συμμετοχή των παιδιών μέσα στην σχολική τάξη και θα σταματήσουν να νιώθουν περιθωριοποιημένα κι ακατάδεκτα από τα άλλα παιδιά και τους καθηγητές τους.

Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να καταλάβουμε την γλώσσα των παιδιών ειδικά στην Α'βάθμια εκπαίδευση είναι μέσα από την χρήση του σχεδίου, το παιδικό ιχνογράφημα. Οι Matthews (1999) και Malchiodi (1998) υποστηρίζουν πως μέσα από το σχέδιο τα παιδιά αναπαριστούν τις δραστηριότητες, τα συναισθήματα και τις ιδέες τους καθώς επίσης και τις διάφορες εμπειρίες τους. Υποστηρίζουν πως τα παιδιά μέσα από τις ζωγραφιές τους μπορούν να «διηγηθούν» πολύ σύνθετες ιστορίες. Είναι ένας τρόπος επικοινωνίας των παιδιών που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαβάσουν. Οι Anning και Ring (2004)

παρατήρησαν πως στο προσχολικό επίπεδο δεν δίνεται στα σχέδια των παιδιών η απαιτούμενη σημασία από τους εκπαιδευτικούς. Ισχυρίζονται πως οι εκπαιδευτικοί κυρίως ενδιαφέρονται πιο πολύ για το αν τα παιδιά μπορούν να γράψουν το όνομά τους παρά για το ίδιο το σχέδιο. Αυτό το γεγονός είναι λάθος, και θα πρέπει να γίνονται μαθήματα ανίχνευσης παιδικού ιχνογραφήματος στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να διαβάσουν τα παιδιά με στόχο την καλύτερη εκπαίδευση τους αλλά και την βελτίωση του ίδιου του σχολείου.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Τα τελευταία χρόνια διάφορες χώρες γίνονται κέντρα προσέλκυσης μεταναστών συνήθως για βιοποριστικούς λόγους. Η ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας, η ύπαρξη υπερεθνικών θεσμών αλλά και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας δίνουν το στίγμα των σύγχρονων κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών (Μανιάτης 2006). Ως αποτέλεσμα αυτών τα κράτη οφείλουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτών είτε αφορά την κοινωνία είτε την θρησκεία είτε και την ίδια την εκπαίδευση. Καλούνται λοιπόν να υπερβούν το μονοπολιτισμικό τους προσανατολισμό και να λάβουν υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό που συναντάτε στο μαθητικό πληθυσμό (Μανιάτης, 2006).

Αυτό κυρίως πραγματοποιείται μέσα από την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εξ' ορισμού συνδέεται άμεσα και ταυτίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τα παιδιά της «ειδικής» εκπαίδευσης, αλλά σχετίζεται με την εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία και την επίδοσή τους (Booth & Ainscow 1998).

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή πρωτοποριακών συμπεριληπτικών πρακτικών προϋποθέτει την προσήλωση και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αναφορικά στη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των παιδιών τους (Αγγελίδης 2009). Στόχος είναι να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες αποφάσεων προκειμένου «να προετοιμάσουν τους μαθητές ως κοινωνικά ενεργούς πολίτες» (Burnett 1998:4). Η Opher (2006) υποστηρίζει ότι η στροφή προς το διαπολιτισμικό σχολείο συνοδεύεται από τον ορισμό της ισότητας ως ισότιμης κατανομής αποτελεσμάτων και όχι ως ισότιμης πρόσβασης. Ο Giangreco (1997) προσδιορίζει τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά των διαπολιτισμικών σχολείων α) συνεργατική και συλλογική εργασία, β) συμμετοχή της οικογένειας, γ) ανεπτυγμένο αίσθημα υπευθυνότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, δ) ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ε) διαδικασίες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας.

Στο διαπολιτισμικό μοντέλο, εκπαιδευτικοί και μαθητές μαθαίνουν να σέβονται όχι μόνο την διαφορετικότητα του άλλου αλλά και τις πολιτισμικές διαφορές και να κατανοούν τα κοινά τους σημεία. Μέσα από την συμπεριληπτική εκπαίδευση οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους ξεπερνώντας όλες τις διαφορές που τους χωρίζουν. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι άρτια εκπαιδευμένοι καθώς παίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θα πρέπει αρχικά να έχουν και οι ίδιοι ξεπεράσει κάθε ίχνος ρατσισμού προς τους διαφορετικούς ανθρώπους ώστε να μπορέσουν να μεταδώσουν αυτόν το αλληλοσεβασμό και την αναγνώριση της διαφορετικότητας. Ακόμη ένας καθοριστικός παράγοντας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι να αρχίσει από τις πρώτες τάξεις ώστε να μπορέσει να παιδί να μεγαλώσει με σεβασμό και αξιοπρέπεια προς τη διαφορετικότητα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ως προϋπόθεση το αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε παιδιού να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του και να έχει τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες όπως και κάθε παιδί της ηλικίας του (Allan 2003, Tilstone & Rose 2003, Ainscow et al., 2006). Ως συνέπεια αυτού είναι πως τα σχολεία επιδέχονται συχνά αλλαγές στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα ώστε να μπορούν να το προσαρμόσουν στις ανάγκες όλων των παιδιών και να είναι ευμετάβλητο σε οποιοδήποτε αλλαγές χρειαστεί. Με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν επωφελούνται μόνο τα παιδιά με δυσκολία στην μάθηση αλλά όλα τα παιδιά τα οποία φοιτούν σε αυτό το σχολείο. Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι μαθητές έχοντας στη διάθεσή τους περισσότερους εκπαιδευτικούς εκφράζουν γρηγορότερα τις απορίες τους, λαμβάνουν πιο άμεση ανατροφοδότηση και μειώνουν τον χρόνο παθητικής προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου (Spencer & Balboni 2003). Γι' αυτόν τον λόγο θα πρέπει να «ακούγονται» και οι φωνές των παιδιών. Ακούγοντας τις φωνές των παιδιών ενισχύεται ακόμα περισσότερο και η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανιχνεύσουν εάν τα παιδιά έχουν κάποιο πρόβλημα και να τα βοηθήσουν να το βγάλουν προς την επιφάνεια και να παρέχουν στο παιδί την κατάλληλη στήριξη για την λύση του προβλήματος.

Επομένως με το να ακούνε οι εκπαιδευτικοί τις φωνές των παιδιών, το να εισάγουν καινοτομίες στην διαδικασία εκμάθησης και το να συνεργάζονται μεταξύ τους, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των πρακτικών συμπερίληψης. Ακόμη θα πρέπει και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν άρνηση να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα που εμποδίζει την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους του μαθητές. Θα πρέπει να δίνουν τον λόγο σε όλους ανεξαιρέτως φύλλου, θρησκείας, εθνικότητας, πολιτικής ή ποτιστικής κοινότητας.

Το σχολείο αντικατοπτρίζει τις αξίες της κοινωνίας και είναι χώρος ζύμωσης προσωπικοτήτων και αξιών. Αντικατοπτρίζει την κουλτούρα και τις αξίες της σύγχρονης κοινωνίας οι οποίες θα πρέπει να είναι ο αλληλοσεβασμός και η ισοτιμία όλων και όχι η περιθωριοποίηση κι αποκλεισμός της διαφορετικότητας, κι αυτό μπορεί να επιτύχει μόνο μέσα από την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδης, Π. (2009). *Μορφές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από την πρακτική των υποψήφιων εκπαιδευτικών*, στο Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων* Ύχέση αμφίδρομη, Αθήνα: Ατραπός

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση

Ζησιμόπουλος, Δ. (2011). *Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα Παιδαγωγική της Συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μανιάτης, Π. (2006). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική». *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη

στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο» του «διαχωρισμού» σε «ένα σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο Ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge

Allan, J. (Ed.) (2003). *Inclusion, participation and democracy*. DordrechtQ Kluwer Academic Publishers

Anning, A. & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawing*. Buckingham: Open University Press.

Booth, T. (1995). Mapping inclusion and exclusion Concepts for all? In: C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds) *Towards inclusive schools?* London: David Fulton

Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*, London: Routledgr

Burnett, G. (1998). *Varieties of Multicultural Education*. ERIC Digest 98

Giangreco, M. F. (1997). *Key Lessons Learned about Inclusive Education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture*, International Journal of Disability, 44 (3), pp. 193-206

Malchiodi, C. (1998). *Understanding children's drawings*. London: Jessica Kingsley

Matthews, J. (1999). *The art of childhood and adolescence: The construction of meaning*. London: Falmer Press.

Missiou, K. (2002). Marginalization in primary schools: Listening to children's voices. *Support for Learning*, 17(3), 117-121

Opfer, V. D. (2006). *Evaluating Equity: a Framework for Understanding Action and Inaction on Social Justice Issues*, Educational Policy, 20 (1), pp. 271-290

Rose, R. & Shevlin, M. (2004). Encouraging voices: Listening to young who have been marginalized. *Support for Learning*, 19(4), 155-161

Spencer, V.G. & Balboni, G. (2003). Can students with mental retardation teach their peers? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 32-61.

Tilstone, C. & Rose, R. (2003). *Strategies to promote inclusive practice*. London: Routledge/Falmer

Η ΦΡΙΝΤΑ ΚΑΛΟ ΚΑΙ ΟΙ ΚΑΘΡΕΦΤΕΣ ΤΗΣ -ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ- ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Μαρία Μπούτση & Μαρία Κουτή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολικό έτος 2013-14 στο 5^ο Νηπιαγωγείο Σαλαμίνας πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα: «Με χρώμα και πινέλο φτιάχνω έναν κόσμο άλλον». Το πρόγραμμα σκόπευε στη διερεύνηση της ετερότητας στις ποικίλες της μορφές (γλωσσική, σωματική, πολιτισμική κτλ) μέσα από σχέδια εργασίας εντός τάξης με τα παιδιά και εργαστήρια τέχνης με την συμμετοχή παιδιών και γονιών. Στο σχέδιο εργασίας που αφορούσε την αναπηρία, τα παιδιά προσέγγισαν το έργο της ζωγράφου Φρίντα Κάλο, η οποία απεικόνιζε τον εαυτό της με έκδηλα τα σημάδια της σωματικής αναπηρίας αλλά και της αμφιθυμίας που της προκαλούσε ο έντονος τρόπος ζωής της. Τα παιδιά εστίασαν στο καλλιτεχνικό της έργο και παρέβλεψαν την αναπηρία ενώ οι γονείς θεώρησαν «στίγμα» την αδυναμία της να κάνει παιδιά. Η επεξεργασία βασικών εννοιών με αφορμή την τέχνη και τον σουρεαλισμό, όπως της μάθησης, των στρατηγικών κατάκτησης της γνώσης, της συλλογικότητας σε μια σχολική ομάδα έδωσε την αφορμή σε όλους τους συμμετέχοντες (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικό) να αναθεωρήσουν το δεδομένο πλαίσιο της τάξης και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για ένα συνεργατικό σχολείο, «ανοιχτό» σε όλους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Τέχνη, Αναπηρία, Σουρεαλισμός, Συνεργασία οικογένειας- σχολείου.

593

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σουρεαλισμός, η αναπηρία και η συνεργασία γονέων –νηπιαγωγείου μπορεί να μοιάζουν μεταξύ τους έννοιες ασύμβατες και αντιφατικές. Εάν όμως τοποθετηθούν σε ένα πλαίσιο εναλλακτικής μάθησης, όπως αυτό του νηπιαγωγείου, τότε όχι μόνο αλληλοσυμπληρώνονται αλλά η μια έννοια πυροδοτεί την άλλη.

Τη σχολική χρονιά 2013-14 το 5^ο νηπιαγωγείο Σαλαμίνας, συμμετείχε με τη δράση: «Με χρώμα και πινέλο φτιάχνω έναν κόσμο άλλον» στο πρόγραμμα «Μαθαίνουμε παρέα» του Ιδρύματος Ι. Λάτση. Στόχος ήταν μέσα από σχέδια εργασίας με τα παιδιά, που αφορούσαν την ετερότητα αλλά και εργαστήρια τέχνης με τους γονείς, να δοκιμαστούν στην πράξη διαδικασίες εμπλοκής γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και να τους εξοικειώσει με εναλλακτικές μορφές μάθησης, ανακαλώντας δικές τους μαθησιακές εμπειρίες.

Οι επιμέρους στόχοι-ερευνητικοί άξονες, ήταν οι ακόλουθοι:

A) Πώς θα μπορούσαν γονείς και παιδιά μαζί να ασχοληθούν με ένα νέο πεδίο μάθησης, ενδιαφέρον και προσιτό και στις δύο ηλικιακές ομάδες με πολλές συνιστώσες και διαστάσεις έτσι ώστε ο καθένας να εμβαθύνει στο σημείο που θα τον ενδιέφερε.

B) Πώς θα μπορούσαν επίσης οι γονείς να εξοικειωθούν με τους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης του νηπιαγωγείου και να μαθαίνουν τα παιδιά τους με παιγνιώδεις τρόπους, ώστε η μάθηση να είναι βιωματική.

Γ) Πώς θα κατανοούσαν οι γονείς στην πράξη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σχετικά με την ιχνηλάτηση μιας νέας γνώσης-δεξιότητας αλλά και την ελευθερία που προσφέρει αυτή η νοητική διαδικασία.

Δ) Πώς το σχολείο θα μπορούσε να λειτουργεί πιο ανοιχτά και να μαθαίνουμε μαζί όλοι οι εμπλεκόμενοι σε μια εκπαιδευτική σχέση (γονείς- παιδιά- εκπαιδευτικοί).

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Οι τρόποι εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα. Η δυναμική σχέση που διαμορφώνεται, σκοπεύει στην ανατροφοδότηση όλων των εμπλεκόμενων σε μια μαθησιακή σχέση ενώ οι διεθνείς έρευνες αποδεικνύουν ότι υπάρχει στενός συσχετισμός μεταξύ συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας με την υψηλή επίδοση στον ακαδημαϊκό τομέα και τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στη μάθηση (Ginsburg & Golbeck, 2004). Επιπλέον οι γονείς μαθαίνουν να υποστηρίζουν με ποικίλους τρόπους τη μάθηση των παιδιών τους (εμπλοκή σε αναγνωστικές δραστηριότητες με παιγνιώδη τρόπο, διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων κτλ) συνεχίζοντας την μάθηση του σχολείου στο σπίτι ενώ οι εκπαιδευτικοί ερχόμενοι σε επαφή με το οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών τους αξιοποιούν τις πληροφορίες, διαμορφώνοντας κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης (Κουτή Μ, & Ποταμιάνου Α. 2010).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος βασίστηκε στο πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2010-2011 υπό την καθοδήγηση των κ. Ν. Χριστοδούλου-Γκλιάου (Συμβούλου Α. ΥΠΕΠΘΑ), Μ. Μπιρμπίλη (Επίκουρη Καθηγήτρια ΑΠΘ) σε συνεργασία με τις Σχολικές Συμβούλους Προσχολικής Αγωγής Μ. Κουτή, Ν. Μουσιάδου, Ε. Καμπέρι και διερευνούσε τους τρόπους διερεύνησης και προώθησης του τρόπου συνεργασίας σχολείου – οικογένειας μέσα από εναλλακτικούς και βιωματικούς τρόπους (Κουτή Μ, Μπούτση Μ, Ματσιορόκου Π. 2013)

Οι δράσεις του προγράμματος βασίστηκαν στην τυπολογία Epstein (1996), η οποία αναφέρει πέντε είδη συνεργασίας (γονεϊκή, επικοινωνιακή, εθελοντική, συμμετοχή των γονέων στις μαθησιακές και αναπτυξιακές δραστηριότητες στο σπίτι, συνεργασία τους με την κοινότητα για την παροχή καλύτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ενίσχυση οικογενειακών πρακτικών). Επίσης χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο των Martin, Ranson & Tall (1997), το οποίο αναφέρεται λεπτομερειακά στα στάδια μετατροπής της εμπλοκής των γονέων σε ισότιμη συμμετοχή.

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΣΟΥΡΕΑΛΙΣΜΟΣ

Η επιλογή της τέχνης ως γνωστικού αντικείμενου λειτούργησε συνδυαστικά μεταξύ των στόχων, που αναφέρθηκαν, διότι διαμόρφωνε ένα ευρύ πεδίο δράσης, ανοιχτό σε πειραματισμούς και εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διασφάλιζε ότι το τελικό αποτέλεσμα θα ήταν προϊόν συλλογικής προσπάθειας και όλοι θα συμμετείχαν ισότιμα (αφού δεν απαιτούνταν προηγούμενη γνώση ή ανεπτυγμένη δεξιότητα ζωγραφικής). Στο τέλος ζητούμενο του προγράμματος ήταν το νηπιαγωγείο να αλλάξει μορφή και να μετατραπεί σε εργαστήριο τέχνης-γκαλερί-μουσείο. Η επίδραση της τέχνης συνδέθηκε άμεσα με την καθημερινότητα όλων και δεν έμεινε σε ένα αφηρημένο επίπεδο γνώσης συνδέοντας την θεωρία με την πράξη.

Ο σουρεαλισμός ως καλλιτεχνικό ρεύμα επιλέχτηκε διότι χαρακτηρίζεται από την ελευθερία έκφρασης του συναισθήματος και απευθύνεται κυρίως στο «θυμικό». Για να

αποκωδικοποιήσει κάποιος το συχνά «ακατάληπτο» νόημα των εικόνων, εάν δεν είναι γνώστης, χρειάζεται να διαθέτει τα κατάλληλα γνωστικά «εργαλεία», αντίστοιχα με αυτά που μαθαίνουμε στα παιδιά για να «διαβάζουν» μια εικόνα, ένα κείμενο ή μια γλώσσα. Ταυτόχρονα ενισχύουμε τον πειραματισμό δημιουργώντας ένα πλαίσιο ασφάλειας όπου η οποιαδήποτε απόπειρα «γραφής» δεν είναι απαραίτητο να έχει συμβατική μορφή αρκεί να έχει επικοινωνιακή διάσταση. Το ίδιο ακριβώς ζητήσαμε από τους γονείς, να εκφραστούν στο ασφαλές πλαίσιο του σουρεαλισμού, χωρίς να νοιάζονται για το τελικό αποτέλεσμα, ξαναβιώνοντας τη χαρά του πειραματισμού, πριν η γνώση τους σχολειοποιηθεί και συνδεθεί με την επίδοση.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρόγραμμα οργανώθηκε με βάση τα σχέδια εργασίας και η θεματική που επιλέχτηκε ήταν η ετερότητα στις ποικίλες της μορφές (πολιτισμική, γλωσσική, σωματική κτλ). Κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς πραγματοποιήθηκαν τα παρακάτω σχέδια εργασίας: 1) Τα παράξενα πρόσωπα του κ. Πικάσσο (Μαθαίνω το σώμα μου και τα συναισθήματά μου) 2) Ο κ. Καντίνσκυ και η μαγική του πόλη (Γεωμετρικά σχήματα) 3) Ο κ. Μιρό και το διάστημα (γλωσσική ετερότητα) 4) η κ. Φρίντα και οι καθρέφτες της (εικόνα εαυτού, πορτρέτο και αναπηρία).

Έγινε επίσης συστηματική προσπάθεια να συμμετέχουν και οι μπαμπάδες στα εργαστήρια, καθώς η συμμετοχή τους στην προσχολική εκπαίδευση είναι παραγνωρισμένη και η ευθύνη ενημέρωσης-συνεργασίας εναπόκειται σχεδόν αποκλειστικά στις μητέρες. Ένα αξιοσημείωτο του προγράμματος είναι ότι ζητήθηκε από τους γονείς να συμμετέχουν και τα υπόλοιπα αδέρφια, των παιδιών που φοιτούσαν, με αποτέλεσμα οι ομάδες να διευρυνθούν ακόμη περισσότερο.

595

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογία που επιλέχτηκε ήταν η έρευνα-δράσης, καθώς σύμφωνα με τον Elliot (1991) η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιτρέπει την μελέτη μιας κοινωνικής-εκπαιδευτικής κατάστασης και στοχεύει στην βελτίωση της ποιότητας της δράσης, στο πλαίσιο που πραγματοποιείται. Επιπλέον αυτό που θεωρείται ως νεωτερικό στοιχείο στην έρευνα δράσης είναι ότι «απαιτείται» η εμπλοκή των μελών της σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία, η οποία βασίζεται και ενεργοποιείται με βάση τις πραγματικές ανάγκες των υποκειμένων που συμμετέχουν (Posch 2003).

Η έρευνα οργανώθηκε σε 4 στάδια και διήρκεσε 3 μήνες. Συμμετείχαν 25 παιδιά και περίπου 40 γονείς. Στην φάση του σχεδιασμού, τέθηκαν οι προβληματισμοί, έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οργανώθηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία (ημερολόγιο, ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου, ατομικές και ομαδικές συναντήσεις ενημέρωσης, καταγραφή παρεμβάσεων).

Στην φάση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν 4 σχέδια εργασίας με τα παιδιά και 5 εργαστήρια γονέων-παιδιών. Οργανώθηκε δανειστική βιβλιοθήκη για παιδιά και ενήλικες με βιβλία τέχνης. Παρακολούθησαμε ανάλογες θεατρικές παραστάσεις και επιχειρήσαμε εικαστικές παρεμβάσεις στην αυλή του σχολείου.

Στο σχέδιο εργασίας που αφορούσε την ζωγράφο Φρίντα Κάλο ασχοληθήκαμε πολύ με παιχνίδια ενσυναίσθησης (της σιωπής και της αφής - ψηλάφηση διαδρομής με κλειστά μάτια, ζωγραφική με γάντια κτλ. Χρησιμοποιήσαμε πολύ τον καθρέφτη, για να παρατηρήσουμε και να ζωγραφίσουμε τον εαυτό μας αλλά και τον «Άλλον» αντίστοιχα. Ζωγραφίσαμε

αυτοπροσωπογραφίες, πειραματιστήκαμε με τα χρώματα και τις μείξεις. Παρατηρήσαμε τα αξεσουάρ που χρησιμοποιούσε και φτιάξαμε λουλούδια από περισσέυματα υφασμάτων. Σχεδιάσαμε ένα σχολείο προσβάσιμο σε όλους, συμμετέχοντας στο αντίστοιχο πρόγραμμα της Action Aid.

Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον «κριτικό φίλο» ανέλαβε το κομμάτι της καταγραφής της παρατήρησης και τέλος με την λήξη του προγράμματος από κοινού με τους γονείς, μέσω ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων, επιχειρήθηκε ο αναστοχασμός και η κριτική αποτίμηση του προγράμματος.

Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΙ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΦΡΙΝΤΑ ΚΑΛΟ

Το τελευταίο σχέδιο εργασίας αφορούσε την αναπηρία και για τον λόγο αυτό επιλέχτηκε η ζωγράφος Φρίντα Κάλο. Η Μεξικάνα ζωγράφος σε ηλικία έξι ετών ασθένησε από πολυομελίτιδα με αποτέλεσμα το ένα της πόδι να μείνει ημιπαράλυτο. Η Φρίντα Κάλο είναι μια από τις σπουδαιότερες ζωγράφους του 20ού αιώνα, η πρώτη ίσως, που τόλμησε να παραβιάσει τους ανδρικούς κανόνες που όριζαν ως τότε την τέχνη και μία από τις ελάχιστες γυναίκες της εποχής της που κατάφερε να ζήσει με τόση ελευθερία και ένταση ξεπερνώντας τον πόνο και την ασθένεια και αποκαλύπτοντας απόλυτα τον εαυτό της μέσα από το έργο της. Τα δύσκολα χρόνια γάμου με το σύζυγό της, Ντιέγκο Ριβέρα, το τροχαίο ατύχημα που είχε και παρά λίγο να αποβεί μοιραίο, ο έντονος σωματικός και ψυχικός πόνος που ένιωθε στη διάρκεια μεγάλου μέρους της ζωής της απεικονίζονταν στα περισσότερα έργα της. Ανήκε στο κίνημα του σουρεαλισμού παρότι η ίδια τόνιζε πώς οι πίνακές της δεν ήταν όνειρα, αλλά η δική της πραγματικότητα (Ζαλμπερ Λ. 2011).

Οι αυτοπροσωπογραφίες της ήταν το έναυσμα για να ασχοληθούν τα παιδιά με την ιδέα της αναπηρίας. Η οπτική που επιλέχτηκε για την αναπηρία ήταν αυτή του κοινωνικού μοντέλου. Ένας από τους πρωτεργάτες του κοινωνικού μοντέλου ήταν και ο Oliver ο οποίος κατανοεί την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή. Τα προβλήματα όπως αναφέρει ο Oliver (1996), προέρχονται από την κοινωνική καταπίεση, γεγονός το οποίο απαιτεί την αλλαγή των αντιλήψεων του κοινωνικού συνόλου το οποίο αντιμετωπίζει την αναπηρία ως «προσωπική τραγωδία». Με άλλα λόγια, η αναπηρία δε θεωρείται ως ιδιαίτερο ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ως περιορισμός που επιβάλλεται από την κοινωνία, η οποία είναι ουσιαστικά εκείνη που καθιστά ανάπηρους τους ανθρώπους, αποκλείοντάς τους από το δικαίωμα της πλήρους συμμετοχής τους στο κοινωνικο-πολιτισμικό γίγνεσθαι. Δηλαδή οι ανάπηροι δεν αξιοποιούν όλες τις δυνατότητές τους εξαιτίας του καταπιεστικού αντίκτυπου μιας μη ανάπηρης κοινωνίας, όπου μια ισχυρή ηγεμονεύουσα τάξη κυριαρχεί, μεταξύ άλλων και επί των ανίσχυρων αναπήρων. Έτσι, η ευθύνη της αλλαγής τοποθετείται μάλλον στην κοινωνία παρά στα ανάπηρα άτομα. Τα άτομα με αναπηρίες παύουν να αποτελούν το αντικείμενο της επέμβασης και επανατοποθετούνται ως υποκείμενα στη δική τους ζωή (Watson, 2004).

Αρχικά προσπαθήσαμε να ορίσουμε την αναπηρία. Τα παιδιά όπως ήταν αναμενόμενο εστίασαν μεν στο σημείο του «ελλείμματος» -δεν μπορούσε να περπατήσει- αλλά όπως τόνισαν το αντιστάθμισαν με το γεγονός ότι «μπορούσε να ζωγραφίζει μαγικά». Στο σημείο αυτό δεν θεωρώ ότι πρόκειται για προσπάθεια υπεραναπλήρωσης αλλά όντως τα παιδιά εστίασαν στο καλλιτεχνικό της έργο και όχι στην αναπηρία. Αναφερθήκαμε επίσης στο κομμάτι της επίκτητης και της εγγενούς αναπηρίας και εκεί αναρωτηθήκαμε για την αλλαγή και την διαφοροποίηση που μπορεί να προκαλέσει μια τέτοια αλλαγή στην ζωή του ατόμου. Επίσης είπαν «ότι ζωγραφίζει παράξενα όπως ο Πικάσσο» εντοπίζοντας στοιχεία σουρεαλισμού στο έργο της, παρότι οι απεικονίσεις της είναι ρεαλιστικές.

Η αναπηρία και το σώμα που «πάσχει» είναι μια εικόνα διάχυτη σε όλο της το έργο. Η μεταμοντερνιστική προσέγγιση της αναπηρίας προσθέτει τους παράγοντες της ιστορίας, της κουλτούρας και της γλώσσας στην προσπάθεια για την κατανόηση των θεμάτων της αναπηρίας. Οι Hughes and Paterson (1997), επιχειρηματολογούν υπέρ της κοινωνιολογίας του σώματος. Ενώ το κοινωνικό μοντέλο απορρίπτει την καθεαυτό συζήτηση για το σώμα, η κοινωνιολογία του σώματος αντικαθιστά το σώμα υπό την ιδιότητα της βιολογίας κι έτσι ανοίγει τον ορίζοντα για την κοινωνιολογική διερεύνηση της υλικής υπόστασης.

Άρα το σώμα της –« το σώμα που πάσχει» αντιμετωπίστηκε από τα παιδιά σαν ένας καμβάς με ιστορικές, κοινωνιολογικές προεκτάσεις, που πάνω του εντόπισαν στοιχεία σχετικά με την γεωγραφία (επιρροές από το Μεξικό), ιστορία, ατομικά στοιχεία ταυτότητας, επιθυμίες, προβλήματα κτλ.

ΕΡΑΣΤΗΡΙ ΓΟΝΕΩΝ

Εργαστήρι Τέχνης (γονείς και παιδιά): Το συγκεκριμένο εργαστήρι ήταν το τέταρτο και τελευταίο της χρονιάς, άρα η ομάδα γονέων είχε ήδη μια γνώση των δραστηριοτήτων και των βιωματικών που θα ακολουθούσαν, παρόλα αυτά πάντα ξεκινάγαμε με παιχνίδια εξοικείωσης, που είχαν σκοπό να «ενώσουν» την ομάδα. Οι περισσότεροι γονείς δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους, οπότε προκειμένου να λειτουργήσουν συνεργατικά έπρεπε να «αρθεί» η αρχική αμηχανία. Στην αξιολόγηση αυτής της δράσης συνειδητοποίησαν πόσο δύσκολη και αμήχανη είναι η είσοδος σε μια καινούρια ομάδα και παρότι κοινό στοιχείο ήταν η γονεϊκή ιδιότητα, υπήρχαν πολλές διαφορές και υπαγωγές, που αναδείκνυαν την διαφορετικότητα του καθενός. Με τον ίδιο τρόπο διαπίστωσαν ότι η προτροπή που χρησιμοποιούσαν συχνά (πήγαινε να παίξεις με τα παιδιά κτλ), για να εισάγουν τα παιδιά τους σε ένα νέο πλαίσιο, δίνοντας έμφαση στην κοινή ηλικία, περισσότερο ενίσχυε παρά καθυσχάζε την αμηχανία και το άγχος των παιδιών.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε μέσω διαφανειών και βίντεο ενημερωτικό υλικό σχετικό με τη ζωή της ζωγράφου. Με βάση το έργο της εντοπίσαμε τα βασικά θέματα και εστίασαμε κυρίως στο ρόλο των συναισθημάτων στη ζωή της. Το επόμενο στάδιο ήταν τα παιδιά, να παίξουν ένα παιχνίδι εμπιστοσύνης (της αφής και της σιωπής) σε δυάδες, όπου ο ένας συμμετέχων δεν βλέπει, ενώ ο άλλος τον καθοδηγεί σιωπηλά, πραγματοποιώντας μια διαδρομή στο χώρο. Στην αρχή το κάθε παιδί επέλεξε τον γονιό του, ενώ μετά οι δυάδες άλλαξαν. Ήταν πραγματικά εκπληκτικό να παρατηρείς αυτή την σωματική σχέση μεταξύ «αγνώστων» την προσοχή με την οποία καθοδηγούσαν τα παιδιά και την αμήχανη ανησυχία των μεγάλων.

Τα παιδιά είναι συνηθισμένα σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές πρακτικές και ανταποκρίθηκαν με μεγάλη άνεση. Αντίθετα οι γονείς συμμετείχαν με μεγάλη αμηχανία. Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν εκτός από την εξοικείωση με την ομάδα και η προσομοίωση με την πραγματική συνθήκη που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και αφορούσε την «έκθεση» στην ομάδα.

Έπειτα με τυχαίο χωρισμό (επιλογή χρωμάτων) χωρίστηκαν σε ομάδες, για να αποφύγουμε την ομοδοποίηση βάσει γνωριμιών. Η πρώτη ομάδα γονέων-παιδιών δημιούργησε ένα παραμύθι χρησιμοποιώντας φιγούρες της Κάλο με την τεχνική του κολάζ (Εικ.1). Η άλλη ομάδα πειραματίστηκε με την ζωγραφική και τις κατασκευές. Στα εργαστήρια συγγραφής και ζωγραφικής ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν αυτός του «ερευνητή», επειδή το ζητούμενο ήταν να παρατηρήσουμε τη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών των ομάδων αλλά και να τους αφήσουμε να διαχειριστούν μόνοι τους τις δυσκολίες που προέκυπταν (πώς

ξεκινάει η διαδικασία συγγραφής ενός παραμυθιού ; Τι γίνεται όταν τα υλικά δεν φτάνουν ή δεν συμφωνούμε με το τελικό αποτέλεσμα;). Η προσομοίωση με τις πραγματικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε μια σχολική τάξη ήταν συνεχής και σκόπιμη, ώστε οι γονείς να «ανακαλέσουν» δικές τους ξεχασμένες σχολικές εμπειρίες αλλά και να επανεξετάσουν το κομμάτι των προσδοκιών και των απαιτήσεων, που θεωρούνται αυτονόητες και δεδομένες εντός εκπαιδευτικού συστήματος (π. χ μπορεί η δημιουργικότητα να είναι ήσυχη, όταν πρέπει να συνεργαστούν 10 άτομα; Τι γίνεται με την πίεση του χρόνου; Ποιες είναι οι σχέσεις και οι ιεραρχίες που δημιουργούνται σε μια ομάδα;.) (Εικ.2).

Στο τέλος των προγραμμάτων όλο το παραγόμενο υλικό των εργαστηρίων (παραμύθια, πίνακες σε μεγάλα τελάρα) αναρτιόνταν στην αυλή του σχολείου, έτσι ώστε ο αύλειος χώρος να μετατρέπεται σε έκθεση τέχνης. Να σημειωθεί ότι οι ομάδες χρησιμοποιούσαν διαφορετικές τεχνικές, οπότε η μια ομάδα δεν γνώριζε το «έργο» της άλλης ομάδας.

Η ΔΥΝΑΜΙΑ ΜΗΤΡΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΣΤΙΓΜΑ

Το πιο ενδιαφέρον όμως στοιχείο αυτού του εργαστηρίου ήταν η οπτική των γονέων σχετικά με την αναπηρία. Προσπέρασαν εντελώς το κομμάτι της σωματικής αναπηρίας και εστίασαν στο κομμάτι της συναισθηματικής αστάθειας, που χαρακτήριζε την σχέση με τον σύζυγό της και διάσημο ζωγράφο Ντιέγκο Ριβέϊρα και τις αποτυχημένες της προσπάθειες να αποκτήσει παιδί. Αρκετές μαμάδες μίλησαν για τις αποτυχημένες εξωσωματικές, για αποβολές, για το συναίσθημα της ματαιώσης και της αποτυχίας, για την «ανικανότητά» τους να ανταποκριθούν στον γονεϊκό ρόλο που «ταυτίζεται» με τον γάμο, για τον κοινωνικό έλεγχο που ασκείται σε «κλειστές κοινότητες» και ουσιαστικά ταυτίστηκαν μαζί της δίνοντας στην «αναπηρία» μια διάσταση κοινωνική, αντίστοιχη με αυτή του κοινωνικού μοντέλου. Περιέγραψαν επίσης την ανακούφιση τους, για την αποτίναξη του κοινωνικού στίγματος όταν απέκτησαν παιδί, την υπερβολή τους στην επένδυση αγάπης προς αυτό και τη δικαιολόγησαν.

598

Το σωματικό στίγμα, όπως αναφέρεται στον Γκόφμαν (2001), προσεγγίζεται ως κοινωνική κατασκευή: η κοινωνία επινοεί κατηγορίες, καθιερώνει τους τρόπους κατάταξης των ατόμων σε αυτές και αποδίδει συγκεκριμένες σημασίες και ιδιότητες σε ένα συγκεκριμένο φάσμα γνωρισμάτων, καθορίζοντας κάποια ως φυσιολογικά και συνηθισμένα και κάποια άλλα ως απαξιωτικά. Όλοι οι άνθρωποι κατά καιρούς είναι στιγματισμένοι και καλούνται να υποστούν και να βιώσουν τις συνέπειες του στίγματος. Στην εποχή μας, καθένας μας έχει το δικό του στίγμα και το μόνο που τον διαφοροποιεί από κάποιον άλλο είναι το είδος του στίγματος που έχει βιώσει προσωπικά. Όλα τα μέλη μιας κοινωνίας θεωρούνται και είναι παίκτες στο παιχνίδι του στίγματος και της ντροπής.

Το ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο σημείο ήταν ότι ενώ η αναφορά αφορούσε, στερεοτυπικά ίσως από την πλευρά του εκπαιδευτικού, τη σωματική αναπηρία της Κάλο που ήταν φανερή, οι μαμάδες εστίασαν σε μια αθέατη και αόρατη αναπηρία, αυτής της δυσκολίας απόκτησης παιδιού, που όμως είχαν βιώσει έντονα.

Όπως ήταν φυσικό, η συγκεκριμένη στιγμή έκθεσης στην ομάδα αφενός ενίσχυσε τις σχέσεις και ισχυροποίησε την σχέση εμπιστοσύνης, που είχε αρχίσει να αναπτύσσεται και μεταξύ των γονιών αλλά και την σχέση σχολείου-οικογένειας αφετέρου επανέφερε με καίριο τρόπο το ζήτημα της ετερότητας και της «αναπηρίας».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αναστοχαζόμενοι την παραπάνω εμπειρία εντοπίσαμε μεγάλη δυσκολία στην ανατροπή της «σχολειοποίησης της γνώσης». Οι γονείς έρχονταν στα εργαστήρια τέχνης με την πεποίθηση

«ότι θα μάθουν» πώς να ζωγραφίζουν. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός, πως ως ενήλικες έχουμε ενσωματώσει ένα μοντέλο γνώσης όπου αξιολογούμε ως γνώση το αποτέλεσμα και όχι την διαδικασία. Χρησιμοποιώντας τους σουρεαλιστές ζωγράφους ως «όχημα» προσπαθήσαμε να τους εισαγάγουμε στην λογική της συνεργασίας και της ομαδικής δουλειάς, του πειραματισμού, της ομαδικής λήψης αποφάσεων, του διαλόγου, της επιχειρηματολογίας, της δημιουργικότητας, του ανοίγματος και του μοιράσματος στην ομάδα, στην επίλυση προβλημάτων. Ο απώτερος στόχος ήταν να συνειδητοποιήσουν ότι η πορεία προς την γνώση δεν είναι μια μοναχική υπόθεση, αλλά ότι περνάει μέσα από την ομάδα, με τις όποιες δυσκολίες αυτό συνεπάγεται. Το νηπιαγωγείο, που είναι φορέας μιας τέτοια αντίληψης, οφείλει καθημερινά να ασκεί τα παιδιά στους τρόπους διαπραγμάτευσης προκειμένου να συνυπάρχουν μέσα στην ομάδα. Η διαδικασία αυτή, συχνά αγνοείται από τους γονείς, που επικεντρώνονται στην σχολική –ακαδημαϊκή γνώση (π. χ γράμματα, μαθηματικά κτλ), παραγνωρίζοντας τον ρόλο της συναισθηματικής αγωγής.

Επίσης ήταν πραγματικά πρωτόγνωρη η ομολογία, από πλευράς ενηλίκων, της ευκολίας με την οποία «ξεχνάμε» δικές μας βιωμένες δυσκολίες ως μαθητές αλλά και του ενδοιασμού πειραματισμού, ακόμη και στη ζωγραφική, έχοντας συνηθίσει σε διαδικασίες αξιολόγησης και απόδοσης βαθμών.

Οι γονείς με την παρουσία τους στο σχολείο διαμόρφωσαν ένα δυναμικό πεδίο μάθησης, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι «συμμετέχουν» ισότιμα και σκοπεύουν στην κατάκτηση της γνώσης όχι λόγω εξωτερικού κινήτρου αλλά για την χαρά της δημιουργίας και του πειραματισμού. Στο «παρασκήνιο» των εργαστηρίων λειτούργησαν χαλαρά, γνωρίστηκαν μεταξύ τους, μοιράστηκαν προσωπικά τους θέματα με αφορμή τους ζωγράφους (πχ αναφορά στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που ο καθένας έδρασε) και δημιουργήθηκαν ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη μια συνεργασίας, όπου γιατί όχι, θα μπορούσαν να συναποφασίσουν κιόλας για τα θέματα που θα ήθελαν να ασχοληθούν.

Στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος δόθηκαν ερωτηματολόγια στους γονείς ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης. Στην οργάνωση ενός προγράμματος θεωρητικά «επί χάρτου», πολύ συχνά αγνοούμε παραμέτρους και δυσκολίες που προκύπτουν στην πράξη. Η επιλογή του θέματος από την εκπαιδευτικό (σουρεαλιστές ζωγράφοι) ως ένα νέο πεδίο γνώσης για τους γονείς και τα παιδιά, γεμάτο συμβολισμούς και άπειρες δυνατότητες πειραματισμού, αποδείχτηκε στην πράξη μέσω των απαντήσεων που έδωσαν σε ανοιχτό ερωτηματολόγιο οι γονείς δύσκολο γι' αυτούς και ίσως ήταν προτιμότερος ένας πιο φορμαλιστικός τρόπος προσέγγισης του θέματος, αφού θεωρούσαν ότι ο στόχος των εργαστηρίων ήταν «να μάθουμε να ζωγραφίζουμε» τοποθετώντας τον εκπαιδευτικό στον κεντρικό ρόλο του φορέα της γνώσης και άρα επιθυμούσαν να “μάθουν” κάτι συγκεκριμένο.

Ένας από τους στόχους του προγράμματος ήταν να βοηθήσει τους γονείς να λειτουργήσουν ως συνεκπαιδευτές, συνεχίζοντας την δράση του σχολείου στο σπίτι. Επιχειρήθηκαν κάποια σχέδια εργασίας, που απαιτούσαν την παραγωγή υλικού στο σπίτι (π. χ φτιάχνω την πόλη του Καντίνσκυ-κατασκευή μιας πολιτείας σε κλίμακα, εξοικείωση με χάρτες, ανάπτυξη χωροχρονικών δεξιοτήτων κτλ). Στα τελικά ερωτηματολόγια αξιολόγησης του προγράμματος, αρκετοί γονείς κατέγραψαν με σαφήνεια ότι θα ήθελαν περισσότερες τέτοιες δράσεις, που να εμπεριέχουν μια δόση υποχρεωτικότητας ώστε να «αναγκαστούν» να περάσουν δημιουργικό χρόνο με τα παιδιά τους.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ο χώρος του σχολείου έγινε ένα κοινό πεδίο, όπου συνδημιουργώντας διαμορφώσαμε ένα ζωντανό χώρο δράσης. Η τέχνη πέρασε από την αφηρημένη της διάσταση στην καθημερινότητά μας, μέσα από συλλογικές διαδικασίες.

Εκτός όμως από τους γονείς και τα παιδιά, το συγκεκριμένο πρόγραμμα λειτούργησε ως αναπλαισίωση και για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούσαμε στην τάξη. Χρησιμοποιήσαμε στοιχεία «παραδοσιακής» δασκαλοκεντρικής προσέγγισης στο κομμάτι της παρουσίασης, τα οποία λειτούργησαν ως δικλείδα ασφαλείας για τους γονείς, αφού αποτελούσε στοιχείο της δικής τους βιωμένης σχολικής εμπειρίας.

Ο εκπαιδευτικός ανέλαβε τον ρόλο του εμπνευστή προσπαθώντας να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να συμμετάσχουν στα βιωματικά εργαστήρια, αλλά και του ερευνητή αφού στα εργαστήρια συγγραφής και ζωγραφικής προσπάθησε να λειτουργήσει αποστασιοποιημένα, παρατηρώντας ερευνητικά την διαδικασία και τις σχέσεις που αναπτύσσονταν. Παράλληλα ενεργοποιήθηκε ο ρόλος του «κριτικού φίλου», τον οποίο ανέλαβε η Σχολική Σύμβουλος κ. Μαρία Κουτή, η οποία ως εξωτερική σύμβουλος συνεργάστηκε όχι μόνο ως ειδικός θέτοντας καίρια ερευνητικά ερωτήματα αλλά κυρίως ως γνώστης του πλαισίου ο οποίος έθετε σημαντικά ζητήματα αναστοχασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Η εμπλοκή του κριτικού φίλου στις φάσεις σχεδιασμού, υλοποίησης και ανατροφοδότησης του προγράμματος δημιούργησε τις προϋποθέσεις επιστημονικής εγκυρότητας των δράσεων, που διασφαλίζει η αποστασιοποιημένη ματιά ενός εξωτερικού παρατηρητή που δεν εμπλέκεται συναισθηματικά στο πεδίο (Κατσαρού & Τσάφος 2003).

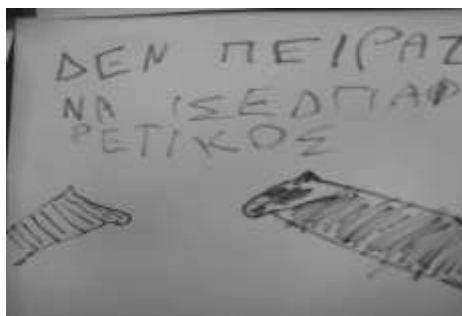
Συμπερασματικά το πιο ανατρεπτικό κομμάτι της συνεργασίας με τα παιδιά και τους γονείς τους είναι αυτό που αφορά την ανατροπή των δικών μας προσωπικών στερεοτύπων ως εκπαιδευτικών, και τους τρόπους διαπραγμάτευσης τους εντός της ομάδας. Η έννοια «αναπηρία», ήταν απλά η αφορμή για να κατανοήσουμε πόσο σύνθετη και πολύσημη είναι η ετερότητα στις ποικίλες της μορφές και πώς τελικά ο καθένας «κυοφορεί» μια μικρή ή μεγάλη αναπηρία-διαφορετικότητα μέσα του (Εικ. 3).



Εικόνα 1. Εργαστήρι συγγραφής και εικονογράφησης



Εικόνα 2. Εργαστήρι ζωγραφικής



Εικόνα 3. Αξιολόγηση προγράμματος

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Epstein J. (1995). *School/family/community partnerships. Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 76.701-702.

Ginsburg H., Goldbeck, S. (2004). “Thoughts of Research on mathematics and science learning and education”. *Early Childhood Research Quarterly*, (19) 1, 190-200.

Hughes B., Paterson K. (1996). The Social Model of Disability and the Disappearing Body: Towards a sociology of impairment. *Disability and Society*. Volume 12, Issue 3. P 325-340.

Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). “Parents as partners in assuring the quality of schools”. *Scottish Education Review*. 29 (1), 39-55.

Oliver M. (1996). *Understanding disability. From theory to practice*. New York:St Martin Press.

Γκόφμαν Ε. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για την διαχείριση μιας φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ζαλμπερ Λ. (2011). *Η ζωή μιας αδόμαστης γυναίκας* (μτφ Παπαδάκη Σ.) Αθήνα: Εκδόσεις Μελάρι.

Κατσαρού Ε. & Τσάφος Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης* Αθήνα: Σαββάλας.

Κουτή Μ., Μπούτση Μ., & Ματσιορόκου, Π. (2013). «Νηπιαγωγείο-Οικογένεια, μια σχέση ανατροφοδότησης», έρευνα δράσης για την επικοινωνία και συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας. *Πρακτικά ΠΕΣΣ 1^ο Πανελληνιο Συνέδριο*. Κόρινθος 2013, τόμος 3, 98-106

Κουτή, Μ., & Ποταμιάνου, Α.,(2010). *Προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, Τεχνικές και στρατηγικές αντιμετώπισης. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν., Κουτή, Μ. & Καμπέρη, Ε. (2013). «Μια έρευνα δράσης για την επικοινωνία και την συνεργασία Νηπιαγωγείου –Οικογένειας», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο 94*, 88-90.

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΠΟΛΙΤΩΝ, ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ

ΜΕ ΕΛΑΦΡΑ Η ΜΕΤΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

Ζήσης Γ. Τζηκαλιός & Κυριάκος Παναγιώτου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ζούμε σε μια εποχή ταχέων εξελίξεων σε τεχνολογικό, κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο, πλαισιωμένη από ένα επίπεδο πολιτισμού, στο οποίο επιβάλλεται να έχουν θέση, η μέριμνα, ο σεβασμός του διαφορετικού και οι ισότιμες μαθησιακές και εργασιακές ευκαιρίες για όλους μας. Στην εργασία αυτή αφενός τίθεται το ζήτημα της αναγκαιότητας της δια βίου μάθησης και της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης όλων των πολιτών προς επαγγελματική τους αποκατάσταση και αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης που διανύει η χώρα μας, αφετέρου γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης των νοητικά υστερούντων ατόμων, με την πεποίθηση της άρσης των προκαταλήψεων και του εργασιακού αποκλεισμού κάποιων πολιτών εξ ημών. Προτείνονται δε, σχετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, παρεμβάσεις και τακτικές, ώστε όσο το δυνατόν περισσότεροι πολίτες δύνανται ή επιθυμούν να τύχουν τεχνικής παιδείας και να απασχοληθούν επί του τομέα της φυτικής παραγωγής, να καταστούν ικανοί εργασιακής αξιοποίησης έστω και σε διάφορο βαθμό, με σεβασμό πάντα στις δυνατότητες και τις ιδιαίτερες ή μη ανάγκες τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εργασία, δια βίου μάθηση, νοητική υστέρηση, φυτική παραγωγή, καλλιεργητικές τεχνικές

602

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην Ελλάδα του σήμερα, όπως άλλωστε συμβαίνει και σε κάθε ανεπτυγμένη ή αναπτυσσόμενη χώρα, μέλημα αφενός των γονέων και της πολιτείας, αφετέρου των ίδιων των νέων κατά την ωρίμαση και γνωστική τους εξέλιξη, είναι η εργασιακή τους αποκατάσταση, η οποία θα τους εξασφαλίσει ένα κατά το δυνατόν ποιοτικότερο επίπεδο διαβίωσης. Τελικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να δοθούν στον κάθε νέο τα απαραίτητα εφόδια για τη μετέπειτα ζωή του, είτε σε επίπεδο γενικών γνώσεων είτε σε επίπεδο θεωρητικής εκπαίδευσης είτε καταρτίζοντας και προγυμνάζοντάς τον επάνω σε κάποιο πρακτικής φύσεως επάγγελμα / τέχνη.

Στο διάβα των αιώνων και παρά την γνωστή στο ευρύ κοινό εξελικτική από γενετικής απόψεως πορεία του ανθρώπου, κάποιες γεννήσεις απέφεραν απογόνους με διάφορα μειονεκτήματα ή προβλήματα, μεταξύ των οποίων εντάσσονται και τα νοητικώς υστερούντα άτομα. Στις ημέρες μας το εκπαιδευτικό μας σύστημα, που αν και ως ελλειπές σε αρκετά σημεία λόγω των τρεχουσών κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών που μαστίζουν εδώ και δεκαετίες τη χώρα, βρίσκεται τουλάχιστον σε σημείο να έχει προβλέψει αφενός την διαφοροποίηση του είδους της παρεχόμενης διδασκαλίας και θεωρητικής ή πρακτικής εκπαίδευσης, αφετέρου την μαθητοκεντρική προσαρμογή των τελευταίων, δημιουργώντας αναλόγως του επιπέδου των νοητικών ικανοτήτων και πρακτικών δεξιοτήτων των μαθητών, μονάδες γενικής και μονάδες ειδικής αγωγής. Στην παρούσα εξελικτική φάση του εθνικού εκπαιδευτικού μας συστήματος επομένως, εκτός από τα ευρέως γνωστά λόγω της πλειονότητας των παιδιών που φοιτούν σε αυτά, νηπιαγωγεία, γυμνάσια και λύκεια, υπάρχουν και ειδικά δημοτικά, ειδικά γυμνάσια, τα Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήρια Ειδικής

Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) και τα Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια), όπου φοιτούν μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή και παράλληλα άλλα σοβαρά προβλήματα (νοητική υστέρηση, αυτισμό και πολυαναπηρίες). Ωστόσο, επιθυμητή θα ήταν και η πρόβλεψη από την πολιτεία ή με ιδιωτική πρωτοβουλία, για οργάνωση και λειτουργία εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης και επαγγελματικής κατάρτισης, με μαθησιακό περιεχόμενο και δραστηριότητες που, πλαισιωμένα από την εξατομίκευση της διδασκαλίας και το σεβασμό «στο διαφορετικό», να αρμόζουν στο νοητικό δυναμικό και τις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευμένου, μελλοντικά δε εν δυνάμει εργαζομένου, είτε με πλήρες νοητικό δυναμικό είτε με ελαφρά ή μέτρια νοητική υστέρηση. Η αξιοποίηση ατόμων με έκπτωση στο νοητικό τους δυναμικό σε μια σειρά θέσεων με εφικτό γι' αυτούς αντικείμενο πρακτικής εργασίας, όπως π.χ. η απασχόλησή τους σε αμιγώς πρακτικές εργασιακές δραστηριότητες στον τομέα της φυτικής παραγωγής ή μεταποίησης των φυτικών προϊόντων, θα μπορούσε να τους δώσει την ευκαιρία, αφενός να κοινωνικοποιηθούν, να αισθανθούν χρήσιμοι και παραγωγικοί, αφετέρου να συμβάλλουν στην προσωπική ή οικογενειακή τους ευημερία και να συνδράμουν εν τέλει, στο βαθμό που τους επιτρέπουν οι ειδικές ανάγκες, ικανότητες και δεξιότητές τους, στην αύξηση του Α.Ε.Π. (Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος).

Διά Βίου μάθηση πολιτών από κοινωνικής και παραγωγικής απόψεως

Η οικονομική κρίση που διανύει στις μέρες μας η Ελλάδα, αποτελεί μια κοινωνική συγκυρία που ξεκίνησε το 2008, λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις σήμερα και επιφέρει πολλά προβλήματα, κεντρικό εκ των οποίων είναι η αυξητική τάση της ανεργίας (Κωνσταντακοπούλου και Δελιέζα, 2011). Μείζονος σημασίας πρόβλημα για όλους τους ευρωπαίους πολιτικούς είναι η ανεργία των νέων και ότι αυτή συνεπάγεται ως προς την επαγγελματική πορεία, κοινωνική δραστηριοποίηση και προσωπική τους εξέλιξη. Στη χώρα μας, το ποσοστό συμμετοχής των νέων στο ενεργό εργατικό προσωπικό, βρισκόταν πάντα σε μία από τις τελευταίες θέσεις, με τους περισσότερους ανέργους νέους να καταγράφονται το 2012 στη Δυτική Μακεδονία (72,5%) και τους λιγότερους στα Ιόνια Νησιά (22,7% - ποσοστό χαμηλότερο από το μέσο όρο στην Ελλάδα κατά 32,6 μονάδες) (Δανιηλοπούλου, 2012).

Η παγκοσμιοποίηση, ο ανταγωνισμός και η ανεργία οδηγούν στην όξυνση σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων για την αντιμετώπιση των οποίων σύμμαχος μπορεί να είναι η Εκπαίδευση Ενηλίκων (Βεργίδης και Πρόκου, 2005), ενώ αυτή επιβάλλεται να παρέχει στήριξη στους πολίτες όχι μόνο σε περιόδους άνθησης αλλά και ύφεσης (CEDEFOP, 2009). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, της οποίας η αξία της για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και συνοχή (Καπαγιάννη, 2006, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, χ.χ.) αναγνωρίζονται διεθνώς προς τα τέλη του '90, αποτελεί ένα πεδίο συστηματικών και οργανωμένων δραστηριοτήτων, με υποσυστήματά του την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, την επιμόρφωση, τη μαθητεία, την εκπαίδευση σε εργασιακούς χώρους και την εκπαίδευση ατόμων προερχόμενων από κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες (Καπαγιάννη, 2006). Ως προς το τελευταίο άλλωστε, ήδη από τα τέλη του '60 άρχισαν να φαίνονται σημάδια ενδιαφέροντος, αν όχι να δίνεται η δέουσα σημασία, για τη σωστή επαγγελματική προετοιμασία των πολιτών με αναπηρία, προς επαγγελματική και κοινωνική αποκατάστασή τους (Δημητρόπουλος, 2010).

Η στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσανατολίζεται στην οικονομική αντίληψη για τη γνώση, κατά την οποία οι ανάγκες της αγοράς ορίζουν τις κατευθύνσεις της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Μάθησης και κυρίως της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ενώ πληθυσμός-στόχος του πεδίου αυτού είναι πρωτίστως οι ενήλικοι που βρίσκονται σε παραγωγική ηλικία (Βεργίδης και Πρόκου, 2005). Κατά τον Καραντινό (2010), η βέλτιστη χρησιμότητα των

προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης σε τοπικό επίπεδο εξασφαλίζεται με το συνδυασμό τους με μια σειρά επενδύσεων, που έχουν σαν στόχο την οικονομική ανάπτυξη και αναζωογόνηση της τοπικής επιχειρηματικότητας. Τέλος, ο Κόκκος (2005) προτείνει, τα προγράμματα κατάρτισης ανέργων ανεξαρτήτως μαθησιακού αντικειμένου, να αποβλέπουν στην ανάπτυξη στοχοθεσίας και προγραμματισμού, δημιουργικότητας, ανάληψης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης, αναζήτησης και χρήσης μαθησιακών πηγών κ.α, προκειμένου οι δεξιότητες των καταρτιζομένων να προσεγγίζουν τις απαιτήσεις των σύγχρονων επαγγελματιών και της αγοράς. Παρόλα αυτά το θέμα είναι πολύ λεπτό, διότι εάν θεωρήσουμε την εκπαίδευση αυστηρά ως μια «οικονομική επένδυση» τότε θα περιοριστούμε στη μηχανιστική εξάσκησή της, αποκλειστικά με σκοπό την κάλυψη των αναγκών μας με όρους «κόστους παραγωγής», «κέρδους» και «απόσβεσης». Έτσι όμως θα παραμερίσουμε σύμφωνα με την Καπαγιάννη (2006), το ρόλο της εκπαίδευσης ως «μέσου αποφυγής του κοινωνικού αποκλεισμού ορισμένων κοινωνικών ομάδων που κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν» και θα αγνοήσουμε κατά την Κολλιοπούλου (2010), τον εξανθρωπιστικό της ρόλο και τη συμβολή της στην ψυχο-διανοητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Εξάλλου κατά τον Δημητρόπουλο (2010), ο χώρος όπου εργάζεται κανείς προσφέρει ευκαιρίες κοινωνικής επαφής, ενώ το ίδιο το εργασιακό αντικείμενο δύναται να λειτουργήσει ως ένα μη λεκτικού τύπου μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, που ακόμα και τα άτομα με σχετικά μειωμένες νοητικές ικανότητες μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν επαρκώς.

Κατά τον Rogers (1999), η εκπαίδευση των ενηλίκων δίνει σε αυτούς αφενός τη δυνατότητα συμμετοχής σε μια διαδικασία δημιουργικής μάθησης αφετέρου τους παρέχει ενθάρρυνση και βοήθεια ώστε να επιτύχουν αλλαγές στις δεξιότητες, στις γνώσεις και στην κατανόηση, οι οποίες θα εκφραστούν με τροποποιημένες στάσεις και πρότυπα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν από την εκάστοτε τρέχουσα πολιτική, οικονομική, πολιτιστική κατάσταση και συνδέονται άμεσα με την προσπάθεια για επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική συνοχή, ενώ η εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην προσαρμογή των ατόμων στη νέα αυτή κατάσταση και κατ' επέκταση στην ισορροπία του κοινωνικού γίγνεσθαι (Κριζέα, 2008). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αναδεικνύεται λοιπόν σε θεμελιώδες στοιχείο της Δια Βίου Μάθησης, που εγγυάται την ανθρωπιστική χροιά των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Κόκκος, 2005), μέσα από μια στρατηγική προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης και όντας ένα σημαντικό μέσο ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας (Κουτρούκης, 2010).

Προσέγγιση του όρου “νοημοσύνη”

Η έννοια της νοημοσύνης απαντάται σε πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς, εκ των οποίων κανένας δεν είναι αποδεκτός σε παγκόσμια κλίμακα, γεγονός που μαρτυρά την πολυπλοκότητα του ζητήματος (Πολυχρονοπούλου, 2010). Με τον όρο «νοητική λειτουργία» αναφερόμαστε στην ικανότητα ενός ανθρώπου να μαθαίνει, να απομνημονεύει, να λύνει προβλήματα και να σκέφτεται αφαιρετικά (αφηρημένη σκέψη), ενώ ο όρος «προσαρμοστική συμπεριφορά» αφορά στην όλη δράση, αποτελεσματική λειτουργία μέσα στον κοινωνικό περίγυρο και στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη της κοινωνίας. Για την ανάπτυξη της νοημοσύνης και της πνευματικής καλλιέργειας ο χρόνος παίζει σημαντικότατο ρόλο, ενώ υπάρχουν κριτικές περίοδοι (ιδίως στο 2^ο εξάμηνο του πρώτου χρόνου της ζωής μας), που αναπτύσσονται δεσμοί μεταξύ των διαφόρων αισθήσεων, καθώς και κριτικές περίοδοι για την εμφάνιση ορισμένων δεξιοτήτων (Ηλιάδης κ.α., 2007). Η νοημοσύνη των διαφόρων ανθρώπων μπορεί να αναπτυχθεί αλλά και να καλλιεργηθεί σε διάφορο βαθμό και ρυθμό, ενώ συνηθίζουμε να λέμε πως ο καθένας από εμάς έχει διαφορετικές νοητικές ικανότητες. Ο όρος νοημοσύνη (η νοητική λειτουργικότητα) αφορά σε ένα πολύπλοκο σύστημα γνωστικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών, που παρουσιάζουν παράλληλη ανάπτυξη

με την πρόοδο της ηλικίας ενός ατόμου (Στασινός, 2013), ενώ το επίπεδο ανάπτυξης της νοημοσύνης εξαρτάται πάντα από την αλληλεπίδραση του γενοτύπου (του γενετικού κώδικα / των γονιδίων ή άλλως των εκάστοτε ειδικών τμημάτων της αλληλουχίας του μακρομορίου του DNA) και του κοινωνικού περιβάλλοντος (οικογένεια, φίλοι, σχολείο, εξωσχολικές δραστηριότητες, εμπειρίες ζωής κ.λπ.).

Προσέγγιση του όρου “νοητική υστέρηση”

Κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι όροι με σκοπό την περιγραφή του φαινομένου της «νοητικής υστέρησης», όρος ο οποίος είναι και ο επικρατέστερος σήμερα. Αντίστοιχα, στην αγγλική γλώσσα ο όρος «mental retardation» έχει αντικατασταθεί από τον όρο «intellectual disability» (Schalock et al., 2007). Οι περιορισμοί που κατά βάση αφορούν το φαινόμενο της νοητικής υστέρησης, αφορούν πρωτίστως α) τη νόηση και β) την προσαρμοστική συμπεριφορά ενός ατόμου (Στασινός, 2013). Η κατάσταση της νοητικής ανεπάρκειας παρατηρείται στο 2-3% του γενικού πληθυσμού (Στασινός, 2013, CDDDH, 2014, Hodapp and Dykens, 1996 οπ. ανάφ. στο Κακούρος και Μανιαδάκη, 2006) και εκδηλώνεται πριν την ηλικία των 18 ετών (Woolfolk, 2007). Ανάλογα με το βαθμό της νοητικής υστέρησης, η επιβράδυνση στο ρυθμό ανάπτυξης και εξέλιξης των νοητικώς υστερούντων ατόμων φτάνει σε ορισμένα από εκείνα στο 1/3 του ρυθμού των συνηθισμένων παιδιών και σε κάποια άλλα στο 1/2 αυτού (Πολυχρονοπούλου, 2010).

Επί του παρόντος, σε επιστημονικό επίπεδο γίνεται διάκριση της νοητικής υστέρησης ενός ατόμου βάσει του δείκτη νοημοσύνης του, σε τέσσερα επίπεδα σοβαρότητας, σύμφωνα με το διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών (DSM-IV-TR, DSM: “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders”), του έτους 2000, της αμερικανικής ψυχιατρικής εταιρείας, ενώ τα επίπεδα αυτά έχουν ως εξής: α) ελαφρά / ήπια νοητική υστέρηση (με δείκτη νοημοσύνης, δηλαδή με IQ = από 50-55 έως περίπου 70), β) μέτρια (με IQ = από 35-40 έως 50-55), γ) σοβαρή (με IQ = από 20-25 έως 35-40), και δ) βαθιά ή βαριά νοητική υστέρηση (με IQ = 20-25 ή και λιγότερο (Κακούρος και Μανιαδάκη, 2006, Πολυχρονοπούλου, 2010, Στασινός, 2013). Οι Κακούρος και Μανιαδάκη (2006) αναφέρουν στο βιβλίο Ψυχοπαθολογίας τους ότι «στο σύνολο των ατόμων με νοητική υστέρηση, το 85% είναι άτομα με ήπια νοητική υστέρηση, το 10% είναι άτομα με μέτρια νοητική υστέρηση, το 3-4% είναι άτομα με σοβαρή νοητική υστέρηση και το 1-2% είναι άτομα με βαριά νοητική υστέρηση» (σελ. 298).

Ανάγκη προεπαγγελματικής εκπαίδευσης των νοητικά υστερούντων ατόμων

Ο Parmenter (2011), αναφέρει πως σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, έρευνα και εμπειρία, τα άτομα με νοητική υστέρηση, εάν δεχτούν την κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση, την αρμόζουσα με την περίπτωση τους υποστήριξη στους χώρους εργασίας και τύχουν στοχευμένων εργασιακών ευκαιριών, μπορούν να εκδηλώσουν μian αξιόλογη συνεισφορά προς όφελος του εκάστοτε εργοδότη τους αλλά και εν τέλει της εκάστοτε εθνικής οικονομίας. Από μian άλλη σκοπιά, παρά το γεγονός πως το ποσοστό εργαζομένων μεταξύ των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι μικρό, ωστόσο οι εργαζόμενοι αυτοί, για παράδειγμα, συμβάλλουν σημαντικά στην οικονομία των Η.Π.Α. (Dewey, 2011). Σύμφωνα με έρευνες, 2,5 εκατομμύρια Αμερικανών στις Η.Π.Α. έχουν νοητική ανεπάρκεια, δηλαδή σχεδόν το 1% του συνολικού πληθυσμού, ενώ εκτιμάται πως μόνο το 31% των ατόμων της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας εργάζεται, παρά την επιθυμία για εργασία περισσότερων εξ αυτών (Persons with Intellectual Disabilities, χ.χ.). Σε μια άλλη ερευνητική δουλειά, αναφέρεται ότι περίπου 125.000 άτομα με νοητική αναπηρία εργάζονται στη χώρα αυτή, μέσω προγραμμάτων κοινωνικής αποκατάστασης, στη βιομηχανία κατασκευών ή συναρμολόγησης καθώς και επί τις παροχής υπηρεσιών, ωστόσο εργοδότες οφείλουν να εξασφαλίζουν

εργασιακές συνθήκες κατάλληλες, αφενός ελαχιστοποιώντας τον κίνδυνο πρόκλησης ατυχημάτων στα νοητικά υστερούντα άτομα, αφετέρου παρέχοντάς τους εκπαίδευση επί των κανόνων υγιεινής και εργασιακής ασφάλειας (Dewey, 2011). Συμπληρωματικά επί τούτου αναφέρεται πως η μελέτη του Crawford (2011), έδειξε ότι οι άνθρωποι με νοητική ανεπάρκεια, που αποτελούν το 1-3% του πληθυσμού του Καναδά, είναι σε πολύ μεγάλο ποσοστό άνεργοι, ενώ ο Parmenter (2011), αναφέρει πως η ανεργία των ανθρώπων με νοητική αναπηρία στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης, προσεγγίζει σχεδόν το 100% αυτών.

Δυνατότητα προεπαγγελματικής εκπαίδευσης των νοητικά υστερούντων ατόμων

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2010), «*το εξελικτικό πρότυπο της νοητικής υστέρησης δέχεται πως η ανάπτυξη των καθυστερημένων παιδιών γίνεται με αργό ρυθμό, αλλά βαίνει παράλληλα με την ανάπτυξη παιδιών φυσιολογικής νοημοσύνης. Τούτο εμπνέει αισιοδοξία σχετικά με τη δυνατότητα μάθησης των νοητικά καθυστερημένων μαθητών*». Οι Κακούρος και Μανιαδάκη (2006), υποστηρίζουν πως όσον αφορά τα παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση: α) πολύ συχνά ο δείκτης νοημοσύνης είναι δυνατόν να αλλάζει καθώς αυτά μεγαλώνουν, ενώ ενδεχομένως αυτός με έγκαιρη και συστηματική βοήθεια να φτάσει και στα όρια του φυσιολογικού, και β) η νοητική τους αναπηρία διαπιστώνεται κατά την παιδική ηλικία, ενώ πρωτίτερα κατά τη σχολική περίοδο και αργότερα κατά την ενηλικίωση, υπάρχει περίπτωση να μην είναι δυνατή η διάγνωση του προβλήματος λόγω έλλειψης των ενδείξεων.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση και η κατάλληλη προετοιμασία τους, αποβαίνει σημαντική στη μετάβαση αυτών στο επόμενο επίπεδο εκπαιδευτικών στόχων, που δεν αφορά παρά στην προσδοκώμενη επιτυχία τους μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην ανάληψη μετα-σχολικών ρόλων (Stodden and Whelley, 2004). Στα ειδικά γυμνάσια και τα ειδικά λύκεια του εξωτερικού, δίνεται έμφαση στις επαγγελματικές και οικιακές δεξιότητες, στην απόκτηση των βασικών γνώσεων που διευκολύνουν τη ζωή ενός ατόμου (όπως το να χρησιμοποιεί τον τηλεφωνικό κατάλογο, να διαβάζει τις πινακίδες, τις επιγραφές και τις αγγελίες των εφημερίδων, να συμπληρώνει μια αίτηση για εργασία), στις μορφές συμπεριφοράς που έχουν σχέση με την εργασία (να είναι ευγενές και τυπικό στις υποχρεώσεις του), στην υγεία και τη φροντίδα του εαυτού του και στις δεξιότητες που αφορούν στην άσκηση των πολιτικών του δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (Woolfolk, 2007). Ωστόσο, σε προχωρημένο στάδιο εφηβείας και μετά την ενηλικίωση ενός νοητικά υστερούντος ατόμου, κατά την εκπαίδευσή του σταματά να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη βασικών αισθησιο-κινητικών δεξιοτήτων, εκείνων της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων (δεξιότητες κοινωνικοποίησης), και η εκπαίδευση εστιάζει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν το άτομο στην επαγγελματική του ζωή καθώς και εκείνων που αφορούν στην υπευθυνότητά του (Στασινός, 2013). Οι Greenspan, et al. (1996), φρονούν πως η κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων, τόσο σε ακαδημαϊκό, όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, συμβάλλει σημαντικά στην κατάλληλη προετοιμασία για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή και στη γενικότερη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με νοητική υστέρηση (όπ. αναφ. στο Αλευριάδου και Γκιαούρη, 2011). Από την άλλη, οι Brown (1997) και Carr (1994), διατείνονται πως οι δραστηριότητες, που συμβάλλουν στην ταυτόχρονη ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, αλλά και παράλληλα η παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και ενίσχυσης των δεξιοτήτων ποιότητας ζωής (αυτοεξυπηρέτηση, ανεξαρτητοποίηση, υγιεινή διατροφή και άθληση, σεξουαλικότητα, κ.ά.) είναι πολύ σημαντικές κατά τη διάρκεια της εφηβείας και αργότερα για την κοινωνική τους ένταξη και την ημι-αυτόνομη διαβίωσή τους σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα (όπ. αναφ. στο Αλευριάδου και Γκιαούρη, 2011).

Προεπαγγελματική εκπαιδευτική παρέμβαση στα νοητικά υστερούντα άτομα

Η αντιμετώπιση και εκπαιδευτική παρέμβαση στα παιδιά με νοητική υστέρηση, όσον αφορά τη γενικότερη στρατηγική διδασκαλίας και τις διδακτικές μεθόδους ή τεχνικές, πρέπει να τροποποιείται και να εξειδικεύεται αναλόγως επιπέδου / ομάδας σοβαρότητας του νοητικού ελλείμματος (ή αναλόγως διαφοράς μεταξύ νοητικής και χρονολογικής ηλικίας του ατόμου) και να εξατομικεύεται περαιτέρω για κάθε παιδί ξεχωριστά εντός του κάθε επιπέδου / ομάδας σοβαρότητας. Αυτό πρέπει να γίνεται διότι ευνόητα, κατά τον Στασινό (2013), τα εν λόγω άτομα έχουν ένα ευρύ φάσμα ειδικών αναγκών σε επίπεδο παιδαγωγικό, ψυχολογικό και κοινωνικό, ενώ τα πράγματα περιπλέκονται λαμβανομένου υπόψη και του βαθμού σοβαρότητας του νοητικού ελλείμματός τους. Μέσα όμως από μια πολύπλευρη εκπαιδευτική προσέγγιση των παιδιών με έκπτωση στη νοητική τους λειτουργία, υποστηρίζεται η ανεπάρκειά τους και η κοινωνική τους ταυτότητα εις τρόπον ώστε αυτά να μπορούν να διαχειρίζονται «*το στίγμα*» τους, να αποκτήσουν τη μέγιστη πρακτικά εφικτή αυτονομία τους και να μπορούν να λειτουργούν ως κοινωνικά άτομα, με τελικό σκοπό την καλύτερη ποιότητα ζωής τους (Στασιόπουλος, 2010). Η έμφαση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων «*ποικίλλει από ομάδα σε ομάδα και από άτομο σε άτομο σε κάθε ομάδα. Ο σχεδιασμός τους βασίζεται στο συνολικό προφίλ του κάθε παιδιού δηλαδή στο επίπεδο του νοητικού του ελλείμματος και της προσαρμοστικής του συμπεριφοράς αλλά και στο εύρος των δυνατοτήτων που τυχόν έχει σε διάφορους τομείς δράσης του*» (Στασινός, 2013, σελ. 123).

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2010), η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση για νοητικά υστερούντες εκπαιδευόμενους έχει να κάνει με «*την οργανωμένη διαδικασία συστηματικής απόκτησης θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων για την αποτελεσματική απασχόλησή τους σ' ένα ορισμένο επάγγελμα*». Η ολοκλήρωση από τα άτομα με νοητική υστέρηση μιας κάποιου τύπου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των διαφόρων μορφών επαγγελματικής ή τεχνικής κατάρτισης και οποιασδήποτε άλλης μορφής δια βίου μάθησης, βελτιώνει σημαντικά τις πιθανότητες κάποιου εκ των ατόμων αυτών στην εύρεση επικερδούς και ηθικά ικανοποιητικής εργασίας, που ίσως και να το καθιστά οικονομικά ανεξάρτητο (Stodden and Whelley, 2004). Η τοποθέτηση του παιδιού, όπως ο Στασινός (2013) φρονεί, «*σε ένα προστατευόμενο εργαστήριο (sheltered workshop) στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας του διασφαλίζει προϋποθέσεις για κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση στην αγορά εργασίας. Το παιδί ενταγμένο σε ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον που μπορεί να είναι και συμβολικά αμειβόμενο, αποκτά τις αναγκαίες εργασιακές συνήθειες και αναπτύσσει μια ποικιλία βασικών δεξιοτήτων για τη μετέπειτα εργασιακή του απασχόληση*» (σελ. 129). Δίνεται επομένως, σύμφωνα με τις Αλευριάδου και Γκιαούρη (2011), «*η ευκαιρία για βιωματική ενεργητική μάθηση σε ένα ασφαλές περιβάλλον, μειώνοντας τους κινδύνους της πραγματικής ζωής, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει και παρακινεί για συμμετοχή*» (σελ. 88).

Ο Στασινός (2013), επίσης συμφωνεί με την επαγγελματική αποκατάσταση, συνήθως με το σχήμα της επίβλεψης, αποφοιτώντας από το σχολείο. Σύμφωνα δε, με την υπό επίβλεψη και υποστήριξη εργασία των ατόμων με νοητική υστέρηση είναι και οι Verdugo et al. (χ.χ.), ενώ οι ίδιοι επιπλέον προτείνουν μια θέση εργασίας να προσφέρει στα άτομα αυτά μια μεγάλου βαθμού τυπικότητα εργασιακών δραστηριοτήτων και κινήσεων. Πρέπει να εκμεταλλευόμαστε, κατά τον Adam (1978), «*τη δημιουργία συνήθειας μέσα από τη συνεχή επανάληψη των ασκήσεων. Επανάληψη μιας άσκησης είναι το να γίνονται συνεχείς κινήσεις με τον ίδιο ρυθμό και προς τον ίδιο στόχο*» (όπ. αναφ. στο Σούλης, 2007). Κατά τον Ainscow (1991), «*Η αρχή της δημιουργίας συνήθειας έγκειται στο ότι οι επιτυχημένες πράξεις εμφανίζονται στο μέλλον συχνότερα, ενώ οι πράξεις αποτυχίας εξαφανίζονται. Αυτός είναι απλώς κανόνας της μάθησης*» (όπ. αναφ. στο Σούλης, 2007). Ο Σούλης (2007), υποστηρίζει

πως η γνώση πρέπει να παρέχεται σταδιακά με μικρά βήματα κάθε φορά, ενώ όσο περνάει ο καιρός πρέπει, η βοήθεια από πλευράς του εκπαιδευτικού προς το μαθητή, να εξαλείφεται βαθμιαία. Λόγω πιθανής συνοσυρότητας με τη νοητική υστέρηση, η Πολυχρονοπούλου (2010), πολύ ορθά διατείνεται πως ένας εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει το ιστορικό του νοητικώς υστερούντα μαθητή του. Πρέπει δηλαδή να έχει πρόσβαση σε όλες τις βασικές πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, τις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιού, την κατάσταση υγείας του και τα αποτελέσματα της διάγνωσης του ψυχολόγου. Οι πληροφορίες αυτές «είναι απόρρητες κι εμπιστευτικές κι ως τέτοιες πρέπει να βρίσκονται στη διάθεση του δασκάλου. Είναι το παιδί επιληπτικό; Παίρνει φάρμακα; Έχει άσθμα; Ακολουθεί πρόγραμμα ειδικής διατροφής;» (Πολυχρονοπούλου, 2010).

Εργασιακές ευκαιρίες για τα νοητικά υστερούντα άτομα

Τα άτομα με νοητική υστέρηση μπορούν, ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να εργαστούν σε διάφορες θέσεις, ακόμα και να είναι σε ορισμένες περιπτώσεις ανεξάρτητοι από επίβλεψη και βοήθεια. Μπορούν λοιπόν να εργαστούν π.χ. ως φυτοκόμοι, κηπουροί, εργάτες γεωργίας (σε χωράφια ή φυτώρια), εργάτες οινοποιείων, κονσερβοποιείων, αγροτικών συνεταιρισμών (στους χώρους μετασυλλεκτικής μεταχείρισης φρούτων και λαχανικών), φροντιστές ζώων σε κτηνοτροφικές μονάδες κ.λπ. ή περεταίρω, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική πηγή Persons with Intellectual Disabilities (χ.χ.), ως υπάλληλοι πλυντηρίου αυτοκινήτων, ως βοηθοί σε βιβλιοθήκες, μεταφορείς αλληλογραφίας, υπάλληλοι καταστημάτων, βοηθοί μαγείρων, σε εκτυπωτήρια, κατασκευαστικές εταιρείες, εργοστάσια, ως χειριστές φωτοτυπικών μηχανημάτων, σε μανάβικα, ως φροντιστές ασθενών σε νοσοκομεία, οικιακοί βοηθοί κ.λπ. Σύμφωνα με τον Dewey (2011), όταν οι ενήλικοι με νοητική ή σωματική αναπηρία εργάζονται, αυτό γίνεται έχοντας αρμοδιότητες σε κοινώς γνωστές εργασιακές θέσεις (πόστα), όπως π.χ. σε μανάβικα, σε αποθήκες, σε καταστήματα εστίασης ή ορισμένοι έχουν ακόμα και δικιές τους μικρές επιχειρήσεις, π.χ. κουρέματος γρασιδιού (γκαζόν), διανομής εφημερίδων ή σημείων πώλησης ροφημάτων (καφέ), ενώ αυτό καθίσταται πολλές φορές εφικτό με την παρουσία ενός επιβλέποντα, ο οποίος τους παρέχει την απαιτούμενη βοήθεια και καθοδήγηση, όταν παρίσταται ανάγκη.

Πρόταση θεμάτων φυτικής παραγωγής για θεωρητική και πρακτική προεπαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ατόμων με ή χωρίς νοητική υστέρηση

Σύμφωνα με τον Koehnen (1997): «Ο τομέας ανάπτυξης των επαγγελματικών ικανοτήτων περιλαμβάνει δύο επίπεδα εκπαίδευσης: α) Επίπεδο απλής εφαρμογής οδηγιών, καλλιέργεια ικανοτήτων συνεργασίας, τήρησης ωραρίου εργασίας, κ.ο.κ. και β) Επίπεδο προεπαγγελματικής εμπειρίας, επαγγελματικής εκπαίδευσης και προσανατολισμού, με κύρια επιδίωξη την εξεύρεση κάποιου επαγγέλματος, την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, την απόκτηση εμπειριών και συνηθειών αναφορικά με την επαγγελματική συμπεριφορά» (όπ. αναφ. στο Σούλης, 2007).

Στη διάρκεια της φοίτησης ή επιμόρφωσης επί της φυτικής παραγωγής, των εκπαιδευομένων με ελαφρά ή ήπια νοητική υστέρηση, σε μονάδες ειδικής αγωγής της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή σε άλλα μετα-σχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα, πρέπει παράλληλα με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και των βασικών γνώσεων, το βάρος εκπαίδευσης να μετατοπίζεται από γενικότερα σε πιο εξειδικευμένα θέματα φυτικής παραγωγής. Από την άλλη, το εκάστοτε εκπαιδευτικό σχολικό ή σεμιναριακό πρόγραμμα πρέπει να δίνει την ευκαιρία, με τακτικά επαναλαμβανόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και οργανωμένες σε ασφαλές περιβάλλον, για πρακτική εκμάθηση των βασικών καλλιεργητικών εργασιών και τεχνικών, με σκοπό την προεπαγγελματική προγύμναση των νοητικά υστερούντων μαθητών και την βέλτιστη δυνατή προετοιμασία τους για την μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή, για την ασφαλέστερη είσοδό τους στην αγορά εργασίας.

Τέτοια ακαδημαϊκής φύσεως θέματα, τα οποία φυσικά θα ήταν χρήσιμο να διδαχθούν (έστω και με τροποποιημένη μέθοδο) σε κάποιο π.χ. πρόγραμμα / σεμινάριο τόσο οι πολίτες με πλήρες νοητικό δυναμικό όσο και οι έχοντες νοητική υστέρηση, μπορεί π.χ. να είναι:

1. Η διάκριση των φυτών βάσει του βιολογικού τους κύκλου (ετήσια, διετή, πολυετή) ή της χρήσης τους (φρούτα, λαχανικά, ξηροί καρποί, σιτηρά, κτηνοτροφικά φυτά κ.λπ.).
2. Ο σκοπός και οι βασικές αρχές ορισμένων καλλιεργητικών εργασιών (όργωμα, σπορά, φύτευση, μεταφύτευση, τσάπισμα, πότισμα / άρδευση, κλάδεμα, αραίωμα καρπών, λίπανση, ενσωμάτωση κοπριάς ή φυτικών υπολειμμάτων στο έδαφος, χορτοκοπή, ψεκασμοί φυτοπροστασίας και ζιζανιοκτονίας, τρόποι συγκομιδής κ.α.).
3. Η μετασυλλεκτική χρήση των φυτικών προϊόντων (π.χ. παραγωγή αλεύρων, χυμοποίηση, κονσερβοποίηση, οινοποίηση, παραγωγή λαδιού, απόσταξη αρωματικών φυτών για φαρμακευτική χρήση ή για την αρωματοποίηση, παραγωγή βιοκαυσίμων κ.λπ.) και η ωφελιμότητα της κατανάλωσής τους (θρεπτικότητα, υγεία, βιταμίνες κ.λπ.).
4. Η λειτουργική χρήση κάποιων γεωργικών ή και άλλων εργαλείων ή μέσων (π.χ. κλαδευτήρι, τσάπα, τσουγκράνα, φτυάρι, καρότσι, ποτιστήρι, κασμάς, σφυρί, πένσα, πριόνι, κατσαβίδι κ.λπ.).
5. Οι κανόνες ατομικής υγιεινής, αυτοπροστασίας και πρώτων βοηθειών, λόγω τυχόν τραυματισμού από τα γεωργικά εργαλεία ή και οι κανόνες της τακτοποίησης και καθαριότητας των εργαστηριακών πάγκων, της αίθουσας του μαθήματος της Φυτικής παραγωγής, του θερμοκηπίου και του υπαίθριου κήπου.
6. Διάφορα άλλα θέματα που κρίνεται από τον εκπαιδευτικό πως μπορεί να γίνουν κατανοητά από τους μαθητές του ή είναι γι' αυτούς ενδιαφέροντα και μπορούν να τους φανούν χρήσιμα είτε στη μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή είτε αποτελώντας απλά γενικές γνώσεις.
7. Διάφορα άλλα θέματα ή πρακτικές που ζητούν από μόνοι τους να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι, τα οποία έχουν να κάνουν είτε με την περιέργεια, ανησυχίες ή φιλομάθειά τους είτε με τις ιδιαίτερες συνθήκες ζωής της οικογένειάς τους και εξυπηρετούν τις άμεσές ανάγκες αυτής (π.χ. εξειδικευμένες γνώσεις και πρακτικές σε μια μόνο συγκεκριμένη καλλιέργεια, διότι απλά και μόνο αυτή ήδη εξυπηρετεί παραδοσιακά τις βιοποριστικές ανάγκες της οικογένειας στο χωριό του εκπαιδευόμενου).

Σε πρακτικό επίπεδο, η εκμάθηση των γεωργικών τεχνικών θα πρέπει να περιλαμβάνει αφενός τα όσα αναφέρονται ανωτέρω στη 2^η παράμετρο, αλλά είναι σημαντικό ένας εκπαιδευόμενος είτε με πλήρες νοητικό δυναμικό είτε με νοητική υστέρηση να μπορέσει να ασχοληθεί, υπό την επίβλεψη και βοήθεια πάντα του εκπαιδευτή, με όλα τα στάδια μιας καλλιέργειας. Πιο πρόσφορο στα σχολεία ειδικής αγωγής – στην Ελλάδα στα Ε.Ε.Ε.Κ. και τα Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής όπου συνήθως υπάρχει θερμοκήπιο και γεωργικά εργαλεία – είναι η ενασχόληση των μαθητών με τις λαχανοκομικές και ανθοκομικές καλλιέργειες, από την κατεργασία εδάφους, τη μετέπειτα σπορά ή φύτευση της καλλιέργειας (αναλόγως περιοχής και κλίματος αυτής ενδείκνυνται πρακτικά: καλλιέργεια σπανακιού, μαρουλιού, ρεπανακιού, καρότου, μαιντανού, σέλινου, ρόκας, κρεμμυδιού, σκόρδου, πιπεριάς, ντομάτας, μελιτζάνας, καρπουζιού, λάχανου, φράουλας, κολοκυθιάς, καλαμποκιού κ.α.), τη φροντίδα των φυτών κατά τα στάδια ανάπτυξής τους (πότισμα, λίπανση κ.λπ.), έως και την συγκομιδή τους. Έχει παρατηρηθεί στην πράξη, ότι οι μαθητές χαίρονται, ανυπομονούν και εργάζονται με μεγαλύτερη όρεξη και ενθουσιασμό, ιδιαίτερα δε, όταν κατά διαστήματα καρπώνονται τα οφέλη του κόπου τους, παίρνοντας λαχανικά για το σπίτι και αναμένοντας την επιβράβευση και τον έπαινο από τους γονείς τους. Όπως και να έχει, για όλους εμάς τους πολίτες,

ανεξαρτήτως πνευματικών δυνατοτήτων, η καλλιέργεια, παραγωγή και η κάρπωση του κόπου και των προσπαθειών μας, αποτελεί πηγή ηθικής ικανοποίησης και ψυχικής τόνωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρη, Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών με νοητική αναπηρία και σύνδρομο Down: Ανίχνευση δυσκολιών και προτάσεις παρέμβασης*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών – Προγράμματα Εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή.

Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Τόμος Α. Πάτρα: εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δανηλοπούλου, Ν. (2012). Η ανεργία των νέων στην Ελλάδα ανά περιοχές και αριθμούς. Άρθρο ανακτηθέν από τον ιστότοπο:

<http://edujob.gr/arhtorgrafia/h-anageria-twn-newn-sthn-ellada-ana-perioxes-kai-arithmetic>

Δημητρόπουλος (2010). Υποστηρικτική απασχόληση και εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρία: Υποστηρίζοντας την ενηλικιότητα στην επαγγελματική προετοιμασία και αποκατάσταση των πολιτών με αναπηρία. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων (Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές)*, σελ. 241-267. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο

Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (χ.χ.). Κείμενο ανακτηθέν στις 19/10/2013 από τον ιστότοπο:

www.adulteduc.gr/001/pdfs/ekpaideusi_ekpaideuton_2013.pdf

Ηλιάδης, Θ., Μεταξάς, Σ. & Ψηφίδης, Α. (2007). *Διαταραχές ακοής και ομιλίας στα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: εκδ. University Press.

Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων (Αναπτυξιακή Προσέγγιση)*. Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Καπαγιάννη, Φ (2006). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονη πραγματικότητα. Πτυχιακή Μελέτη. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Ανακτήθηκε στις 12/10/2013 από τον ιστότοπο:

<http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/419/1/kapagiannh.pdf>

Καραντινός, Δ. (2010). Συμμετοχή στη δια βίου μάθηση: Τάσεις και προοπτικές. Στο Δ. Βεργίδης, και Α. Κόκκος (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων (διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές)*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις μάθησης)*. Τόμος Α. Πάτρα: εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κολλιοπούλου, Κ. (2010). Εκπαίδευση και Οικονομία. *Επιστημονικό Βήμα (14)*: σ. 137-154. Ανακτήθηκε στις 12/10/2013 από τον ιστότοπο:

http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/137-154.pdf

Κουτρούκης, Θ. (2010). Δια βίου μάθηση: ένα εργαλείο στη μάχη κατά της ανεργίας. Άρθρο ανακτηθέν στις 19/20/2013 από τον ιστότοπο:

<http://edu4adults.wordpress.com/2010/03/30/δια-βιου-μαθηση-ενα-εργαλειο-στη-μαχη-κ/>

Κριζέα, Μ-Α. (2008). Οι Επιμορφωτικές Ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Μια εμπειρική διερεύνηση στους Νομούς Θεσσαλονίκης, Ημαθίας και Μεσσηνίας). Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών). Αρχείο PDF ανακτηθέν στις 14/11/2013 από τον ιστότοπο:

<http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12626/2/KrizeaMsc.pdf>

Κωνσταντακοπούλου, Δ. & Δελιέζα, Π. (2011). Ανεργία και Ηλεκτρονική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Άρθρο ανακτηθέν από τον ιστότοπο:

<http://reviews.in.gr/greece/elearning/article/?aid=1231115227>

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες (Νοητική υστέρηση – Ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση)*. Τόμος Β'. Αθήνα: εκδ. ΑΤΡΑΠΟΣ.

Σούλης, Σ.-Γ., (2007). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι (Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση)*. Αθήνα: εκδ. Γιώργος Δαρδάνος.

Σταγιόπουλος, Π. (2010). Σύγχρονες διαστάσεις και προοπτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με Σύνδρομο Down. *Στίγμα*, 23. Ανακτήθηκε στις 7/4/2015 από τον ιστότοπο: <http://www.kimopsychothes.gr/sites/kimopsychothes.gr/files/workshop-down/stagiopoulos.pdf>

Στασινόγ, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 (Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές)*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

CEDEFOP (2009). Μάθηση εν μέσω κρίσης. Θεσσαλονίκη: εκδ. CEDEFOP (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης). Ενημερωτικό σημείωμα ανακτηθέν από τον ιστότοπο: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9017_el.pdf

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχιμο.

Ξενόγλωσση

Adam, H. (1978). *Arbeitsplan fuer den Unterricht mit Geistigbehinderten*. Limburg

Ainscow, M. (1991). *Effective for all: an alternative approach to special needs in education*. London

Brown, R. (1997). *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice*. Cheltenham: eds. Stanley Thornes.

Carr, J. (1994). Annotation: Long term outcome for people with Down's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35

CDDDH (2014). Centre for Developmental Disability Health Victoria. Fact Sheet. Κείμενο ανακτηθέν στις 21/3/2015 από τον ιστότοπο:

<http://www.cddh.monash.org/assets/documents/working-with-people-with-intellectual-disabilities-in-health-care.pdf>

Crawford, C. (2011). The Employment of People with Intellectual Disabilities in Canada: A Statistical Profile. Toronto: Eds. Institute for Research and Development on Inclusion and Society (IRIS). Εγχειρίδιο ανακτηθέν στις 21/3/2015 από τον ιστότοπο: https://irisinstitute.files.wordpress.com/2012/01/intellectual-disability-and-employment_iris_cr.pdf

Dewey, R. (2011). Promoting job safety for workers with intellectual disabilities: The staying safe at work training curriculum. *New Solutions*, 21 (4), 591-601. Επιστημονική εργασία ανακτηθείσα στις 21/3/2015 από τον ιστότοπο:

http://lohp.org/wp-content/uploads/2012/07/staying_safe.pdf

Greenspan, S., Switzky, H. & Granfield, J. (1996). Everyday intelligence and adaptive behavior: A theoretical framework. In J. Jacobson & J. Mulick (Eds.), *Manual on diagnosis and professional practice in mental retardation* (pp. 127-135). Washington, DC: American Psychological Association

Hodapp, R. M. & Dykens, E. M. (1996). Mental retardation. In E.J. Mash, & R. A. Barkley (Eds.), *Child Psychology* (pp.362-369). New York: Guilford Press

Koehnen, M. (1997). *Freiarbeit macht Spass*. Dortmund.

Parmenter, T. R. (2011). Promoting training and employment opportunities for people with intellectual disabilities: International experience (Employment Working Paper No. 103.). Geneva: Eds. International Labour Organization - Employment Sector – Skills and Employability Department. Εγχειρίδιο ανακτηθέν στις 21/3/2015 από τον ιστότοπο:

<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1560&context=gladnetcollect>

Persons with Intellectual Disabilities in the Workplace and the Americans with Disabilities Act (χ.χ.). Εγχειρίδιο ανακτηθέν στις 21/3/2015 από τον ιστότοπο:

http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.tn.gov%2Fdids%2Fcivil_rights%2Fada%2Fintellectual.pdf&ei=jpo8VfboD4HfUNnyAg&usq=AFQjCNGKXDylmOqPT8tvIY9AjXAva5T5Yg&bvm=bv.91665533,d.d2s

Schalock, R. L., Luckasson, R. A. & Shogren, K. A. (2007). The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45 (2), 116-124. Επιστημονική εργασία ανακτηθείσα στις 21/3/2015 από τον ιστότοπο:

<http://www.deathpenaltyinfo.org/documents/renamingMRIDDApril2007.pdf>

Stodden, R. A. & Whelley, T. (2004). Postsecondary Education and Persons with Intellectual Disabilities: An Introduction. *Education and Training in Developmental Disabilities* 39 (1), 6-15. Επιστημονική εργασία ανακτηθείσα στις 21/3/2015 από τον ιστότοπο:

http://www.steps-forward.org/pdf/Postsecondary_Education_and_Persons_with_Intellectual_Disabilities_-_An_Introduction.pdf

Verdugo, M. A., Jordan de Urries, F. B., Jenaro, C., Caballo, C. & Crespo, M. (χ.χ.). Quality of Life of Workers with an Intellectual Disability in Supported Employment. Εγχειρίδιο ανακτηθέν στις 21/3/2015 από τον ιστότοπο:

http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/55872/1/JARID_QoL_06_corregido_final.pdf

Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (1^η Ελληνική Έκδοση). Επιμ. Μακρή – Μπότσαρη, Ε.. Μετάφρ. Μπαρμπάτση, Μ. Αθήνα: εκδ. Έλλην.

ΕΝΟΤΗΤΑ 11

ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Μαρία Βρύζα & Θεόδωρος Καραμητόπουλος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη σύγχρονη διδασκαλία του γραμματισμού δεν είναι αρκετή η διδασκαλία κανόνων, αλλά η δημιουργία νοήματος σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας με τη συμβολή και πολυτροπικών μεθόδων. Ο γραμματισμός συνδέεται πλέον και με τον οπτικό αλφαριθμητισμό, που δύναται να εμπλέξει τους μαθητές σε καθημερινές πρακτικές κατασκευής νοημάτων, στην αλληλεπίδραση μεταξύ ανομοιογενών ομάδων, συνεκτιμώντας τον διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Στην εργασία μας αναπτύσσονται όροι που σχετίζονται με τη σύγχρονη παιδαγωγική του γραμματισμού και προτείνεται η ανάπτυξη-αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τη μετάβαση σε ένα πλαίσιο πολυγραμματισμού, όπως αποτυπώνεται και στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Στόχος είναι η ανάδειξη της εφαρμοσμένης πρακτικής των θέσεων της παιδαγωγικής του γραμματισμού στην πρώτη σχολική ηλικία, μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας. Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα για τους μαθητές είναι η βελτίωση της ενσυναίσθησης και της συγκέντρωσης, η ενίσχυση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη καλλιτεχνικής έκφρασης, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων ως προς τον προφορικό και γραπτό λόγο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, Αναλυτικό Πρόγραμμα, οπτικός αλφαριθμητισμός, αυθεντική μάθηση

614

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολυγραμματισμοί και οπτικός γραμματισμός

Οι σύγχρονες κοινωνικό-πολιτισμικές εξελίξεις επαναπροσδιορίζουν το περιεχόμενο της μάθησης και λαμβάνονται υπόψη από τους δημιουργούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ώστε ο σχεδιασμός τους να συνάδει με το πνεύμα της εποχής. Η παράλληλη ανάπτυξη της σύγχρονης τεχνολογίας, ενταγμένη στο σχολικό πλαίσιο, δίνει νέα διάσταση στον όρο «γραμματισμός», ο οποίος δεν αφορά αποκλειστικά γλωσσικού τύπου γραμματισμούς αλλά έχει διευρυνθεί με τη χρήση μεταφορών, όπως οπτικός, τεχνολογικός/πληροφορικός γραμματισμός ή πολιτισμικός γραμματισμός (Baynham, 2002).

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο παλαιότερος όρος «αλφαριθμητισμός» υποδήλωνε την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης με τρόπο στατικό, δίνοντας βάση σε κανόνες γραμματικής και συντακτικού. Ως τα τέλη του 20ου αιώνα ο γλωσσικός γραμματισμός αποσυνδέθηκε από τη γλώσσα και απέκτησε κοινωνική διάσταση, συνδεδεμένος με κοινωνικές πρακτικές και ανάπτυξη δεξιοτήτων που εντάσσονται στην παιδαγωγική του γραμματισμού (Χατζησσαβίδης, 2007). Ο γραμματισμός δηλώνει «την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων, ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις» (Χαραλαμπίδης, 2006). Το κείμενο είναι «*το χωνευτήριο των λόγων και των τρόπων*» (Χατζησσαβίδης, 2007: 31) και οι διάφοροι σημειωτικοί τρόποι (οπτικός, γλωσσικός, ηχητικός κ.ά.) λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς την παραγωγή νοήματος (Kress, 2000, Χοντολίδου, 1999).

Με τα προαναφερθέντα στοιχεία συνδέεται και ο όρος των «πολυγραμματισμών» (multiliteracies), ο οποίος «υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με

τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία» (Χατζησαββίδης, 2006: 115). Με τους πολυγραμματισμούς συνδέονται στενά δύο κοινωνικά φαινόμενα που συνθέτουν την εικόνα των σύγχρονων κοινωνιών διεθνώς: η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα. Η νέα παιδαγωγική προσέγγιση των πολυγραμματισμών προτείνει την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (Ν.Τ.) και των πολυμέσων σε μια προσπάθεια επικέντρωσης της εκπαίδευσης στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία που απαρτίζουν τους μαθητικούς πληθυσμούς στο σύγχρονο σχολείο. Οι Ν.Τ. συμβάλλουν σε αυτή την κατεύθυνση διαπλέκοντας τους τρόπους του νοήματος μέσω της γλώσσας με άλλους σημειωτικούς πόρους, όπως οπτικούς, ηχητικούς, χώρο κ.ά. (Κάββουρα-Σισσούρα, 2011).

Στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών εμπεριέχεται η έννοια της «πολυτροπικότητας» (multimodality). Αφορά στη χρήση πολυτροπικών κειμένων με εικόνες. Τα πολυτροπικά κείμενα περιέχουν μία σειρά τρόπων, όπως σχέδια, φωτογραφίες, σχεδιαγράμματα κ.ά., ενώ η αξιοποίησή τους δύναται να οδηγήσει στον οπτικό γραμματισμό ή οπτική «γραμματική» του ατόμου (Μιχαλοπούλου, 2011). Η οπτική «γραμματική» διερευνά τη σχέση ανάμεσα στον λόγο και την εικόνα (Kress, 2000). Έτσι, η εικόνα δεν είναι πλέον μέσο μετάδοσης της πληροφορίας, αλλά χώρος παραγωγής νοημάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, μια εικόνα μπορεί να ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τους αποδέκτες της και την εκάστοτε συνθήκη-περίσταση επικοινωνίας. Επομένως, η εκπαίδευση στον οπτικό γραμματισμό είναι σκόπιμο να είναι κριτική, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν αντιστάσεις (Kellner, 1998, Ryan & Healy, 2008). Τα πολυτροπικά κείμενα μπορούν να λειτουργήσουν ως αυθεντικά υλικά με την ενσωμάτωση και των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες στους εκπαιδευτικούς, ώστε η γνώση να παρουσιάζεται με πολυδιάστατο τρόπο.

Από την παραπάνω σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδύεται ένα επίκαιρο ερώτημα που σχετίζεται με την αναγκαιότητα ενίσχυσης της μαθητικής επίδοσης στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Τα νέα κοινωνικά δεδομένα επηρεάζουν άμεσα τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, η ετερότητα του οποίου έχει αυξηθεί σημαντικά. Πώς λοιπόν μπορούμε να αξιοποιήσουμε πολυτροπικό υλικό για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα νέα κοινωνικό-τεχνολογικά δεδομένα; Η σκιαγράφηση μίας απάντησης στο παραπάνω ερώτημα περιλαμβάνει: (1) τον σχεδιασμό διαφορετικών διδακτικών δραστηριοτήτων με αξιοποίηση νέων μεθόδων (λ.χ. πολυγραμματισμοί), (2) σύνδεσή τους με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), προκειμένου να ενσωματωθούν σε αυτό και (3) κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, που θα κληθεί να τις υλοποιήσει.

Στοιχεία της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας

Σύμφωνα με το ΑΠΣ, σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι «να κάνουμε τον μαθητή ικανό να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας» (Φ.Ε.Κ 303/τΒ' 2003). Παρά τη συνθετότητα του παραπάνω στόχου, το ΑΠΣ προβλέπει τη χρήση ενός σχολικού εγχειριδίου σε κάθε μάθημα. Τα κείμενα διδάσκονται πολλές φορές μονοδιάστατα και χωρίς επιπλέον υλικό. Συχνά, η διδακτική διαδικασία επικεντρώνεται μόνο στην κατανόηση και αποστήθιση εννοιών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα ένα περιβάλλον μη ελκυστικής μάθησης για τους μαθητές. Το γεγονός αυτό δρα ανασταλτικά στην προσπάθεια ενίσχυσης του σχολικού γραμματισμού των μαθητών. «Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, η Ελλάδα τοποθετείται στις τελευταίες θέσεις στον τομέα του σχολικού γραμματισμού». (Αγγελόπουλος, 2007:1). Πρόσθετα, ερευνητικά δεδομένα σε εθνικό, αλλά και διεθνές επίπεδο αναδεικνύουν χαμηλά ποσοστά αναγνωστικής κατανόησης με τους μαθητές να μην είναι σε θέση να κατανοήσουν ένα κείμενο, αν και είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν τις λέξεις που το απαρτίζουν (Γάτσου, 2011).

Στον αντίποδα, η αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών υλικών και μέσων από τον εκπαιδευτικό σε ένα πλαίσιο διερευνητικής μάθησης, έχει υποστηριχθεί ότι μπορεί να συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Καπετανίδου, 2014). Ο εμπλουτισμός του διδακτικού υλικού με χάρτες, αφίσες, λεξικά και η αξιοποίηση του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, που στις μικρές ηλικίες είναι πολύ ελκυστικό, μπορούν να αναβαθμίσουν τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, να εκθέσουν τους μαθητές σε αυθεντικό, πολυτροπικό υλικό και σε διαφορετικά κειμενικά είδη, δίνοντας έμφαση στο νέο γραμματισμό.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται με ενδεικτικό και όχι εξαντλητικό τρόπο μία σειρά δραστηριοτήτων που εντάσσονται στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015 στην πρώτη τάξη ενός επαρχιακού σχολείου της Βόρειας Ελλάδας. Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση προτάσεων για την εφαρμοσμένη πρακτική των θέσεων της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στην πρώτη σχολική ηλικία. Αξιοποιήθηκαν μεθοδολογικά στοιχεία από την έρευνα δράσης, με την εκπαιδευτικό της τάξης και τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης να υιοθετούν ρόλο συνεργαζόμενων μεταξύ τους ερευνητών (Cohen & Manion, 2000, Δάλκος, 2001), έχοντας στόχο τη βελτίωση της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Ακολουθήθηκαν διαδικασίες έρευνας, αυτενέργειας, μεταγνώσης και αυτορρύθμισης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Για την ολοκληρωμένη καταγραφή των δραστηριοτήτων τηρήθηκε ημερήσιο ημερολόγιο παρατήρησης, το οποίο αξιοποιήθηκε για τον μετασχηματισμό των δραστηριοτήτων όπου και όποτε κρίθηκε αναγκαίο. Κριτήριο επιλογής της μεθόδου αποτέλεσε η στενή σχέση που έχει με την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στη διδασκαλία και τη μάθηση σε ένα υπάρχον σύστημα που συνήθως εμποδίζει τις καινοτομίες και τις αλλαγές (Cohen & Manion, 2000). Στην εργασία επιχειρείται η ολιστική και όχι αναλυτική αναφορά στον σχεδιασμό τριών σημαντικών αξόνων δραστηριοτήτων, οι οποίες υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και περιελάμβαναν: (1) αξιοποίηση του εικονογραφημένου βιβλίου, (2) αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών και (3) δημιουργία πολυτροπικού υλικού από τους ίδιους τους μαθητές, όπως κατασκευή αφισών, πινακίδων, κόμικς.

ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η επεξεργασία της εικόνας είναι βασικό εργαλείο για την εφαρμογή των πολυγραμματισμών από την πρώτη τάξη του δημοτικού, καθώς «η μύηση στη σημειολογία της εικόνας καθιστά μαθητές με στοχοκριτική διάθεση» (Ντούλια, 2010: 7). Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο μπορεί να αξιοποιηθεί ως πολυτροπικό κείμενο, καθώς «η εικονογράφηση σφαιρικοποιεί ένα βιβλίο» (Δελώνης, 1982: 141), ενώ «η σχέση εικόνας κειμένου είναι αντιστρόφως ανάλογη της ηλικίας του παιδιού» (Δελώνης 1986: 183). Τα μικρότερα παιδιά έλκονται περισσότερο από την εικονογράφηση και έτσι κρίνεται σκόπιμο να εκτίθενται περισσότερο σε αυτή. Άλλωστε η εικόνα εισάγει νέες αντιλήψεις του πραγματικού, διευρύνει τους ορίζοντες και φέρνει σε επαφή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Βρύζας 2005). Εκείνο που διακρίνει το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο από τα άλλα είδη, είναι η ύπαρξη ενός εικονιστικού αφηγητή, που στέκεται ισότιμα δίπλα σε έναν κειμενικό ομόλογό του (Γιαννικοπούλου 2006). Οι μαθητές κατανοούν τον κόσμο, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, αναπτύσσουν την φαντασία και την κρίση τους σε συνάρτηση και με το εικονιστικό πλαίσιο. Βασική επιδίωξη και κύριος στόχος είναι να παράξουν αυθεντικό υλικό, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες επικοινωνίας.

Αντικείμενο έρευνας αποτελεί η κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας σε σχέση και με την κατάκτηση άλλων κωδίκων έκφρασης, όπως τέχνης, ζωγραφικής κ.ά. (Γιαννικοπούλου, 2007). Η αξιοποίηση εικονογραφημένων παραμυθιών συμβάλλει στην ολόπλευρη γνωστική ανάπτυξη κάθε μαθητή, καθώς «*με αφορμή ένα παραμύθι και μέσα από δραστηριότητες, ιστογράμματα, παιχνίδια, ο μαθητής μαθαίνει να κατακτά τη γνώση, να την οικοδομεί και να την προάγει, με άλλα λόγια, ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες*» (Ντούλια, 2010: 1).

Μια από τις πιο ελκυστικές δραστηριότητες για τα παιδιά είναι η εικονογράφηση ιστοριών, εξωφύλλων, διαλόγων. Αντίστροφα, και η ανασύνθεση του κειμένου μέσα από την παραμυθιακή εικόνα μπορεί να εξασκήσει τους μαθητές στην παρατήρηση, τη σωστή αλληλουχία των γεγονότων και την έκφραση ιδεών (Ντούλια, 2010). Καθ' όλη τη σχολική χρονιά αξιοποιήθηκαν εικονογραφημένες ιστορίες για την εφαρμογή των προαναφερθέντων. Ενδεικτικά, με αφορμή μία εκπαιδευτική επίσκεψη της τάξης σε ελαιοτριβείο της περιοχής, οι μαθητές ανασυνέθεσαν με εικόνες την ιστορία της «Ολιβίτσας», που περιγράφει τα στάδια παραγωγής ελαιόλαδου (εικόνα 1).



Εικόνα 1. Ανασύνθεση ιστορίας: «Η Ολιβίτσα», Παραγωγή: Κύκλωπας Α.Ε.
(εικ. Ν. Κελίδου)

Με επέκταση και εμπλουτισμό μεταφηγικών δραστηριοτήτων στην τάξη, ακόμα και μαθητές που δε χειρίζονται σωστά το λόγο ή που δυσκολεύονται σε μια δεξιότητα (λεπτή κινητικότητα) έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν με άλλους τρόπους, ξεδιπλώνοντας τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους. Μπορούν για παράδειγμα να συμμετάσχουν σε παιχνίδια ρόλων με βάση μια ιστορία και με αφετηρία το εικονιστικό πλαίσιο. Αναλυτικότερα, στην διδακτική ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, οι μαθητές δραματοποίησαν τη συνέχεια της ιστορίας που τους αφηγήθηκε ο εμπυχωτής κ. Σίμος Παπαδόπουλος, κινούμενοι σε κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο της Παιδαγωγικής Σχολής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, συνοδεία ηχητικού υλικού, που επένδυε την αφήγηση του εμπυχωτή. Χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους και έδωσαν το δικό τους τέλος στην ιστορία που άκουσαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι μαθητής που παρουσίαζε υπερκινητικότητα, ανέλαβε πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης, ενώ αρχικά ήταν αρνητικός ως προς τη συμμετοχή (εικόνα 2).



Εικόνα 2. Δραστηριότητα δραματοποίησης ιστορίας με τη βοήθεια του εμψυχωτή Σίμου Παπαδόπουλου στην Παιδαγωγική Σχολή του Δ.Π.Θ.

Σε ένα άλλο πλαίσιο, αξιοποιήθηκε η ανάγνωση πινακίδων και κόμικς, καθώς η οπτική εγγραμματοσύνη προϋποθέτει διδασκαλία, ώστε να κατακτήσει ο μαθητής δεξιότητες που σχετίζονται με την ερμηνεία συμβόλων (Οικονομίδου, 2006). Για παράδειγμα, (1) αναγνωρίζουν τα σχήματα σε πινακίδες σήμανσης, (2) κατανοούν καλύτερα τα προβλήματα και τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα και (3) εξοικειώνονται με σύμβολα και συμβολισμούς που υπάρχουν στα κόμικς, όπως τα αστεράκια που μπορεί να παραπέμπουν στη ζαλάδα του ήρωα.

Επιπροσθέτως, είναι σκόπιμο να ενθαρρύνονται οι μαθητές ώστε να δημιουργούν δικό τους αυθεντικό υλικό. Θέτοντας ως στόχο την προώθηση της ανάγνωση βιβλίων, οι μαθητές της πρώτης τάξης κατασκεύασαν αφίσες και προσκλήσεις, για να παροτρύνουν τους συμμαθητές τους, ακόμη και μεγαλύτερων τάξεων, να διαβάσουν το βιβλίο με τίτλο: «*Θέλω να γίνω μάγος*» της Γιώτας Αλεξάνδρου. Κωδικοποίησαν την πληροφορία και η αφίσα τους λειτούργησε ως «κείμενο» διαφήμισης. Εργαζόμενοι σε δύο ομάδες ολοκλήρωσαν μια ασπρόμαυρη και μια έγχρωμη αφίσα, λαμβάνοντας υπόψη τη λειτουργία των χρωμάτων (εικόνα 3).



Εικόνα 3. Αφίσες που δημιούργησαν οι μαθητές μετά από επεξεργασία του βιβλίου: «*Θέλω να γίνω μάγος*» της Γ. Αλεξάνδρου (εικ. Ίρις Σαμαρτζή, εκδ. Ψυχογιός, 2014)

Σημαντική θέση στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων της παιδαγωγικής πολυγραμματισμών περιλαμβάνει η συμβολή της τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο 20ος αιώνας χαρακτηρίστηκε από την ανάπτυξη των τεχνολογιών επικοινωνίας, ιδιαίτερα μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών, οι οποίοι αποτελούν χρήσιμο βοήθημα για την υλοποίηση ποικίλων εναλλακτικών δραστηριοτήτων. Η δυνατότητα που υπάρχει για αξιοποίηση

(διαδικτυακών ή μη) εφαρμογών web 2 (εικόνα 4), έχει ως αποτέλεσμα να οπτικοποιείται ένα κείμενο με παιγνιώδη τρόπο. Δραστηριότητες αυτού του τύπου βοηθούν στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με πολύπλευρο τρόπο: (1) στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, (2) στην καλύτερη απομνημόνευση των γραμμάτων από αλλόγλωσσους μαθητές της τάξης, καθώς και (3) στην παρατήρηση της συχνότητας εμφάνισης διάφορων λέξεων.



Εικόνα 4. Οπτικοποίηση γράμματος «Ω,ω»

Εκτός από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το διαδίκτυο, η προσέγγιση της ανάγνωσης και γραφής μπορεί να γίνει μέσω ευρύτερων τρόπων αναπαράστασης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα που αξιοποιήθηκαν στην πρώτη δημοτικού αποτελεί η χρήση της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης και των λογισμικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τα τελευταία περιλαμβάνουν κλειστές δραστηριότητες, οι οποίες βρίσκονται είναι κοντά στη φιλοσοφία των βιντεοπαιχνιδιών. Επίσης, τα εν λόγω λογισμικά είναι απλά στη χρήση και αρέσουν στους μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας. Επιπλέον, λογισμικά ανοικτού τύπου μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Όπως διαπιστώθηκε από την ενός έτους εμπειρία στην πρώτη τάξη, ο διδακτικός συνδυασμός οπτικών και γραφικών στοιχείων και τεχνών, δύναται να βοηθήσει τους μικρούς μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τη διαδικασία της μάθησης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Βασικό συμπέρασμα της παραπάνω ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί ότι η εφαρμογή των πολυγραμματισμών δεν μπορεί να λύσει όλα τα προβλήματα της μαθησιακής διαδικασίας. Μπορεί, όμως, να συμβάλλει στην ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, αφού η προσέγγιση λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα, τις ανάγκες και δυνατότητες κάθε μαθητή. Η ενασχόληση με δραστηριότητες της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών όλη τη σχολική χρονιά ανέδειξε ότι αυτές μπορούν να λειτουργήσουν θετικά τόσο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και για μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι οποίοι ξεκινούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Κρατώντας ημερολόγιο και μετασχηματίζοντας δραστηριότητες που αρχικά δεν λειτούργησαν τόσο καλά στην ομάδα ιδιαίτερα από τρεις μαθητές που μιλούσαν ελάχιστα ελληνικά, παρατηρήσαμε ότι στο τέλος της χρονιάς υπήρξαν πολλά οφέλη από τη συστηματική εφαρμογή των πολυγραμματισμών.

Συνδέοντας τα βασικά αποτελέσματα και συμπεράσματα της προσπάθειάς μας με τη βιβλιογραφία, αυτά μπορούν να καταγραφούν ως εξής. Πρώτον, οι δραστηριότητες που

εντάσσονται στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών μπορούν να συμβάλλουν στη μετατροπή των μικρών μαθητών από παθητικούς θεατές-καταναλωτές σε ενεργητικούς μελετητές-ερευνητές και παραγωγούς δημιουργούς εικόνων και αναπαραστάσεων (Γρόσδος, 2008). Δεύτερον, οι μαθητές αναπτύσσουν σταδιακά κριτική μεταγλώσσα και αντιστάσεις, καθώς το νόημα παρουσιάζεται μέσω ποικίλων τρόπων και μέσων και όχι μονοδιάστατα (Cope & Calantzis, 2000· Χοντολίδου, 1999). Τρίτον, η παρουσίαση της γνώσης με πολυδιάστατο τρόπο λειτουργεί θετικά ως προς την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της φαντασίας τους. Τέταρτον, μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και μαθητές με δυσκολίες εντάσσονται σε ομαδικές δραστηριότητες και δραστηριοποιούνται σε τομείς που μπορούν να ανταποκριθούν χωρίς να αισθάνονται ότι αδυνατούν. Μαθαίνουν να δρουν συλλογικά, με την ατομική συμμετοχή να διαμορφώνεται σύμφωνα με τις δυνατότητες κάθε μαθητή.

Επιχειρώντας τη διατύπωση μίας πρότασης για την πρακτική αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στην τάξη, αυτή πλαισιώνεται από την ύπαρξη πολυτροπικών αναπαραστάσεων στην τάξη σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και την επιλογή συνεργατικών δραστηριοτήτων. Οι συνεργατικές δραστηριότητες βοηθούν στην κοινωνική ανάπτυξη των μικρών μαθητών, μέσα από κοινές διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Ολοκληρώνοντας, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η ανάγκη εκπαίδευσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, ώστε να είναι σε θέση να επιλέγουν κατάλληλα κείμενα και δραστηριότητες, που μπορούν να προωθήσουν σε μέγιστο βαθμό τόσο τη γνωστική όσο και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελόπουλος, Π. (2007). Σχολικός εγγραμματισμός, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και νέα σχολικά εγχειρίδια. *Πρακτικά του 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με τίτλο: Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*. Ιωάννινα, 19–21 Οκτωβρίου 2007. Ανακτήθηκε στις 25/9/15 από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/aggelopoulos/aggelopoulos.pdf>.

Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 427-438). Θεσσαλονίκη: Cannot not design publications.

Γάτσου, Χρ. (2011). *Κατανόηση Πληροφοριακών Κειμένων από παιδιά της ΣΤ' τάξης Δημοτικού*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη

Γιαννικοπούλου, Α. (2006). Εστιάζοντας στις διαφορετικές εστιάσεις των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων. Στο Γ. Παπαντωνάκης (Επιμ.), *Πρόσωπα και Προσωπεία του Αφηγητή στην Ελληνική Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία της Τελευταίας Τριακονταετίας* (σσ. 59-81). Αθήνα: Πατάκη.

Γιαννικοπούλου, Α. (2007). «Τα σύμβολα της γραπτής γλώσσας και των μαθηματικών. Μαθησιακές προεκτάσεις στην κατάκτησή τους». Στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP, Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007.

Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός και Πολυτροπικότητα: Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας Β' Δημοτικού*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στις Επιστήμες της Αγωγής. Θεσσαλονίκη.

Δάλκος, (2001). Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 120-134.

Δελώνης, Α. (1982). *Εισαγωγή στη μεταπολεμική ελληνική λογοτεχνία*. Αθήνα: Κέδρος.

Δελώνης, Α. (1986). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Ηράκλειτος.

Κάββουρα-Σισσούρα, Β.Θ. (2011). Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη. Στο Μ. Α. Πούρκος & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 626-635). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Καπετανίδου, Μ. (2014). Αναπτύσσοντας την ικανότητα των σχολείων και των εκπαιδευτικών για την βελτίωση της μάθησης. *Νέος Παιδαγωγός*, 4, 8-28. Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου, 2015, από <http://www.neospaidagogos.gr/periodiko>.

Κυπριώτης, Δ (2006). *Πολυτροπικότητα και γραπτά-εικονιστικά κείμενα*. Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου, 2015, από http://multitasks.blogspot.gr/2006_09_01_archive.html.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και Αυτό-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μιχαλοπούλου, Α. (2011). «Αναγνώσεις» έργων τέχνης: Ο ρόλος της εικόνας-Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση έργων ζωγραφικής στο νηπιαγωγείο. Στο Μ. Α. Πούρκος & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 487-496). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες-Όρια-Προοπτικές. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010, σσ. 1-11. ISSN 1790-85741. Ανακτήθηκε 23/1/2016 από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.pdf.

Οικονομίδου, Α. (2006). Η ενηλικίωση του βλέμματος: Το παιδί αναγνώστης μεταξύ εικόνας και κειμένου. Στο Τζ. Καλογήρου (Επιμ.), *Το εικονογραφημένο βιβλίο δεν είναι μόνο για μικρά παιδιά* (σσ 57-85). Αθήνα: Ο κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006). Πρόλογος του επιμελητή. Στο συλλογικό, & Α. Χαραλαμπόπουλος (Επιμ.) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Α.Π.Θ.

Χατζησαββίδης, Σ. (2006). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). Στο Χ. Τσολάκης (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παγκλωσσία: Η' Πανελλήνιο Συνέδριο. Αφιέρωμα στον Αχιλλέα Τζάρτζανο* (σσ. 113-124). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). «Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη». Στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην Έννοια της Πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (βλ. επίσης <http://www.komvos.edu.gr>)

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (μτφ. Μ. Αραποπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cope, B & Calantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea, στο B. Cope & M. Calantzis (Eds.), *Multiliteracies Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London, Routledge, 3-8.

Kellner, D. (1998). Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society. *Educational Theory*, 48(1), 103-122.

Kress, G. (2000). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον (μτφ. Κανάκη, Κ.) *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2(1-2), 111-124. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ryan, M., & Healy, A. (2008). 'Art'efacts of knowing: Multiliteracies and the arts. In A. Healy (Ed.), *Multiliteracies and diversity in education: New pedagogies for expanding landscapes*. South Melbourne: Oxford University Press.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 303/13-03-2003. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

ΟΠΤΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ: ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΩΣ ΣΥΝΔΙΑΜΟΡΦΩΤΕΣ ΤΟΥ ΝΟΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ ΣΤΑ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ ΒΙΒΛΙΑ

Κατερίνα Δερματά

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση διερευνά τον τρόπο που τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας συνθέτουν το νόημα των εικόνων κατά την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων. ειδικότερα, μελετώνται τα στοιχεία της εικονογράφησης που οδηγούν το παιδί αναγνώστη να «διαβάσει» την ιστορία χωρίς τη συνδρομή της λεκτικής τροπικότητας. Η έρευνα ανέδειξε ως κυριότερους παράγοντες συγκρότησης νοήματος την ανάγνωση χαρακτηριστικών της μη λεκτικής επικοινωνίας, την εστίαση σε λεπτομέρειες των οπτικών αναπαραστάσεων, την απεικόνιση του σκηνικού χώρου, την αναγνώριση συμβολικών μορφών και εικονογραφικών συμβάσεων που αποδίδουν κίνηση, διαδικασίες λογού και σκέψης, τη σύνδεση των αναπαριστώμενων δομών, την γνώση του πλαισίου και τη σύνδεση εικόνων με προσωπικές εμπειρίες. τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων ως σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης της κριτική σκέψης του παιδιού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εικονογραφημένο βιβλίο, οπτικός σχεδιασμός, ανάγνωση εικόνων/ illustrated books, visual design, reading images

623

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ

Η πολυτροπική φύση του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου

Η έρευνα μελετά την πρόσληψη του οπτικού κειμένου των εικονογραφημένων βιβλίων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στην Ελλάδα υπάρχει ένα πρόβλημα μεταγλώσσας (Γιαννικοπούλου 2008, 19-23) καθώς ο όρος *εικονογραφημένο* χρησιμοποιείται τόσο για τα βιβλία εκείνα που ονομάζονται *illustrated books* όσο και για τα *Picturebooks*, παρά τη βασική ποιοτική διαφορά αναφορικά με τη λειτουργία της εικόνας. Παρά τη δυσκολία ενός σαφούς ορισμού για τη δήλωση μιας ενιαίας κατηγορίας, η Α.Γιαννικοπούλου διακρίνει πως το εικονογραφημένο βιβλίο αποτελεί ένα ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος *δια-ειδολογικό, δια-ηλικιακό, δια-κωδικό και πολυτροπικό*. Οι δυο τροπικότητες στο σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο μπορούν να συμφωνούν, να διαφωνούν, ή και να αφηγούνται δυο διαφορετικές και παράλληλες ιστορίες. Ο R.Barthes (1988, 47) διακρίνει δυο λειτουργίες του γλωσσικού μηνύματος σε σχέση με το οπτικό: την *αγκύρωση* και την *αναμετάδοση*. Οι M.Nikolajeva και K.Scott (2000) διακρίνουν ανάμεσα σε λέξεις και εικόνες σχέσεις *συμμετρίας, συμπλήρωσης, αντίθεσης και επαύξησης*. Ο P.Nodelman (2009, 50) θεωρεί το εικονογραφημένο βιβλίο σύνθετη αλλά και ασυνήθιστη μορφή επικοινωνίας και εικαστικής τέχνης, κατά την οποία οι λεκτικές πληροφορίες συμπληρώνονται από τις οπτικές ενώ παράλληλα τα εικαστικά μέσα επικεντρώνονται στις νοηματικές πτυχές.

Το παιδί αναγνώστης

Στην εποχή μας, που η κυριαρχία της εικόνας διαμορφώνει νέους τρόπους παραγωγής νοήματος, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων *οπτικού εγγραμματισμού*

(*visual literacy*), δηλ. σε μια ομάδα δεξιοτήτων της όρασης, η ανάπτυξη των οποίων επιτρέπει στο οπτικά εγγράμματο άτομο να διακρίνει και να ερμηνεύσει τις ορατές ενέργειες, τα αντικείμενα, τα σύμβολα, φυσικά ή τεχνητά, που συναντά στο περιβάλλον του (Debes 1969 στο <http://ivla.org/drupal2/content/what-visual-literacy/>). Οι B.Cope και M.Kalantzi (2000) μιλούν για «*Πολυγραμματισμούς*», για την ικανότητα κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά συγκείμενα και για την ικανότητα κατανόησης και χρήσης πολυτροπικών αναπαραστάσεων. Η παραγωγή νοήματος μέσω της αποκωδικοποίησης των συμβολικών μορφών απεικόνισης βρίσκεται στο επίκεντρο της ανάγνωσης του εικονογραφημένου βιβλίου. Η ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων απαιτεί από το παιδί-αναγνώστη την κατανόηση πληθώρας συμβάσεων, όπως η ιδέα της σμίκρυνσης, ενδείξεις που υποδηλώνουν νοητικές διεργασίες, κ.α. (Spink 1990, 99-100). Η Δ.Αναγνωστοπούλου (2002, 41-42) προσομοιάζει τη συνάντηση του παιδιού με τις εικόνες ως διαδικασία παιχνιδιού, κατά την οποία «...η εικόνα του βιβλίου γίνεται ένας ενδιάμεσος ανάμεσα στην αντίληψη του πραγματικού και τη λέξη που προσπαθεί να το μεταφράσει, ανάμεσα στην κίνηση των παιδιών και το λόγο, ανάμεσα στο υποκείμενο και την κουλτούρα». Ειδικά για την ανάγνωση των εικόνων, η Μ. Καναντσούλη (2000,20) σημειώνει πως «Για την κατανόηση και ερμηνεία των πληροφοριών ο μικρός αναγνώστης πρέπει να αναγνωρίσει τα σήματα που χρησιμοποιούν οι εικονογράφοι, τον δικό τους ιδιαίτερο επικοινωνιακό τρόπο, για να εγκλωβίζουν μέσα σ' αυτά τις ιδέες τους». Η ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων, επομένως, μπορεί να γίνει μια δημιουργική διαδικασία, που προσφέρει στο παιδί αναγνώστη, τον εν εξελίξει αναγνώστη κατά Χαντ (2001, 124), πολλαπλές, λεκτικές και οπτικές, γνωστικές προκλήσεις.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Ερωτήματα της έρευνας

Στην εισήγηση εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας προσλαμβάνουν το οπτικό κείμενο του εικονογραφημένου βιβλίου και συνθέτουν νόημα απ' αυτό. Ειδικότερα, επιχειρείται η διερεύνηση εκείνων των στοιχείων της εικονογράφησης που οδηγούν το παιδί αναγνώστη να συνθέσει το νόημα της οπτικής τροπικότητας, να «διαβάσει» δηλαδή την ιστορία μέσα από τις εικόνες, χωρίς τη συνδρομή της λεκτικής τροπικότητας.

Μεθοδολογία και δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσε ο πληθυσμός δυο νηπιαγωγείων της Αθήνας (Ιούνιος 2014). Συνολικά συμμετείχαν 28 παιδιά, ηλικίας 6-6,5 χρονών. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε *συνέντευξη με εικόνες (photo elicitation)*. Η συνέντευξη με εικόνες δεν είναι απλά μια διαδικασία που διεγείρει περισσότερες πληροφορίες, αλλά προκαλεί ένα διαφορετικό είδος πληροφοριών (Harper 2002), καθώς εμπλέκει ενεργά τα υποκείμενα. Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν οι ερωτώμενοι να μην γνωρίζουν τις ιστορίες. Στα υποκείμενα της έρευνας ζητήθηκε ατομικά να αφηγηθούν την ιστορία του βιβλίου μέσα από τις εικόνες. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ο ερευνητής έθετε *ανοιχτού τύπου ερωτήσεις* (Τι νομίζεις πως συνέβη εδώ;) και *διευκρινιστικές ερωτήσεις* (Υπάρχει κάτι στην εικόνα που σε έκανε να το σκεφτείς;). Τα βιβλία που αξιοποιήθηκαν ως πεδίο μελέτης ήταν «Ο Βιβλιοπόντικας», σε κείμενο Βαγγέλη Ηλιόπουλου και εικονογράφηση Chiara Fedele, και ο «Πρώτος», σε κείμενο Μαρίας Παπαγιάννη και εικονογράφηση Σ.Τουλιάτου και Π.Μπουλούμπαση. Τα κριτήρια επιλογής των βιβλίων ήταν η εικονογράφηση να περιλαμβάνει αφηγηματικές και εννοιολογικές αναπαραστάσεις, κατά τη Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού, και η διαφορετική οντολογική υπόσταση του κεντρικού ήρωα.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάγνωση χαρακτηριστικών της μη λεκτικής επικοινωνίας

Η αναγνώριση των εκφράσεων του προσώπου, της στάσης και της γλώσσας του σώματος των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων οδήγησαν στη διατύπωση υποθέσεων σχετικά με τη συναισθηματική κατάσταση των απεικονιζόμενων προσώπων, τις μεταξύ τους σχέσεις και την πλοκή. Η ανάγνωση των μορφών της μη λεκτικής επικοινωνίας προηγήθηκε κατά τη λεκτική περιγραφή των εικόνων. Φράσεις όπως «Βλέπω ένα αγοράκι που είναι στεναχωρημένο...» αποτέλεσαν την αφετηρία πολλών περιγραφών ενώ ακολούθησε η περιγραφή και αιτιολόγηση της δράσης. Η Γιαννικοπούλου (2008, 135) σημειώνει πως «η σιωπηλή γλώσσα του σώματος αποδεικνύεται λαλίστατη για την προσωπικότητα του λογοτεχνικού ήρωα (...) Με το σώμα οι εικονογραφημένοι ήρωες αγαπούν, μισούν, πιστεύουν σε ιδανικά, φοβούνται και χαίρονται, αντιδρούν και επιδοκιμάζουν».

Η εστίαση σε λεπτομέρειες των οπτικών αναπαραστάσεων

Η εικονογραφική απόδοση συγκεκριμένων λεπτομερειών συνέβαλλε σε σημαντικό βαθμό στην παραγωγή νοήματος. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα στοιχεία αυτά απεικονίζονται με εμφανή πρόθεση να προσελκύσουν το βλέμμα, είτε μέσω της χωρικής τους διάταξης είτε μέσω της πλαισίωσής τους. Στην εικ.1 ο φακός δημιουργεί γύρω από τη δαγκωματιά ένα πλαίσιο, στο οποίο επικεντρώνεται όλη η ενέργεια της δράσης. Η απεικόνιση του μεγεθυντικού φακού, μέσα από τον οποίο η δασκάλα - εμμέσως ο ίδιος ο αναγνώστης - παρατηρούν τη δαγκωματιά στο βιβλίο, ανέδειξε το στοιχείο αυτό σε κρίσιμο παράγοντα για τη σύνθεση νοήματος. Συχνά, ωστόσο, λεπτομέρειες της εικονογράφησης σημαντικές για την αποκωδικοποίηση του οπτικού κειμένου, δεν τοποθετούνται στο επίκεντρο του βλέμματος. Η ανακάλυψή τους ή όχι από τον αναγνώστη είναι εκείνη που θα οδηγήσει στη σύνθεση - αλλά και την ανασύνθεση - του νοήματος. Στην εικ.2 η - σε δεύτερο χρόνο - παρατήρηση του ψαλιδιού και των κομμένων μαλλιών πάνω στο θρανίο, οδήγησε στην ανασύνθεση της αρχικής ερμηνείας του αναγνώστη πως το κορίτσι φωνάζει γιατί κάποιος έγγραψε στο θρανίο. Η ανακάλυψη των λεπτομερειών της εικονογράφησης μοιάζει με ένα διαρκές παιχνίδι ανάμεσα στην εικόνα, το βλέμμα και τη σκέψη. Κάθε φορά που ο αναγνώστης ανακαλύπτει μια νέα λεπτομέρεια, το νόημα ανακατασκευάζεται στο μυαλό του.

Η απεικόνιση του σκηνηκού χώρου

Στην εικονογράφηση, ο σκηνηκός χώρος ως καθοριστικός παράγοντας σύνθεσης νοήματος «δεν είναι σχεδόν ποτέ διακοσμητικός αλλά είναι δομή της ίδιας της αφήγησης» (Ροντάρι 1994, 175). Στην εικ.3 η απεικόνιση του παράθυρου με τα κάγκελα (εκτός από πηγή φωτός, η οποία χρησιμοποιείται με πρόθεση να δημιουργήσει κατευθυνόμενη ένταση προς τους ήρωες) ήταν το πρωταρχικό χαρακτηριστικό, στο οποίο αναφέρθηκε το σύνολο των παιδιών, όταν ζητήθηκε να περιγράψουν και να αιτιολογήσουν τη γνώμη τους για το τι συμβαίνει στην εικόνα.

Η αναγνώριση εννοιολογικών, συμβολικών μορφών

Η πιο χαρακτηριστική περίπτωση εικόνας με εννοιολογική αναπαραστατική δομή από τις ιστορίες που μελετήθηκαν, είναι ο Βιβλιοπόντικας (εικ.4). Το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ήρωα - η αγάπη του για τα βιβλία - εκφράζεται ήδη από το όνομα-ταυτότητα που του έδωσε ο συγγραφέας. Οπτικά ο ήρωας αποδίδεται με μια εικονογραφική αναπαράσταση, που συμβολίζει την ενσωμάτωση της «βιβλιοφαγίας» του. Ο Βιβλιοπόντικας αναπαρίσταται ως ποντικός, το σώμα του οποίου αποτελεί ολόκληρη η βιβλιοθήκη, ενώ το κεφάλι του σκεπάζει η στέγη του κτιρίου που μοιάζει ταυτόχρονα και με βιβλίο. Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως η ανάγνωση της εννοιολογικής συμβολικής μορφής από τα παιδιά πραγματοποιήθηκε με την *κυριολεκτική σημασία της οπτικής απεικόνισης*. Τα παιδιά περιέγραψαν τον ήρωα ως «έναν ποντικό που είναι ποντικός και σπίτι μαζί» ή «ως ποντικό που έχει ανέβει πάνω σε ένα σπίτι». Επιπλέον, η απεικόνιση του ήρωα δημιούργησε ένα λεκτικό παιχνίδι ανάμεσα στις δυο κυρίαρχες οπτικές μορφές, ονομάζοντας τον ήρωα «ο Ποντικόσπιτος».

Η αναγνώριση εικονογραφικών συμβάσεων κίνησης, λόγου και ομιλίας

Η διαστρέβλωση σωμάτων ή αντικειμένων (Nodelman 2009, 246) είναι ένα από τα χαρακτηριστικά μέσα που χρησιμοποιούνται για την απόδοση της κίνησης στη διδιάστατη εικόνα. Η ανάγνωση τέτοιου είδους «τεχνασμάτων», προσέλκυσε το βλέμμα και προκάλεσε το γέλιο των αναγνωστών. Στην εικ.5 η απεικόνιση των πολλών ποδιών αποδόθηκε εύστοχα ως πρόθεση του εικονογράφου να αποτυπώσει την προσπάθεια του κοριτσιού να ξεφύγει. Η ερμηνεία των υποκειμένων ήταν πως «...το κορίτσι τρέχει επειδή δεν ήθελε να την πιάσει το αγοράκι». Γνωστές φόρμες από το χώρο των κόμικς, τα μπαλόνια ή σύννεφα σκέψης και ομιλίας, αποτελούν κυρίαρχες οπτικές δηλώσεις στις δυο ιστορίες που μελετήθηκαν. Τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας φάνηκε πως είναι εξοικειωμένα με τέτοιου είδους συμβάσεις και μπορούν να κατανοήσουν, σε μεγάλο βαθμό, τη χρήση και λειτουργία τους.

Η διάταξη και η σύνδεση των αναπαριστώμενων στοιχείων

Η εγγύτητα δυο στοιχείων, η μεταξύ τους απόσταση και η σύνδεση τους μέσω οπτικών ανυσμάτων (διαδικασίες δράσης) ή μέσω του βλέμματος (διαδικασίες αντίδρασης) διαμόρφωσαν την ερμηνεία των υποκειμένων για τια αναπαραστάσεις. Η σημασία της σύνδεσης των στοιχείων των οπτικών αναπαραστάσεων αναδεικνύεται ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες, όπου οι συνδέσεις οδήγησαν σε ερμηνεία εντελώς διαφορετική από το νόημα του κειμενικού μηνύματος (ειρωνεία). Στην εικ.6 το άνυσμα που δημιουργεί η κατεύθυνση του σώματος της γάτας προς το πράσινο βιβλίο, για την πλειοψηφία των αναγνωστών, οδήγησε στην ερμηνεία πως η γάτα προσπαθεί να πιάσει το βιβλίο. Αντίστοιχα, αποδόθηκε στον ποντικό η πρόθεση να πιάσει το κόκκινο βιβλίο, καθώς η κατεύθυνση της μουσούδας του συνδέει τα δυο αυτά στοιχεία. Η ερμηνεία αυτή αναδεικνύει τη σημασία της διάταξης των οπτικών μορφών στο χώρο της σελίδας και της μεταξύ τους σύνδεσης.

Η γνώση του πλαισίου

Η γνώση του πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η αναπαράσταση, δηλαδή πως το οπτικό κείμενο αποτελούν οι εικόνες ενός βιβλίου οι οποίες συνθέτουν μια συνεκτική αφηγηματική ακολουθία (Kress & Leeuwen 1996, 25), επηρέασε την παραγωγή νοήματος για την πλοκή της ιστορίας συνολικά αλλά και τη σύνθεση του νοήματος κάθε εικόνας ξεχωριστά. Πολλά παιδιά για να αιτιολογήσουν τη σκέψη τους ανέτρεξαν σε προηγούμενες εικόνες και επισήμαναν στοιχεία που τα οδήγησαν να αποκωδικοποιήσουν τις επόμενες εικόνες.

Παραγωγή νοήματος: η ολιστική προσέγγιση του μικρού αναγνώστη

Τα παιδιά αναγνώστες συνέδεσαν τις οπτικές αναπαραστάσεις με τις προσωπικές, οικογενειακές και κοινωνικές καταστάσεις που έχουν βιώσει. Στην εικ.5 η περιγραφή του παιδιού πως το κορίτσι έχει πολλά πόδια γιατί τρέχει αιτιολογήθηκε με το επιχείρημα «όταν τρέχουμε κάνουμε τα πόδια μας έτσι». Μάλιστα η εικονογραφική αποτύπωση της κίνησης των ποδιών αποδόθηκε με την ίδια κίνηση των αναγνωστών κατά την ερευνητική διαδικασία. Γίνεται φανερό επομένως, πως η εικόνα αποτέλεσε ένα ερέθισμα το οποίο τα παιδιά προσέλαβαν οπτικά, το ερμήνευσαν αναφερόμενα σε γνώριμα νοητικά σχήματα, περιέγραψαν λεκτικά και ταυτόχρονα αναπαρήγαγαν και με το σώμα τους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει την πρόσληψη του οπτικού κειμένου των εικονογραφημένων βιβλίων από το παιδικό κοινό. Αναζητήθηκαν τα στοιχεία εκείνα της οπτικής τροπικότητας που οδήγησαν τα παιδιά στη σύνθεση του νοήματος των εικόνων. Πεδίο μελέτης αποτέλεσαν δυο βιβλία της σειράς «Χωρίς σωσίβιο» (εκδόσεις Πατάκη) βιβλία αφήγησης βραχείας φόρμας, που απευθύνονται στον πρώτο αυτόνομο αναγνώστη κειμένων. Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως βασικοί παράγοντες που διαμόρφωσαν την σκέψη των παιδιών είναι η ανάγνωση χαρακτηριστικών της μη λεκτικής επικοινωνίας, η εστίαση σε λεπτομέρειες των οπτικών αναπαραστάσεων, η απεικόνιση του σκηνοικού χώρου, η αναγνώριση εννοιολογικών και συμβολικών μορφών, η αναγνώριση εικονογραφικών συμβάσεων που αποδίδουν κίνηση, διαδικασίες λόγου και σκέψης, η θέση των αναπαριστώμενων δομών στο χώρο της σελίδας και η μεταξύ τους σύνδεση. Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε τον ενεργό ρόλο του παιδιού αναγνώστη στην απόδοση νοήματος αλλά και τη σύνδεση των εικόνων με τις προσωπικές, βιωμένες εμπειρίες του. Η οπτική αντίληψη άλλωστε, «δεν είναι μια παθητική καταγραφή του υλικού ερεθίσματος αλλά μια ενεργητική ασχολία του νου» (R.Arnhem 2007, 64).

Βασική δεξιότητα που επιδιώκει να προάγει το «Νέο Σχολείο - Σχολείο 21ου αιώνα» είναι η δημιουργική και κριτική σκέψη. Η δημιουργική σκέψη οδηγεί σε νέες προσεγγίσεις, πρωτότυπες ιδέες και εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης και σύλληψης των πραγμάτων ενώ η κριτική σκέψη αναφέρεται στην αιτιολόγηση απόψεων και θέσεων, στην αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμό. Η ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων, από παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, με την πολυπλοκότητα των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αποκωδικοποίηση, σύνθεση και ανασύνθεση του νοήματος, μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Μέρος της καθημερινότητας των παιδιών, είτε ως ελεύθερη ενασχόληση στη διάρκεια της ημέρας, όπου τα παιδιά επιχειρούν να αποκωδικοποιήσουν τις εικόνες αφηγούμενα το ένα στο άλλο την ιστορία, είτε ως οργανωμένη δραστηριότητα με τη συνδρομή του ενήλικου στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, το εικονογραφημένο βιβλίο προσφέρει ποικίλες γνωστικές, λεκτικές και οπτικές προκλήσεις στο μικρό αναγνώστη. Οι Carvalho και Azevedo (2005,7) άλλωστε διατυπώνουν την άποψη πως η εικονογράφηση δε λειτουργεί ως ο εύκολος τρόπος να ερμηνεύσουμε το κείμενο ή ως επεξήγηση στο νόημά του αλλά «...λειτουργεί προτείνοντας, ενθαρρύνοντας τον αναγνώστη να κατασκευάσει ό,τι είναι λιγότερο εμφανές ή τα σημεία αυτά που συνήθως δε φαίνονται, απευθυνόμενη στην περιέργεια και τη δημιουργικότητα σε μια πληθωρική εμπειρία ερμηνείας».

*Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας που εκπονήθηκε στο ΠΜΣ Πολιτιστική Διαχείριση του Τμήματος Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού του Παντείου Πανεπιστημίου, υπό το επιβλέποντα καθηγητή Οπτικού Πολιτισμού, Γιάννη Σκαρπέλο τον Ιανουάριο του 2015.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). Λογοτεχνική πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, Πατάκης
- Arnheim, R. (2007). Οπτική σκέψη (Visual thinking), Θεσσαλονίκη, University Studio Press
- Barthes, R. (1988). Εικόνα – Μουσική – Κείμενο, Αθήνα, Πλέθρον
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Αθήνα, Παπαδόπουλος
- Κανατσούλη, Μ. (2000). Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας, Αθήνα, Τυπωθείτω- Δαρδανός
- Nodelman, P. (2009). Λέξεις για εικόνες, Αθήνα, Πατάκης
- Ροντάρι, Τζ. (1994). Γραμματική της φαντασίας, Αθήνα, Τεκμήριο
- Spink, J. (1990). Τα παιδιά ως αναγνώστες, Αθήνα, Καστανιώτης
- Χαντ, Π. (2001). Κριτική, θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία, Αθήνα, Πατάκης

628

Ξενόγλωσση

- Arizpe, E. & Styles, M. (2003). Children Reading Pictures: Interpreting visual texts, New York, Routledge
- Carvalho, J. & Azevedo, F. (2005). “El traje nuevo del rey”, *Bookbird*, 43, 4, 5-13
- Cope B. & Kalantzi, M. (2000). “Designs for social futures” in B. Cope & M. Kalantzis (eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, London, Routledge, 201- 232
- Harper, D. (2002). “Talking about pictures: a case of photo elicitation”, *Visual Studies*, 17, 1, 13-26
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: the grammar of visual design*, New York, Routledge
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). “The Dynamics of Picturebook Communication”, *Children’s Literature in Education*, 31, 4, 225-239
- Διαδικτυακοί τόποι
- International Visual Literacy Association (<http://ivla.org>) (Τελευταία πρόσβαση: 20\12\2014)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΙΚΟΝΩΝ

Ηλιόπουλου, Β. (2004). *Ο Βιβλιοπόντικας*, Αθήνα, Πατάκης

Παπαγιάννη, Μ. (2005). *Πρώτος*, Αθήνα, Πατάκης



Εικόνα 1. «Ο Βιβλιοπόντικας»,
κειμ. Β.Ηλιόπουλου,
εικ. Chiara Fedele, σελ. 6-7.



Εικόνα 2. κειμ. Μ. Παπαγιάννη,
«Πρώτος», εικ. Σ.Τουλιάτου- Π.Μουλούμπασης,
σελ. 11



Εικόνα 3. «Ο Βιβλιοπόντικας»,
Κειμ. Β.Ηλιόπουλου, εικ. C.Fedele, σελ. 9.



Εικόνα 4. «Ο Βιβλιοπόντικας»,
κειμ. Β.Ηλιόπουλου, εικ. C.Fedele, σελ. 19



Εικόνα 5. «Πρώτος», κειμ. Μ. Παπαγιάννη
εικ. Σ. Τουλιάτου - Π. Μουλούμπασης, σελ. 8-9



Εικόνα 6. «Ο Βιβλιοπόντικας»
Κειμ. Β.Ηλιόπουλου ,εικ. C.Fedele, σελ. 10

ΤΑ ΝΗΠΙΑ ΔΙΑΒΑΖΟΥΝ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΧΩΡΙΣ ΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΛΕΜΑΝ

Ελένη Πασχαλίδου & Αγγελική Γιαννικοπούλου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα βιβλία της Μπάρμπαρα Λέμαν είναι βιβλία χωρίς λόγια που στηρίζονται αποκλειστικά στις εικόνες, είναι αυτο-αναφορικά και χρησιμοποιούν ποικίλες μεταμυθοπλαστικές τεχνικές. Στην έρευνά μας μελετάμε πως παιδιά προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών) κατασκευάζουν συλλογικά (δηλαδή με αναγνώσεις σε μικρότερες ομάδες αλλά και στο σύνολο της τάξης) τις ιστορίες αυτών των «απαιτητικών» κειμένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα νήπια υπήρξαν ενεργοί αναγνώστες τους και προσέγγισαν τα μεταμυθοπλαστικά κείμενα κριτικά, χρησιμοποιώντας τις προγενέστερες γνώσεις τους, λογοτεχνικές και μη, απολαμβάνοντας ταυτόχρονα τον μεταμοντέρνο χαρακτήρα των κειμένων και συζητώντας πάνω στην ίδια τη διαδικασία της μυθοπλασίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:

βιβλία χωρίς λόγια, Λεμάν, μεταμυθοπλασία, παιδιά προσχολικής ηλικίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αφήγηση είναι ένας τρόπος νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας (Pantaleo, 2004), αφού η ιστορία μάς βοηθά να οργανώνουμε και να θυμόμαστε αυτά που ζήσαμε και αυτά που μάθαμε για τον κόσμο γύρω μας (Rosen, 1986).

Τα παιδιά στο δυτικό κόσμο έρχονται στο σχολείο εξοικειωμένα με το είδος των ιστοριών που θα ακούσουν εκεί, ιστορίες με καθαρή αρχή, μέση και τέλος και με σαφή χρονική διάρθρωση, που συμπίπτει με την πραγματική αλληλουχία των γεγονότων (McCabe, 1997). Παράλληλα όμως, ζουν και επηρεάζονται από την κουλτούρα της εποχής (κινηματογράφος, διαδίκτυο κ.α.) και έχουν αναπτύξει νέες δεξιότητες θέασης και ανάγνωσης, όπως την ικανότητά τους να παρακολουθούν τις περίπλοκες δομές των σύγχρονων τηλεοπτικών προγραμμάτων (Johnson, 2005). Η Margaret Meek (1988) πιστεύει ότι, επειδή τα κείμενα είναι σε θέση να διδάξουν ό,τι οι αναγνώστες οφείλουν να μάθουν για αυτά, είναι αναμενόμενο νέοι τύποι κειμένων να προσφέρουν διαφορετικές ευκαιρίες προσέγγισής τους.

Τα νεωτερικά κείμενα, που ενεργοποιούν μια σειρά από διαφορετικούς γραμματισμούς, έχουν συνεισφέρει σημαντικά στην αλλαγή της στάσης των αναγνωστών, οι οποίοι πλέον είναι περισσότερο ανεκτικοί στους πειραματισμούς της σύγχρονης λογοτεχνίας (Anstey, 2002). Η νεωτερικότητα των κειμένων αυτών εκδηλώνεται και στη θεματολογία, τα αφηγηματικά ευρήματα, τις διακειμενικές συνδέσεις και τη μεταμυθοπλασία.

Η μεταμυθοπλασία, σύμφωνα με την Waugh (1984), είναι ένας όρος που αποδίδεται στη μυθιστορηματική γραφή «που συνειδητά και συστηματικά έλκει την προσοχή του αναγνώστη στο γεγονός ότι το κείμενο είναι μια τεχνητή κατασκευή, ενώ συγχρόνως θέτει ερωτήματα αναφορικά με τη σχέση φαντασίας και πραγματικότητας». Μάλιστα αρκετοί μελετητές και από το χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά αναφέρθηκαν στη μεταμυθοπλασία εστιάζοντας σε διαφορετικά σημεία: Ο Lewis (2001), για παράδειγμα, διευκρινίζει ότι η μετα-αφήγηση δεν είναι μια μοντέρνα αφηγηματική τεχνική, αλλά παρατηρείται ιστορικά, αφού έχει την τάση να εμφανίζεται κατά διαστήματα, ενώ ο McCallum (1996) θεωρεί ότι η μεταμυθοπλασία περιλαμβάνει «κατακερματισμένες αφηγήσεις και ασυνέχειες, έλλειψη τάξης και χαοτικές

καταστάσεις, ανάμειξη κωδικών και παραλογισμό» καθώς και «ειλικρίνεια, παιγνιώδη διάθεση και παρωδία».

Τα κείμενα αυτά με τους πειραματισμούς όχι μόνο στη δομή και στη γραφή, αλλά και στην υλικότητα και το design, προσφέρουν συγκεκριμένους τύπους «αναγνωστικών μαθημάτων» για την κατασκευή της ιστορίας και διαφοροποιούν το ρόλο του αναγνώστη (Meek, 1988), ο οποίος εμπλέκεται σε μια ενεργητική ανάγνωση με τρόπους που δεν είναι εφικτοί στο παραδοσιακό βιβλίο (Goldstone, 1999).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Στην παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να μελετήσουμε την κατανόηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης βιβλίων χωρίς λόγια, τα οποία χρησιμοποιούν ποικίλες μετα-μυθοπλαστικές τεχνικές. Τα οπτικά αυτά κείμενα είναι τα έργα της πολυβραβευμένης συγγραφέως Μπάρμπαρα Λέμαν (Barbara Lehman) και ποικίλουν στο βαθμό δυσκολίας τους.

Αν και έχουν γίνει αρκετές έρευνες για τη λογοτεχνική πρόσληψη των παιδιών, αυτές αφορούν κυρίως μεγαλύτερες ηλικίες, από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου μέχρι το γυμνάσιο ή ακόμη και τους ενήλικους (Arizpe, Styles, Cowan, Mallouri & Wolpert, 2008; McClay, 2000; McGuire, Belfatti, & Santori, 2008; Serafini, 2005; Sipe, 2008a, 2008b) ή εικονοβιβλία, ακόμη και μεταμυθοπλαστικά, που όμως δεν στηρίζονται αποκλειστικά στις εικόνες, αφού χρησιμοποιούν και το γραπτό λόγο.

Τα σιωπηλά βιβλία ή βιβλία χωρίς λόγια επιλέχθηκαν ως το υλικό της έρευνας, γιατί θεωρήθηκε ότι παρόμοια κείμενα ταιριάζουν σε αναγνώστες προσχολικής ηλικίας που δεν διαβάζουν ακόμη με τη συμβατική έννοια του όρου. Παρόμοια βιβλία απαιτούν από τον αναγνώστη να τα κοιτάζει προσεκτικά, προκειμένου να καταφέρει να αποκωδικοποιήσει τα οπτικά σημεία και να κάνει υποθέσεις που θα επιβεβαιωθούν ή όχι κατά την διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Συνήθως τα κείμενα είναι ανοιχτά σε πολλαπλές ερμηνείες και γι' αυτό ευνοούν τη συνεργατική κατασκευή του νοήματος και την εξερεύνηση της δομής και του σκοπού της αφήγησης (Arizpe, 2010).

Τα βιβλία της Lehman που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας είναι: *Museum Trip* (2006), *Trainstop* (2008), *Secret Box* (2011) και το *Red Book* (2004) το μόνο μεταφρασμένο στα ελληνικά έργο της, *Κόκκινο Βιβλίο* (2014), από τις εκδόσεις Μεταίχμιο. Τα βιβλία αυτά χρησιμοποιούν μια πληθώρα από μετα-μυθοπλαστικές τεχνικές, που, παρόλο ότι ποικίλλουν σε βαθμό δυσκολίας, καταφέρνουν πάντα να είναι απολαυστικά για ένα διηλικιακό κοινό.

Κατά την διάρκεια της έρευνάς μας, που διήρκεσε 4 εβδομάδες, άνοιξη 2015, διαβάσαμε τα τέσσερα βιβλία της Barbara Lehman με τα παιδιά μιας τάξης νηπιαγωγείου (5 και 6 ετών). Το νηπιαγωγείο βρίσκεται σε μια περιοχή της Αθήνας χαμηλού οικονομικού επιπέδου (Ιλιον), αλλά τα νήπια είχαν έρθει σε επαφή καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς με διαφορετικά είδη παιδικής λογοτεχνίας, όπως εικονοβιβλία, κόμικς, βιβλία χωρίς λόγια, ψηφιακές αφηγήσεις κ.ά. Παράλληλα με τις ατομικές ή σε ζευγάρια αναγνώσεις των βιβλίων στη γωνιά της βιβλιοθήκης, τα παιδιά πήραν μέρος σε οργανωμένες καθημερινές μεγάλφωνες αναγνώσεις από τη νηπιαγωγό στο σύνολο της τάξης. Η ανάγνωση των ιστοριών χωρίς λόγια έγινε αρχικά σε μικρές ομάδες παιδιών (2-4 νήπια) και στο τέλος στην ολομέλεια της τάξης. Η ανάγνωση σε μικρές ομάδες, έγινε, διότι, σύμφωνα με την έρευνα των Morrow and Gambrell (2000), οδηγεί σε πολύ μεγαλύτερη αλληλεπίδραση από ότι η ένας προς ένα ανάγνωση, και σε πληρέστερη κατανόηση σε σχέση με την ανάγνωση στο σύνολο της τάξης.

Η ανάγνωση έγινε σελίδα σελίδα και έτσι τα παιδιά σταδιακά οικοδομούσαν την ιστορία. Τα νήπια καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης ήταν ελεύθερα να συζητούν το ένα με το άλλο, να θέτουν ερωτήσεις στην υπόλοιπη ομάδα, να επιχειρηματολογούν, να σχολιάζουν και να ανταλλάσσουν γνώμες κινούμενα ελεύθερα στο χώρο. Τα παιδιά έκαναν αυθόρμητα σχόλια καθώς η ιστορία ξεδιπλωνόταν, για το πώς η ιστορία προχωρά, ποια σημεία πρέπει κάποιος να είναι σε θέση να αποκρυπτογραφήσει, καθώς και προβλέψεις για το τι θα επακολουθούσε. Η νηπιαγωγός κατέγραφε και επενέβαινε μόνο για να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις ή για να στρέψει την προσοχή τους σε σημεία που έμεναν ασχολίαστα, χωρίς ποτέ να εκφράζει άποψη ή να καθοδηγεί. Στις ερωτήσεις της συμπεριέλαβε και με τα βασικά περικειμενικά στοιχεία του βιβλίου, όπως εξώφυλλο, στοιχεία του τίτλου, όνομα συγγραφέα, ταπετσαρίες, οπισθόφυλλα. Η αλληλεπιδραστική αυτή ανάγνωση επέτρεπε την επικοινωνία των παιδιών με το οπτικό κείμενο και τους συνομήλικούς τους έτσι ώστε τα νήπια να εμπλακούν όσο το δυνατόν περισσότερο στην κατασκευή του νοήματος και να εξερευνήσουν τα βιβλία τους.

ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Στο βιβλίο της *Lehman's Museum Trip* (2006) κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης στο μουσείο ένα αγόρι μένει πίσω για να δέσει τα κορδόνια του με αποτέλεσμα να χάσει τους συμμαθητές του. Καθώς απεγνωσμένα ψάχνει να τους βρει, στέκεται μπροστά σε μια γυάλινη προθήκη γεμάτη παλαιούς χάρτες λαβυρίνθων. Εντελώς μαγικά εισέρχεται σε έναν από αυτούς και περιπλανώμενος από λαβύρινθο σε λαβύρινθο, φτάνει στο κέντρο του τελευταίου, όπου ανταμείβεται με ένα μετάλλιο. Στην επόμενη εικόνα βρίσκεται πάλι έξω από τον λαβύρινθο και το χάρτη του, ενώ σε λίγο εντοπίζει και τους συμμαθητές του. Την ώρα που αποχωρούν από το μουσείο, ο μικρός φοράει ακόμη το μετάλλιο του. Μάλιστα και ο διευθυντής του μουσείου που ξεπροβοδίζει τα παιδιά φοράει κι εκείνος ένα ίδιο μετάλλιο.

Αρχικά τα παιδιά παρατήρησαν το ασυνήθιστο εξώφυλλο. «Δεν έχει πουθενά γράμματα, τίτλο, συγγραφέα, εκδοτικό οίκο. Μόνο το αγόρι» (Αναστασία). Παρατήρησαν επίσης ότι «το αγόρι σηκώνει την σελίδα για να ανοίξει το βιβλίο» (Ειρήνη). Η δημιουργός του βιβλίου κάνει ένα οπτικό λογοπαίγνιο με τη λέξη *cover*, που είναι κοινή για το εξώφυλλο και το σκέπασμα, καθώς στο εξώφυλλο (*cover*) του βιβλίου ο ήρωας ανασηκώνει ένα λευκό σκέπασμα (*cover*) και αποκαλύπτει το χάρτη του λαβύρινθου. "Μου φαίνεται ότι το παιδί [ο πρωταγωνιστής της ιστορίας] θέλει να ξεκινήσει η ιστορία αμέσως" (Ιουλία).

Η διακειμενικότητα, ή στην προκειμένη περίπτωση διεικονικότητα, είναι μια ακόμη μεταμυθοπλαστική τεχνική (Nikolajeva & Scott, 2001) ειδικά όταν χρησιμοποιείται στην υπερβολή της. Στο *Museum Trip*, βλέπουμε πίνακες των Van Gogh, Miro, Picasso να κρέμονται στους τοίχους, αγάλματα χάρτες από διαφορετικές περιόδους, νομίσματα και άλλα πολλά έργα, που όμως περνούν απαρατήρητα από τα παιδιά, ίσως γιατί δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμα από τα παιδιά αυτής της ηλικίας και επιπλέον δεν έχουν άμεση σχέση με την πλοκή της ιστορίας.

Όμως τα παιδιά κατάλαβαν και απόλαυσαν την ανάμειξη (*blurring*) των ρεαλιστικών γεγονότων, όπως ένα πραγματικό μουσείο, με τις σουρεαλιστικές, φαντασιακές καταστάσεις που εξελίσσονται στην ιστορία. Παρατήρησαν την παράδοση συνύπαρξη του ονείρου με την πραγματικότητα και προβληματίστηκαν κατά πόσο αυτό ήταν ένα όνειρο ή μια πραγματική εμπειρία. «Είδε όνειρο. Δεν μπορείς να μπεις μέσα στη ζωγραφιά. Αλλά κοίτα εδώ, φοράει ακόμη το μετάλλιο του. Και ο άντρας. Τώρα τι έγινε; Έγινε πραγματικά; Και όταν μεγαλώσει θα γίνει αυτός διευθυντής;» (Παναγιώτης).

Ακόμη αν και η Lehman χρησιμοποιεί ευφάνταστες, μεταβαλλόμενες προοπτικές που συνδυάζουν μακρινές προοπτικές με κοντινά close-ups τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν να τα διαβάσουν και να κατανοήσουν το νόημα. Στο βιβλίο της τα κοντινά close-ups του πρωταγωνιστή που κοιτάει τον λαβύρινθο ακολουθούνται από εικόνες που αποκαλύπτουν ολόκληρο τον λαβύρινθο με το αγόρι μια μικρή φιγούρα μέσα σε αυτόν.

Το *Trainstop* (2008) της Lehman αφηγείται την ιστορία ενός κοριτσιού που επιβιβάζεται με τους γονείς της στο τρένο. Σε μια σειρά από συνεχόμενα καρέ τη βλέπουμε να μπαίνει σε ένα τούνελ και όταν το τρένο ξαναβγαίνει στο φως, το σκηνικό έξω από το παράθυρο έχει αλλάξει εντελώς. Ένας λιλιπούτιος σταθμάρχης σταματά το τρένο και ζητά τη βοήθειά της για να σώσει ένα παιδικό αεροπλανάκι και το πιλότο του που έχουν σκαλώσει σε ένα δέντρο. Το κορίτσι τους απεγκλωβίζει και έπειτα τους αποχαιρετά για να επιστρέψει στο τρένο και στη συνέχεια στο σπίτι της. Όταν φτάνει εκεί, την περιμένει μια έκπληξη: Ο πιλότος και ένας φίλος του της προσφέρουν για δώρο ένα δεντράκι από την μακρινή τους χώρα. Η τελευταία εικόνα αποκαλύπτει ότι εκείνο μεταφυτεύεται παντού και κατακλύζει με ένα ελπιδοφόρο πράσινο τη μουντή τους πόλη.

Στην ανάγνωση αυτής της ιστορίας τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις προηγούμενες λογοτεχνικές τους γνώσεις. Συνέδεσαν τις μικρές φιγούρες της χώρας του ονείρου με αντίστοιχες παραμυθικές και μίλησαν για την «*Τοσοδούλα*» (Ιουλία) ή τα «*Στρούμφος*» (Νίκος). Επίσης αναφέρθηκαν στο μαγικό παραμύθι της «*Ωραίας Κοιμωμένης*» (Βασιλική), γιατί όλοι μέσα στο βαγόνι κοιμούνται το διάστημα που το κορίτσι χάνεται στην παράδοξη περιπέτειά της.

Το τούνελ, ως λογοτεχνικό εύρημα, αποτελεί την πύλη μετάβασης από το πραγματικό στο σουρεαλιστικό κόσμο, αφού ουσιαστικά αλλάζει το χρονότοπο και το οντολογικό επίπεδο στο οποίο διαδραματίζεται η δράση. Τα παιδιά θεώρησαν ότι η πορεία του τρένου ήταν γραμμική, ένα ταξίδι από την πόλη στην εξοχή και πίσω, ενώ, σύμφωνα με τα νήπια πάλι, οι δύο κόσμοι που συμπλέκονται μεταξύ τους είναι εξίσου πραγματικοί.

634

Το βραβευμένο *Κόκκινο βιβλίο* (2004) αφηγείται την ιστορία ενός κοριτσιού που πηγαίνοντας στο σχολείο της μια χειμωνιάτικη μέρα ανακαλύπτει θαμμένο μέσα στο χιόνι ένα κόκκινο βιβλίο. Το ανοίγει και βλέπει ένα αγόρι σε μια εξωτική παραλία να βρίσκει κρυμμένο μέσα στην άμμο ένα ολόιδιο κόκκινο βιβλίο. Όταν το αγόρι ανοίγει το βιβλίο, βλέπει μια πόλη και τελικά το ίδιο το κορίτσι να τον κοιτά μέσα από τις σελίδες του βιβλίου του. Μετά το σχολείο το κορίτσι αγοράζει ένα σωρό μπαλόνια ηλίου και απογειώνεται στον ουρανό, ενώ της πέφτει στο δρόμο το δικό της βιβλίο. Μέσα από τις σελίδες του ανοιχτού βιβλίου βλέπουμε το κορίτσι να προσγειώνεται στο νησί του αγοριού και να συναντά το νέο της φίλο. Ένας διερχόμενος ποδηλάτης βρίσκει και παίρνει μαζί του το βιβλίο.

Τα νήπια κατασκεύασαν την ιστορία σχετικά εύκολα χωρίς να δυσκολεύονται από ένα βιβλίο που βασίζεται στη συνδεσιμότητα (Dresang, 1999):

α) ανάμεσα στο εσωκειμενικό βιβλίο και τον εσωκειμενικό αναγνώστη του. «*Το αγόρι και το κορίτσι παίζουν μέσα στα βιβλία τους σαν να πάνε επίσκεψη σε σπίτια*» (Στέλιος). Εξαιτίας της αλληλεπιδραστικής φύσης του βιβλίου τα παιδιά αναφέρθηκαν ακόμη και στους υπολογιστές. «*Είναι ένα βιβλίο-tablet. Τα παιδιά μιλάνε σε Skype*» (Γιώργος).

β) ανάμεσα στην πραγματικότητα και την φαντασία. Ακόμη κι όταν η Lehman προσθέτει χάρτες στα βιβλία της, το κάνει μόνο και μόνο για να στείλει τους ήρωές της σε μαγικούς τόπους. «*Το νησί είναι πραγματικό, δεν ξέρω όμως το όνομά του. Το αγόρι δεν είναι*» (Βασιλική).

γ) ανάμεσα στους ήρωες της ιστορίας και τους πραγματικούς αναγνώστες. Οι πρωταγωνιστές της ιστορίας μας κοιτούν. Αυτές οι "απαιτητικές ματιές", όπως τις ονομάζουν οι Krees & Leeuwen (1996), απευθύνονται στα παιδιά με ένα οπτικό "εσύ" και ζητούν μια σχέση μαζί

τους. "Με κοιτάει. Θέλει να δει ποιος διαβάζει την ιστορία της" (Αλέξης). "Μας κοιτάζουν γιατί ξέρουμε το μυστικό τους. Είμαστε φίλοι τους τώρα" (Δημήτρης).

Επίσης, οι πραγματικοί αναγνώστες κρατούν στα χέρια τους ένα κόκκινο βιβλίο πανομοιότυπο με εκείνο που διαβάζουν οι ήρωες της ιστορίας. «*Το κόκκινο βιβλίο που βρήκαν είναι αυτό που διαβάζουμε. Είναι το ίδιο βιβλίο*» (Χρήστος). Ακόμα και τα πολλαπλά πλαίσια των εικόνων δημιουργούν "μια σελίδα μέσα στη σελίδα" (Beckett, 2012) μετατρέποντας τον εξωκειμενικό αναγνώστη σε αναγνώστη δευτέρου βαθμού: "Τώρα διαβάζουμε το βιβλίο του αγοριού μέσα από το βιβλίο της" (Κώστας).

Συνεχίζοντας το παιχνίδι του εγκιβωτισμού η εικόνα της συγγραφέως στο βιογραφικό σημείωμα στο τέλος του βιβλίου αποτελεί ένα οπτικό "myse en abyme" στο ύφος του μεταμυθοπλαστικού της κειμένου. Στο *Κόκκινο Βιβλίο*, σαν σε ένα δωμάτιο με καθρέπτες όπου τα πάντα επαναλαμβάνονται, αντανακλώνονται και διαθλώνονται, ένα κόκκινο βιβλίο συνεχώς περιλαμβάνεται μέσα σε ένα κόκκινο βιβλίο. "Της αρέσει να βάζει πράγματα μέσα σε άλλα πράγματα. Να τα ζωγραφίζει" (Στέλιος).

Το βιβλίο ξεκινάει ένα παιχνίδι χωρίς τέλος, αφού τελειώνει με ένα άλλο παιδί-ποδηλάτη που βρίσκει το χαμένο βιβλίο. Τα νήπια υποθέτουν: "Αυτό έτσι θα πηγαίνει τώρα. Και αυτός θα το χάσει και θα το βρει κάποιος άλλος" (Ναταλία).

Ο πραγματικός αναγνώστης επίσης προσκαλείται να συμμετάσχει σε ένα παιχνίδι δημιουργικότητας. Άλλωστε κι αυτός έχει βρει το ίδιο κόκκινο βιβλίο: "Κι εμείς έχουμε ένα κόκκινο βιβλίο. Είναι σειρά μας να πούμε την ιστορία» (Βασιλική).

Στο *Secret Box* (2011) ένα αγόρι στο παρελθόν κρύβει ένα κουτί κάτω από τις σανίδες του σχολικού του κοιτώνα. Μετά από πολλά χρόνια, μια ομάδα παιδιών ανακαλύπτει το κουτί, το οποίο μεταξύ άλλων περιέχει κι έναν χάρτη θησαυρού. Ακολουθώντας τα στοιχεία, οι σύγχρονοι μαθητές βρίσκουν το δρόμο τους μέσα σε ένα τούνελ που βγάζει στην παραλία και σε ένα λούνα παρκ όπου διασκεδάζουν παιδιά από διαφορετικές γενιές και διαφορετικές φυλές. Τα παιδιά τούς συναντούν και παίζουν μαζί τους. Το βιβλίο τελειώνει μετά από πολλά χρόνια, όταν μια καινούργια παρέα παιδιών ανακαλύπτει το κουτί επανεκκινώντας ένα νέο κυνήγι θησαυρού.

Τα παιδιά σχολίασαν την υλικότητα του βιβλίου, που αν και βιβλίο μοιάζει πολύ με κουτί, αφού το χάρτινο κάλυμμά του (dust jackets) θυμίζει χαρτί περιτυλίγματος δεμένο με σχοινί, το εξώφυλλό του καπάκι κουτιού, στο οπισθόφυλλο αναγράφεται "Παρακαλώ να αποθηκευτεί σε ένα δροσερό, ξηρό μέρος", και η αρχική ταπετσαρία του δημιουργεί την ψευδαίσθηση του περιεχομένου ενός κουτιού που μόλις σηκώθηκε το καπάκι του. Όπως αναφέρει η Ειρήνη "Το βιβλίο είναι το κουτί και το κουτί είναι το βιβλίο".

Ένα μεταμυθοπλαστικό τρυκ είναι και η ανάμειξη χρονικών βαθμίδων, αφού ενδέχεται συγχρόνως να συνυπάρχει το παρελθόν και το παρόν μαζί με το μέλλον. Τα νήπια κατανόησαν σχετικά εύκολα ότι τα παιδιά της ιστορίας ανήκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, κυρίως από τα ρούχα τους "Βλέπεις τα ρούχα τους; Το αγόρι σίγουρα είναι από τα παλιά" (Αναστασία). Κατάλαβαν επίσης ότι, αν και η πόλη είχε αλλάξει με το πέρασμα του χρόνου, το κουτί αυτό ήταν μια χρονική κάψουλα που επέτρεπε σε παιδιά από διαφορετικές γενιές να συναντηθούν: "Αυτό το κουτί είναι μαγικό και τους κάνει να παίζουν όλοι μαζί" (Χριστίνα).

Εντούτοις, αν και η ιστορία τελειώνει υπονοώντας ότι καινούργιες περιπέτειες περιμένουν στο μέλλον, αφού καινούργια παιδιά θα βρουν το κουτί και ακολουθώντας τα στοιχεία θα συναντήσουν όλους τους προηγούμενους, τα νήπια δεν το διατύπωσαν ποτέ. Ήταν βέβαια ότι η καινούργια, μελλοντική, ομάδα παιδιών του τέλους, ήταν σύγχρονη με τα παιδιά που πήγαν

στο λούνα παρκ. Μάλιστα κατασκεύασαν μια άλλη ιστορία όπου τα παιδιά αυτά θα ήταν οι ανταγωνιστές, τα κακά παιδιά, που κυνήγησαν τα πρώτα, τα καλά παιδιά, για να τα βρουν και να τα φέρουν πίσω στο σχολείο. Δεν εντόπισαν το χρονικό κενό ανάμεσα στα παιδιά-πρωταγωνιστές της ιστορίας και τα δύο παιδιά που βρίσκουν το κουτί στο τέλος του βιβλίου, αν και είναι φανερό κυρίως εξαιτίας της διαφοράς στο μέγεθος της πόλης, που για μια ακόμη φορά έχει αυξηθεί με την προσθήκη καινούργιων κτηρίων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με την Meek (1988) το πιο σημαντικό μάθημα που παίρνουν τα παιδιά από τα κείμενα που διαβάζουν είναι η κατανόηση της διαφορετικότητάς τους. Η ανάγνωση και η συζήτηση μεταμυθοπλαστικών κειμένων φαίνεται να εμπλουτίζει τη γνώση των παιδιών απέναντι στο πλουραλιστικό τοπίο των ιστοριών (Culler, 1980), μια και οι διαφορετικές ιστορίες ενισχύουν την ικανότητά τους να παράγουν και να κατανοούν αφηγήσεις (Prince, 2003), αλλά και τη δυνατότητά τους να καταλαβαίνουν τις πολυπλοκότητες που εκείνες παρουσιάζουν (Spiro, Coulson, Feltonich & Anderson, 2004). Τα παιδιά ως νέοι αναγνώστες έχουν μεγαλύτερη συνείδηση της διαδικασίας ανάγνωσης και είναι πιο ανοιχτά σε πειραματισμούς, αφού ακόμη δεν έχουν σχηματοποιήσει βεβαιότητες για το ποιος είναι ο «σωστός» τρόπος με τον οποίο οι ιστορίες πρέπει να εκτυλίσσονται (Hunt, 1992).

Αναλύοντας τις αναγνωστικές εκδοχές και παρατηρήσεις των παιδιών αναφορικά με τα τέσσερα μεταμυθοπλαστικά βιβλία της Λέμαν παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές/ μαθήτριες προσχολικής ηλικίας δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες με τα μυθοπλαστικά βιβλία χωρίς λόγια, παρά το μεγάλο βαθμό περιπλοκότητάς τους. Αντιθέτως απόλαυσαν τις ιστορίες και ζητούσαν να τις διαβάσουν ξανά και ξανά.

Επιπλέον, έγιναν ικανοί ενεργητικοί αναγνώστες των οπτικών κειμένων και χρησιμοποίησαν προγενέστερες γνώσεις τους από τον κόσμο και την λογοτεχνία ώστε να δώσουν νόημα στις οπτικές αφηγήσεις. Τα μεταμυθοπλαστικά βιβλία βοήθησαν στο να αναπτύξουν ικανότητες οπτικού εγγραμματισμού κυρίως γιατί έπρεπε να μάθουν να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην κάθε εικόνα (Arizpe, 2011) διαβάζοντας τα "σημεία" προκειμένου να καταλάβουν το νόημα τους (Crawford, 2000).

Οι μεταμυθοπλαστικές τεχνικές, έδωσαν ερεθίσματα στα παιδιά να αναλογιστούν πάνω στην ίδια την κατασκευή της ιστορίας ως λογοτεχνικού έργου, το οποίο οφείλει να λάβει υπόψη του και το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Ενδεικτική ήταν η απάντηση της μικρής Αναστασίας που κατέληξε στο συμπέρασμα: "Τώρα κατάλαβα πώς φτιάχνονται τα βιβλία. Οι ήρωες του βιβλίου βρίσκονται κάπου... Ας πούμε σε μια σπηλιά ή σε ένα παλάτι. Ο συγγραφέας διαλέγει και μετά παίρνει κάποιους από αυτούς και τους ανακατεύει με μια ιδέα που έχει στο κεφάλι του και ξέρει ότι θα μας αρέσει...και παφ... η ιστορία γίνεται. Πανεύκολο!!".

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anstey, M. (2002). "It's Not All Black and White": Postmodern Picture Books and New Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy Selections*, 45 (6), 444-457.
- Arizpe, E., Styles, M. Cowan, K. Mallouri, L. & Wolpert, A. (2008). The voices behind the pictures: Children responding to postmodern picturebooks. In Sipe, L. and Pantaleo, S. (eds.) *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*. Routledge: London, pp. 207-222.

- Arizpe, E. (2010). Minority voices create words for wordless picturebooks. Paper presented at the International Board on Books for Young People (IBBY) 32nd Congress, Santiago de Compostela. <http://www.ibby.org/index.php?id=1066>.
- Arizpe, E, McAdam, J. (2011). Crossing Visual Borders and Connecting Cultures: Children's Responses to the Photographic Theme in David Wiesner's *Flotsam*. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17 (2), 227-243.
- Barrentine, S. (1996). Engaging with Reading through Interactive Read-Alouds. *The Reading Teacher*, Vol. 50(1), pp. 36-43.
- Beckett, S. (2012). *Crossover Picturebooks: A Genre for all Ages*. N.Y: Routledge.
- Crawford, P., Hade, D. (2000). Inside the picture, outside the frame: semiotics and the reading of wordless picture books. *Journal of Research in Childhood Education*, 15 (1), 66-80.
- Culler, J. (1980). Literary competence. In J. Tompkins (Ed.), *Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism* (pp. 101– 117). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Dresang, E. (1999). *Radical change: books for youth in a digital age*. New York: H.W. Wilson Co., 1999.
- Goldstone, B. (1999). Brave new worlds: The changing image of the picture book. *The New Advocate*, 12, 331-344.
- Hunt, P. (1992). *Literature for children: contemporary criticism*. New York: Routledge.
- Johnson, S. (2005). *Everything bad is good for you*. N.Y: Riverhead.
- Jung, C., Shamdasani, S., Kyburz, M., Peck, J. & Hoerni, U. (2009). *The red book = Liber novus*. New York: W.W. Norton & Company.
- Kress, G. & Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Psychology Press.
- Lehman, B. (2004). *The red book*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Lehman, B. (2006). *Museum Trip*. Boston : Houghton Mifflin.
- Lehman, B. (2008). *Trainstop*. Boston : Houghton Mifflin.
- Lehman, B. (2011). *The secret box*. Boston : Houghton Mifflin Books for Children.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. New York: Routledge Falmer.
- McCabe, A. (1997). Cultural Background and Storytelling: A Review and Implications for Schooling. *The Elementary School Journal* 97(5), 453–473.
- McCallum, R. (1996). Metafiction and experimental work. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 397– 409). New York: Routledge.
- McClay, J. (2000). “Wait a second...”: Negotiating complex narratives in *Black and white*. *Children's Literature in Education*, 31 (2), 91-106.

McGuire, C., Belfatti, M., & Ghiso, M. (2008). "It doesn't say how?" Third grades' collaborative sense-making from postmodern picturebooks. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (pp. 193 – 206). New York: Routledge

Meek, M. (1988) *How Texts Teach What Readers Learn*. Stroud: Thimble Press.

Morrow, L.M. & Gambrell, L. (2000) 'Literature-based Reading Instruction', in M.

Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson and R. Barr (eds) *Handbook of Reading Research: Volume III*, pp. 563–86. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland

Pantalo, S. (2004). Young Children Interpret the Metafiction in Anthony Browne's *Voices in the Park*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(2), 211-233.

Prince, G. (2003). *Dictionary of narratology*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Rosen, H. (1986). The Importance of Story. *Language Arts* 63(3), 226–37.

Serafini, F. (2005). Voices in the park, voices in the classroom: Readers responding to postmodern picture books. *Reading Research and Instruction*, 44 (3), 47-65.

Sipe, L. (2008a). First graders interpret David Wiesner's *The three pigs*: A case study. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (pp. 223 – 237). New York: Routledge.

Sipe, L. (2008b). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.

Spiro, R., Coulson, R., Feltovich, P., & Anderson, D. (2004). Cognitive Flexibility

theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* 5th ed. (pp. 640 – 653). Newark, DE: International Reading Association.

Waugh P. (1984). *Metafiction the theory and practice of self-conscious fiction*. London: Methuen.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Bardos N. Achilles, Professor, University of Northern Colorado, USA, abardos@comcast.net

Αγγέλου Αικατερίνη, Νηπιαγωγός, katerinaki_sugar@hotmail.com

Αϊδίνης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., aaidinis@eled.auth.gr

Αναγνώστου Δέσποινα – Στέλλα, Πτυχιούχος του προγράμματος «Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης» του Μητροπολιτικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το University of East London, stella-anagnostou@hotmail.com

Αναστασία Δράκογλου, Εκπαιδευτικός - Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ. adrakogl@yahoo.gr

Ασημάκη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Πατρών, asimaki@upatras.gr

Βακάλη Άννα, Φιλολόγος, avakali@otenet.gr

Βασιλειάδης Κωνσταντίνος, M.ed, Phd, Εκπαιδευτικός ΠΕ, kostas.vasiliadis@gmail.com

Βελλοπούλου Αγγελική, Νηπιαγωγός, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών, avelloroulou@gmail.com

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Πατρών, vergidis@upatras.gr

Βιτούλης Μιχαήλ, Καθηγητής Εφαρμογών, Σ.Ε.Υ.Π., Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Αλεξάνδρειο Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης, vitoulis@bc.teithe.gr

Βλέτσα Ολυμπία, Νηπιαγωγός, gchalkias45@gmail.com

Βρύζα Μαρία, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, mvryza@gmail.com

Γεωργιάδου Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός, georgiadoux@gmail.com

Γεωργίου Αλεξάνδρα, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, alexandragrg@yahoo.gr

Γιαννικοπούλου Αγγελική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αθηνών, aggianik@ecd.uoa.gr

Γιαννοπούλου Άννα, Νηπιαγωγός, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, annaplaygr@yahoo.gr

Γιαννουσοπούλου Μαρία, Νηπιαγωγός, M.Ed., giannousop@sch.gr

Γκλούμπου Αλεξάνδρα, Νηπιαγωγός, διδάκτωρ ΑΠΘ, agloumprou@hotmail.com

Γκουλγκούτη Αναστασία, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων, ngoulgouti@yahoo.gr

Γουργιώτη Σωτηρία, Νηπιαγωγός, sotiriagou@hotmail.com

Δαφέρμου Χαρά, Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η, hdafermu@ecd.uoa.gr

Δερματά Κατερίνα, Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, ΜΑ Πολιτιστική Διαχείριση, dermatakat58@gmail.com

Δεσλή Δέσποινα, Επίκουρος καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., ddesli@eled.auth.gr

Δημητρίου Αναστασία, Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δ.Π.Θ., anadim@otenet.gr
Δημητροπούλου Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Υποψ. Διδάκτωρ Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, dimitropouloudimi@gmail.com
Δήμου Γεωργία, Νηπιαγωγός, gkgd@otenet.gr
Διδάχου Ελένη, Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, didachoueleni@gmail.com
Δουλάμη Ευγενία, Υποψήφια διδάκτορας Δ.Π.Θ. – εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, edoulami@yahoo.gr,
Ευαγγελινού Χριστίνα, Καθηγήτρια Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού Σερρών ΑΠΘ, evaggeli@phed-sr.auth.gr
Ζαφειριάδου Νέλλη, Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής Θράκης, nelzafair@sch.gr
Ζαφειρόπουλος Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας, kz@uom.gr
Ζέρβα Μαρία, Καθηγήτρια Εφαρμογών Τμήματος Προσχολικής Αγωγής, ΤΕΙ Αθήνας, mzerva@teiath.gr
Ζησοπούλου Αθηνά, Νηπιαγωγός, atzisop@yahoo.gr
Ζησοπούλου Ελένη, Νηπιαγωγός, Διδάκτωρ ΑΠΘ, elzisop@yahoo.gr
Ζωγράφου-Τσαντάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής 35^{ης} Περιφέρειας, zografou.maria@gmail.com
Αλέξανδρος Θεοδωρίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής Δ.Π.Θ., atheodor@psed.duth.gr
Ιωαννίδου Μαρία, Νηπιαγωγός 8ου Νηπιαγωγείου Κιλκίς, mmmioannidou@yahoo.gr
Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος, Διδάκτορας ΠΤΔΕ Ιωαννίνων, gkadig@yahoo.gr
Καζαζάκη Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός ΠΕ60 Μετ. Φοιτ. ΕΑΠ xrisa65@gmail.com
Κακαλέτρη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός, despoinal@nured.auth.gr
Κακανά Δόμνα Μίκα, Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, dkakana@nured.auth.gr
Καπαγιαννίδου Ελένη, Νηπιαγωγός, elenikap93@yahoo.gr
Καπλάνη Γιάννα, Νηπιαγωγός, janna@kaplanishouse.gr
Καραβίδα Μαρία, MSc στις Παιδαγωγικές Επιστήμες, katrappouli@yahoo.gr
Καραμητόπουλος Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, t.kar@live.com
Καρατζένη Ισμήνη - Χαρίκλεια, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, iskaratzeni@yahoo.gr
Καρούσου Αλεξάνδρα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, ΔΠΘ. akarouso@psed.duth.gr
Καρρά Δανάη, Απόφοιτος Τμήματος ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΤΔΕ Αθηνών, Τμήματος Φυσικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση, danaekd10@hotmail.com
Κέκκερης Γεράσιμος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δ.Π.Θ., kekkeris@eled.duth.gr
Κεραμιτσόγλου Δέσποινα, Εκπαιδευτικός

Κλώθου Άννα, Εκπαιδευτικός, Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ., Διδάσκουσα Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
aklothou@eled.duth.gr

Κοΐδου Ειρήνη, Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, rkoidou@phed-sr.auth.gr

Κοκκιάδη Σ. Μαρία, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, mariakokkiadi92@gmail.com

Κοκκόση Αγγελική, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου
Πάτρας, akokkosi90@gmail.com

Κολέτσα Κωνσταντίνα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
konsko190@gmail.com,

Κολιπέτρη Ζωή, Δρ. Παιδαγωγικών Επιστημών, Εκπαιδευτικός Προσχολικής Εκπαίδευσης,
zetakoli@gmail.com

Κομπιάδου Ευδοξία, Νηπιαγωγός, ekompiad@gmail.com

Κοντού Ειρήνη, Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Δημοτικοί Παιδικοί Σταθμοί Δήμου
Αιγάλεω, Αττικής, xrusopsaro@yahoo.gr

Κοσμά Γεωργία, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο
Αλεξ/πολης georgiakosma71@gmail.com

Κοσμίδης Ιορδάνης, Εκπαιδευτικός ΠΕ17 & 19, Msc, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.,
ikosmidi@eled.duth.gr

Κοταΐδου Βασιλική, Νηπιαγωγός, vasilikoyla@yahoo.gr

Κουτή Μαρία, Σχ. Σύμβουλος 4^{ης} Περιφέρειας Π. Α Αττικής, Msc Φ. Π. Ψ Παν. Αθηνών,
Υπ. Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Παν. Αθηνών, koutimaria@yahoo.gr

Κυβιρτζίκης Δημήτριος-Γεώργιος, Μέλος Ερευνητικής Ομάδας Εργαστηρίου Περιβάλλοντος
Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης Τμήμα Περιβάλλοντος Πανεπιστημίου Αιγαίου,
kivirtzikis@gmail.com

Κυρίκου Ευδοκία, Οικονομολόγος, M.B.A. στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας,
evdkir@hotmail.com

Κωστούδη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός, Msc Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
kostoudi@yahoo.gr

Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, tkotopou@uowm.gr

Λαγοπούλου Βίκυ, Εκπαιδευτικός, Msc Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
lagvi@hotmail.com

Λέκκας Ιπποκράτης, Εκπαιδευτικός

Λένη Μαρία, Αρχαιολόγος, MA, marialeni@outlook.com

Λυκιαρδοπούλου-Κοντάρα Σταυρούλα, ΠΕ 60, Προϊσταμένη Επ/κής και Παιδ/κής
Καθοδήγησης Π/θμιας Εκπ/σης Β.Αιγαίου, slik@rhodes.aegean.gr

Μαβίδου Αναστασία, Msc ΠΘ, anmavido@gmail.com

Μαγκιόρου Μαρία, Νηπιαγωγός, magiorou.m@gmail.com

Μαλαματένιου Πελαγία-Καλοτίνα, Νηπιαγωγός, pelinamal@gmail.com

Μαλέσκου Ειρήνη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, emaleskou1988@gmail.com

Μαλκοπούλου Ευμορφία, Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, emalkoro@alex.duth.gr

Μαντζουράτου Βασιλική, Νηπιαγωγός, ΜΤΠΧ στις Επιστήμες της Αγωγής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πάτρας, vmantzou@yahoo.gr

Μασούρας Βασίλειος, Μεταπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, vasmassouras@hotmail.com

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, kmihal@uth.gr

Μουλάκη Σοφία, Εκπαιδευτικός

Μουντουφάρη Δήμητρα, Msc, Νηπιαγωγός, psemper11022@aegean.gr

Μπάτσιου Μαρίνα, Εκπαιδευτικός, marinabatsiou@gmail.com

Μπέντσου Δήμητρα, Οικονομολόγος, M.Sc. “Περιβάλλον και Ανάπτυξη” Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, επιστημονική συνεργάτιδα Ανώτερης Σχολής Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου, dimi_mprn@hotmail.com

Μπέντσου Πετρούλα, Φιλολόγος, Msc ‘Ειδική Αγωγή’, p.bentsou@gmail.com

Μπόλλα Ειρήνη-Μαρία, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, eirini_mpolla@hotmail.gr

Μποταΐτη Αρετή, Σχολική Σύμβουλος 60ης Εκπ. Περιφέρειας Π.Α. Δυτικής Θεσσαλονίκης, arbotaiti@sch.gr

Μπουτζιλούδη Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός, xrisaboutziloudi@gmail.com

Μπούτση Μαρία, Νηπιαγωγός, Msc ΤΕΑΠΗ Παν. Αθηνών, mboutsi@hotmail.com

Μυρτσίδης Διαμαντής, Εκπαιδευτικός Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, diamantismyr@yahoo.gr

Μυρτώ Μπουτσιούκη, Νηπιαγωγός, myrto_bt@hotmail.com

Ντάντου Γλυκερία, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων, glykeria_nt@hotmail.com

Οδατζίδου Αφροδίτη, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, dragoulfranki@gmail.com

Παναγιώτου Κυριάκος, Επιστημονικός Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Σαπών, aphigisi@gmail.com

Παπαβασιλείου Βασίλης, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, vrapavasileiou@rhodes.aegean.gr

Παπαδοπούλου Ευαγγελία, Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Α.Π.Θ., evanpapado@sch.gr

Πασενίδου Φωτεινή, Νηπιαγωγός, pasenidou_e@live.com

Πασχαλίδου Ελένη, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Αθηνών, elenpasxal@hotmail.com

Πεξará Ευσεβεία, Δασκάλα Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ., evap2014@yahoo.gr

Πετρογιάννης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, kpetrogiannis@eap.gr

Πλακίτση Αικατερίνη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων, kplakits@gmail.com

Πλατανίτη Πηνελόπη, Εκπαιδευτικός Α΄βάθμιας εκπαίδευσης, MSC «Κινησιολογία»,
penelope_90@hotmail.com

Πλάτσκου Στέλλα, M.A., PhD, Σχολική Σύμβουλος καθηγητών Αγγλικής Ν. Χανίων,
stellaplatskou@hotmail.com

Πλιόγκου Βασιλική, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής Α.Π.Θ., Ακαδημαϊκά Υπεύθυνη Τομέα
Προσχολικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής στο Μητροπολιτικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης
σε συνεργασία με το University of East London, Πρόεδρος της OMEP Θεσσαλονίκης,
pliogoun@gmail.com

Πολίτη Αικατερίνη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων,
katerina.gouzounaki.r.c@hotmail.com

Ρατκίδου Φωτεινή, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής
Αγωγής & Αθλητισμού Σερρών ΑΠΘ, fratkidou@gmail.com

Ρεκαλίδου Γαλήνη, Καθηγήτρια ΔΠΘ, grekalid@psed.duth.gr

Σακκά Δέσποινα, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. – Δ.Π.Θ., dsakka@eled.duth.gr

Σακκούλης Δημήτριος, Εκπαιδευτικός, Med Επιστήμες Αγωγής Πανεπιστήμιο Πατρών,
dsakkoulis@gmail.com

Σαμαρά Μαρία, Νηπιαγωγός m.samara1993@gmail.com

Σαραφίδου Κατερίνα, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής 39^{ης} Περιφέρειας,
katrinsaraf@hotmail.com

Σαρικά Στέλια, Εκπαιδευτικός, stelasarika@yahoo.gr

Σβίρου Ευαγγελία, Νηπιαγωγός, M.A., Διδάσκουσα στο πρόγραμμα «Σπουδές στην Πρώιμη
Παιδική Ηλικία» του Μητροπολιτικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το
University of East London, euaggelias@windowslive.com

Σιαβίκη Αθανασία, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων, athsiaviki@gmail.com

Σιδηρόπουλος Δημήτριος, D. Phil., M.Ed., M.Th., dimsid@edlit.auth.gr

Σιδηροπούλου Τρυφαινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Προσχολικής Αγωγής, ΤΕΙ
Αθήνας, sidirofg@teiath.gr

Σκαμάγκα Αμάντα, Υποψήφια Διδάκτωρ Φιλοσοφικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α., Συγγραφέας –
Εκπαιδύτρια Προγράμματος εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης «Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών
σε Παιδιά Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας» Ε.Κ.Π.Α.,
amandaskamagka@yahoo.gr

Σκαναβή Κωσταντίνα, Καθηγήτρια, Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
cskanav@aegean.gr

Σκορδύλη Μαρία, Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη 11ου Νηπιαγωγείου Χανίων,
mascor1@hotmail.gr

Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, kara@aegean.gr

Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος, Επίκουρος καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
ssoulis@cc.uoi.gr

Σούνογλου Μαρίνα, Υπ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, masounoglou@ece.uth.gr

Σταθοπούλου Νίκη, Νηπιαγωγός, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πάτρας,
nikhstathoroulou@yahoo.gr

Σταυρίδου Χρύσα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης, xrusastavridou@gmail.com

Σταυροπούλου Ελένη, Μ.Εδ., Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπ/σης 1ης Ε.Π. Ν.
Δωδεκανήσου, Νηπιαγωγός, helenstavro@gmail.com

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η, msfyroera@ecd.uoa.gr

Σωτηριάδου Λαμπριανή, ΜΕΔ, Εκπαιδευτικός, lampriani@gmail.com

Σωτηρίου Αγγελική, νηπιαγωγός angelikisotiriousavva@gmail.com

Τεμπρίδου Αντιόπη-Ελένη, Εκπαιδευτικός, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ70
atempriδου@gmail.com

Τζαμπερής Νεζάμ, Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, tzaberis@rhodes.aegean.gr

Τζεκάκη Μαριάννα, Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Α.Π.Θ., tzeakaki@nured.auth.gr

Τζηκαλιός Γ. Ζήσης, Γεωπόνος Α.Π.Θ., MSc Γενετικής Βελτίωσης Φυτών, Αγροκομίας και
Ζιζανιολογίας, tzikalios.z@gmail.com

Τζιώρα Ελένη, MSc Κοινωνικό- πολιτισμικής Εκπαίδευσης, etzioras@gmail.com

Τσιαμή Μαριάνθη-Βαρβάρα, Μ.εδ, Εκπαιδευτικός ΠΕ60, e-mail: tsiamima@yahoo.gr

Τσιλιγγίρης Αλέξιος, Μεταπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
alexioستsil@gmail.com

Τσιούμης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Α.Π.Θ Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής &
Εκπαίδευσης, ktsioumi@nured.auth.gr

Τσοράγλου Αγγελική, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Παν.
Αιγαίου, angietso@hotmail.com

Τσουκαλά Κικιλία, Εκπαιδευτικός ΠΕ 60 ΜΕΔ, kitsouka@uth.gr,

Φαρδή Κυριακή, Διδάκτορας ΠΤΔΕ-ΑΠΘ, Νηπιαγωγός, E-mail: kyrfardi@gmail.com

Φωτιάδου Ελένη, Επίκ. Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Α.Π.Θ., fotiadi@phed.auth.gr

Χαλκιάς Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης, gchalkias@sch.gr

Χατζησάββα Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, katerinachatzisavva@gmail.com

Χατζοπούλου Κατιφένεια, Ε.ΔΙ.Π, ΠΤΠΕ- ΠΘ, kchatzop@uth.gr

Η Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Ρ.)

Η Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Ρ.), η οποία ιδρύθηκε το 1948, είναι ο μεγαλύτερος επιστημονικός φορέας για την Προσχολική Εκπαίδευση στον κόσμο, που με τις δραστηριότητές της επιδιώκει τη βελτίωση της αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών ηλικίας 0 - 8 ετών. Έχει αντιπροσώπους σε εβδομήντα μία χώρες και συνεργάζεται με άλλους διεθνείς οργανισμούς που έχουν παρόμοιους στόχους (UNESCO, UNICEF, ECOSOC, Συμβούλιο της Ευρώπης). Το όνομά της προέρχεται από τα αρχικά της γαλλικής ονομασίας «Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire».

Η Ελλάδα εκπροσωπείται επίσημα στην Ο.Μ.Ε.Ρ από το 1959, οπότε ιδρύθηκε και λειτουργεί με την υπ' αρ. 1274/59 απόφαση του Πρωτοδικείου Αθηνών ως αναγνωρισμένο σωματείο. Η επίσημη επωνυμία είναι «Ελληνική Επιτροπή Προσχολικής Αγωγής»

Στο πλαίσιο της εκπλήρωσης των βασικότερων στόχων της Οργάνωσης για την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών, τη βελτίωση της εκπαίδευσης και αγωγής τους, την επιμόρφωση των παιδαγωγών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και την προαγωγή της επιστημονικής έρευνας η Ελληνική Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ οργανώνει κάθε 2 χρόνια *Πανελλαδικό Συνέδριο* και εκδίδει το επιστημονικό περιοδικό με τίτλο «*Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*».

Στόχος

Η Ο.Μ.Ε.Ρ χρησιμοποιεί κάθε δυνατό μέσο για να προάγει στον ανώτατο βαθμό τις συνθήκες διαβίωσης, αγωγής και εκπαίδευσης των μικρών παιδιών και να τους εξασφαλίσει υγεία, χαρά και ευτυχία τόσο στην οικογένεια όσο στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στην κοινωνία.

Οργάνωση ΟΜΕΡ Ελλάδας (<http://www.omep.gr/>)

Η ΟΜΕΡ Ελλάδα εκπροσωπείται πανελλαδικά από την Διοικούσα Επιτροπή, με διετή θητεία, και από τα επιμέρους παραρτήματα, με επταμελή διοικητικά συμβούλια, τα οποία λειτουργούν στις πόλεις όπου υπάρχουν Παιδαγωγικά Τμήματα Α.Ε.Ι.

Παράρτημα ΟΜΕΡ στην [Αθήνα](#)

Παράρτημα ΟΜΕΡ στο [Βόλο](#)

Παράρτημα ΟΜΕΡ στα [Ιωάννινα](#)

Παράρτημα ΟΜΕΡ στην [Πάτρα](#)

Παράρτημα ΟΜΕΡ στην [Αλεξανδρούπολη](#)

Παράρτημα ΟΜΕΡ στην [Θεσσαλονίκη](#)

Παράρτημα ΟΜΕΡ στην [Κρήτη](#)

Παράρτημα ΟΜΕΡ στην [Ρόδο](#)

[Παγκόσμια Επιτροπή ΟΜΕΡ](#)

[Ευρωπαϊκή Επιτροπή ΟΜΕΡ](#)

Πρακτικά 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ. – Δ.Π.Θ.

Εκπαιδεύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον: Ο ρόλος της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης

646

ISBN 978-618-5182-04-5 (Set)

ISBN 978-618-5182-06-9